

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR-SEDE IBARRA**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO
DE LA INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN**

**“TEORIAS DEL CONOCIMIENTO EN EXPERIENCIAS
UNIVERSITARIAS CON MOVIMIENTOS SOCIALES.
UN APORTE PARA LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA
APLICADA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA”**

**Trabajo de Grado previo a la obtención del Título de
Magíster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación**

Autor

Lic. José Enrique Juncosa Blasco

Director

Dr. Dalton Herrera

Loja- Ecuador
2006

CESIÓN DE DERECHOS

Yo, José Enrique Juncosa Blasco, declaro conocer y aceptar la disposición del artículo 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del Patrimonio de la Universidad la Propiedad Intelectual de Investigaciones, Trabajos Científicos o Técnicos y Trabajos de Grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

Agradecimientos

Muchas han sido las personas que han contribuido de manera directa a la elaboración de esta tesis. En particular, agradezco al grupo de profesores del IUNITAC por su apertura y diálogo enriquecedor y muy especialmente al Dr. Dalton Herrera por su tutoría. Al grupo de reflexión epistemológica de la Universidad Politécnica Salesiana, particularmente a Luis Herrera y a Darwin Reyes, cuyas críticas y orientaciones guiaron la elaboración del marco teórico. Agradezco también a Víctor Hugo Torres y a Freddy Álvarez, también de la Universidad Salesiana por proporcionarme material clave para el desarrollo de la tesis. A la Dra. Catherine Walsh le debo la información concerniente a la Universidad Andina y al enfoque de los estudios culturales.

Agradezco también a Diana Milstein, del Centro de Antropología Social-IDES (Buenos Aires); a Teresa Durán, del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco; y a Maritza Montero, de Caracas, quienes a través del diálogo personal y las conferencias magistrales dictadas en la Universidad Salesiana han contribuido a orientar la reflexión en dirección al conocimiento transformador de la realidad social latinoamericana.

La mejor manera de comprender la realidad
es tratar de cambiarla.

Kurt Levin

TABLA DE CONTENIDO

SÍNTESIS DE APERTURA.....	10
INTRODUCCIÓN.....	12
1 <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	12
1.1 <u>ANTECEDENTES</u>	12
1.2 <u>DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y DIAGNÓSTICO PREVIO</u>	16
1.2.1 <u>Paquete proposicional</u>	17
1.2.2 <u>Árbol de problemas</u>	19
1.3 <u>ENUNCIADO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</u>	20
1.3.1 <u>Enunciado del problema</u>	20
1.3.2 <u>Delimitación del problema y construcción del objeto de conocimiento</u>	21
1.3.3 <u>Construcción del objeto de conocimiento</u>	22
1.3.4 <u>Delimitación de la unidad de estudio</u>	23
1.3.5 <u>Delimitación de la unidad de análisis</u>	23
2 <u>JUSTIFICACIÓN</u>	23
3 <u>OBJETIVOS Y SISTEMA DE HIPÓTESIS</u>	25
3.1 <u>Objetivo general</u>	25
3.2 <u>Objetivos específicos</u>	25
3.3 <u>Sistema de hipótesis, variable y operacionalización de variables</u>	25
3.3.1 <u>Hipótesis</u>	25
3.3.2 <u>Variables</u>	26
3.3.3 <u>Operacionalización de variables</u>	26
4 <u>METODOLOGÍA</u>	27
<i>Capítulo I</i>	29
1 <u>MARCO TEÓRICO</u>	29
1.1 <u>¿QUÉ ES TEORÍA? ¿QUÉ ES CONOCIMIENTO TEÓRICO?</u>	29
1.1.1 <u>Los paradigmas lógicos, críticos y eco-antropológico de la metateoría</u>	31
1.1.2 <u>Las teorías como instrumentos complejos de conocimiento</u>	61
1.2 <u>MOVIMIENTOS SOCIALES, CONOCIMIENTO Y UNIVERSIDAD</u>	78
1.2.1 <u>¿Qué son los movimientos sociales?</u>	78
<i>Capítulo II</i>	87
<u>DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	87
<u>Primera parte</u>	87
2 <u>DE LAS EXPERIENCIAS A LAS TEORÍAS</u>	87
2.1 <u>LA RED NUEVO PARADIGMA (RNP) PARA LA INNOVACIÓN INSTITUCIONAL EN AMÉRICA LATINA</u>	88
2.1.1 <u>Teoría del conocimiento contextual de la Red Nuevo Paradigma</u>	90
2.1.2 <u>El conocimiento socialmente relevante y el aprendizaje institucional</u>	96

2.1.3	<u>Rasgos y supuestos de la epistemología contextual de la RNP</u>	102
2.2	<u>EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA SOCIAL</u>	110
2.2.1	<u>Teorías del conocimiento de la LAPSO</u>	111
2.3	<u>EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA</u>	118
2.3.1	<u>Teoría del conocimiento del enfoque investigación-acción participativa (IAP)</u>	121
<i>Capítulo III</i>		132
<u>DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</u>		132
<i>Segunda parte</i>		132
3	<u>DE LAS TEORÍAS A LAS EXPERIENCIAS</u>	132
3.1	<u>EL SOCIALISMO CIENTÍFICO Y LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS</u>	132
3.1.1	<u>Epistemología del socialismo científico</u>	133
3.1.2	<u>El conocimiento en la filosofía de la praxis: Gramsci y Lukacs</u>	138
3.2	<u>LA ESCUELA DE FRANKFURT DE SEGUNDA GENERACIÓN: HABERMAS</u>	146
3.2.1	<u>Los intereses del conocimiento</u>	147
3.2.2	<u>Conocimiento teórico y conocimiento preteórico. Teoría analítica y teoría dialéctica</u>	151
3.2.3	<u>Rasgos del conocimiento: reflexividad y relacionalidad</u>	154
3.2.4	<u>Experiencias conocimiento reflexivo de la realidad sociocultural</u>	156
3.3	<u>EDUCACIÓN POPULAR Y CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR. EL <i>GUIÑO</i> EPISTEMOLÓGICO DE PAULO FREIRE</u>	157
3.3.1	<u>La epistemología dialéctica de Paulo Freire: base paradigmática</u>	158
3.3.2	<u>La epistemología dialéctica en acción: la propuesta alfabetizadora</u>	165
3.3.3	<u>El conocimiento y sus instituciones</u>	167
<i>Capítulo IV</i>		171
<u>DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</u>		171
<i>Tercera parte</i>		171
4	<u>TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO Y NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES</u>	171
4.1	<u>EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS</u>	171
4.1.1	<u>Mapa de las teorías y de las posiciones epistemológicas del feminismo</u>	172
4.1.2	<u>El conocimiento y el programa de producción de sí mismas</u>	175
4.1.3	<u>Investigación científica y democracia cognitiva</u>	176
4.1.4	<u>Rasgos epistemológicos del ecofeminismo</u>	181
4.2	<u>PROPUESTAS EPISTÉMICAS DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS</u>	182
4.2.1	<u>Bases epistemológicas de la Universidad Autónoma Indígena de México</u>	185
4.2.2	<u>Epistemología de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi</u>	189
4.3	<u>LOS ESTUDIOS CULTURALES Y LA DESCOLONIZACIÓN EPISTÉMICA</u>	196
4.3.1	<u>El conocimiento desde los estudios culturales</u>	197
4.4	<u>EPISTEMOLOGÍA DE LOS FOROS SOCIALES Y LOS MOVIMIENTOS POR UNA GLOBALIZACIÓN ALTERNATIVA</u>	205
4.4.1	<u>La epistemología de Boaventura de Souza Santo</u>	207
4.5	<u>LA UNIVERSIDAD POPULAR DE LAS MADRES DE PLAZA DE MAYO</u>	217
4.5.1	<u>Principios epistemológicos y pedagógicos de la Universidad Popular</u>	218

4.6	<u>BASE EPISTEMOLÓGICA DE LOS SIN TIERRA DE BRASIL (MST)</u>	221
4.6.1	<u>Ejes epistemológicos del MST</u>	223
Capítulo V	228
5	<u>RESULTADOS Y CONCLUSIONES</u>	228
5.1	<u>ELEMENTOS CONTEXTUALES</u>	228
5.2	<u>CONCLUSIONES TEÓRICAS</u>	231
5.2.1	<u>Relación con el aporte de pedagogía conceptual</u>	231
5.2.2	<u>Caracterización de las teorías encontradas</u>	233
5.3	<u>DIAGNÓSTICO Y RECOMENDACIONES PARA LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA APLICADA</u>	242
5.3.1	<u>Evaluación de los objetivos, enfoques, público objetivo y perfiles de salida</u>	243
5.3.2	<u>Evaluación de los contenidos</u>	243
5.3.3	<u>Evaluación de los aspectos pedagógicos y metodológicos</u>	245
5.3.4	<u>Lineamientos futuros</u>	246
6	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	248

SÍNTESIS DE APERTURA

El objetivo de la presente tesis es identificar y describir los rasgos fundamentales de las teorías del conocimiento que están presentes en diversas experiencias universitarias con movimientos sociales en América Latina a fin de aplicar los aspectos teóricos, metodológicos y pedagógicos que resulten significativos para la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana.

El *Capítulo I* (Marco teórico) define el alcance de los términos identificados en el objeto de conocimiento y establece qué se entiende por conocimiento en general y conocimiento teórico en particular según dos momentos. El primero de ellos, explora tres corrientes y tradiciones metateóricas diversas: el positivismo lógico de Karl Popper, la antropología del conocimiento de Edgard Morin y, por último, la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt según Horkheimer, uno de sus principales representantes. Estas tradiciones son analizadas a partir de las siguientes variables: compromisos ontológicos, significado y rol del conocimiento y aspectos metateóricos. El segundo momento ofrece una visión sincrónica de la teoría a fin de identificar sus elementos constitutivos y respectivas relaciones según tres propuestas diversas: el axiomatismo, el historicismo y la corriente semántica. El apartado concluye con la descripción teórica de los movimientos sociales – y de entre ellos, los nuevos movimientos sociales - como una de las expresiones de acción colectiva. Finalmente, se establece el lugar del conocimiento y de las relaciones con la universidad en sus estrategias políticas.

El *Capítulo II* (De las experiencias a las teorías) desarrolla la primera parte de la investigación basada en estudios de caso sobre diversas iniciativas significativas que involucran a comunidades, movimientos sociales y programas universitarios. Estas son: la Red Nuevo Paradigma, la Red de Pedagogía Social de América Latina y, finalmente, distintas experiencias en torno a las metodologías de investigación-acción participativa para el desarrollo y la investigación social. El eje de análisis consiste en las siguientes variables descriptivas de los rasgos del conocimiento: compromisos ontológicos, éticos, políticos y pedagógicos de cada experiencia.

El *Capítulo III* (De las teorías a las experiencias) consiste en la segunda parte de la investigación. Recorre el camino inverso y profundiza algunas teorías y posturas epistemológicas consideradas relevantes por las experiencias registradas en el anterior capítulo, como por ejemplo, el socialismo científico, la filosofía de la praxis, el freirismo, y la Escuela de

Frankfurt de segunda generación para luego identificar brevemente su impacto en diversas experiencias que involucran a los movimientos sociales y la universidad. El eje de análisis, como en el primer capítulo, se estructura según las siguientes variables descriptivas del conocimiento: compromisos ontológicos, éticos, políticos y pedagógicos.

El *Capítulo IV* (Teorías del conocimiento y nuevos movimientos sociales) se centra en el análisis de los presupuestos epistemológicos de los denominados *nuevos movimientos sociales*, articulados por la cultura, las subjetividades y las pertenencias colectivas. Los movimientos sociales analizados son: el feminismo, los intelectuales de los estudios culturales, las organizaciones indígenas y sus universidades, los movimientos antiglobalización y los movimientos de postdictadura, como las Madres de Plaza de Mayo, de Argentina, y la Universidad Popular que forma parte de su propuesta. El apartado concluye con el análisis del Movimiento de los Sin Tierra (MST) de Brasil, considerado hoy entre los más importantes de América Latina. Al igual que en los capítulos III y IV, las variables de análisis de las respectivas teorías del conocimiento son los compromisos ontológicos, éticos, políticos y pedagógicos.

El *Capítulo V* (Conclusiones) se organiza en dos secciones definidas. La primera sistematiza comparativamente los hallazgos de las teorías y experiencias analizadas según las siguientes variables: compromisos ontológicos, éticos y políticos; rasgos del conocimiento; área de aplicación y resolución de problemas, actores involucrados, aspectos metodológicos y pedagógicos. La segunda, desarrolla la propuesta para la Carrera de Antropología Aplicada a partir de los hallazgos, construyendo primero un diagnóstico a partir de los rasgos determinantes de las teorías y experiencias analizadas aplicados a los contenidos, a la metodología ya los componentes pedagógicos de la Carrera. Por último, plantea recomendaciones en el orden de los contenidos, de la metodología y de las prácticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

La Carrera de Antropología Aplicada forma parte de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); inició en 1987 y fue la primera de la Universidad con la modalidad semipresencial para favorecer la capacitación de actores de los movimientos sociales y del desarrollo que realizan trabajo comunitario: agentes de pastoral, facilitadores del desarrollo, educadores populares, líderes comunitarios indígenas, campesinos y afroecuatorianos, etc. Esta propuesta ha vivido momentos de auge, crisis y transformaciones según los diversos contextos universitarios, eclesiales y sociopolíticos del Ecuador y de Latinoamérica.

Inspirada en la experiencia de formación a distancia para misioneros de la Universidad de San Andrés, de Bogotá, la Carrera de Antropología Aplicada fue creada por el salesiano Juan Bottasso en 1987. En un primer momento, formó parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, modalidad a distancia, para luego, a partir de 1994, integrarse definitivamente a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la UPS conservando la misma modalidad. Entonces, se desarrolló con relativo éxito debido a dos factores fundamentales: *a.* Una fuerte relación con redes latinoamericanas de misioneros insertos en comunidades indígenas de los Andes y de la Amazonía para quienes la antropología llegó a constituirse en una herramienta privilegiada de análisis de la realidad y de fortalecimiento de organizaciones indígenas; y *b.* La modalidad a distancia favoreció la demanda, porque permitió captar estudiantes latinoamericanos y conformar sedes en varios países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Paraguay y Guatemala. Además,

los años de su formación fueron concurrentes con la emergencia y fortalecimiento de los movimientos sociales y de relativo auge de las ciencias sociales en América Latina.

La Carrera no pretendía forjar investigadores sino profesionales insertos en los movimientos sociales para intervenir y acompañar procesos con las herramientas que brindan las ciencias sociales, en especial, la antropología; por lo tanto, no constaba entre sus fines ‘competir’ *con* o sustituir *a* otras iniciativas con marcada vocación academicista. Así, la propuesta se transformó en una segunda carrera para teólogos, educadores y otros profesionales insertos en culturas diversas, principalmente indígenas.

Los marcos teóricos y metodológicos propios de la primera etapa giraron en torno al concepto de *cultura*, herramienta analítica que permitía sostener y legitimar el ejercicio de los derechos lingüísticos, políticos y territoriales de cada uno de los pueblos indios del continente. Este marco teórico polemizó en algunos casos y complementó en otros, aquellos provenientes del concepto de *clase*, propios de la visión marxista, cuya propuesta consistía en integrar a los indígenas a la lucha sindical y que, en su versión más extrema, leía las diferencias culturales como producto indeseable de la explotación y obstáculo para la integración de los pueblos indios al proletariado.

En un segundo momento, las ciencias sociales en Ecuador generaron, luego de los '90, marcos de capacitación de actores sociales desde los enfoques del desarrollo local y participativo, esta vez, con una inclusión más clara de miembros de las comunidades indígenas, campesinas y afroecuatorianas. Entre sus expresiones, consta la creación, en 1996, de la Carrera de Gestión Local para el Desarrollo entre otras iniciativas de la UPS. Así, tanto la antropología, como la sociología debieron incorporar el desarrollo entre los núcleos temáticos de necesaria consideración. En este segundo contexto, la Carrera de Antropología Aplicada diversificó sus miembros al incorporar una mayor cantidad de laicos y líderes comunitarios y neobachilleres; a la vez, entró en una fase de mayor formalidad académica al integrarse a la Universidad Politécnica Salesiana y adecuarse con mayor rigor a los requerimientos del CONESUP, con la consiguiente extensión del currículum.

En esta etapa emergen nuevos actores sociales cuyas aspiraciones se expresan en la nueva Constitución de 1998 y los marcos legales que garantizan la equidad para la

población afroecuatoriana, las mujeres, los niños, los indígenas y las diversas subjetividades sociales basadas en la identidad sexual: la población gay, bisexuales, lesbianas y transgénero (GBLT). A la par que los territorios indígenas y rurales, los municipios y las regiones se convierten en nuevos escenarios de actoría social. En medio de todo ello, las organizaciones indígenas viven un doble proceso: por un lado se convierten en ejecutoras de planes de desarrollo y de iniciativas muy puntuales de capacitación y de autoformación de sus cuadros; por otro, se ven obligados a capacitarse para salir al paso de los desafíos políticos y de gestión de los gobiernos locales que la votación popular ha puesto en sus manos. Por lo tanto, se relativiza la importancia de los marcos disciplinares de la antropología y de los ámbitos de aplicación que dominaron su desarrollo: la organización, la educación y la pastoral.

Las categorías analíticas y los marcos metodológicos pospusieron el concepto de cultura a un segundo término a favor del concepto de *identidad*, más amplio y abarcante, que permitió incluir otros sujetos sociales no necesariamente indígenas. Más importante que dar cuenta de la diversidad cultural es determinar la intencionalidad histórica y el proyecto político que subyace en los procesos identitarios. //

El tercer momento, a partir del 2000, se caracteriza por la diversificación de la oferta universitaria en ciencias sociales según programas de cuarto grado en los que incursionaron instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Andina, entre otras. Se difunden así, los enfoques de género, del desarrollo local, de gestión del patrimonio cultural, encaminados al perfeccionamiento profesional de miembros de instituciones del desarrollo y también estatales. Las organizaciones indígenas, además, comienzan a estructurar sus propias propuestas académicas a través de la creación de universidades, como la Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), creada en Ecuador en el 2002. También se constituyen como actores con capacidad de generar convenios y crear programas de estudio como la Licenciatura de Lingüística Andina (Universidad de Cuenca y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) o los programas de formación de líderes llevados a cabo por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y la cooperación alemana. De hecho, el fortalecimiento del movimiento indígena los ha vuelto capaces de capacitar a sus cuadros mediante becas para postgrado en universidades extranjeras de alto nivel.

Otro elemento que caracteriza este periodo reciente es la incursión de organismos de la sociedad civil y no gubernamentales en el desarrollo de propuestas académicas relacionadas con los movimientos sociales, las cuales serán retomadas por diversas universidades para desarrollar enfoques aplicados a las políticas públicas, la educación, el desarrollo local, el medio ambiente y las organizaciones sindicales e indígenas.

Durante este período, surgen marcos teóricos y metodológicos muy variados que obedecen a escuelas críticas (los estudios culturales, por ejemplo) y que favorecen la 'perspectiva del actor'. La antropología, a su vez, se expande hacia otros escenarios de aplicación como, por ejemplo, la antropología urbana, la antropología juvenil, de los medios de comunicación, estudios sobre GLBT. La migración es otro de los fenómenos recientes en estudio debido a su importancia y significado para Ecuador.

Paradójicamente, es en este periodo caracterizado por la proliferación de enfoques y descubrimiento de nuevos problemas que las carreras de pregrado en ciencias sociales son alcanzadas por una profunda crisis de demanda cuya conciencia se expresa en una serie de estudios de caso referidos a las universidades ecuatorianas. Algunos hechos puntuales lo demuestran: la Escuela de Antropología de la ESPOL ha cerrado sus puertas en el 2002 para graduar tan solo a aquellos que habiendo terminado su carrera tuvieran pendiente su graduación y trabajo de tesis; la Carrera de Antropología de la PUCE cuenta con muy pocos alumnos. El problema de la Carrera de Antropología Aplicada de la UPS no es distinto y los síntomas son el bajo número de alumnos, la alta deserción y el debilitamiento de los vínculos con los grupos objetivo. ✓✓

La crisis universitaria de las ciencias sociales en general, y de la Carrera de Antropología Aplicada de la UPS en particular, evoluciona en medio de desplazamientos de diverso carácter que evidencian, paradójicamente, un ciclo de enriquecimiento y mayor complejidad tanto de las teorías emergentes cuanto de los movimientos sociales:

- *Desplazamientos teóricos*: desde visiones esencialistas de la cultura hacia las relacionales, con preferencia de posturas críticas que valoran la perspectiva del actor y los marcos interdisciplinarios;

- *Desplazamientos temáticos*: desde los sujetos étnicos y campesinos hacia nuevos sujetos sociales, como jóvenes, GLBT, mujeres, medios de comunicación, la ciudad, etc.;
- *Desplazamiento de ámbitos*: mirada a los espacios regionales, al de las políticas públicas y el desarrollo, la migración y las relaciones internacionales, el espacio de la vida cotidiana, el ámbito de la nación;
- *Desplazamientos institucionales*: de la iglesia y la universidad a las ONGs y las instituciones públicas como oferentes y demandantes de conocimiento.
- *Desplazamiento de niveles*: de la formación profesional de pregrado a los cursos de postgrado realizados en el exterior o en el Ecuador, con modalidades que facilitan el acceso: modalidad a distancia, convenios institucionales, etc.
- *Desplazamientos metodológicos*: de la conferencia magistral al autoestudio; de la modalidad semipresencial a la modalidad de interactividad online.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y DIAGNÓSTICO PREVIO

La crisis general de la oferta académica en ciencias sociales en carreras de pregrado, tal como se expresa en el caso concreto de la Carrera de Antropología Aplicada de la UPS, es el punto de partida para el planteamiento del problema.

Si bien el conjunto de problemas de la Carrera es complejo, seleccionamos aquellos que se relacionan con dos aspectos: *a*. Aspectos curriculares referentes a propósitos, contenidos y enfoques teóricos; *b*. Aspectos referentes a la vinculación con los grupos objetivo y con el contexto sociocultural. Para ello, se ha sistematizado información que construye un diagnóstico previo proveniente de fuentes primarias y documentación institucional¹. Luego de analizar el material, hemos elaborado un paquete proposicional

¹ Actas del Consejo de la Carrera de Antropología Aplicada desde su constitución hasta el presente (septiembre 2004-marzo 2005); información proveniente de las reuniones de cuerpo docente de la Carrera que tuvieron lugar en el periodo de julio del 2004 hasta el presente; FODA de la Carrera elaborado en noviembre del 2004; información proveniente del Equipo de planificación curricular en el que interviene el autor de esta tesis como coordinador del Área Metodológica, conjuntamente con otros colegas coordinadores de las áreas profesional, de especialización y de formación humana, quienes han realizado sesiones especiales para reformular los objetivos de Carrera así como los de área y de asignatura antes de revisar los contenidos y proceder a la reforma del Penum; revisión analítica de la Malla Curricular, especialmente, de la articulación entre propósitos y contenidos (febrero del 2005); entrevistas

que expresa diversos nudos problemáticos de la Carrera de Antropología Aplicada a ser estructurados en un árbol de problemas:

1.2.1 Paquete proposicional

P1. Los grupos objetivo (personal inserto y miembros de comunidades campesinas, indígenas y afroecuatorianas, miembros de movimientos sociales) no se sienten identificados con la Carrera.

P2. La población estudiantil es muy diversificada compuesta, en su mayoría, por estudiantes sin relación ni inserción con grupos objetivo.

P3. Los grupos objetivo prefieren opciones prácticas y aplicadas: Gestión del desarrollo y Educación bilingüe los cuales permiten profesionalizar con mayor eficiencia los cuadros de organizaciones y comunidades.

P4. Los grupos objetivo prefieren opciones de postgrado, relacionadas con movimientos sociales, políticas públicas, desarrollo, aspectos de género, etc.

P5. Los movimientos sociales son autosuficientes para plantear sus propios programas académicos y cultivar sus propias teorías de conocimiento y análisis social, aspecto positivo pero que pone a la Carrera de Antropología entre otras opciones con las que hay que competir.

P6. Las instituciones misioneras relacionadas con pueblos diferentes han abandonado la propuesta de antropología aplicada a distancia.

P7. La Carrera de Antropología Aplicada propone enfoques mayoritariamente 'etnicistas' e interpretativos en un momento de nuevos ámbitos temáticos y emergencia de nuevas subjetividades sociales.

no estructuradas con las autoridades de la UPS, a fin de identificar las causas de la crisis y vislumbrar soluciones a mediano y largo plazo.

P8. La relación con instituciones y grupos objetivo demandantes y productores de teorías del conocimiento y análisis antropológico es frágil e inestable.

P9. La relación transversal de la Carrera de Antropología Aplicada con otras carreras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación a fin de aportar en el desarrollo y difusión de la variable de interculturalidad es nula.

P10. La relación de la Carrera de Antropología con el Departamento de Postgrados a fin de enriquecer su propuesta y generar nuevas iniciativas es débil e incipiente.

P11. La Carrera de Antropología Aplicada manifiesta disfunciones curriculares expresadas en contenidos demasiado complejos para los logros esperados en el nivel de pregrado.

P12. La Carrera de Antropología Aplicada manifiesta disfunciones curriculares expresadas en la falta de relación entre propósitos y contenidos.

P13. La Carrera de Antropología Aplicada manifiesta disfunciones curriculares expresadas en una malla curricular demasiado extensa y compleja que le resta flexibilidad y competitividad.

P14. La Carrera de Antropología Aplicada adolece de conocimiento sobre experiencias de educación universitaria para y con movimientos sociales, ni ha desarrollado investigaciones sobre los supuestos teóricos y metodológicos que esta tarea supone, en especial, respecto a las concepciones en torno al conocimiento.

P15. La Carrera de Antropología Aplicada no es una propuesta académica apropiada respecto a las demandas y expectativas de los grupos objetivo y de los movimientos sociales.

curriculares (propósitos y contenidos) los cuales se expresan en una serie de disfunciones (P11, P12, P13). La raíz de este nudo consiste en que la carrera adolece de marcos de investigación apropiados acerca de las propuestas y expectativas teóricas de los grupos objetivo y movimientos sociales, en especial sobre la naturaleza y los fines del conocimiento (P14).

La consecuencia final del problema es la falta de identificación de los grupos objetivo y movimientos sociales con la Carrera (P1), lo cual afecta seriamente su legitimidad y posición en el conjunto de la universidad. Los hechos que la expresan son de dos clases:

a. Preferencia de los grupos objetivo por otras opciones académicas más aplicadas y menos analíticas, o de postgrado, por ser más cortas y enfocadas a temas demandados (P3 y P4);

b. Diversificación de la población estudiantil con ingreso de estudiantes sin relación ni inserción en los grupos objetivo (P2). Esto ha sido señalado frecuentemente por las autoridades universitarias como un síntoma de desnaturalización de la Carrera frente a la visión institucional de captar alumnos provenientes de los ámbitos misioneros.

1.3 ENUNCIADO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1 Enunciado del problema

La tesis desarrollará una propuesta de investigación educativa con la finalidad de contribuir a solucionar el problema detectado, expresado en la siguiente proposición:

La Carrera de Antropología Aplicada de la UPS no es una propuesta académica apropiada respecto a las demandas y expectativas de los grupos objetivo y de los movimientos sociales.

El problema así formulado se precisa en los siguientes interrogantes fundamentales:

¿Por qué razón los movimientos sociales y grupos objetivo no consideran la carrera de Antropología Aplicada como una propuesta adecuada a sus intereses y expectativas?

¿Cuáles son los elementos teórico-pedagógicos y las teorías del conocimiento relevantes de las experiencias universitarias con movimientos sociales que permiten responder a sus expectativas?

¿De qué manera Pedagogía Conceptual puede constituirse en un aporte a las demandas de los movimientos sociales para desarrollar propuestas de desarrollo del pensamiento contextual y políticamente situadas?

Cabe destacar que la Carrera no ha efectuado investigaciones sistemáticas sobre las concepciones y representaciones en torno al conocimiento y sus consecuencias metodológicas, las cuales son relevantes tanto para configurar los supuestos teóricos y pedagógicos cuanto para comprender las demandas de los movimientos sociales. Pensamos que analizar las experiencias de educación universitarias concretas, en especial aquellas exitosas, contribuirá a identificar supuestos teóricos y pedagógicos relevantes, así como identificar las teorías subyacente sobre el conocimiento, para reorientar las prácticas educativas y posibilitar una mejor articulación con los grupos objetivo: los diversos movimientos sociales, de carácter regional, étnico, de género, los que responden a diversas identidades socioculturales y activistas del medioambiente, etc.

1.3.2 Delimitación del problema y construcción del objeto de conocimiento

Desde la concepción de investigación propia de Guber (2005: 102), delimitar un problema de investigación consiste en:

- (i) Identificar la *unidad de estudio* (¿dónde?; el ámbito espacial);
- (ii) Identificar la *unidad de análisis* (¿con quiénes?, los actores y sujetos de la investigación);

(iii) Para definir estas unidades (sin lo cual no se delimita el ‘campo’), es necesario construir un *objeto de conocimiento* a partir de la teoría, lo cual ha sido realizado en los apartados referidos al análisis del problema y definición y alcance de lo términos.

Es de anotar que estas unidades, una vez identificadas, no permanecen inalteradas: se redefinen en el transcurso del proceso concreto de investigación el cual obliga a reconsiderar la extensión de las unidades y a redefinir, en muchos casos, la construcción del objeto de conocimiento habida cuenta de las dificultades encontradas en el terreno y de las transformaciones conceptuales provocadas por el carácter relacional del conocimiento y de la interacción con los sujetos sociales.

1.3.3 Construcción del objeto de conocimiento

El objeto de conocimiento se expresa en el título de la tesis: TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO EN EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS CON MOVIMIENTOS SOCIALES, cuyos términos convocan interrogantes teóricos llamados a definir el significado y alcance de los conceptos; e interrogantes empíricos, que determinan el tipo de información a recoger en el campo, entendido este tanto desde el punto de vista teórico como social.

(i) Interrogantes teóricos

- *¿Qué se entiende por conocimiento?*

- *¿Qué es una teoría?*

- *¿Cuáles son las relaciones entre el conocimiento y la teoría?*

- *¿Qué son los movimientos sociales?*

- *¿Cuáles son las relaciones entre el conocimiento, los movimientos sociales y la universidad?*

(ii) Interrogantes empíricos

- *¿Cuáles son las experiencias significativas que vinculan la universidad con los movimientos sociales?*

- *¿Cuáles son teorías del conocimiento que estas experiencias ponen en juego?*

- ¿Cuáles son sus consecuencias para el aprendizaje y la pedagogía?
- ¿Cuáles son los aspectos relevantes de las experiencias para la Carrera de Antropología Aplicada?

1.3.4 Delimitación de la unidad de estudio

Se tomarán en cuenta experiencias latinoamericanas innovadoras de educación universitaria con y para movimientos sociales. La excesiva extensión geográfica del campo será compensada con la selección acotada de experiencias establecida según los siguientes factores: significatividad; visibilidad de la reflexión epistemológica y, por último, accesibilidad.

1.3.5 Delimitación de la unidad de análisis

Como la muestra probabilística es poco útil para la investigación ya que persigue la distribución de frecuencias, para caracterizar los dominios que nos interesan optamos por la muestra no probabilística (Guber, *op. cit.*: 122 ss.) basada en criterios más flexibles relacionados con la perspectiva del investigador que busca ‘experiencias innovadoras’ y la respuesta que los miembros de estas experiencias puedan dar a los objetivos de la investigación. Así se combinarán los requerimientos del investigador con los requerimientos de los informantes para ir conformando progresivamente la muestra en torno a lo que ambas instancias consideran relevante y significativo. Entonces, más que muestras representativas (producto del enfoque probabilístico), la investigación logrará muestras relevantes o significativas (producto del enfoque no probabilístico) insertadas en una investigación que enfatiza la descripción y el análisis.

2 JUSTIFICACIÓN

Pese a que las carreras vinculadas con las ciencias sociales de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación son espacios privilegiados para hacer posibles los desafíos que entraña la misión institucional de la Universidad Politécnica Salesiana, se constata que estas carreras de pregrado, en especial la de Antropología Aplicada, atraviesan un

periodo de crisis que se expresa en la baja demanda y en dificultades curriculares para identificar los enfoques más adecuados.

Explorar y comprender las demandas de los movimientos sociales a fin de responder a ellas desde los espacios universitarios significa también contribuir a la misión de la Universidad Politécnica Salesiana la cual apunta a la formación de “sujetos protagónicos de las transformaciones sociales que garanticen el bien común” en el contexto de una propuesta educativa “popular y liberadora” a través de la formación de “actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables y con voluntad transformadora”².

La demanda pedagógica de los movimientos sociales implica búsquedas en el campo de las teorías del conocimiento las cuales son la base del modelo pedagógico. La exploración de estas relaciones es vital, entonces, para la solución de un problema no solo para la Carrera de Antropología Aplicada sino también para la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. A la vez, se pretende sistematizar los aportes y los alcances que la Carrera ha logrado en este sentido.

Por último, es necesario justificar el tema y su aparente poca relación con el modelo de Pedagogía Conceptual ya que no se trata tanto de un distanciamiento cuanto de explorar también las implicaciones para Pedagogía Conceptual de las necesidades surgidas de otros contextos y experiencias no enfocadas en la inserción exitosa en los desafíos de la sociedad de la información, para la cual es necesario formar analistas simbólicos. Es posible que el aprendizaje requerido y demandado por los movimientos sociales implique, además, operaciones e instrumentos intelectuales dirigidos a la crítica social y a la construcción de un orden social equitativo para lo cual también se requiere el cultivo de un tipo específico de pensamiento y aprendizaje.

Por lo tanto, Pedagogía Conceptual estará siempre presente en la estructura subyacente de la tesis a la vez que se constituirá en un referente obligado de comparación y definición de lo términos.

² Ver tríptico oficial de promoción de Oferta Académica de la Universidad Politécnica Salesiana, 2004.

3 OBJETIVOS Y SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Contribuir a que la Carrera de Antropología Aplicada responda a las demandas y expectativas de los movimientos sociales mediante la identificación de nuevos enfoques pedagógicos y metodológicos, en especial relacionados con las teorías del conocimiento.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar experiencias relevantes de educación universitaria con movimientos sociales según los siguientes ejes: prácticas y escenarios de articulación entre universidad y movimientos sociales; carácter de las demandas académicas de los movimientos sociales; situación actual y perspectivas futuras (aportes y temas pendientes).
- Caracterizar las representaciones y teorías, representaciones y prácticas sobre el conocimiento así como sus dimensiones pedagógicas.
- Establecer las relaciones entre la realidad actual de la Carrera y los marcos teóricos conceptuales identificados a partir de las experiencias analizadas.

3.3 SISTEMA DE HIPÓTESIS, VARIABLE Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

3.3.1 Hipótesis

La aplicación de los supuestos teórico- pedagógicos, en especial los relacionados con las teorías del conocimiento, que fundamentan los programas y experiencias innovadoras de formación universitaria para movimientos sociales contribuirá a la reorientación de la carrera de Antropología Aplicada hacia las expectativas de los grupo objetivo.

3.3.2 Variables

- Movimientos sociales
- Programas y experiencias de formación universitaria para movimientos sociales
- Supuestos teóricos y pedagógicos subyacentes
- Teorías del conocimiento subyacentes
- Marcos conceptuales y teorías del conocimiento subyacente a la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana
- Expectativas de los grupos objetivo

3.3.3 Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSION	INDICADOR	FUENTE
Movimientos sociales	Actores sociales de reivindicaciones colectivas (de género, etnia, generacionales, ambientales, territoriales, locales...)	- Tipo de actor social colectivo demandante de programas universitarios - Críticas y expectativas de los movimientos sociales respecto a la formación universitaria	- Encuesta personal y en línea a responsables de programas universitarios para movimientos sociales. - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave. - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave.
Programas y experiencias de formación universitaria para movimientos sociales	Experiencias y programas de formación universitaria para movimientos sociales en curso y ejecución	- Aspectos innovadores de las propuestas - Sistematización de experiencias - Modalidades y niveles de aprendizaje - Resultados	Para todos los indicadores: - Encuesta personal y en línea a responsables de programas universitarios para movimientos sociales. - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave.
Supuestos teóricos y pedagógicos subyacentes	Conceptualización pedagógica de los programas en curso y ejecución. Conceptualización pedagógica producida por los movimientos sociales en relación a la formación universitaria.	- Tipos de corrientes y modelos pedagógicos de los programas en curso - Tipos de corrientes y modelos pedagógicos asumidos por los movimientos sociales.	Para todos los indicadores: - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave.
Teorías del conocimiento subyacentes	Conceptualización y categorización sobre el conocimiento de los programas y experiencias de formación universitaria para movimientos sociales. Conceptualización y categorización sobre el conocimiento producida o asumida por los movimientos sociales referentes a la formación universitaria.	- Tipos de corrientes y teorías sobre el conocimiento de los programas en curso. - Tipos de corrientes y teorías sobre el conocimiento asumidas por los movimientos sociales.	Para todos los indicadores: - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave.

Expectativas de los grupos objetivo	Reivindicaciones relacionadas con el conocimiento y formación universitaria de los movimientos sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías pedagógicas y del conocimiento demandadas - Marcos disciplinares demandados - Modalidades demandadas - Niveles demandados 	Para todos los indicadores: <ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales). - Entrevistas semiestructuradas a actores clave
Marco conceptual de la Carrera de Antropología Aplicada	Programa académico en interacción con movimientos sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Supuestos pedagógicos - Teorías del conocimiento - Formas de interacción con los movimientos sociales 	Para todos los indicadores: <ul style="list-style-type: none"> - Revisión analítica de documentación curricular e institucional de archivo - Entrevistas semiestructuradas a actores clave

4 METODOLOGÍA

La tesis parte de la sensibilidad metodológica propia de la investigación de la enseñanza denominada ‘ecología del aula’ (Shulman 1997), la cual se enfoca no tanto en los comportamientos sino en las prácticas (interacciones sociales) y los significados (ideas y sentidos). Su punto de partida es la concepción semiótica de cultura, según la concibe Clifford Geertz (Shulman 1997: 47-48) y a cuya luz se considera el aula como un medio comunicativo. La ecología del aula busca indagar las interacciones y los procesos superando el modelo causa-efecto; a la vez, considera el contexto de las acciones educativas a fin de obtener explicaciones interpretativas y no solo causales enfocadas en el sentido que las acciones y las representaciones tienen para los actores.

No obstante, dicha perspectiva se aplica con limitaciones pues el material altamente formalizado y textualizado que le sirve de base para acceder a las representaciones proporcionará una imagen forzosamente unilateral e ideal respecto al deber ser de las teorías y la práctica pedagógica, sin que sea posible advertir la complejidad de las prácticas e interacciones reales que las hicieron posible ni establecer el alcance, los límites y las fisuras de su aplicación, conforme advierte Guber (*idem*: 69). Son textos que requieren de la correspondiente lectura de los subtextos y contextos relacionados para ser plenamente entendidos. Pensamos que para una investigación de tipo analítica y exploratoria el lenguaje será muy cercano al de la filosofía de la ciencia pero sin olvidar que se parte de discursos producidos por sujetos sociales en condiciones concretas de conocimiento y cuya producción teórica expresa solo parcialmente las representaciones en torno al conocimiento y la tarea universitaria.

Esta investigación no debe considerarse *ex post facto* debido a que no pretende determinar las causas de eficacia o ineficacia de los programas universitarios. Se trata, más bien, de llevar a cabo una investigación descriptiva basada en la sistematización de experiencias universitarias con movimientos sociales según el eje epistemológico que las anima, orientada a la obtención de un marco de posibilidades para la acción respecto a la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana.

Entre los instrumentos de investigación cualitativa, coherentes y posibles con este marco metodológico, la investigación considerará, en primer lugar, la revisión de documentación secundaria (bibliografía, foros y redes virtuales) y la revisión analítica de documentación curricular e institucional de archivo. Luego, y en la medida de lo posible, se tomarán en cuenta las entrevistas con actores clave de los movimientos sociales y de las experiencias consideradas.

Consideramos estos discursos el 'cotexto', o programa narrativo, que expresa la dimensión ideal de las prácticas y las representaciones sobre la formación universitaria para cada uno de los actores considerados en la tesis.

Capítulo I

1 MARCO TEÓRICO

En este punto es necesario definir el contenido y significado de los términos enunciados en el tema y convocados por el problema. Los conceptos más amplios a definir, en una primaria instancia, son: ‘teorías del conocimiento’; luego estableceremos el alcance del concepto ‘movimientos sociales’ y su relación con la universidad en la búsqueda de identificar categorías que contribuyan a esclarecer las relaciones entre el conocimiento y las demandas, usos y aportes que sobre él desarrollaron los movimientos sociales.

1.1 ¿QUÉ ES TEORÍA? ¿QUÉ ES CONOCIMIENTO TEÓRICO?

El punto de partida de la tesis es la sociología del conocimiento en la acepción de Berger y Luckmann (2003), según la cual el conocimiento es una forma de vivir en el mundo; se trata, por tanto, de una categoría amplia que abraza varias formas de saberes tales como las teorías, las ideologías, las visiones del mundo y el sentido común (2003: 29 ss.). Tal perspectiva privilegia el estudio del sentido común por ser la forma de “conocimiento que constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (*idem*: 31) y reserva a la epistemología el estudio de las otras formas de conocimiento; una distinción y exclusión que, en cambio, consideramos inaceptable ya que asumimos según otras tradiciones (*cfr.* Habermas 1986) que la epistemología abraza todas las formas de saber, incluidas las condiciones de producción y legitimidad del sentido común así como el conocimiento científico.

No obstante, por desarrollarse en el escenario universitario, la investigación enfatizará la descripción de las características del conocimiento teórico sin que ello signifique reducir el conocimiento a esta forma particular de representación del saber y considerar el sentido común y otras formas de conocimiento como formas menores y subordinadas. Con la conciencia de esta limitación, la *teoría de la teoría* es una buena herramienta para establecer las características y orientaciones de aquella forma de saber que denominamos científica o teórica. Por ello, emprendimos la tarea de sistematizar una

serie de aportes que se han enfocado en la metateoría para identificar los elementos constitutivos o determinar las reglas de cambio y transformación de las teorías. Los resultados permitirán una mayor competencia a la hora de identificarlas y caracterizarlas en cada una de las experiencias universitarias objeto de análisis.

En la primera parte de este apartado, expondremos descriptivamente el concepto de teoría y conocimiento según tres paradigmas que coinciden, desde posturas diversas e incluso polémicas entre sí, superar el programa del positivismo y cuestionar sus rasgos esenciales: el empirismo y el objetivismo. Ellos son:

- (i) El *paradigma lógico* de Karl Popper al que se adscribe el modelo de pedagogía conceptual y que considera el conocimiento y las teorías como expresión de una forma de pensamiento deductivo cuyo objetivo es la solución de problemas teóricos y prácticos;
- (ii) El *paradigma crítico* de Adorno y Horkheimer, miembros de la Escuela de Frankfurt que, sobre la base de la herencia dialéctica marxista, diagnostica y propone la función estructuralmente transformadora y humanizante del conocimiento y de las teorías;
- (iii) El *paradigma eco-antropológico* de Edgard Morin, cuyo programa propone una forma abierta de ejercer el conocimiento y concibe la teoría como un sistema abierto de ideas basado en el paradigma de la complejidad, no autocentrado, cuyo criterio de juicio y valor depende de un metapunto de vista que trasciende la lógica y el lenguaje.

De cada uno describiremos la base paradigmática (supuestos metafísicos, concepciones del mundo, de la sociedad y de la persona que los sustentan) así como las implicaciones gnoseológicas en los escenarios de la investigación y la aplicación del conocimiento; señalaremos, por último, los aspectos relevantes de sus respectivas metateorías.

La segunda parte del apartado se enfocará en la mirada sincrónica de las teorías para descubrir, desde diversas propuestas (la corriente axiomática, la corriente historicista y la corriente semántica), sus elementos, componentes y respectivas relaciones.

1.1.1 Los paradigmas lógicos, críticos y eco-antropológico de la metateoría

1.1.1.1 Conocimiento y metateoría según el paradigma lógico de Karl Popper

Como hemos afirmado, la epistemología de Popper es importante para Pedagogía conceptual ya que es el fundamento de su teoría del conocimiento. Basado en una peculiar cosmología, la reflexión metateórica de Popper consta de tres aspectos muy integrados que separamos metodológicamente para facilitar su comprensión: 1. Las teorías en el contexto de la *concepción de los tres mundos*; 2. La teoría como dispositivo de un mecanismo adaptativo: el conocimiento científico; 3. La teoría considerada *instrumento conjetural* que aspira a la verdad.

Expondremos estos aspectos no sin antes describir la base metafísica que los fundamenta.

- *La base metafísica de la epistemología popperiana: impredecibilidad y unicidad del mundo respecto al conocimiento*

A diferencia de las corrientes críticas que revisaremos luego, Popper hace de la cosmología el fundamento y el punto de partida de su epistemología y metateoría: “Mi argumentación, pues será más en un plano cosmológico: hablaré del carácter de nuestro mundo en vez de hablar del significado de las palabras” (Popper 1994: 23). Por lo tanto, ni la sociología (Escuela de Frankfurt) ni los análisis verbales en torno al lenguaje (por ej. Wittgenstein) serán escenarios válidos desde los cuales establecer los parámetros y alcances del conocimiento.

La primera afirmación básica sobre el mundo respecto al conocimiento se refiere al *tiempo* y consiste en su carácter abierto e impredecible, imposible de ser capturado por el pensamiento, ya sea a manera de sentido de la historia o de predictibilidad causal de las leyes. Respecto al sentido de la historia, nada autoriza a pensar en su existencia previa más allá del sentido que nosotros podamos construir (*cf. infra*); las leyes, a su vez, establecen sistemas de predicción causal según reglas propias del pensamiento pero

no expresan el devenir del mundo. Las leyes son deterministas en sus procedimientos; no así el mundo.

La unicidad es el segundo rasgo del mundo respecto al conocimiento que explica la tensión que predispone a las teorías hacia nuevos y cada vez mejores niveles de aproximación y universalidad. Es oportuno destacar su deslinde, en este aspecto, de la dualidad kantiana del mundo respecto al conocimiento expresada en el fenómeno (lo que puedo conocer) y noúmeno (lo que no puedo conocer). Para Popper, el mundo tiene una sola calidad respecto al conocimiento, ya que todo él es virtualmente cognoscible, aún a pesar de su indeterminismo y de la imposibilidad real de lograrlo: “en este sentido del conocimiento, todo nuestro conocimiento se refiere sólo a este único mundo nuestro y a ningún otro” (Popper 1994: 71).

La consecuencia de la cosmología para la conducta, la política y el pensamiento es obvia: nada autoriza el determinismo de la conducta y de la psique así como no existe nada que determine el pensamiento. Por lo tanto, la ciencia y sus dispositivos teóricos son mecanismos abiertos más allá de cualquier tentación determinista, ya sea religiosa, metafísica o científica³. En última instancia, Popper reivindica la libertad a través de una forma específica de ejercer el pensamiento antes que mediante la reflexión explícita sobre la moral y la ética. Se trata de retomar el ideal de la ilustración para pensar según una racionalidad libre, capaz de “evaluar razones o argumentos, en pro o en contra de enunciados de hecho, o teorías científicas... Si disfrutamos de este tipo de libertad, es posible que disfrutemos también de la libertad de crear, de razonar y de deducir en los aspectos morales, y de disfrutar de la responsabilidad que acompaña a la creación y a la elección” (Popper 1994: 135-136).

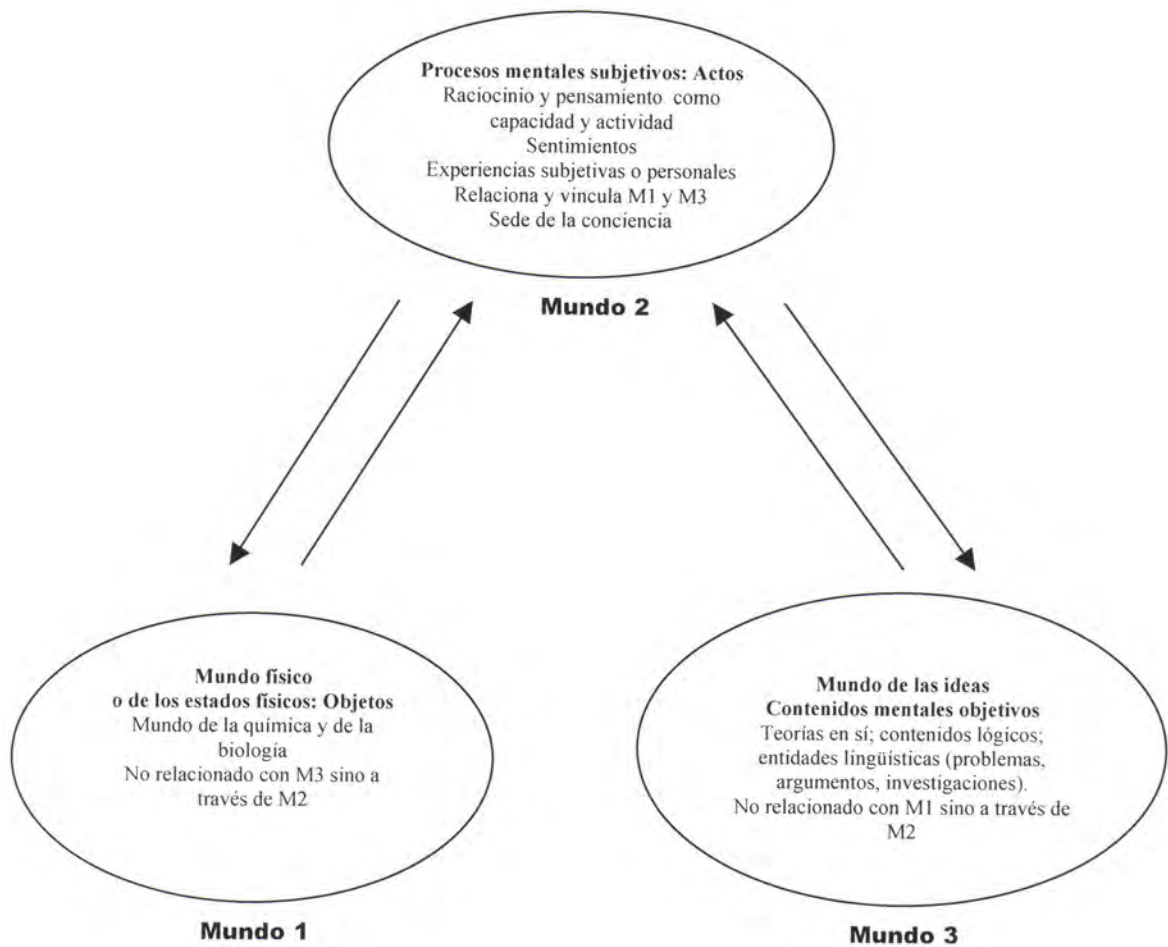
³ Según Popper, el determinismo científico es más difícil de rebatir que el religioso y el metafísico ya que sus argumentos no adolecen de la debilidad de éstos. Lo define como “la doctrina que dice que el estado de cualquier sistema físico cerrado en cualquier instante futuro dado puede ser predicho, incluso desde dentro del sistema, con cualquiera que sea el grado estipulado de precisión, mediante la deducción de la predicción a partir de teorías, en conjunción con condiciones iniciales cuyo grado de precisión requerido puede calcularse siempre... si la tarea de predicción es dada” (1994: 59).

La metafísica popperiana decanta en la teoría de los tres mundos la cual, a su vez, se constituye en el fundamento de su ‘filosofía pluralista’ para distanciarse de otras cosmologías y teorías del conocimiento monistas o dualistas cabalmente porque dan lugar a visiones deterministas de la sociedad y de la existencia.

Su punto de partida consiste en reinterpretar el mundo de las ideas de Platón y advertir que la tradición había englobado erróneamente en el mundo de las ideas tanto los actos mentales (aprehensión, comprensión) cuanto sus subproductos (conceptos, teorías, argumentos). De la mano de autores como Frege, establece una lectura creativa e innovadora de la epistemología platónica al distinguir entre actos mentales e ideas producidas por esos actos, entre operaciones e instrumentos del conocimiento, como objetos de dos mundos diversos. Estructura así, la teoría de los tres mundos: el M1 o de la realidad física, el M2 o de los estados mentales, y el M3, el de las realidades del lenguaje y de los contenidos o ideas; estos mundos son irreductibles entre sí, gozan de una relativa autonomía a la vez que se vinculan según relaciones específicas.

El siguiente esquema sistematiza las características esenciales de los seres de cada uno de los tres mundos y sus relaciones⁴:

⁴ La fuente de esta caracterización es la versión ampliada de una de sus conferencias de 1968: “Una teoría objetiva de la comprensión histórica” ([1968] 1990: 209 ss.). También, ver su “Post Scriptum a la Lógica de la investigación científica”, Volumen II: *El Universo abierto. Un argumento a favor del indeterminismo*, Segunda edición, Tecnos, Madrid, 1994: 64 ss. Algunas de las conferencias reunidas en *La responsabilidad de vivir* (1995) son claves para determinar las relaciones entre los mundos popperianos y para comprender la conciencia como realidad del M2 al mismo tiempo que producto de la relación con M1 y M2. Para una caracterización del M3, ver también: Epistemología sin sujeto cognoscente, ponencia dictada en 1967, en ESTANY, Anna: *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*, Barcelona: Crítica, 2001.



El M3 es abstracto y es el más complejo de todos. Allí habitan los contenidos mentales objetivos. Es el mundo del conocimiento humano que posee una historia, que incluye al que ha sido formulado lingüísticamente como al que no ha sido formulado todavía. Como universo del discurso posee el carácter objetivo de verdad o falsedad en tanto que los estados de la conciencia (M2) podrán ser catalogados de subjetivamente sinceros o insinceros. Las obras de arte y los productos culturales (una ópera, una película) también integran el M3 del que también forman parte realidades híbridas, como los libros y las bibliotecas que son, al mismo tiempo y en tanto objetos físicos, parte del M1.

Sin embargo, la teoría es importante también por el tipo de relaciones que establece entre los mundos, relaciones que se caracterizan por la causalidad, la relativa autonomía y la mutua apertura. Como se observa en el esquema, el M2 es el único que se relaciona

con los otros dos mundos; el M1 se relaciona con el M3 y viceversa, solo a través del M2.

El primer tipo de estas relaciones es causal, según las cuales la apertura causal del Mundo 1 hacia el Mundo 2 y la mutua apertura causal entre el Mundo 2 y el Mundo 3 persigue, también, crear espacios para la libertad (Popper 1994: 137). En efecto, es la irreducibilidad y mutua apertura de estos mundos la que previene contra cualquier reduccionismo que pretenda o hacer de uno de los mundos una realidad derivada de cualquiera de los otros dos o concebir el conocimiento como subproducto del mundo físico (M1), de la mente (M2) o del lenguaje (M3).

En tal sentido, el esquema solicita una serie de precisiones respecto al M3 la más importante de las cuales consiste en que genéticamente es producto del M2; sus objetos son productos no intencionados y no planificados del M2, es decir, autónomos, con una enorme capacidad de generar realidades en el M1 así como estados del M2⁵. Por lo tanto, los objetos del M3 no son meros instrumentos sino realidades, a la vez producidas y productoras de otras realidades. Así, las teorías, no son simplemente constructos mentales o meros instrumentos ya que están doblemente orientadas hacia la realidad y hacia la objetividad lógica: “su verdad y falsedad dependen enteramente de su relación con el ‘Mundo 1’, una relación que... no podemos alterar. Su verdad o falsedad dependen de la estructura interna del ‘Mundo 3’ (especialmente el lenguaje) y del ‘Mundo 1’, el último de los cuales... es el patrón mismo de la realidad” (Popper 1994: 143).

Finalmente, Popper establece un segundo tipo de relación entre los mundos: la relación evolutiva cuyo primado en el tiempo lo posee el M1, anterior a los sentimientos animales propios del M2; la evolución culmina en el M3, con el apareamiento del lenguaje.

⁵ “Trataré de mostrar que tenemos que admitir la existencia de una parte autónoma del ‘Mundo 3’; una parte que consiste en los contenidos de pensamiento objetivos que son independientes, y claramente diferenciables de los procesos de pensamiento subjetivos o personales por medio de los cuales son captados y en cuya captación influyen causalmente. Afirmo así que existen objetos autónomos del ‘Mundo 3’ que no han tomado aún una forma propia del ‘Mundo 1’ ni del ‘Mundo 2’, pero que, no obstante, interactúan con nuestros procesos de pensamiento. De hecho, influyen decisivamente en nuestro procesos de pensamiento” (Popper 1994: 141).

Vale la pena tomar en cuenta que la teoría de los tres mundos ha recibido críticas y cuestionamientos especialmente respecto a la supuesta subvaloración y lectura despectiva del M2, percibido apenas como mediador, sumido en la subjetividad y la inconsistencia emocional al que Popper no duda en definir como ‘fango segundo mundano’⁶. Si su propuesta de conocimiento y de ciencia se enraiza en la objetividad, atributo del M3, único lugar donde florece la “buena ciencia”, la racionalidad popperiana excluiría toda forma de subjetividad, tanto en su expresión individual como colectiva (el ‘nosotros’). Por lo tanto, la teoría del M3, para enfrentarse a las tesis psicologistas y a la sociología del conocimiento, busca construir una epistemología ‘sin sujeto cognoscente’ (Popper 2001: 138 ss.) para la cual son irrelevantes las pertenencias de género, culturales y sociales, pues todos contribuyen, como obreros, a acrecentar el conocimiento objetivo.

- Las teorías como dispositivos de un mecanismo adaptativo: redes e instrumentos para la solución de problemas

Desde un punto de vista biológico evolutivo⁷, Popper identifica tres mecanismos adaptativos de los organismos: el mecanismo genético, el conductual y el conocimiento científico; este último, una especialización muy desarrollada de los mecanismos biológicos. Los mecanismos genéticos se caracterizan por responder a un desequilibrio o problema mediante el despliegue de dispositivos de eliminación y selección natural según los cuales una transformación no programada pero adaptada pervive en tanto que los individuos en el que aparece un cambio genético no adaptado desaparecen por no poder sobrevivir. De manera análoga, los mecanismos conductuales operan por criterios de ensayo y error no orientados según el cual se eliminan aleatoriamente las conductas no adaptadas y se incorporan aquellas que de manera casual resultan eficaces. Las

⁶ Tal expresión respecto al M2 consta en otro de sus ensayos que no hemos revisado: *Conocimiento objetivo* (Madrid, Tecnos, 1974: 148 ss. citado por Datri et al.: 2004: 104). Datri no duda en considerar que Popper constituye el puntal ideológico de una forma de racionalidad liberal interesada en excluir del conocimiento toda forma de subjetividad individual o colectiva contribuyendo así a forjar una racionalidad que des-historiza y des-estructura los agentes y sujetos de la historia. Asimismo, algunos de los colegas de la Universidad Politécnica Salesiana advierten que al reivindicar una libertad ideal y no real como marco de ejercicio de la teoría se abstrae de las exclusiones efectivas causadas por el orden social. Sucede algo parecido con el argumento del libro mercado regulado, supuestamente, por la libre competencia pero, en el que, a la hora de la verdad, priman relaciones de fuerza y de dominio.

⁷ Ver sus conferencias recopiladas en *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento* ([1972] 1995: 17 ss.) y *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad* ([1975] 2005: 17 ss).

transformaciones genéticas o conductuales se incorporan a los organismos y forman parte de él, por transmisión genética en el primer caso o procesos de transmisión cultural o imitación, en el segundo.

El conocimiento opera en todos los organismos (humanos y no humanos) merced al mismo procedimiento de ensayo y error común a los otros mecanismos adaptativos, según el siguiente esquema de tres fases: surgimiento de un problema, intentos de solución y eliminación (Popper 1995: 22 *ss.*). La teoría es el dispositivo más importante del conocimiento y a diferencia de los mecanismos genéticos y conductuales que incorporan las transformaciones en los organismos, el conocimiento científico no las incorpora a los organismos ni al sistema genético y actúan según un aparato racional donde las transformaciones son evaluadas primero y asimiladas luego de ser sometidas a un aparato crítico. Produce adaptaciones porque busca solucionar problemas desde un punto de vista crítico, no casual (genético) ni aleatorio (conductual). Además, este dispositivo es abierto ya que la solución de un problema implica la aparición de otros en un horizonte ilimitado y progresivo, a diferencia de las transformaciones genéticas y conductuales que son realidades orgánicas cerradas y clausuradas en sí mismas.

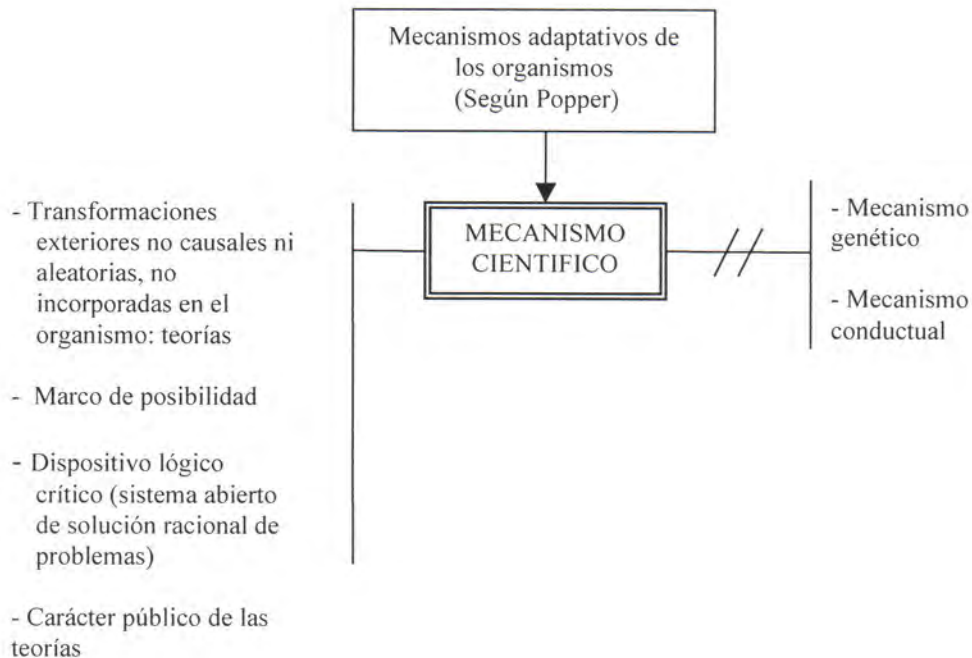
Las teorías son dispositivos que abrazan todo el pensamiento y, por lo tanto, no son sistemas especializados que se desarrollan exclusivamente en el escenario de la ciencia sino también de la vida cotidiana; comparten los principios que rigen el pensamiento ordinario. Son científicas, en cambio, cuando funcionan según dos condiciones: *a.* Se ejercen en un marco de posibilidad en tanto que los mecanismos genético y conductual reaccionan ante cambios reales; *b.* Se ejercen en un marco lógico y crítico según el cual se identifican nuevos problemas, teóricos y prácticos, en las conjeturas producidas.

Por no estar incorporadas al organismo y contar con una existencia relativamente autónoma, la función eliminatoria de la teoría no es violenta porque es posible eliminar, anular o subsumir una teoría en otra sin necesidad de eliminar a los individuos, lo que no ocurre con las transformaciones genéticas o conductuales cuyas funciones eliminatorias son violentas.

Desde dicho enfoque, el carácter público de las teorías, es decir, el que deban formularse lingüísticamente y publicarse, es esencial para convertirse en objetos

exteriores abiertos a la investigación y a la crítica. Si hay batallas que valen la pena éstas son las teóricas ya que solo eliminan ideas y no personas.

El siguiente mentefacto conceptual recoge lo esencial del concepto de teoría como mecanismo científico según el enfoque adaptativo.



Hasta aquí, Popper ha definido la teoría en el contexto de un sistema adaptativo primero y realidad autónoma del M3, después. Sin embargo, el punto de vista más desarrollado de su teoría es el funcional cuya meta es establecer cómo y para qué opera una teoría. Según esta perspectiva, Popper concibe las teorías como algo más que instrumentos del conocimiento: sea trata de aproximaciones a la verdad: “... las teorías son pasos en nuestra búsqueda de la verdad o, para ser al mismo tiempo más explícito y más modesto, en nuestra búsqueda de soluciones cada vez mejores a problemas cada vez más profundos (donde ‘cada vez mejores’ significa... ‘más próximos a la verdad’)”. (2005: 192). A través de la metáfora de red, la teoría es entendida como punto inicial de un proceso de conocimiento enfocado a la solución de problemas. Desarrollemos estos aspectos.

a. *Las teorías como redes*: La definición popperiana de teoría como red es muy elocuente; por ello, la citamos textualmente: “Yo considero nuestras teorías científicas como invenciones humanas, redes creadas por nosotros para atrapar el mundo. Por supuesto, éstas difieren de las invenciones de los poetas e incluso de las de los técnicos. Las teorías no son solo instrumentos. A lo que aspiramos es a la verdad: contrastamos nuestras teorías con la esperanza de eliminar las que no son verdad. De esta manera podemos conseguir nuestro propósito de perfeccionar nuestras teorías; incluso como instrumentos: haciendo redes que estén cada vez mejor adaptadas para capturar nuestro pescado, el mundo real. Sin embargo, nunca serán instrumentos perfectos para ese propósito. Son redes racionales hechas por nosotros mismos, y no deben confundirse con una representación completa del mundo real en todos sus aspectos, ni siquiera aunque tengan un gran éxito; ni siquiera aunque parezcan producir excelentes aproximaciones a la realidad” (Popper 1994: 65).

Es conveniente destacar, en la definición, el carácter de la teoría como aproximación progresiva a la realidad: las teorías no son solo instrumentos inertes sino perfectibles, con aspiración a la verdad. Además, no constituyen una representación completa del mundo sino una aproximación instrumental; por lo tanto, ni su simplicidad, ni su complejidad, ni su determinismo lógico son rasgos del mundo, sino de las teorías. En este sentido, son preferibles las teorías simples porque resultan mejor contrastables que las complejas. Antes que representación la teoría simple funciona como *modelo* simplificador de la realidad, del sistema, (Popper 1994: 67 ss.) cuya función es reducir el mundo para iluminar solo lo pertinente de él, lo que se quiere explicar y dar razón (predecir). Un modelo, entonces, incluye, excluye y predice en un campo limitado de la realidad.

En contraste, la universalidad de las teorías es el producto, nunca un punto de partida, resultado de un proceso continuo de aproximaciones: “es sólo nuestro intento de explicar el mundo, es decir, de describirlo en términos de teorías cada vez más universales, lo que nos hace subir en la escala, no sólo de niveles de universalidad, sino también de niveles de aproximación. Las teorías que pueden explicárnoslo con la ayuda de teorías de mayor universalidad parecen a menudo, desde el nuevo nivel, solo aproximaciones” (idem: 68).

b. La teoría como punto inicial del conocimiento para la solución de problemas:

En este punto, Popper desarrolla al detalle el ciclo de operaciones, procedimientos e instrumentos del conocimiento asociados con la teoría a través de una epistemología cuyo recorrido consiste en rechazar primero la inducción, que procede de lo particular a lo universal (de la experiencia al concepto), y postular la deducción, que procede de lo general a lo particular (del concepto - la teoría o la hipótesis - a la experiencia) como única inferencia capaz de producir conocimiento (Popper 1973: 27-47).

Por lo tanto, el conocimiento teórico no nace de la observación, según pretenden los positivistas, pues no solo la teoría precede siempre a la experiencia como respuesta anticipada a un problema o interrogante; además, “todas las observaciones están impregnadas de teoría. No hay observación pura, desinteresada, libre de teoría” (Popper 2005: 28). Las teorías funcionan como órganos sensoriales y nuestros órganos sensibles, como teorías. Ello implica reconocer que la verdad no es el resultado de la experiencia y que la observación es una fase posterior integrada en un proceso más amplio de resolución de problemas⁸.

La inducción no solo es superflua sino que enturbia el problema epistemológico; ni siquiera es fuente de probabilidad. Afirmar lo contrario encerraría la verdad en un asunto de lógica inferencial, de cómo inducir correctamente leyes universales a partir de hechos particulares. A este método, Popper opone lo que él denomina el *método deductivo de contrastar*, en el sentido de que una hipótesis o teoría puede contrastarse empíricamente después de que ha sido formulada.

Los pasos del proceso de conocimiento, en sentido amplio, son los siguientes (2005:196 ss.): 1. Seleccionamos un problema, quizá por haber tropezado con él; 2. Tratamos de resolverlo proponiendo una teoría como solución tentativa; 3. A través de la discusión crítica de nuestras teorías, nuestro conocimiento se desarrolla por medio de la eliminación de algunos errores, y de esta manera aprendemos a comprender nuestros problemas y nuestras teorías, así como la necesidad de nuevas soluciones; 4. La discusión crítica incluso de nuestras mejores teorías siempre saca a luz nuevos problemas. En cuatro palabras, el proceso se resume así: problemas – teorías – críticas –

⁸ Este punto es desarrollado en detalle el capítulo VIII de su libro *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y de la racionalidad, Modelos, instrumentos y verdad*, págs. 9 ss.

problemas. Si bien todo conocimiento procede de esta forma, la característica del proceder científico es la eliminación de errores a través de la crítica y discusión de las teorías.

c. El método deductivo de contrastar. Los procedimientos teóricos específicos del método popperiano son los siguientes:

- Creación de teorías e hipótesis. Son explicaciones anticipadas que surgen a partir de problemas teóricos o prácticos, o según procesos creativos intuitivos, en el sentido de que no existen procedimientos lógicos que aseguren el modo adecuado de 'inventarlas'.
- Extracción de las conclusiones de la teoría o hipótesis. Tiene lugar según procesos deductivos cuyo resultado son proposiciones que establecen conexiones de la teoría con aplicaciones prácticas o realidades experimentales.
- Contrastación según cuatro procedimientos. *a.* Comparación lógica de una conclusión con otra (coherencia interna del sistema); *b.* Estudio de la forma lógica de la teoría o hipótesis para determinar si la teoría es empírica o tautológica; *c.* Comparación de la teoría con otra(s) teoría(s) para determinar si se trata de un avance científico; *d.* Contrastación empírica de las conclusiones o enunciados singulares que se deducen de la teoría, en relación a la práctica, a la realidad experimental o a las posibles aplicaciones. Si las conclusiones han sido verificadas por la práctica, han sido verificadas por esta ocasión y no las desechamos (por ahora). Si las conclusiones han sido desmentidas por la práctica, esto es, que han sido *falsadas*, se deduce que la teoría que les ha dado origen también es falsa.

Las consecuencias para la metateoría que se derivan de la epistemología popperiana son numerosas pero destacamos las siguientes:

- (i) Una teoría nunca podrá ser rigurosamente verdadera, ni tampoco probable, sino temporalmente corroborada por el marco práctico, aplicado o experimental del momento. Toda teoría posee una naturaleza

transitoria y provisoria; sobre cada una, sin excepción alguna, pende la amenaza permanente de una posible falsación⁹.

- (ii) La objetividad es un rasgo de la teoría que descansa en la discusión y examen crítico de los experimentos, la práctica o las aplicaciones. Si bien la teoría es lógicamente objetiva, el conocimiento producido es aproximativo y falsable. La objetividad descansa en el procedimiento que requiere de una mente sin subjetividad.
- (iii) La unidad metódica del conocimiento teórico anula las diferencias entre las ciencias, especialmente entre las físicas, naturales y sociales, ya que son ciencias teóricas que despliegan el único *método deductivo de contrastar*. La explicación, la predicción y la experimentación, por lo tanto, no son enfoques con capacidad de establecer rupturas estructurales en las teorías sino tan solo énfasis diversos según diversos tipos de problemas que invocan los mismos procedimientos lógicos deductivos: reconocimiento del problema, hipotetización y falsación.
- (iv) Toda teoría funciona a la manera de esquema tentativo y abierto de resolución de problemas para los cuales se inventan teorías que a su vez generan otros tantos problemas no intencionados a tal punto que forman un cúmulo inalcanzable de teorías imposible de ser axiomatizadas. Es así que los cambios y transformaciones teóricas proceden desde dentro de las teorías y no son los factores externos los que las transforman. Todo cambio teórico es revolucionario y no mera acumulación y las teorías se juzgan según su capacidad y potencia explicativa. Las más poderosas no necesariamente anulan a otras sino que las incluyen.
- (v) La riqueza de una teoría se mide por su capacidad de generar nuevos problemas.

⁹ Para una crítica de Popper, según la cual el proceso de falsación no logra trascender el positivismo por remitirse en última instancia a la experiencia, ver, además de Datri et al (2004: 104 ss.), también HOLLIS, Martin: *Filosofía de las ciencias sociales*. Ariel sociología, Barcelona, 1998: 79 ss. Sin embargo no nos parece justa esta crítica ya sea porque Popper reconoce explícitamente la construcción teórica del dato ya porque la falsación no se remite a la experiencia bruta, como si se tratara de un laboratorio, sino a la realidad concebida como campo experimental, de aplicación y de práctica de la teoría. El que la teoría exprese una relación necesaria con la realidad no autoriza a que se la clasifique de positivista.

Como hemos advertido, la carga crítica de la metateoría popperiana se dirige contra el modelo positivista y los modelos dialécticos de pensamiento, especialmente los originados en Hegel y Marx de los cuales refuta la visión determinista de la historia, de la sociedad y de la psique por constituir determinaciones innecesarias del pensamiento y clausurar su apertura (*cfr. supra*). El rechazo de toda teoría “según la cual hay una trama en la historia” (2005: 164) implica, por lo tanto, afirmar radicalmente que “el futuro está abierto de par en par” (1995: 203); si la historia tiene un sentido no va más allá del que nosotros le podamos dar; éste, sin duda, es un aspecto polémico que no solo lo enfrenta claramente con las posturas neomarxistas que revisaremos luego sino que lo acerca a una vertiente de la sensibilidad posmoderna que niega la existencia del sentido histórico.

Si bien el dualismo kantiano es otro de los esquemas refutados pues secciona el mundo en dos realidades diversas respecto al conocimiento, aprecia y rescata su racionalidad como elemento válido que permite superar formas cerradas y violentas de pensar. El instrumentalismo teórico, como vimos, es otra de las posiciones que, aunque no rechazada del todo, es trascendida, pues las teorías no son meros instrumentos del conocimiento que se desentienden de la verdad ni productos de la mente carentes de una relación efectiva con la realidad que pretenden comprender por aproximaciones.

De esta manera, Popper incluye el ejercicio teórico en su programa de restauración de la racionalidad de la ilustración desde donde es posible cuestionar la estructura cerrada de la ideología, la doctrina y sus correlatos de acción y pensamiento. Al refutar toda forma de intolerancia ideológica y religiosa que combina el dogmatismo, la falta de imaginación y toda forma de determinismo plantea la necesidad de valorar y “cuidar con esmero las nuevas ideas” (2005: 40), sobre todo si tienen algo de ‘salvaje’, no tanto por la novedad en sí misma cuanto por su potencial innovador.

1.1.1.2 El paradigma de la teoría crítica: relaciones de la teoría con la praxis según la Escuela de Frankfurt

La teoría no es solo un constructo mental complejo y articulado que combina instrumentos del conocimiento y operaciones intelectuales para producir conocimiento; es necesario, además, tomar en cuenta su función respecto a la construcción de un

mundo más humano. En este sentido, la escuela que más ha aportado para develar la relación de diversas formas de teoría con la comprensión del presente en relación a la emancipación social y a la humanización de la existencia – la praxis - es la escuela de Frankfurt¹⁰, referente que ha condicionado en gran medida el pensamiento de la teoría social y ha perneado el tono de las ciencias sociales latinoamericanas. Los diversos miembros de esta escuela retoman y recuperan a Hegel, Marx, Freud y Nietzsche para establecer una concepción de teoría (una *teoría crítica*) que haga posible develar los diversos mecanismos de enajenación del presente y proponer, también desde la teoría, prácticas de emancipación y humanización. Dicho enfoque, que privilegia el sujeto investigador y su actitud, pretende desenmascarar la pretensión de neutralidad objetiva propia del positivismo, a la que acusan de ingenua y al servicio del orden existente, así como superar el carácter instrumental del conocimiento.

Hemos escogido un autor paradigmático que ha construido la categoría teoría crítica en contraposición con la teoría tradicional: Max Horkheimer, miembro de la Escuela de Frankfurt y, junto con Adorno, uno de sus principales orientadores.

- Rasgos de la teoría crítica de Max Horkheimer

Su pensamiento, de clara filiación marxista, se comprende en el contexto del ascenso del nazismo en Alemania y del estalinismo en la Unión Soviética los cuales no solo frustraron la inminente transformación revolucionaria sino que pusieron de manifiesto la textura política y cultural de la dominación y su tendencia a la totalización a la que es necesario enfrentar con la reflexión filosófica, junto a la económica y sociológica (Barbero 1998: 68).

¹⁰ Según Laso (2000: 5 ss.), la Escuela de Frankfurt estuvo constituida por el conjunto de investigadores alemanes que compartieron el enfoque crítico y progresista del pensamiento social cuyos nombres más conocidos fueron Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, todos ellos integrantes del Instituto de Investigación social fundado en Frankfurt en 1924 con el objetivo de investigar el marxismo. En 1933 el instituto fue prohibido por el nazismo; sus miembros – algunos de ellos judíos - se exilaron para radicarse en la Universidad de Columbia (New York) donde permanecieron hasta 1943. El contacto con una sociedad capitalista avanzada y altamente industrializada centró su reflexión en la racionalidad y el progreso técnico. Las orientaciones comunes que los integraban son las siguientes: interés teórico y práctico por el marxismo; oposición al concepto de razón ilustrada y a su idea de progreso; rechazo del neopositivismo; concepción de la filosofía como teoría crítica de la sociedad; necesidad de superar la mera especulación mediante el conocimiento del mundo de la vida. Jürgen Habermas, el último intelectual de la Escuela y de muchísima importancia para la teoría del conocimiento social en la actualidad, ingresó en la escuela en 1956, en medio de críticas radicales a la orientación especulativa de la escuela.

Para comprender este hecho, Horkheimer consideró necesario profundizar fenómenos tales como la ideología y la falsa conciencia que se interiorizan en la estructura psíquica de los individuos así como en el ejercicio de la ciencia como factores determinantes del éxito o fracaso de los procesos emancipatorios. Su propuesta se desarrolla en uno de los ensayos más conocidos y que más profunda huella han dejado en las ciencias sociales latinoamericanas, aún hasta hoy a pesar de ser publicado en 1937: *Teoría tradicional y teoría crítica* ([1937] 2003) cuyo telón de fondo es el cuestionamiento al positivismo y las prácticas científicas de subordinación que generan hostilidad indiscriminada y sospecha ante cualquier esfuerzo crítico. Así, la ciencia es un territorio donde se juega la emancipación ya que lo que afecta a la teoría afecta también a la praxis liberadora y si la teoría no se continúa "... no queda lugar para la esperanza de mejorar fundamentalmente la existencia humana" (2003: 263).

Horkheimer resume y da forma a la doctrina oficial de la Escuela sobre la teoría, en especial, respecto al aporte de Adorno. Su punto de partida es Marx y la tesis central consiste en que "la acción conjunta de los hombres en la sociedad es la forma de existencia de su razón" (2003: 237). Por lo tanto, la ciencia no es un mecanismo lógico autosuficiente y su pertinencia y productividad no dependen únicamente de sus elementos formales e internos; antes bien, la transformación de las estructuras científicas (las teorías, los métodos, los temas) derivan de factores sociales en un sentido muy estricto: el modo de producción teórica responde al modo de producción histórico de tal modo que las preferencias teórico-metodológicas derivan de y convergen en la praxis social (*idem*: 228-231).

Una forma de teoría, a la que denomina 'tradicional', acepta la realidad y la acción como algo dado, como suma de facticidades y fuerzas naturales e inmutables que deben ser aceptadas; es incapaz de percatarse que el mundo percibido y fáctico es producto de la praxis y que por tanto, el conocimiento y la percepción derivan de ella; le pasa por alto que la realidad 'no está ahí' y que "lo fáctico está mediado por la praxis social como totalidad" (*idem*: 236). La *teoría tradicional*, cuyo concepto, en la medida en que es producido de una forma independizada "como si se lo pudiera fundamentar a partir de la ciencia íntima del conocimiento..., o de alguna otra manera ahistórica, se transforma en una categoría cosificada, ideológica" (*idem*: 228-9). Es necesario superarla a través de la conciencia de su relación con los procesos sociales y con la

convicción de que se trata de un *producto* determinado por el *trabajo* del científico. Este punto de vista separa al autor de otras corrientes que si bien imbrican las teorías con el aparato social las conciben como realidades autosuficientes determinadas ‘cabe si’; al negar que tales teorías son producto de la división social del trabajo son incapaces de determinar su función respecto a la auto conservación del orden establecido y tomar conciencia del ocultamiento que propician con respecto a las relaciones y determinaciones de las realidades sociales.

Surge así la necesidad de un nuevo concepto teórico para superar la falsa conciencia que envuelve la teoría tradicional: *la teoría crítica*, concebida como un *comportamiento* crítico y emancipatorio, una forma de pensar que es al mismo tiempo una forma de actuar sobre la sociedad que trasciende finalidades tales como la solución de problemas o un mejor funcionamiento de la estructura y se proyecta hacia la emancipación. El rasgo distintivo de la teoría crítica no radica en el objeto (qué se comprende) sino en el sujeto de conocimiento, concebido no como el lugar en que confluyen el conocimiento y su objeto sino como individuo cruzado por relaciones reales con otros individuos y grupos, con una clase y con la naturaleza (*idem*: 243), inmerso en un proceso histórico concreto. Por último, la única instancia de juicio de la teoría crítica es su interés por la supresión de la injusticia social.

Todas las teorías se reducen a uno u otro esquema y estos expresan todos los modelos posibles de ejercicio teórico, tanto los propios de la matemática, la física como de las ciencias sociales; si bien son antagónicas, es posible establecer interacciones ya que la teoría crítica integra, requiere y recupera aspectos de la teoría tradicional: no se trata de desechar la ciencia tradicional como totalidad, sino de integrarla en la perspectiva de la transformación social emancipatoria. En la siguiente tabla sistematizamos los rasgos contrastados de ambas formas de producción teórica, así como la base paradigmática y supuestos metateóricos que las constituyen.

Tabla 1: Teoría tradicional y teoría crítica según Horkheimer

Formas de producción teórica según Horkheimer (1937)	
<i>Teoría tradicional</i>	<i>Teoría crítica</i>
<i>Concepciones sobre la realidad (sociedad, naturaleza y hombre)</i>	
- La realidad es previa y sin contradicciones, susceptible de ser comprendida conceptualmente. - La naturaleza es exterior en cuanto realidad	- La realidad es un todo determinado por relaciones y contradicciones sociales. - La naturaleza es exterior en cuanto suma de

<p>suprahistórica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carácter escindido de la realidad social: segmenta la realidad en ciencias especializadas, separa teoría y praxis, pensamiento y acción, individuo y sociedad. - La sociedad (la cultura, la economía) es exterior al sujeto; comparable con procesos extrahumanos y naturales; se explican a partir de mecanismos y funciones mecánicas. - Los individuos y los grupos se comprenden de manera aislada a partir de conceptos puros y simples. Las relaciones se limitan a combinar las situaciones espirituales (ideas) con las situaciones sociales (contextos). - Construye un ego que se asume autónomo, abstracto y origen del mundo. Construye un nosotros retórico (la raza, la nación). - Se enfoca en el objeto de conocimiento. En el sujeto pensante confluyen conocimiento y objeto. 	<p>factores aún no dominados por la actividad humana (no es suprahistórica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El carácter escindido de la realidad social cobra el carácter de contradicción consciente. Relativiza la separación entre individuo y sociedad. Las distinciones y separaciones son funciones surgidas del obrar humano con arreglos a fines y son reflejo de las relaciones sociales y de producción. La realidad y el conocimiento son producidos por la praxis social. - La sociedad (la cultura y la economía) es un producto del obrar humano y son formas históricas. Constata el carácter inhumano de la sociedad y pone el pensamiento al servicio de su transformación. - Parte de una concepción del hombre que se opone a sí mismo hasta no producir la identidad. Los conceptos develan determinaciones y contradicciones. - Se opone al ego aislado y al nosotros retórico. - Se construye a partir del sujeto de conocimiento: consciente de las relaciones con otros individuos y grupos, clases y con la naturaleza.
<p><i>Estructura y elementos de las teorías</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Supone la invariabilidad esencial de la relación entre sujeto, teoría y objeto. - Valida el presente. Al servicio de una totalidad que se renueva a sí misma: conformismo y quietismo. - Se organiza según lógica formal y en función del dominio de la naturaleza. - Necesidad lógica según paradigma de ciencias biológicas. - Los conceptos de causa, condición o función son los productos claves. - Jerarquización; los hechos son casos aislados, ejemplares o materializaciones de los géneros por deducción. Atemporalidad que esconde las diferencias temporales entre los sistemas. - Hipotética: resuelve problemas. Productiva en dos sentidos: crea valores (aplicaciones) y posibilita la reproducción de un sistema. - Se funda en <i>juicios categóricos</i>: afirmaciones sobre la realidad que no la transforman, la describen y la explican. - Tiende a conformar marcos generalmente aceptados. - Considera la teoría crítica como parcial, injusta e improductiva. - La praxis es exterior al sistema. Separación entre 	<ul style="list-style-type: none"> - Supone una lógica dialéctica: el conocimiento transforma la estructura social en su totalidad, transforma el sujeto y el rol del pensamiento. - Expresa el secreto del presente y traza una línea de lucha contra lo establecido. - Teoría como momento de una praxis orientada hacia formas sociales nuevas. Su criterio de juicio es su capacidad de transformación social. - Necesidad concreta, propia del acontecer práctico. Necesidad en tanto acontecimientos que se pueden determinar e influir racionalmente. Su criterio de juicio es su capacidad de transformación social. - Las fuerzas, contrafuerzas y contradicciones son los conceptos clave. - El cambio domina la realidad social, se supera la deducción al identificar los antagonismos sociales y su agudización. - Comportamiento crítico: no busca subsanar inconvenientes, ni optimizar el funcionamiento de la estructura. - Se funda en <i>juicios de existencia</i>: concede importancia relativa a los <i>juicios de existencia</i> y se centra en el juicio que denuncia procesos de alienación que deben ser superados. - Se refiere a la totalidad pero no es generalmente reconocida. Es minoritaria e incómoda. - Sospecha de categorías como <i>mejor, útil, adecuado, productivo, valioso...</i> - La praxis constituye el sistema. El científico ejerce

<p>valor e investigación, conocimiento y acción, teoría y praxis pues preserva al investigador de las contradicciones y le otorga un marco fijo a su actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar cabe sí mismo. La razón es la fuente de la crítica de sí misma, sin ser ni emancipatoria ni pragmática. Es estéril. Ordena y extrae de sí los fines del ordenar 	<p>su praxis en el ejercicio teórico crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar referenciado por relaciones y actividad humana. Conocimiento del hacer en la historia y comprensión de las contradicciones contenidas en la propia existencia.
<p><i>Relación con la temporalidad</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Valora el presente: Funda utopías abstractas que parten de la idealización del estado actual de las fuerzas productivas. - El investigador es un diagnosticador sociológico sin conciencia de los intereses políticos: previene con verosimilitud hechos de diversa naturaleza sin conexión necesaria con los anhelos. - Los juicios categóricos cambian según su contenido intrínseco. - Conforman un corpus tradicional acumulativo, traspasable de una generación a otra. - Se reproduce y trasmite merced a la legalidad orgánica o sociológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - El presente debe ser superado dialécticamente. La realización futura define los aspectos recuperables de la teoría. El futuro constituye un pensamiento a modo de fantasía: la imagen del futuro que surge de la comprensión del presente determina los pensamientos y las acciones. - El investigador se concentra en un anhelo no realizado. Prefigura acontecimientos que pueden lograr la emancipación. - Los juicios de existencia se transforman en la medida que cambian las relaciones sociales. Una teoría permanece a pesar de los cambios si las relaciones de producción que la hacen posible no se han transformado. - No tiene carácter aditivo: los nuevos contenidos no se añaden a otros ya dados pues constituyen un todo unitario con la sociedad. - El enfoque crítico vive de la voluntad de transformación.
<p>Elaboración personal a partir de “Teoría tradicional y Teoría crítica”, en HORKHEIMER, Max: <i>Teoría Crítica</i>, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003.</p>	

- *El rol del intelectual de vanguardia y la teoría crítica*

El aporte de Horkheimer es sumamente fecundo para comprender el carácter ambivalente de la ideología y la cultura – y de las teorías - como mecanismos poderosos que interiorizan psicológicamente la necesidad de reproducir el sistema; el poder de la teoría tradicional para perpetuar el orden establecido va de la mano con su impotencia y se expresa en los consecutivos fracasos para transformar la realidad, intentos que culminan siempre en formalismos vacíos o reformas epidérmicas e inútiles. Por lo tanto, adolecen de fisuras a partir de las cuales es posible posicionar el enfoque crítico.

Un último aspecto a destacar de la propuesta de Horkheimer es la centralidad del sujeto investigador por sobre la delimitación de un objeto o la determinación de las condiciones del conocimiento, en cuya opción y voluntad radica el punto de arranque

para construir la teoría crítica. El rol de este sujeto intelectual en relación con los movimientos emancipatorios, por lo tanto, es un tema clave respecto al cual Horkheimer favorece la imagen de un teórico de vanguardia no solo independiente de los partidos y movimientos sino en permanente pugna con ellos, solitario y en minoría también respecto a los teóricos tradicionales. El rol del crítico no se limita a expresar y describir el pensamiento de una clase ni tampoco su función es avalarlo ya que las diversas formas de autoconciencia no expresan necesariamente la verdad sobre esa clase ni implican de por sí emancipación; cualquiera de dichas tareas es legítima solo en razón de su eficacia transformadora. Por ello la relación del intelectual con las clases sociales será siempre conflictiva y la teoría, cuya intencionalidad es apurar las formas sociales nuevas, debería ser ejercida, incluso, como “crítica agresiva” nada contemplativa (*idem*: 247).

Como el proletariado no genera espontáneamente teoría, el conflicto surge también de la visión de conjunto más amplia que puede aportar el teórico para leer la realidad y determinar medios y fines para asegurar la ‘coherencia interna’ de los procesos. Surge así el peligro en que el intelectual crítico se constituya en *intelligentsia*, forma de ejercicio teórico que, aunque situado en el escenario de las luchas sociales, no deja de ser abstracto y formal, autónomo y desligado de la praxis, cuya tendencia natural es imponer sus convicciones a la conciencia general. Por ello, “la vanguardia necesita la perspicacia en la lucha política, no la información académica acerca de su pretendida posición” (*idem*: 253).

El pensamiento de Horkheimer ha sido tan discutido como ampliado y desarrollado. Su punto débil radica en la pretensión de criticar una totalidad desde otra, como si fuera posible reducir la diversidad de ejercicios teóricos y de saberes a tan solo estos dos modelos en un momento en que resulta obvio el carácter multiforme del pensamiento. Asimismo, tanto a él como a Adorno se les reprocha que su influencia en América Latina ha impedido pensar “todo lo que de nuestra realidad y cultural no cabía ni en su sistematización ni en su dialéctica” (Barbero, *idem*: 69); sin embargo, no dudamos de su utilidad para advertir, en primer lugar, de que toda teoría es *producto* de relaciones – no exclusivamente de producción – y del trabajo y que inevitablemente está unida a una praxis; en definitiva, el conocimiento mismo es una práctica social e históricamente determinada. Finalmente, a partir de que todo pensamiento contiene al mismo tiempo el

secreto y la protesta del presente (lo real no es racional pero debe serlo) es posible comprender que es la razón emancipatoria el alimento de la teoría, antes que la objetividad. Por lo tanto, ninguna teoría es neutral y la razón instrumental no puede constituirse en el horizonte final de su ejercicio.

Si aplicáramos a Popper las categorías analíticas de Horkheimer, sin duda podríamos señalar que su propuesta expresa la teoría tradicional porque postula un sujeto abstracto basado en la relación invariable respecto a la realidad histórica y social y a su objeto; ya porque se fundamenta en un procedimiento ‘cabe sí mismo’, autoreferenciado según las leyes de falsación; o porque su enfoque en la solución de problemas hace de la ciencia un generador de valores de utilidad y no de cambio. No obstante, debemos recordar que la crítica de Horkheimer no deslegitima el ejercicio de la ciencia tradicional sino su pretensión de erigirse en criterio absoluto y autónomo respecto a la transformación social y la humanización.

1.1.1.3 El paradigma del pensamiento complejo: la teoría como sistema abierto de ideas según Edgar Morin

El aporte de Morin (1998)¹¹ es importante para la metateoría, desde una propuesta que él mismo denomina pensamiento complejo¹².

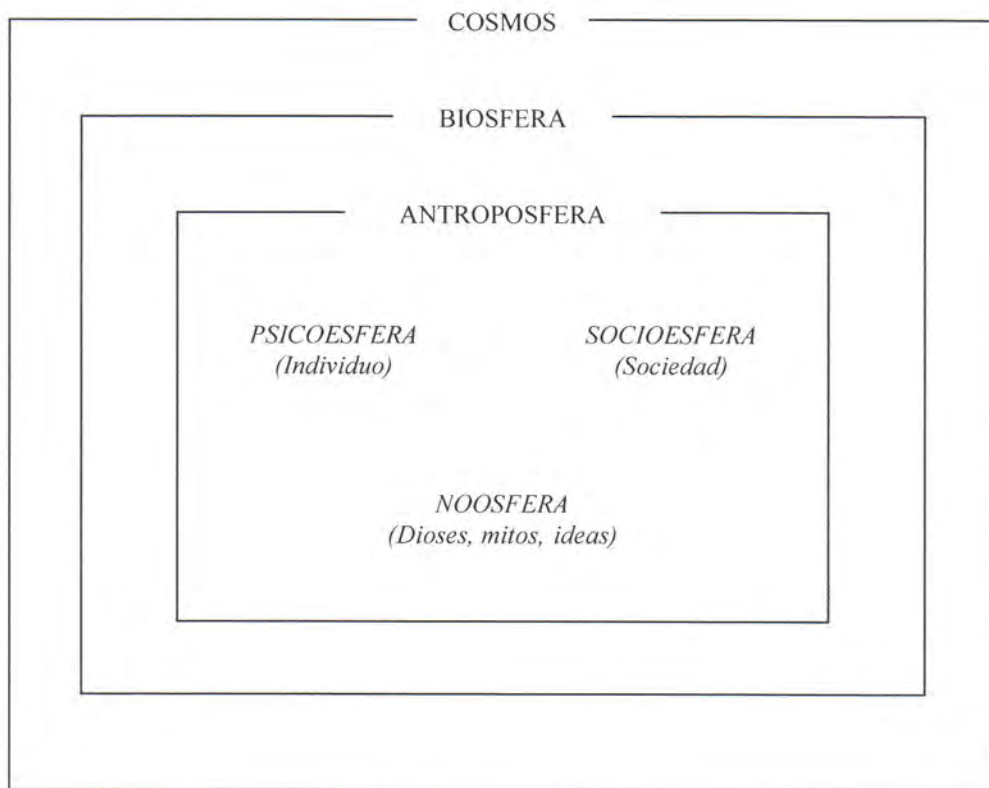
En el tomo IV de *El Método (Las ideas: Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización)*, describe el mundo de las ideas como si se tratara de un mundo biológico, donde las ideas son seres que se reproducen en una atmósfera propia y poseen sus propias reglas de evolución. Tal como sucede con los seres biológicos, las ideas tienen su propio ser y existencia; son medios (instrumentos) al mismo tiempo que elementos constitutivos de un mundo llamado *noosfera*, o tercer mundo, análogo al mundo del espíritu de Popper, en el que habitan las cosas del espíritu, productos culturales,

¹¹ Edgard Morin nace en 1921 y es Director de Investigación emérito del CNRS de París y titular de una Cátedra UNESCO “Edgard Morin” por el pensamiento complejo.

¹² El proyecto de Morin es la construcción de una epistemología fundada en el paradigma de la complejidad, según los siguientes términos: “...necesitamos una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarse, auto-revolucionarse incluso. Necesitamos encontrar los metapuntos de vista sobre la noosfera, que sólo pueden producirse con las ideas complejas, en cooperación con nuestros espíritus que buscan por sí mismos los metapuntos de vista para auto-observarse y concebirse. Esta es la tarea de la ‘epistemología compleja’. Final y fundamentalmente, necesitamos que se cristalice y arraigue un paradigma de complejidad. Todo esto no es únicamente un problema profesional para filósofos y epistemólogos. El problema cognitivo es el problema cotidiano de todos y cada uno. Su importancia política, social e histórica resulta decisiva” (1998: 256).

nociones, teorías, conocimientos científicos, etc. Las ideas, aunque son producidas y dependientes, adquieren “una realidad y una autonomía objetivas” (Morin 1998: 112) de tal manera que “hay que considerar la vida de las ideas, no ya en el sentido metafórico y vago del término ‘vida’, sino enraizando este sentido en la teoría de la auto-eco-organización de lo viviente” (Morin 1998: 114).

El esquema que permite entender el lugar y las relaciones de la *noosfera* con el resto de estratos es el siguiente (Morin 1998: 126):



Estos estratos, una trinidad inmersa articulada simbióticamente y englobada por la naturaleza (*biosfera*) y el cosmos, son la *psicoesfera*, la *sociosfera* y la *noosfera*. La *psicosfera* es el mundo de los espíritus/cerebros individuales, fuente de las representaciones y causa de su consistencia; la *sociosfera* hace posible la concretización de las representaciones y que éstas tengan vida a través de la cultura, producida por las interacciones entre espíritus/cerebros y continente del lenguaje, el saber, las reglas

lógicas y paradigmáticas. La *noosfera*, o tercer reino, es un constituyente objetivo de la realidad humana cuya demografía consiste de “seres materialmente enraizados pero de naturaleza espiritual” (Morin 1998: 118) cuyo soporte físico son las inscripciones cerebrales y los intercambios energéticos. Los tres mundos son simbióticos, en el sentido de que cada uno vive y requiere del otro y que cada instancia es medio y fin para el otro. Las simbiosis entre los mundos no siempre son sanas y emancipatorias: a veces, el mundo de las ideas impone sus reglas al resto, como en el caso de la técnica o de la ideología. Los entes de la noosfera, al mismo tiempo que viven en la psicosfera y la socioesfera, son necesarios para la regeneración de cada uno de ellos.

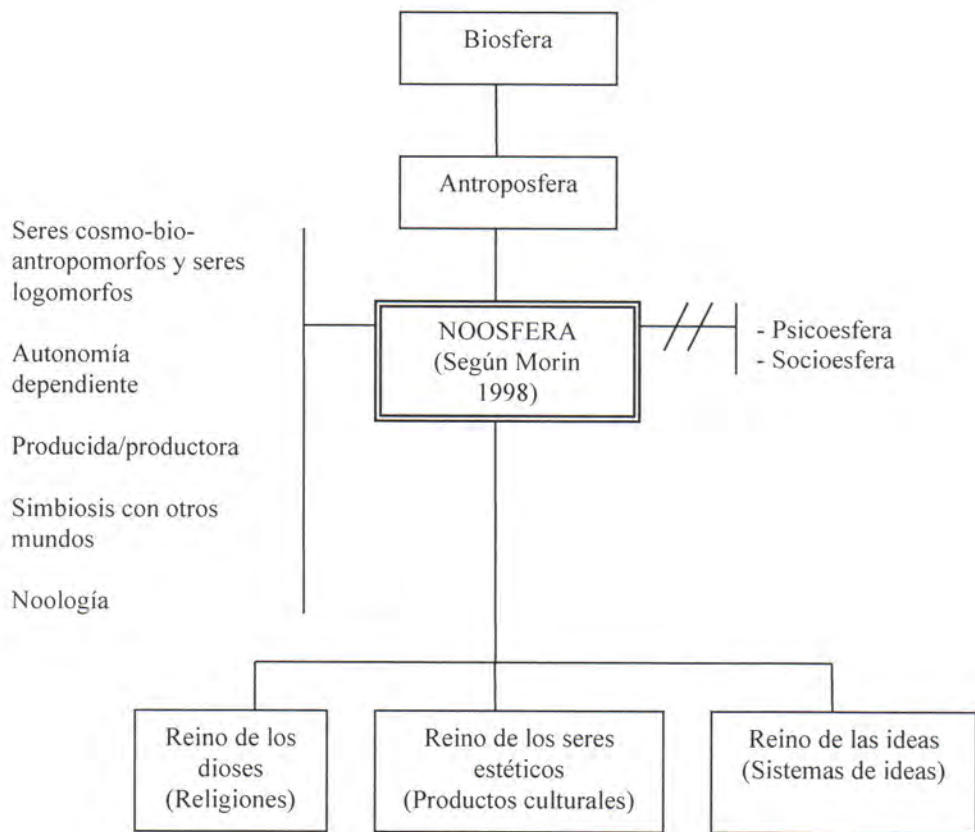
- *Las teorías: entidades logomorfas de la noosfera*

A partir de una de las tipologías propuestas por el autor, los entes noológicos son de dos clases: seres gaseosos, que se disipan con la misma facilidad con que emergen (sueños); y seres sólidos, de carácter estable, los cuales incluyen las entidades cosmo-bio-antropomorfas (mitos, religiones, genios, espíritus, dioses) y las entidades logomorfas (doctrinas, teorías, filosofías, sistemas de ideas). Entre las entidades cosmo-bio-antropomorfas y las logomorfas existe una ruptura ontológica. Todas estas entidades conforman tres reinos fundamentales: los dioses (seres religiosos), los productos culturales (seres estéticos) y las ideas (teorías, ideologías, creencias).

Según la metáfora biológica, los seres del espíritu, como todo ser vivo, se organizan, garantizan su existencia, crean su medio y reproducen desdoblándose “a través de mil redes de comunicación humana, a través del discurso, la educación, el adoctrinamiento, la palabra, el escrito, la imagen” (Morin 1998: 129). Asimismo, se regeneran sin cesar según sus propias reglas de evolución al pasar por diversas fases: de los mitos arcaicos a las grandes religiones de la antigüedad y de los tiempos modernos; de la proliferación de ideologías y las ideas abstractas hasta el saber técnico y el universo imaginario de los productos culturales (literatura, novela, cine y televisión).

La *noología* es la ciencia que hace posible comprender las cosas del espíritu como entidades objetivas así como sus principios de organización. La *noología* considera que sus entes poseen una existencia propia diversa a lo concreto sin que ello implique reducir su grado de realidad a reverberaciones de la psique (psicologismo) o de la

sociedad (sociologismo); estos entes son autónomos (eventualmente soberanos) y enraizados en la psique y la sociedad. Para comprender los *entes noológicos* es necesario integrar tres ángulos: el noológico, el psicológico y el sociológico de tal manera que sea posible no solo concebir las ideas como productos o constructos, sino también como productores de sentido ya que las religiones, los productos culturales y las ideas son a la vez autónomos y dependientes. Por lo tanto, no constituyen solo instrumentos al servicio de la interpretación de la realidad; también tienen el poder de poseer y de constituirse en soberanos como cuando ocurre cuando los hombres se convierten en servidores de una ideología. Los sistemas de ideas son entidades logomorfas pertenecientes al reino de las ideas. A continuación, analizaremos sus tipos de existencia y formas de organización, su maquinaria (lenguaje y lógica), y su paradigmática (Morin 1998: 132 ss.).



- *El reino de las ideas y sus diversos sistemas: organización interna y tipología*

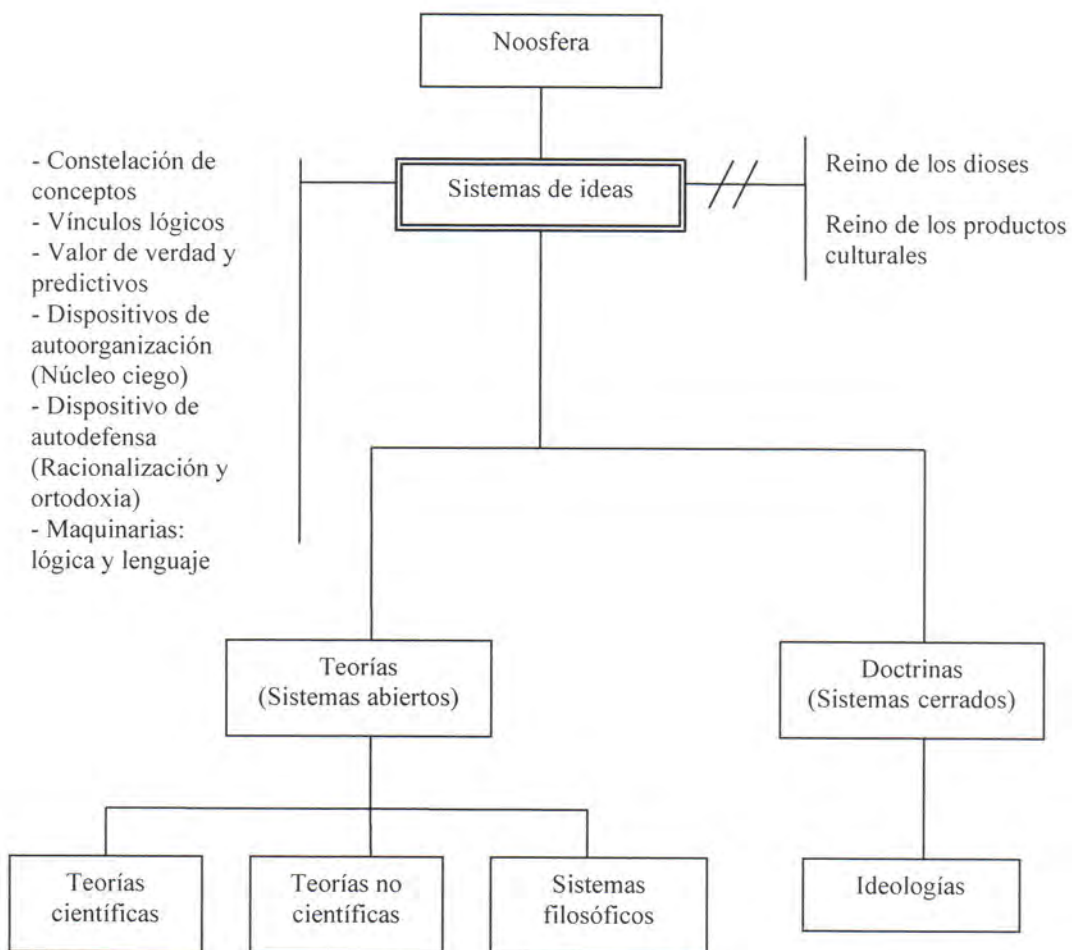
Un sistema de ideas está constituido “por una constelación de conceptos asociados de forma solidaria y cuya disposición es establecida por los vínculos lógicos... en virtud de axiomas, postulados y principios de organización subyacentes... un sistema tal produce en su campo de competencia enunciados que tiene valor de verdad y, eventualmente, predicciones sobre todos los eventos que en él deben manifestarse” (Morin 1998: 132). Todo sistema de organización de ideas comporta dos dispositivos: uno de autoorganización (abierto) y otro de autodefensa (cerrado).

El dispositivo de autoorganización esta constituido por un núcleo polinuclear merced al cual se produce y reproduce a sí mismo. El núcleo duro, conformado por postulados indemostrables y principios ocultos (paradigmas), es una suerte de zona ciega que tiende a ser refractaria a la autocrítica respecto a sus fundamentos. El núcleo determina principios y reglas de organización de las ideas, los criterios de legitimación de la verdad del sistema a la vez que activa mecanismos de selección de los datos relevantes y de apoyo o de ignorancia en relación a lo irrelevante. El dispositivo de autodefensa activa funciones inmunológicas de protección y autodefensa que elimina todo aquello que tiende a perturbar y desajustar el sistema. Según esta concepción todo sistema de ideas se protege y defiende de las degradaciones procedentes del exterior al mismo tiempo que se alimenta de ellas.

Todo sistema de ideas “posee cierto número de caracteres auto-eco-organizadores que aseguran su integridad, su identidad, su autonomía, su perpetuación; le permiten metabolizar, transformar y asimilar los datos empíricos que dependen de su competencia; se reproduce a través de los espíritus/cerebros en las condiciones socioculturales que le resultan favorables. Puede tomar la suficiente consistencia y potencia como para retroactuar sobre los espíritus humanos y sojuzgarlos” (Morin 1998: 141).

En este marco, la racionalización es un tipo de respuesta defensiva que resiste a las críticas y refutaciones externas, opuesta a la racionalidad. Si bien ambos procedimientos buscan la coherencia, la racionalidad es abierta a lo real y la racionalización integra lo real a su propia lógica. El autoritarismo y la agresividad ‘ortodoxa’, junto con la racionalización, es otro de los peligros inminentes de todo sistema de ideas merced a la ceguera cognitiva que lo constituye.

Según el criterio de cierre y apertura, los sistemas de ideas a cuya forma de organización es posible reducir todas las demás son de dos tipos: las *teorías* (privilegian la apertura) y las *doctrinas* (privilegian el cierre). Ambos no constituyen realidades del todo separadas; más bien, los límites son difusos y porosos al punto de que toda teoría tiende a convertirse en doctrina (el dogma es la intención del pensamiento); si bien estos sistemas tienden a cerrarse sobre sí, en la teoría esta tendencia no es irreductible. El siguiente mentefacto expresa esta primera clasificación del mundo de las ideas ya descrito:

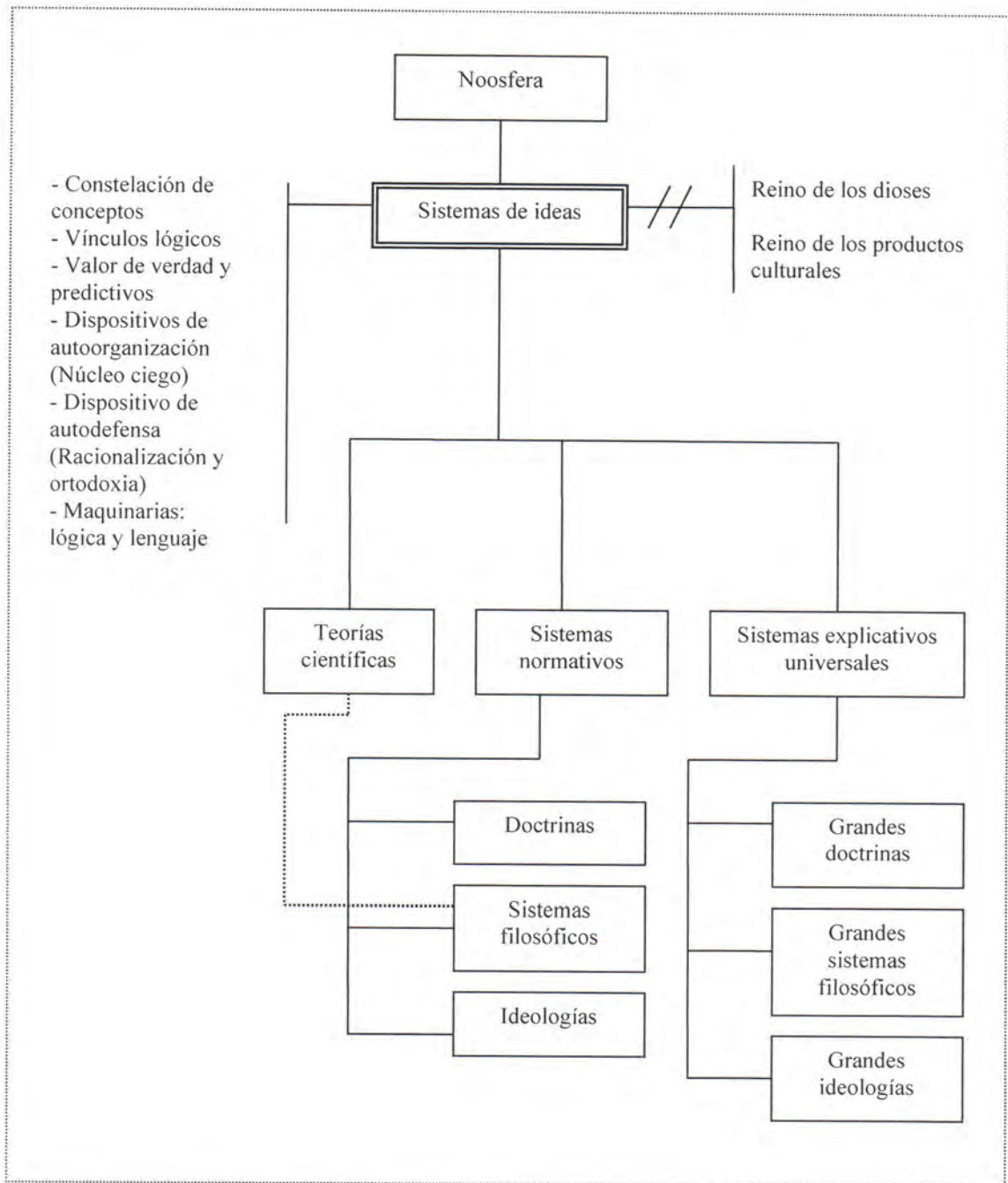


La segunda tipología se origina en el territorio de una visión histórica de la cultura europea como laboratorio noológico de la razón. Así, el desarrollo concreto de la noosfera filosófica europea evidencia, sobre la distinción básica arriba descrita, tres

tipos diferentes de sistemas de ideas (Morin 1998: 141 *ss.*): *a.* las teorías científicas, cuyo campo de pertinencia se limita al conocimiento; *b.* los sistemas normativos que unen hechos y valores; y *c.* los sistemas explicativos universales, con una evidente vocación a conformar marcos explicativos globales.

Las doctrinas, los sistemas filosóficos y las ideologías son sistemas normativos; las grandes doctrinas, los grandes sistemas filosóficos y las grandes ideologías forman parte de los sistemas explicativos universales, siendo el de Hegel el más grandioso de todos. El siguiente mentefacto conceptual recoge los rasgos de la nueva tipología. En él observamos que los sistemas filosóficos y, por extensión, los grandes sistemas filosóficos, pueden considerarse teorías en tanto que las ideologías son formas doctrinarias de pensamiento.

Lo importante de la propuesta de Morin es que al concebir las ideas, y por ende, las teorías, como entes con vida propia, trasciende su carácter de instrumentos del conocimiento. Las ideas no solo pueden ser usadas y producidas; también, poseen el poder de imponer a los espíritus individuales y a la cultura sus propias reglas y, más a menudo de lo que creemos, se apoderan de ellos. Por ello, la dialéctica producto/productor es inherente a las teorías.



- Las polimáquinas de las teorías: el lenguaje y la lógica

El lenguaje: Es imposible concebir las teorías sin los textos ni los discursos que las expresan. Sin embargo, la consideración del lenguaje es crucial no solo como modalidad expresiva de los sistemas de ideas; también el que lo concebamos de una u otra manera nos posiciona respecto a sus alcances y límites respecto al conocimiento. Según la propuesta del pensamiento complejo (Morin 1998: 149 ss.), el lenguaje forma parte de la realidad noológica y es esencial para la vida de la noosfera ya que de él depende la organización de los seres del espíritu, entre ellos, las teorías. La vida del lenguaje es un

dato evidente, pues se auto construye, cambia, se transforma. Como sucede con otros sistemas, es una realidad auto-eco-organizada, autónoma y dependiente a la vez, al punto de que puede ser considerado o un instrumento o bien una realidad humana clave.

El lenguaje es un organismo complejo, polivamente y polifuncional, con fines tanto descriptivos como performativos. Morin (idem: 167 ss.) lo define como 'polimáquina', e identifica tres maquinarias o subsistemas articulados a otras máquinas y sistemas: *a.* Máquina de doble articulación (sonidos y sentidos); *b.* Máquina asociada a la maquinaria cerebral (lógica y analógica); *c.* Máquina engranada a la máquina cultural.

La tesis esencial se resume en que el conocimiento no se reduce al lenguaje; por lo tanto, es ilegítimo *trascendentalizarlo* y dotarlo de una realidad hegemónica a tal extremo que resulte posible subsumir el problema del pensamiento en el del lenguaje.

Los argumentos se despliegan en dos direcciones: la primera consiste en la referencialidad del lenguaje; la segunda, en el carácter contextual del sentido. En efecto, debido a que implica una referencia necesaria a algo diverso de él mismo y que “la autonomía-centralidad del lenguaje no excluye ni el espíritu/cerebro humano que lo produce, ni el sujeto que es locutor, ni las interacciones culturales y sociales en las que adquiere consistencia y ser” (Morin 1998: 166), es necesario situarlo sin disolverlo ni reificarlo incorporándolo en una red de interdependencias y relaciones productivas.

Respecto al sentido, Morin establece su importancia como resultante de la relación entre significado y significante, al mismo tiempo que en virtud de condición y finalidad del lenguaje; no obstante, advierte que no es posible concebirlo de manera tal que nos lo imaginemos atrapado o encapsulado en los elementos lingüísticos; más bien, el sentido implica y llama a relacionar el lenguaje con una realidad mucho más amplia que él mismo y considerar una imbricación de elementos diversos tales como el contexto, la situación y el marco conceptual en juego. Por añadidura, el sentido también hace referencia y dice interdependencia a una cadena de otros sentidos en los que se inscribe. Por lo tanto, no es posible disolver el pensamiento en la interrogación por el sentido circunscrito al discurso ni en la semántica del lenguaje.

Por último, el autor relaciona conocimiento y lenguaje para traer a colación el conocido hecho del desdén y desprecio de los académicos respecto al lenguaje común y ordinario como expresión no solo de la necesidad que nace del rigor terminológico inscrito en el método científico; se trata, además, de un hecho de poder, de la “voluntad de reservar para los iniciados, expertos o especialistas las competencias fundamentales para tratar todos los problemas” y de la tendencia a “privar a los ciudadanos del derecho al conocimiento” (Morin 1998: 176).

La lógica: La lógica es la segunda maquinaria- la 'maquinaria cognitiva formal' conformada por dos sistemas: la realidad compútica (el aspecto formal y las normas) y la realidad noológica, asociada pero no reducida al lenguaje. En tanto tal, es la armadura formal de un sistema de ideas.

Morin (1998: 177 ss.) aplica a la lógica la misma advertencia que al lenguaje: en tanto realidad noológica, a la vez autónoma y dependiente, es capaz de servir como instrumento de los diversos sistemas de ideas o apoderarse hegemónicamente del mundo de las ideas. La lógica no puede constituirse en un juez supremo ni autónomo del conocimiento.

La lógica, cuyo correlato es la certeza racional, es un tipo especial de racionalidad fuertemente condicionada por la obediencia controlada a principios, axiomas y operaciones lógicas; en este sentido, constituye el carácter fundamental de las teorías.

En tanto que sistemas lógicos, los rasgos fundamentales de las teorías racionales son dos: *a.* Coherencia: por un lado, los elementos están estrechamente unidos entre sí según los procedimientos lógicos de deducción/inducción; por otro, los enunciados obedecen al principio de no contradicción; *b.* Relación verificable y no arbitraria respecto al mundo objetivo al que se aplican.

El lugar de la lógica se define a partir del análisis crítico de dos de sus desarrollos históricos, a saber: la lógica identitaria (basada en el *Órganon* de Aristóteles) y la de quienes la absolutizan, tales como Wittgenstein, Carnap y el Círculo de Viena. Los términos de su propuesta final incluyen no el desconocimiento pero sí una opción que aboga por el debilitamiento de la lógica.

En contraste a las posiciones arriba descritas, el pensamiento complejo aboga por una lógica que no se baste a sí misma, que deba ser considerada tan solo como un sistema formal, no autosuficiente, necesitado de un contexto no formal y de rango superior para determinar sus principios. Son dos las condiciones de la nueva lógica: la necesidad de incorporar la contradicción como método y la constitución de un metapunto de vista que se instaure como criterio. Veamos ambos aspectos.

A partir de los descubrimientos físicos del Siglo XX, tales como la indeterminabilidad cuántica, el principio de incertidumbre, la noción contradictoria de partícula y del *quantum*, Morin concluye que éstos no solo afectan los principios básicos de la lógica clásica sino que han dado lugar a la denominada Revolución epistémica de Boher según la cual dos proposiciones contrarias pueden ser también complementarias. Así, se fortalece una visión aporética del ser al punto de que toda contradicción es indicio y anuncio de lo verdadero y, por lo tanto, sin contradicción no hay progresión en el conocimiento. La contradicción es valorada como la norma de oro del pensar: “Pensar con/contra la contradicción es la tarea del pensamiento complejo” (Morin 1998: 202). Por lo tanto, toda limitación debe ser apreciada como un camino al conocimiento y toda teoría debe valorar las contradicciones fuertes sobre las débiles; es decir, aquellas que tengan valor heurístico, las que abren horizontes de preguntas sobre las que los cierran; las que poseen el potencial de cuestionar constructos y contradicciones que se juegan sobre la doble montura de lo lógico y lo real sobre las que son unidimensionalmente lógicas. Inspirado en Russel, el pensamiento complejo valora como principio el *metapunto de vista* según el cual todo sistema conceptual no es autosuficiente e incluye cuestiones a las que únicamente puede responder desde el exterior mismo de su sistema. Así, lo que organiza una teoría no es la lógica, sino una metalógica que reivindica el lugar del sujeto sin que este se diluya en ella. Toda teoría solicita un punto de observación sobre sí mismas ubicado más allá de sí mismas, desde donde es capaz de examinar sus propias condiciones de emergencia y de ejercicio, sus condiciones lógicas y noológicas, así como las condiciones histórico-socio-culturales en las que se desarrolla (*idem*: 209). El *metapunto de vista* obra en virtud de un procedimiento sin fin basado en las operaciones sucesivas de problematización y reproblematicación. Lo plausible, valor epistémico que prima sobre lo certero, se instaure como mecanismo de

discernimiento y asume una actitud de relatividad (no de relativismo) entendida como apertura y reconocimiento de la complejidad: “la complejidad puede ser descompuesta, pero no siguiendo los axiomas que excluyen la contradicción” (*idem*: 209).

Finalmente, llevado de la mano del isomorfismo y correspondencia compleja entre pensamiento, vida, universo Morin asume que “la existencia viviente es alógica, sublógica, metalógica” (*idem*: 209); por lo tanto, “si lo real es complejo, la lógica es incompleta” y tanto la teoría como la realidad son abiertas. A partir de la dialógica (lógica debilitada), la propuesta de Morin establece, para el proceso de construcción de teorías y su análisis, criterios de juicio basados en una serie de reivindicaciones: la circularidad yo-tú-sociedad-cultura, el primado del sujeto, la referencialidad con la realidad y el sentido, la relación sujeto-objeto. Así, toda teoría es un sistema ideacional abierto, falible y complejo.

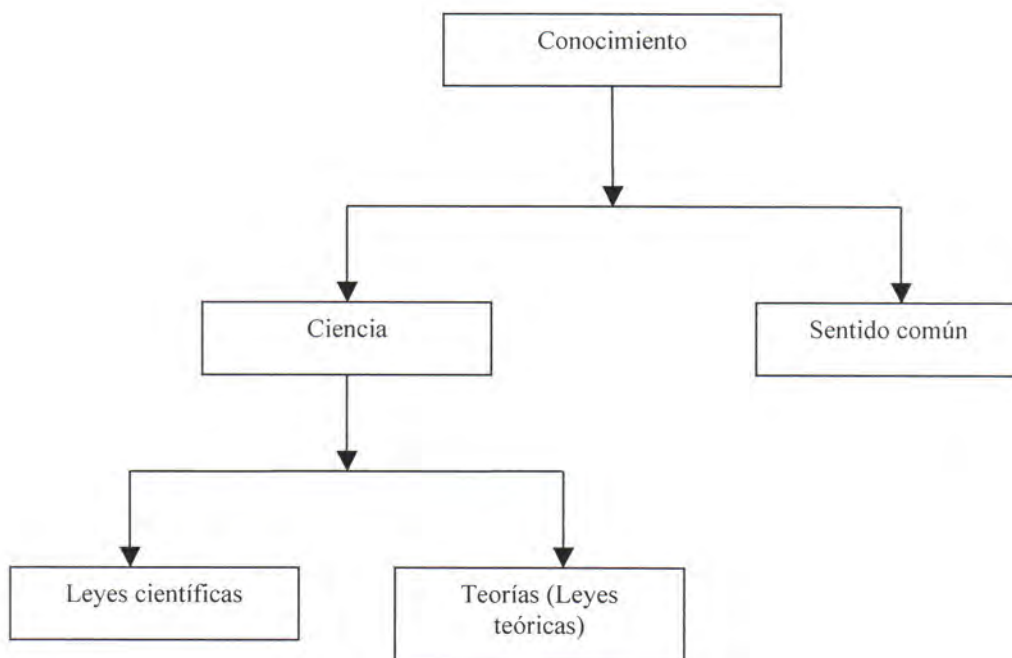
1.1.2 Las teorías como instrumentos complejos de conocimiento

Si bien las propuestas de Popper, Horkheimer y Morin nos han permitido acceder a las características fundamentales de la teoría desde un punto de vista crítico respecto a otras funciones adaptativas, construcciones y sistemas mentales (la ideología y la doctrina) y a las relaciones con algunos mecanismos mentales (el lenguaje y la lógica), otras aproximaciones, que se originan en la epistemología de la ciencia, identifican con mayor precisión los elementos sincrónicos que la constituyen así como sus respectivas relaciones.

El itinerario de este apartado se compone de dos aspectos fundamentales. El primero apunta a establecer las distinciones básicas y caracteres específicos de la teoría respecto al sentido común y la ley científica, según el criterio de Ernest Nagel (1991). El segundo, busca establecer los elementos o componentes de la teoría según varias perspectivas: la axiomática, la historicista y la semántica. Para ello, se ha tomado en cuenta al mismo Nagel y otros autores, como Carl G. Hempel (2005), Van Fraassen (1996) y las explicaciones y sistematizaciones de Diez y Moulines (1997)

1.1.2.1 Distinciones básicas: teoría, sentido común y ley científica

El aporte del filósofo Nagel (1991: 15-38) ayuda a comprender las teorías en el contexto de una valiosa reflexión sobre filosofía de la ciencia aplicable tanto a las ciencias formales, cuanto a las naturales y sociales, basada en la distinción entre dos formas fundamentales de conocimiento: el sentido común y la ciencia. Esta última, en tanto arte institucionalizado de la investigación, permite obtener conocimientos teóricos generales respecto a las condiciones de aparición de sucesos y procesos y hace posible emancipar la mente del hombre de supersticiones antiguas y creencias tradicionales; el gran logro de la ciencia es el “gradual desarrollo de un espíritu inquisitivo..., desarrollo que se acompañó con la adopción de métodos lógicos para juzgar sobre datos observacionales confiables los valores de hipótesis alternativas frente a un hecho en cuestión” (Nagel 1991: 21). La segunda gran distinción es la de teoría y ley científica, elementos fundamentales del conocimiento científico. La relación que subordina estos diversos sistemas explicativos y predictivos del conocimiento se puede observar en el siguiente esquema:



En la siguiente tabla se expone la caracterización contrastada de los principales sistemas explicativos: el sentido común y la ciencia, según las siguientes variables: explicación sistemática, restricción de la validez, antagonismos, lenguaje y orientación y estabilidad.

Tabla 2: Contratación entre sentido común y ciencia

Conocimiento	
<i>Sentido común(SC)</i>	<i>Ciencia (C)</i>
<i>Explicación sistemática</i>	
<p>Las conclusiones del sentido común tienen continuidad con la ciencia. La información adquirida en la experiencia cotidiana es bastante exacta, pero no está acompañada de una explicación de por qué los hechos son como se presentan; cuando explica carece de pruebas críticas de su vinculación con los hechos.</p>	<p>Surge de las preocupaciones cotidianas: - cuerpo de conocimiento organizado - clasificación de sus materiales en tipos o géneros significativos Su origen es el deseo de hallar explicaciones sistemáticas y controlables por elementos de juicio fáctico. Su objetivo lo concreta sobre la base de principios explicativos; descubre – para luego formular en términos generales- condiciones de los fenómenos; los enunciados de éstos son las explicaciones; este desarrollo se da aislando propiedades, diferenciando esquemas de dependencia y encontrando vinculaciones e interconexiones sistemáticas.</p>
<i>Restricción de la validez</i>	
<p>Conocimiento incompleto y no erróneo, por la falta de conciencia de los límites dentro de los cuales sus creencias tienen validez. El conocimiento del SC se aplica suponiendo la permanencia de factores o persistencia de condiciones; ello no quiere decir que sus efectos sean erróneos ni susceptibles de cambio (a veces duran siglos).</p>	<p>La ciencia sistemática completa el defecto del conocimiento del SC: introduce agudeza en las creencias al manifestar conexiones sistemáticas de proposiciones del SC; muestra que las prácticas comunes son explicables por principios que formulan relaciones entre distintos puntos de amplios ámbitos de hechos.</p>
<i>Antagonismos</i>	
<p>Las contradicciones del SC se originan en su contenido: es referido a efectos que tienen las cosas corrientes sobre cuestiones que los hombres valoran. -Ni se observan relaciones entre fenómenos; -Ni se explican sistemáticamente independientemente de su impacto sobre las preocupaciones humanas.</p>	<p>Los juicios antagónicos son estímulos porque la C los combate con: - explicaciones sistemáticas de hechos, discernimiento de condiciones y consecuencias de sucesos; - evidencia de las relaciones lógicas entre proposiciones. Pese a que no existen garantías de ausencia de contradicciones, cuando las hay, o son aparentes o genuinas, pero transitorias.</p>
<i>Características del lenguaje</i>	
<p>El lenguaje corriente presenta indeterminación (vaguedad e inespecificidad) y ello dificulta el control experimental de las creencias por la imposibilidad de establecer diferencias entre juicios confirmatorios y contradictorios de aquéllas. Es esta indeterminación la que explica la estabilidad de muchas creencias.</p>	<p>Introduce modificaciones en el lenguaje para una mayor determinación porque busca explicaciones sistemáticas. Por su precisión, los enunciados se hacen más susceptibles de ser sometidos a pruebas y críticas a través de la experiencia (enfrentan mayores riesgos de ser refutados por los datos empíricos). Por el incremento de la determinación de sus enunciados y sus incorporación a sistemas explicativos lógicamente integrados, la C:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - agudiza su poder discriminatorio frente a las pruebas - acrecienta la fuente de sus elementos de juicio para sus conclusiones.
<i>Orientación; términos</i>	
Limitada a la influencia de sucesos sobre cuestiones que son objeto de valoraciones por los hombres. Conceptos abstractos.	Ilimitada en sus preocupaciones; de ahí que los enunciados científicos parezcan remotamente relacionados con las cosas cotidianas. Conceptos abstractos con relación no obvia con lo cotidiano; presentan lejanía con lo ordinario por su búsqueda de explicaciones de largo alcance (y éstas, siendo explicaciones de lo vario, se formulan como propiedades estructurales sin referencia a relaciones individualizantes de lo cotidiano).
<i>Testabilidad</i>	
No sometidas a escrutinio sistemático para determinar la exactitud y validez de creencias. Son aceptadas sin evaluación crítica.	Sometida al desafío de datos observacionales críticamente probatorios. El que las hipótesis explicativas sean testables significa que están abiertas a la posibilidad de rechazo, según procedimientos críticos. La crítica se realiza con el fin de <ul style="list-style-type: none"> - juzgar la confiabilidad de los procedimientos - evaluar la fuerza probatoria de los elementos de juicio de las conclusiones
Fuente: Fernández y Barbosa 1996: 37-38	

Otra de las distinciones claves de Nagel es la de ley experimental y ley teórica como formas proposicionales que adquieren las categorías del conocimiento científico. Ambas son sistemas explicativos y predictivos (suposiciones), las leyes experimentales relacionadas con fenómenos ‘observables’ y las leyes teóricas, de carácter más vasto, no se relacionan con fenómenos observables aunque los incluyen en sus términos. Sin embargo, entre ambas categorías no existe una ruptura o división radical sino que forman parte de un *continuum*. En la siguiente tabla apreciamos los caracteres esenciales de ambos tipos de categorías, según lo expuesto por Nagel (1991: 84 ss.).

Tabla 3: Contrastación entre ley experimental y teoría

Ciencias	
<i>Leyes experimentales</i>	<i>Leyes teóricas (Teorías)</i>
Enunciado que formula una relación entre cosas o características de cosas que son observables. No significa que se deducen de experimentos de laboratorio. La ley puede ser convalidada con cierto grado de probabilidad por la observación controlada.	Suposiciones no relacionadas con fenómenos observables. No significa que son puramente especulativas. Sus términos se refieren a algo no manifestamente observable ni confirmable mediante experimentos u observaciones de las cosas a los que se refieren.
Se expresan con términos abstractos, no sólo observacionales	Se expresan con términos abstractos, aunque también incluyen fenómenos observacionales
Contenido empírico determinado, controlado por elementos observacionales según procedimientos establecidos	Los términos de una teoría no se definen mediante procedimientos experimentales explícitos. Derivan de analogías generadoras. Una teoría no puede ser sometida a una prueba experimental directa.
Son generalizaciones inductivas basadas en relaciones que se cumplen en los datos observados. Se basa en elementos de juicio observacionales.	Una teoría no es una generalización a partir de datos observacionales. Los datos sugieren o apoyan teorías. Su fuerza es el poder explicativo de algunas leyes

<p>La ley experimental tiene vida propia y puede sobrevivir a la teoría, pero una ley es ininteligible al margen de la teoría que la explica.</p>	<p>empíricas. Las nociones teóricas no pueden ser comprendidas separadamente de la teoría particular que las define. Cuando se alteran los postulados básicos cambian el significado de los términos básicos. Una nueva teoría explica las leyes de la anterior teoría más otras nuevas.</p>
<p>Sin excepción, una ley experimental se formula a través de un solo enunciado.</p> <p>Las leyes explican hechos cualitativamente similares y definidos: dominio estrecho de explicación.</p>	<p>Sistema de varios enunciados vinculados entre sí.</p> <p>Mayor generalidad y mayor poder explicativo. Marcan dominios de hechos cualitativamente dispares debido a su independencia de la observación y el carácter simbólico de la teoría.</p> <p>Dos funciones: a. Poner de manifiesto las conexiones sistemáticas entre leyes experimentales relacionadas con fenómenos de ámbito diverso; b. Suministra sugerencia para otras leyes experimentales y el método observacional.</p>
<p>Elaboración personal a partir de Nagel 1981: 84 ss.</p>	

1.1.2.2 Elementos de la teoría según la concepción axiomática, historicista y semántica

Las concepciones que revisaremos ofrecen diversas posibilidades para identificar los elementos constitutivos de las teorías y sus relaciones. La concepción axiomática asume que las teorías son reductibles a formulaciones lógicas y sus elementos equivalen a los términos. El valor de validez o invalidez se relaciona con la coherencia lógica y formal. La concepción historicista, en cambio, enfoca la teoría desde el punto de vista del cambio; es decir, estableciendo elementos perdurables y constantes y otros que giran alrededor de ellos. El historicismo se basa en el carácter de pertinencia histórica como criterio de validez o invalidez de una teoría. Finalmente, la propuesta semántica considera las teorías como una forma de representación del conocimiento sobre la realidad y enfatiza el hecho de que las teorías se comportan como modelos. Los criterios de validez o invalidez se relacionan, entonces, con la capacidad modélica que posee un caso real para acceder a la comprensión de otros casos.

- *Elementos de la teoría según la concepción axiomática*

Es la postura más difundida, según Hempel (2005: 187-306) y concibe las teorías como cuerpos de conocimientos a partir de afirmaciones organizadas según los principios de la gramática del lenguaje lógico. Las teorías son el conjunto previo de afirmaciones

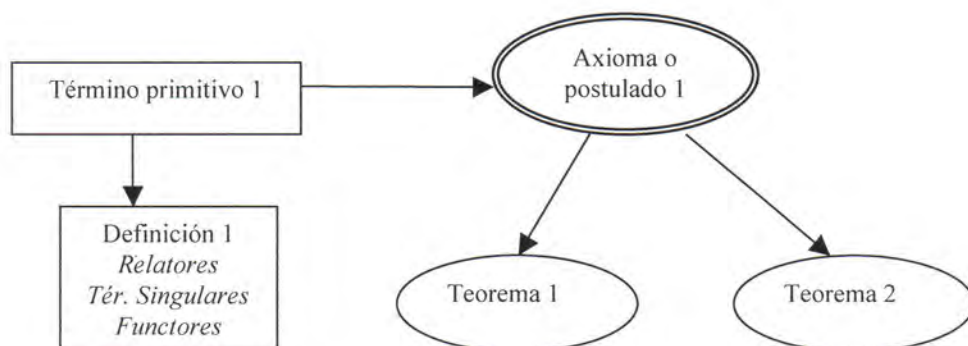
sobre determinados ámbitos de la realidad, de tal manera que “se analizan o reconstruyen como teniendo cierta estructura que expresa las relaciones que mantienen entre sí las diversas afirmaciones y los diversos términos o conceptos con los que se realizan tales afirmaciones” (Diez 1997: 268).

Toda teoría (T) es susceptible de ser expresada en un conjunto reducido de afirmaciones fundamentales y básicas que originan, mediante procesos de inferencia deductiva, a todas las demás. Los elementos básicos de una teoría son dos: a . Los axiomas o postulados (A), proposiciones básicas, autónomas e independientes en el sentido de que no proceden de las restantes, que condensan la teoría y poseen un carácter primitivo y originante; b . Los teoremas (t): proposiciones derivadas o deducidas de los axiomas; es decir, aquellas que los explicitan; por lo tanto, no contienen nueva información. Los axiomas y sus consecuencias lógicas son las instancias que definen realmente una teoría en tanto que los teoremas no añaden nueva información. Toda teoría ($T = A + t$) es susceptible de ser axiomatizada cuando se identifica el conjunto completo de sus afirmaciones fundamentales. Asimismo, una teoría admite axiomatizaciones alternativas. El proceso de axiomatización, por otra parte, no se funda en criterios de prioridad epistémica; es decir, no selecciona aquellas proposiciones ‘bien fundadas’ sino que establece el orden en un cuerpo de afirmaciones previamente existentes; la axiomatización implica identificar contradicciones y tomar partido por ellas.

Las proposiciones de una teoría se conforman por otros elementos de carácter básico: los términos/conceptos o definiciones las cuales son proposiciones diversas a los axiomas y teoremas cuya función es “capturar entidades de diverso tipo (objetos individuales, sus propiedades y relaciones) que conforman el ámbito de la realidad del que se ocupa la teoría” (Diez 1997: 269). Con las definiciones y los términos ocurre lo mismo que con los axiomas respecto a los teoremas en tanto que algunas derivan de otras; los términos primitivos son, entonces, aquellos de los cuales derivan otros.

Las proposiciones definitorias se construyen de tres modos: como *relatores* (el término más la variable, propiedades o relaciones entre entidades), *términos singulares* (ser ‘1’) y *functores* (funciones/operaciones entre individuos).

Si bien las definiciones son lógicamente eliminables y prescindibles ya “que no constituyen afirmaciones sustantivas de la teoría sino que expresan meras abreviaturas notacionales” (*idem*: 290), en la práctica una teoría resulta incomprensible sin ellas y son elementos de enorme valor en la economía intelectual para la comprensión teórica. El siguiente esquema expresa los elementos de una teoría y sus relaciones:



A modo de brevísimas evaluaciones debemos señalar aspectos a favor como el rigor lógico y la capacidad de identificar elementos estructurales y sus relaciones. Entre los nudos más críticos destacamos los siguientes: *a.* La problemática relación de continuidad entre el núcleo axiomático y la base empírica de la teoría (Diez, *idem*: 297 ss.) que consiste en la negación de la carga teórica del dato, un aspecto contestado por Quine (holismo), Popper (*supra*), Hempel y Putnam (cuestionamiento de las duplas observable/inobservable a partir de la distinción teórico/preteórico); *b.* Sustitución de la realidad y su sentido por los aspectos formales y lógicos de las teorías, según advierte y cuestiona Russell (Rives 1989: 33 ss.); *c.* La postura axiomática aspira a establecer un marco común universal de expresión y contenidos de conocimiento, en contravía con la diversidad y la novedad. El axiomatismo sería, según Feyerabend, la expresión epistemológica de un orden político totalitario, no abierto a la diversidad. En lo que a las ciencias humanas y sociales respecta, observamos que no se ha verificado ningún esfuerzo de axiomatización ni sistematizaciones de teorías con el nivel de detalle y rigor formal que esta postura implica debido a la preponderancia del enfoque hermenéutico y crítico que las anima; deducimos, por lo tanto, que su aplicación es más frecuente en el ámbito de las ciencias formales y físicas que en el de las ciencias sociales y humanas.

- Elementos de la teoría según las corrientes historicistas

Si el enfoque de las concepciones axiomáticas privilegia la gramática del lenguaje lógico, las posturas generadas por la ‘revuelta historicista’, o la *nueva filosofía de la ciencia*, de autores como Hanson, Toulmin, Khun, Feyerabend, Lakatos y Laudan identifican, en cambio, factores exógenos a las mismas teorías que explican sus cambios, permanencia o evaluación. La tesis fundamental de los historicistas afirma lo siguiente: *Toda teoría consta de elementos históricos y sociales ineliminables, que son inaccesibles al análisis formal*. A partir de análisis dúctiles y flexibles, que privilegian los aspectos diacrónicos, identifican algunos elementos de las teorías que conservan su identidad no obstante los cambios; en tanto que otros, de carácter accidental y periférico, cambian. A continuación, nos limitaremos a exponer los elementos sincrónicos de las teorías según los siguientes autores: Khun, Lakatos y Laudan, tal como los sistematiza Diez (1997: 310 ss.) en tanto que nos absolvemos de considerar la reflexión diacrónica. Las diferencias y similitudes se observan en la siguiente tabla:

Tabla 5: Aspectos metateóricos según las corrientes historicistas

Variables de comparación	Corrientes historicistas		
	<i>Khun</i>	<i>Lakatos</i>	<i>Laudan</i>
<i>Concepto clave</i>	<i>Paradigma o matriz disciplinar</i> (compromisos compartidos por la comunidad de científicos).	<i>Programas de investigación</i> (núcleo firme y un cinturón protector).	<i>Tradiciones de investigación</i> (supuestos compartidos, articulación teórica, resolución de problemas, desarrollo histórico, coexistencia).
<i>Concepción de ciencia</i>	Dos ciencias: ciencia normal y ciencia revolucionaria. El paso de una a otra se da por una crisis paradigmática.	Dos formas de ejercicio: heurística positiva y heurística negativa.	La ciencia apunta a la solución de problemas empíricos y conceptuales.
<i>Factor explicativo del cambio teórico</i>	El cambio es siempre paradigmático y se da por razones externas relacionadas con las demandas de la comunidad científica.	El cambio se da porque aparece una teoría con mayor potencial predictivo y explicativo. Progresión teórica y progresión empírica.	Una teoría cambia según el grado de eficacia respecto a la resolución de problemas (empíricos y conceptuales)
<i>Relación entre paradigmas</i>	Inconmensurabilidad de los cambios.	Los cambios son progresivos y acumulativos pero en ocasiones son cualitativos.	Cambios progresivos y acumulativos. Cohabitación entre teorías.
<i>Elementos de las teorías</i>	Generalizaciones simbólicas, modelos, valores y ejemplares.	La teoría es una red de miniteorías. Núcleo firme y cinturón protector.	Compromisos metafísicos Normas epistémicas y metodológicas
Elaboración personal a partir de Diez (1997: 310 ss.)			

- *El paradigma o matriz disciplinar de Khun*

Khun, en un célebre ensayo aparecido en 1962 (*La estructura de las revoluciones científicas*), distingue dos modos fundamentales de hacer ciencia, la normal y la revolucionaria. En el primero, la ciencia se desarrolla a partir de presupuestos compartidos por una comunidad científica, presentes en los canales de enseñanza y difusión disciplinaria. La tarea normal, en este contexto, consiste en la resolución de problemas según la cual se ajusta la relación teoría-experiencia sin discutir sobre los fundamentos de la ciencia. Cuando se perciben anomalías y casos que no encajan, se produce una crisis que provoca la discusión de los fundamentos, se descubren otros supuestos que permiten explicar las anomalías y ser adoptados por la comunidad científica al punto de proliferar alternativas y nuevos enfoques rivales. Ocurre, entonces, una revolución científica. Así, el paso de un modo a otro no se da por cuestiones lógicas sino por un ‘desplazamiento de confianza’ o por la intervención de factores tales como las demandas sociales. No sucede como pretendería Popper, que la ciencia cambia por su misma racionalidad interna según un procedimiento lógico de falsación con la realidad; son los aspectos histórico-sociales de la ciencia los que provocan una revolución científica, permiten que una ciencia perviva aún con datos en contra (Pozo 2002: 18) o bien, sean abandonados solo por falta de pertinencia con las expectativas sociales.

El concepto clave de Khun es el de *paradigma* o conjunto de compromisos y supuestos compartidos por un grupo científico, según su significado dominante, ya que también el autor asume que paradigma es un ejemplo o caso de algo que hace de modelo para otros casos de lo mismo. La ciencia normal se basa en un paradigma; la ciencia revolucionaria, en el paso de un paradigma a otro. El paradigma es, por lo tanto, una *matriz disciplinar* que incluye algunos elementos: generalizaciones simbólicas, modelos, valores y ejemplares.

a. Generalizaciones simbólicas: Es el componente formalizable de la matriz disciplinar e incluye las leyes científicas en tanto formalismos abstractos vacíos de significado o aplicación empírica (los cálculos abstractos de la propuesta axiomática arriba revisada). Estas generalizaciones son incuestionables e irrefutables y adquieren formas específicas conforme se aplican a la realidad; al mismo tiempo, son

programáticas, preceden la investigación a modo de guía de manera que casi nunca entran en conflicto con la experiencia. Son las leyes específicas las que pueden ser contrastadas con la experiencia. Al ser irrefutables, cuando se las abandona, se produce una revolución científica.

b. Modelos: son analogías heurísticas o compromisos ontológicos que construyen imágenes a partir de las cuales se puede asimilar casos que requieren ser explicados. Los modelos producidos por un paradigma determinan qué puede ser aceptado como solución a un problema.

c. Valores: es el conjunto de criterios axiológicos propios de una comunidad científica para evaluar su propia actividad: precisión, margen de error, fecundidad, coherencia, compatibilidad con otras teorías, entre los que cabe añadir la utilidad y la pertinencia social. Estos valores admiten jerarquías según aspectos exteriores a la actividad científica tales como los que se derivan del contexto social, económico, político o ideológico.

d. Ejemplares: son ejemplos modélicos o casos que hacen de modelo: “son aplicaciones empíricas específicas del aparato formal que sirven de modelo o guía para el trabajo de resolución... o las partes de la realidad a las que se aplica el formalismo (Diez 1997: 316). Así, el sistema solar es un ejemplar de la física newtoniana. Mediante los ejemplares, las situaciones nuevas se comprenden según otra anterior bien establecida: el sistema luna x de Saturno, puede ser entendido a partir de otro sistema tomado como modelo: luna-tierra. La ciencia normal produce exitosamente ejemplares a través de los cuales los términos teóricos se cargan de contenido empírico. Los cambios científicos provocan modelos diferentes al punto de generar mundos inconmensurables según nos posicionemos en uno u otro paradigma.

Cabe señalar que Khun no usa el término teoría pues considera que son estructuras mucho más limitadas en su naturaleza y alcance que los paradigmas; aún así, su aporte no permite establecer con claridad el límite y las relaciones entre ambos instrumentos.

- *Los programas de investigación de Lakatos*

A partir de su publicación *The changing logic of scientific discovery* (1968), este autor afirma que una teoría funciona como una red de miniteorías cuyos conflictos e inconsistencias respecto a la naturaleza o datos de observación pueden subsanarse modificando una parte de la red. Esa parte de la red es el *programa de investigación*, el concepto fundamental de su propuesta. Se adscribe a Khun en el sentido que identifica un elemento fundamental de las teorías como los programas, parecido a los paradigmas; se separa de él porque, remitiéndose a Popper, hace de los datos – y no la historia - los árbitros del cambio en las teorías científicas (Pozo 2002: 21 ss.).

Todo programa de investigación consta de dos componentes: el núcleo firme (ideas centrales) y el cinturón protector (ideas auxiliares) cuya misión es impedir que el núcleo puede ser refutado empíricamente. El núcleo vertebrado y confiere continuidad a una teoría al mismo tiempo que determina dos tipos de reglas metodológicas: la heurística negativa (lo que se debe evitar) y la heurística positiva (lo que se debe asumir). La heurística negativa prohíbe aplicar la refutación al núcleo a través de un cinturón protector de hipótesis auxiliares o complementarias que se pueden modificar. La heurística positiva establece los pasos para modificar la parte refutable del programa (el cinturón auxiliar y protector). Una teoría evoluciona según la aplicación de estos caminos heurísticos.

La falsación de una teoría se da por la aparición de una teoría mejor, por la aparición de un programa de investigación progresivo con mayor capacidad para explicar e incorporar hechos nuevos frente a otras teorías o programas regresivos que explican lo ya conocido. Esta progresión puede ser de carácter teórico, cuando establece predicciones nuevas aunque no corroboradas; o bien de carácter empírico, cuando corrobora alguna de las predicciones teóricas: “un programa progresivo puede dejar de serlo cuando agota su capacidad predictiva y se muestra incapaz de extenderse hacia nuevos dominios. Y, a la inversa, un programa regresivo puede convertirse en progresivo si logra hacer nuevas predicciones parcialmente corroboradas” (Pozo 2002: 21).

De esta manera, Lakatos rechaza la postura khuniana de incomensurabilidad entre las teorías cuando se transforman los paradigmas y adopta una perspectiva de continuidad que incluye el carácter acumulativo y sucesivo de las teorías. Sin embargo, tienen lugar

cambios cualitativos ocasionales ocasionados por el cambio de un programa o de las ideas que componen su núcleo central.

Sin duda, la caracterización de Morin (*cf. supra*) en torno a los elementos de la teoría se fundamenta claramente en la propuesta de Lakatos. El punto débil de la propuesta de Lakatos es el alcance o dimensión de los programas de investigación.

- *Las tradiciones de investigación de Laudan*

El concepto clave de Laudan es el de *tradición de investigación*, relacionado con el paradigma khuniano y el programa de investigación de Lakatos, aunque reelaborados. Considera que las teorías científicas son redes proposicionales de dos tipos:

- (i) Conjunto específico de doctrinas, leyes, hipótesis que se usan para hacer predicciones experimentales y ofrecer explicaciones de fenómenos naturales.
- (ii) Conjunto de doctrinas o supuestos más generales y menos corroborables empíricamente. Son familias de teorías entendidas en el primer sentido.

La tradición de investigación se refiere al concepto amplio de teoría, tal como se describe en el segundo caso, y consta de varios elementos: supuestos compartidos, articulación teórica, resolución de problemas, desarrollo histórico, coexistencia, descritos a continuación.

- a. *Supuestos compartidos*: los supuestos que individualizan las tradiciones de investigación son de dos tipos: los compromisos metafísicos (conjunto de creencias acerca de qué tipos de entidades y procesos constituyen el dominio de la investigación) y las normas epistémicas y metodológicas (cómo debe investigarse el dominio, cuál es el conocimiento de fondo intocable, normas de verificación de hipótesis, cómo se recogen y analizan los datos). Ambos dan forma a la heurística (orientaciones para la investigación) y a la axiología (normas de evaluación) de toda tradición.
- b. *Articulación teórica*: son el conjunto de teorías específicas asociadas que constituyen o ejemplifican las tradiciones de investigación y sus elementos empíricamente contrastables.

- c. *Resolución de problemas*: una tradición de investigación se evalúa según el grado de resolución de problemas. El primer tipo de problema es el empírico derivado de la aplicación de teorías al dominio empírico de la investigación de tal manera que podrán ser resueltos, potenciales o anómalos. El segundo tipo de problema es el conceptual, relacionados con la estructura abstracta de la teoría según casos de inconsistencia y ambigüedad interna o bien de contraposición o no integración respecto a otras teorías más vastas.
- d. *Desarrollo histórico*: En función de la resolución de problemas, una tradición cambia alguna teoría o alguno de sus elementos nucleares más básicos.
- e. *Coexistencia*: Una tradición no necesariamente sustituye a otra (como sugiere Khun) de tal manera que la cohabitación es la regla.

Laudan adolece de los mismos problemas que la propuesta de Lakatos al no definir el alcance y dimensión de las tradiciones y de las teorías específicas; tampoco determina la relación formal entre ambas ni establece la manera en que las teorías se implican de las tradiciones. Respecto a Khun, Laudan afirma que la estabilidad del núcleo de la tradición es relativa al punto de que puede cambiar y sin embargo sostenerse la tradición; no obstante, no hay claridad respecto qué de lo básico cambia en el paso de una tradición a otra.

- Elementos teóricos según las concepciones semánticas

La familia semántica reúne una serie de propuestas que constituyen la metateoría más rica porque logran superar el extremo rigor de las posturas sintácticas propias de la corriente axiomática y la imprecisión lógica de las corrientes historicistas. Guiados por Diez (1997: 327 ss.), Van Fraassen (1980) y Pérez Ransanz (2000), revisaremos las características esenciales de sus principales autores, pertenecientes a la Universidad de Stanford, tales como Suppes, Patrick, Adams, el mismo Van Fraassen y Giere, entre otros, que irrumpieron a partir de los '70.

- La teoría como modelo: rasgo esencial de las concepciones semánticas

El rasgo esencial de la familia semántica es la concepción modélica; según ella las teorías no son clases de axiomas ni clases de enunciados; tampoco se reducen a sus elementos lingüísticos o lógicos. Una teoría es una clase o un conjunto de modelos (esquemas) que se aplican a ciertos dominios de la realidad (Diez *idem*: 328) los cuales, sin embargo, no prescinden ni de los enunciados ni de los axiomas. Al enfatizar la importancia de los modelos por sobre los axiomas y enunciados la concepción semántica pone de manifiesto que el objetivo de la teoría es ofrecer esquemas para interpretar y apropiarse de la realidad. Por lo tanto, para esta corriente “una teoría consiste en un conjunto de modelos, caracterizados por una ‘definición teórica’, más una aserción empírica (‘hipótesis teórica’) acerca de la relación entre ciertos tipos de sistemas reales y los modelos de la teoría” (Pérez R. 2000: 112).

La relación teoría-modelo da lugar a una serie de implicaciones fundamentales que exponemos a continuación:

(i) A través del modelo (esquema que representa la realidad), la función de la teoría es identificar una clase de datos, fenómenos o experiencias en un determinado ámbito de la realidad. Así, para la corriente semántica, de acuerdo con Van Fraassen, la teoría es una estrategia de análisis y de investigación (Pérez R. 2000: 109) cuyo criterio de evaluación consiste en la productividad descriptiva e informativa respecto a la realidad.

(ii) La noción de modelo asume que la teoría ‘se aplica bien’ a la realidad, a los sistemas a explicar, que los sistemas empíricos se comportan de ‘ese modo’. “Que las leyes definen una serie de modelos significa solo que las leyes determinan qué entidades son las que se comportan de acuerdo con las teorías” (Diez *idem*: 331).

(iii) Tanto el modelo como los fenómenos a los que se refieren son los elementos esenciales de la teoría y la relación entre ambos se expresa mediante una proposición que constituye la aserción empírica de la teoría.

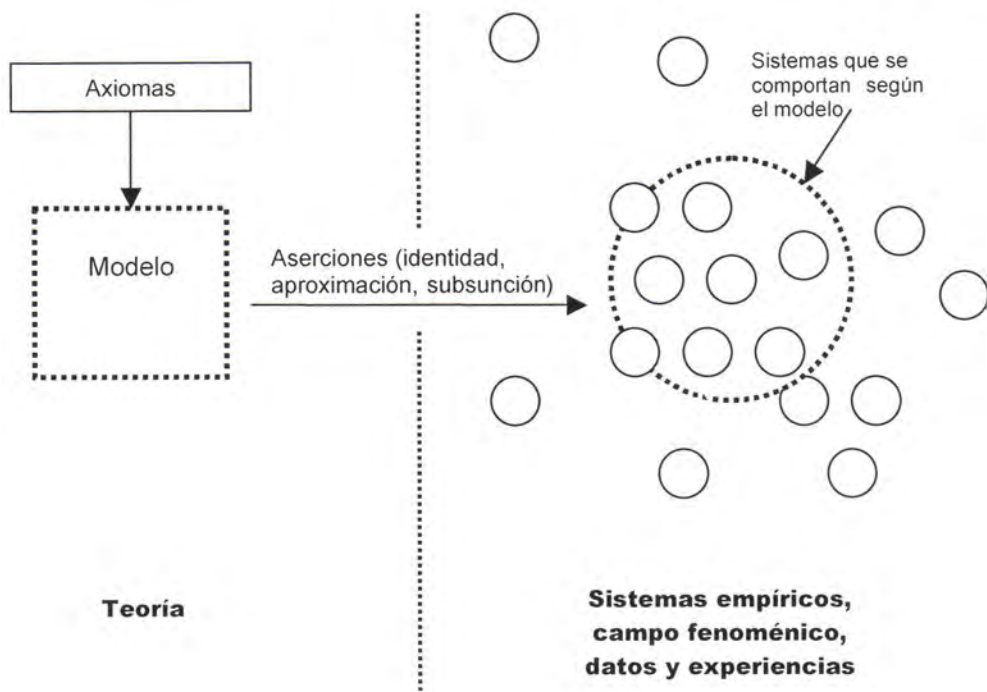
(iv) Las teorías, como conjuntos de modelos, no son ni verdaderas ni falsas. Son aplicables o no aplicables, adecuadas o inadecuadas, explicativas o poco

explicativas de tal manera que el carácter de verdad o falsedad se restringe a la adecuación o inadecuación empírica respecto a los hechos que caen bajo el dominio de la teoría, de tal modo que las aserciones empíricas derivadas si podrán ser verdaderas o falsas. Las teorías no son falsables primariamente pero si derivativamente en el sentido de que si la aserción (la supuesta adecuación empírica) es falsa la teoría queda falsada. En tal sentido, esta posición contesta la pretendida infalsabilidad del núcleo teórico tal como pretende Lakatos según el cual la falsación afecta sólo el cinturón protector de hipótesis específicas. Los hechos que no caben en el modelo crean una incomodidad que obliga a expandir o cambiar la teoría.

(v) La opción modélica pretende superar la sintaxis axiomática propia de la corriente axiomática a favor de la matemática conjuntista como procedimiento y regla para establecer la extensión de los predicados y el modo de relación entre teorías y sistemas. Según la matemática conjuntista, toda aserción da cuenta de una forma de relación, fuerte o débil, entre modelo y fenómeno: el sistema fenoménico puede representar un caso *idéntico* al modelo, *aproximado* o *subsumido* en él.

(vi) El punto de vista semántico es interesante también porque incluye la relación entre teorías a partir de los conjuntos y en términos de *inclusión* y *traducibilidad*. Así, es posible afirmar que una teoría incluye otras, o que representa una de carácter más general o es más progresiva (Dalla Chiara 2001: 241). Al postular que toda teoría interesante no es autosuficiente para explicar un dominio y que es menester acudir a otra para amplificar su potencia explicativa (*idem*), este enfoque supera la inconmensurabilidad entre teorías afirmada por Khun y encamina las preferencias en favor de la diversidad complementaria y la cohabitación de teorías, principio que expresa muy bien la práctica cotidiana de las ciencias sociales.

El siguiente esquema permite apreciar los elementos de la teoría y sus relaciones según la concepción semántica modelística:



Adams (Diez *idem*: 340 ss.) precisa aún más el término ‘modelo’ y asume que se trata de un número limitado de sistemas reales que se constituyen en modelo pretendidos; es decir, el modelo es un caso ejemplar de la realidad con potencial para explicar otros. Así, los sistemas tierra/luna o sol/planetas, por ejemplo, son sistemas reales que se constituyen en modelos pretendidos de la física newtoniana para entender otros sistemas planeta/lunas, tales como el caso de Júpiter y sus lunas.

Toda teoría consta de un aspecto formal (los predicados conjuntistas y la extensión de dicho predicado a los sistemas que le corresponden) y un aspecto explicativo (el conjunto de modelos pretendidos que sirven para explicar otros sistemas). Según Adams, en la selección de los sistemas que corresponden al modelo juega un papel importante la comunidad de científicos.

Giere, en cambio, concibe el modelo teórico como mundo imaginado, a la manera de *mapa* de la realidad, cuyo componente más importante es la estructura; es a través de ella que un mapa rinde su información y se relaciona con la realidad sin copiar lo que representa, sino que “representa reproduciendo, a una escala mucho menor, las

relaciones estructurales existentes entre elementos del territorio. Las líneas de un mapa se relacionan estructuralmente entre sí de tal manera que representan las relaciones entre las partes del propio territorio. En ambos casos, la *estructura* de la representación casa con la *estructura* de aquello que representa. Podemos expresar esto diciendo que ambos son ‘estructuralmente isomórficos’” (Lynch 2005: 108). Asimismo, una realidad es susceptible de ser representada a través de estructuras diferentes tal como ocurre, por ejemplo, con una misma canción grabada según formatos estructuralmente tan diversos como el LP o el CD (*idem*). Por último, la estructura mantiene una relación de realismo causal respecto a la realidad pues un “mapa no sería como es si el territorio no fuese como es” (*idem*: 110).

Según Giere, la hipótesis teórica es el tipo de aserción que corresponde a la teoría entendida como mapa de la realidad; se trata de una entidad lingüística de carácter proposicional que afirma cierto tipo de relación entre un modelo y un sistema real, relación plausible de ser verdadera o falsa. Resumimos en algunas proposiciones fundamentales las características de la hipótesis teórica:

- a. En la hipótesis, la relación entre modelo y sistema no es de identidad sino de semejanza y similitud, caracteres que deben ser explicitados de tal manera que “tal sistema real identificable es similar al modelo designado en los aspectos y grados indicados” (Diez 1997: 348). Al mismo tiempo, no todos los aspectos del sistema real se deben reflejar en el modelo.
- b. Los enunciados que formulan la teoría no están en conexión directa con el mundo real, sino que se conectan indirectamente con el mundo a través de los modelos.

En razón de ello, la concepción modélica de Giere provoca que las teorías científicas no sean entidades bien definidas. En tanto constructos sociales, la comunidad de científicos interviene para identificar los modelos y los sistemas pertinentes según un esquema flexible e incluyente que hace posible adoptar, como vimos, varios modelos para comprender un mismo sistema, de la misma manera que podemos circular por Quito con dos mapas diferentes pero no con un mapa de Guayaquil.

Otra de las corrientes muy importantes para la metateoría semántica es la corriente estructuralista que concibe la teoría como una red de elementos estratificados según dos niveles: teórico o formal y de aplicaciones pretendidas (para el efecto, ver Díez 1997: 351 *ss.*) que no desarrollaremos pero que asumimos como punto pendiente.

1.2 MOVIMIENTOS SOCIALES, CONOCIMIENTO Y UNIVERSIDAD

El siguiente apartado busca comprender la relación entre el conocimiento teórico y los movimientos sociales y de qué manera el conocimiento y la teoría son comprendidos como recursos para la acción y la transformación de la realidad social.

1.2.1 ¿Qué son los movimientos sociales?

Inicialmente, entendemos los movimientos sociales como “acciones humanas con cierto grado de continuidad de un grupo, organizado o semiorganizado, que está cohesionado en torno a un objetivo común” (Fernández-Barbosa 1996: 342).

Según Porras (2005: 31 *ss.*; ver también Neveau 2000: 53-94), las diversas tradiciones teóricas que definen a los movimientos sociales se pueden resumir en las siguientes: la teoría del comportamiento colectivo, la teoría marxista, la teoría de la racionalidad y la movilización de recursos y los enfoques agrupados en la teoría de los nuevos movimientos sociales (Porras, *idem*: 31).

Según otros autores, (Fernández-Barbosa 1996: 343 *ss.*), son dos los marcos teóricos referenciales para explicitar, de manera diferente y complementaria, en qué consisten los movimientos sociales: la perspectiva de Alain Touraine (los movimientos sociales como variantes de la acción social) y de Daniel Bell (los movimientos sociales como movimientos culturales cuestionadores del orden establecido). Nos centraremos en la comprensión de los movimientos sociales como variantes de la acción social y como forma de actividad que produce sentidos y conocimientos.

1.2.1.1 Los movimientos sociales como variantes de la acción social

Alain Touraine (1987 y 1991) concibe los *movimientos sociales* como un concepto analítico surgido de la sociología de la acción en el marco de lo que denomina ‘regreso del actor’ distante, por lo tanto, de una sociología demasiado enfocada en el cambio o en el sistema¹³. El contexto de referencia es la sociedad postindustrial y su correspondiente modelo cultural basado en “la afirmación del derecho de cada individuo a crear y regir su propia individualidad” que conforma un “nuevo sistema de acción histórica dominado por el tema del sujeto, por la construcción de la persona en una sociedad dominada por la producción masiva de bienes simbólicos, informaciones, imágenes y lenguajes que cuestionan la personalidad misma y se encuentran dirigidos por nuevos poderes” (Touraine 1987: 12-13). En el marco de este modelo cultural, los movimientos sociales son sujetos sociales, es decir, ‘actores’ y, como tales, manifestación de los conflictos sociales y no de las contradicciones (una categoría que pone en primer plano el sistema en desmedro del actor). Son “acciones conflictivas que tratan de transformar relaciones de dominación social ejercidas sobre los recursos culturales”; “la acción del tiempo culturalmente orientada y socialmente conflictiva de una clase social definida por su posición de dominación o dependencia en el modo de apropiación de la historicidad, de los modelos culturales de inversión, de conocimiento, de moralidad hacia los cuales está el mismo orientado” (Touraine 1991: 25). Touraine distingue dos tipos de movimientos sociales: los tradicionales y los nuevos cuyas características se expresan en la Tabla 6.

Como parte de esta concepción, Erik Neveau (2000: 16-41), al mismo tiempo que problematiza la distinción entre movimientos sociales nuevos y tradicionales, los define como “un componente singular e importante de la participación política” cuyas características son: acción colectiva, concertada y organizada, relacionada con reivindicaciones con voluntad expresa de cambio; escenarios públicos de movilización; carácter militante basado en convicciones y creencias. De esta manera, los movimientos son grupos subordinados que propician una forma de acción conjunta intencional y

¹³ “La sociedad ya no se define por su naturaleza, y menos aún por su orden, sino únicamente por su movimiento y actores, quienes se desprenden también de las impurezas de lo particular y del pasado para elevarse hacia lo universal y el porvenir. En este enfoque general, extraordinariamente fecundo, de análisis de la vida social, el conocimiento del sistema y la comprensión de los actores se corresponden perfectamente. Los roles y sentimientos de los actores se definen en términos propiamente sociales y aún políticos... La libertad del individuo y su participación en la vida colectiva aparecen como indisociables” (Touraine 1987: 15).

reivindicativa a favor de un interés o de una causa que busca establecer un nuevo orden de vida y *en contra* del orden establecido, de la autoridad pública (Neveau 2000: 21). Los movimientos sociales tienen un carácter inexcusablemente político entendido como un reclamo o imputación directa a la autoridad política, al Estado y a transformar las políticas públicas (Neveau: 2000: 24).

Tabla 6: Los tradicionales y nuevos movimientos sociales

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES (Según Alain Touraine)	
Movimientos sociales tradicionales	Nuevos movimientos sociales
Contexto sociocultural	
Democracia económico-social de la sociedad industrial. En las sociedades cerradas o autoritarias se desenvuelven en un ambiente de represión.	Democracia ética de la sociedad postindustrial. En las sociedades desarrolladas y abiertas participan libremente en la producción y difusión industrializada de bienes culturales.
Carácter	
Reclamos de tipo económico (salarios) o políticos (transformación del Estado). Luego de los movimientos obreros de los '60 y '70, surge el pacifismo, el feminismo, los homosexuales, los ecologistas.	Defensa del derecho del individuo a controlar su propia vida y la existencia biológica. Movimientos de conciencia (defensa de la vida, derechos humanos), organizaciones humanitarias, etc.
Fines	
Transformar el sistema.	No transforman la política sino la vida. No quieren cambiar el sistema sino apoderarse de la capacidad de expresar demandas y actuar sobre actitudes.
Procedencia. Medios de acción	
Movimientos de tipo económico y político que se desarrollan en los distintos procesos y circuitos de la economía y la política de la industrialización social.	Movimientos de corte ético y actúan a través de la opinión pública. Las sociedades abiertas se apoderan de las demandas para contestar o transformarlas.
Fuente: de Fernandez-Barbosa, op.cit.: 344, a partir de Touraine: (1984), <i>El regreso del actor</i> , Eudeba, Buenos Aires, 1984.	

Esta lógica separa a los movimientos sociales de otras formas de acción colectiva tales como las del mercado (regidas por la lógica de agregación, como por ejemplo la moda, los fenómenos culturales, los veredictos sociales) y las de la organización y la empresa (en las que impera la lógica administrativa y productiva sin militancia ni creencias). Sin embargo, las exclusiones no son absolutas ya que tales formas registran interacciones mutuas: los movimientos sociales, por ejemplo, se nutren de elementos del mercado (producen símbolos y materiales identitarios que tienden a la agregación) así como de los empresariales y organizacionales (requieren de imagen corporativa, producen libros, camisetas, posters... etc.). Asimismo, las acciones de mercado tienden a construir convicciones y creencias y las empresas, a generar militancia (Neveau 2000: 16 ss.).

Desde el punto de vista político, los movimientos se diferencian (sin excluirse totalmente) de otras formas de acción colectiva tales como las huelgas o demandas que, al limitarse a una agenda muy puntual y concreta, no persiguen establecer un nuevo orden de vida; se diferencian también de las formas corporativas propias de los gremios y cooperativas los cuales ‘autoproducen’ un nuevo orden sin enfrentamiento con la autoridad política, basado en mecanismos de autoayuda.

Asimismo (Vallés 2004: 332), los movimientos sociales se diferencian de las formas más estructuradas de actoría política tales como los grupos de interés y los partidos políticos según el grado de estructuración, el discurso y el escenario de acción. Los grupos de interés son asociaciones cuyo objetivo es influir el proceso político defendiendo propuestas de un sector determinado (trabajadores, empresarios, importadores, etc.); es decir, plantean decisiones políticas sin asumir decisiones institucionales. El siguiente cuadro expresa estas diferencias:

Tabla 7: Tipología de actores colectivos

<i>Criterios</i>	<i>Movimientos sociales</i>	<i>Grupos de interés</i>	<i>Partidos políticos</i>
Grado de estructuración	Variable	Fuerte, estable	Fuerte, estable
Discurso	Transversal	Sectorial	Global
Escenario preferente de actuación	Social, no convencional	Institucional, social	Institucional
Tomado de Vallés 2004: 332			

Según su forma de organización y modos de acción (Vallés 2004: 340-342) los movimientos sociales se caracterizan por su estructura ligera y flexible que privilegia la participación directa. Asimismo, los movimientos sociales incluyen fenómenos colectivos como los siguientes: grupos que comparten valores o mitos movilizados con una gran capacidad de articular redes y alianzas flexibles; agrupaciones más estructuradas que compiten o se combinan con organizaciones más tradicionales, tales como los partidos políticos o grupos de interés; grupos de acción con objetivo único cuya existencia está vinculada a problemas puntuales y particulares, por ejemplo, las campañas contra las minas antipersonales. Cada uno de estos movimientos puede desarrollar o transitar por las formas de organización y articulación arriba descritas por Vallés (grupos de valores, articulados con partidos y de temáticas únicas y puntuales).

A continuación, proponemos una tipología de los nuevos movimientos sociales según el área temática y los sujetos sociales involucrados:

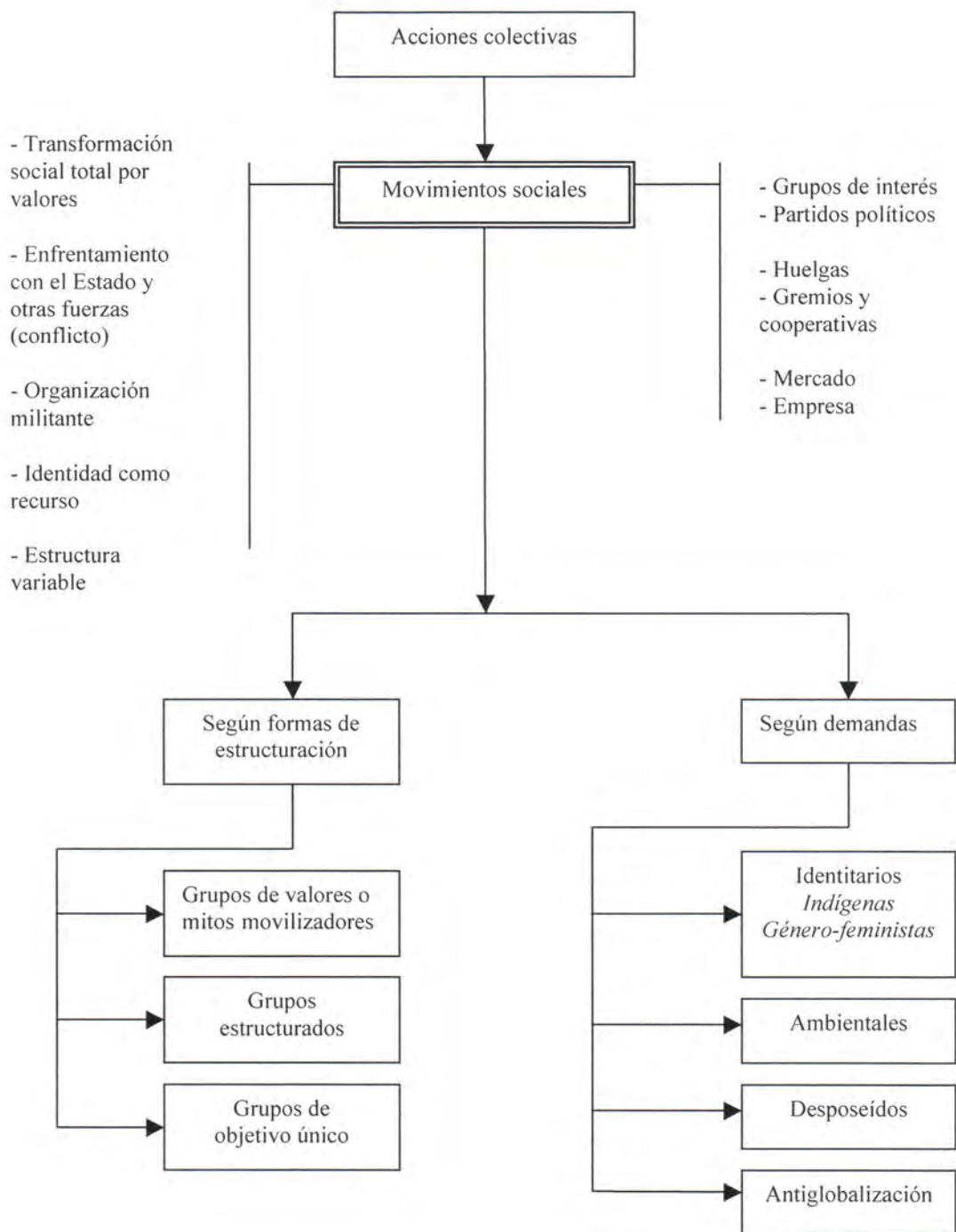
a. *Movimientos sociales identitarios*: Son los más importantes y visibles en la historia política contemporánea del Ecuador. Su punto de partida de las demandas es algún tipo de identidad considerada un recurso y fuente originante de derechos. A este grupo pertenecen los movimientos étnicos (indígenas, afroecuatorianos, gitanos...); y los de género (los movimientos feministas, los denominados GBLT o de Gays, Bisexuales, Lesbianas y Transexuales). En Ecuador, el movimiento indígena ha tenido una mayor e indiscutible visibilidad no solo política sino también en la reflexión social sobre los movimientos. Tal vez no resulte fácil identificar con nombre y apellido los movimientos feministas y de género como los indígenas, pero no se puede negar que han tenido un impacto muy grande en la legislación nacional, en especial en la constitución nacional de 1998, y en diversas instituciones tales como el Consejo Nacional de Mujeres, el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, entre otras.

b. *Movimientos sociales ambientales*: La visibilidad y capacidad de organización y movilización, en Ecuador, es considerable aunque no tanto como los identitarios. Los movimientos ecologistas organizan sus demandas en función de hacer prevalecer un sistema de desarrollo sostenible, que no agote ni hipoteque los recursos naturales. Sus formas de expresión incluyen el activismo radical así como un fuerte impacto en los medios de comunicación y en proyectos de desarrollo.

c. *Los 'Desposeídos'*: es polémico aplicar esta categoría en Ecuador pero experiencias de otros países nos autorizan a ello. Se trata, por ejemplo, del movimiento de *Los sin tierra*, de Brasil, que reúne a campesinos nordestinos carentes de tierras de cultivo cuya acción no se limita a reclamar un recurso sino a plantear un reordenamiento de la sociedad en torno a un modelo diverso de propiedad y producción. Pensamos que los 'Piqueteros' de Argentina constituyen también un movimiento social, pues a partir de su carencia de trabajo y de bienestar plantean acciones que cuestionan radicalmente el orden social imperante.

c. *Los movimientos sociales 'antiglobalización'*: por su carácter continental e internacional estos movimientos deben ser considerados como una categoría especial. Poseen la capacidad de articular otros y sus demandas más radicales apuntan o bien a enfrentar la globalización, a la que consideran como un fenómeno productor de relaciones inequitativas y hegemónicas, o bien a proponer 'otra globalización' encaminada a generar relaciones más justas y equitativas. El Foro de Porto Alegre que tuvo lugar en el 2002 inició en América Latina una serie de foros que constituyen el escenario de su visibilidad, tal como el que se organizó el Quito en el 2004.

En el siguiente mentefacto podemos acceder a los rasgos conceptuales propios de los Movimientos sociales:



1.2.1.2 Nuevos movimientos sociales, conocimiento y universidad

Los movimientos sociales producen sentidos y discursos y por lo tanto, formas y contenidos relacionados con el conocimiento, en tanto recursos para la acción transformadora de las relaciones sociales. La relación entre el conocimiento y los

nuevos movimientos sociales ha sido muy bien captada por Touraine quien, en un estudio reciente (2005: 232-247) afirma que el indigenismo y el feminismo, junto al ambientalismo y los movimientos antiglobalización, son los nuevos movimientos sociales de mayor impacto en América Latina. Es posible definirlos como movimientos postsociales porque, en un contexto donde el consumo y la comunicación organizan la experiencia, su acción y representaciones privilegian la cultura como ámbito de acción y transformación sin limitarse al escenario socioeconómico. La categoría central de estos movimientos es la de sujeto desde la cual es posible aprehender las variaciones de género y de pertenencia étnica como variables fundamentales de la organización social. Sus objetivos, además, se encaminan a “la recomposición del conjunto de los cambios culturales” y la constitución de sí mismos y de sí mismas a través de la modelación de una cultura plural en beneficio de todos (*idem*: 240).

Como el escenario de la cultura es clave para los nuevos movimientos sociales, la cuestión del conocimiento ocupa un lugar central y constituye para ellos algo más que un recurso para fundamentar sus respectivas causas y orientar la acción: el conocimiento mismo- determinar su relación con la subjetividad y establecer qué, cómo y para qué conocer- forma parte del orden que es necesario cambiar. Para transformar las relaciones políticas y sociales y reconstituir la cultura es necesario transformar también las relaciones y los modos de producción del conocimiento.

Si bien las relaciones entre movimientos sociales y universidad se han incrementado, su historia no es reciente. Inicialmente, las universidades se han acercado a los movimientos sociales desde una de sus dimensiones institucionales: la extensión; hoy, sin embargo, esta relación se ha hecho más compleja y éstos conforman un componente cada vez más presente en las restantes dimensiones, como la investigación y la enseñanza.

Kaplún (2003) reseña algunas de las iniciativas pioneras latinoamericanas que inspiraron luego la concepción extensionista:

- 1908: El Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos, reunidos en Montevideo, plantean la instrumentación de programas dirigidos a la clase trabajadora a fin de atender sus necesidades sociales;

- 1920: Los programas de cultura general, hábitos sociales y formación técnica de la Universidad Popular Mexicana, a los que se vinculó José de Vasconcelos así como las misiones culturales emprendidas para civilizar al indio;
- 1920: Las Universidades Populares Gonzáles Prada impulsadas por Raúl Haya de la Torre (fundador de la Acción Popular Revolucionaria) en Perú, fundadas en la alianza entre intelectuales y el mundo obrero en los barrios populares de Lima.

Hoy, en América Latina, la relación entre ambas instancias sobrepasa la lógica extensionista y los movimientos ya no son meros destinatarios u objetos incorporados a programas de transferencia tecnológica o de capacitación. En algunos casos los movimientos sociales incorporan a intelectuales provenientes del mundo académico en sus propias dinámicas de reflexión a la vez que se articulan con otras organizaciones de la sociedad civil relacionadas con la academia; en otros, no faltan los movimientos sociales que han generado sus propios programas universitarios, tales como la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, en Argentina, el movimiento indígena a través de iniciativas cada vez más numerosas de creación y gestión de universidades propias en Ecuador, México, Colombia o Argentina; o casos como la Universidad de los Movimientos Sociales, en Colombia.

La tesis, por lo tanto, sistematizará algunas de las experiencias que vinculan la universidad con los movimientos sociales según el eje del conocimiento y categorías asociadas (aprendizaje, relación con la transformación social y el desarrollo, formas institucionales de conocimiento, etc.). Al mismo tiempo, describirá las orientaciones y teorías epistemológicas más importantes demandadas y construidas al amparo de dicha relación.

Capítulo II

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Primera parte

2 DE LAS EXPERIENCIAS A LAS TEORÍAS

El presente capítulo recoge los resultados de la investigación al sistematizar descriptivamente los marcos epistemológicos o las teorías del conocimiento que suponen algunas experiencias universitarias respecto a los movimientos sociales, a partir del análisis de la memoria textual de las experiencias expresadas en publicaciones institucionales y artículos especializados según el eje del conocimiento.

Es evidente que la posibilidad de acceso real ha concentrado la selección en las iniciativas más cercanas y ha marginado algunas inaccesibles por lejanas (cfr. Anexo 1); sin embargo, algunas de los casos que suponíamos muy ecuatorianos nos han remitido en cambio a escenarios regionales permitiéndonos suponer los alcances y las tendencias a niveles más amplios.

El punto de partida son las experiencias concretas para identificar los marcos epistemológicos que las constituyen: la Red Nuevo Paradigma, la Red Latinoamericana-alemana de Pedagogía Social (LAPSO) y algunas experiencias reunidas bajo el enfoque de la investigación-acción participativa. La metodología se sustenta en la sistematización de experiencias a partir del eje del conocimiento, para ir de la práctica a los conceptos, identificar los supuestos epistemológicos subyacentes y acceder a la manera cómo se usan las teorías y combinan visiones diferentes en su relación con las comunidades y los movimientos sociales.

2.1 LA RED NUEVO PARADIGMA (RNP) PARA LA INNOVACIÓN INSTITUCIONAL EN AMÉRICA LATINA

La teoría contextual del conocimiento es fruto de la sistematización de diversas experiencias latinoamericanas de desarrollo a partir de una iniciativa denominada Red Nuevo Paradigma (RNP) cuyo objetivo consiste en generar herramientas teóricas y aplicadas que permitan sostener estrategias de innovación institucional para el desarrollo y superar los paradigmas desarrollistas europeos (denominados ‘modo clásico de innovación’) o estadounidenses de posguerra, ambos considerados excluyentes y hegemónicos.

Según documentan las memorias de la Red (2005 b: 47 *ss.*), el proyecto inicia en los años’80, cuando el Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional (ISNAR, por sus siglas en inglés) formuló un proyecto sobre planificación, seguimiento y evaluación (PSyE) de la investigación agrícola en América Latina orientado por la corriente investigación-acción. Durante la primera fase (de 1992 a 1994), analizó y sistematizó el estado del arte sobre PSyE en organizaciones públicas de las Américas, identificó necesidades de capacitación y desarrolló materiales difundidos en talleres regionales. En la segunda fase (1995-1998) organizó experiencias de casos pilotos en organizaciones de países como Cuba, Bolivia, Panamá y Venezuela, cuyos miembros presionaron para que se incluyan marcos mejor relacionados con la planificación estratégica y la interpretación de los cambiantes contextos a fin de facilitar el cambio institucional. Ello generó crisis y conflictos que derivaron, felizmente, en “un esfuerzo creativo de ‘exploración indisciplinada’ hacia la innovación institucional del Proyecto” (*idem*: 47) y en la integración de instancias clave como líderes gerentes e investigadores de las organizaciones y puntos focales intelectuales internacionales que lograron reorientar, conceptual y metodológicamente, el proyecto inicial; se llegó, incluso, a renegociar su nombre por el de *Nuevo Paradigma*, que identificaría la tercera fase del Proyecto (1999-2001). Tal como confirma la memoria (*idem*: 48) centrada “en la gestión estratégica del cambio institucional, incluyendo la dimensión que se pretendía originalmente de investigación-acción para responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Está la humanidad experimentando una Época de cambios o un Cambio de Época?”. Frente a los desafíos del nuevo enfoque ‘contextocéntrico’, el donante

inicial renunció al proyecto y, desde entonces, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) asumió su financiamiento. Desde el punto de vista institucional, la Red pasó a formar parte del Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (IFPRI)¹⁴.

La siguiente tabla sistematiza el problema social, la finalidad, el propósito y la filosofía de la Red.

Problema social	Finalidad	Propósito	Filosofía
La vulnerabilidad institucional de las organizaciones de tecnociencia relevantes para la investigación y el desarrollo rural en América Latina.	Contribuir a la sostenibilidad institucional de las organizaciones de tecnociencia relevantes para la investigación y el desarrollo rural en el contexto cambiante de América Latina.	Construir capacidades conceptuales, metodológicas y culturales para la gestión la innovación institucional.	Cambiar las “personas” que cambian las cosas, construyendo espacios – interculturales e interinstitucionales – de interacción para la transformación de modos de interpretación e intervención, desde una perspectiva latinoamericana.
Elaborado a partir de “Perfil Institucional” en Red Nuevo Paradigma 2005 a.			

Desde que en el 2000 los participantes recomendaron transformar el Proyecto en una Red para la innovación institucional, el equipo del Proyecto integró, a partir del 2001, tres puntos focales intelectuales internacionales de la Universidad de Wageningen y de la Universidad de Michigan con los cuales identificaron premisas ontológicas (sobre la naturaleza de la realidad), epistemológicas (sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación), metodológicas (sobre el método y la naturaleza de la investigación), y axiológicas (sobre los valores y la naturaleza de las intervenciones) que pudieran guiar las innovaciones institucionales en desarrollo rural. El trabajo de equipo, con la participación especial del filósofo colombiano Freddy Álvarez (uno de los intelectuales convocados como punto focal, radicado en Ecuador y profesor de la Universidad Politécnica Salesiana) y otros facilitadores, produjo, entre el 2001 y el 2002, el *marco conceptual y teoría de la acción* que se constituyen en recursos para la innovación institucional y la investigación para el desarrollo rural.

¹⁴ Para mayores detalles de los datos institucionales ver www.ifpri.org

Las aspiraciones actuales de los miembros de la Red apuntan a extender el Proyecto hacia el futuro, incluir a los movimientos sociales y transformarse ellos mismos en un movimiento social ya que la búsqueda de una nueva institucionalidad permitirá la creación de nuevas relaciones sociales basadas en el principio del bienestar inclusivo (*idem*: 50).

Los resultados, la sistematización del proceso, el marco conceptual y la teoría de la acción de la Red Nuevo Paradigma se han cristalizado en tres tomos de muy reciente publicación en Ecuador (Red Nuevo Paradigma 2005 a, 2005 b y 2005 c).

Los dos primeros (2005 a y b) contienen material sumamente interesante sobre el objeto de nuestra búsqueda y abundan en propuestas y relecturas de teorías del conocimiento. El primero de estos tomos (2005 a) recoge los legados del proyecto (organizativo, interpretativo, filosófico, conceptual, metodológico, histórico, prospectivo e institucional) y el segundo (2005 b) contiene el marco orientador conformado por el marco conceptual y la teoría de la acción así como la sistematización de las huellas e impactos de la Red en tres estudios de caso: Costa Rica, Cuba y Ecuador. Para la consecución de los objetivos de esta investigación, nos remitiremos a estos dos tomos.

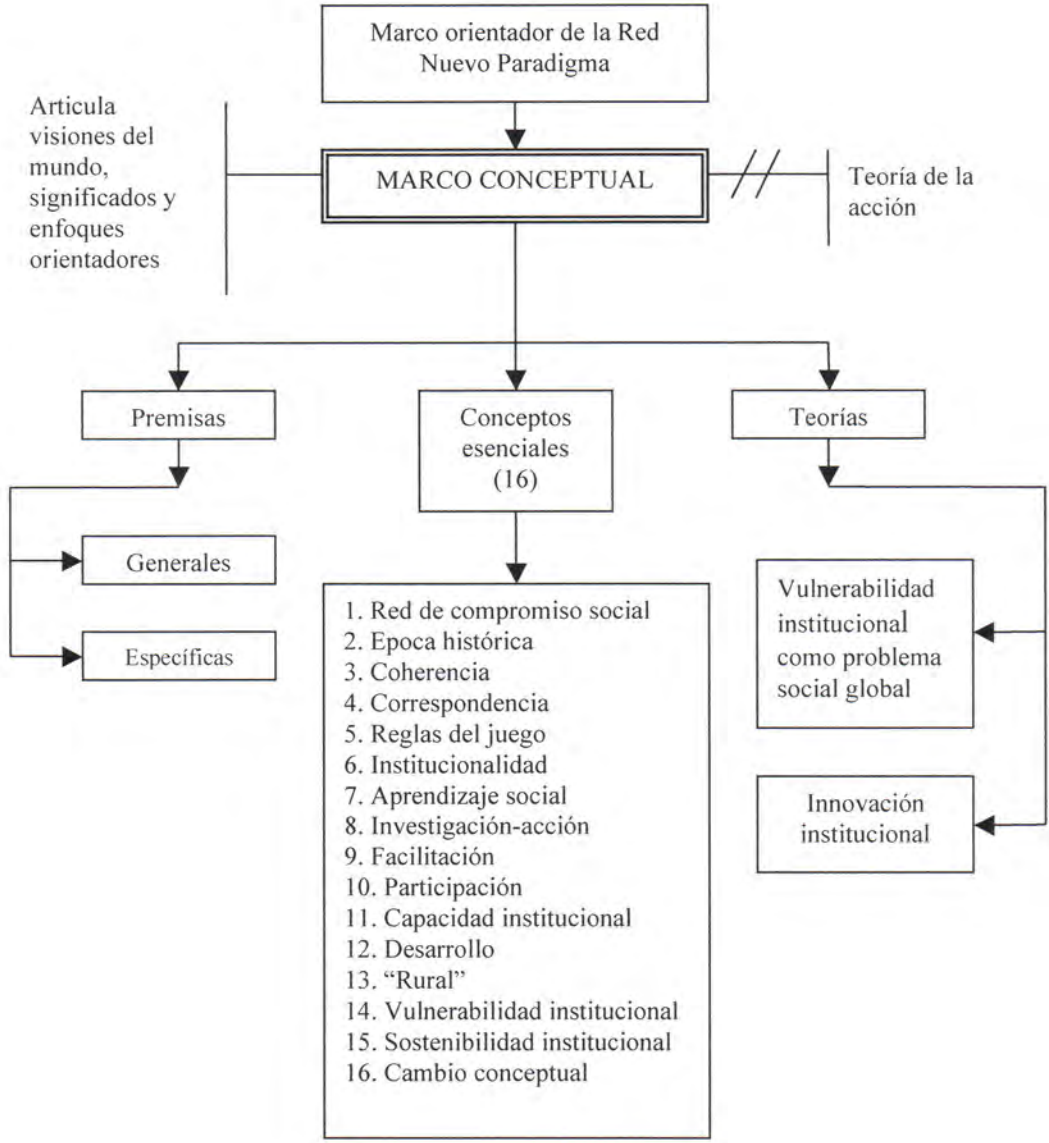
La producción de la RNP en relación a la teoría del conocimiento es inclusiva y plural en el aprovechamiento de elementos provenientes de varios enfoques ya que allí confluyen teorías provenientes tanto del constructivismo social como del pensamiento crítico, la pedagogía social latinoamericana y el pensamiento complejo. No obstante, la RNP no se limita a combinarlos eclécticamente; a partir de esos elementos, construye una teoría que autodefine como ‘contextual’. Son los rasgos de esta teoría la que sistematizaremos a continuación.

2.1.1 Teoría del conocimiento contextual de la Red Nuevo Paradigma¹⁵

El marco conceptual de la Red es importante para identificar allí elementos de su metateoría y acceder a los tipos, usos y formas de articulación de diversos instrumentos del conocimiento. La Red articula tres clases de instrumentos del conocimiento o

¹⁵ Para acceder al marco conceptual y la teoría de la acción de la Red ver Red Nuevo Paradigma 2005 b: 50-73 de cuyos contenidos nos hemos servido para la presente sistematización. También ver *idem* 2005 a: 173-210.

principios cuyo nivel y relación con la realidad son diversos a la vez que complementarios: premisas, conceptos y teorías/enfoques cuya extensión y función es la siguiente: Las *premisas* dan cuenta de la visión del mundo, los *conceptos* desarrollan coherencia a través de significados compartidos por aquellos que los necesitan, y las *teorías/enfoques* amplían la comprensión de ciertos fenómenos y aspectos concretos de la realidad que requieren ser transformados. El siguiente mentefacto da cuenta de la articulación de estos principios en el marco conceptual de la red.



(i) *Premisas orientadoras*: se refieren al mundo y a nuestras formas de percibirlo, pensar y actuar en él para constituir la realidad y la existencia. Estas premisas suponen

que “el mundo es una trama (compleja y dinámica) de relaciones entre todas las formas y modos de vida” (*idem* 50-51). Por lo tanto “la existencia es una eterna búsqueda de coherencia y correspondencia para lograr la sostenibilidad; la forma como percibimos el mundo condiciona la forma como actuamos en él; la realidad es lo que nuestra visión de mundo nos permite percibir; la realidad es socialmente construida por cierto grupo de percepciones, decisiones y acciones y puede ser socialmente transformada por otro grupo de percepciones, decisiones y acciones; la historia es una permanente construcción, fragmentación y reconstrucción de coherencias y correspondencias, generando continuamente nuevas ‘reglas del juego’ para la existencia; las decisiones y acciones individuales, colectivas y sociales están condicionadas por una visión de mundo y un conjunto de ‘reglas del juego’ en un determinado periodo histórico” (*idem*: 51).

Las *premisas orientadoras específicas* permiten comprender la vulnerabilidad institucional como resultado de un cambio de época, de una crisis epocal; no se trata, entonces, de enfrentar las crisis institucionales con recetas o conocimientos parciales sino de sustituir la visión del mundo en crisis por otra. Estas premisas suponen que “la humanidad experimenta un cambio de Época desde la segunda mitad del siglo XX; un cambio de época fragmenta coherencias y correspondencias, creando crisis generalizadas de percepción y legitimidad, generando vulnerabilidad institucional; las coherencias y correspondencias fragmentadas son reconstruidas únicamente bajo otra visión de mundo y con otros enfoques; la innovación institucional es un proceso de interacción social para identificar y superar brechas de coherencia y correspondencia, para mejorar la eficiencia interna y la relevancia externa de las organizaciones; la construcción de capacidad institucional es una precondition para el éxito de la innovación institucional; la sostenibilidad –ecológica/institucional- es una propiedad emergente de la interacción humana; las organizaciones sostenibles son las organizaciones cambiantes, puesto que el contexto está en constante transformación” (*idem*: 51).

(ii) *Conceptos compartidos*: La innovación institucional supone *significados compartidos*, o conceptos. Si bien la red caracteriza dieciséis de ellos expresados en el mentefacto conceptual anterior, nos limitaremos a reproducir textualmente la definición de aquellos que permiten acceder a una mejor comprensión del lugar, procesos,

modalidades, formas de producción y circulación del conocimiento, propios de la Red (*idem*: 52). Estos conceptos son: *red de compromiso social*, *reglas del juego*, *aprendizaje social*, *investigación-acción*, *facilitación*, *participación*, *capacidad institucional* y *cambio conceptual*.

- *Red de compromiso social*: red de relaciones construida en torno a un propósito bajo reglas previamente negociadas, para la participación voluntaria de actores comprometidos con la interpretación y gestión de un problema social común.
- *Reglas del juego*: Un grupo coherente de valores, creencias, símbolos rituales, mitos, significados, principios, leyes, políticas, prácticas sociales, normas, procedimientos, relaciones de poder, estándares, conceptos, métodos, técnicas, modelos, teorías y paradigmas que condicionan la forma de ser, sentir, pensar y actuar de los grupos de actores sociales, económicos, políticos e instituciones.
- *Aprendizaje social*: proceso interactivo entre múltiples actores sociales con un propósito común, a menudo con intereses conflictivos, comprometidos con una acción concertada, a través de un esfuerzo de aprendizaje por descubrimiento, bajo algunas reglas de participación previamente negociadas.
- *Investigación-acción*: proceso interactivo, interpretativo, dinámico, transformacional para la búsqueda colectiva de respuestas y soluciones a preguntas y problemas relevantes, con la participación activa de aquellos que las necesitan.
- *Facilitación*: proceso interactivo para hacer un esfuerzo deliberado con el objetivo de movilizar la imaginación, capacidad y compromiso de múltiples actores sociales hacia una acción concertada.
- *Participación*: proceso interactivo en el que los actores sociales poseen el poder de influenciar políticas, objetivos, planes, presupuestos y decisiones.
- *Capacidad institucional*: la capacidad colectiva –blanda- (conceptual, metodológica, gerencial, política y cultural) para interpretar y transformar cierto conjunto de reglas del juego.
- *Cambio conceptual*: Cambio del ‘sistema de verdades’ de un individuo u organización a partir de la reconstrucción/reconstrucción de sus premisas filosóficas esenciales (visión del mundo, paradigma, valores, supuestos y creencias sobre cómo funciona la realidad).

(iii) *Teorías/enfoques orientadores*: Para interpretar la realidad, generar conocimiento e interactuar con su entorno operacional, la Red hecha mano de una amplio abanico de corrientes y enfoques tales como “el pensamiento filosófico, el pensamiento sistémico blando, el pensamiento complejo, el pensamiento estratégico, el enfoque constructivista, el enfoque dialéctico, el enfoque dialógico, el enfoque histórico y el enfoque investigación-acción, entre otros” (*idem*: 53). Los diversos enfoques son recursos que permiten comprender e interactuar con dos aspectos cruciales de la realidad que la Red pretende iluminar: la vulnerabilidad como problema social global, por un lado; y la innovación institucional, por otro.

Las teorías del conocimiento de la Red emergen también de la *teoría de la acción* entendida como modo de intervención, la forma en que un grupo regula un cierto conjunto de acciones de acuerdo a elementos orientadores (reglas del juego) tales como valores, creencias, conceptos, reglas internas, intereses y compromisos de los actores que las desarrollan (*idem*: 57). Las premisas reguladoras muy pocas veces son conscientes pues subyacen en la trama cultural de los individuos e instituciones; por lo tanto, para explicitarlas se requiere de un proceso de de-construcción, primero, y de reconstrucción después. La Red reconstruye su teoría de la acción a partir de la opción por el enfoque *contextual*, el cual es la base también para la epistemología. Se diferencia de otros enfoques presentes en las prácticas de desarrollo, tales como el mecanicista, economicista y evolucionista, caracterizados contrastivamente en la tabla 8.

La teoría de acción de la Red (*idem*: 61) consta de los siguientes elementos:

- a. *Filosofía de intervención*: compromiso ético de “facilitar el desarrollo de y no el desarrollo en las organizaciones”;
- b. *Propósito*: “Construir capacidades conceptuales, metodológicas y culturales para la innovación institucional”.
- c. *Premisa metodológica I*: “El conocimiento socialmente relevante es generado interactivamente en el contexto de su aplicación e implicaciones”;
- d. *Premisa metodológica II*: “La construcción de capacidad institucional es un proceso de aprendizaje social por descubrimiento para la interpretación colectiva, la comprensión y el cambio de las ‘reglas’ que condicionan las ‘realidades’ que queremos transformar”

Tabla 8: Teorías de la acción consideradas por la Red Nuevo Paradigma

Componentes	Teorías de la acción			
	Mecanicista	Economicista	Evolucionista	Contextual
<i>Marco conceptual</i>	Teoría de sistemas (pensamiento duro), gerencia científica, reingeniería	Economía institucional, planificación, estratégica, teoría de sistemas (pensamiento duro)	Desarrollo humano sostenible, gestión de ecosistemas, conservacionismo	Teoría de la red de actores, teoría de sistemas (pensamiento blando), constructivismo, teoría crítica
<i>Marco valorativo</i>	Racionalidad instrumental, paradigma tecnocéntrico, visión cibernética del mundo	Racionalidad estratégica, paradigma egocéntrico, visión mercadológica del mundo	Racionalidad comunicativa, paradigma ego y egocéntricos, visión evolucionista del mundo	Racionalidad comunicativa, paradigma homocéntrico, visión holística y contextual del mundo
<i>Percepción del contexto operacional</i>	El contexto es manejable, controlable y predecible. La ciencia y la tecnología son consideradas como cruciales para manejar y controlar el contexto	El contexto es una arena para la competencia, con oportunidades y amenazas. La planificación estratégica es la principal herramienta para manejar la relación con el contexto	El contexto es incierto y dominante. La naturaleza es frágil y armoniosa. La adaptación es el medio para crear y mantener el 'equilibrio insumo-producto' de las organizaciones	El contexto es complejo y contradictorio. El cambio de época fragmenta las reglas del desarrollo. La reconstrucción de coherencia y correspondencia contribuye a la sostenibilidad.
<i>Configuraciones y bases para la interacción</i>	Jerarquías burocráticas. Desarrollo tecnológico y cambio agrotecnológico	Jerarquías burocráticas e individualismo. Competencia y dominación	Redes jerárquicas y coaliciones. Cooperación interactiva para alcanzar e implementar acuerdos	Redes democráticas y solidarias. Negociación e intercambio reconociendo la diversidad de perspectivas e intereses
<i>Reglas internas del juego</i>	Meritocracia científica, control de la naturaleza para propósitos humanos	Las fuerzas del mercado optimizan el uso de los recursos y definen la supervivencia de los más competitivos	Confianza, relación responsable con la naturaleza, equidad y respeto mutuo entre las personas	Compromiso social, corresponsabilidad, solidaridad, relaciones éticas con la naturaleza y entre las personas
Fuente: Santamaría (2004): <i>Theories of action for institutional innovation of rural research and development organizations</i> . ISNAR Briefing Paper 74, The Hage. En <i>Red Nuevo Paradigma</i> 2005 b: 73				

La teoría de la acción de la Red es un lugar muy rico para acceder a enfoques muy recientes sobre procesos organizacionales de generación, circulación, transformación y aprendizaje de conocimientos en el marco de la innovación institucional cuyo análisis es muy pertinente para los objetivos de nuestra tesis. Según nuestro punto de vista, la Red recupera teorías originadas en dos vertientes: *a*. Las teorías de la economía institucional de finales de los '90 que valora el conocimiento como elemento constitutivo del capital de las organizaciones; y *b*. La praxis del desarrollo en América Latina, que valora métodos y modalidades de generación y articulación de conocimiento de base inspirados o relacionados con la investigación acción participativa y las redes, un lugar

en el que coinciden numerosas experiencias de relación entre comunidades de base, movimientos sociales y programas universitarios.

2.1.2 *El conocimiento socialmente relevante y el aprendizaje institucional*

El proyecto es sensible a los rasgos emergentes de una nueva racionalidad cuyo modo de generación de conocimiento se opone al tradicional, propio de la época industrial, cuyos rasgos son los siguientes: (i) generación en contextos de aplicación e implicaciones; (ii) transdisciplinariedad y complementariedad entre conocimientos de actores locales y especialistas; (iii) diversidad de actores generadores de conocimiento; (iv) reflexividad y compromiso respecto a fines y medios; (v) control social ampliado sobre calidad y validez, resultados e impactos (*idem*: 58).

La forma de concebir el conocimiento, en el contexto de la teoría de la acción, es de innegable cuño constructivista y se inspira en las corrientes de análisis de procesos del conocimiento en las organizaciones¹⁶ e inteligencia organizacional, el interaccionismo y la teoría de sistemas (según su versión de pensamiento blando). Es posible caracterizarla como relacional a la vez que contextual. La primera premisa metodológica de la teoría de la acción de la Red expresa la macroproposición que contiene los elementos esenciales de la teoría del conocimiento:

“El conocimiento socialmente relevante es generado interactivamente en el contexto de su aplicación e implicaciones” (idem: 62).

¹⁶ Señalamos, para futuras investigaciones, las fuentes de esta perspectiva que concibe al conocimiento en el contexto de las organizaciones. Si bien la bibliografía se señala en inglés es importante determinar las ediciones en español:

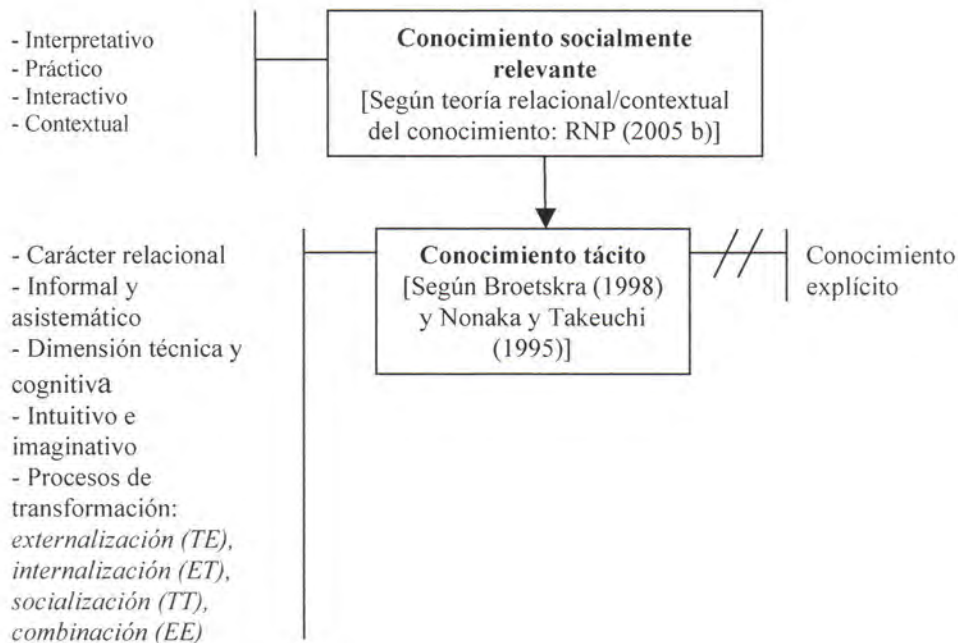
1. GIBBONS, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scout y M. Trow (1994): *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage publications. La traducción al español en AA.VV (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en la sociedad*. Ed. Pomares Corredor, Madrid.

2. BROEKSTRA, G. (1998): An organisation is a conversation. In Grant, D., T. Keney y C. Oswick (eds), *Discourse and organisation*. London, Sage publications. No hemos podido identificar una traducción al español.

3. NONAKA, I., y TAKEUCHI, H. (1995): *The knowledge. Creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford, Oxford University Press. Traducción al español: Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1999): *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press, México.

No obstante, una aproximación breve y eficiente a este conjunto de teorías se puede encontrar en DUTRA MORESI, Eduardo Amadeu (2001): *Inteligencia organizacional: un referencial integrado*. En www.scielo.com

Para acceder a su comprensión es importante conceptualizar qué se entiende por conocimiento socialmente relevante y caracterizar cuáles son sus tipos y procesos de transformación, tal como consta en el siguiente esquema:



En este punto, es necesario precisar que la finalidad del conocimiento es doble: interpretativa y práctica; pero la finalidad última del conocimiento socialmente relevante es eminentemente práctica ya que las teorías ayudan a los grupos “a hacer que los eventos ocurran de manera efectiva” (*idem*: 59). El conocimiento socialmente relevante, en el caso particular de la Red, por lo tanto, es aquel que otorga sostenibilidad e innovación a las organizaciones de desarrollo.

La interacción y la contextualidad son otras características del conocimiento socialmente relevante: “las innovaciones relevantes emergen de procesos de interacción social y el conocimiento socialmente relevante es generado en el contexto de su aplicación e implicaciones...” (*idem*: 64).

La Red toma en cuenta, entre otros, los aportes de Broetskra (1998) para establecer la distinción de dos tipos de conocimiento: uno *explícito*, formal y sistemáticamente codificado; otro *tácito* e informal, difícil de sistematizar atravesado por dos

dimensiones: técnica (saber hacer) y cognitiva (visión del mundo, paradigmas, creencias, racionalidad, valores y percepciones que influyen la forma en que los actores toman decisiones y actúan). El carácter esencial del conocimiento tácito es el relacional por ser construido y generado socialmente y emerger de la interacción entre individuos lo cual, a su vez, determina el tipo de lenguaje que lo comunica (intuitivo e imaginativo): “su acceso es imposible sin la interacción directa y personal con los actores que lo poseen, debido a que su ‘transferencia’ (apropiación compartida) depende principalmente del esfuerzo creativo para expresarlo a través de imágenes verbales, metáforas, símbolos heurísticos y analogías” (*idem*: 59).

El saber socialmente relevante circula según la lógica del conocimiento tácito, incluye relaciones con el conocimiento explícito, e implica algunos procesos de transformación (Nonaka y Takeuchi 1999), tales como *externalización* (emergencia de un nuevo conocimiento a través de la transformación del conocimiento tácito en conocimiento explícito); *internalización* (transformación del conocimiento explícito en conocimiento tácito); *socialización* (transformación del conocimiento tácito en conocimiento tácito) y *combinación* (transformación de conocimiento explícito en conocimiento explícito) (*idem*: 59).

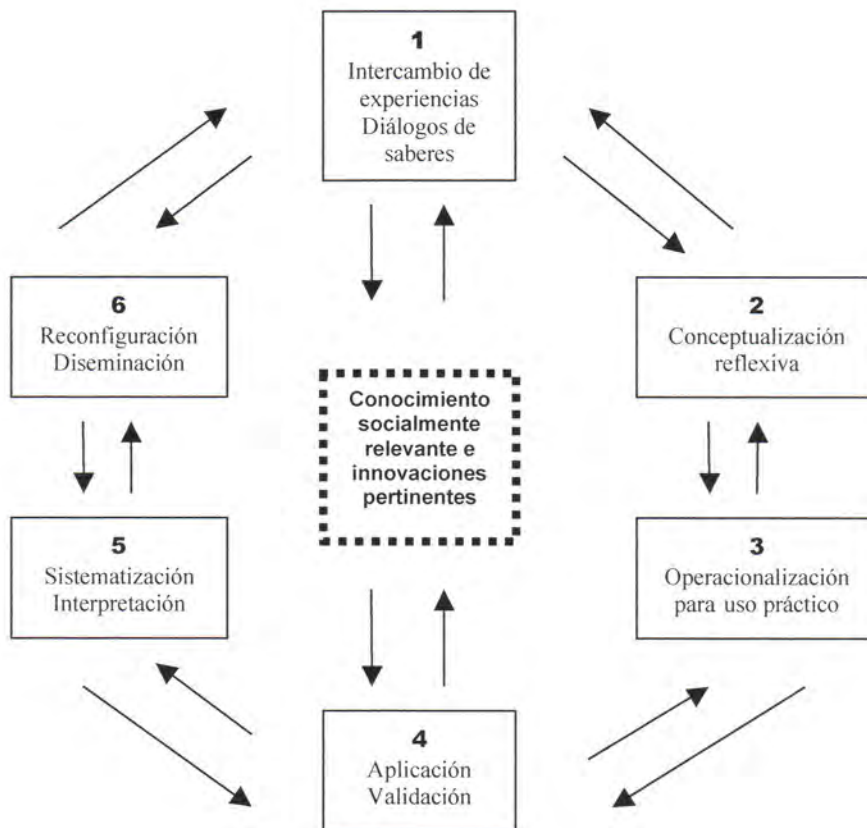
El carácter interactivo del conocimiento implica algunas derivaciones negativas: los conocimientos no son objetos discretos, mercancías sujetas a intercambio o creencias individuales que se comparten; a la vez, éstos no se procesan abstracta e impersonalmente ni se definen por criterios organizativos ni por centros de autoridad. Entre las derivaciones positivas de este enfoque, señalamos que la comprensión de los procesos colectivos de conocimiento es determinante para la innovación institucional.

La teoría del conocimiento socialmente relevante trae aparejada una teoría sobre el aprendizaje social¹⁷ definido como proceso que procede *por descubrimiento* orientado a

¹⁷ El aprendizaje social toma en cuenta elementos de la teoría del aprendizaje organizacional y remite a las siguientes fuentes:

1. ARGIRYS, C. (1992): *On organisational learning*. Oxford, UK: Blackwell Publishers; (1978): *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts, London: Addison-Wesley Publishing Company. Este autor es muy citado en el ámbito del aprendizaje organizacional e ingeniería de la organización. De él identificamos la siguiente traducción: (2001) *Sobre el aprendizaje organizacional*, México, Oxford University Press.
2. KITCHENER, K. S. (1983): “Cognition, meta-cognition: a three level model of cognitive processing”. *Human development* 26: 222-232

la interpretación colectiva, la comprensión y el cambio de las ‘reglas’ que condicionan las ‘realidades’ que queremos transformar. Su objetivo consiste en “la reestructuración y validación de las teorías de acción de una organización” (*idem*: 64): no es posible lograr el cambio institucional sin replantear la forma de pensar. El siguiente esquema da cuenta del modo contextual de generación y apropiación de conocimiento:



El aprendizaje institucional u organizacional incluye las siguientes modalidades (*idem*: 60):

- (i) *Aprendizaje de bucle simple*: las prácticas organizativas se cambian sin cuestionar porqué no conducen a los resultados deseados;

3. BROEKSTRA, G. (1998): op. cit.

4. BAWDEN, R. (2000): Valuing the epistemic in the search for betterment: The nature and role of critical learning systems. Mimeo, 22 pp.

- (ii) *Aprendizaje de bucle doble o cambio de segundo orden*: el aprendizaje tiene lugar por un proceso de indagación conjunta sobre los marcos conceptuales y metodológicos de la organización para superar prácticas obsoletas.
- (iii) *Aprendizaje epistémico o en bucle triple*: cuestionamiento del marco valorativo establecido, reflexión deliberada y autocrítica sobre las visiones del mundo y otros elementos que rigen el comportamiento organizacional.

En un contexto coexisten varias teorías de la acción según la institucionalidad hegemónica, de tal manera que algunas dominan y otras son subordinadas. En un proceso de innovación institucional se debe, por tanto, reflexionar críticamente acerca de las teorías de la acción para orientar su praxis (*idem*: 58). Por ello, aprender implica, primero, desaprender los supuestos previos de sus miembros y las teorías de la acción subyacentes, para lo cual son importantes los aprendizajes en ‘bucle doble’ y ‘bucle triple’ por su potencial autocrítico y develador. El aprendizaje en ‘bucle simple’ se descarta de los procesos de desarrollo.

La teoría del aprendizaje derivada del enfoque relacional/contextual tiene algunas implicaciones metodológicas y prácticas en orden a sus dos ejes: la investigación y la construcción de capacidades, algunas de las cuales enumeramos a continuación (*idem*: 62-63):

- (i) *Implicaciones prácticas en orden a la investigación*: uso de métodos participativos, como la investigación-acción; incorporación, valoración e institucionalización del conocimiento de los actores locales; institucionalización de la co-autoría de los actores locales en materiales publicados; estrategias de democratización y difusión diversificada de materiales; uso de preguntas interpretativas; conformación de equipos inter y transdisciplinarios; creación de comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.
- (ii) *Implicaciones prácticas en la construcción de capacidades*: socialización permanente de conocimientos y presupuestos; generación de esfuerzos colectivos de facilitación y formación en torno a propósitos previamente negociados; búsqueda de correspondencia entre capacidades y necesidades locales; estímulo por el liderazgo local; aplicación de los enfoques

constructivistas/interactivos para el aprendizaje en contextos cambiantes; complementar las habilidades instrumentales con la construcción de valores, actitudes, compromisos; entre otros.

Si el objetivo del aprendizaje organizacional contextual es cambiar las personas para cambiar las instituciones, el aprendizaje así concebido implica formas institucionales nuevas de producción, difusión, intercambio y apropiación de conocimientos para la innovación dentro de espacios democráticos que incluye interacciones entre talentos externos y locales (*idem*: 64). Tales formas son las plataformas, coaliciones, alianzas y redes. Al parecer, la más importante de ellas es la *red*, configuración de relaciones sobre la base de propósitos comunes y reglas horizontales que guían la toma de decisiones y la acción (*idem*: 65). Otra de las formas institucionales son las *comunidades de aprendizaje* así como los grupos de trabajo inter y transdisciplinarios. Todas ellas implican una dimensión objetiva dura (la dinámica de interacción derivada de su base material y tecnológica) y una dimensión subjetiva blanda (aspectos derivados de la motivación, la intención, finalidad, propósitos, etc.), esta última más determinante que la primera.

La Red supone el constructivismo social a la hora de explicar el cambio conceptual de los individuos ya que éste “ocurre en interacción con otras personas y con el contexto (dominio de su existencia), mientras tratan de comprender colectivamente situaciones que se perciben como problemáticas y que se busca mejorar en conjunto. Como los actores sociales tienen historias locales condicionadas por su formación pasada, desafíos presentes y aspiraciones futuras, la búsqueda conjunta por comprensión requiere que sean conscientes del propio proceso de aprendizaje, de la naturaleza de las premisas y de los supuestos que lo condicionan y del carácter sistémico de sus interrelaciones con otras jerarquías del mundo circundante (sistemas y suprasistemas)... Esto implica un cambio conceptual que transforma las formas de ser, sentir, pensar y actuar de los que de los que deben superar la vulnerabilidad de sus modos de vida, construyendo su sostenibilidad” (*idem*: 69-70).

2.1.3 Rasgos y supuestos de la epistemología contextual¹⁸ de la RNP

La epistemología de la RNP se construye en relación a escenarios críticos y propositivos, desde donde se establecen distinciones, opciones conceptuales y desmarques. El primero de ellos consiste en la crítica al modo tradicional de ejercicio de la ciencia; el segundo, en la crítica del modo tradicional de concebir el conocimiento como recurso del desarrollo; el tercero, en definir los principios de un nuevo paradigma epistemológico que haga posible pensar y actuar para la innovación institucional.

2.1.3.1 La crítica al paradigma tradicional de la ciencia de la epistemología contextual

Si bien la Red no entiende su epistemología como filosofía de la ciencia, no obstante maneja un concepto crítico de ciencia (2005 a: 130 ss.) inserto en dos corrientes culturales: El cuestionamiento del modelo positivista que reinó hasta los '60 y la crisis de legitimidad de la ciencia provocada por la revolución tecnológica y cultural posterior a los '60. Ambas corrientes coinciden en que la ciencia expresa los mecanismos excluyentes de la sociedad capitalista e industrial, caracterizada por la dictadura de la razón, el descuido de la ética y la ecología, el mecanicismo y el individualismo. La crítica al positivismo ataca sus premisas (objetivismo, reduccionismo, uncausalidad) y el método porque: 1. Separa al investigador del objeto, el objeto de los intereses de conocimiento, a la vez que de su contexto, aprisionándolo en las premisas del investigador; 2. Da cabida al mito de neutralidad de la ciencia y expulsa el poder de las consideraciones epistémicas.

Inspirado en Morin (1984), la Red considera que el futuro mejor depende de una ciencia desde y con la sociedad (y no para la sociedad), “que no perciba el mundo como una máquina ni como un mercado sino como una trama de relaciones y significados entre diferentes formas y modos de vida. Una ciencia de la sociedad asume ser parte de ella y contribuye a sus transformaciones esenciales, aceptando ser una actividad humana impregnada de valores e intereses, que se transforma en el proceso de cambiar la realidad. Los procesos de interacción social, a través de los cuales la ciencia de la

¹⁸ Ver RNP 2005 a: 130-172.

sociedad contribuye son caminos de muchas manos” (RNP 2005 a: 133-134). Para la ciencia de la sociedad la referencia es el contexto; su estrategia, la interacción y su ética, el criterio de bienestar inclusivo (idem: 134). Tal postura saca provecho de la observación histórica de paradigmas científicos que sucumben y de otros que emergen, a saber (idem: 134 ss.):

- *Ocaso de la dicotomía ciencia-tecnología y emergencia de la tecnociencia*: la tecnología ya no se considera una aplicación de la ciencia ni como una instancia de mediación entre ciencia y sociedad. Tampoco es sostenible la división entre investigación básica y aplicada. Estas instancias, a la vez que se condicionan mutuamente, forman parte de un todo complejo y están inmersos en la sociedad y en su desarrollo. La tecnociencia implica integrar ciencia, tecnología y sociedad y asumir modalidades interactivas de generación de conocimiento.
- *Ocaso de la investigación no participativa y emergencia de la interacción con los actores sociales*: la tecnociencia necesita la interacción con los actores que forman parte del contexto para superar el aislamiento y la separación sujeto-objeto propias del positivismo.
- *Ocaso del monopolio de la ciencia y emergencia de la diversidad cognitiva*: la ciencia no es la única forma válida y exclusiva de conocimiento. Esta pretensión consagra la figura del ‘experto’ y excluye a los actores locales de las decisiones. Es necesario incluir los ‘saberes’ de las sociedades locales para generar impactos relevantes para el desarrollo y mejorar la relación entre resultados de la investigación y el contexto de aplicación e implicación.
- *Ocaso de la investigación de (y para) la certidumbre y emergencia del cambio*: según el concepto tradicional de ciencia, el cambio era la excepción y la estabilidad la regla, pues partía de un concepto de realidad estable y predecible; por tanto, categorías tales como historia y contexto, son prescindibles. Este paradigma infiltró también los modelos de gerencia como sistema de control y de predicción. Hoy, se asume que los sistemas vivos son complejos y dinámicos y que los comportamientos no lineales es su principal característica de tal modo que el cambio y la transformación, así como la posibilidad y la incertidumbre se constituyen en premisas de la ciencia y de la gerencia. La ciencia, es cierto, debe disminuir los márgenes de incertidumbre pero nunca prometer certezas que no existen. La gerencia pasa de ser un instrumento de control y de predicción del

futuro en uno que busca reducir la incertidumbre inevitable mediante la comprensión de los actores y sus relaciones para moldear un futuro deseable. Se busca comprender para transformar, según el paradigma constructivista emergente.

- *Ocaso de la investigación benéfica para todos y conciencia emergente del carácter asimétrico del poder:* se supera el mito de que la ciencia es, siempre y en todo lugar, buena para todos y se evidencia el nexo entre ciencia y poder así como la conciencia de intencionalidades ocultas que subyacen en muchas de sus productos, como por ejemplo, el desarrollo. Así, (de la mano de Foucault) se ejerce la ciencia también para develar los mecanismos hegemónicos del grupo dominante subyacentes en las diversas propuestas y alternativas producidas.
- *Ocaso de la ciencia para el avance de la ciencia y emergencia de la sociedad del riesgo:* el avance científico se consideraba un fin en si mismo con cierta indiferencia hacia los problemas emergentes. La sociedad del riesgo (un concepto de Ulrich Beck) mira al futuro y es conciente de que la ciencia no solo resuelve problemas; también los genera. La sostenibilidad de vida y la disminución de los riesgos se convierten, así, en un nuevo horizonte de la ciencia para regular y priorizar las actividades de desarrollo. La prospectiva (no la predicción) y la regulación son dos funciones esenciales tanto de la nueva ciencia como de la gerencia que no excluyen el análisis retrospectivo para comprender la manera cómo el presente ha sido construido.
- *El ocaso de la investigación positivista y el ascenso del contexto:* colapsa la representación de la ciencia como creadora de verdades definitivas y absolutas así como la concepción de avance progresivo, acumulativo e indefinido que la acompaña. Se evidencia que los productos científicos son producidos a través de interacciones entre individuos y en medio de contextos e intereses que los condicionan y les dan sentido y relevancia.

2.1.3.2 Crítica al paradigma tradicional de conocimiento y desarrollo

Si bien la red reconoce que el conocimiento es un recurso clave para el desarrollo, monopolizado e impuesto a los subalternos por las grandes potencias, cuestiona las

posturas del Banco Mundial¹⁹ (*idem*: 143) según las cuales es necesario adquirir, comunicar y absorber ese conocimiento para mejorar los índices de su desigual distribución. Tal visión prolonga, en el fondo, el *modo clásico de generación del conocimiento* propio del industrialismo que lo convierte en un bien sujeto a la apropiación. La ciencia, por tanto, se erige al mismo tiempo en factor de desarrollo y de desigualdad. Su máxima expresión ha sido el positivismo, contra el cual se ha suscitado una crítica de la que, en parte, dimos cuenta en el marco teórico.

En un cambio de época es necesario nuevos paradigmas o modos de generación de conocimiento y, según la Red, el que gana cada vez mayor legitimidad es el constructivismo, “en su versión asociada a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la versión crítica de la teoría del discurso y la teoría de la red de actores” (*idem*: 144). El carácter ‘contexto-céntrico’ es su característica esencial; otras son: potencial para la participación de la sociedad y de los actores del desarrollo. Así, esta nueva modalidad puede denominarse *modo constructivista-contextual de producción de conocimiento* en oposición al modo tradicional.

La tabla 9 da cuenta con mayor detalle de las diferencias entre estos dos modos de generación de conocimiento:

Tabla 9: Contrastación del modo tradicional y modo constructivista-contextual de producción de conocimiento

Modos de producción de conocimiento	
<i>Modo tradicional</i>	<i>Modo constructivista-contextual</i>
<p>Objetivismo</p> <p>La realidad existe de forma objetiva y la ciencia la descubre tal cual es. Se conoce para predecir, controlar y explotar la realidad.</p> <p>Lo relevante se traduce en categorías matemático-objetivas.</p>	<p>Contextualismo</p> <p>Existen tantas realidades cuantos grupos sociales que las perciben. Conocemos por la intermediación de los significados que culturalmente atribuimos a la realidad. Lo relevante se traduce en la identificación de una realidad dura (lo concreto) y una realidad blanda (significados, lo espiritual y simbólico).</p>
<p>Reduccionismo</p> <p>Crea conocimiento especializado sobre diferentes partes de la realidad Produce análisis especializados</p>	<p>Holismo</p> <p>Identifica e interpreta la trama de relaciones (dinámica, coherencia y contradicciones del todo) Construye síntesis sobre la dinámica del todo</p>
<p>Positivismo</p> <p>Identifica y describe fenómenos que no dependen de la historia o del contexto (físicos, biológicos y químicos) y</p>	<p>Constructivismo</p> <p>Penetra fenómenos que involucran gente. Interacción investigador-actores del contexto de investigación</p>

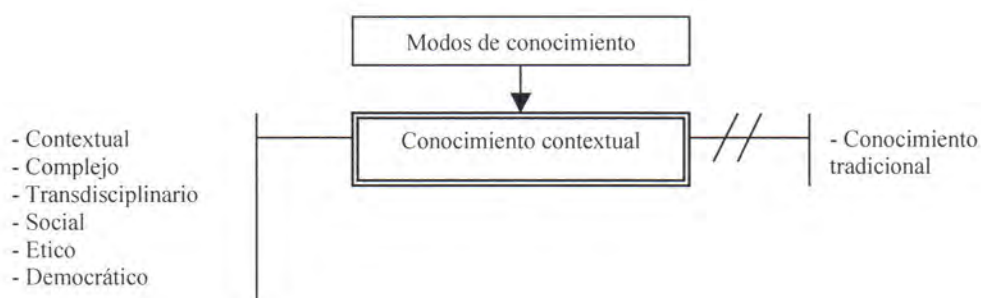
¹⁹ Se refiere a WORLD BANK. World Development Report: Knowledge for Development, en *Overview*: 1-14.

que no exigen interpretaciones Conocer para controlar	Comprender para transformar
<p style="text-align: center;">Neutralidad</p> Interviene en procesos Inmunes a valores e intereses humanos Ciencia sin conciencia Ciencia para la sociedad intermediada por la tecnología (aplicación práctica del conocimiento)	<p style="text-align: center;">Compromiso</p> Es crítico en los procesos donde intervienen valores e intereses Ciencia con conciencia. Compromiso con las dimensiones humana, social, ecológica y ética Ciencia de la sociedad sin intermediaciones
<p style="text-align: center;">Indiferencia</p> Las dinámicas sociales y la perspectivas de los actores no son relevantes	<p style="text-align: center;">Sensibilidad</p> Ayuda a acercar las organizaciones a la sociedad y a los actores de desarrollo
Elaboración personal a partir de RNP 2005: 142 ss.	

2.1.3.3 Principios epistemológicos y rasgos distintivos del conocimiento contextual

El modo de conocimiento constructivista contextual configura un tipo de conocimiento que la Red denomina ‘contextual’. A continuación describiremos los elementos constitutivos del concepto CONOCIMIENTO CONTEXTUAL y los principios que fundamentan su epistemología.

Los elementos, atributos y características del conocimiento producido de manera contextual se expresan en el siguiente mentefacto (elaborado a partir de idem: 150 ss.). Como las supraordinaciones y exclusiones han quedado clarificadas nos detendremos en explicar las características:



1. *Contextual*: el contexto como fuente irremplazable de comprensión. Fuente de diagnóstico y pistas de solución y de gestión (En el modo tradicional el contexto es una inconveniencia. Lógica del laboratorio para controlar y descartar variables).
2. *Complejo*: Parte identificando problemas complejos para la investigación. Multicausalidad y no-linealidad como características de los sistemas complejos (El modo tradicional parte de problemas sencillos y reducidos de investigación. Lo complejo es una suma de problemas sencillos: lógica disciplinaria).
3. *Transdisciplinario*: La complejidad requiere comprensión amplia, profunda y sistémica. Incorpora e interactúa con el conocimiento tácito de los actores locales. Cuestiona los diseños globales por su desconocimiento de lo local.
4. *Social*: El contexto es socialmente construido y reconstruido por los actores sociales. Incluye la participación y supera el proceso lineal y diferenciado de generación de conocimientos, transferencia y apropiación (investigación-transferencia-adopción) por la apropiación social del conocimiento.
5. *Ético*: Incluye la reflexividad y la incorporación de la perspectiva del ‘otro’. Es socialmente comprometido con el contexto de su aplicación (dimensión práctica) e implicaciones (dimensión ética).
6. *Democrático*: Si el modo clásico incluye la evaluación de la comunidad científica, en el modo contextual los criterios científicos son imprescindibles pero insuficientes. Se define la validez y relevancia a partir de la inclusión de otros actores en la evaluación y de criterios más amplios (ambientales, económicos, sociales, políticos, institucionales, éticos, etc.).

Como mencionamos arriba, la Red asume la epistemología no como filosofía de la ciencia - a pesar de que ello no le impide recuperar una crítica a la ciencia, en especial al modelo positivista - ni como lógica, en el sentido de establecer las condiciones de validez del conocimiento. La asume como teoría del conocimiento a partir de “sus intensidades, y sus énfasis desde el contexto” (idem: 156). Desde allí, identifica dos niveles de la teoría del conocimiento contextual (idem):

a. El conocimiento por sí solo (resultados, procesos, fines y medios para conocer) y sus diversas articulaciones con el contexto (de, para, en, a partir de, porque). En este nivel, es fundamental determinar la efectividad del conocimiento en relación al contexto;

b. El conocimiento del conocimiento del contexto. Este nivel responde a la pregunta ¿qué significa conocer el conocimiento? y busca determinar cómo conocemos el contexto concebido no como punto de llegada sino como determinante del pensamiento, como su origen, posibilidad y límite; así, el contexto “es un sistema de ideas, de técnicas y de poder. Este sistema conforma la realidad y ejerce dominio sobre ella” (idem: 157) de tal manera que ambos, conocimiento y contexto – establecen una relación (interrelación e interacción) de mutua modificación.

A partir de estos niveles se identifican principios destinados a establecer un nuevo paradigma de conocimiento antes que a reformar o corregir aquellos en uso, el cual apunta, no olvidemos, a la innovación institucional. Son ocho los principios que expresan las condiciones últimas de conocimiento de los fenómenos u objetos de conocimiento en relación al contexto, y son los siguientes: (1) principio de localidad, (2) principio de cambio, (3) principio sistémico, (4) principio de organización y auto-organización, (5) principio de causalidad contextual, (6) principio de distinción contextual, (7) principio del tríptico dialógico, (8) principio de lógicas contextuales. A continuación, exponemos la proposición fundamental que expresa cada principio así como sus derivaciones más importantes para el conocimiento (idem: 158 ss.):

- (1) *Principio de localidad*: Todo fenómeno a ser conocido requiere del contexto para entender sus dinámicas, efectos y causalidades. *Derivaciones*: a. Lo local y lo singular no son aspectos residuales sino esenciales del conocimiento científico; b. Toda universalidad que niega lo local y lo singular es ilegítima; c. La aplicación de conocimientos a otros contextos es problemática.

(2) *Principio de cambio*: Todo fenómeno a ser conocido cambia con su contexto. *Derivaciones*: a. El conocimiento cambia con el contexto; b. La dimensión

histórica es un aspecto esencial del conocimiento; c. La linealidad temporal de Kant y Newton no son principios adecuados para el conocimiento contextual.

(3) *Principio sistémico*: Todo fenómeno a ser conocido se integra al contexto según complejas relaciones sistémicas. *Derivaciones*: a. Reducir el fenómeno a la unidades elementales es negar su pertenencia; b. Conocer implica develar las interacciones y relaciones del fenómeno con su contexto.

(4) *Principio de organización y auto-organización*: Todo fenómeno a ser conocido es modificado (organizado) a la vez que se auto-modifica (auto-organiza) según el contexto. *Derivaciones*: a. Los cambios de los fenómenos tienen el poder de cambiar el contexto; b. La falta de conciencia de los cambios provocados por el contexto provocan vulnerabilidad; c. Los cambios que no guardan relación con el contexto causan desadaptación; d. La resistencia al cambio es inviable como actitud de conocimiento y de gestión.

(5) *Principio de causalidad contextual*: Todo fenómeno a ser conocido es producido por interacciones contextuales multicausales. *Derivaciones*: a. La causalidad unilineal es cognoscitivamente inviable; b. No todas las causalidades son visibles y previsibles (lógica de la red); c. Los fenómenos son cíclicos en el sentido de que causa y efecto se modifican mutuamente.

(6) *Principio de distinción contextual*: Todo fenómeno a ser conocido se distingue del contexto sin separarse de él, y viceversa. *Derivaciones*: a. Es posible pensar el contexto a pesar de la inserción en el contexto; b. La interdisciplinariedad es necesaria pero no suficiente; c. Pluralizar las interpretaciones es condición de conocimiento.

(7) *Principio del tríptico dialógico*: Todo fenómeno a ser conocido, u *objeto de conocimiento*, se relaciona con el *sujeto que conoce* y éstos, a su vez, se relacionan con el *contexto*. *Derivaciones*: a. El contexto es el punto de encuentro entre el objeto y el sujeto; b. El contexto es la posibilidad y límite del conocimiento; c. La escisión sujeto-objeto es cognoscitivamente inviable; d. La dimensión antropológica es esencial para el conocimiento.

(8) *Principios de lógicas contextuales*: Todo fenómeno a ser conocido está atravesado por múltiples valores y complejidades. *Derivaciones*: *a*. La lógica formal es cognoscitivamente inviable porque separa irreductiblemente los valores de verdad y falsedad; *b*. La lógica de las binariedades es cognoscitivamente inviable porque reduce el objeto según tablas duales de valores; *c*. La lógica de las contradicciones es cognoscitivamente inviable porque la contradicción conforma el conocimiento, los sujetos y el contexto.

2.2 EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA SOCIAL

El marco institucional que articula pensadores e instancias adscritas a este enfoque es la Red Latinoamericana-alemana de Pedagogía Social (LAPSO) impulsada por el Servicio académico alemán para extranjeros (DAAD, por sus siglas en alemán) y los detalles de su conformación, alcance y fundamentación constan en el tomo colectivo editado por Neuser y Chacón (2003).

La iniciativa parte de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld (Alemania) que ha promovido, a partir de 1998, el desarrollo de la carrera de Pedagogía Social en varias universidades latinoamericanas. Al momento, la Carrera se ha implementado en las siguientes: Universidad del Cono Sur (Paraguay), Universidad Católica Boliviana, Instituto Superior Paulo Freire (Perú) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (Ecuador), donde la Carrera se denomina Pedagogía Intercultural.

Según Giebler (2003: 129 *ss.*), la pedagogía social es una opción profesional que nace con la preocupación de las ciudades europeas – especialmente alemanas - del S. XIX de paliar comunalmente los desajustes de la vida urbana. Sostenida entonces por una fuerte contribución de trabajo voluntario no calificado, pasó a formar parte luego de la estructura burocrática de la administración urbana. Hoy, se considera una profesión independiente, paralela a la de trabajador social, cuyo desarrollo se orienta a la atención de grupos sociales en situación de riesgo o extrema vulnerabilidad ocasionada por desplazamientos en zonas de guerra o de desastre, las expulsiones y la migración. Su

ingreso en las aulas universitarias tuvo lugar en Alemania (Universidad de Bielefeld) en los años '70 del S. XX y, en su estado actual, se autodefine como ciencia aplicada en proceso de profundización de sus rasgos distintivos que incluye la interdisciplinariedad y un enfoque más amplio denominado *Global Social Work* (*idem*: 131) orientado hacia la interculturalidad.

Neuser (2003: 105) ayuda a comprender mejor la pedagogía social al definirla como modalidad de trabajo social que apunta a formar promotores sociales o 'sociopedagogos' en contextos de cooperación para el desarrollo. De hecho, a juzgar por las experiencias reportadas, los graduados se insertan en diversas experiencias de desarrollo ubicadas en zonas marginales de Lima, en Gambia o Chiapas (México) relacionadas con organizaciones de mujeres y chicos de la calle, entre otras realidades.

Juzgamos oportuno incluir esta experiencia porque ofrece puntos de vista originales y nuevos y por dar cuenta explícitamente de los supuestos epistemológicos que la constituyen.

2.2.1 Teorías del conocimiento de la LAPSO

Los enfoques epistemológicos de esta red surgen de cuatro aspectos diferentes pero confluyentes: en primer lugar, de la confrontación con la realidad del otro y de la necesidad de comprenderla (Giebler 2003: 19 *ss.*) a través del análisis cultural; en segundo lugar, de las prácticas sociales que la pedagogía social considera esenciales: el empoderamiento y la participación (Neuser 2003: 105 *ss.*); en tercer lugar, de la valoración de la red como estrategia transaccional de recursos sociales; por último, de la valoración de la mentalidad narrativa como forma de pensamiento colectivo. El primer aspecto, que incluye el análisis cultural, es original y nuevo respecto a otras experiencias; el segundo, en cambio, configura actitudes y modalidades de producción de conocimientos y de aprendizaje peculiares pero convergentes con respecto a las revisadas ya en la Red Nuevo Paradigma; el tercer aspecto, relativo a las redes, ha sido valorado por otras experiencias pero su desarrollo explícito adquiere un valor especial para la pedagogía social ya que la gestión de redes determina destrezas específicas del

perfil profesional. El último aspecto, relativo a la modalidad narrativa de pensamiento, es nuevo y no lo hemos registrado en otras experiencias.

2.2.1.1 El conocimiento social y la etnometodología: comprender al otro en los procesos de interacción comunicativa

A partir de la primera vertiente, la experiencia propone relacionar la pedagogía con la etnología para conducir metódicamente la experiencia de la extrañeza y profesionalizar las relaciones de los pedagogos sociales con la cultura extraña. Tal experiencia se conduce a través del análisis cultural y asume señas muy particulares: se trata de comprender el conocimiento y los puntos de vista enmarcados en los mundos vitales que los otros producen (los grupos meta) y desde allí modificar las posibilidades de interpretación y la estructura de la acción. Este tipo de acercamiento al otro supera la empatía y la dominación del extraño a través de lo comprendido, actitudes, ambas, cuestionadas como facetas del conocimiento colonizador.

Luego de analizar los métodos etnográficos de Malinowsky (creador del método de observación participante), Rosaldo (maestro del subjetivismo antropológico) y la etnometodología de Garfinkel, Giebler cuestiona a la vez que recupera algunos de sus aspectos para modelar la experiencia de extrañeza y otredad. De Malinowsky, cuestiona la separación del sujeto de conocimiento respecto a su objeto y la idealización de las costumbres extrañas que fluctúa entre la fascinación y la demonización. De Rosaldo²⁰, recupera el elemento que Malinowsky deshechó: la emoción del investigador como puerta de acceso para la comprensión de sentidos respecto al otro y la necesidad de mirar su mundo emocional como clave del comportamiento.

Giebler, no obstante, considera adecuada la etnometodología de Garfinkel para identificar las condiciones de comunicación requeridas a fin de que las personas se comprendan; su ‘conjetura etnometodológica’ “es de gran ayuda para la reflexión de la comunicación en el proceso de la comprensión metódica de lo extraño y es particularmente adecuada, con limitaciones, para la investigación de culturas de organización” (Giebler 2003: 25).

²⁰ Ver, por ejemplo, ROSALDO, Renato: *Cultura y verdad*. Abya Yala, Quito: 2000.

Vale aclarar que la etnometodología se alimenta de la teoría de la acción y de la comunicación como proceso interactivo que ocurre a través de redes sociales. Su filiación teórica responde a los cánones del interaccionismo simbólico muy cercano a las teorías psicosociales de Kurt Levin y Herbert Mead revisadas más abajo.

2.2.1.2 Empoderamiento, participación y el rol del conocimiento experto

Revisemos ahora, la segunda vertiente, que pone en consideración el empoderamiento y la participación y el rol del pedagogo social como experto. El empoderamiento es un concepto acuñado por la psicología social estadounidense al calor de las luchas civiles de los '60 y se define como el despliegue de poder legítimo para modificar situaciones adversas o “el proceso por el cual diferentes grupos logran recobrar el control sobre la formación del entorno social y vital” (*idem*: 108); actualmente, ha pasado a ser un criterio de importancia el diseño de los servicios públicos, la acción comunitaria y la empresa y ha sido tomado en cuenta en el contexto de la pedagogía de la liberación y de la psicología social y comunitaria. El empoderamiento implica, a la vez, un modelo de acción fundado en la fortaleza y capacidades de los grupos, que trasciende toda forma de paternalismo y capaz de relacionar tres niveles de acción integrados: individuo-Red Social-Organización.

Respecto al conocimiento, el empoderamiento requiere de aprendizajes participativos y en equipo guiados por la búsqueda y el descubrimiento conjunto; por lo tanto, es una actitud crítica respecto a la autoridad de los expertos ya que “se remite a una categoría que presupone el respeto frente a la autonomía de los grupos meta y la aceptación de un auto-sentido de sus diseños de vida, así como una constante discusión conjunta de los caminos a tomarse” (*idem*: 110). Es este el punto que vincula la Red con las teorías de Paulo Freire.

La estrategia fundamental de empoderamiento es la participación que acaece “cuando la gente es escuchada y sus deseos y metas respetados durante la planificación y la realización de proyectos en los procesos de formación de voluntad y la toma de decisiones” (*idem*: 111).

Los expertos asumen aquí –sin negar el carácter asimétrico de la relación - el rol de parteros, promotores y tutores de los grupos meta en la identificación de sus fortalezas y capacidades y “asumen un papel de acompañantes o guías de un proceso de aprendizaje necesario para la realización de los proyectos, y tienen el deber de señalar posibles conflictos y problemas, así como el de identificar recursos, competencias e intereses” (*idem*: 112). El rol del experto es parecido a la de la mayéutica socrática que, a través de la pregunta, busca que el grupo meta descubra las soluciones que posee.

2.2.1.3 El concepto de Red como forma de transacción de conocimientos y acciones sociales

La pedagogía social asume que el sujeto debe ser comprendido en relación con el contexto (el espacio donde se vive) y es capaz de sortear, aprovechar y disponer sobre los límites y potencialidades surgidos de las condiciones sociales, ecológicas y políticas vividas cotidianamente. El énfasis en las fortalezas privilegia la capacidad de los individuos y de los grupos para activar los recursos sociales “y presta atención al contexto social y a las circunstancias socio-estructurales, a las redes sociales, a la comunidad y sus asuntos” (Neuser 2003: 117). Por ello, tal y como resulta común en las experiencias examinadas, también la pedagogía social valora las redes sociales y las considera mecanismos esenciales de activación de los recursos sociales y personales, entre ellos, los cognitivos y emocionales tales como la inteligencia, la sabiduría y un ego fuerte (*idem*).

Según lo que hemos investigado, la red es un concepto complejo que admite varias entradas para su comprensión. En primer lugar, puede entenderse como parte de las transformaciones de las sociedades contemporáneas, a medio camino entre las instituciones y la sociedad, que reproduce en lo social los modelos biológicos, físicos e informáticos de articulación y relación (Watts 2006). En segundo lugar, es posible definirla como nueva forma de articulación social entre los grupos e individuos que obedece a la racionalidad organizativa de la sociedad del conocimiento y de la información (Castells 1994: 13 *ss.*) y a las dinámicas de la nueva economía (Rifkin, 2000: 29 *ss.*). En tercer lugar, y desde el punto de vista político, se la considera una forma compleja de relación horizontal entre actores, producto de la globalización y muy

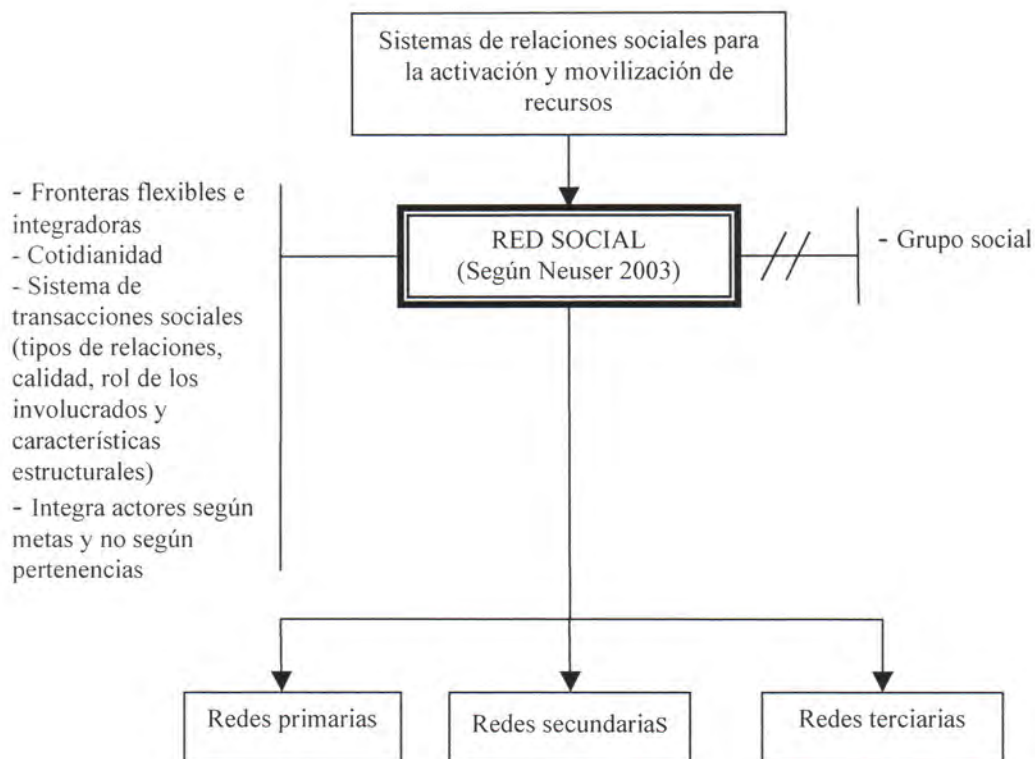
valorada por los movimientos sociales por su potencial emancipatorio ya que emerge de la crisis de la nación y del mercado como lugares tradicionales de articulación social (Hard 2000y 2005 y Mattelart 2005: 95 *ss.*). Por último, la red también puede ser concebida como forma de gestión competitiva del conocimiento en el contexto de la gerencia empresarial y de las nuevas tecnologías, junto a otras como las comunidades de aprendizaje y de prácticas y los sistemas expertos.

En contextos de desarrollo, convergen, creo, todas estas vertientes con énfasis en la visión empresarial y política y es tomada en cuenta como estrategia de gestión y articulación de actores en escenarios de descentralización y desarrollo local; en este contexto, la gestión del conocimiento es una dimensión clave de la red (Zimmermann 2004). El desarrollo la diferencia de otras formas institucionales, como las plataformas y las coaliciones y se caracteriza por el compromiso ético común, la flexibilidad organizativa y el intercambio de información.

La Red LAPSO desarrolla explícitamente el concepto de ‘red’ desde los aportes de la antropología social y establece destrezas profesionales a fin de que los pedagogos sociales sean capaces de fomentar, moderar y mediar redes para construir estrategias sistémicas de solución.

Los elementos que aporta Neuser nos dan pie para elaborar el siguiente mentefacto conceptual de RED, según la Red LAPSO la incorpora en sus estrategias de conocimiento y toma de decisiones.

Para Neuser (2003: 118 *ss.*) la red social es la forma de asociación que vincula el conocimiento y la acción de los actores en la cotidianidad y distingue diversos tipos de redes según su grado de organización: *a.* Redes personales y primarias, a las que pertenecen la familia, los parientes, amigos, conocidos y compañeros de trabajo; *b.* Redes secundarias, todavía con un grado de organización incipiente, tales como los comités barriales o grupos de autoayuda y cooperación, cadenas telefónicas y clubs de tiempo libre; *c.* Las redes terciarias son aquellas que poseen un alto grado de institucionalidad tales como las cooperativas, las cámaras, las ONGs.



El atractivo del concepto de Red para la transacción de recursos relacionados con el conocimiento y la acción social se debe a varios factores (*idem*). En primer lugar, proporciona la ventaja de observar a los grupos integrados en el marco general de todas las relaciones sociales y hace posible apreciar su posición relativa dentro de la red; en segundo lugar, se trata una entidad social con fronteras menos definidas que el grupo social, flexible y en permanente transformación; por lo tanto, menos excluyente; al superar la noción de ‘grupo’ el concepto evita el peligro de reducir y condicionar la acción social según los grupos que comparten metas comunes, una cultura conjunta o características sociales iguales: más bien, es una herramienta para integrar al proyecto aquellos actores que se identifican con las características operacionales del proyecto y con las metas de investigación, más allá de las pertenencias grupales. Asimismo, es necesario analizar las redes como sistemas de transacciones a través del cual circulan informaciones y conocimiento, se ejerce influencia y autoridad y se coordinan acciones.

El rol del pedagogo social en el contexto de la red, según la perspectiva de empoderamiento, es de “un fomentador activador y catalizador, que orienta, establece relaciones y combina potenciales recursos personales y sociales” y precisa de estrategias

y métodos para el fomento de redes, la moderación y mediación y la implementación de soluciones.

Tales estrategias para búsqueda de soluciones se relacionan estrechamente con los enfoques y teorías del conocimiento derivadas del constructivismo social, según el cual, los sentidos y significados de los objetos se derivan de la interacción social y representan productos sociales; “son creaciones que se originan en la persona actuante en y a través de las actividades de definición” (*idem*: 123) para cuya inspiración debe considerarse la perspectiva sociológica del conocimiento según Berger y Luckmann (2003)²¹.

2.2.1.4 El pensamiento narrativo como recurso de la pedagogía social

El pensamiento narrativo tal como lo entiende Jerome Bruner²², es otro de los recursos que sustentan las teorías de producción y movilización de conocimientos según la pedagogía social. Bruner, psicólogo cognitivo norteamericano adscrito a la escuela de Herbert Mead, distingue dos formas de entender el mundo: la *paradigmática*, o lógico-científica, que consiste en mirar el mundo de forma analítica de acuerdo a las reglas lógicas y empíricas; y la *narrativa*, que capta al mundo como totalidad, desde las necesidades, deseos, emociones y percepciones²³.

La modalidad paradigmática “trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. En términos generales (...) se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las

²¹ Ver Berger, Peter L. y Thomas Luckmann: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires, 2003.

²² De Jerome Bruner, Neuser cita *Acts of Meaning*, Cambridge, 1990. En español, la bibliografía que pudimos identificar es la siguiente: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1984; *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid, 2000; *Realidad mental y mundo posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988; *La elaboración del sentido*, Paidós, Barcelona, 1990.

²³ Para una síntesis de las modalidades de conocimiento de Bruner, ver CARRETERO, Mario y Ana Atoréis: “El pensamiento narrativo”, en: CARRETERO, Mario y Mikel Asens: *Psicología del pensamiento*, Alianza, Madrid, 2004.

entidades observables (...)” (BRUNER, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, 1986: 24; citado por Carretero 2004: 264).

La modalidad narrativa, según Carretero, “provee una organización a la experiencia emocional, a las acciones humanas, a los avatares de la intencionalidad. Esta modalidad reordena el curso de la experiencia humana (...) Su objeto no son los aspectos conceptuales más universales, sino lo particular: lo sorprendente, inesperado, anómalo o irregular. Los seres humanos crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que constituye el telón de fondo sobre el que pueden interpretar lo que se desvía; la modalidad narrativa es la responsable de esa interpretación” (Carretero 2004: 265). Así, el logro de la mentalidad narrativa no sólo es mental, sino también social al constituirse en un molde que favorece la negociación y renegociación de significados según el cual “las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de la ‘realidad’” (Bruner, en Carretero 2005: 265).

La pedagogía social asume la mirada narrativa ya que, la persona, al captar lo multifacético, ambivalente y enigmático de la vida humana, construye activa y socialmente sentidos y constituye la realidad a través de metáforas.

Un grupo capaz de construir narraciones asigna significados y puede apropiarse de las experiencias a partir de su propia identidad y expectativas. El desarrollo de estrategias narrativas apunta también a enfrentar activamente las situaciones críticas y ser capaces de identificar potencialidades y recursos para el empoderamiento.

El método que LAPSO deriva del enfoque narrativo es el ‘cuestionamiento reflexivo’ el cual se aplica a las narrativas comunitarias para conjugar la realidad con la posibilidad, el presente con el futuro y deconstruir aquello que se considera dado e inalterable.

2.3 EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

No pocas experiencias universitarias con movimientos sociales y comunidades de base han implementado en sus programas de desarrollo y de capacitación popular métodos

muy difundidos y conocidos tanto en Latinoamérica como en Ecuador, entre cuyos enfoques más extendidos consta el de investigación acción-participativa (IAP). Como hemos visto más arriba, la Red Nuevo Paradigma considera el enfoque participativo y el constructivismo social en el que se fundamenta como opciones teóricas y metodológicas clave a la hora de generar conocimientos para la innovación participativa.

En lo que a la región andina respecta, citamos como caso el proyecto Árboles y Comunidades, de la FAO, implementado en Ecuador entre los años 1994 y 2000, con el Centro Cultural Abya Yala y la Universidad Politécnica Salesiana, en el marco de proyectos de desarrollo rural sostenible. Asimismo, ha sido muy importante el Instituto Internacional de Reconstrucción Rural (IIRR) para la implementación y difusión de metodologías participativas para proyectos de desarrollo en contextos rurales para finales de los '90. Pensamos que fueron experiencias significativas por el acierto de integrar tanto las urgencias del trabajo de campo como la tarea de investigación, producción y difusión de conocimientos. La diversidad de actores y de instancias involucradas ha sido otra de sus riquezas pues integraba a campesinos, intelectuales, consultores, editores, comunicadores, académicos e instituciones representativas de la base, la universidad, movimientos indígenas y campesinos, organismos de desarrollo, etc.

El proyecto Árboles y Comunidades articuló a sus miembros bajo una modalidad de asociación interinstitucional denominada Plataforma para el Desarrollo Local Sustentable, que incluye la red pero sin identificarse con ella, como fórmula de gestión de iniciativas y de conocimientos²⁴. Una de las estrategias de la plataforma fue desarrollar y validar metodologías participativas de diagnóstico, implementación y evaluación de proyectos de desarrollo rural y de manejo de conflictos medio ambientales. Junto a las instituciones mencionadas, es necesario mencionar otras dos muy importantes por el nivel de producción y sistematización de conocimientos: COMUNIDEC²⁵, una ONG local de desarrollo, y la Carrera de Gestión Local para el Desarrollo Sostenible, de la Universidad Politécnica Salesiana.

²⁴ Ver la Reseña en Calahorrano, Narcisa: monografía de FLACSO, 2002.

²⁵ COMUNIDEC ha producido varios manuales de desarrollo con el enfoque participativo, entre ellos ver RAMÓN, Galo: *PLANIFICACIÓN ANDINA COMUNITARIA* (Comunidec, Quito: 1998) y TORRES, Víctor Hugo: *Diagnóstico Participativo del Patrimonio Cultural* (Comunidec-Abya Yala, Quito: 2000)

Todas estas iniciativas han resultado significativas en un contexto caracterizado por la emergencia de poderes locales, como municipios y alcaldías adscritos a diversos movimientos sociales, por la urgencia de la descentralización y la necesidad de promover un desarrollo local sostenible. Han sido significativas también, por la producción y sistematización de conocimientos a través de publicaciones sobre teorías y métodos con enfoque participativo en las siguientes áreas: manejo de conflictos, comunicación para el desarrollo y metodologías de manejo participativo de recursos naturales²⁶.

Por último cabe resaltar la plasticidad y flexibilidad de tales experiencias para incorporar al enfoque participativo otros ejes clave como el género y la seguridad alimentaria, además del desarrollo local sostenible.

Cabe destacar, además, entre los métodos que incluye el enfoque participativo, uno que ha ganado su espacio en América Latina: el de sistematización de experiencias²⁷. Su importancia se debe no solo al impacto en diversos movimientos sociales del continente para construir ciudadanía sino también por las redes latinoamericanas de pensamiento que ha suscitado tales como el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Centro de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el Programa Regional de Formación Metodológica de ALFORJA y el Taller Permanente de Sistematización del Perú, entre otros.

El enfoque participativo vive momentos de relanzamiento y validación a través del éxito de la gestión del Partido de los Trabajadores en el Municipio de Porto Alegre, cuya metodología de presupuestos participativos y de veeduría social se han convertido en referentes continentales difundidos a través de los foros antiglobalización que se realizan en América Latina. Tales escenarios contribuyeron a superar el campo de aplicación más o menos restringido al desarrollo que ha caracterizado el enfoque

²⁶ Respecto al IRR, su aporte en metodologías participativas también ha sido significativo para el Ecuador. Ver, por ejemplo, de SELENER, Daniel: *Manual de sistematización participativa*, IIRR y Abya Yala, Quito, 1999.

²⁷ Ver CIS (Centro de Investigaciones Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana) 1995: *Taller de Sistematización de Experiencias*, un compilado que reúne varios aportes en torno a esta práctica metodológica con enfoque participativo. Mayores detalles históricos sobre el surgimiento y desarrollo de esta técnica y la producción editorial relacionada ver en ese tomo el artículo de FRANCKE, Marfil y María de Luz Morgan (1995): La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las expresiones de promoción.

participativo para reproponerlo no solo como modelo de gestión pública²⁸ sino también como la dimensión fundamental de una nueva actitud política continental.

Por lo tanto, cuando nos referimos a la investigación-acción participativa es necesario tomar en cuenta que se trata de un enfoque irradiador de muchos paquetes metodológicos, capaz de incluir teorías diversas pero confluyentes así como otros tantos métodos según los nuevos escenarios de aplicación.

A continuación, trascenderemos la descripción de los métodos y nos concentraremos en la sistematización de las teorías del conocimiento y de los supuestos epistemológicos del enfoque.

2.3.1 Teoría del conocimiento del enfoque investigación-acción participativa (IAP)

La bibliografía sobre IAP es muy amplia y para los fines de la presente investigación el trabajo de Maritza Montero (2006: 121-158) será la principal referencia que nos permitirá trazar su recorrido histórico e identificar los supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos que lo fundamentan. La IAP ha nacido al calor de la psicología social de los Estados Unidos, retomada y apropiada muy creativamente por pedagogos, sociólogos, psicólogos sociales y gestores del desarrollo latinoamericanos preocupados por “estudiar los problemas concretos de nuestras sociedades desde ellas mismas y desde y con quienes los sufren, a fin de transformar esas sociedades” (Montero 2006: 122).

El surgimiento y consolidación de la IAP se debe a dos factores: el primero, de carácter internacional, consiste en la “insatisfacción con respecto a los modos de producir conocimiento y al conocimiento producido y a su capacidad de explicación y de transformación de la sociedad en la cual se aplica” (*idem*: 123); el segundo, tiene que ver con la emergencia de la ciencia social crítica y de la sociología militante en América Latina, aspectos que transformaron a partir de los '70 la discusión sobre las teorías y los métodos referentes al desarrollo y la pedagogía social .

²⁸ Ver, por ejemplo, la propuesta de rediseño participativo del Estado propia de Boaventura de Souza Santos (*infra*).

2.3.1.1 El componente acción de la investigación a partir de los aportes de la psicología social: Kurt Lewin y Herbert Mead

El método investigación-acción nace en Estados Unidos de la mano de Kurt Lewin (1890-1947)²⁹, un psicólogo social polaco-alemán miembro distante de la *gestalt* y emigrado a Estados Unidos en 1933. Sensible a la dimensión aplicada del conocimiento al terreno práctico se dedicó a explicitar los mecanismos del liderazgo, a optimizar la eficiencia de los trabajadores agrícolas e industriales y a mejorar las relaciones entre grupos sociales y raciales diversos entre sí.

Su teoría del conocimiento hecha raíces en una forma peculiar de concebir la acción humana cuya tesis fundamental se resume en la proposición esencial: los individuos actúan según la configuración de un campo de fuerzas (totalidad de hechos percibidos como espacio vital, que incluye los intereses y motivaciones de los individuos) en el momento de actuar. La acción o la conducta, entonces, no son producto de la naturaleza y características del individuo: emergen de la relación dinámica, interdependiente y de mutuas implicaciones, entre el individuo (fuerzas propias) y su espacio vital (fuerzas inducidas), una de cuyas expresiones es el grupo. El cambio social, por tanto, no se genera por la suma de los cambios individuales sino por el proceso mediante el cual los individuos se integran e interactúan con el grupo.

La potencialidad política de la investigación-acción se manifiesta, incluso, en las prácticas concretas de producción de conocimiento desarrolladas por Lewin al tomar muy en cuenta las interacciones y dinámicas grupales, principalmente las de carácter informal, para identificar prioridades y problemas de investigación así como para validar y evaluar el conocimiento. Más allá de conformar un método, pareciera que Lewin desesperaba por identificar una forma y estilo de ejercitar el pensamiento que fuera perfectamente compatible con la democracia (Schellenberg 1978: 83).

Con estos antecedentes es posible comprender mejor el factor *acción* de la investigación en el contexto de la preocupación de Lewin por “producir una ciencia robusta, eficaz en sus objetivos transformadores, en la cual teoría y práctica no se separaran sino que

²⁹ Para una reseña del pensamiento, obras y conceptos clave de Kurt Lewin ver SCHELLENBERG, James A.: *Los fundadores de la psicología social: Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Alianza Editorial, 1978: 70 ss.

conformaran un cuerpo único mutuamente influyente, enriquecedor y corrector” (Montero 2006: 127) sobre la base de dos ideas paradigmáticas (*idem*):

- (i) “La mejor manera de conocer y estudiar una cosa es tratando de cambiarla”.
- (ii) “No hay nada más práctico que una buena teoría”.

En términos generales, el método investigación-acción surge de la ontología de la acción y de la conducta y puede ser caracterizado por los siguientes rasgos generales:

- (i) Carácter interactivo de la acción y del conocimiento
- (ii) Superación de la distancia del investigador respecto al objeto (el problema)
- (iii) Enfoque en la solución de problemas aplicado a la ingeniería social
- (iv) Superación de la brecha entre teoría y práctica
- (v) Incorporación de las personas afectadas por el problema a fin de delimitarlo y fijar objetivos de investigación

En términos específicos, es posible demarcar con mayor precisión el método a partir de un corto ensayo de Lewin publicado en 1946, un año antes de su muerte, en el que detalla las fases y alcances de lo que denomina “investigación social básica” señalando que “como mejor puede ser caracterizada la investigación que se necesita en la práctica social es como investigación para la administración social o ingeniería social. Es un tipo de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias formas de acción social y de investigación conducente a la acción social” (Lewin 1948: 202-203, citado por Montero 2006: 130). Investigar para la acción social implica, además, tomar en cuenta el “enfoque integrado de las ciencias sociales” (*idem*: 131) a fin de comprender las diversas facetas de los problemas estudiados.

Los pasos de la investigación-acción se ordenan a partir del ‘modelo de fases cíclicas’ o, en palabras de Lewin, “una espiral de pasos que compone el círculo de planificación, acción y búsqueda de datos acerca del resultado de la acción” (Lewin 1948: 206, citado en Montero 2006: 132), según un esquema “en el cual el investigador, a partir de una idea del problema y de los objetivos a alcanzar en su investigación, recolecta en el

campo información centrada en esos objetivos; retorna a su oficina para examinarla y discutirla, corrigiendo tanto la idea general como los objetivos mismos. Decide entonces la forma de actuar en ese campo y la inicia; luego vuelve a examinar de la misma manera los datos obtenidos, y así sucesivamente” (Montero 2006: 132).

Así, la investigación se desarrolla en estrecho contacto con el objeto lo cual transforma la comprensión del mismo y el plan de investigación.; por ello, la investigación-acción es flexible y dinámica, donde el objeto de conocimiento, los datos de campo y la acción se retroalimentan y modifican mutuamente. Otra de sus características es la circulación de conocimientos y aprendizajes a través de la cual los involucrados aprenden entre sí de la práctica y del examen de los datos. Además, a partir de tales supuestos, se fortalece el paradigma del relativismo en investigación social (nada es absolutamente de una cierta manera y el objeto mismo puede transformarse) y el movimiento construccionista en las ciencias sociales (Montero 2006: 133) tan comunes en las experiencias examinadas.

A nuestro juicio, el aporte de Lewin debe ser considerado conjuntamente con otro de los fundadores de la psicología social: Herbert Mead (1803-1931)³⁰ por la importancia que atribuye al vínculo entre pensamiento y acción. Varios aspectos de su teoría de la mente y de la acción están presentes en las raíces epistemológicas del constructivismo e interaccionismo social tan difundidos, a veces sin conciencia explícita de ello, en la práctica latinoamericana del desarrollo y de la gerencia social. Respecto a la realidad mental señala aspectos como la identidad, resultado de las interacciones grupales y sociales y de la inscripción de las expectativas sociales en el individuo; respecto a la acción, destaca los procesos de ajustes y reajustes en función de objetivos explícitos o implícitos; y sobre el pensamiento, lo considera una fase del devenir de la acción cuyo criterio de evaluación es la eficacia práctica. Estos rasgos han servido de sustento de una poderosa tendencia del análisis antropológico: el interaccionismo simbólico, nuevo intento para la transformación social en términos de reforma y adecuación de la realidad según pautas de convivencia más humanas.

³⁰ Ver en Schellenberg (1978: 45 ss.) la sistematización detallada de los conceptos clave y de la importancia de Mead. La lectura de su obra clave: *Espíritu, persona y sociedad*, es muy importante para entrar en los aspectos más importantes de sus teorías.

2.3.1.2 El componente participación de la investigación-acción

Antes que en Estados Unidos, la propuesta de Lewin tuvo mayores repercusiones en Asia y Africa, pero sobre todo en América Latina, convertida en el centro de irradiación del modelo de investigación-acción participativa (IAP). Si se trata de identificar un enfoque latinoamericano para las ciencias sociales de amplio impacto en el tercer mundo, éste, sin duda, es uno de ellos.

En América Latina fue el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda quien inició la investigación acción-participativa en el contexto de un proyecto comunitario con los campesinos de una vereda de Cundinamarca. Los resultados (*Acción comunal en una vereda colombiana*) fueron publicados por la Universidad Nacional de Colombia en 1959. No obstante fue Marja Liisa Swantz quien, en 1970, usa por primera vez el término investigación-acción participativa en el informe de un proyecto desarrollado en Tanzania que incorporó el conocimiento de los participantes (Montero 2006: 124). Otro hito importante fue el congreso que se realizó en el mismo país, en 1976, al que asistió Paulo Freire y A. Vio Grossi, éste último un pilar fundamental, junto con Fals Borda, en la difusión del enfoque en América del Sur cuyo momento de reconocimiento fundacional en las ciencias sociales tiene lugar en el Simposio Mundial de Investigación Acción Participativa realizado en Cartagena, en 1977. A partir de entonces, el método se difunde con la revitalización de los métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales y hoy es considerado uno de los principales modos de producción de conocimiento.

Fals Borda, que no solo recoge la influencia de Paulo Freire sino también de la lectura marxiana de Gramsci, propone los siguientes principios derivados de la acción y la participación (Montero 2006: 136-137):

- (i) *Principio de la catálisis social.* La intervención de los agentes externos, para ser eficaz se basa en la comunicación y la confianza. Se define como el “proceso de cambios que se desarrollan por virtud de la presencia real de portadores de cultura activos en medio de un grupo, y cuya función es de constante vigilancia para asegurarse de que las nuevas prácticas se continúen sin necesidad de estímulo, de que no se cometan errores en las

adopciones y de que las necesidades latentes se conviertan en necesidades manifiestas, por la formación de nuevos hábitos” (Fals Borda 1959: 51, citado por Montero 2006: 136). Este principio implica la tarea de formación de líderes comunitarios.

- (ii) *Principio de autonomía del grupo.* La acción social emprendida implica el control, dirección y decisión por parte de la comunidad así como la orientación democrática de las tareas.
- (iii) *Principio de prioridades.* La comunidad interviene en la determinación de los aspectos prioritarios.
- (iv) *Principio de realizaciones.* Lo más importante es el “desarrollo de la conciencia de la unión, la cooperación y el espíritu de servicio” (Fals Borda 1959: 53) antes que los proyectos materiales.
- (v) *Principio de los estímulos.* Los logros se celebran mediante estímulos materiales y no materiales a manera de gratificación operante.

El mismo Fals Borda caracteriza en 1980 (Montero *idem*: 138) la investigación acción-participativa con los siguientes rasgos: Ser un nuevo paradigma de conocimiento; ser una forma de devolver la información al pueblo según su lenguaje y forma cultural; incorporación de las personas de la comunidad en la investigación; integrar la información de la comunidad como base del intelectual orgánico; esfuerzo consciente en el ritmo de acción-reflexión del trabajo; relación constante entre ciencia y saber popular; carácter dialógico, es decir, aprender a escuchar.

Montero, según referencias más amplias y luego de revisar la evolución del método IAP durante la última parte del siglo XX, propone las siguientes características distintivas (Montero 2006: 143):

- (i) *Carácter participativo.* El proceso IAP no puede prescindir sin incluir metodológicamente el aporte de las personas cuya realidad se busca transformar. Se fundamenta en la co-investigación con la participación de dos tipos de agentes: externos e internos.
- (ii) *Carácter ético.* Exige respeto y reconocimiento del otro.
- (iii) *Carácter transformador.* Busca modificar situaciones sociales juzgadas por los participantes como injustas y opresoras.

- (iv) *Carácter reflexivo*. Transforma la teoría en práctica y la práctica en teoría generando praxis. Incluye el factor crítico y de evaluación constante.
- (v) *Carácter concientizador*. Moviliza la conciencia crítica y transformadora de los participantes.
- (vi) *Carácter dialógico*. Incorpora la pluralidad de voces y perspectivas de actores internos y externos.
- (vii) *Carácter dialéctico y analéctico*. Los transformadores modifican la situación y al hacerlo se modifican a sí mismos.
- (viii) *Carácter educativo*. Los actores aprenden y enseñan nuevas formas de interpretación y acción.
- (ix) *Carácter crítico*. Se somete a juicio lo que se presenta como dado y esencial para reconocer y rechazar las formas de opresión.
- (x) *Carácter socialmente transformador*. La finalidad de toda investigación es cambiar la realidad.
- (xi) *Carácter colectivo*. Implica la participación de múltiples actores.
- (xii) *Carácter político*. La IAP es un instrumento democratizador y transforma la sociedad civil.

2.3.1.3 Base paradigmática de la IAP. Aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos

Los métodos no deben concebirse como un recetario de instrucciones; ellos se fundamentan a la vez que desarrollan una base paradigmática compuesta de aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos y políticos. Siempre guiados por Montero (2006: 149 ss.) develaremos la base paradigmática de este enfoque metodológico.

- (i) *Aspectos ontológicos*: La IAP parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad, en el sentido de que ésta “existe porque es construida, reconstruida y destruida” (*idem*: 149) cada día. Por lo tanto, el sujeto cognoscente “es todo ser que en su relación con el mundo que lo rodea y al cual pertenece, produce y reproduce el conocimiento, además de ser actor de ese proceso. Y al hacerlo construye realidad y es construido por esa realidad que construye” (*idem*). El sujeto cognoscente, además, es una individualidad de carácter social que establece relaciones; por lo tanto produce

conocimiento y transforma la realidad en interacción con otros. Por lo tanto, el enfoque IAP valora la totalidad, la complejidad y el dinamismo. A este aspecto, debemos añadir la ontología de la acción según el aporte de Lewin, brevemente descrito más arriba, según el cual el sujeto no solo conoce sino que actúa transformadoramente con otros, grupalmente, en el contexto de un espacio vital. Además, es necesario recalcar que la realidad tiene un carácter monista, es decir, es única, sin que haya separación entre ella y su conocimiento. Quienes investigan, por tanto, están inmersos en y forman parte de la misma realidad.

- (ii) *Aspectos epistemológicos*: La afirmación epistemológica fundamental consiste en que el sujeto que conoce y el objeto conocido se relacionan dinámicamente a la vez que se hallan inmersos en la misma realidad. Por lo tanto, la acción de producción del conocimiento no emana exclusivamente del polo del investigador: incluye también a los actores del grupo social que desea transformarse. Ambos agentes interactúan para articular sus saberes y producir una tercera y nueva clase de conocimiento que retroalimentará los saberes iniciales para originar, a su vez, nuevos conocimientos según un proceso cíclico. Es importante reconocer que el enfoque IAP, según Montero, reconoce que ambos saberes, el popular y el conocimiento científico, se relacionan estrechamente, en un esquema de horizontalidad y diálogo, por ser históricos y producto de múltiples saberes. La diferencia esencial entre ambos radica en el método. El siguiente cuadro expresa las semejanzas y diferencias entre las dos formas de producción de conocimiento estableciendo una lectura diferente, enfocada en el diálogo y la integración, a la desarrollada por Nagel cuando compara el sentido común y el conocimiento científico como mundos separados (cfr. arriba, en el Marco teórico). La concepción epistemológica implica el concepto marxiano de *praxis*, desarrollado por Freire, que la concibe como síntesis de un proceso según el cual las prácticas generan teorías y las teorías nuevas prácticas. Incluye, a su vez, la *vigilancia epistemológica* entendida como “el cuestionamiento colectivo a la práctica y la duda sistemática fustigando al conocimiento como producto. Es vigilar y criticizar [*sic*] la verdad social, es legitimarla a partir de la percepción y la perspectiva del sujeto histórico,

como una manera de eficientar [sic] su capacidad en la acción” (Rodríguez Gabarrón 1997: 7, citado por Montero 2006: 153).

Tabla 10: Contrastación entre conocimiento científico y conocimiento popular

CONOCIMIENTO HUMANO	
Conocimiento científico	Conocimiento popular
Aplicabilidad aunque a veces no inmediata	Aplicabilidad inmediata
Origen: prácticas de la vida cotidiana y en el conocimiento científico acumulado.	Se origina en prácticas de la vida cotidiana y en el conocimiento históricamente producido.
Rectificable.	Rectificable.
Reconocimiento y legitimación a partir de instituciones reconocidas.	Reconocimiento social popular. Su práctica puede ser desdenada y prohibida por las instituciones.
Sujeto a métodos canónicos, sistematizados.	Métodos <i>ad-hoc</i> , transmitidos oralmente, rara vez sistematizados.
Racionalidad hipotética deductiva.	Racionalidad relativista.
Causalidad lineal basada en deducciones e inducciones.	Causalidad dialéctica.
Influye en el sentido común a través de su divulgación y aplicación.	Puede influir en conocimiento científico a través de experiencias transformadoras en hipótesis o problemas de investigación.
Transmisión académica de su producción.	Transmisión oral y mediante prácticas cotidianas.
Elaborado a partir de Montero 2006: 152	

- (iii) *Aspectos éticos*: El carácter participativo de la IAP modela una actitud ética basada en el respeto al otro, especialmente entre agentes internos y externos. Según este enfoque la diversidad se considera una riqueza y la divergencia un recurso. Se supera, así, tanto la benevolencia compasiva de los actores externos respecto a los internos como las intolerancias al punto de que las debilidades se discuten. El enfoque ético implica priorizar tareas de sensibilización para fomentar el conocimiento entre actores y de fortalecimientos de los actores respecto a las debilidades que se evidencian.
- (iv) *Aspectos políticos*: La política es una dimensión esencial de la IAP que surge del carácter participativo y de los sustentos ontológicos y epistemológicos pues incorpora al pueblo en la transformación del orden social. Antes que generar conciencia, la IAP busca movilizarla a través de la crítica y la transformación de la realidad y exige el compromiso de agentes externos e internos. El carácter dialógico, a la vez, favorece la democratización y se inscribe en la promoción de la autonomía y autodeterminación de las comunidades.

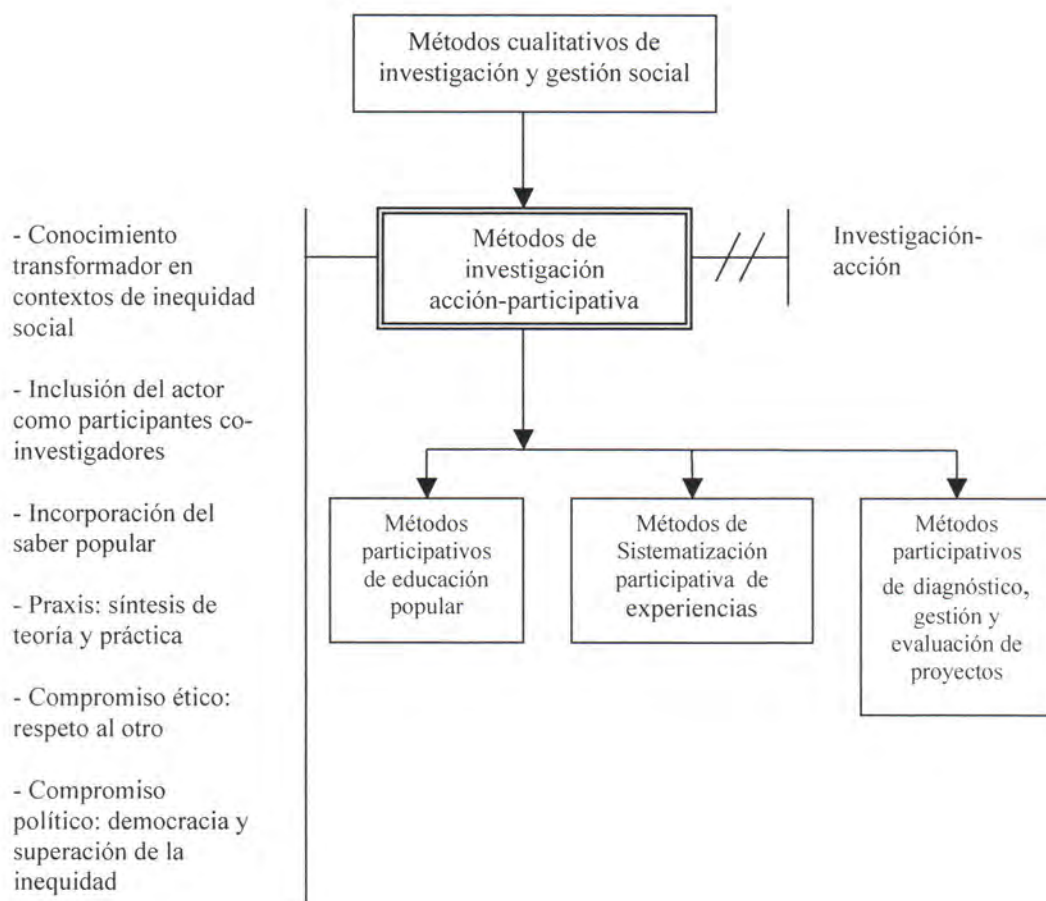
La siguiente tabla que sistematiza contrastadamente las características distintivas del método investigación-acción y de la investigación acción participativa, pertenecientes a la corriente cualitativista de investigación en ciencias sociales:

Tabla 11: Contrastación entre investigación-acción e investigación-acción participativa

Objetivos	Investigación-acción	Investigación acción-participativa
Rol social de la investigación social	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiencia en la investigación en una sociedad considerada perfectible - Ingeniería social - Administración social - Producción de cambios sociales - Mejoramiento de la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de una investigación eficiente en sociedades marcadas por la desigualdad y la opresión - Producción de cambios sociales - Liberación - Carácter político de esta actividad científica: democratización, desarrollo de la ciudadanía. Fortalecimiento de la sociedad civil
Relación con la investigación tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica de la investigación tradicional - Conservación de nexos con la investigación tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica de la investigación tradicional - Innovación en técnicas y procedimientos tradicionales
Relación entre sujeto y objeto de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento al objeto de conocimiento incorporando información proveniente de él 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de los 'sujetos' de investigación quienes pasan a ser participantes co-investigadores - Participación social
Papel del sujeto-objeto de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Comparación de la perspectiva del problema de quien investiga con la de las personas que viven la situación problemática - Obtención de información de los sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de la definición de problemas y necesidades de las personas con las cuales se va a investigar - Incorporación del saber popular (la 'ciencia del pueblo' Según Fals Borda, 1981)
Relación de transformación de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Superación de la brecha entre teoría y práctica - Superación de la brecha entre investigación y acción 	<ul style="list-style-type: none"> - Unión de teoría y práctica (praxis) - Intervención en la investigación social y participación de nuevos productores de conocimiento
Rol de los investigadores sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de los investigadores con la sociedad en la que viven, para la resolución de problemas psicosociales que afectan a sectores o grupos de su población 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso político de los agentes externos con los grupos que necesitan ayuda, y de los agentes internos, con la consiguiente transformación de sus condiciones de vida
Aportes a la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de una ciencia aplicada con mayor y más rápida capacidad de respuesta a los problemas sociales - Desarrollo de una ciencia más cercana a las necesidades, intereses y perspectivas de las poblaciones - Producción de cambios sociales planificados 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación: enseñanza-aprendizaje de los agentes externos y de los agentes internos - Socialización de procedimientos y técnicas - Innovación en problemáticas y necesidades a tratar y en técnicas y procedimientos para abordar problemas - Desarrollo humano y social - Facilitación de la capacidad de movilización y organización de grupos y comunidades - Promoción de la solidaridad

Tomado de Montero 2006: 147-148

Finalmente, el siguiente mentefacto conceptualiza los métodos de investigación acción-participativa en el contexto de los métodos cualitativos de investigación y gestión social cuyos rasgos distintivos se refieren al ámbito epistémico y gnoseológico.



Capítulo III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Segunda parte

3 DE LAS TEORÍAS A LAS EXPERIENCIAS

Este capítulo, a diferencia del anterior, profundiza algunos de los marcos teóricos supuestos o mencionados muy de paso en las experiencias, de los cuales las memorias textuales no dan suficiente cuenta y que nosotros juzgamos pertinente desglosar debido a su importancia y significado.

Consideramos que las teorías y enfoques aquí desarrollados están muy presentes en las experiencias académicas relacionadas con los movimientos sociales. Si bien suponen elementos comunes y confluyentes, de ninguna manera es posible reducir los unos a los otros. Las teorías tomadas en cuenta son las siguientes: *a)* el socialismo científico (Marx y Engels) y la filosofía de la praxis (Gramsci y Lukacs); *b)* la teoría dialéctica y la reflexividad (Habermas); *c)* la educación popular y el aporte epistemológico de Paulo Freire.

3.1 EL SOCIALISMO CIENTÍFICO Y LA FILOSOFÍA DE LA PRAXIS

Es innegable que la teoría crítica y la filosofía de la praxis, que buscan orientar el pensamiento hacia la transformación estructural de la sociedad, deben considerarse hoy entre las corrientes más difundidas desde la universidad hacia los nuevos movimientos sociales así como el socialismo científico iluminó en su momento, también desde la universidad, a los movimientos sociales tradicionales, tales como los sindicatos y los movimientos obreros.

Para la presente investigación, interesa sistematizar la producción relacionada con estas corrientes cuya filiación se remonta al pensamiento marxista, cada una con sus respectivas intersecciones y también contradicciones y exclusiones. Evidentemente, que todas – el socialismo científico, la filosofía de la praxis y la teoría crítica - tienen un común denominador, la reflexión y generación, bajo el método dialéctico, de propuestas contra hegemónicas respecto a la vigencia del modo de producción capitalista cuya intencionalidad es la transformación social.

Se debe advertir que una de las principales características del marxismo respecto a otras propuestas que cuestionan el orden social y proponen uno nuevo “no es solo su espíritu crítico y su voluntad de emancipación, sino su contenido científico en el análisis del capitalismo” (Sánchez Vázquez 2002: 22); vale decir, que el hecho de conocer ocupa un lugar central en su armazón teórico.

3.1.1 Epistemología del socialismo científico

El socialismo científico se debe a la iniciativa y difusión de Federico Engels sobre la base de los aportes de Carlos Marx, y es posible condensarlo en dos núcleos básicos:

1) La necesidad de conocer la realidad más allá de lo aparente requiere de esfuerzos teóricos que están fuera del alcance del proletariado; por tanto, es necesario incorporar el conocimiento científico³¹. Las condiciones de extrema explotación no podían comprenderse sin la identificación de sus causas y éstas sin el manejo de un sistema teórico que trascienda los logros de entonces en economía, política y filosofía.

2) El dominio de clase opera mediante los mecanismos de producción de ideología y, por ende, a través de la falta de conciencia respecto a la construcción de una nueva sociedad. La emancipación no se concretaría sin el

³¹ “Estos dos grandes descubrimientos: la concepción materialista de la historia y la revelación del secreto de la producción capitalista, mediante la plusvalía, se lo debemos a Marx. Gracias a ellos el socialismo se convierte en una ciencia” (Engels 1974: 45).

concurso de la ciencia y su función develadora de los mecanismos ideológicos³² que constituyen la referencia principal de la moral, la educación y las prácticas de una sociedad.³³ La alienación es uno de los parámetros básicos de la hegemonía de clase que también requiere ser develada por la ciencia.

Engels, al igual que Marx, consideró que el orden social es fruto no de las mentes, sino de la capacidad de organizar la producción. Si las transformaciones sociales ocurren desde la forma de producción y distribución de los recursos, no será en la filosofía donde deberá buscarse la transformación, sino en la economía (Marx 1974: 141). Tales afirmaciones fueron la base de las críticas al pensamiento utópico de Saint Simon y Fourier pues no comprendieron que los cambios implican un replanteo integral de la estructura económica del capitalismo. Decisiones tomadas fuera del ámbito científico se diluyen en idealismos y utopías, factores que, en vez de significar un aporte, constituyen serios obstáculos para la transformación social. Así, la concreción de un proceso revolucionario requiere comprender la etapa histórica, tarea imposible sin los aportes de la ciencia, cuerpo teórico que, adicionalmente, proporciona mayor objetividad a las iniciativas revolucionarias. En consecuencia, según Engels, la lucha política desde el proletariado requiere el conocimiento científico para la construcción de un pensamiento y conciencia emancipadoras.³⁴

Respecto a la producción teórica y crítica, el socialismo científico se sustenta en el materialismo dialéctico cuyas bases establecen una ruptura con las concepciones idealistas y materialistas empiristas, el referente histórico de la filosofía y la producción científica hasta entonces. Contra tales concepciones, el marxismo propone que el análisis social debe superar las consideraciones contemplativas del empirismo, así como la tendencia a comprender la sociedad como producto de procesos exclusivamente

³² Estas dos consideraciones son asumidas por Rosa Luxemburgo al explicar los hechos históricos que apoyan la base científica del socialismo tales como la “anarquía de la economía capitalista”, la “progresiva socialización del proceso de producción” y la creciente “organización y conciencia de la clase proletaria” (Luxemburgo 1967: 15).

³³ “Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante... Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, la conciencia de ello y piensan a tono con ello; por eso, en cuanto dominan como clase y en cuando determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende de suyo que lo hagan en toda su extensión, y, por tanto, entre otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulan la producción y distribución de las ideas de su tiempo” (Marx 1974: 45).

³⁴ “La realización de este acto que redimirá al mundo es la misión histórica del proletariado moderno. Y el socialismo científico, expresión teórica del movimiento proletario, es el llamado a investigar las condiciones históricas y, con ello, la naturaleza misma de ese acto, infundiéndolo de este modo a la clase llamada a hacer esta revolución, a la clase hoy oprimida, la conciencia de las condiciones y de la naturaleza de su propia acción” (Engels 1974: 160).

mentales o abstractos. La sociedad, en cambio, está determinada por necesidades de sobrevivencia, es decir, por la capacidad de producir su base material; por tanto, es en la práctica donde el hombre crea y recrea su vida, sus costumbres, sus ideas, sus conocimientos, sus creencias, entre otros aspectos de la vida mental.³⁵

El aporte más profundo del pensamiento marxista en relación a la conformación y condiciones del pensamiento se condensa en la *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*. Allí sostiene que *el concreto mismo* (la realidad tal como se nos muestra) parecería un buen punto de partida pero esta consideración es errónea, pues el concreto real se presenta al pensamiento en forma caótica y dotado de una simpleza engañosa. Por esta razón es pertinente partir de *lo simple* entendido de otra manera, es decir, de las abstracciones, para luego acceder a un *concreto de pensamiento* que comprenda lo real como unidad de lo diverso y atravesado por múltiples determinaciones. “Este último es, manifiestamente, el método científico correcto” (Marx 1974: 58)³⁶. En ello consistió, a su vez, la diferencia más contundente con Hegel debido a que el idealismo consideró al concreto real como producto del pensamiento, mientras que Marx concibe que lo abstracto se eleva a concreto, en un movimiento que va de lo simple a lo complejo; pero de ninguna manera implica que el concreto pensado sea el concreto mismo. El conocer lo real como concreto atravesado por múltiples determinaciones implica poder transformarlo.

Althusser, uno de los últimos herederos del socialismo científico, al igual que Marx, argumenta el predominio de la práctica en toda la producción humana: “Nosotros afirmamos teóricamente la supremacía de la práctica, mostrando que todos los niveles

³⁵ “La conciencia (*das Bewusstsein*) jamás puede ser otra cosa que el ser conciente (*das bewusste Sein*) y el ser es su proceso de vida real... La moral, la religión, la metafísica, y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así la apariencia de su propia substantividad. No tiene su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su trato material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia.” (Marx 1974: 21).

³⁶ En el numeral 3 de *Introducción general a la crítica de la economía (1857)*, identifica un modo de pensamiento (y de ejercicio teórico) que parte de lo simple a lo complejo/concreto, según las siguientes tesis fundamentales: 1. Las realidades sociales, tales como trabajo, capital, valor son producidas por el hombre, no hechos fácticos que se pueden comprender mediante un pensamiento autónomo y auto referenciado; 2. Esas realidades, en apariencia simples, son complejas en tanto determinadas por múltiples factores. Al comprender la complejidad de relaciones sociales y procesos de producción que las constituyen poseemos su carácter concreto; 3. Finalmente, el comprender estas realidades en sus determinaciones y contradicciones (en su carácter concreto) implica relacionarlas con un todo aún no realizado, de tal manera que la teoría se convierte también en un camino de realización de ese todo no realizado a través del cual es posible superar las alienaciones y contradicciones que les son inherentes.

de existencia social son los lugares de distintas prácticas: la práctica económica, la práctica política, la práctica ideológica, la práctica técnica y la práctica científica (o teórica)” (Althusser 1975: 77). Para Althusser³⁷, el conjunto de estas prácticas conlleva la interdependencia, pero también campos de relativa autonomía.

Su intuición central respecto al concepto de ciencia y del conocimiento objetivo, sin embargo, se relaciona con la verdad ya que las teorías se elevan primeramente a verdades para luego tener éxito en su aplicación: “Otro tanto podemos decir de los resultados de toda ciencia; al menos para las más desarrolladas y en las regiones de conocimiento que dominan suficiente, ellas mismas proporcionan el criterio de validez de sus conocimientos, confundiendo totalmente ese criterio con las formas rigurosas del ejercicio de la práctica científica considerada... Lo mismo debemos decir de la ciencia que nos interesa en más alto grado: el materialismo histórico. Es porque la teoría de Marx es ‘verdadera’ por lo que pudo ser aplicada con éxito y no es porque fue aplicada con éxito por lo que es ‘verdadera’... Es la práctica teórica de Marx lo que constituye el criterio de ‘verdad’ de los conocimientos producidos por Marx” (Althusser: 1975: 78-79). Este argumento teórico, relacionado con la praxis, constituyó uno de los aportes epistémicos más importantes y controversiales de los años ’70 del siglo pasado según el cual el marxismo se constituyó en el sistema científico por excelencia ubicándose más allá del humanismo o de una ideología del proletariado.

Respecto a las consecuencias pedagógicas del socialismo científico, destacamos que la educación se concibe como bien público y, por tanto, es función obligatoria del nuevo estado³⁸ y lugar de construcción de nuevas ideas acordes a las necesidades sociales del momento histórico. La educación no podrá ser objeto de responsabilidades de orden privado ni prerrogativa de quienes la desearan comprar desde una posición de evidente privilegio social. La educación, en definitiva, es el sostén del resto de valores que caracterizan al estado y la sociedad socialista; es necesario que trascienda los escenarios

³⁷ Ver, por ejemplo, el Capítulo I de la *Ideología alemana*, de Marx: “Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero se trata de hombres reales y activos tal como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el trato que a él corresponde... La conciencia jamás puede ser otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real” (en MARX, Carl y F. Engels, *Obras escogidas*, Tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1974: 21)

³⁸ “8. Educación pública y gratuita de todos los niños, abolición del trabajo de estos en las fábricas tal como se practica hoy, régimen de educación combinado con la producción material” (MARX, Carlos y ENGELS, Federico: *Manifiesto del Partido Comunista*, Editorial Progreso, Moscú: 1974: 129).

domésticos para incursionar en los sociales a fin de arrebatar la educación de sus condicionamientos clasistas y de la influencia de la burguesía y sus referentes ideológicos.

A pesar de que entre las responsabilidades del partido consta el liderazgo teórico del movimiento obrero, el socialismo científico no ha producido métodos o procesos de capacitación. Los comunistas cuentan con las herramientas que hacen posible detectar el “yugo explotador” pero no desarrollaron estrategias educativas para adquirir la necesaria conciencia de clase, resultado, más que de un proceso, del advenimiento de la nueva sociedad. Ello hace pensar que los manifiestos políticos de Carlos Marx fueron dirigidos más bien a los dirigentes antes que a la masa del proletariado, dirigentes que, en su mayoría, contaban con una seria formación intelectual, como bien lo demuestra el tipo de destinatarios de las diversas cartas de Marx y Engels.

Posteriormente a la muerte de Carlos Marx, el pensamiento socialista científico constituyó la fuente principal para la creación de teoría y estrategias políticas de diversos movimientos obreros en toda Europa y del mundo occidental. La importancia del socialismo científico adquirió mayor envergadura con la Revolución de Octubre y el rol cumplido por la Unión Soviética luego de la Segunda Guerra Mundial.

No obstante, lo que interesa es sostener que este pensamiento no se limitó a iluminar los movimientos obreros; además, permeó el mundo universitario y las políticas de estado de varios países transformándose, así, de contestatario y académico a parámetro ideológico y moral de ejercicio de poder. Sin embargo, por razones geopolíticas evidentes, a partir de los '80 del siglo pasado declina el socialismo científico – al menos en el escenario académico latinoamericano – y emergen otras lecturas del marxismo, portadoras de nuevas miradas sobre la cultura así como sobre las funciones y condiciones del conocimiento: se trata de la filosofía de la praxis y de la teoría crítica, aspectos que revisaremos a continuación.

3.1.2 *El conocimiento en la filosofía de la praxis: Gramsci y Lukacs*

Para el repunte y rescate de la importancia filosófica del marxismo los aportes de Lukacs y Gramsci son de suma importancia. Los dos fueron militantes de partidos comunistas que conocieron a fondo las formas de trabajo de las estructuras partidarias, factor que les impulsó a considerar el fundamental nexo entre la teoría y la práctica.³⁹ Tanto el pensamiento de uno como el de otro tienen como telón de fondo al fascismo y la conciencia de su innegable poder en la mentalidad popular y las terribles y violentas persecuciones⁴⁰; por lo tanto, fueron muy conscientes de los mecanismos del autoritarismo y de los poderes desmovilizadores de la conciencia de clase. Por otro lado, han sido testigos de la primera iniciativa socialista de acceso efectivo al poder político, la Revolución de Octubre, aspecto que determinó un nuevo contexto para el análisis tanto del Estado como de la organización y el partido comunista. Para ambos, el concepto central es de *praxis*, un concepto que incluye la práctica y la teoría y las envuelve en una relación de ida y vuelta que va del conocer actuar; ambos, a su vez, desarrollan aspectos diferentes respecto a las características y el lugar del conocimiento en el contexto de esta relación.

En lo posterior, estos dos autores fueron marginados de la literatura oficial del estalinismo por propiciar corrientes ajenas a la violencia como medio de acceso al poder y fomentar las críticas al burocratismo del movimiento obrero y de la sociedad socialista. Hoy, su pensamiento ha sido tomado en cuenta en mucha mayor medida que el socialismo científico por diversas corrientes de pensamiento que miran de cerca la realidad de los nuevos movimientos sociales.

3.1.2.1 **Lukacs: pensar la organización como mediación entre teoría y práctica**

Lukacs se distanció de muchos aspectos del pensamiento oficial partidista: fue directo cuando identificó desviaciones en las concepciones del partido bajo el predominio

³⁹ En 1918 Lukacs se adhiere al partido comunista húngaro, en respuesta a su creciente afinidad con el movimiento obrero (Arvon 1968: 237). Antonio Gramsci, en cambio, se vincula en 1914 al partido socialista.

⁴⁰ En el caso de Lukacs, él debió exiliarse en la Unión Soviética en 1933 (Arvon 1968: 238). El de Gramsci fue mucho más crítico, pues debió hacer frente a la cárcel donde escribió sus famosos *Cuadernos* en el período de 1929-1933; el nivel de represión fue tan brutal que Gramsci muere en una casa de salud romana en 1937 (Capuccio 1978: 13).

estalinista⁴¹ y se opuso a la intervención soviética en Hungría y a los sesgos ideológicos que degeneraban en la burocratización de los procesos socialistas; pero, ante todo, se opuso al concepto y práctica de la dictadura del proletariado, pues concibió la democracia revolucionaria como el lugar desde donde generar las transformaciones; vale decir, substituyendo la lucha del comunismo frente al capitalismo por la democracia frente a la antidemocracia (Arvon 1968: 24). En este sentido, es considerado uno de los fundadores del socialismo democrático.

Sin embargo, si su aporte es hoy significativo es por la claridad con que orientó el conocimiento hacia factores aparentemente externos, tales como la formas organizativas, un aspecto hoy muy relevante no solo para los movimientos sociales sino también para el desarrollo de las instituciones, cuanto más de izquierda más refractarias a incluir este tema en el horizonte de la reflexión teórica. En tal sentido, enfatizó la necesidad de que los procesos organizativos revolucionarios superen el carácter eminentemente técnico y se constituyan en problemas a ser teorizados, asunto no previsto entre las prioridades de los partidos comunistas de su época cuyos aciertos en determinada acción obedecían más al instinto revolucionario que a una “actitud teórica clara” (Lukacs 1972: 102). Según Lukacs, la falta de rigor desde la teoría explica los errores o la incapacidad de liderar la sociedad hacia la propuesta revolucionaria. La organización es, sin duda, el factor mediador entre la teoría y la práctica y se requiere observar la importancia de la mediación organizativa si se desea que los aportes no se reduzcan a escenarios eminentemente abstractos; pero, así mismo, es incorrecto concebir que desde el mero actuar se producen los cambios (Lukacs 1972: 106-107).

La propuesta de Lukacs también desarrolla una lectura de la situación ideológica del proletariado fuertemente vinculada con el pensamiento burgués (Lukacs 1972: 121). Es necesario que la transformación social sea integral y esto solo puede ser concretado desde el aporte filosófico de la totalidad materialista dialéctica.⁴² La transformación, en ese sentido, no puede ser parcial o local, debe enmarcarse en la globalidad del sistema capitalista. Al modificar las estructuras se pone fin a una forma de dominación, pero también a una forma de construir al propio ser humano y de concebir el conocimiento.

⁴¹ Lukacs procesa su anti estalinismo en 1956, donde se pronuncia abiertamente contra el realismo mal entendido de Stalin (Arvon 1968: 21).

⁴² Se recomienda la lectura de Henry Arvon, donde amplía los antecedentes y justificación teórica de la categoría de totalidad (1968: 33 ss.).

En relación a la emancipación, Lukacs considera que su concepto de libertad se diferencia radicalmente de la concepción burguesa la que, al priorizar lo individual sobre lo colectivo, promueve actos de privilegios enmarcados en la explotación a otros. Sin embargo, la libertad colectiva que sostiene la propuesta comunista alberga dialécticamente también la individual y requiere de una constante disciplina organizativa. En esa perspectiva, debe respaldarse en la conciencia de los pasos para su concreción, debe tener claridad respecto a la acción espontánea y la acción conciente, debe contener una previsión teórica equivalente a un determinado nivel de conciencia de clase. Bajo este norte analítico, el gran desafío de la organización es mediar entre la acción de un individuo y la acción de la clase en su conjunto, neutralizando así la importancia excesiva de un caudillo o la subestimación de la masa. En consecuencia, únicamente si la organización y el cambio resultan interesantes e integradores de la personalidad del hombre, en forma total, es factible el cambio auténticamente activo.⁴³ En definitiva lo que se pretende es lograr la adecuada combinación entre conciencia en si y conciencia para si.

Como un complemento a lo sostenido, la organización no puede dejar de lado la masa sin organizar. Por el contrario, Lukacs considera que entre estos dos sectores de la realidad social inevitablemente debe considerarse la interacción. Al respecto, también analiza la situación de falsa conciencia que impone la hegemonía burguesa, aspecto que caracteriza más a la masa que a los sectores organizados, pero el deber de la organización es velar también por todas las capas explotadas y oprimidas.

No hay cabida a dogmas dentro de esta propuesta; hay que mantenerse atentos a la dinámica del mundo real y lo que es acertado hoy no necesariamente lo será mañana, pues el materialismo dialéctico reconoce constantemente que el hecho social produce novedad a cada instante; por tanto, es indispensable desarrollar los aprendizajes en un marco de flexibilidad y cambio a la vez fomentando la crítica y la autocracia de los procesos y experiencias organizativas (Lukacs 1972: 132 ss.).

En síntesis, lo que Lukacs propone es la interacción dialéctica entre la teoría, el partido y la clase, basada en una propuesta filosófica entendida desde la totalidad, sin por ello

desmerecer las relaciones con la singularidad y la individualidad. Desde tal punto de vista, la verdad no se reduce al campo teórico, sino que guarda relación con las posibilidades de concreción de los aportes teóricos y con los estrechos vínculos de éstos con la práctica, desde una constante renovación según los escenarios: la verdad es libre de dogmatismos y propende a la integración basada en la crítica y autocrítica de los procesos y niveles de conciencia política.

3.1.2.2 Gramsci: pensamiento orgánico, sentido común e intelectualidad de las masas

Gramsci es otro de los promotores de la filosofía de la praxis muy revalorizado en el actual pensamiento social latinoamericano y en numerosas prácticas interesadas en orientar la tarea intelectual respecto a los movimientos sociales. Al igual que sus predecesores, cuestionó la función hegemónica de la ideología capitalista en el pensamiento cotidiano de los seres humanos y propuso la imperiosa necesidad de superar el “sentido común” como paso necesario para el proceso de emancipación. Constata que todos los procesos históricos han contado con la presencia orgánica de intelectuales cuya constitución es un mecanismo histórico presente en la antigüedad, la edad media y, obviamente, en el mundo capitalista de tal manera que la dominación también se ha caracterizado por fundar sus bases en las columnas de la intelectualidad. Por lo tanto, el punto de partida es el urgente reconocimiento del trabajo intelectual, pues la construcción de la nueva conciencia no podría gestarse sin los aportes teóricos que faciliten la comprensión de la hegemonía capitalista.

Priorizar la intelectualidad desde el interior mismo de los movimientos obreros es una idea nueva para la práctica de la Unión Soviética que, por el contrario, formó una capa de intelectuales alejados de su conexión y representatividad orgánica y prisioneros de los privilegios del ejercicio burocrático.

El punto de partida antropológico de Gramsci consiste en que el pensamiento intelectual es un atributo de la persona y todos los hombres son intelectuales (en todo ser humano se alberga un filósofo) por condición, aunque no todos sean socialmente reconocidos como tales. Además, toda actividad humana implica rasgos de intelectualidad y está

atravesada por el pensamiento (Gramsci 1985: 26). Por lo tanto, todo conocimiento tiene validez y la filosofía no se reduce exclusivamente al ámbito estrictamente académico.

La capacidad de pensar de todo ser humano tiene tres componentes: *a)* el lenguaje, como conjunto de nociones y conceptos con sentido y como términos sin significado; *b)* el sentido común y el buen sentido; y *c)* el sistema de creencias, supersticiones, maneras de ver el mundo y actuar en él (*idem* 1985: 39). La intelectualidad no es homogénea y se expresa en diversos niveles según el grado de formación de cada persona. La intelectualidad no es unidimensional; al igual que la realidad, adquiere rasgos múltiples conforme las necesidades sociales lo determinen sin admitir desarrollos homogéneos.

Diferencia dos tipos de ejercicio social de la intelectualidad: la técnica y la política orgánica, esta última es la que ejerce, en definitiva, el liderazgo social y se evidencia en el ejercicio del poder. La relación entre pensamiento y poder y el perfil del intelectual orgánico son, en la teoría gramsciana, aspectos de enorme importancia histórica y política y es el rasgo más significativo de su aporte. En diversas etapas históricas, el ejercicio del poder ha requerido de intelectuales orgánicos para concretar las estrategias de ejercicio hegemónico como ha ocurrido con los intelectuales vinculados a la iglesia, a las empresas y los partidos políticos, entre otros. Por lo tanto, el proyecto emancipador requiere también de intelectuales que no se autoconstituyan en tribunal autosuficiente (tal como propone el socialismo científico) y desligados de los grupos sociales sino integrados con ellos y sensibles a los aportes intelectuales que de allí emergen.

A juicio de Gramsci, la escuela es la institución social para la formación de intelectuales y cuanto mayor es la capacidad de promocionar niveles diversos de escolarización, mayor es también la capacidad cultural y la sociabilidad de los Estados, lo cual hace necesario ejecutar programas que privilegien la educación inicial y la intermedia (*idem* 1985: 28-29).

No obstante, al igual que Lukacs, Gramsci también observó la gran brecha entre la intelectualidad revolucionaria y la masa popular. Esto le llevó a la exigencia de una

reflexión sería en torno a la necesidad prioritaria de *intelectualizar* desde dentro las organizaciones pues únicamente luego de rigurosos trabajos de crítica teórico-filosófica es posible superar las trabas ideológicas que impone la hegemonía oficial. Entonces, de lo que se trata es de crear un nuevo intelectual, capaz de manifestar críticamente el trabajo teórico. En consecuencia, en buen intelectual no es aquel que demuestra elocuencia, sino el que se vincula con la práctica en calidad de organizador, constructor y persuasor constante; en ese sentido, la propuesta que privilegia Gramsci es la que vincula al intelectual orgánicamente con el desarrollo político de la clase obrera (Gramsci 1963: 27). En esa perspectiva, la intelectualidad se rige por la interacción dialéctica entre teoría y práctica; esto es, la vigencia del intelectual consiste en ser parte orgánica de la masa. Por tanto, la filosofía práctica debe primeramente erigirse como crítica rigurosa respecto al “sentido común” (Gramsci 1963: 73).

La hegemonía, el dominio de un grupo sobre otro, es el resultado de procesos históricos de ejercicio de poder y liderazgo en las formas de conciencia que caracterizan la vigencia de un sistema sustentado en el dominio de clase; no obstante, la hegemonía es necesaria también para quienes se contraponen a un régimen. Solo mediante el ascenso a una posición hegemónica se puede, en lo posterior, liderar la transformación, es más: “La comprensión de si mismo, se basa en una lucha de hegemonía política, de rumbos opuestos, primero en el campo de la ética, luego en el campo de la política, para llegar a crear un concepción superior del propio entendimiento de lo real” (Gramsci 1967: 73).

Entre los aspectos que lo distancian de Marx consta el lugar de la cultura en la lucha revolucionaria. Marx la concibe como consecuencia de las relaciones de producción; por lo tanto, el pensamiento la denuncia y la descubre como herramienta ideológica de la dominación. Gramsci, en cambio, está convencido de que es imposible entender la práctica fuera de un contexto que la implique o la integre, tampoco puede gestarse la realidad sobre elementos dispersos, sino que se edifican sobre la base de una concepción unitaria que las matiza y las identifica, es decir, se debe reconocer la importancia de “la cuestión lingüística en general o sea de la comunidad de un mismo clima cultural” (Gramsci 1967: 91). Bajo esta perspectiva se supera notoriamente el condicionamiento enfático de las relaciones de producción respecto a la cultura y otorga mayor importancia a aspectos como el clima cultural, la hegemonía y la intelectualidad, entre

otros. El intelectual toma parte de la cultura existente y desde ella construye la nueva realidad.

En síntesis, Gramsci supera la relación causa efecto propia del binomio estructura-superestructura y establece entre ambas una relación dialéctica. Ambas se constituyen en un bloque histórico, definido por la relación de reciprocidad mutua. Lo novedoso es que Gramsci, al igual que Lukacs, han superado la subvaloración de los aspectos infraestructurales a favor de otros superestructurales como el pensamiento, el intelecto de la gente, la cultura y destacaron su importancia y relevancia al concederles entidad propia y superar el carácter de producciones inmediatas respecto a la infraestructura.

Otro de los énfasis distintivos respecto al marxismo ortodoxo consiste en la importancia otorgada a la educación⁴⁴. Para Gramsci toda hegemonía conlleva una pedagogía. Sin embargo, comprende que la relación maestro discípulo debe ser horizontal; es decir, el maestro es estudiante a la vez que este último es maestro. Esta concepción también se sostiene en un nuevo tipo de filósofo, convencido de su rol social en relación a la transformación cultural, desde la libertad de conciencia que se concreta en la íntima relación entre la ciencia y la vida: “Es la relación maestro-discípulo, filósofo-ambiente cultural en el que opera y del que deduce los problemas que es necesario plantear y resolver; es pues la relación filosofía historia” (Gramsci 1967: 92).

De acuerdo a Gramsci, el gran error de la pedagogía idealista fue haber separado la instrucción de la educación que implica una concepción pasiva del ser humano al convertirlo en “receptor mecánico de nociones abstractas”. Ante esta situación, Gramsci considera que el niño no es un producto individual, sino de condiciones histórico-sociales; por tanto, el nexo real instrucción-educación se concreta mediante el trabajo vivo del maestro que supera el acentuado divorcio existente entre escuela y vida. Esto implica, sin embargo, una ruptura con las creencias tradicionales, pues si el maestro no es conciente del adecuado vínculo entre instrucción-educación la escuela se tornaría en algo meramente retórico: “Este entendido nos regresa a la participación realmente activa de los alumnos en la escuela, que solo puede producirse si la escuela está ligada a la

⁴⁴ Al respecto, ver las notas sobre la pedagogía y su crítica al idealismo y al espontaneísmo en GRAMSCI (1984).

vida. Pero los nuevos programas, cuanto más insisten y teorizan sobre la actividad del discípulo y su esforzada colaboración con el trabajo del maestro, tanto más disponen las cosas como si los alumnos fueren simples seres pasivos” (1967: 129).

Consciente de que la educación responde al escenario de relaciones sociales, la escuela tradicional responde a la necesidad de formar gobernantes y gobernados sobre la base del privilegio de clase y de una calidad educativa específica a fin de formar dirigentes sociales y gobernantes. En esa dirección la formación de intelectuales alternativos, bajo contextos de poco apoyo social, resulta un proceso en contravía en el que se debe superar dificultades inauditas (Gramsci 1967: 136 ss.).

La forma institucional de la escuela que propone Gramsci es la que denomina *escuela unitaria* enfocada en el humanismo y la autodisciplina intelectual, donde el maestro es un guía amistoso y el estudiante inicia su formación científica a edades tempranas. La escuela unitaria, entendida así, representa el nexo entre intelectualidad e industria, pero también un aporte al cambio de los organismos de cultura y de la realidad social brindándole otro sentido (1967: 147 ss.).

El aporte de Lukacs y Gramsci al actual pensamiento contra hegemónico es enorme y su huella – sobre todo la de Gramsci - se puede rastrear en los estudios culturales y en la educación popular latinoamericana. La admiración de Freire por Lukacs, por ejemplo, ha influenciado enormemente su propuesta pedagógica (*infra*) y la huella de Gramsci se deja ver en su reconocimiento de la persona como sujeto de conocimiento, en el rol activo del estudiante y en el énfasis activo y transformador de la educación. En el caso de la subalternidad, una variante de los estudios culturales, es preciso destacar el uso de las categorías tales como hegemonía, resistencia e interculturación, todas ellas enmarcadas en la concepción dialéctica entre Estado y Sociedad Civil, propia de Antonio Gramsci.

3.2 LA ESCUELA DE FRANKFURT DE SEGUNDA GENERACIÓN: HABERMAS

Como vimos en el marco teórico, la teoría crítica, herencia del marxismo, ha sido desarrollada de manera especial por la Escuela de Frankfurt cuya tradición constituye una arremetida contra los totalitarismos políticos, el positivismo y el industrialismo que suponen “filosofías y ciencias que sacrifican lo individual y particular a la Totalidad de un sistema mitificado (Hegel), al Ser (Heidegger), a la ciencia objetiva (los positivistas como Karl Popper y Hans Albert), o bien al proceso histórico (Marx y Engels). Estas teorías bastante heterogéneas, tienen en común subordinar el sujeto al objeto, lo particular a lo general” (Zima 1973: 24).

Una forma clásica de la teoría crítica es la de Horkheimer, revisada en el marco teórico (*supra*); pero sin duda, entre los aportes más considerados en la actualidad consta el de Habermas, considerado un miembro de segunda generación de la Escuela junto a otros como Claus Offe, Oskar Negt, Albrecht Wellmer y Alfred Schmidt uno de cuyos méritos ha consistido en prolongar el programa de sus antecesores relacionando la epistemología con otras dimensiones de la vida social: la política, los movimientos sociales, la comunicación y la cultura (Muñoz 2005: 250 *ss.*).

Jürgen Habermas desarrolla y profundiza el concepto heredado de Horkheimer y Adorno: la razón instrumental; y establece que la primacía de racionalidad instrumental (la que ajusta la relación entre medios y fines) por sobre la racionalidad objetiva (la que determina los fines) es el rasgo distintivo del pensamiento contemporáneo. Si bien en este sentido se adhiere a la crítica antipositivista de Popper, en el marco de un programa que busca culminar una modernidad inacabada, se distancia de él por la inspiración dialéctica y hermenéutica de su pensamiento ya que al retomar la praxis como determinante fundamental del conocimiento supera el encierro de la reflexión epistemológica en los estrechos linderos de las condiciones y procesos del pensamiento lógico. Por lo tanto, y por las polémicas entre ambos, Habermas puede ser considerado como la antítesis de Popper. Según Habermas, el territorio epistémico desde donde se encumbra la racionalidad instrumental es el positivismo al cual se propone desmontar sobre la base de una concepción amplia de *conocimiento como saber* y de la inclusión del *interés* como uno de sus elementos constitutivos; solo así es posible deslegitimar la

pretensión de objetividad de la ciencia e integrar, desde este nuevo enfoque, la teoría y la praxis.

3.2.1 *Los intereses del conocimiento*

El primer aspecto básico de su teoría es concebir el conocimiento como el conjunto de saberes que hacen posible la acción humana. Desde allí, redimensiona, mediante reducción, el lugar de la ciencia y, por ampliación, el alcance de la epistemología: la ciencia no agota el conocimiento ya que solo es una de sus modalidades posibles; la epistemología, por tanto, no se puede reducir al conocimiento científico y debe considerar otras formas de producción teórica; tampoco es posible que el problema del conocimiento se deba reducir al método, tal como pretende el positivismo, pues ello desplaza al sujeto que conoce del proceso de conocimiento y opaca el hecho de que el sujeto que conoce forma parte también del objeto de conocimiento. Al incluir la ciencia en el telón de fondo de otras formas de saber, al expandir la epistemología hacia otros saberes y liberar el conocimiento de su encierro en el método, pone las bases de una crítica de la teoría instrumental cuya intención final es relacionar el conocimiento con el proceso de autoconstitución del hombre y de la sociedad. A diferencia de Popper que ancla su teoría del conocimiento en la metafísica o la cosmología, Habermas considera que tanto la teoría de la sociedad como la del conocimiento se necesitan mutuamente al punto de que toda teoría del conocimiento es al mismo tiempo una teoría de la sociedad (Laso 2000: 15).

El segundo aspecto de su teoría retoma la mutua implicación entre conocimiento y sociedad y relaciona el conocimiento con las formas de desarrollo histórico de la sociedad. El producto de tal relación es el concepto clave de *intereses del conocimiento*⁴⁵. Habermas describe a la sociedad como constituida por dos dimensiones en torno a las cuales la humanidad se transforma a sí misma a lo largo de la historia: la *dimensión técnica*, construida sobre las relaciones con la naturaleza centradas en el trabajo productivo y reproductivo, y la *dimensión social*, construida a partir de las relaciones entre los hombres centradas en la cultura y las normas sociales.

⁴⁵ Este concepto se describe en Habermas, J.: "Conocimiento e interés", en *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos, 1986: 164 ss. También cfr. Ureña, E. M.: *La teoría crítica de la sociedad* e Habermas, Tecnos, Madrid, 1998: 95 ss. En este aspecto sigo la sistematización de Laso, S. I.: *La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales*, UNC, Córdoba, 2000: 13 ss.

Es evidente que, en la sociedad contemporánea, la dimensión técnica domina sobre la social y el establecimiento de una relación más equilibrada entre ellas es posible al elucidar los intereses de conocimiento que las atraviesan, entendidos como las orientaciones básicas de la sociedad humana respecto al proceso de reproducción y autoconstitución del género humano. El *interés técnico* es la orientación básica de la dimensión técnica y de su respectiva forma de conocimiento orientada al dominio de la naturaleza mediante las ciencias naturales. El *interés práctico* es la orientación básica de la dimensión social y de su respectiva forma de conocimiento orientada al desarrollo de las relaciones entre los hombres y su entendimiento mutuo mediante las ciencias hermenéuticas.

La crítica al positivismo es obvia. En primer lugar, porque ninguna investigación - y su respectiva construcción del objeto de conocimiento - es neutral y desinteresada respecto a los intereses; más bien el interés es un elemento constitutivo del conocimiento y se produce según las orientaciones de autoconstitución del género humano. Por lo tanto, no se trata de captar un objeto para comprenderlo tal cual es como tampoco es posible considerar el conocimiento una copia de la realidad. En segundo lugar, los intereses no solo condicionan la investigación y su objeto; también determinarán la experiencia del objeto, el lenguaje de esa experiencia y el ámbito en que se aplicará la acción derivada de ese conocimiento.

El tercer elemento consiste en expandir los intereses a un tercero: el *interés emancipatorio*, entendido como una nueva orientación básica que no corresponde a una tercera forma de desarrollo histórico sino que surge del proceso mismo de autoconstitución de la sociedad humana. Su interés primario es librarse de la opresión causada por la naturaleza externa no dominada y por la naturaleza interna deficientemente socializada; el *interés emancipatorio* constituye la base y el punto de relación entre los intereses técnicos y prácticos y se expresa en un tercer tipo de ciencias: las críticas. Estas atraviesan las ciencias naturales y prácticas porque constituyen una instancia de autorreflexión y de vinculación derivativa respecto al proceso de humanización. En definitiva, los intereses son racionales en cuanto no responden a necesidades empíricas sino “que esas necesidades y esa relación dependen de la interpretación que de ellas hagan los hombres. Como toda interpretación pertenece

a la dimensión comunicativa, la dimensión técnica... está empotrada en esta última. De allí la centralidad que Habermas otorga a la *acción comunicativa*” (Laso 2000: 16); esta última categoría extiende y enriquece el concepto de *intereses del conocimiento* y permite relacionar de manera más profunda la teoría con la praxis.

Las consecuencias de la concepción del *interés emancipatorio* como fuente y criterio de evaluación de los otros son profundas: entre las principales, se destaca el restablecer la relación entre ciencia y filosofía, ésta última considerada no ya como reina pero si con un rol fundamental al interno de las ciencias. Las ciencias requieren de la filosofía para liberar el pensamiento de los estrechos márgenes del positivismo y desenmascarar la insuficiencia normativa del interés técnico respecto al proceso de autoconstitución humana.

La teoría de la acción comunicativa es otro de los puntales de la teoría habermasiana del conocimiento respecto a la cual establece una serie de distinciones explicitadas en el siguiente cuadro:

Tabla 12: Acciones comunicativas según Habermas⁴⁶

Acciones	Relaciones con el mundo
<i>Acción teleológica</i>	Concibe un solo <i>mundo objetivo</i> con el cual el actor puede establecer dos relaciones: conocer estados de cosas existentes y traer a la existencia estados de cosas deseados.
<i>Acción estratégica</i>	Concibe un solo mundo pero en interacción con otros agentes. Uso del lenguaje como medio orientado al éxito y no al entendimiento.
<i>Acción regulada por normas</i>	Concibe dos mundos: un <i>mundo objetivo</i> de cosas y un <i>mundo social</i> que consiste en normas institucionales que fijan reglas, roles y valores. El actor se concibe como miembro de un grupo social al que necesita para satisfacer sus necesidades. El individuo se disuelve en la sociedad.
<i>Acción dramaturgica</i>	Concibe tres mundos: además del mundo de las cosas y del mundo social, incluye un <i>mundo subjetivo</i> al que solo el actor tiene acceso. El actor interactúa y se comunica con otros actores para posicionar su rol y su imagen. La sociedad se disuelve en el individuo.
<i>Acción comunicativa</i>	Concibe cuatro mundos: al mundo objetivo, social y al subjetivo, agrega el <i>mundo del lenguaje</i> a través del cual los actores llegan a un acuerdo en una acción orientada al entendimiento.

Las acciones así concebidas se articulan en una doble dimensión: la *dimensión instrumental*, que comprende lo teleológico-estratégico; y la *dimensión comunicativa*, basada en la interacción por procesos cooperativos de interpretación de significados y valoraciones que requieren un cierto grado de comunidad en el mundo de la vida (Laso

⁴⁶ A partir de Laso, *op. cit.*: 17

2000: 20). La acción comunicativa es la más importante de todas por ser constitutiva de la sociedad humana; la considera el fundamento de su filosofía de la racionalidad y ayuda a comprender la razón como una trama discursiva que articula las acciones de los individuos. A la vez, es un concepto crítico ya que denuncia “el carácter mutilado de la comunicación vigente en la sociedad contemporánea” (Laso 2000: 21) así como otros aspectos característicos de la deshumanización tales como la instrumentalización del conocimiento y de las relaciones entre los individuos y el dominio suicida respecto al medio ambiente. Denuncia, en suma, la hegemonía del interés instrumental por sobre el interés práctico (comunicativo) y emancipatorio.

El siguiente cuadro expresa las relaciones entre las dimensiones, los intereses y formas de conocimiento y acciones, según Habermas.⁴⁷

Tabla 13: Dimensiones del desarrollo histórico de la sociedad según Habermas

Dimensiones del desarrollo histórico de la sociedad	
<i>Dimensión técnica</i>	<i>Dimensión social</i>
Relaciones hombre-naturaleza Trabajo productivo y reproductivo Orientación básica: <i>interés técnico</i> (dominio sobre la naturaleza)	Relaciones entre los hombres Cultura y normas sociales Orientación básica: <i>interés práctico</i> (relaciones y entendimiento entre los hombres)
Aspectos cognoscitivos	
Interés técnico: ciencias empírico-analíticas Objeto de conocimiento técnico (manipulación instrumental de la naturaleza) Lenguaje fiscalista Ciencias naturales	Interés práctico: ciencias histórico-hermenéuticas Objeto de conocimiento práctico (comunicación entre individuos) Lenguaje intencional Ciencias hermenéuticas
Acciones instrumentales: Acciones teleológicas y estratégicas (medios y fines) enroladas en la orientación técnica.	Acciones orientadas por normas y roles insertadas en la orientación práctica.
<i>Interés emancipatorio</i> (o interés crítico) como orientación básica de la sociedad: ciencias sociales críticamente orientadas Se identifica con el proceso de autoconstitución humana Base y fuerza derivativa de los intereses técnicos y prácticos Acciones orientadas al entendimiento, argumentación y reconocimiento de validez de los actos de habla Guiadas por el interés crítico	

⁴⁷ Reelaborado a partir de Laso, S. I.: *La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales*, UNC, Córdoba, 2000: 14.

3.2.2 *Conocimiento teórico y conocimiento preteórico. Teoría analítica y teoría dialéctica*

3.2.2.1 **Conocimiento teórico y conocimiento preteórico**

Habermas, a lo largo de un ensayo escrito en 1977 (1996[1977]: 453 ss.), establece que el *sentido*, entendido como el significado que los actores atribuyen a sus acciones, es una condición ontológica de la sociedad humana en cuanto producida y reproducida por sus miembros que hace posible las acciones y la intersubjetividad. La realidad social, como mundo social de la vida, está simbólicamente preestructura; además, es una realidad *que habla* y se comunica. Esta ontología conecta el conocimiento con la producción y las relaciones sociales y entiende las ciencias sociales como acceso comprensivo – hermenéutico- a su ámbito de objetos “porque encuentra en él procesos de entendimiento a través de los cuales y en los cuales ese ámbito objetual se ha constituido previamente, es decir, con anterioridad a toda intervención teórica” (*idem*: 457).

En este contexto, toda teoría se entiende como materialización simbólica de la realidad, una metáfora de la realidad de tal manera que, en rigor, todas las ciencias son hermenéuticas, incluso las naturales. Cualquier teoría deber interrogada a partir del sentido, el concepto teórico básico, pues todas las teorías son interpretaciones de la realidad. En las ciencias sociales, se da una doble hermenéutica pues el investigador interpreta los enunciados del actor social (el mundo social *habla*) y a paso seguido los compara con los suyos a través de una relación compleja entre teoría, realidad y lenguaje. En las ciencias naturales, se da un tipo de hermenéutica diversa, de una sola vía, ya que se trata de un mundo sin enunciados, que no habla. Habla el investigador e interpreta lo que él dice del mundo.

La pertenencia del investigador a un mundo de la vida trae consigo presupuestos del lenguaje y de la acción de tal manera que la teoría del investigador también es anterior a la realidad social y, además, la realidad social está constituida con anterioridad a la teoría; es decir, es precientífica. El científico se topa con una realidad construida por los actores, por los sentidos que ellos han generado; a la vez, todo científico participa de un

proceso de entendimiento inmerso en una situación comunicativa que lo vuelve interlocutor participante de su objeto

Habermas asume innovadoramente la distinción entre teoría y sentido común al integrarlas como formas de saber e incorporar su relación en una propuesta metodológica para el conocimiento de la realidad social: tanto el sentido común, o preteoría, como la teoría forman parte de la práctica del saber y ambas poseen estructuras similares.

Así, el científico, al ser parte del mundo social de la vida participa tanto del conocimiento teórico como preteórico y forma parte de la sociedad, del objeto que constituye su investigación; con ello, trasciende también la dualidad sujeto-objeto de conocimiento propia del positivismo. El científico “tiene en cierto modo que pertenecer al mundo social de la vida cuyos ingredientes trata de describir. Pues para describirlos tiene que entenderlos; para entenderlos, tiene en principio que poder participar en su generación; y la generación presupone pertenencia” (*idem*: 468).

Las consecuencias metodológicas son las siguientes:

- De lo que se trata es de conocer manifestaciones simbólicas, tanto si se trata de teorías del investigador cuanto de las preteorías del campo, tanto de las acciones sociales cuanto de sus relaciones.
- Las manifestaciones simbólicas se conocen participando. Por lo tanto, la investigación social es una experiencia comunicativa pues implica diálogos para interrogar el sentido y supone participación en un proceso de entendimiento. No se trata de empatía, sino de participación. La investigación es una actitud realizativa (preformativa) de un participante en la comunicación de tal manera que los significados de las producciones humanas se iluminan desde dentro, revelando la posición del actor. Si el investigador no participa – real o virtualmente- del grupo que quiere conocer, no puede comprender.
- La realidad simbólicamente preestructurada es impermeable e ininteligible para el observador ya que la observación, como proceso autoreferenciado y controlable, no es suficiente para comprender las realidades sociales y del espíritu simbólicamente predeterminadas. Es válida si va acompañada por una

comprensión del sentido en el contexto de una experiencia dialogal y comunicativa (*idem*: 460).

- El científico social hace uso de un saber del que intuitivamente dispone como lego, es decir, sus teorías forman parte, de algún modo, de su sentido común. Mientras no identifique su saber preteórico no puede controlar las consecuencias de su participación en el grupo cuyas acciones quiere comprender. A diferencia de Nagel (ver supra, Marco teórico), Habermas incorpora el sentido común, o conocimiento preteórico, como elemento esencial del método y lo incluye, además, en el lado del investigador y en confrontación con sus teorías.

3.2.2.1 Teoría analítica y teoría dialéctica

En otro ensayo (Habermas 1996 [1963]: 21 *ss.*), también referido a la comprensión de la vida social, construye la distinción entre teoría analítica y teoría dialéctica al mismo tiempo que esboza los rasgos adicionales de su metateoría.

En el contexto de la comprensión de la realidad social, define las teorías como “esquemas de ordenación que construimos a voluntad en un marco sintácticamente vinculante. Tales esquemas resultan útiles para un ámbito especial de objetos cuando la diversidad de lo real se ajusta efectivamente a ellos” (1996 [1963]: 22). Así, todo saber es mediatizado por categorías del entendimiento de tal modo que las teorías no constituyen copias de lo real, como pretende el positivismo, sino instrumentos de interpretación de la realidad; ni siquiera podemos suponer que las teorías se correspondan antológicamente con la realidad. En tal aspecto se acerca a Popper pero se distancia de él en el punto de establecer que el saber no es mera opinión. El segundo aspecto de la metateoría habermasiana retoma la tradición proveniente de Horkheimer basada en una doble distinción: la *teoría analítica*, encaminada al dominio sobre la naturaleza, y la *teoría dialéctica*, cuyo fin es comprender el sentido de las acciones humanas; las diferencias entre ambas se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 14: Contrastación entre teoría analítica y teoría dialéctica según Habermas

Teoría analítica	Teoría dialéctica
Su modelo son las ciencias naturales basadas en operaciones hipotéticas deductivas.	Explica la sociedad y las acciones humanas según la explicación hermenéutica de sentido. Las categorías se determinan progresivamente.

<p>Se basa en la observación controlada.</p> <p>Plantea leyes restrictivas que pretenden validez universal.</p> <p>El valor de conocimiento se materializa en las leyes empíricamente contrastadas con capacidad de proponer técnicas aplicadas a la práctica para controlar procesos sociales como si fueran naturales.</p> <p>Cosifica la vida social y objetiva su realidad enajenando su conocimiento de los intereses del investigador.</p>	<p>Parte de la conciencia de los sujetos.</p> <p>Plantea leyes de validez comprensiva sin validez general pero que aprenden una situación histórica en su conjunto.</p> <p>Se deja interpelar por el objeto de conocimiento para plantear sus problemas a partir del objeto mismo.</p> <p>Une la reflexión teórica con la práctica social; la dimensión instrumental con la dimensión crítica.</p> <p>Los intereses son constitutivos del acto de conocer.</p>
--	--

La teoría dialéctica, signada por la comprensión, es la alternativa al programa positivista y, por lo tanto, más cercana a la hermenéutica y a la interpretación, rasgo característico de las ciencias sociales y de la educación. A partir de tal apreciación de las ciencias sociales se distancia definitivamente de Popper cuya propuesta se basa en una cierta homogeneidad entre ciencias naturales y sociales, pues ambas invocan el mismo rigor lógico que establece leyes y modelos, no interpretaciones (Popper 2005: 201 ss.).

3.2.3 Rasgos del conocimiento: reflexividad y relacionalidad

Habermas es muy cuestionado por dos aspectos: primero, porque representa la ideología de la democracia liberal que idealiza el consenso y la acción comunicativa por encima de las determinaciones y exclusiones reales del poder; luego, porque los movimientos sociales consideran que el conocimiento interpretativo no cubre las expectativas de la emancipación (Walsh 2006). No obstante, consideramos que su teoría del conocimiento es sumamente relevante para el escenario de trabajo académico con los movimientos sociales, si aceptamos la importancia de la interpretación de la perspectiva del actor como un momento importante e inicial de la emancipación. Los aspectos que consideramos muy relevantes son los siguientes:

- En el contexto de la teoría dialéctica, Habermas afirma que los datos y las categorías con las que pretendemos acercarnos a la comprensión de la realidad social “vienen estructurados por el plexo de la totalidad social” (1996: 23); por lo tanto considera el sujeto de conocimiento, la teoría y el trabajo científico no

como punto de partida sino como parte integrante del objeto de conocimiento, de la totalidad social que es necesario conocer. Al estar el investigador y sus teorías inmersos en el objeto que se busca conocer, ninguna de las categorías que usamos nos debe “permanecer externa” (*idem*) y en ningún momento deben formar parte de nuestro sentido común, sin controlar sus alcances y restricciones.

- Tal afirmación trae profundas consecuencias para nuestra actitud cognoscitiva respecto a la realidad social: no se trata de acercarse a ella para observar y reticular regularidades empíricas (como pretende Popper) tal como hacemos con la naturaleza, pues tales esquemas no pueden penetrar la estructura social y, de cierta manera, la falsifica; además, la teoría se torna irrelevante porque es invalidada por el objeto (*idem*: 23).
- Para que las teorías no nos sean externas algo debemos entender de la realidad social, pensándola dialécticamente, a partir de la hermenéutica natural del mundo de la vida social, de una “hermenéutica del sentido” (*idem*: 24): “En lugar de una correspondencia biunívoca de símbolos y significados, aquí hemos de partir de categorías inicialmente preentendidas de forma confusa que van cobrando progresivamente determinación según el puesto que lleguen a ocupar en el desarrollo del todo. Los conceptos de tipo relacional quedan sustituidos por conceptos capaces de expresar juntamente sustancia y función. Estas teorías de tipo más ágil asumen de forma reflexiva, incluso en la organización subjetiva del aparato científico, ser ellas mismas momentos del plexo objetivo que someten a análisis” (*idem*: 24). A partir de tal relación entre teoría y objeto, se redefinen también las relaciones con la experiencia y la historia, aspectos que, por razones de espacio, dejamos de lado.

La reflexividad, es decir, la actitud epistémica que incluye al investigador y sus teorías en el objeto de conocimiento, es uno de los rasgos más importantes del conocimiento de la realidad social cuyas implicaciones están presentes en las siguientes experiencias universitarias y académicas relacionadas con movimientos sociales.

3.2.4 *Experiencias conocimiento reflexivo de la realidad sociocultural*

Sin querer afirmar que las siguientes experiencias limiten su marco epistemológico al esquema habermasiano, no obstante identificamos en ellas los ecos de la reflexividad y del carácter relacional del conocimiento como rasgo determinante de la investigación social y antropológica. Rosana Guber (2004) y el Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), de Argentina, por ejemplo, proponen una etnografía comprensiva donde la reflexividad juega un papel epistemológico y metodológico crucial, entre otros elementos. Pensamos que otra iniciativa conexas es la del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco a través de la propuesta de una Antropología interactiva (Durán 2006) la cual incluye la reflexividad entre otros rasgos del ejercicio antropológico. Asimismo, en las actuales corrientes latinoamericanas de psicología social, la reflexividad es un aspecto de creciente importancia a ser tomado en cuenta⁴⁸. De hecho, la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana (Quito) ha rediseñado su eje metodológico en torno a este rasgo durante los dos últimos años⁴⁹.

No obstante, el lugar donde he podido evidenciar con mayor claridad el enfoque y mirada de la propuesta reflexiva y relacional y sus consecuencias para el conocimiento de la realidad social es en Guber (2004: 83 *ss.*), la cual concibe la realidad desde dos tradiciones: *a.* Desde la tradición de Horkheimer (*supra*), según el cual la realidad es el resultado de una práctica social: tanto el investigador (sus teorías y métodos) como su objeto/sujeto (lo que la gente dice, piensa y hace) forman parte de un contexto en el que esas prácticas son al mismo tiempo producto que productoras de sentido; *b.* Desde la tradición fenomenológica, según la cual la realidad es preinterpretada ya que los grupos sociales consideran *mundo* a todo aquello que es significativo para su experiencia: por lo tanto, el conocimiento social expresa los significados del actor respecto a los hechos que produce.

⁴⁸ La conversación mantenida con la Dra. Maritza Montero, de Venezuela, en el marco de Congreso de Psicología comunitaria realizado por la Carrera de Psicología de la UPS-Quito (8 de agosto del 2006) ha sido muy enriquecedora en este sentido.

⁴⁹ El Centro de Antropología Social ha colaborado con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la UPS-Quito, a través de un curso de investigación social reflexiva y comprensiva, dictado por la Dra. Diana Milstein en Quito (Octubre 2005).

Las consecuencias para el conocimiento son, en primer lugar, la superación de la dualidad entre sujeto que conoce y objeto conocido; en segundo lugar, en la valorización del sentido común del actor y de la teoría como herramienta para expresar adecuadamente el punto de vista del actor. Los rasgos que caracterizan el conocimiento por tanto, son la relacionalidad y la reflexividad. El carácter relacional de la investigación tensiona e integra la objetividad con la subjetividad⁵⁰, la teoría con los datos y con el trabajo de campo, el investigador con su objeto y sujetos fuente de información, lo universal con lo particular, el punto de vista del investigador con el de los actores sociales. Intenta superar así, aquellas corrientes en las que el rol del investigador oculta las racionalidades de los actores.

Por otro lado, la reflexividad hace posible que el investigador cuide que las teorías no se constituyan en parte de su sentido común, en puntos de partida incuestionables y fijos de análisis. Al mismo tiempo, advierte en el sentido común de los grupos humanos la presencia de teorías que cuestionan las suyas mismas. Pensamos que el significado y el potencial de la reflexividad y de la relacionalidad es muy grande para alimentar relaciones fecundas entre universidad y movimientos sociales, porque busca, en definitiva, reforzar la conciencia histórica de los sujetos sociales, reivindicar su perspectiva como racional y legítima a la vez que superar estilos de investigación socio o etnocéntricos, invasivos, subjetivistas y simplificadores de la complejidad de los actores. Por ello, bien vale la pena convertir esta variable en un programa de investigación.

3.3 EDUCACIÓN POPULAR Y CONOCIMIENTO TRANSFORMADOR. EL GUIÑO EPISTEMOLÓGICO DE PAULO FREIRE

La educación popular es una de las tendencias pedagógicas más difundida en América Latina y una de las corrientes de pensamiento latinoamericano de mayor irradiación hacia otros continentes. No cabe duda que su figura más trascendente fue y sigue siendo el brasileño Paulo Freire (1921- 1997) quien no solo ha inspirado desde los '70 numerosas iniciativas de educación popular a partir de su método de alfabetización de

⁵⁰ Es muy posible que la importancia que Guber atribuye a la subjetividad tome en cuenta, también, la postura feminista del conocimiento situado propia de Haraway (1991) que revaloriza la subjetividad encarnada del sujeto que conoce, un aspecto que retomaremos en las epistemologías del movimiento feminista (*infra*).

adultos; además, su propuesta se ha repositionado durante el ejercicio del gobierno del Partido de los Trabajadores de Brasil al ser convocado como Secretario de Educación del Estado de San Pablo, cargo que ejerció desde 1989 hasta 1991. Sin embargo, su influencia va más allá al impregnar no solo la práctica pedagógica latinoamericana en todos los niveles sino también la gestión pública de la cultura y el desarrollo. Sin su aporte, por ejemplo, habría sido imposible que el enfoque de investigación-acción adquiriera la característica latinoamericana de participación; por otra parte, es innegable la presencia de su enfoque en la corriente de pedagogía social ya descrita. A pesar de que – para algunos - la educación popular no alcanzaría siquiera a constituirse en un modelo pedagógico, como sí lo fueron el constructivismo y la pedagogía crítica, no se puede negar que sus orientaciones han llegado a ser muy reconocidas en el lenguaje y discursos pedagógicos⁵¹ y han vuelto a cobrar actualidad en escenarios diversos e interactuantes entre sí; uno de ellos, es la emergencia de los movimientos sociales, los cuales vuelven a colocar en el centro del debate la cuestión del conocimiento como praxis.

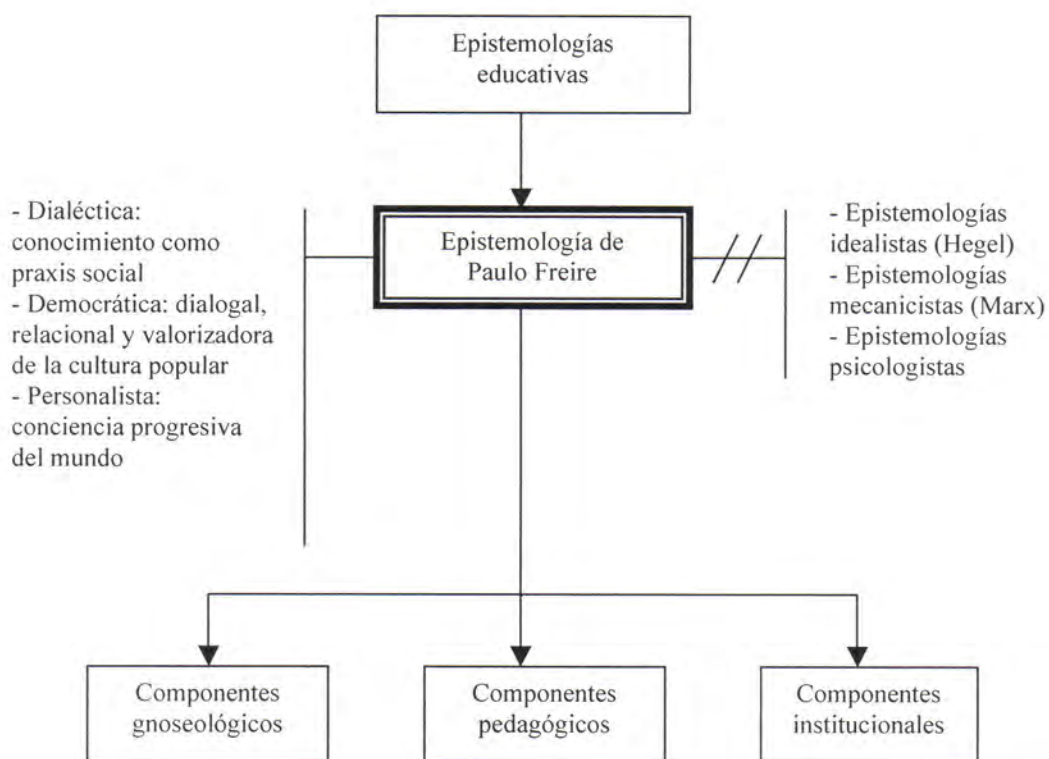
3.3.1 La epistemología dialéctica de Paulo Freire: base paradigmática

Es necesario reconocer que Paulo Freire es uno de los que mejor relaciona y articula el ámbito epistémico con una propuesta pedagógica; además, valoramos su epistemología, que calificamos de dialéctica, como el legado más significativo y actual de todo su aporte, capaz de iluminar nuestras prácticas actuales de docencia aunque ellas no se enmarquen en sus métodos. Por añadidura, consideramos que el aporte freiriano es portador de elementos muy pertinentes para la orientación y crítica de la investigación social.

La fundamentación epistemológica de Freire recoge dos vertientes fundamentales: la primera y más importante remite a una relectura de la dialéctica marxista cuyo elemento principal es la relación del pensamiento con la praxis social; la segunda relaciona el freirismo con el constructivismo social al menos por la valoración del educando como sujeto de conocimiento y el carácter dialógico y relacional del aprendizaje. Sin

⁵¹ En este específico aspecto es notable el reconocimiento que le hace Henry Giroux a Paulo Freire en la introducción del texto: FREIRE, Paulo: *La Naturaleza Política de la Educación: cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1990. También su nombre consta en el texto *Pedagogías del Siglo XX*, acompañando a nombres como Piaget, Montessori, Freinet, entre otros.

embargo, la propuesta de Freire se articula y adquiere coherencia a partir de la vertiente dialéctica. En el siguiente mentefacto conceptualizamos la Teoría dialéctica del conocimiento, según Paulo Freire, elementos que describiremos a continuación:



La tesis fundamental sobre el conocimiento, según el enfoque dialéctico, es la siguiente: *Conocemos para transformar la realidad*, entendida ampliamente, desde una muy aguda capacidad de sintetizar y aglutinar, a la vez que trascender y enriquecer las distintas corrientes de pensamiento marxista. Freire tuvo la virtud de no caer en actitudes doctrinarias ni en las pugnas sectarias que caracterizaron el pensamiento de una variedad inmensa de partidos y movimientos de izquierda en el mundo. Su pensamiento rescata tanto a Marx y Lenin como a Gramsci, Lukacs, Althusser o Fromm, entre los más citados en sus obras, al mismo tiempo que logra recuperar la visión del materialismo dialéctico, tanto la proveniente de la corriente científica como de la filosófica: “la ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha y la filosofía es la matriz de la proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de la acción para la concienciación” (Freire 1990: 104-105).

En términos más amplios, la intuición básica de Freire, al igual que la de Gramsci, consiste en que el conocimiento no es exclusivo de las élites ni de los intelectuales formados en las ciencias sociales; por el contrario, los sectores populares también cuentan con un acumulado de sabiduría que debe complementarse con criterios que les faciliten una comprensión de la situación de marginalidad como resultado del dominio de clase.⁵² La educación, desde esa perspectiva, no puede ser considerada como el puntal para el ejercicio del poder dominante sino que debe ser producida desde los sectores populares como una estrategia dinámica en los procesos de lucha política; por tanto, la educación popular es esencialmente política, ya que su objetivo consiste en la emancipación y la transformación social. Esta perspectiva de la educación, sin embargo, no desconoce la necesidad de llegar al poder para desde allí continuar con los procesos emancipatorios; es decir, se educa para transformar y se transforma para educar.⁵³

La epistemología dialéctica supera la dicotomía pensamiento-acción o pensamiento-praxis inherente tanto a varias formas de idealismo, según el cual la consciencia crea o se sobrepone a la realidad, y a varias formas de mecanicismo objetivista, que considera la consciencia como réplica de la realidad. La teoría dialéctica del conocimiento no separa los términos. Ambos, teoría y práctica, conforman una unidad dialéctica de tal modo que la teoría habla de la práctica y la práctica es enriquecida por la teoría según una relación, no dicotómica, de simultaneidad y mutua implicación: “no existe práctica sin su formulación teórica ni teoría sin su concreción práctica” (Hartmann, *idem*). No obstante, es necesario reconocer el primado del conocimiento en esta relación según el cual “toda comprensión corresponde a una acción... la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión” (Freire [1969] 2002: 102).

52 “Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría porque hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco porque hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla.” (Freire 1994: 88).

53 “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos pero interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire s/f.:53)

La epistemología dialéctica supone una visión dinámica de la realidad, susceptible de ser transformada; por eso el conocimiento es algo inacabado y un proceso continuo resultado de la praxis permanente del ser humano sobre su propia realidad. De esa manera, Freire puede definir su propuesta pedagógica como *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*.

Por otro lado, la fundamentación antropológica define al individuo a partir de la existencia social como factor constitutivo del ser individual; además, concibe la existencia humana como ser *con* el mundo- además de ser *en* el mundo (Hartmann 2005). Lo específico humano es vivir *con* el mundo y no solo *en* él: “vivir en el mundo es vivir de contactos, estímulos, reflejos, reacciones. Vivir con el mundo es vivir de relaciones, desafíos, reflexión y repuestas” que se representan en la realidad cultural (Freire: [1969] 2002: 100). Por ello y desde el inicio, el hombre es un ser de conocimiento, dotado de un mundo cultural e inmerso en su universo social y natural. Tal visión conlleva que el educando, en el ‘círculo de la cultura’, no se considere objeto sino sujeto de educación; el hombre es *con* y *en* el mundo por el solo hecho de ser persona, sin necesidad de haber pasado por la educación. Estos fundamentos antropológicos colocan el freirismo en un lugar muy cercano al personalismo y existencialismo.

Hartmann (*idem*) resume en una metáfora muy apropiada las implicaciones del freirismo según un giro epistemológico y dos guiños: uno epistémico y otro gnoseológico. El giro epistemológico de Paulo Freire consiste en el paso del modelo individualista cartesiano al conocimiento concebido colectivamente; en pasar del ‘pienso luego existo’ de Descartes, esto es, de afirmar que el conocimiento individual es condición de posibilidad del conocimiento de todos, al ‘nosotros pensamos’, porque es el pensamiento colectivo el que posibilita el pensamiento individual.

Tal giro implica un *guiño* epistemológico donde el conocer se convierte en el asunto de fondo y sustrato fundamental de toda experiencia pedagógica: “Yo acostumbro decir siempre que es necesario preguntar: ¿Quién conoce en la investigación? ¿A quién sirve el conocer? ¿Con quién se conoce? ¿Contra quién se conoce? ¿Cómo se conoce? ¿Por qué se conoce? ¿Para qué?” (Freire, en Hartmann 2005). El *guiño* epistemológico “supera los espontaneísmos, las manipulaciones y asume que la nueva transmisión de

contenidos desemboca en la producción de conocimiento de la propia práctica que, en sus comienzos, podría ser muy pobre, pero en la medida que se teoriza la propia práctica, ella asume la realidad y crea conocimiento nuevo que interesa a los desposeídos del conocimiento propio” (Hartmann 2005).

El *guiño* gnoseológico ilumina de manera diferente elementos más concretos y puntuales relacionados con la práctica del conocer y el aprendizaje: respecto a los actores del conocimiento, les atribuye a todos, educador y educando, el carácter de sujetos activos; respecto al objeto cognoscible que ambos se proponen conocer, lo plantea como desafío y tarea siempre pendiente; por último, respecto a los métodos para aproximarse al objeto cognoscible, los condiciona de tal manera que los actores se vean inmersos en una situación permanente y horizontal de aprendizaje interdisciplinario y dialogante.

La perspectiva dialéctica del conocimiento entiende la educación como dimensión necesaria de la práctica social, algunas de cuyas derivaciones, en el orden de los guiños epistemológicos y gnoseológicos mencionados, así como para la práctica docente, son las siguientes (Freire 1994: 83 *ss.*):

- (i) La educación es un acto político y un acto de comprensión y creatividad; es histórica y va más allá de las disposiciones biológicas y genéticas, incluso de la cultura; aspira a la libertad y a la emancipación de los grupos sociales. Al ser el conocimiento una práctica social, ningún trabajo científico es neutral: “toda neutralidad afirmada es una opción escondida”; toda acción científico-social está al servicio de una acción política o ideológica.
- (ii) La educación es una práctica democrática donde todos actores son sujetos de conocimiento. El educador enseñando aprende y el educando aprendiendo enseña; además, es necesario tomar en consideración el conocimiento del sujeto educando para ir más allá de él. La tolerancia es necesaria: no hay certezas, hay búsquedas más allá del autoritarismo y el mesianismo. El lenguaje y el aspecto dialogal constituyen ejes transversales indispensables de la práctica freiriana. Además, la educación como práctica democrática supone, también, la

democratización de la cultura (Freire [1969] 2002: 99) y la revalorización de la cultura popular.

- (iii) El enfoque freiriano es refractario respecto a la noción bancaria del conocimiento que conlleva la transferencia y la apropiación acrítica de saberes e información para quienes carecen de ellos. Es crítico con las formas de aprendizaje subsecuentes basadas en la memorización, en la retención o acumulación o cualquier otra práctica que implique considerar el conocimiento como producto almacenable y transferible y al educando una ‘olla vacía’ (Freire [1969] 2002: 19) que se debe llenar.
- (iv) Ilumina aspectos del conocimiento de la realidad social: al rechazar la dicotomización sujeto-objeto convierte a los sujetos sociales no en objetos a ser observados sino en sujetos de conocimiento; además, no desdeña los procesos de objetividad y de abstracción respecto a la realidad social; los recupera tomando en cuenta su relación e implicaciones con los sujetos. Por lo tanto, toda investigación social tenderá a ser participativa y antiautoritaria.
- (i) La educación, como acto productor, creador y recreador de conocimientos, supera la dualidad enseñanza-aprendizaje. Ello condiciona prácticas docentes muy concretas: Por un lado, la docencia no puede estar separada de la investigación porque tanto educadores como educando son investigadores; por otro, en el orden de la evaluación y capacitación docente, la práctica de discutir las prácticas educativas es fundamental ya que “hace posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida” (Freire 1994: 91).
- (ii) En torno al objeto de conocimiento, se trata de contenidos para enseñar a la vez que para aprender y no es posible enseñar democráticamente si se trasmite mecánicamente el perfil del concepto del objeto sino cuando los sujetos se apropian del significado profundo del objeto. Por lo tanto, no deberían elaborarse ‘paquetes de contenidos’ (las consabidas guías para el profesor).

La *concienciación* es otro de los conceptos clave, propio de las posturas personalistas, que enlaza la comprensión con la acción, y expresa la dimensión de ser *con* y *en* el

mundo de la persona. Concebida como práctica social que trasciende el punto de vista individual y psicologista propio de la toma de conciencia, la concienciación es una forma de conocimiento que hace posible apropiarse del mundo, expresar sus relaciones y transformarlo activamente. Se define como conciencia de la estructuración del mundo, construida en el mundo y con el mundo: “Solo los hombres, en tanto seres abiertos, son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo” (Freire s/f: 85).

La educación es un proceso de toma de conciencia que se desarrolla en tres etapas progresivas: concienciación semi intransitiva, concienciación transitiva ingenua y, por último, concienciación crítica. La primera es la etapa donde impera la cultura del silencio y consiste en la carencia de voz por parte de los dominados, quienes asumen la dominación sin réplica alguna, tanto por temor como por falta de conocimiento y herramientas que les faciliten una lectura pertinente sobre la realidad. Todo pensamiento que mitifica el dominio de clase forma parte de esta etapa. La segunda es la que propicia el surgimiento y desarrollo de corrientes populistas, catalogadas como puente sociocultural entre el dominio clasista y las masas algo cansadas de la situación de evidente marginalidad. Tal conciencia *puente* genera incertidumbre tanto en las masas como en la clase dominante pues las primeras, al superar la cultura del silencio, determinan un nuevo escenario ante el cual la clase dominante debe renovar sus estrategias de ejercicio de poder y las masas encontrar las pistas indispensables para posicionar su lucha política. Lastimosamente, esta etapa connota ingenuidad por parte de los sectores populares y, por consiguiente, la posibilidad de su inmovilidad y manipulación por parte del populismo. La tercera etapa consiste en la maduración política de las masas, capaces de identificar con acierto el dominio y ejercicio de la hegemonía, por un lado, y de establecer las estrategias adecuadas que integran la acción cultural con la revolución cultural:

“En la medida en que la verdadera utopía implica la denuncia de una realidad injusta y la proclamación de un preproyecto, el liderazgo revolucionario no puede: a)denunciar la realidad sin conocerla; b) proclamar una realidad sin disponer de un borrador de proyecto que, aunque surge de la denuncia sólo se convierte en proyecto viable en la praxis; c)conocer la realidad sin contar tanto con el pueblo como con hechos objetivos que sean fuente de ese conocimiento;

d)denunciar y proclamar por si mismo; e)elaborar nuevos mitos a partir de la denuncia y la anunciación; ambas debes ser anti ideológicas en la medida en que son el resultado de un conocimiento científico de la realidad; f)renunciar a la comunión con el pueblo, no sólo en el período que se extiende entre la denuncia y la anunciación y la concreción de un proyecto viable, sino también el acto de otorgar realidad concreta a ese proyecto” (Freire s/f: 101-102).

Según la manera de representarse la realidad, la conciencia crítica se relaciona con la conciencia ingenua y la conciencia mágica (Freire [1969] 2002: 101-102) de tal manera que la conciencia crítica se integra a la realidad y “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”; la conciencia ingenua, en cambio, se sobrepone a la realidad al creer superar los hechos y pretender dominarlos desde fuera; además, se juzga libre para entenderlos según mejor le agrada. La conciencia mágica, por último, no cree superar los hechos: se siente dominada por ellos, les atribuye un poder superior y explica el fatalismo

A partir de su teoría de la concienciación, Freire critica con severidad al conductismo, cabalmente por su incompreensión de la dialéctica hombre-mundo, limitación que llevó a esta corriente a reducir a los seres humanos a simples máquinas y a creer que la conciencia es mera abstracción. Consecuentemente, el conductismo es incapaz de entender que el hombre tiene la capacidad de diseñar metas y oculta el hecho fundamental de que los hombres “son seres que se proyectan”. También cuestiona las lecturas mecanicistas del marxismo que la convierten en el resultado automático de los cambios en las estructuras de producción.

Bajo estos determinantes, es posible asumir que la principal tarea de la pedagogía es el desarrollo de la conciencia crítica surgida de la confrontación con la realidad misma: es posible, entonces, caracterizar la pedagogía de Freire también como *pedagogía de la conciencia* (Bernabeu Rico 2002: 130).

3.3.2 La epistemología dialéctica en acción: la propuesta alfabetizadora

La propuesta freiriana de alfabetización se inscribe en la práctica transformadora de la realidad en el escenario de la educación de adultos y se basa en operaciones cognitivo-

discursivas complejas. El enfoque, por lo tanto, es crítico y dialógico y asume distintas formas según necesidades progresivas de conocimiento respecto al “estudio de la realidad” (Gadotti 2004: 147), tales como el uso de *palabras y temas generadoras* para quienes se deciden aprender a leer; los *núcleos generadores*, para quienes ya están iniciados a la lectura; y las *situaciones límite*, para quienes se sienten preparados para el nivel universitario (Hartmann 2005).

Las palabras y temas generadores, por ejemplo, implican tres etapas o fases diferenciadas (Gadotti 2004: 144) correlativas a tres niveles de conciencia creciente que recuperan las formas de pensamiento de la gente:

a) *Fase de investigación*, que consiste en la recopilación de palabras de hondo contenido social y valor fonético adecuado;

b) *Fase de tematización*, durante la cual los temas aludidos por las palabras generadoras se transforman en una visión social crítica y se descubren nuevos temas generativos relacionados con los iniciales. En esta fase, se identifican los aspectos que obstaculizan una verdadera humanización;

c) *Fase de problematización*, en la cual se identifican estrategias para superar los límites políticos, culturales, sociales y económicos en torno a un tema considerado relevante para el grupo social. Vale recordar que las propuestas de formación y capacitación política también fueron sostenidas por esta dinámica metodológica.

La metodología expuesta se desarrolla dialógicamente, que no es más que la relación dialéctica entre el educador y el educando, entre los conocimientos de quien educa en constante intercambio y confrontación con los conocimientos de quienes son educados. El diálogo implica una relación horizontal entre enseñanza y aprendizaje, ya que el conocimiento es producido tanto por el docente como por el estudiante; es decir, ambos se encuentran enseñando y aprendiendo simultáneamente. Tal concepción pedagógica acerca a Freire a tendencias tales como el constructivismo social de Vigotsky al mismo tiempo que excluye lo que él denomina *educación bancaria*; es decir, la educación como maquinaria de transmisión de conocimiento cuyo sesgo memorístico reduce al

educando a un ser receptivo y exclusivamente pasivo en la elaboración de conocimientos.

La visión freiriana ilumina también prácticas pedagógicas más concretas, como el estudio y a la lectura, que recuerdan el énfasis que pedagogía conceptual atribuye a las destrezas lectoras metatextuales. La lectura es una tarea ardua que requiere de una permanente actitud crítica y sistemática y de una disciplina intelectual adquirida en la práctica, totalmente ajena al comportamiento pasivo respecto al conocimiento. Así, el estudiante se transforma en sujeto de la acción al constituirse en lector que investiga la realidad que explica el texto, es decir, el contexto; será capaz, por ejemplo, no sólo de entender el contenido de un libro sino de investigar dónde y cuándo fue escrito y de relacionar aquella realidad con los contenidos y con la realidad presente. La lectura y el estudio construyen permanentemente una actitud intelectual e investigativa que profundiza las destrezas metatextuales. Remiten a los contextos, a pensar las vivencias preservando la curiosidad por la realidad en forma permanente y motivando una dialéctica entre el lector y el autor (Freire 1990: 29-31).

3.3.3 El conocimiento y sus instituciones

En *Pedagogía del oprimido*, Freire recupera el valor de la práctica como escenario no sólo para la concreción de procesos pedagógicos en pos de conocimientos, sino también para lograr compromisos políticos de y con los sectores oprimidos en la búsqueda de su emancipación. En ese sentido, la educación debe expresar la coherencia entre práctica y opción política. Sin embargo, esto no puede concebirse como una correa de transmisión mecánica en la que los procesos educativos se diluyen en las políticas de Estado; más bien es necesario lograr una dialéctica entre el Estado y la necesaria autonomía de la escuela, aspecto que recupera muchos años después durante su experiencia como secretario de educación de San Pablo, cargo que ejerció entre 1989 y 1991, respecto a lo cual anota que “los cambios estructurales más importantes introducidos en las escuelas tienen relación con una mayor autonomía escolar...El mayor progreso para la autonomía escolar fue la concesión de autoridad a cada una de las escuelas con respecto a sus propios proyectos pedagógicos, lo que recibió el apoyo de la administración y aceleró la transformación escolar en general” (Freire, en Gadotti 2004: 148).

Freire también fue conciente de que la participación comunitaria debe tener grados indiscutibles de autonomía, pero que esta iniciativa no puede descuidar las responsabilidades del Estado: “Por el contrario, el Estado debe cumplir con su deber de ofrecer y mantener una educación de calidad y cantidad suficiente en la atención de la demanda social” (Herrera: 2005: 52).

La educación popular en los términos de Freire, combina en forma notable la propuesta de Gramsci respecto a la relación dialéctica entre la superestructura y la estructura y entre el Estado y la sociedad civil. Entonces, un proceso de transformación debe ser combinado, debe integrar la consolidación de organizaciones y sus propuestas educativas y la permanente necesidad de estructurar una nueva cultura educativa en las esferas pública y estatal.⁵⁴ Es claro, en consecuencia, que la influencia del materialismo histórico y dialéctico promueve en Freire el considerar la educación como parte del sistema de dominación, pero también como una herramienta necesaria para los procesos de transformación social, dentro y fuera del Estado.

Una de las formas institucionales que expresa la estrecha relación entre la escuela y la sociedad, entre el aula y la calle, fueron los Círculos de Padres y Profesores, el referente y escenario freiriano predilecto para el análisis de problemas escolares articulados a problemas sociales, los cuales se convertirían, posteriormente en dos instituciones básicas de educación cultural popular: los Círculos de Cultura⁵⁵ y los Centros de Cultura contruidos con la colaboración de la Universidad de Recife ([2002] 1969: 100 ss.). Su difusión fue tan amplia que para el año 1964 se preveía la inauguración de 2.000 de ellos con una capacidad de atención calculada de dos millones de personas, aspecto

⁵⁴ “Los grupos populares, ciertamente, con el derecho a organizarse, crear sus escuelas comunitarias y de luchar para hacerlas cada vez mejores, tienen el derecho incluso de exigir al Estado, a través de convenios nada paternalistas, colaboración. Precisan, con todo, estar advertidos de que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a sus compañeros populares y a todos los que y las que, de las clases favorecidas, procuren sus escuelas. Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber. *La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública*” (Freire s/f.: 96).

⁵⁵ No sabemos si los Círculos de Cultura freirianos han sido inspirados por Gramsci, pero éste último los propone como estrategia institucional basada en el trabajo colectivo desde la cual formar dirigentes políticos deliberantes y encauzar la tarea editorial a partir de la crítica colectiva, la única garantía para producir artículos ‘cada vez más orgánicos’. Al respecto, ver Gramsci 1984: 111 ss.

que representaba un serio peligro para el régimen dictatorial de esa época y razón más que suficiente para exiliarlo (Requejo Osorio 2000:138-139). A pesar del sesgo político de la praxis de Paulo Freire ésta ha sido la única forma de militancia política – si así se puede llamar- que se le puede atribuir. Estos Círculos se transformaban en instrumentos para la participación política al superar la concepción tradicional que los concebía como medios de transmisión de conocimientos al margen de los problemas sociales. Sin embargo, no es posible reducir lo educativo y generador de conocimientos al ámbito de la escuela; incluye otros espacios como el barrio y los medios de comunicación. Por lo tanto, la escuela “no es un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser” (Requejo Osorio 2000: 139), una puerta de acceso a la conciencia de los problemas sociales y de sus posibilidades de solución y un espacio abierto de comunicación y acción social.

Finalmente, Freire no deja de cuestionar la universidad porque considera que responde muy bien al patrón bancario de transferencia y acumulación de saber; es el lugar donde medran aquellos que consideran el saber como objeto que se posee y transfiere a los que carecen de él y reflejo de la sociedad en la que se acumulan recursos económicos. Para los pobres, la universidad es desfavorable y sería, por lo tanto necesario pensar en universidades alternativas: “para que ese oprimido comience a conocer es necesario que renuncie a recoger las migajas de la mesa del poderoso y comience a realizar teoría de su propia práctica, a asumir su propia teoría y vivir de ella, a no acostumbrarse a ser consumidor de lo que simplemente le dan. Para el oprimido, es menester una nueva alternativa epistemológica que le permita crear su propio conocimiento” (Freire, parafraseado por Hartmann 2005).

El rol cumplido por la Universidad de Recife en la conformación del modelo freiriano es un aspecto digno de estudio que revelaría, sin duda, la manera de producir conocimiento significativo en función de necesidades sociales concretas y a partir de los actores sociales cuyos detalles son relatados por Freire en su obra *La educación como práctica de libertad* (Freire [1969] 2002).

Los momentos culminantes de la educación popular tuvieron lugar en la década de los setenta en Brasil y en Chile durante el gobierno de Allende; luego se difundió a Nicaragua con la revolución sandinista; en otros países fue menor su capacidad de

desarrollo pero inspira, aún hoy, muchas iniciativas de ONGs y organizaciones populares vinculadas a proyectos de desarrollo, formación de líderes y alfabetización de adultos a pesar de que su vigencia entró en franco debate desde la segunda mitad de la década del ochenta del siglo pasado. El freirismo ha sido reapropiado contextualmente, además, por diversos movimientos sociales contemporáneos; por ejemplo, los Sin Tierra (Brasil) y la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo (Argentina) cuyos principios epistemológicos examinaremos más adelante. Inspira también la práctica de educación en derechos humanos de la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (El Achkar 2002), creada en 1985 en Venezuela, la cual se basa en una pedagogía crítica de la expresión y de la denuncia contra la cultura del silencio.

La fuerte articulación de las dimensiones política, epistémica y pedagógica que caracteriza la educación popular ofreció una mirada más rica y diversa que la surgida del dogmatismo tradicional de los partidos comunistas y socialistas al rescatar el conocimiento y experiencia popular como válidos y asumirlos como puntos de partida irrenunciables de cualquier iniciativa que pretenda transformar la realidad sociocultural.

Capítulo IV

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Tercera parte

4 TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO Y NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

En esta tercera parte analizamos el lugar y el significado del conocimiento en algunos de los nuevos movimientos sociales según los siguientes desarrollos: *a)* La relación conocimiento y subjetividad según el feminismo; *b)* Los pueblos indígenas y el enfoque de la interculturalidad y la descolonización epistémica; *c)* Los foros sociales y el pensamiento por una globalización alternativa según la epistemología de Boaventura de Souza Santos; *d)* La epistemología de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo; *e)* La Epistemología del Movimiento Sin Tierra (MST), de Brasil.

4.1 EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS

Una primera definición del feminismo consiste en que “se ocupa de la transformación social de las relaciones de género” (Butler 2006: 289), aunque el término ‘género’ no sea aceptado por todas las corrientes y su contenido sea variable. No obstante, lo primero que llama la atención en los movimientos feministas es el reconocimiento explícito de la centralidad de la teoría⁵⁶ y del conocimiento en el ejercicio de su práctica política con una claridad no común en otro tipo de movimiento social.

⁵⁶ Sin embargo, es necesario asumir que la relación entre teoría y transformación social es problemática, tal como lo reconoce Butler (2006: 289 *ss.*) ya que si bien la teoría es transformadora, no es suficiente: “Debe darse algo junto a la teoría, pro ejemplo, intervenciones a niveles políticos y sociales que impliquen ciertas acciones, un trabajo continuado y una práctica institucional, que no es lo mismo que ejercicio de la teoría. Sin embargo, añadiría que en todas estas prácticas se presupone la teoría.” (*idem*: 289-290). Sobre la centralidad de la teoría en el movimiento feminista, ver además el tomo colectivo de BARRETT y PHIPLIPS (2002).

La tesis fundamental puede ser concebida en los siguientes términos: *El conocimiento hace posible la transformación social de las relaciones de género y la construcción de sí mismas*. Ello implica que la subjetividad supone la capacidad de autoría y agencia como sujetos de una nueva manera de conocer, construido y planteado a partir de las mujeres. Desde tales premisas fundamentales, el movimiento feminista despliega el ejercicio teórico en dos direcciones: primero hacia la crítica, develadora de las estructuras y condicionamientos androcéntricos del ejercicio científico y del conocimiento; segundo, en la dirección propositiva que busca identificar los rasgos de una epistemología feminista de la teoría para la transformación no solo de la ciencia sino de las relaciones sociales en su conjunto.

Respecto a la universidad, el movimiento feminista mantiene una relación intensa desde dentro de ella misma ya que muchas militantes son profesoras y autoridades universitarias; a su vez, son cada vez más numerosos y frecuentes los cursos, encuentros y postgrados relacionados con la epistemología feminista de los cuales mencionamos los siguientes: el curso *Crítica Epistemológica Feminista*, dictado por la Organización de Educación Iberoamericana (OEI) y la Universidad de Buenos Aires; el diplomado *Especialización en Estudios de Género* de la Universidad Autónoma de México; y el *Seminario Internacional Enfoques feministas y siglo XXI: Feminismo y Universidad en América Latina*, organizado por el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre la Mujer – NEIM, de Brasil en septiembre del 2005.

El siguiente apartado busca comprender los aspectos clave de las orientaciones más importantes de las epistemologías feministas así como establecer las relaciones entre la acción social y el conocimiento.

4.1.1 Mapa de las teorías y de las posiciones epistemológicas del feminismo

Como se trata de un territorio desconocido para mí, considero importante acceder a un mapa conceptual que permita una primera aproximación a las principales orientaciones y corrientes de la epistemología feminista a partir de fuentes secundarias. Luego de considerar los aportes de Gonzales García (2006), Maricela Guzmán Cáceres (2006) y

Araiza Díaz (2006), opto por ésta última ya que contribuye, con un corto ensayo⁵⁷, a establecer el mapa preliminar de la producción en torno a la epistemología feminista a según las siguientes aproximaciones:

A partir de los años '80 del S. XX se gesta un movimiento que comienza a trabajar la teoría desde el punto de vista feminista, de la mano de algunas académicas como Dorothy Smith⁵⁸, Nancy Hartsock⁵⁹ y Hilary Rose⁶⁰; pero sin duda el aporte más significativo e inspirador ha sido el de Sandra Harding quien en 1986 publica *La cuestión de la ciencia en el feminismo*⁶¹, obra que persigue sistematizar los esfuerzos del feminismo para construir una nueva epistemología. Harding identificó tres corrientes epistemológicas: el feminismo empirista, la perspectiva feminista y la crítica a la ciencia desde el feminismo posmoderno (ver *infra*). Es de notar que Harding reivindica una objetividad fuerte pues se trata de una noción potente como para prescindir de ella que remite, ni más ni menos, a la realidad de la vida de las mujeres.

Mucho después, Hammers y Brown (2004), proponen una teoría feminista en función del conocimiento de la realidad social y sistematizan las críticas del feminismo a la ciencia dominante cuyo principal cuestionamiento consiste en la pretensión de abolir la subjetividad como práctica académica en su afán de garantizar la obtención de conocimientos neutros. Las epistemologías feministas se caracterizan según las diferentes posiciones respecto a la ciencia dominante y son las siguientes: a) las empiristas feministas plantean que la ciencia y el feminismo no son mutuamente excluyentes y que, en cambio, si recuperamos estrictamente las normas metodológicas de la ciencia es posible trascender el sexismo; b) las investigaciones proactivas, según las cuales el método feminista debería ser diferente y capaz de recuperar las normas excluidas e infravaloradas; c) las integracionistas, las cuales buscan integrar lo mejor de las aproximaciones nuevas y las tradicionales.

⁵⁷ Ver su artículo Una propuesta feminista para la investigación social, en <http://es.wikibooks.org>, 2006.

⁵⁸ Ver SMITH, D.: Women's perspectiva as a radical critique of sociology, en *Sociology inquirir*, 1974.

⁵⁹ Ver The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist materialism, en HARDING y HINTIKKA: *Discovering reality: feminist perspectives on metaphysic epistemology, methodology and philosophy of science*. Dordrecht, Reidel, 1983.

⁶⁰ ROSE, H.: Hand, brain, and heart: Towards a feminist epistemology for the natural science. *Journal of women in culture and society* 9: 73-96, 1983.

⁶¹ Los datos de la traducción al español son como sigue: HARDING, S.: *Feminismo y ciencia*, Ed. Morata, Barcelona, 1995.

Hammers y Brown consideran la producción de las investigaciones proactivas como la posición más apropiada y que ofrece más posibilidades para desarrollar e integrar puntos de vista. Esta postura es la que más se ajusta a los postulados posmodernos a la vez que ofrece la plataforma de alianza entre las posiciones feministas y las *queer*, una postura que trasciende la teoría del género sustentada en la dicotomía naturaleza (sexo) y cultura (género) al establecer que también el sexo es una construcción cultural que se inscribe en los cuerpos.

La recuperación de la propuesta proactiva establecida por Hammers y Brown evidencia las implicaciones epistemológicas y metodológicas de la postura *queer* cuyos elementos son los siguientes:

- La subjetividad es un aspecto determinante para la investigación y es necesario tomar en cuenta las relaciones de poder en su ejercicio; a la vez, es necesario reconocer los prejuicios que surgen del conocimiento previo e incluir el aspecto emocional. Tal aspecto, golpea de lleno la pretensión popperiana de un conocimiento sin sujeto epistémico, ajustado tan solo a reglas de procedimientos lógicos, tal como hemos observado en el marco teórico.
- El punto de partida del conocimiento es el reconocimiento de que la sexualidad es inherente a la sociedad y que no puede obviarse; al mismo tiempo, constituye un aspecto esencial de la subjetividad. Además, es necesario encontrar nuevas posturas para encarar la comprensión de la sexualidad a partir siempre de un sujeto inmerso en situaciones dinámicas y fluctuantes, de cambios y transiciones.
- Es necesario trascender los esencialismos identitarios y recuperar la voz de individuos silenciados y marginados por no encajar en las categorías establecidas, como la de mujer; este aspecto recoge la propuesta de autoras como Fuss, Braidotti y Wittig.
- El conocimiento es encarnado y situado, visto y analizado de acuerdo con el contexto en el que se localiza, a partir de actores con cuerpo que buscan ser agentes capaces de establecer su propio guión. Esta es la propuesta que Donna

Haraway (1991) presenta en su célebre artículo “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial” en el que también trata de fundar una tipo de objetividad feminista – radical - que conlleva la búsqueda de una parcialidad más honesta: “la objetividad feminista trata de la localización limitada y el conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto” (Haraway 1991: 327, citado por Araiza Díaz 2006). Las posturas que niegan el conocimiento situado y el cuerpo de quien conoce obra, según Haraway, como el *cyborg*, una metáfora que expresa la traducción del mundo de manera no humana, a partir de prótesis añadidas al cuerpo.

- El conocimiento se basa en un nuevo relativismo retórico que aborda el conocimiento no desde la historia sino desde el lenguaje, que es el lugar donde se cambian los valores de verdad y falsedad, según la propuesta de Fina Birulés (1997 *a y b*).

4.1.2 *El conocimiento y el programa de producción de sí mismas*

Touraine (2005: 232 *ss.*) proporciona pautas diferentes pero cercanas para identificar relaciones significativas entre el movimiento feminista y el conocimiento al afirmar que sus acciones deben ser leídas no tanto desde la lógica de los movimientos basados en la polarización de los recursos sino desde los esfuerzos de recomposición del conjunto de los cambios culturales, para cuya tarea, el conocimiento ocupa un lugar preponderante. En este escenario, el feminismo es el más importante entre los nuevos movimientos sociales por su aporte a la innovación cultural porque, cuando se trata de reunir lo que ha sido separado por la primera modernización, es decir, cuando pretendemos acercar naturaleza y cultura, cuerpo y espíritu, vida privada y vida pública, el feminismo es “el único movimiento cultural susceptible de insuflar a nuestra sociedad una nueva creatividad en la búsqueda de la recomposición de la vida social y de la experiencia personal” (*idem*: 248).

En el contexto de la acción social y de la historia de la cultura, las mujeres piensan más en términos de superación que de inversión o compensación de las desigualdades. Son

ambivalentes en el sentido de que combinan, no eligen. La teorización masculina, en cambio, produce un modelo de actoría social de carácter alternativo y bipolar (*idem*: 251 ss.) y ejerce sistemas de análisis que torna imposible el conocimiento de sí mismo. Por lo tanto, si bien el poder es ejercido incuestionablemente por hombres, ellos han entrado en una fase de pérdida de gestión y en una cultura orientada por mujeres; ellas son quienes poseen el sentido de las situaciones vividas y la capacidad de formularlas que resultan claves para el programa de superación de los opuestos. No obstante, es innegable que la prioridad y “el único principio posible es la búsqueda de la mayor capacidad de producción de si mismas” (*idem*: 240).

Asimismo, postula que el elemento central del movimiento feminista es (¿o debería ser?) el sujeto en tanto individuo y no el género ya que el sujeto posee muchas variables posibles que el género no puede aprehender. Por lo tanto, el género no es el rasgo esencial de este actor social (*idem*: 242). El gran actor es el sujeto personal, ante todo, mujer.

Desde tales premisas Touraine define el lugar del conocimiento en los movimientos feministas. Tanto para reconstituir la experiencia como para producirse a sí misma se debe ejercer la teoría de una determinada manera y en diversas direcciones. Por un lado, las teorías feministas se ejercen como *crítica deconstructiva* del pensamiento modelado según el paradigma antropocéntrico. En esta dirección el ejercicio crítico destruye o relee conceptos como la dualidad *hombre - mujer*; el género o el sexo para identificar en ellos los elementos pergeñados de subordinación. Por otro, es necesaria la *reconstitución teórica* para establecer los márgenes posibles de estas categorías o consolidar otras que hagan posible el programa de reconstitución cultural y de producción de sí mismas. Lo deseable –según Touraine– es que el ejercicio del pensamiento y la acción social debe incluir la relación con el otro (con los hombres) para ser capaz de construir la mujer como sujeto.

4.1.3 Investigación científica y democracia cognitiva

Silvia Vega, María Cuvi y Alexandra Martínez han desarrollado, entre 1996 y 1999, una investigación sobre la situación de la investigación científica en Ecuador financiada por

el SENACYT y el FUNDACYT que fue publicada en 1999: *Género y ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador* (FUNDACYT – Abya Yala, Quito). El objetivo que la animó consistió no solo en incrementar la participación de las mujeres en el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología (VEGA et al. 1999: 3) sino también en identificar las orientaciones epistemológicas a partir de las cuales constituir a las mujeres como sujetos y agentes de conocimiento científico desde el feminismo.

Dicha investigación, que diagnostica no solo el primado masculino en la investigación ecuatoriana sino también el carácter androcéntrico de las epistemologías científicas en juego, se estructura en tres capítulos: el primero trata sobre la democracia cognitiva en la producción científica; el segundo, sobre la preeminencia masculina en la organización de la investigación científica en el Ecuador; el tercero recoge cuatro relatos de vida para obtener de ellos las imágenes sobre la ciencia.

Para la presente investigación nos interesa recuperar los hallazgos y propuestas epistemológicas surgidas del feminismo según el desarrollo del primer capítulo elaborado por Alexandra Martínez (1999), una de cuyas hipótesis iniciales consiste en que el tipo de ciencia capaz de mejorar las condiciones de vida en Ecuador y Latinoamérica no debe estar centrada en la neutralidad epistémica como garantía de neutralidad: “Por el contrario, es necesaria una visión de la ciencia que considere a la objetividad como social y políticamente construida” (Martínez 1999: 17).

Martínez cuestiona la neutralidad y la negación de la subjetividad en la ciencia desde dos lugares diferentes: desde la crítica a la ciencia según renombrados epistemólogos, primero (*idem*: 15-25); y desde los feminismos, luego (*idem*: 25-32). A partir de los datos de Chalmers (1987), valora diversas corrientes epistemológicas que cuestionan el universalismo empirista y su pretensión de neutralidad a la vez que reconocen la presencia de algún tipo de subjetividad - social, histórica o política- en el proceso científico; al mismo tiempo, identifica su rasgo de debilidad que consiste en no definir suficientemente la subjetividad. Así, los reconocimientos y críticas son como sigue:

- Si bien el aporte de Popper significa un adelanto epistemológico porque postula el carácter hipotético de la ciencia y la primacía de la teoría sobre los hechos en la solución de problemas, cuestiona su propuesta de conocimiento sin sujeto

según la cual quien conoce debe ser capaz de controlar el proceso hipotético de falsación al margen de los sentimientos, y de establecer con claridad las diferencias entre el conocimiento subjetivo (los estados de la mente) y el conocimiento objetivo (el proceso teórico como tal), con absoluta independencia de las creencias, del sentimiento y de la acción.

- Recupera el punto de vista de Khun respecto a que la determinación del valor de un paradigma depende de la comunidad de científicos y del marco sociocultural e histórico en el que esa comunidad está inserta; su limitación, en cambio, consiste en no determinar suficientemente el carácter de esta comunidad.
- Recupera de Feyerabend (1989) la crítica a la pretensión de la ciencia en erigirse como la única forma de conocimiento, primero porque no se han investigado otras formas de conocimiento y, segundo, porque si las teorías son inconmensurables es difícil establecer cuál de ellas es más acotada respecto a los fenómenos que pretende explicar. Lo importante es dejar al individuo en libertad para escoger entre la ciencia u otras formas de conocimiento y liberarlo del dogal de la única ciencia verdadera. No obstante alerta sobre la obliteración de Feyerabend respecto a la discusión de los factores de poder que intervienen en esta elección, como si se tratara de un sujeto ideal capaz, sin más, de escoger con total libertad el marco de conocimiento que considere más apropiado.
- Valora el aporte de Latour (1979) y de Knorr-Cettina (1999) los cuales indagan reflexivamente las actividades y procedimientos de los científicos a partir de la premisa de que la actividad científica es una palestra social en la que se construye el conocimiento en medio de fuerzas sociales. Así, sus observaciones expresan tres hallazgos básicos: a) Que el análisis de los procedimientos revelan la mistificación del trabajo científico, creando la ilusión de que “su quehacer está fuera de luchas internas por prestigio, de intereses personales, de problemas financieros, de ambiciones personales, de sexismos, etc.” (*idem*: 23); b) Además, deslegitiman la idea de que “los científicos son seres especiales que obtienen acceso a un cuerpo de verdades ocultas” (*idem*) y finalmente, c) Observan que el orden científico se construye a partir del caos, de conexiones aparentemente lógicas pero al fin y al cabo guiadas y forzadas por fines prácticos o expositivos, ordenadas según un sentido o a partir de la necesidad de deslegitimar las alternativas. No obstante, Martínez recoge el llamado de atención de Bordieu

ante el relativismo tan extremo e iconoclasta de estos autores, que en el fondo, no hace más que perjudicar la posibilidad de reorientar la ciencia.

Seguidamente (*idem*: 25-32), sistematiza la crítica a la ciencia y las propuestas desde los feminismos, cuyas voces son paralelas a las del pacifismo y el ambientalismo porque cuestionan tanto al antropocentrismo como al androcentrismo y deslegitiman la caracterización del perfil deseable de la subjetividad del científico o científica en tanto personas desapasionadas, desinteresadas e imparciales (*idem*: 25).

Las propuestas epistemológicas feministas son cuatro, y algunas construyen los rasgos de un nuevo sujeto de conocimiento. De algunas de ellas hemos obtenido una primera referencia en la aproximación conceptual. Revisémoslas de la mano de Martínez.

- *El feminismo empirista*: esta postura admite el empirismo, no cuestiona el realismo filosófico ni tampoco la dualidad objeto y sujeto. Supone, además, la posibilidad de una mente investigativa neutral. No obstante cuestiona la manera y las prácticas de hacer ciencia porque ellas sí son sexistas y androcéntricas, llegando incluso a distorsionar los resultados de las investigaciones. El objetivo del feminismo empirista es favorecer la participación de las mujeres en la investigación científica quienes están en condiciones de identificar los prejuicios masculinos y garantizar la aplicación rigurosa de los métodos. Esta posición, sin embargo, es cuestionada porque al centrarse en las prácticas desconoce el proceso y los supuestos epistemológicos que originan la exclusión de las mujeres.
- *Las teóricas del punto de vista*: Es la posición que corresponde a Sandra Harding (*supra*) cuyo punto de partida es el reconocimiento de la imposibilidad de lograr un sujeto cognoscente neutro que garantice la objetividad ya que está condicionado por las experiencias sociales de opresión. Introduce, así, lo político en las prácticas científicas ya que éstas construyen sobre el mundo y las relaciones falsas imágenes y representaciones. Si bien ataca la pretensión de objetividad de la ciencia también cuestiona el relativismo pues sus análisis han producido confusión conceptual y regresión política. La teoría del punto de vista, en cambio, logra establecer una síntesis entre ambas perspectivas. La legitimidad epistémica está en la experiencia de las mujeres y en todos aquellos

que no son parte de las élites occidentales, raciales o de clase, productoras de la ciencia androcéntrica. La crítica a Harding dirige la atención a tres rasgos: a) a su debilidad para identificar y establecer el punto de vista singular más adecuado aunque provenga de los oprimidos porque en el fondo prescinde de una teoría social que permita integrar las múltiples perspectivas de los oprimidos en una; b) el punto de vista de los oprimidos no es de por sí legítimo pues no está exento de debilidades y de crítica; c) se centra en el conocimiento y transformación de la realidad social, pero ¿qué decir de la práctica de la ciencia en el ámbito natural?

- *La psicodinámica de la individuación:* De la mano de Evelyn Fox Keller, cuestiona radicalmente la separación del empirismo entre sujeto y objeto, supuesto garante de la objetividad, que no produce otra cosa que desinterés, autonomía y alienación. La raíz de aquella separación es la asociación dual entre masculino/objetividad y masculino/ciencia, asociación que produce la marginación de la mujer de la ciencia y el dominio sobre los otros y la naturaleza. Por lo tanto, es necesario establecer la razón de esa asociación y plantear la objetividad no como adecuación entre sujeto y objeto sino según un modelo dinámico que busca los elementos comunes y configura un tipo de relación entre ambos que no apunta al dominio sobre la naturaleza y los fenómenos.
- *El conocimiento situado:* Se trata de la propuesta de Dona Haraway revisada de paso en nuestra primera aproximación conceptual. El conocimiento situado parte de la visión de un cuerpo encarnado capaz de dar cuenta de sus acciones. Cuestiona también la idea del objeto de conocimiento como ente pasivo y apropiable y lo propone como actor y agente; el mundo es un sujeto activo, no un recurso a ser apropiado.

Finalmente, y entre otros aspectos, Martínez propone nuevas prácticas científicas y la posibilidad de lograr la democracia cognitiva basada en crítica a la ciencia la cuales no solo han estado condicionadas social y políticamente sino que, además, plantean la ilusión de erigirse en garantía del bienestar del Tercer Mundo. Por ello, es necesario traer del feminismo los cuestionamientos epistemológicos que hagan ver los mecanismos de la ciencia que producen exclusión y dominio de la naturaleza y que, a la vez, alienan a la ciencia de encontrar soluciones para una vida más humana.

4.1.4 Rasgos epistemológicos del ecofeminismo

El ecofeminismo es una corriente muy nueva de las orientaciones feministas con no más de 15 o 20 años de presencia en el escenario de los movimientos sociales emergentes. Según Pobierzym (2002) – a cuya conferencia nos remitiremos de aquí en más – la propuesta central del ecofeminismo toma como punto de partida el dominio múltiple en el que se despliega la hegemonía masculina propia de la racionalidad moderna: hacia la naturaleza, a través de la explotación de los recursos naturales; hacia las mujeres, a través del control y del sometimiento; y, por extensión, a otro tipo de oprimidos como los niños. La propuesta, por tanto, consiste en advertir que el destino de los oprimidos, y por lo tanto el de las mujeres, está íntimamente ligado e implicado al destino de la tierra de tal manera que toda apelación a la justicia social implica una eco-justicia.

En la epistemología antropocéntrica y androcéntrica, propia del dominio masculino y del pensamiento, estaban excluidos las mujeres y los seres vivos y salvajes convirtiendo al hombre en el sujeto y garantía de conocimiento. Al mismo tiempo, dejó fuera “la profundidad de la conexión existente entre todos los seres vivos a partir de las más prístinas energías del universo” (*idem*). El ecofeminismo, en cambio, incluye a los excluidos y los campos y aspectos que fueron negados por la manera androcéntrica de conocer. Los rasgos de la epistemología ecofeminista a partir de tales inclusiones son las siguientes:

- (i) *Contextualidad*: Es necesario considerar el conocimiento como proceso continuo es decir, un movimiento condicionado de tal manera que no existe el conocimiento universal sino un saber situado y contextual, atravesado por la pertenencia de género y la identidad sexual. Por lo tanto, “en la construcción social del conocimiento humano, lo femenino y lo masculino deben expresar su manera de ver el mundo” (Gevara, citado por Pobierzym 2002).
- (ii) *Carácter holístico*: la epistemología ecofeminista supone que no somos un todo (a modo de conglomerado) sino que la totalidad – incluida la naturaleza – está en nosotros: conocemos de un determinado modo porque la evolución

del todo nos preparó para que así fuera. La vincularidad y la noción de totalidad implica el reconocimiento de la diversidad de formas de conocer y de saberes de tal modo que hay diferentes capacidades cognoscitivas las cuales no pueden reducirse a una visión meramente positiva-racional. Se introduce, por tanto, la afectividad y el erotismo como factores de conocimiento. El científico, por tanto, es un creador, más parecido al artista que al pensador frío y distante.

- (iii) *Sabiduría*: Para Ivone Gevara, teóloga ecofeminista, “el ecofeminismo como pensamiento y movimiento social se refiere básicamente a la conexión ideológica entre la explotación de la naturaleza y la explotación de las mujeres al interior del sistema jerárquico patriarcal. El eco feminismo como pensamiento y movimiento social se refiere básicamente a la conexión ideológica entre la explotación de la naturaleza y la explotación de las mujeres al interior del sistema jerárquico patriarcal” (X Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, San Pablo, Brasil, Octubre del 2005). El ecofeminismo, por tanto, puede ser considerado como una sabiduría que intenta recuperar el ecosistema y las mujeres.

4.2 PROPUESTAS EPISTÉMICAS DE LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS

Las relaciones entre los movimientos indígenas y el mundo académico han crecido en intensidad a la par que sus organizaciones se han consolidado y expandido a lo largo y ancho de América Latina a partir de las dos últimas décadas del Siglo XX. La apertura de las universidades a becarios indígenas y la formulación de programas académicos diseñados conjuntamente con ellos y en función de sus necesidades son relativamente numerosos e incluyen niveles de pre y postgrado siendo éstos últimos los más frecuentes.

Solo para la realidad ecuatoriana, podemos mencionar algunos casos. La Universidad Politécnica Salesiana, por ejemplo, posee una rica tradición en la creación de carreras que han respondido expresamente a las demandas indígenas, como la Carrera de Gestión Local para el Desarrollo Local Sostenible, abierta en 1992 y que ofrece un

pregrado para becarios indígenas del PRODEPINE; el Programa de Actualización Docente de Cotopaxi (PAC), creado para la formación en pregrado de docentes en educación indígena bilingüe e intercultural; y la Carrera de Agroecología, de Cayambe.

A nivel de postgrado existen no pocas iniciativas, como las emprendidas por la misma Universidad Politécnica Salesiana, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Andina Simón Bolívar, en las áreas de Derecho y Políticas Indígenas, Educación Bilingüe Intercultural y Estudios Culturales.

No obstante, son cada vez son más numerosas las universidades creadas recientemente y gestionadas por los mismos movimientos indígenas, proceso que responde a la visión política de integrar el desarrollo académico como estrategia de largo alcance para consolidar el movimiento indígena en América Latina. Esta tarea ha implicado no solo la consecución de apoyos de la sociedad civil y ONGs sino también la transformación de las políticas académicas nacionales e internacionales.

Mediante una mirada a vuelo de pájaro, hemos identificado algunas universidades indígenas cuyo inventario muy preliminar es el siguiente:

- Creemos que la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe de Nicaragua (www.uraccan.edu.ni), creada en 1992, es una de las precursoras en América y la de mayor trayectoria, la cual se presenta como universidad comunitaria intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Es la única cuyos fundamentos incluyen aspectos del desarrollo del pensamiento propios de Pedagogía conceptual.
- México cuenta con numerosas universidades indígenas, todas muy recientes, como la Universidad Indígena Latinoamericana, Universidad Indígena de Michoacán, Universidad Indígena de San Luis de Potosí y Universidad Autónoma Indígena de México.
- Bolivia es el único país con un Consejo de Educación Superior Indígena que norma el funcionamiento de al menos tres universidades indígenas: la Universidad Tupak Katari, la Universidad del Valle de Sajta, la Universidad Kawsay y Tawantinsuyo.

- Guatemala acaba de abrir, en el 2005, la Universidad Maya y Chile, en el 2003, la Universidad Mapuche, centrada en la recuperación de la lengua madre.
- En Ecuador es importante la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, cuyos antecedentes de creación se remontan a 1987 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural a partir de la cual la CONAIE consideró necesario la creación de un centro de estudios superiores para asegurar la integralidad del sistema de educación indígena a fin de no limitarlo a la educación básica y secundaria. A partir de 1996, con el arribo de diputados indígenas al Congreso Nacional, comienza el proceso de creación de la Universidad cuyo anteproyecto de Ley se tramita en 1998 y se aprueba en el 2000. Hoy es regentada por Luis Macas, saraguro, actual dirigente de la CONAIE.

Atención aparte merece la recientemente creada Universidad Indígena Intercultural (<http://uii.fondoindigena.org>), puesta en marcha en el 2005, por la apuesta continental y el concepto innovador de articular en red otras universidades, no necesariamente indígenas, en la oferta de servicios para las comunidades étnicas del continente. Promovida recientemente por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, es la iniciativa universitaria indígena más importante por la base institucional y financiera que la constituye así como por su carácter global e innovador, ya que articula en red una plataforma de diversas universidades distribuidas regionalmente para generar desde ellas propuestas académicas para los indígenas de América Latina así como cátedras itinerantes.

Basada en la necesidad de potenciar la interculturalidad y respetar a la diversidad del conocimiento indígena, ha generado cinco áreas de conocimiento, cada una de ellas gestionada por una universidad distinta, entre las ya existentes, cuya misión es conformar subredes con otras universidades: 1) Área de Educación Bilingüe, coordinada por la Universidad de San Simón (Cochabamba); 2) Área de Derecho Indígena, coordinada por el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera (Chile); 3) Área de Salud Indígena, coordinada por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe de Nicaragua; 4) Área de revitalización de las lenguas indígenas, coordinada por las Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú) y, 5) Área de Planificación de desarrollo con identidad, coordinada por el

mismo Fondo Indígena. Por la información con la que contamos, la Universidad Indígena Intercultural se encuentra en fase de consolidación y la oferta se enfocará en cursos de postgrado, en modalidad virtual o presencial, como el que la Universidad de San Simón acaba de abrir sobre Educación Bilingüe Intercultural.

De todas estas experiencias hemos escogido dos, en virtud de su proyección e importancia así como por la accesibilidad y visibilidad de sus fundamentos: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, de las cuales identificaremos los rasgos y supuestos de sus respectivas teorías del conocimiento. Estos casos son relevantes sobre todo porque constituyen un lugar privilegiado para observar la relación del marco epistemológico con los elementos de una propuesta pedagógica que incluye las modalidades de aprendizaje y las formas institucionales y curriculares de garantizarlo.

4.2.1 Bases epistemológicas de la Universidad Autónoma Indígena de México

La UAIM (www.uaim.mx), creada en el 2001, se ubica en el Estado de Sinaloa y desde el 2003 su oferta se abre a Latinoamérica con el ingreso a sus aulas de estudiantes de Nicaragua y Ecuador. Orientada a la investigación de las lenguas indígenas de México y a la educación intercultural, imparte, en pregrado, cursos de sociología rural, etnopsicología, derecho, ingeniería forestal, ingeniería en sistemas de calidad, ingeniería en sistemas computacionales, turismo empresarial. Los postgrados incluyen economía y negocios, educación social y la formación de investigadores participantes.

La sistematización de los aspectos clave de la teoría del conocimiento de la UAIM se ha realizado a partir del documento oficial publicado por Ernesto Guerra García (2006: 37 ss.), el cual articula de manera rica y compleja los elementos epistemológicos con la propuesta pedagógica y metodológica de la universidad denominada “Pedagogía de la semejanza y la diferencia”.

Al igual que en otras experiencias revisadas, el punto de partida del conocimiento, y por ende de la pedagogía, es la actitud ante la historia la cual no solo es cambiante; también es construida por los hombres y es susceptible de ser transformada; al mismo tiempo, la

realidad social es múltiple y está conformada por diversos mundos según las cosmovisiones existentes. La globalización es el proceso determinante de la historia contemporánea y según se la enfrente puede acarrear uniformidad o reivindicación de las diferencias; no obstante, es necesario plantear una globalización alternativa que no anule ni las diferencias ni la igualdad, consideradas no desde sus polaridades sino desde las interrelaciones. Se supera, así, la tendencia que idealiza y cosifica las culturas al margen del contexto de la globalización y las interrelaciones socioculturales.

En consecuencia, los principios que rigen las prácticas pedagógicas son la interculturalidad y la reanimación étnica que modelan una pedagogía que conjuga la semejanza y la diferencia sin concebirlas desde su polaridad sino desde la interrelación compleja, “en su totalidad o parcialidad: simetrías, asimetrías, sincronías y asincronías” (Guerra García 2006: 51). Al mismo tiempo, tal pedagogía cuestiona y trasciende el fundamentalismo culturalista al relacionar las culturas con el peso y las consecuencias de la globalización; al mismo tiempo, critica el feminismo por constituirse desde la diferencia.

En este contexto, hemos sistematizado las características del conocimiento según la propuesta de la UAIM las cuales explicitan claramente la orientación constructivista con énfasis en lo social, según la herencia de Vigotsky. El conocimiento, tal como se desarrolla a lo largo de la explicitación del modelo pedagógico, posee los siguientes rasgos:

- (i) En forma estricta, la propuesta entiende por conocimiento “un conjunto de afirmaciones de algún o algunos grupos culturales, que articulan datos, hechos o ideas, en alguna forma sistemática y metódica, siempre en construcción, y que añade comprensión a la información con la que se elabora y produce una intelección más amplia y profunda; de tal manera que pueda ser utilizado para generar nuevos conocimientos” (*idem*: 40).
- (ii) De manera más amplia, el conocimiento es parte de los significados socialmente construidos que forman parte de la cultura y tiene la carga ética, de clase y de género que definen, de manera compleja,

toda identidad. Así, el conocimiento emerge de las prácticas sociales y está atravesado por la diversidad epistémica y metodológica. La epistemología, según tal orientación, no debe concebirse como un “metadiscurso que busca encontrar las reglas últimas de la verdad, sino como un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento” (*idem*: 45) según las determinaciones de género, etnia y clase.

- (iii) El conocimiento implica fundamentos etnoepistemológicos y etnopsicológicos que sustentan la necesaria diversidad de paradigmas científicos que admite configuraciones muy variadas. La relatividad y la necesidad de disponer de saberes alternativos definen las características y orientaciones esenciales del conocimiento. Así, el saber indígena puede constituirse en recurso crítico y alternativo respecto a las desviaciones destructivas de las formas de ser occidentales y su dominación epistémica.
- (iv) El conocimiento se concibe no como algo acabado sino como “proceso a ser construido por los facilitadores y por los estudiantes, desde sus propios paradigmas culturales y sus diferentes cosmovisiones” (*idem*: 33).
- (v) Así como la sociedad contemporánea debe concebirse según la metáfora de la red, los conocimientos diversos fluyen en un contexto de interactividad como forma de comunicación sociointercultural. Por lo tanto, entre las formas de desarrollo del pensamiento cabe incluir la lectura, el diálogo y el uso de tecnologías de Internet que forman parte de los procesos psíquicos culturales, según la distinción de Vigotsky.
- (vi) En consecuencia, el centro del proceso educativo no es el estudiante, sino “la relación del pensamiento con la construcción de nuevos conocimientos, a través de esa interacción con el medio ambiente sociointercultural” (*idem*: 39).

La teoría del aprendizaje evoca los aportes de Vigotsky (interacción social del conocimiento), de Ausubel (aprendizaje significativo) y de Paulo Freire (el educando como sujeto). En su punto de partida, es comprendido no como forma de asimilación de verdades establecidas ni como acumulación de conocimientos, sino “como proceso activo por parte de los estudiantes, que consiste en enlazar, extender, restaurar, interpretar y construir conocimientos, a partir de los recursos de su experiencia y la información que recibe” (*idem*: 42). Forma parte, a la vez, de la adaptación creativa a los cambios desde el diálogo y el respeto intercultural a fin de superar las formas de dominación epistemológicas; por lo tanto, la propuesta intenta obviar cualquier tipo de figura de dominio y de autoritarismo entre alumno y discípulo basado en el diálogo, el cual no siempre implica el consenso sino también el disenso. El concepto de aneregogía resume la característica fundamental del modelo pedagógico de la semejanza y la diferencia.

Al igual que el conocimiento, el aprendizaje no es un proceso pautado; las diversas culturas poseen formas y la etnopsicología se concibe como ruta de acceso a la diversidad de los métodos pedagógicos inscritos en ellas. Las formas de aprendizaje son de carácter individual, cooperativo y comunitario y se orienta a la problemática del grupo sociointercultural y la investigación etnoepistemológica.

Como sucede en la propuesta de Paulo Freire, los roles de profesor y estudiante se transforman e intercambian (*idem*: 51 ss.): el estudiante pasa de receptor de información a investigador y autogestiona en interacción con otros su propia necesidad de conocimiento. El maestro, por su parte, sustituye el rol de trasmisor por el de facilitador, asesor, investigador y tutor; de observador externo de los aprendizajes a observador participante.

Tal noción de aprendizaje implica concebir de diversa manera la espacialidad pedagógica pues sustituye el ‘salón de clase’ por el ‘espacio de aprendizaje’ en el cual el alumno tiene la responsabilidad de su aprendizaje y la figura del profesor – como vimos- se sustituye por la de facilitador que dinamiza los procesos.

La universidad, según estos principios, no es un lugar de reproducción sino de creación y construcción de conocimientos y debe concebirse a contrapelo de la universidad napoleónica basada en la estructura del ‘panóptico’ cuya estructura apunta a garantizar y ratificar la autoridad de quien posee la verdad. En cambio, la universidad indígena se auto concibe “como una comunidad de aprendizaje y de estudio en la que se promueve a nivel avanzado la construcción colectiva de saberes y el desarrollo afectivo intelectual, afectivo, moral, social, cultural y profesional de todos sus miembros, sean autoridades, profesores, estudiantes o empleados” (*idem*: 41).

4.2.2 *Epistemología de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*

Si bien los fundamentos epistemológicos de la Universidad Intercultural han sido analizados y comentados por varios autores⁶², nos remitiremos a la exposición oficial de la misma Universidad sobre sus bases filosóficas, epistemológicas y metodológicas tal como constan en el reporte trilingüe publicado por la UNESCO (Universidad Intercultural 2004: 133 ss.).

Afirmamos de entrada que esta iniciativa es muy rica en los criterios de selección de los enfoques así como sumamente original para asumirlos según la interculturalidad y la cosmovisión de los pueblos indígenas. Encontraremos que algunos de sus elementos remiten, por ejemplo, al paradigma del pensamiento complejo de Edgard Morin (ver *Marco teórico*) y, en especial, al paradigma del pensamiento contextual descrito según la experiencia de la Red Nuevo Paradigma (ver *Capítulo II*) del cual no solo incorpora algunos enfoques sino también la manera de estructurar y organizar el paradigma a partir de principios, conceptos compartidos y ámbitos de transición. También es posible advertir la influencia de los estudios culturales latinoamericanos, según el aporte de Catherine Walsh, del cual asume la interculturalidad, la pluralidad de saberes y la intencionalidad del conocimiento en el marco de la descolonización epistémica. Notamos, asimismo, la revalorización de la tradición antropológica andina en sus conceptos clave de complementariedad y reciprocidad – recuperada a través de la sistematización de la filosofía andina de Josef Esterman (1998).

⁶² Ver Walsh 2004 a, García 2003 y Dávalos 2002.

La tarea fundamental de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi es la descolonización del conocimiento para responder a la práctica de educación superior del Ecuador producidas por el orden colonial epistemológico propio de la modernidad occidental cuyas condiciones de saber y comprensión, así como los parámetros de ciencia y las representaciones que les corresponden, se basan en verdades absolutas y en el egocentrismo que enfatizan la transformación de la naturaleza al mismo tiempo que “violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena” (*idem*: 2004: 163). Por lo tanto, es necesario construir nuevas condiciones sociales de saber para crear un pensamiento y formas de análisis de la realidad indígena que reconozca sus saberes y permitan la “comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales” (*idem*).

La Universidad Intercultural es concebida, entonces, como la oportunidad de emprender un diálogo teórico práctico desde la interculturalidad como eje vertebrador de la dimensión epistemológica, deontológica y ética “que requiere la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, categorías y nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad” (*idem*: 164).

La sistematización de los supuestos epistemológicos de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi se realizará según los siguientes aspectos: *a.* Base paradigmática; *b.* Perspectiva epistémico-filosófica para un enfoque intercultural; *c.* Aspectos académicos y pedagógicos; *d.* Teorías y modalidades del aprendizaje.

4.2.2.1 Bases cosmológicas, principios y rasgos del paradigma intercultural de conocimiento

El eje vertebrador de la propuesta es la interculturalidad cuyo enfoque supone la siguiente tesis fundamental: *tanto la cultura como la racionalidad están determinadas por la diversidad de experiencias colectivas del mundo*. Así, es posible reconocer diversas racionalidades según las respuestas de cada cultura, según su experiencia, a los interrogantes relacionados con la naturaleza (pregunta ontológica), a los relacionados con el conocimiento de esa realidad (pregunta epistemológica) y los caminos de conocimiento identificados conforme a esa realidad (pregunta metodológica). En rigor,

no existe ‘una’ sola respuesta a cada una de estas preguntas: habrá tantas cuantas experiencias colectivas de la realidad.

Según la Amawtay Wasi, las diversas racionalidades no solo coexisten: también son complementarias debido a que las culturas se encuentran en un proceso de co-construcción para responder interrogantes que rebasan su experiencia y hacen necesario mirar los hallazgos de otros grupos culturales. Por lo tanto, es necesario el diálogo respetuoso e intercultural ya que ninguna de estas racionalidades expresa la verdad absoluta y determinante sobre las otras.

No obstante, ello no implica licuar la propia racionalidad en una apertura indiscriminada a las respuestas colectivas de otros grupos. Más bien, el diálogo tiene lugar a partir de la conciencia de la experiencia recogida por su propio grupo cultural, desde la propia racionalidad y sabiduría (*idem*: 174). Por ello, es necesario establecer y determinar los rasgos de la racionalidad Abya Yala, ignorados y desconocidos por la comunidad académica y la cultura oficial, sin cuya posesión colectiva y efectiva los pueblos indígenas pueden ser avasallados en su identidad.

La Universidad Amawtay Wasi determina la racionalidad Abya Yala a partir de la cosmovisión y según dos conceptos integrados y originantes: la visión tripartita del cosmos y la visión del hombre (*idem*: 175 ss.):

a. Cosmovisión basada en la complementariedad y relacionalidad de los tres mundos: *Hanak Pacha* (espacio de arriba, mundo explicado, comunidad microcósmica); *Kay Pacha* (espacio del aquí, el poder del ahora, conjugación de los dos mundos, comunidad mesocósmica); *Uka Pacha* (espacio de abajo, mundo implicado, comunidad microcósmica). La cosmovisión, a su vez, funda la racionalidad como ser que integra el espacio y el tiempo; concibe el presente como conjunción del antes con el después y la vida como conjunción de fuerzas (aire, fuego, agua, tierra) según la reciprocidad, la proporcionalidad, la correspondencia y la complementariedad. La expresión simbólica de la cosmología y del saber ancestral es la cruz cuadrada andina (*Chakana*).

b. La concepción del hombre (del *runa*): conciencia del cosmos e integración relacional del ser cósmico, del ser humano, del ser comunitario y del ser material (ser-estar-hacer) que funda el carácter espiral del espacio – tiempo.

Según el eje vertebrador de la interculturalidad y la base cosmológica, la Universidad Intercultural construye el paradigma intercultural (*idem*: 168 ss.) que involucra a diferentes culturas, pueblos y nacionalidades indígenas en el ejercicio de un conocimiento que haga posible el “bien vivir”, de tal manera que el conocimiento es un proceso que forma parte del desarrollo humano. Este paradigma es identificado como *Paradigma Abya Yala*, un paradigma emergente caracterizado por “el tránsito del paradigma de la fragmentación al de la complejidad y relacionalidad, el paso del énfasis en la enseñanza al del aprendizaje – desaprendizaje – reaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación y auto-construcción del mismo, de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento, a la emergencia del saber y saber hacer” (*idem*: 169).

Los rasgos constitutivos del Paradigma Abya Yala que derivan de la cosmovisión runa son los siguientes (*idem*: 170):

- Racionalidad relacional-vivencial
- Relacionalidad como ser: complementaria, recíproca, correspondiente y proporcional
- Hologramática: fuerte relación parte-todo
- Simetría espiral: los tejidos que se entretajan a sí mismos
- Todo está vivo: cosmos, planetas, seres, *pacha mama*
- Chacana (cruz cuadrada): puente cósmico
- Runa: ser humano, ser cósmico, ser comunitario, ser material (SER-ESTAR-HACER)
- Visión festiva, ritual, transceptual
- La realidad es soñada, vivenciada, experimentada a través de la fiesta, simbolizada
- Relación indisoluble entre los sujetos. Son co-constructores de realidad, de objetividad. Se supera la relación sujeto-objeto.
- Conocer - aprender significa realizarlo celebrativamente, simbólicamente, en un espacio tiempo circular – espiral, en el poder del ahora.
- Visión multidimensional, reversible, en una dinámica tensional, polisémica, polivalente, polisimbólica, en un diálogo intercultural permanente por el ‘bien vivir’.

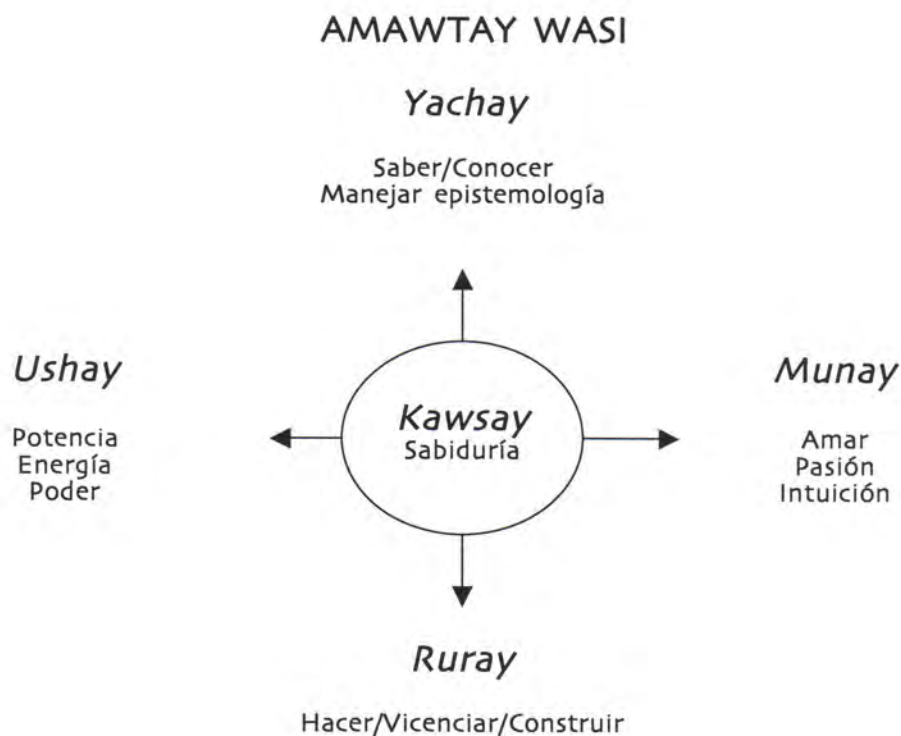
La base paradigmática que sustenta la epistemología está constituida por los siguientes principios filosóficos que expresan rasgos del cosmos, tanto físico como social (*idem*: 165 ss.):

- *Relacionalidad*: El ser es la trama de relaciones, de tal manera que si no hay relación no hay ser. La relación es la verdadera substancia. La realidad se concibe como unidad de la diversidad y totalidad multidimensional donde las partes se relacionan profundamente con el todo. Los elementos que la conforman son seres animados íntimamente relacionados, articulados e interconectados que se complementan, relacionan y autorregulan de tal manera que ninguno tiene supremacía sobre los otros. El conocimiento, por lo tanto, se concibe a partir de la integración respetuosa del hombre en esta relación y sin plantear los problemas aislados del contexto o desde el individuo, sino desde la práctica de aprendizaje comunitario.
- *Dualidad complementaria o Karywarmy kay*: Los opuestos son complementarios; no contradictorios, incluidos en una tercera entidad completa e integral que expresa el todo. Así, el principio lógico no es el ‘uno’, tal como ocurre en la tradición moderna occidental, sino la dualidad.
- *Principio vivencial simbólico*: Es la conducta simbólica del runa que hace referencia al mito, la gestualidad, la ritualidad y la festividad como una forma de cohesión cultural y atribuir significado al mundo social y físico; es decir, al cosmos. La ritualidad festiva actualiza y revive los referentes cósmicos del pueblo indígena.
- *Principio de reciprocidad o Ayni*: La reciprocidad es una actitud que expresa la complementariedad y el equilibrio entre las entidades del cosmos físico, social y religioso. Al mismo tiempo, funda la norma ética por excelencia: “primero hay que dar, para recibir” y constituye las bases del ‘eterno recíproco’. En el plano del conocimiento, el *ayni* sustenta el intercambio de saberes cuyo ciclo de aprendizaje colectivo inicia con el dar.

A partir de los rasgos esenciales (la relacionalidad, el carácter vivencial y el carácter simbólico) conocer algo significa la comprensión espacio temporal, una realización celebrativa, cósmica y simbólica que integra la totalidad de la persona, individual y colectivamente concebidos: sus sentimientos, su racionalidad, su gestualidad. A diferencia de la racionalidad moderna occidental, la racionalidad de Abya Yala no es dicotómica ni objetivante; tampoco fragmentaria ya que busca la integralidad. Su intencionalidad no es la manipulación sino la interacción armónica entre las instancias cosmológicas. El componente cognitivo no es su fundamento ni el concepto un instrumento mental que sustituye la realidad. Por lo tanto, el símbolo que la expresa no es la palabra sino la gestualidad ritual a partir de la cual la realidad está presente simbólicamente como totalidad y se recrea en la celebración: la realidad no se conoce, más bien se celebra. No se re-piensa, se comprende recreándola; no se representa, se co-construye.

4.2.2.2 Componentes epistemológicos en la estructura de la Amawtay Wasi

Tal cosmología y antropología subyacentes funda los cinco componentes epistemológicos que estructuran la universidad según cinco Centros del saber, vertebrados a partir del esquema de la cruz andina (*idem*: 182 ss.) y cuyo centro está constituido por *Kawsay*, forma de sabiduría que hace referencia al arte del buen vivir, a la comprensión armónica de las polaridades y a la convivencia intercultural respetuosa. El *Kawsay* integra cuatro capacidades: 1. *Yachay* (saber pensar): La capacidad epistemológica conformada por las habilidades cognitivas para manejar información y comprender las diversas racionalidades y cosmovisiones; 2. *Munay* (saber sentir): Las habilidades relacionadas con los afectos, la emoción, el sentimiento y el encuentro con el otro; 3. *Ruray* (saber hacer): La capacidad de hacer, producir y transformar creadoramente; 4. *Ushay* (saber decidir): La capacidad política, de autoridad y poder, para gobernar.



El esquema descrito conforma los centros del saber, articulados relacionamente y conformados según sus énfasis y desafíos. El primero es el *Kawsay*, cuyo desafío es la sabiduría; el segundo, es el *Ushay Yachay*, cuyo desafío es la interculturalidad; el tercero, es el Rural Ushay, cuyo desafío es el de los ingenios; el cuarto es el *Munay Ruray*, cuyo desafío es el mundo vivo; y el quinto, el *Yachay Munay*, cuyo desafío es la cosmovisión. Los detalles del funcionamiento y niveles de cada uno de estos centros se detallan en el documento citado (191 ss.).

Los Centros se articulan según tres ciclos de conocimiento: *Runa Yachay* (ciclo del conocimiento ancestral, primeros semestres); *Shuktak Yachay* (ciclo de conocimiento occidental, semestres intermedios); y, finalmente, el *Yachaypura* (ciclo del conocimiento intercultural (semestres superiores)).

Los ciclos incluyen niveles de aprendizaje: el primero consiste en aprender a pensar haciendo comunitariamente para resolver problemas de baja complejidad; el segundo, consiste en aprender a aprender mediante el aprendizaje significativo resolver

problemas de mediana complejidad; el tercer nivel consiste en aprender a desaprender y a reaprender para resolver problemas de mediana complejidad pero relacionados con la especificidad profesional y alta competencia; el cuarto nivel prepara para el postgrado y consiste en aprender a emprender y se basa en procesos innovadores; el quinto nivel de aprendizaje consiste en aprender a aprender toda la vida y a ser para resolver problemas de alta complejidad.

Entre las modalidades de aprendizaje constan los procesos comunitarios y las comunidades de aprendizaje.

4.3 LOS ESTUDIOS CULTURALES Y LA DESCOLONIZACIÓN EPISTÉMICA

La investigación evidencia la posibilidad de reconocer a los intelectuales como uno de los nuevos movimientos sociales tal como ha planteado, por ejemplo, la Red Nuevo Paradigma analizada más arriba. El enfoque que caracterizamos como *interculturalidad y descolonización epistémica* es otro de los que admite dicha posibilidad ya que pone sobre el tapete el replanteamiento explícito del conocimiento así como el rol de la universidad y de los intelectuales para y desde los movimientos sociales. Dicha orientación se expresa de manera muy profunda en algunos de los postgrados producidos por Catherine Walsh a través de la Universidad Andina Simón Bolívar, particularmente en la Maestría y Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y en la reciente Especialización superior de Estudios afro e interculturalidad.

La difusión de tal enfoque, que forma parte de una corriente denominada Estudios Culturales Latinoamericanos⁶³, se debe al aporte inicial de Aníbal Quijano (1999), continuado y desarrollado por otros pensadores latinoamericanos como Walter Dignolo y, en Ecuador, por la misma Catherine Walsh. Los estudios culturales han sido tomados muy en cuenta por varias experiencias y ha incidido, incluso, en algunas de las orientaciones investigativas de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana de la mano del Prof. Patricio Guerrero, quien cursa el Doctorado de la Universidad Andina Simón Bolívar en Estudios Culturales Latinoamericanos. En

⁶³ Para una introducción y valoración crítica de esta corriente ver MATTELART, Armand y Erick Neveau: *Introducción a los estudios culturales*. Paidós. Barcelona: 2004.

nuestro país, se ha constituido, además, en uno de los marcos analíticos preferentes para la lectura crítica de algunas experiencias de conocimiento e interculturalidad tal como lo podemos observar en los ya citados García (2003) y Dávalos (2002) en relación con la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, así como en Ortiz (2005) para el análisis político del conocimiento intercultural y los conflictos medioambientales, entre otros.

A partir de la relevancia de los estudios culturales latinoamericanos, primero expondremos los conceptos clave de los estudio culturales y luego describiremos su programa epistemológico latinoamericano a partir de los elementos que nos ofrece Walsh (2002; 2203; 2004 *a, b y c*; 2005; 2006 *a y b*) cuya gestión académica ha resultado determinante para el desarrollo de este enfoque, tanto en Ecuador como en el mundo andino.

4.3.1 El conocimiento desde los estudios culturales

Basados, en gran parte, en la renovación de la tradición crítica del pensamiento social originada en Inglaterra, los estudios culturales incluyen pensadores latinoamericanos como Enrique Dussel, Aníbal Quijano y Pablo Gonzáles Casanova, y a otras figuras latinoamericanas tales como Walter Mignolo y Arturo Escobar. En otros continentes destaca la figura de Immanuel Wallerstein (Africa), de Edward Said para Medio Oriente y una serie de autores hindúes como Ranajit Guha y Gayatri Chakravorty Spivak, actualmente la más conocida (Rodríguez 2003: 10 *ss.*).

Tal como nos advierte Walsh, los estudios culturales no equivalen a estudios de o sobre la cultura; se trata, más bien, de una forma muy particular de concebirlos cuyo objetivo central consiste en evidenciar las relaciones entre cultura (expresada en la producción de bienes culturales), el poder y los modelos políticos hegemónicos sin restringirlas a los fenómenos sociales relacionados con la clase sino también con la raza, el sexo, el género, la cultura y el consumismo.

Así, las teorías del conocimiento implícitas en los estudios culturales – y su ‘modo de uso’ - se relacionan directamente con la lectura crítica de la realidad social y dependen de la manera en que concibe la relación entre cultura y el poder. En esta línea revaloriza

los aportes de tradiciones anteriores, particularmente el de Gramsci (1891-1937), a partir del cual proyecta el conocimiento más allá de los intelectuales y de la academia para reconocer otras formas de conocimiento relacionadas con la subalternidad; el de Pierre Bordieu (1930-2002), del que asume la relación entre poder y cultura y poder y conocimiento; y el de Immanuel Wallerstein, cuyo concepto de sistema-mundo es de particular importancia.

Según Mattelart (2004: 61 *ss.*), son cuatro las referencias conceptuales clave de los Estudios culturales encadenadas unas con otras, casi todas provenientes del legado marxista:

- a. *Ideología*: este concepto hace posible acercarse a la cultura para comprender “en qué medida los sistemas de valores, las representaciones que contienen, intervienen para estimular procesos de resistencia o de aceptación del status quo, en qué medida discursos y símbolos le otorgan a los grupos populares una conciencia de su identidad y de su fuerza, o participan del registro ‘alienante’ de la aquiescencia a las ideas dominantes” (*idem*: 61).
- b. *Hegemonía*: es el proceso de construcción del poder que implica la conformidad de los dominados con los valores del orden social, “con la producción de una ‘voluntad general’ consensual” (*idem*). Si bien se reconoce que las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante, se recoge el aporte de Gramsci para prestar atención “a las mediaciones a través de las cuales funcionan esta autoridad y esta jerarquía e incorpora el papel de las ideas y de las creencias como soporte de alianzas entre grupos sociales” (*idem*). Por ello, el análisis de los medios de comunicación, de sus productos, es un objeto de conocimiento importante para los estudios culturales.
- c. *Resistencia*: Las clases subordinadas no son ‘idiotas culturales’ y consumidoras pasivas de los menús ideológicos hegemónicos ya que despliegan obstáculos a los mecanismos de dominación que van desde el rechazo conflictivo, la burla y el espacio festivo deconstructor hasta la indiferencia discursiva. La resistencia es siempre ambigua y problemática ya

que puede ser leída ya como actitud pasiva (el arma de los débiles) y celebración de la impotencia o bien como afirmación de la alteridad e intención efectiva de cambio; es decir, como insubordinación.

- d. *Identidad*: En la medida en que los estudios culturales superponen sobre las clases sociales otras formas identitarias tales como la generación, el género, la etnicidad y la sexualidad es muy importante comprender el modo de constitución de los colectivos y la manera en que los individuos estructuran su identidad. Las identidades suelen ser leídas de manera no esencialista, sino como una construcción cotidiana del sujeto, construcción móvil y en constante movimiento, versus las posiciones de totalidad social y verdad universal.

De este modo, los estudios culturales retoman a la vez que superan la lectura marxista - gracias a la advertencia de Williams⁶⁴ - sobre las condiciones y determinaciones de la cultura y el conocimiento respecto a los procesos económicos, entendidas de manera no mecánica y causal: si bien es cierto que la cultura (la superestructura) es el reflejo de las relaciones de producción (la estructura), ello es más cierto y con menores mediaciones respecto a lo político pues lo político sí es una producción directa de lo económico. No obstante, la inmediatez y mecanicidad de esa relación no se puede aplicar a la cultura, y por lo tanto, al conocimiento. Los estudios culturales develan, por ello, los rasgos de esa relación compleja y mediatizada entre poder, cultura y conocimiento.

El programa, las preocupaciones centrales y el espíritu contemporáneo de los estudios culturales latinoamericanos se expresa muy bien en la siguiente cita de convocatoria a un simposio reciente: “En un mundo en el cual parecen imponerse, por un lado el pensamiento único del neoliberalismo, y por otro el descentramiento y escepticismo de

⁶⁴ “Lo que suele confundirse con la noción marxista tradicional de producción económica es la producción directa de lo ‘político’, cuando toda clase gobernante dedica una parte significativa de producción material a la instauración de un orden político. Tanto el orden social y político que sostiene un mercado capitalista como las luchas sociales y políticas que este último engendra son, necesariamente, producción material. Desde los castillos, palacios e iglesias hasta las prisiones, hospitales y escuelas; desde el armamento bélico hasta la prensa controlada: toda clase gobernante, de distintas maneras, pero siempre materialmente, produce un orden social y político. Estas actividades jamás son superestructurales (...). La complejidad de este proceso puede detectarse especialmente en las sociedades capitalistas avanzadas, en las que no resulta pertinente separar ‘producción’ e ‘industria’ en la producción, también material, de ‘defensa’, de ‘ley y orden’, de ‘bienestar’, de ‘opinión pública’ y de ‘entretenimiento’. Al fracasar en la aprehensión del carácter material de la producción de un orden social y político, el materialismo selectivo (...burgués), tampoco ha logrado comprender, y esto de forma todavía más patente, el carácter material de la producción de un orden cultural” (William 1977, citado por Mattelart 2004: 65-66).

la posmodernidad, ¿Cuáles son las potencialidades que están abriendo en el continente, en el conocimiento, la política y la cultura a partir del replanteo de estas cuestiones? ¿Cuál es la relación de estas perspectivas teóricas con el resurgir de las luchas de los pueblos históricamente excluidos como las poblaciones negras e indígenas de América Latina? ¿Cómo se plantean a partir de estos asuntos los (viejos) debates sobre la identidad, y en torno a la hibridez, la transculturación y la especificidad de la experiencia histórico-cultural del continente? ¿Cuáles son hoy las posibilidades (y realidad) de un diálogo desde las regiones excluidas subordinadas por unos saberes coloniales y eurocéntricos (Asia, África y América Latina)?” (Lander 2000, 9-10, citado por Rodríguez 2003: 10).

4.3.1.1 Sentido de la historia y lugar del conocimiento

Los estudios culturales latinoamericanos conciben la modernidad como un sistema de dominación que sumió en la subalternidad a todos los pueblos supuestamente descubiertos por Europa desde finales del siglo quince. Así, el mundo moderno que surgió de la colonización y con la colonización se sostiene como la instauración y desarrollo de relaciones de poder sobre otras culturas y acarrea el atraso evolutivo de los pueblos conquistados, así como el marcado racismo, violencia y etnocidio impuestos con las relaciones de servidumbre y esclavitud, actitudes que marcan la valoración de los conocimientos colonizados.

Tal visión de la historia recupera el significado político y epistémico de los pueblos colonizados, al pasar de sujetos caracterizados por la resistencia cultural a sujetos proponentes de cambios estructurales de la realidad y de conocimientos desde sus propias perspectivas socioculturales.

El presente no se considera al margen de la irradiación social e histórica de la colonización. La globalización, o “sistema mundo”, tiene sus semillas en los procesos colonialistas que posteriormente germinan en el capitalismo industrial y se consolidan con el imperialismo transnacional; a la vez, el *sistema mundo* también condiciona las maneras de pensar e impone tanto prácticas políticas y económicas como enfoques

epistémicos de tal manera que la geopolítica del conocimiento es un aspecto crucial tanto de la dominación como de los procesos descolonizadores.

De ahí la importancia de contar con propuestas lideradas por movimientos sociales capaces de integrar su cosmovisión, especificidad étnica, memoria, formas y contenidos gnoseológicos diferentes a la sociedad occidental. Estos parámetros definen conceptos clave como interculturalidad, descolonización política y epistémica y geopolítica del conocimiento, que derivan del aporte ya citado de Quijano (1999), alineados en la conformación de un proyecto de descolonización que implica también la emancipación del pensamiento.

4.3.1.2 La interculturalidad como alternativa a la colonialidad

Walsh (en prensa) argumenta que la interculturalidad tiene estrecha relación con la geopolítica al denunciar las formas que encubren el poder hegemónico; al mismo tiempo, cuestiona la concepción del relativismo cultural y/o multiculturalismo, que promueve interrelaciones aparentemente respetuosas y equitativas pero que finalmente ocultan la dominación y la colonialidad. Consecuentemente, la interculturalidad constituye una propuesta política contra hegemónica, es decir, que proyecta contenidos teórico-prácticos hacia la superación de las estructuras que caracterizan al sistema capitalista global y que tienen que ver incluso con la estructura del Estado. En esa medida, los intentos por funcionalizar a los pueblos indígenas y negros en las dinámicas capitalistas encubiertas bajo el manto del respeto intercultural no se sostienen en el auténtico sentido de la interculturalidad.⁶⁵

Complementariamente, el proyecto intercultural también posiciona y rescata la importancia que la ancestralidad tiene para los pueblos indígenas y negros, respecto a la cual la interculturalidad es más una reconstrucción socio histórica y cultural que una estrategia política de resistencia.

⁶⁵ “La interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicionales no basados simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más bien dirigidos a la transformación estructural y sociohistórica. Una Política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política y pensamiento que parta de y confronte la colonialidad del poder”. WALSH (en prensa: 7).

Lo recientemente expuesto da pie a una fuerte crítica en torno a los programas educativos liderados desde instituciones como el Banco Mundial y Estados funcionales a las lógicas neoliberales, pues éstos refuerzan estereotipos del mundo indígena y negro antes que el reconocimiento social de su historia y producción cultural. De alguna manera, las instituciones usan la interculturalidad de tal manera que no favorece la superación de fuentes internas y substanciales de la colonialidad; por el contrario, la encubren muy eficazmente. En esa medida, la educación intercultural existente, no propone procesos de diálogo de saberes y pensamiento crítico para la construcción de otra realidad, sino la continuidad de la dominación y la exclusión social de los pueblos bajo la lógica de la modernidad.

Walsh relaciona la interculturalidad con una propuesta epistemológica que plantea el conocimiento desde la validación de la diferencia cultural y geopolítica. Con ello cuestiona las formas de conocimiento del otro que no han producido más que dominación y las consideraciones monoculturales, monolíticas y universalistas por restar validez gnoseológica a conocimientos producidos fuera de los ámbitos de la ciencia y la racionalidad occidental.

Sostiene que la definición y uso del concepto de interculturalidad no parte del ámbito académico, sino de la experiencia lograda en procesos de lucha política en los escenarios de vida y acción de los pueblos negros e indígenas según los cuales la interculturalidad posiciona el conocimiento que construye el actor desde su diferencia, oponiéndose en forma franca a toda consideración universal para la explicación de los procesos sociales.⁶⁶ Se trata, entonces, del conocimiento de los pueblos y no tanto sobre ellos.

Para obviar la visión errada de la interculturalidad, orientada a la idealización de todo lo que podría aparecer como antónimo de los rasgos del mundo occidental, plantea una concepción que reconoce procesos de negociación de conocimientos, es decir, de diálogo inter-epistémico dirigido a descartar y superar la colonialidad del saber.

⁶⁶ “Como tal esta configuración conceptual es pos si misma otra, en primer lugar porque proviene de un movimiento ético-social y no de una institución académica, luego porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad y, finalmente, porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimientos académico, es decir, del norte global” (WALSH en prensa: 1).

Propone, así, la descolonización epistémica como programa de conocimiento abierto a la pluralidad y orientado hacia el cambio social radical.

4.3.1.3 La descolonización epistémica

La afirmación fundamental de Walsh consiste en que el conocimiento está marcado geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente (2004c: 3); es decir, el conocimiento forma parte integral de una construcción colonial iniciada en América con la conquista y que denomina como sistema-mundo, un concepto clave heredado de Wallerstein y que expresa el vínculo de las estructuras y prácticas sociales con las formas históricas de dominación caracterizadas por la colonialidad. Así, si el sistema-mundo está atravesado por la colonialidad, las prácticas de conocimiento la prolongan a la vez que la reproducen en formas variadas de colonialidad epistémica.

En tal contexto, Walsh (2006) describe la lógica del sistema mundo según cuatro dimensiones de la colonialidad: colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de la naturaleza.

La colonialidad del poder se entiende como “la vinculación de lo moderno a la raza, al control del trabajo, el estado y la producción de conocimiento” (Walsh 2006: 3). Esta determinación se aplicó a la estratificación social de lo blanco por encima de lo negro y/o indio y se expresa en la jerarquización del saber europeo por sobre el saber de ‘otros colores’: el saber no europeo, el saber indígena, el saber negro y mestizo.

La segunda dimensión, la colonialidad del saber, se basa en el desconocimiento de la capacidad intelectual del otro y en concebirlo como sujeto ajeno a la producción de conocimiento e incapaz de pensar.⁶⁷ La colonialidad del conocimiento se refiere a la imposición de un modo de racionalidad basado en el individualismo y el objetivismo que privilegia la generación de explicaciones universales respecto a la producción de

⁶⁷ “La promoción de este enlace entre raza y saber, a lo que Eze (2001) se refiere como el color de la razón, se encuentra claramente en el pensamiento que, desde el siglo 18, ha venido orientando la filosofía occidental y la teoría social contemporánea. Tal vez el ejemplo más descarado es del Immanuel Kant quien en su antropología filosófica dijo que la humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca... De hecho para Kant la raza se basa en un principio histórico de la razón. Es decir, la razón (el pensamiento y conocimiento) estaba directamente ligada al estatus humano: los considerados menos humanos –los indios, los negros- no tenían razón o la capacidad de pensar” (WALSH 2006: 3-4).

conocimientos develadores de la realidad. Al mismo tiempo, el orden colonial sanciona la superioridad del conocimiento europeo y blanco. Tal carácter atraviesa gran parte de la producción intelectual de las universidades (2004 c: 1) y de las ciencias sociales, fuertemente influidas por este tipo de nociones epistémicas. Hoy, la colonialidad del saber se manifiesta con el retorno del paradigma liberal de conocimiento (como por ejemplo, Popper) y el renacimiento del enfoque interpretativo, los cuales excluyen la crítica y la promoción de diálogo sur-sur que caracterizó las décadas de los '60 y '70.

Estas dos dimensiones propician la tercera dimensión de la colonialidad: la colonialidad del ser, que consiste en la dominación y persecución de subjetividades ajenas a los parámetros raciales de occidente. Finalmente, describe los rasgos de la colonialidad de la naturaleza la cual se construye a partir de la división cartesiana entre naturaleza y sociedad que niega la experiencia de otras culturas basada en la interconexión indivisible entre ambas instancias. El ser se comprende en el nexo entre el ser humano y la tierra, el agua, los animales y no según la división entre naturaleza y cultura, entre lo material y simbólico. En consecuencia, el conocimiento bajo la perspectiva de la división cartesiana se torna utilitarista y objetivante. En contraposición a la concepción moderna y globalizadora, Walsh propone la *pluri-versalidad* del conocimiento, es decir, una actitud epistemológica que rescate otras visiones, cosmovisiones y racionalidades; que no reproduzca la subalternización de subjetividades y saberes, como tampoco la colonialidad, el eurocentrismo y la hegemonía.

4.3.1.4 Los estudios culturales, las ciencias sociales y la universidad

Los estudios culturales plantean una nueva manera de ejercer las ciencias sociales. En general, su punto de partida y la materia prima de trabajo es la textualidad literaria extensiva a la producción de los medios de comunicación, a los productos culturales y a la historia, a cuyas expresiones se aplican las herramientas de la crítica literaria en clave de denuncia de los mecanismos hegemónicos de poder. Se diferencia de la etnografía o la sociología por su desdén hacia el acercamiento de campo, por su crítica a la cosificación de las subjetividades sociales y por la visión disciplinaria de la realidad, fundada en la división sujeto-objeto de conocimiento. Por lo tanto, la in-disciplinarietà es una actitud básica en el análisis emancipatorio de la realidad social.

Walsh replantea el significado tradicional de la Universidad a partir del programa de descolonización epistémica mediante dos tipos de estrategias: por un lado, la promoción de encuentros entre los protagonistas del cambio social y los productores de teoría; por otro, la generación de avances para la formación de activistas, líderes de movimientos sociales e intelectuales. En definitiva, se trata de que estas nuevas iniciativas anticoloniales y contra hegemónicas invadan el escenario académico y universitario promoviendo el diálogo de saberes.

Finalmente, recupera el valor de la Universidad Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador y la experiencia de la Universidad de los Movimientos Sociales (cfr. *infra*). Respecto a la Universidad Amawtay Wasi, reconoce que busca “responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento..., un espacio que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento... potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento, como requisito indispensable para trabajar no desde las respuestas al orden colonial epistemológico, filosófico, ético, político y económico, sino desde la propuesta construida sobre la base de principios filosóficos (andinos)” (Walsh 2004 *a*: 16).

4.4 EPISTEMOLOGÍA DE LOS FOROS SOCIALES Y LOS MOVIMIENTOS POR UNA GLOBALIZACIÓN ALTERNATIVA

En la línea de renovación del pensamiento crítico latinoamericano, la obra del portugués Boaventura de Souza Santos alcanza un sitial importante para América Latina por su profundidad, amplia difusión y por la articulación de sus propuestas con diversos foros sociales, al punto de constituirse en uno de los ideólogos de los Foros Sociales Mundiales reunidos en Porto Alegre en el 2000 y en Quito, en el 2004.

Su pensamiento es de especial interés para nuestra investigación por dos razones adicionales: en primer lugar, porque vincula la epistemología como punto de partida para construir alternativas políticas, institucionales y jurídicas en el contexto de una propuesta democrática radical y de reinención solidaria y participativa del Estado. Algunas de las iniciativas en las que ha participado hablan de la intencionalidad política

de su obra, como el proyecto “La reinención de la emancipación social” que dirigió en 1998 y 2001 que ha convocado a activistas y académicos de Brasil, Sudáfrica, India, Mozambique, Colombia y Portugal para de sistematizar estudios de caso sobre experiencias locales de emancipación social⁶⁸; y el análisis del presupuesto participativo del Municipio de Porto Alegre, innovación institucional emprendida por el Partido de los Trabajadores y considerada por la ONU como una de las cuarenta mejores prácticas de gestión urbana en el mundo⁶⁹. En segundo lugar, su obra es significativa porque se articula no solo con los escenarios académicos sino que también dialoga con los movimientos sociales, la sociedad civil y círculos activistas reflejando el perfil cada vez más frecuente del nuevo intelectual latinoamericano inserto en iniciativas de transformación profunda de la sociedad. Su teoría del conocimiento asume un marcado y muy fundamentado acento emancipatorio, sin renuncias fáciles a la tradición moderna y al diálogo con la ciencia, pero sobre todo, retomando y trascendiendo a la vez la tradición crítica del pensamiento.

En Ecuador, De Souza Santos es seguido con atención por algunas instituciones vinculadas con las políticas públicas, como por ejemplo ILDIS (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales) y el Grupo CIUDAD, en su momento. La Carrera de Gestión Local, de la Universidad Politécnica Salesiana, ha prestado atención a su pensamiento en lo que corresponde a la gestión local participativa. Sus ideas se vinculan también con iniciativas académicas de la Universidad Nacional de Colombia (Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales) y el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA). También la Red Nuevo Paradigma, descrita al inicio de este capítulo, se beneficia indirectamente de De Souza Santos para la construcción de su modelo epistemológico basado en la conciencia de cambio de época y en la superación de los dualismos que emergen de la separación sujeto-objeto propio del modelo moderno de ciencia.⁷⁰

⁶⁸ Las obras que recogen la memoria de tales experiencias son: DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2003): *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica; y (2003) *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶⁹ Con ocasión del Foro Social realizado en Quito en el 2004, se editó DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2004): *Democracia y participación. El ejemplo del presupuesto participativo*. Quito: Abya Yala; y (2004): *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito: Abya Yala.

⁷⁰ La Red Nuevo Paradigma fundamenta su visión concibiendo la globalización como cambio de época y asumiendo la crítica al desarrollo desde el enfoque del autor brasileño José De Souza Silva, quien, sin duda, toma en cuenta el aporte de De Souza Santos.

4.4.1 *La epistemología de Boaventura de Souza Santo*

De Souza Santos fundamenta su epistemología a partir de la historia y de una actitud hacia el presente que reconoce en los actuales procesos de globalización una crisis emergente, un cambio de época y de transición paradigmática experimentado como punto de ruptura y vivido cual “periodo de crisis final y de creatividad social y política radicalmente nueva” (Souza Santos 2002: 49).

La globalización es el contexto de puesta en escena de un nuevo tipo de pensamiento emergente y la define como el proceso mundial producto de la intensificación de las interacciones económicas, políticas y culturales (2002: 37 *ss.*). Sin embargo, tal proceso, ambiguo y no monolítico, consiste, en el fondo, en la globalización parcial de las lógicas locales: “el globalismo es la globalización exitosa de un localismo dado” (2002: 56).

Identifica cuatro formas de globalización (*idem*): a) Localismo globalizado; se trata de un fenómeno local globalizado con éxito. En este caso, el eje de la acción procede de los países centrales; b) Globalismo localizado; son los impactos desestructurantes o reestructurantes de las prácticas transnacionales sobre las condiciones locales del medio ambiente, la cultura o la política. El escenario de acción, en este caso, son los países periféricos; c) El cosmopolitismo, en cambio, es el conjunto de los procesos globales de resistencia a las formas hegemónicas de globalización, experimentada como oportunidad de solidaridad internacional. Los actores claves, en este caso, son las ONGs y las agendas transformativas que se desarrollan al margen del sistema capitalista; d) La última forma es vivir la globalización mirándola a partir de los objetivos y miras que surgen de la herencia común de la humanidad, propios del ideal universalista de la ilustración. Las formas *d* y *c* son las que implican escenarios de coalición para llevar a cabo agendas transformativas o adaptativas; se relacionan con las formas *a* y *b* pero sin reducirse a ellas.

Para la descripción del paisaje globalizado es importante tomar en cuenta la base social – y por lo tanto, los sujetos sociales de acción y pensamiento - de los diferentes procesos. La clase capitalista mundial es el principal actor de la transnacionalización, más decisivo que el decadente movimiento obrero entrampado en los límites

institucionales y las fronteras nacionales. Para las agendas sociales transformativas, los nuevos movimientos sociales (ecológicos, movimientos por la paz y el antirracismo) son actores emergentes por sobre los movimientos sociales tradicionales (movimientos por la economía, la vivienda, la tierra y la seguridad). Provistos de una fuerte base local, sólidos nexos internacionales, visión cosmopolita e inclusión de la perspectiva propia de la herencia de la humanidad, son capaces de identificar formas organizativas, de acción y de pensamiento nuevas respecto a los viejos movimientos sociales. En estos escenarios es clave el rol de las ONGs.

Dos son las lecturas y actitudes epistémicas posibles respecto a la globalización las que, a su vez, originan otras tantas posibilidades de orientar el pensamiento: la lectura subparadigmática la interpreta desde la continuidad y produce teorías de ajuste con fines adaptativos y regulatorios de la realidad social, ya que el capitalismo ha solucionado eficazmente la crisis; la lectura paradigmática lee la globalización como evidencia de una crisis profunda, de cambio de época o civilizatorio, produce teorías transformativas. Ambas implican experiencias vividas y modos diversos de praxis social que constituyen los polos entre los cuales fluctúan las comunidades interpretativas y el mundo académico. La coexistencia de ambas lecturas hace posible una mayor apertura epistemológica y social a la vez que desafía arraigados determinismos epistemológicos y sociales (*idem*: 58).

No es posible leer la globalización como una realidad homogeneizante e inevitable sin que ello implique estar al servicio del proyecto hegemónico del capitalismo global que busca generalizar formas locales de economía, política y cultura. En contraparte, es necesario pensar para construir una globalización en lucha contra la uniformidad y a favor del reconocimiento de culturas globales parciales (que, de todas maneras, no alcanzan a cubrir todos los aspectos de la vida cultural) y diferentes. Ignorar la interpretación de la globalización desde la crisis paradigmática equivale a permanecer en los moldes del pensamiento hegemónico (2003: 186) de tal manera que sin el reconocimiento de la transición paradigmática es imposible plantear tareas específicas para el pensamiento social y el conocimiento que su propuesta busca establecer.

En el ámbito del conocimiento, nos hallamos en una fase de crisis final de la modernidad, ciertamente más visible como crisis epistemológica que como crisis social,

como crisis de la ciencia moderna antes que crisis del mundo capitalista (2001: 166). Se trata del colapso epistemológico y cultural de la modernidad que da lugar a una nueva utopía intelectual que hace posible la utopía política. La propuesta epistemológica es el primer paso para construir un proyecto político enmarcado en el *cosmopolitismo*; es decir, en la constitución de una globalización no hegemónica concebida, en rigor la única visión capaz de generar marcos adecuados de crítica teórica y propuestas políticas equitativas: “El cosmopolitismo no es nada más que el establecimiento de una red de luchas locales progresistas, con el fin de maximizar su potencial emancipador *in locu* a través de conexiones translocales” (2002: 160). Tal proyecto supera el marxismo en dos aspectos: en el alcance de la universalidad ya que abraza también a los excluidos sin cadenas y en la carencia de una base esencialista de clase que incluye la etnia, el género y la nacionalidad, entre otras formas identitarias.

Además, los correlatos políticos de la epistemología, a nivel de organización del Estado, apuntan hacia la democracia participativa y la reinención solidaria y participativa del Estado.

4.4.1.1 La transición paradigmática en el ámbito del conocimiento

La transición paradigmática se caracteriza por la emergencia de un nuevo tipo de conocimiento, “conocimiento prudente para una vida decente”, capaz de asumir las consecuencias (económicas, sociales, ambientales) y relacionarlo con los paradigmas sociales. La dirección de los desplazamientos del conocimiento, desde el paradigma moderno al emergente, apunta hacia las siguientes direcciones (2003: 74 *ss.*):

- (i) Superación del conocimiento regulador por el conocimiento emancipador: La primacía de la racionalidad cognitivo instrumental, propia de la ciencia moderna, hizo posible que el conocimiento sea un factor al servicio de los equilibrios sociales y se sobreponga a las virtualidades transformadoras de la racionalidad moral práctica y de la racionalidad estético expresiva. El surgimiento de un conocimiento emancipador y transformador implica la revalorización de ambas racionalidades.

- (ii) Superación del dualismo sujeto-objeto. La dualidad sujeto-objeto propia de la ciencia moderna, es una distinción epistemológica con consecuencias ónticas que consagra al hombre como sujeto epistémico y lo niega como sujeto empírico; a la vez que garantiza la división entre condiciones de conocimiento y el objeto de conocimiento es la raíz de otras dicotomías que entrampan el pensamiento, como por ejemplo, la distinción humano-no humano. El nuevo paradigma asume que el objeto es la continuación del sujeto y que toda forma de conocimiento es, siempre, autoconocimiento. Supera, así, el dualismo en aras de un conocimiento comprensivo, que no separe, “y que nos una personalmente a lo que estudiamos”. La dicotomía sujeto-objeto es la que subyace en el pensamiento antiecológico, sexista, clasista y racista.
- (iii) Superación de la dualidad naturaleza-cultura. Se trata de una distinción óntica con consecuencias epistemológicas. Ya no es posible concebir la cultura como artefacto entrometido en la naturaleza, o como objeto de la cultura. Hoy, la naturaleza se concibe como un artefacto total: todo pensamiento sobre la naturaleza es, en el fondo, un pensamiento sobre la cultura. Todo pensamiento sobre la naturaleza se funda en una sociología implícita. Este paso acerca las ciencias naturales a las ciencias sociales ya que introduce en la materia el concepto de historicidad y progreso, de autodeterminación y conciencia.
- (iv) Superación de la autarquía de la ciencia por la reivindicación de la pluralidad epistémica, según lo cual, la ciencia es uno más entre otros saberes, y la progresiva constitución de una ciencia multicultural.
- (v) Superación de una ciencia occidental y capitalista que naturaliza la ideología capitalista como inevitable.
- (vi) Superación de una ciencia sexista y androcéntrica, ya que el primer término de los polos de opuestos que constituyen el paradigma moderno de la ciencia moderna (abstracto-concreto, espíritu-cuerpo, sujeto-objeto, ideal-real) se consideran dominantes y asociados al polo masculino y suponen la inferioridad de la mujer: “Por esta vía, lo masculino se transforma en una abstracción universal, fuera de la naturaleza, en cuanto lo femenino es tan solo un mero punto de vista cargado de particularismos y de vinculaciones naturalistas” (2003: 88). El sexismo

reside en la falsa universalidad de las generalizaciones trascendentes; por lo tanto, considera el pensamiento alternativo – y al pensamiento feminista - como carente de rigor, fuga o ausencia. El feminismo se considera una fuente muy importante para construir la nueva epistemología.

De todas las transiciones, la más decisiva es la (iii) la que concibe la naturaleza como prolongación de la sociedad, como ‘segunda naturaleza de la sociedad’, de tal modo que todo conocimiento científico natural es siempre un conocimiento científico social que supera las dicotomías asociadas entre lo orgánico y lo orgánico, entre seres vivos y naturaleza inerte, entre lo humano y lo no humano.

4.4.1.2 Relaciones con la modernidad y la teoría crítica

Sin entender la lectura del autor respecto a la modernidad y la teoría crítica, es imposible dimensionar el alcance de su propuesta la cual no se constituye ni como antimodernidad ni como deslegitimación del pensamiento crítico moderno. Más bien, cuestiona los aspectos que han impedido tanto a la modernidad, como al pensamiento crítico proponerse como formas de pensar emancipatorias y recupera de ellos las respectivas tareas pendientes.

Solo a partir de la modernidad es posible trascender la modernidad, por lo tanto, el punto de partida es su proyecto inacabado: en el campo de la regulación, el principio de comunidad; en el dominio de la emancipación, la racionalidad estético expresiva. Las virtualidades epistemológicas del principio de comunidad son dos: el principio de participación y el principio de solidaridad, ambos colonizados por la ciencia moderna y la racionalidad cognitivo-instrumental. Ambos principios perviven en formas dominantes que denotan su colonización: el de participación fue colonizado al confinarlo en el terreno político y excluyéndolo más allá de ella, en la comunidad. La solidaridad fue colonizada por las políticas sociales del Estado-providencia y por la sociedad providencia.

Luego de identificar las tres racionalidades propias de la modernidad: la moral-práctica, la estético-expresiva y la cognitivo-instrumental, diagnostica que esta última absorbió las dos anteriores y coartó el proyecto moderno de la comunidad y la solidaridad dejándolo inconcluso e inacabado. La propuesta emancipatoria de De Souza Santos retoma el programa pendiente de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva a fin de construir un conocimiento responsable y estético que revalorice el placer. Sólo así será posible recolocar nuevamente en el centro a la comunidad y la solidaridad. Su pensamiento, por lo tanto, no se propone como radicalmente antimoderno sino que desarrolla las agendas que han quedado pendientes sobre la base de la crítica radical, eso sí, a la racionalidad cognitivo-instrumental.

De Souza Santos evidencia las complicidades del pensamiento marxista con el modelo liberal propio de la modernidad en los siguientes aspectos (2003: 168 *ss.*): *a.* Confianza ilimitada en el poder liberador de la ciencia moderna; *b.* Complicidad con el dualismo naturaleza-sociedad que subyace en la ciencia moderna; *c.* Creencia compartida en un proceso histórico evolutivo lineal; *d.* Creencia en la idea de progreso, aunque sea discontinuo a través de las revoluciones; *e.* Creencia en el desarrollo tecnológico, continuo e indefinido; y *f.* Concepción del capitalismo como factor civilizador progresista.

De alguna manera, la crítica alcanza también la teoría crítica moderna (la que nosotros revisamos en el marco teórico adscrita a la escuela de Frankfurt) y aquello que no ha podido realizar, esto es, cuestionar al conocimiento mismo y cuestionar las distinciones binarias excluyentes que se prolongan en las subordinaciones sociales tales como sujeto-objeto, conocimiento-historia, naturaleza-historia, orden-caos, entre muchos otros.

Reconoce, sin embargo, que hoy no es fácil hacer teoría crítica, es difícil teorizar las alternativas ya que los conceptos clave han perdido su fuerza. Pero las razones de pérdida de vigencia de la teoría crítica son dos: la sospecha hacia el enfoque de totalidad que envuelve el clima cultural contemporáneo y el actor social universal que plantea la teoría crítica, basado en el dualismo estructura-acción social. Hoy, el rostro de la dominación es múltiple y múltiples son las propuestas contrahegemónicas que se mueven en campos desdibujados e indeterminados.

4.4.1.3 Relaciones con la posmodernidad

El lugar, sin embargo, desde donde De Souza Santos articula su propuesta es la posmodernidad, respecto a la cual distingue dos maneras diferentes de vivirla: el posmodernismo celebratorio o la radicalización de la relatividad del conocimiento y de las actitudes políticas; y el posmodernismo emancipatorio, que valora el relativismo pero sin permitir que licúe las oportunidades emancipatorias. Define su propuesta al interno de la segunda expresión, el posmodernismo inquietante o de oposición (2003: 33 ss.) cuyo rasgo esencial es la teoría crítica posmoderna. Veamos en qué consiste.

La modernidad concibe el conocimiento como el tránsito entre dos polos: del polo de la ignorancia al polo del conocimiento o saber. En el conocimiento como regulación (en función de los equilibrios) el punto de ignorancia es denominado *caos* y el punto de conocimiento, *orden*. En el conocimiento como emancipación, el punto de ignorancia es el *colonialismo* y el punto de conocimiento, la *solidaridad*. En la ciencia moderna, predominó el conocimiento regulador por su carácter de instancia hegemónica reguladora e institucionalizada; pero, sobre todo, por desatender la crítica epistemológica.

La superación de la modernidad tiene lugar cuando se cuestiona su base epistemológica y la actitud colonial de objetivar al otro. En cambio, el posmodernismo de oposición asume que “conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro de estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad” (2003: 34).

4.4.1.4 El conocimiento emancipador

A partir de la crítica de la modernidad, de la teoría crítica y del posmodernismo celebratorio, De Souza Santos establece las siguientes características básicas del conocimiento emancipador: (i) Se basa en el reconocimiento del otro como sujeto; (ii) Refuta el conocimiento universal y reconoce la existencia de diversos tipos de conocimiento y de acción, diversas maneras de conocer; (iii) Revaloriza la solidaridad

como principio; (iv) Supera la noción de orden por una hermenéutica de la sospecha; y (v) Reinterpreta el caos no como forma de ignorancia sino de conocimiento.

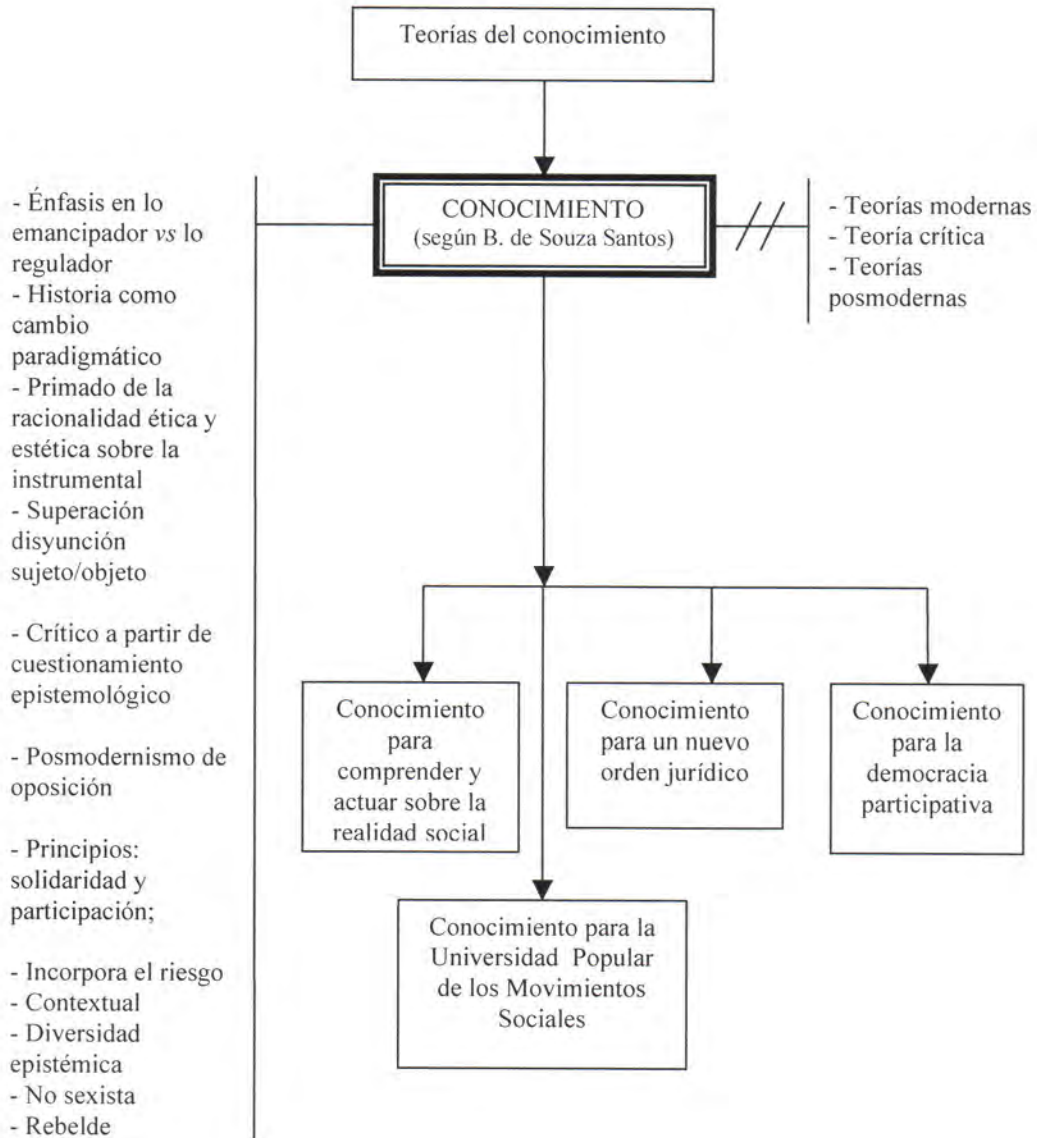
Tales rasgos entrañan desafíos aún pendientes que garantizan el carácter emancipador del conocimiento que se resumen en los siguientes tránsitos:

- Paso del monoculturalismo al multiculturalismo epistémico ya que el otro puede ser conocido si se lo reconoce como creador de conocimiento;
- Paso de las técnicas y de los conocimientos especializados hacia un conocimiento edificante, que tome posición de las consecuencias de la acción técnica;
- Ello implica también el paso de un conocimiento descontextualizado a un conocimiento que valore el contexto y el control de la acción al mismo nivel que las consecuencias. El conocimiento emancipatorio no se desentiende de las consecuencias y por ello, es prudente. Por ser contextual, el conocimiento guarda las escalas de las acciones en el mismo nivel que las consecuencias. Por lo tanto, conocemos con el coraje de tener miedo, por las consecuencias a futuro que depara nuestro conocimiento;
- El último desafío consiste en el paso de la acción conformista a la acción rebelde al superar la dicotomía estructura-acción (que encierra el pensamiento en su función reguladora) y trascender la opción por el orden que sacrifica la solidaridad: “la tarea más importante de la teoría crítica posmoderna es explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promuevan la generación de subjetividades rebeldes” (2003: 39).

Tal concepción del conocimiento emancipatorio reivindica la necesidad de una ‘epistemología del sur’ “que da credibilidad a las nuevas experiencias contrahegemónica y a los supuestos epistemológicos alternativas que estas experiencias construyen y marcan” (Walsh 2006: 6) cuyas implicaciones para el conocimiento y la acción sobre la realidad social son las siguientes:

- No existe un principio único de transformación social y no existen agentes históricos ni formas únicas de dominación. Por ello, en vez de una teoría crítica inaplicable por totalizadora, cuyo pináculo y descenso ha sido el pensamiento de Foucault, es indispensable producir una *teoría de la traducción* capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas (De Souza Santos 2003: 31).
- Todo conocimiento es autoconocimiento social. Se diluye así la frontera entre naturaleza y cultura para establecer que todo conocimiento sobre la naturaleza proyecta, en el fondo, la forma en que nos conocemos socialmente. Todo es sociología.
- Si la ciencia se comprende como sociología (otro de los pasos epistemológicos decisivos) ésta, a su vez, se aproxima a las humanidades, pues la superación de la disyunción sujeto/objeto que la constituye le permite integrar lo social como texto a ser contemplado e interpretado (más allá de la transformación), incorporando la retórica y las comunidades interpretativas.
- En relación a la praxis política del científico social, éste “no debe diluir su identidad en la de activista pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (De Souza Santos 2003: 36).
- Para enfrentar el sentido común de las ciencias sociales hegemónicas se activan dos procesos: la *sociología de las ausencias* y la *sociología de las emergencias*. El primero reconoce y valoriza las diferentes racionalidades, conocimientos y prácticas y actores implícitos en las experiencias sociales; el segundo, identifica indicios de las orientaciones, experiencias futuras y tendencias latentes que son ignorados por el conocimiento hegemónico (Walsh 2006: 7).
- Desde esta perspectiva, cuestiona el rol de la universidad tradicional por su incapacidad de teorizar las corrientes contrahegemónicas y propone la Universidad Popular de los Movimientos Sociales que apunta a promover el encuentro entre la práctica de transformación social y la producción teórica a la vez que formar activistas y líderes de movimientos sociales (ver el siguiente apartado).

A partir de los elementos revisados, proponemos el siguiente mentefacto que recoge los elementos constitutivos de la teoría epistemológica de Boaventura de Souza Santos:



4.4.1.5 La Universidad Popular de los Movimientos Sociales y Red del Conocimiento

Algunas instituciones que forman parte del Foro Social Mundial, como el Observatorio Eurolatinoamericano de Democracia y Desarrollo Social (EURALAT e IBASE) y el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, han inscrito, en el 2004, la

propuesta *Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o Red del Conocimiento*⁷¹ cuya finalidad es fortalecer las iniciativas educativas del movimiento altermundista que confluyen en el Foro Social Mundial. La Universidad Popular cuenta con el apoyo intelectual de Boaventura de Sousa Santos y de Cándido Grzybowski.

Para De Souza Santos, es posible construir lo público desde la sociedad civil a través de la universidad “para lo cual es necesario puntuar referentes prácticos en experiencias, metodologías y temas”. Los argumentos que justifican plantear una universidad o red del conocimiento son, fundamentalmente, dos: “1) La necesidad de avanzar en la producción de conocimiento que trate de superar la separación entre teoría y práctica buscando un encuentro sistemático entre los que predominantemente se dedican a la práctica de la transformación social con aquellos que predominantemente se dedican a la producción teórica; 2) Se requiere un espacio para la formación de activistas y líderes de los movimientos sociales y de científicos sociales/ intelectuales dedicados al estudio de la transformación social” (De Souza 2003b: 80).

4.5 LA UNIVERSIDAD POPULAR DE LAS MADRES DE PLAZA DE MAYO

La Argentina contemporánea es el escenario de nuevos movimientos sociales emergentes de la crisis de postdictadura y del fracaso del modelo neoliberal aplicado por el gobierno menemista; entre ellos, cabe mencionar a los *piqueteros*, quienes junto a *los sin techo* están constituidos por grupos organizados que han sufrido la privación del trabajo y de la vivienda; las Madres de Plaza de Mayo son otro de los movimientos gravitantes de la Argentina contemporánea. Todos ellos revisten particular importancia e interés para las ciencias sociales en torno a sus experiencias políticas y de educación a través de una vinculación cada vez más estrecha y visible con el mundo académico. El presente apartado se limita a las Madres de Plaza de Mayo, una agrupación social surgida durante la dictadura militar argentina que se autoproponen como alternativa a los movimientos revolucionarios cuya relevancia descansa en la manera de concebir las prácticas sobre la cultura y el conocimiento a través de una iniciativa académica concreta: la Universidad Popular, proyecto educativo de las Madres de Plaza de Mayo creado el 6 de abril del 2000 y regentado por Hebe de Bonafini, líder histórica de la agrupación.

⁷¹ Ver al respecto la página www.fsmt.org.co/universidades.htm

4.5.1 Principios epistemológicos y pedagógicos de la Universidad Popular

Los principios epistemológicos y pedagógicos de la Universidad Popular, según los datos aportados por Basile (2002: 69 ss.), se construyen a partir de la experiencia de las Madres condensada en la expresión *memoria subversiva*, basada en la deuda histórica con los hijos desaparecidos cuyos sueños revolucionarios truncados es necesario hacer vigentes en las condiciones del presente. Tal experiencia asume carácter fundante y se constituye en punto de origen del saber para definir los términos de la práctica pedagógica así como las características del ejercicio del pensar según los siguientes rasgos:

- (i) La práctica pedagógica y del conocimiento se concibe en función de la transformación social mediante la formación de la perspectiva crítica y de la imaginación utópica;
- (ii) Todo conocimiento, por ser subversivo, se contrapone al teórico y especulativo pues “se ancla en la experiencia y ahonda sus dimensiones políticas”. Por ello, supera el carácter disciplinario y se basa en la historia de vida.
- (iii) Todo conocimiento “reunifica e integra la fragmentación del ser humano” (*idem*: 69) pues relaciona cuerpo y palabra, praxis y teoría; a la vez que articula, a través de la memoria, el pasado con la necesidad de transformar el presente. La recuperación de la memoria se expresa simbólicamente en la reposición de términos dados de baja por la nueva izquierda, tales como “imperialismo”, “liberación”, “lucha de clases”, etc.

Tal postura implica un posicionamiento teórico que rechaza los paradigmas posmodernos porque diluyen las utopías y licúan los ideales revolucionarios; a la vez, la Universidad Popular reconoce entre sus referentes ideológicos los legados de Paulo Freire (la pedagogía de la liberación) y de la psicología social según el enfoque de Enrique Pichón Riviere.

4.5.1.1 La recontextualización del legado freiriano y de la psicología social de Pichón-Riviere

La Universidad Popular reacomoda el aporte freiriano a los siguientes escenarios (*idem*: 71 ss.): *a.* La lucha por los Derechos humanos, uno de los ejes ideológicos más fuertes que articula la pedagogía de la liberación, no solo para ejercerla en contextos de terrorismo de Estado sino también en las actuales condiciones de una democracia vulnerable a la impunidad; *b.* La educación popular, para educar no directamente a la gente sino a educadores sociales e integrar la formación política en un contexto actual de pérdida de poder político y económico de la sociedad argentina y de las organizaciones políticas.

Surgen nuevos elementos no advertidos en nuestra sistematización de la epistemología freiriana de otro de los rasgos contextuales que la educación popular toma en cuenta: se trata de la atomización de la izquierda mediante el surgimiento de minorías - el feminismo y el ecologismo, por ejemplo - que obstaculizan, según las madres, la articulación de la izquierda. Sus consecuencias epistemológicas y pedagógicas se resumen en la visión pedagógica de Freire⁷² de los '90 expresada en el principio de *tolerancia*, que no solo propone el diálogo de saberes provenientes de las ciencias sociales y de las ideologías que promueven la liberación “como la teología de la liberación, el feminismo, la ecología y el pensamiento proveniente de la resistencia indígena, negra y popular” (Korol 2000, citado en Basile 2002: 72); también es parte de la virtud revolucionaria que “consiste en convivir con quienes son diferentes para luchar contra quienes son antagónicos” (Freire 1992: 36, citado por Basile 2002: 72).

El legado freiriano articula algunas de las opciones académicas de la Universidad, tales como *Educación popular* (dos años) y el Seminario *Teoría y práctica de la educación en Argentina* (1 año), que incluye el análisis de experiencias como la del movimiento obrero, el anarquismo y el movimiento sindical confrontadas con experiencias de otras latitudes.

⁷² La autora considera que *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (1992) constituye la reformulación freiriana de *Pedagogía del oprimido* (1970) habida cuenta de los cambios y transformaciones sociales que Freire constata en Estados Unidos y Latinoamérica a partir del surgimiento de minorías sectorizadas.

El aporte del psicólogo argentino Enrique Pichón-Riviere (2000 [1971] y 2000 [1987]) es otro de los legados que inspira las escuelas de *Psicología social*, *Psicodrama* y *Sociodrama* (4 años) de la Universidad Popular cuyo aspecto central consiste en concebir el grupo como lugar de aprendizaje y creación de conocimiento. El correlato pedagógico son los *grupos operativos* definidos como *grupos centrados en tareas de aprendizaje* que tratan de vencer los estereotipos y resistencias al cambio generados por la ideología hegemónica.

La apropiación política de la psicología social estriba en trasladar los principios del aprendizaje y concientización grupal a las dinámicas del cambio social según la práctica de los movimientos sociales y revolucionarios (*idem*: 73).

4.5.1.2 La integración: principio fundamental del saber y de la práctica pedagógica

A partir de la experiencia fundante y del legado teórico se identifica el principio fundamental que rige la práctica epistemológica y pedagógica: la *integración*, el cual articula tres significaciones (*idem*: 73 ss.):

a. La integración disciplinaria, que busca relacionar los valores éticos del conocimiento con los estéticos y políticos. A partir del llamado de atención de Habermas (1989) sobre el proceso de separación de las esferas del saber propio de la modernidad, cuestiona la progresiva fragmentación de los saberes en disciplinas y su desvinculación con la ética. Por lo tanto, las diversas disciplinas y opciones estéticas se vinculan con la ética y la política a la vez que cultivan las relaciones inter y transdisciplinarias;

b. La integración entre teoría y praxis, que recupera el primado del interés y de la direccionalidad política por sobre el conocimiento técnico especializado así como la necesidad de tomar en cuenta el vínculo de los sujetos de conocimiento con el contexto histórico.

c. La integración y la solidaridad según la cual no solo es necesario integrar las disciplinas y la teoría y la praxis; es necesario, además, que las carreras

desarrollen los vínculos entre los individuos y los grupos a través de la solidaridad. La cohesión grupal es una forma de contrarrestar las formas fragmentadas de acción y pensamiento que propician los grupos de poder.

Finalmente, y para concluir este apartado, es importante recalcar el peligro respecto al pensamiento único y monológico que amenaza la práctica de la Universidad Popular fuertemente politizada y la sospecha hacia toda forma de diversidad en los movimientos políticos. Al respecto, Basile (*idem*: 75) reconoce la advertencia de Freire respecto a que si bien toda práctica pedagógica es directiva e imposiblemente neutra, es necesario asumir la politicidad del hecho educativo como una opción plenamente democrática, con respeto a las diferencias de ideas y posiciones (Freire 1992: 75, citado por Basile 2002: 75).

4.6 BASE EPISTEMOLÓGICA DE LOS SIN TIERRA DE BRASIL (MST)

Los Sin Tierra, de Brasil, son otro de los movimientos sociales muy importante para la investigación social latinoamericana y para los estudios de educación popular, uno de los ejes fundamentales de su desarrollo. Si bien la reflexión en torno a los supuestos epistemológicos y pedagógicos es muy rica⁷³, para el presente apartado nos remitiremos casi exclusivamente a los datos e informaciones sistematizados por Marta Harnecker (2002) y Arroyo (2003).

Según Diniz Pereira (2003), el nacimiento oficial de MST coincide con el fin de la dictadura en un contexto de redemocratización de Brasil pero se origina en los conflictos agrarios de finales de los '70 propios de la colonización territorial emprendida por la dictadura en un país con los niveles más elevados del mundo en cuanto a la concentración de la propiedad de la tierra. Sus objetivos, que atraviesan la dimensión educativa y de pensamiento son tres: (i) Redistribuir la tierra para quienes la trabajan; (ii) Construir la reforma agraria, y (iii) Construir la sociedad socialista. Hoy, es posible afirmar que el MST es sin duda uno de los movimientos sociales más

⁷³ Ver, por ejemplo, los estudios de Diniz Pereira, Arroyo y Salette Caldart entre otros compilados por la revista digital *Sem Fronteiras* (3) 1, 2003: www.semfronteiras.org

significativo cuya experiencia política y pedagógica es un lugar de referencia para el análisis social contemporáneo.

La práctica pedagógica se inserta en la consciencia del MST respecto a varios desafíos que toman en cuenta la productividad y la formación de la conciencia política (Harnecker 2002: 128-129). El primero de ellos consiste en que la cooperación económica y productiva de las cooperativas y asentamientos es insuficiente para garantizar su desarrollo y organización; por lo tanto, es necesario fortalecer la organización sociocultural de los asentamientos para pensar la organización rentable de las mismas cooperativas y su eficiencia organizativa y política. El segundo consiste en los desafíos políticos a fin de la cultura y la práctica pedagógica “ayude a elevar el nivel de conciencia político-ideológica de los trabajadores” y superar la dependencia de la cultura impuesta por el capitalismo.

El MST ha consolidado, a lo largo de la década de los '80, una muy significativa experiencia educativa que se expresa en la identificación de principios pedagógicos, estructura orgánica propia, instrumentos de gestión y de capacitación (*idem*: 209 *ss.*), y en la realización de numerosos foros, congresos y publicaciones, entre otros elementos. Además, ha incorporado iniciativas no solo para la educación de adultos sino para la totalidad de la secuencia educativa, desde la educación parvularia, pasando por la educación básica y media hasta incluir la misma universidad a través de vínculos estratégicos con varias universidades entre las que destaca la Universidad Federal de Mina Gerais.

El sistema escolar de los asentamientos se rige, en algunos casos, por la modalidad estatal y su red pública, posibilidad que expresa la intencionalidad del estado por desactivar el movimiento extrañando a niños y jóvenes del contexto rural inmediato y excluir a los militantes de la posibilidad de enseñar. Las escuelas deseables (*idem*: 220 *ss.*), no obstante, son aquellas que el mismo movimiento logra establecer en sus asentamiento.

Los campesinos conforman un equipo de educación para cada asentamiento a fin de obtener mejores condiciones del estado y garantizar la educación como propuesta teórico-práctica y ligada a la vida, cuyo escenario debe ser la comunidad y la

problemática del MST. Los centros educativos se organizan según la modalidad de Escuela Cooperativa que reproduce en los niños y jóvenes – los ‘sin tierrita’ - las formas participativas de organización colectiva, planificación y toma de decisiones propias del movimiento tales como asambleas, equipos de trabajo y comisiones.

Para el movimiento, la interacción con la universidad es una estrategia clave que permite capacitar a sus miembros a través de convenios que se han implementado a partir de la década de los '90, cuyo registro, al 2002, es el siguiente (*idem*: 243 ss.):

- Curso de Especialización y Extensión en Administración de Cooperativas. Universidades de Rio dos Sinos (UNISINOS) y Rio Grande do Sul. En la actualidad este curso se desarrolla con la Universidad de Brasilia, la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Cursos de Pedagogía para formación de profesores, en convenio con la Universidad de Unijui (Rio Grande do Sul), la Universidad Federal de Paraiba, la Universidad Federal de Espiritu Santo, la Universidad Estadual de Mato Grosso, la Universidad Federal de Para, la Universidad Federal de Juiz de Fora y la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ).
- Al 2002, 45 jóvenes del MST estudiaban medicina en la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas de la Habana.

4.6.1 Ejes epistemológicos del MST

La pedagogía del MST se basa en el método de Paulo Freire (*idem*: 153 y 219), según se expresa en *Pedagogía del oprimido*; a la vez, asume y descarta otros aportes según la confrontación con la práctica y la realidad contextual. El ejercicio del pensar y de la educación es un proceso colectivo que se construye sobre la pertenencia a un movimiento social como rasgo determinante de la subjetividad y la identidad. Por lo tanto, el conocimiento es contextual, articula la teoría con la práctica y se desarrolla según la necesidad de hacer, deshacer y rehacer la realidad de tal manera que el verdadero escenario pedagógico no es la escuela, sino la lucha del movimiento por la tierra y la construcción de una sociedad alternativa.

Al igual que en la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, el MST incorpora la teatralidad como estrategia de conocimiento crítico según la desarrolla una iniciativa muy particular denominada Teatro del Oprimido (Sant'Anna 2002), creada por Augusto Boal.

No obstante, el aporte de Arroyo (2003) nos permite sistematizar con mayor detalle los principios que ejes que atraviesan las concepciones en torno al conocimiento según el MST cuyos rasgos epistemológicos derivan de la relación indisoluble de tres variables mutuamente implicadas: la educación, el trabajo y la exclusión social las cuales suponen diversos posicionamientos: ante el capitalismo, como marco de exclusión social y productor de condiciones precarias de existencia y ante el trabajo, como principio educativo. La educación vista desde tal horizonte adquiere sentido sólo si supera el carácter deformador y hegemónico del proceso de producción respecto a las personas.

A partir de allí, analiza las modalidades e intencionalidad del pensamiento según la experiencia histórica y las etapas por las que han transitado los movimientos sociales en general y del MST en particular. Los momentos y etapas son tres: la de los derechos, la de la participación y la de la cultura; cada una de ellas, incorpora y representa nuevos enfoques y desafíos para la práctica pedagógica y epistémica de los movimientos sociales.

En un primer momento (décadas de los '70 y los '80), en el que los movimientos sociales resultaron clave para impulsar la democratización de la educación, predomina el enfoque de los derechos. Su aprendizaje se torna en el marco de posibilidad de la inclusión social y la educación deja de ser un regalo o una obligación para convertirse en derecho. Así, la lucha por la base material de la humanización es el fundamento de la teoría pedagógica en la que los sujetos se descubren y aprenden como sujetos de derecho desde la experiencia vital de precariedad de la vida humana y de la carencia de diversos bienes básicos. La educación y el pensamiento, por tanto, serán inseparables “de la producción más básica de la existencia, del trabajo, de las luchas por condiciones materiales de vivienda, salud, tierra, transporte, por tiempos y espacios de cuidado, de alimentación, de seguridad” (*idem*: 31). Tal enfoque, produjo también que la educación fuera concebida como el espacio clave para la formación de líderes y de articulación orgánica de los movimientos sociales.

En un segundo momento, creció entre los movimientos sociales otra tendencia de matriz más ideológica y crítica que reivindicativa, enfocada en la formación del ciudadano participativo. No obstante su validez, en la actualidad es necesario retomar la propuesta del primer momento y aprender de ella para restablecer en la participación el potencial emancipador del vínculo entre educación, trabajo y exclusión social, pues es evidente que en el presente se ha radicalizado la precarización de la existencia y corroido la base material de la población. El tercer momento, en cambio, se caracteriza por la recuperación del potencial emancipador de la cultura a partir de la valoración de diversas formas de diversidad socio-cultural y de género como recursos identitarios y de acción social.

La riqueza de estos tres momentos se puede aprovechar epistémica y pedagógicamente siempre a partir de la recuperación de la experiencia vital de exclusión y precariedad propia de la primera etapa y mediante la recuperación de un elemento clave de la epistemología freiriana que los aglutina: la centralidad del sujeto, que define los siguientes rasgos del pensamiento y de la práctica pedagógica:

- (i) *Centralidad del sujeto pedagógico y del ser humano como totalidad existencial*: Los movimientos sociales en tanto sujetos colectivos en movimiento y en acción, fundan su reflexión pedagógica no en los métodos sino en los sujetos y en su experiencia totalizante: “en cuanto en movimiento, los sujetos viven en torno de lo que y como están siendo; consecuentemente, todas las dimensiones de su condición existencial entran en juego” (*idem*: 39). Por lo tanto, el carácter crucial de la experiencia de riesgo, de la carencia y las situaciones límite matiza y relativiza la importancia de otros aspectos que no siempre las implican, tales como las pertenencias específicas de género, raza, edad, opción sexual, etc.
- (ii) *Pensamiento radical*: la experiencia de precariedad y exclusión proyecta una forma de pensar radical para cuestionar las promesas no cumplidas de las utopías y del progreso técnico científico y denunciar los dispositivos adaptativos e integradores del conocimiento.

- (iii) *Recuperación de la cultura como rasgo fundamental de los nuevos movimientos sociales*: Considera la cultura como matriz formadora, un conjunto de instrumentos conformados por símbolos compartidos y movilizados en clave emancipatoria. La cultura es a la vez un eje de acción colectiva y eje pedagógico que revaloriza la cultura de los sujetos sociales, su memoria y el potencial de la heterogeneidad.
- (iv) *Valoración de la diversidad de los modos de conocer*: Al ser el conocimiento una construcción social, el lugar natural de reflexión epistemológica de los movimientos sociales es la sociología del conocimiento, atravesado por la diversidad de sujetos sociales: “otros saberes, otros valores, otros significados... lógicas no reconocidas de pensar y de intervenir, lógicas consideradas marginales a las lógicas del saber escolar, del pensamiento científico y de las intervenciones políticas” (*idem*: 43).

A partir del conjunto de tales rasgos, especialmente del último, los movimientos sociales se posicionan de diversa manera respecto al saber popular. En primer lugar, lo revalorizan al rescatarlo de la dualidad racional-irracional y reconocer su legitimidad en relación a otras lógicas; no solo como punto de partida incipiente y perfeccionable. En segundo lugar, tal enfoque cuestiona también la práctica pedagógica propia de la educación popular de los '70 basada en la *concientización*, por considerar el saber popular carente de potencial crítico respecto a la realidad.

Por último, el MST, a partir de los aprendizajes de los movimientos sociales, propone desafíos epistemológicos más amplios el primero de los cuales consiste en la necesidad de replantear y juzgar la intencionalidad del conocimiento, en especial, de sus expresiones según la modalidad lógica y científica. El segundo, plantea criterios para cuestionar la pedagogía cognitiva, y por consiguiente, la psicología cognitiva, porque constituyen una expresión de la epistemología fundada en el dualismo racional-irracional. Dos son los aspectos que el MST considera inaceptable de la psicología y pedagogía cognitiva: la reducción de la práctica pedagógica a sus aspectos metodológicos y la suposición de que reducir la pedagogía a los métodos y procedimientos del pensamiento y, luego, porque “suponen que hay operaciones lógicas y formas universales de pensar y de actuar” (*idem*: 44). Ellos atañen, sin duda, también

a pedagogía conceptual por la centralidad que atribuya a los fundamentos cognitivos y formales con respecto a la experiencia vital y al conocimiento socialmente construido.

Capítulo V

5 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

5.1 ELEMENTOS CONTEXTUALES

Sin referirnos todavía a las teorías, señalamos en primer lugar algunos elementos generales que conforman el escenario de las relaciones y las iniciativas de las universidades y los movimientos sociales:

- (i) La vinculación entre universidades y movimientos sociales es un fenómeno creciente debido a múltiples factores de los cuales destacamos dos muy significativos. Por un lado, cabe mencionar la generalizada conciencia de fracaso de los paradigmas de desarrollo y sus correlatos de acción y pensamiento que moviliza iniciativas desde la universidad hacia los movimientos sociales en la búsqueda de propiciar escenarios de cambios y transformaciones sociales reales. Por otro, es necesario tomar en cuenta la cada vez mayor capacidad de gestión y negociación de los movimientos sociales que generan iniciativas en la dirección contraria, desde los movimientos sociales hacia la universidad, ya sea para generar iniciativas universitarias propias y autosuficientes o para constituirse en socios y/o beneficiarios de programas *ad hoc*, en varias áreas del conocimiento que van desde la transferencia de tecnología hasta la pedagogía y la formación política. Entre ambas posiciones extremas constatamos también una gama de formas de relación y vinculación que admite matices y mediaciones.
- (ii) Es posible percibir que las iniciativas que vinculan a los movimientos sociales con la universidad son mediadas y dependientes de otras relaciones donde los organismos no gubernamentales y la sociedad civil, por ejemplo, juegan roles cruciales y determinantes. Según lo observado, casi podríamos afirmar que la universidad se ha convertido en una instancia posterior y

secundaria, beneficiaria a la vez que certificadora de conocimientos que no siempre produce intencionalmente, cuya búsqueda y consolidación se genera en otros espacios. A ello contribuye, sin duda, el nuevo perfil de intelectual adscrito a múltiples pertenencias que circula flexiblemente de lo público a lo privado, como consultor de ONGs y del Estado, a la vez catedrático y partícipe de foros políticos cuando no miembro activo de movimientos sociales. Este aspecto conduce a relieves la RED como forma de articulación preferida para la gestión y circulación de conocimientos la cual vincula a las personas e instituciones a partir de sus intereses, más allá de sus pertenencias orgánicas inmediatas.

- (iii) Según la capacidad de crítica y propuesta, no todos los movimientos sociales alcanzan el mismo grado de productividad textual y explícita; al respecto, no puedo dejar de señalar la importancia que los nuevos movimientos sociales, como los indígenas, el feminismo y los movimientos para una globalización alternativa, conceden a la cuestión del conocimiento y su potencia para cuestionar los supuestos epistemológicos de una ciencia eurocéntrica o androcéntrica y de proponer – también con rigor - vías de construcción de una nueva epistemología. Lo que este hecho evidencia es que no todos los movimientos sociales colocan el conocimiento en el mismo lugar y, si bien para todos es un recurso importante, para algunos constituye el centro de sus estrategias en mayor medida que otros.

- (iv) Respecto a la intencionalidad de la teoría, la eficacia de las iniciativas no parece depender totalmente de su carácter emancipatorio y transformador. Algunas, pese a saturarse de una evidente carga alternativa, no han logrado sostenerse y han sido rechazadas por los movimientos sociales; otras, aparentemente reducidas a programas de transferencia tecnológica y carentes de un cuestionamiento explícito al orden constituido, parecen ser incorporadas y reapropiadas significativamente en las metas y aspiraciones de los movimientos sociales. Por lo tanto, la relación del conocimiento con el poder de dar o quitar la palabra es un aspecto sensible al punto de que enfoques teóricamente emancipatorios han fracasado por el solo hecho de desposicionar y desplazar las actorías locales. Así, la medición de la eficacia

es compleja y no siempre la intencionalidad emancipatoria de las teorías asegura de por sí una adecuación automática con las aspiraciones de los movimientos sociales.

- (v) Las experiencias exitosas que han vinculado la universidad con los movimientos sociales parecen sustentarse en una relación *con* e inserción exitosa *en* lo local, antes que en propuestas globalizantes y deslocalizadas, en el sentido territorial y social del término.
- (vi) Los tipos de experiencias y ejercicio de diversas formas de pensamiento son variadas e incluyen áreas que relacionan tanto el desarrollo como la educación popular, el conocimiento de la realidad social como la transferencia de tecnología, si bien este último aspecto ha sido muy poco visible en la sistematización de la investigación.
- (vii) Cabe reconocer que, en términos teóricos, el escenario del desarrollo ha sido uno de los más productivos no obstante el estigma que lo atraviesa: el de estar, de una u otra manera, al servicio de modelos hegemónicos. A pesar de ello, la valoración del actor y la inclusión del conocimiento local han generado corrientes críticas y aplicaciones teóricas y metodológicas ricas y prometedoras.
- (viii) Respecto a la extensión y alcance de las teorías y enfoques, hemos identificado dos niveles: el primero, el de los paradigmas, aquellas afirmaciones fundamentales que incluyen postulados más amplios y de mayor rango de aplicación atingentes a la ciencia y al conocimiento considerados en su generalidad. Casi en su totalidad, los paradigmas se caracterizan por vincularse directamente con una determinada concepción de la realidad social, es decir, por definir el conocimiento a partir de las concepciones en torno a lo social; además, los paradigmas incluyen principios reguladores de los posicionamientos éticos, políticos y de las modalidades comunicativas del conocimiento, así como supuestos compartidos en torno a aspectos clave de la realidad. El segundo nivel es el de las teorías propiamente dichas, subordinadas a los paradigmas, a los

postulados y principios. No sólo se vinculan más estrechamente con diversos dominios de la realidad; además, conllevan componentes metódicos de diverso tipo, ya sea para la interpretación del material empírico, ya para la intervención y la transformación social y, finalmente, para el aprendizaje y el cambio conceptual. Los equilibrios entre estos dos aspectos vinculantes no son fáciles y algunas experiencias expresan tensiones no resueltas. Por ejemplo, algunas privilegian los enfoques paradigmáticos y asumen, generalmente, junto a la intencionalidad emancipatoria el uso crítico de la teoría; muchas de ellas, no llegan a establecer la necesaria identificación de contenidos específicos y componentes metódicos; las iniciativas que toman en cuenta teorías que incluyen y se vinculan circularmente con la práctica metódica o parten de ella parecen articularse de mejor manera con el nivel paradigmático, siendo más incluyentes y flexibles y con mayor disposición a incrementar su reflexión epistemológica y retomar los postulados y principios.

5.2 CONCLUSIONES TEÓRICAS

5.2.1 Relación con el aporte de pedagogía conceptual

Cabe anotar que la investigación arrojó resultados aparentemente alejados respecto a la propuesta de Pedagogía conceptual ya que el desarrollo del pensamiento es una preocupación casi ausente en las experiencias y marcos teóricos expuestos, con excepción de la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Regional Autónoma de la Costa Caribe (Nicaragua), quienes la incluyen como indicadores de sus presupuestos pedagógicos.

Las razones son varias pero privilegiamos dos que nos parecen esenciales: en primer lugar, Pedagogía conceptual es un enfoque acotado al ámbito de las habilidades cognitivas y los instrumentos del conocimiento, desde el enfoque disciplinario propio de la psicología cognitiva, en tanto que el objeto de conocimiento que hemos planteado ha proyectado la investigación hacia la filosofía y, sobre todo, hacia la sociología del conocimiento. En segundo lugar, se debe reconocer que la urgencia por el desarrollo y

la formación de la conciencia política privilegia la producción y circulación de conocimiento donde prevalecen la interacción social y las experiencias vitales colectivas por sobre otros procesos individuales y mentales. Por último, las teorías revisadas revalorizan la diversidad de los saberes de estos sujetos colectivos, cuestionan el modelo lógico científico como norma de juicio y punto de llegada del conocimiento y colocan los intereses del conocimiento por sobre sus determinaciones mentales. Por ello, son críticas respecto a las orientaciones cognitivas y correspondientes modelos pedagógicos pues expresan y reeditan dualismos que se deben superar, como por ejemplo, las duplas racional-irracional y la de sujeto-objeto de conocimiento.

La investigación devela la importancia y la necesidad de incluir la concepción de sociedad y de sujeto histórico – en términos de subjetividad social- en la construcción de los modelos pedagógicos. En este sentido, el modelo de Pedagogía Conceptual posee limitaciones pues, en un continente atravesada por la precarización de las condiciones de vida su marco sociológico, la sociedad del conocimiento, es un punto de arranque insuficiente porque se limita a desarrollar destrezas del pensamiento desde un marco cognitivista limitado a procedimientos mentales; al mismo tiempo, el propósito del modelo educativo se plantea únicamente en términos de individuo, desplazando del modelo la pregunta sobre la sociedad que se debe alcanzar, según las relaciones políticas, culturales y de género que la constituyen.

La investigación nos hace caer en cuenta que Pedagogía social es una propuesta con sujeto histórico ausente –coherente con el fundamento popperiano que la constituye– porque no denota como importante la subjetividad social (étnica, sociocultural, de género y clase) que interviene en los procesos de pensamiento ni tampoco interviene la experiencia vital de las subjetividades sociales. Para las teorías encontradas, por el contrario, la sociedad del conocimiento está casi ausente y se enfocan, más bien, en un marco histórico de transición y en aspectos como la subjetividad de quienes piensan, la equidad social y la necesidad de construir un orden más justo que el ejercicio del conocimiento no garantiza de por sí. La explicitación de los presupuestos epistemológicos y de los puntos de partida sociológicos es el aspecto deficiente de Pedagogía conceptual, pues ninguna propuesta pedagógica puede constituirse al margen de los compromisos ontológicos y políticos.

Sin embargo, Pedagogía conceptual, aún en sus límites, denuncia la debilidad y los campos de desarrollo pendientes de las experiencias analizadas. Si su fortaleza es la vinculación de la teoría cognitiva con un modelo pedagógico concreto, la ausencia de ese vínculo es el punto débil de las teorías revisadas, no todas debidamente aterrizadas en las contrapartes pedagógicas y metodológicas por sobrecargar el aspecto crítico y epistemológico.

Por otro lado, la investigación ilustra el desarrollo de la metateoría desde variadas perspectivas de la filosofía de la ciencia a la vez que evidencia su escaso desarrollo en los términos de Pedagogía conceptual, es decir, acoplando los instrumentos del conocimiento con las correspondientes operaciones intelectuales. Ello produce ausencia de herramientas pedagógicas para implementar, sistematizar y desarrollar teorías, una necesidad muy sentida en el ámbito universitario y que podría constituirse en territorio de investigaciones futuras.

5.2.2 Caracterización de las teorías encontradas

Para identificar los hallazgos teóricos hemos establecido, respecto a las experiencias y desarrollos teóricos, las siguientes variables de análisis: *a)* Compromisos ontológicos, éticos y políticos; *b)* Rasgos esenciales del conocimiento; *c)* Referente teóricos; *d)* Área de aplicación o resolución de problemas; *e)* Modalidades de conocimiento; *f)* Actores sociales involucrados; *g)* Aspectos gnoseológicos (métodos, propuestas pedagógicas, etc.). El análisis se sistematiza en las tablas del Anexo 3, pero a continuación resumimos los elementos significativos de cada una de las variables a través de las siguientes proposiciones:

5.2.2.1 Compromisos ontológicos, éticos y políticos

Hemos visto que, en las experiencias encontradas, el ejercicio del conocimiento se define en relación a un marco ontológico previo cuyos elementos constitutivos son la historia, la sociedad, el sujeto (entendido en términos de subjetividades sociales) y la teoría de la acción.

Las teorías encontradas enfatizan una concepción de la historia que considera el presente – y en especial la globalización - como lugar de transición y transformación paradigmática y epocal que exige nuevas maneras de pensar. El futuro no es único y los sujetos históricos son plurales; por lo tanto, el conocimiento se proyecta desde la pluralidad de sujetos y futuros posibles. Al mismo tiempo, la realidad social, al igual que el conocimiento, no tiene un carácter estático sino dinámico, ambos están abiertos al cambio y susceptibles de ser transformados.

La realidad social asume varios perfiles: en primer lugar se trata de una construcción y producción colectiva; en este caso, las relaciones son el carácter más importante de la realidad y del conocimiento. En segundo lugar, otras tendencias establecen que la realidad es intencional y se constituye en mundo en tanto significativa para los sujetos sociales; entonces, el carácter más importante de la realidad es el significado. Ambas tendencias orientan el conocimiento hacia la explicitación de las determinaciones de la realidad para transformarla, por un lado; por otro, lo orientan hacia la comprensión del significado y perspectiva del actor respecto a las acciones sociales. Ello implica que la realidad se relaciona de manera compleja con la conciencia de tal manera que lo real no es fruto de la conciencia ni la conciencia es una copia de la realidad.

Desde el punto de vista del deber ser (de la perspectiva dialéctica) prevalecen dos visiones respecto a la sociedad que conviven y se refuerzan: la sociedad de la inequidad producto de la globalización y la sociedad del riesgo. La primera empuja el conocimiento hacia la transformación; la segunda, hacia las implicaciones del conocimiento antes que a las aplicaciones.

Un último rasgo de la realidad social es su relación con la naturaleza, concebida ésta no desde el dualismo naturaleza-cultura cuyo correlato es el conocimiento en aras de dominar la naturaleza sino desde la posición del hombre como parte integrante de la naturaleza. Así, el conocimiento proyecta su potencial emancipador no solo hacia los grupos sociales sino también hacia la naturaleza.

Con respecto al individuo, las teorías privilegian los rasgos sociales de la subjetividad respecto a la cual la relacionalidad y el carácter comunicativo constituyen sus características esenciales; al mismo tiempo, toda sujeto posee una posición originaria de

conocimiento: por el solo hecho de ser sujeto es un sujeto que conoce, un sujeto de conocimiento.

El carácter colectivo de la subjetividad se refiere a subjetividades sociales en movimiento que se construyen, sobre todo, a partir de una experiencia totalizante y vital como la privación, la precariedad, y la desaparición forzada de sus seres queridos.

En el orden de los compromisos éticos y políticos detectamos dos: la transformación social y la conciencia de las implicaciones del conocimiento. La transformación social constituye el sentido último del ejercicio teórico; la realidad social se comprende transformándola. En términos de derechos y equidad social, la transformación determina la intencionalidad del conocimiento cuyo objetivo es el empoderamiento de los actores sociales, la construcción de una sociedad equitativa, participativa y democrática. Asimismo, la transformación y la conciencia del riesgo instauran la necesidad de una permanente veeduría del conocimiento que vigila tanto el primado de su ejercicio emancipador por sobre el regulador cuanto la proyección de las implicaciones y consecuencias del conocimiento sobre la sociedad y la naturaleza.

Por último, hemos notado que los movimientos sociales consideran lo político como fuente y dinamizador de lo teórico; es decir, la imaginación política es más importante y productiva que la imaginación teórica, no obstante la importancia estratégica e indentitaria que atribuyen a ésta última.

Por último, así como las concepciones en torno a la historia, la sociedad y la persona configuran los compromisos epistemológicos, de igual manera toda teoría del conocimiento supone una teoría previa de la acción. En este caso, el conocimiento y el ejercicio teórico es concebido como actividad humana, imposible de ser separada de la acción; son formas de actuar sobre el mundo, entendidas ya sea como práctica social, desde la filosofía de la praxis, o en términos de acción contextual que privilegia sujetos en movimiento y en actividad transformadora, según la visión del constructivismo social.

5.2.2.2 Rasgos esenciales del conocimiento

Casi todas las posiciones destacan que el conocimiento de la realidad es una construcción social; es decir, un proceso continuo e inacabado producto de las interacciones y relaciones entre personas.

Las experiencias y las teorías establecen dos tipos de dualidad en el ejercicio de la ciencia y del conocimiento de la realidad social que es necesario superar: a) La dualidad entre sujeto y objeto, origen del pensamiento anticológico, sexista, clasista y racista; y b) La dualidad pensamiento-acción, que destierra el conocimiento de la actividad humana y desvincula las acciones de las teorías que las sustentan.

En relación a los movimientos sociales, el conocimiento es una actividad encarnada y situada; por lo tanto, la subjetividad es uno de sus rasgos esenciales en el sentido de que está determinado por dos tipos de factores: los que provienen de diversos tipos de pertenencia al grupo sociocultural, al género y a otras formas de identidad sociocultural; y los que emanan de la experiencia colectiva totalizante y vital, como por ejemplo, la privación, la desaparición de los seres queridos, la exclusión. No obstante, éstas últimas alcanzan un grado más determinante para el conocimiento transformador pues sin ellas otros elementos, como la cultura y las pertenencias, perderían su carácter emancipatorio.

Entre otras características relevantes y omnipresentes, destacamos la contextualidad (capacidad para determinar las implicaciones en el ámbito de las aplicaciones) y la complejidad en los términos destacados en el marco teórico.

El conocimiento es reflexivo, en el sentido que incorpora la conciencia de las teorías y de los métodos así como la subjetividad de los sujetos que piensan. Las actitudes son inclusivas al relacionar y combinar aportes provenientes de la modernidad y la posmodernidad para releerlos en clave emancipatoria.

Todas las posiciones incorporan la interculturalidad, perspectiva que valida la pluralidad epistémica que emerge de la centralidad del sujeto social en movimiento; según ella, el conocimiento científico es una entre otras formas legítimas de conocimiento. También recuperan el sentido común o el saber popular como formas legítimas de conocimiento

y, por consiguiente, se refuta el conocimiento experto, se cuestiona los modelos concientizadores y las pedagogías y psicologías cognitivas. Por último, propone el diálogo de saberes como forma legítima del ejercicio científico.

Entre otros rasgos del conocimiento, constan el holismo, que restablece las relaciones del conocimiento con la totalidad; y la transdisciplinariedad, que establece la conjunción cooperativa de los diversos marcos disciplinares.

5.2.2.3 Referentes teóricos

En relación a las tradiciones mayores del pensamiento occidental, el pensamiento crítico prevalece como cualidad esencial del ejercicio teórico. La crítica devela las intencionalidades inequitativas del conocimiento y de la realidad por ello es fundamental relacionar el conocimiento con las relaciones de poder.

La tradición posmoderna es valorada por algunos y rechazada por otros. Valorada porque abre un nuevo marco de posibilidades críticas respecto a la realidad desde el cual es posible de-construir y re-construir emancipatoriamente el conocimiento social y enlazarlo con las diversas subjetividades sociales. Rechazada, como por ejemplo las Madres de Plaza de Mayo, porque conlleva el peligro de licuar el sujeto histórico para hipotecar así la emancipación.

La tradición moderna es leída también de manera contradictoria y polémica. Algunos, como Boaventura do Santos, establecen la necesidad de recuperar aquellos aspectos inconclusos que el programa de la modernidad no alcanzó a abordar: la solidaridad y la emancipación. Todos, en cambio, rechazan los aspectos cognitivos de la modernidad basados en la dualidad sujeto-objeto de conocimiento, considerada la madre de todas las disyunciones y hegemonías cognitivas y políticas. Respecto a la modernidad, se recupera el sentido de la historia pero se introduce en ella la posmodernidad al reconocer que la historia no tiene un sujeto histórico común y el futuro, entonces, es plural. Se habla de futuros posibles y no de *un* futuro necesario.

Los referentes teóricos más puntuales aluden, en primer lugar, a la filosofía de la ciencia, la epistemología y la sociología del conocimiento en las cuales destaca una lectura incluyente de la tradición occidental. Se debe notar, además, que la perspectiva dominante es el constructivismo social y el énfasis relacional de los procesos colectivos de conocimiento.

Nos ha llamado la atención la superación de la lectura dogmática del marxismo y la revalorización emergente del pensamiento de Lukacs y Gramsci que aportan una lectura emancipatoria de la cultura y la recolocan como algo más que superestructura social. Junto a ellos, no cabe duda que el pensamiento freiriano, especialmente en lo que respecta a su epistemología, es otro de los aportes cada vez más valorados y tomados en cuenta en las experiencias pedagógicas de los movimientos sociales a partir sobre todo de un elemento: la centralidad del sujeto.

Al mismo tiempo que reconocemos la ausencia de los referentes de la psicología cognitiva, con excepción de Bruner y su teoría de la inteligencia narrativa, detectamos dos fuentes imprevistas y poderosas en torno a los procesos sociales e interactivos de conocimiento que pueden convertirse en futuras líneas de investigación: *a*) la psicología social, según la desarrolla la tradición de la investigación acción participativa vinculada con los aportes de Levin y Mead; y *b*) diversas corrientes cuyo objeto de estudio el conocimiento organizativo según las modalidades del aprendizaje, el cambio conceptual en las instituciones y las formas de producción y circulación de conocimientos en las organizaciones. A pesar de que ésta última línea procede del mundo de la empresa, se vincula con la filosofía de la praxis de Lukacs en cuanto a la revalorización de la organización como mediación entre la teoría y la praxis. Por lo tanto, su aplicación es pertinente también a las organizaciones políticas y de desarrollo.

5.2.2.4 Área de aplicación o de resolución de problemas

Las experiencias y teorías analizadas se refieren a varias áreas de intervención y resolución de problemas tales como la vulnerabilidad social y comunitaria, la generación de conciencia emancipatoria, la promoción del consenso social y el diálogo,

el desarrollo, la implementación de políticas públicas con equidad y los derechos humanos.

En el área pedagógica, encontramos que muy pocas de las experiencias y movimientos sociales incluye la escuela, entendida como la institucionalidad inicial de la educación según las políticas públicas, entre sus preocupaciones prioritarias. Más bien, los ámbitos de aplicación apuntan preferentemente a la educación de adultos, a la educación comunitaria y a la generación de cuadros e intelectuales orgánicos pertenecientes a varios de los movimientos sociales, como los indígenas, los afroamericanos y las feministas. No obstante, los movimientos sociales apuntan cada vez más a la integralidad de los procesos educativos, que incluyen cada vez a la universidad.

Nos ha llamado mucho la atención la experiencia de la Red Nuevo Paradigma que sistematiza los logros en materia de atacar la vulnerabilidad institucional en organizaciones de tecnociencia relacionadas con comunidades rurales y resulta llamativo el que hayan incluido el conocimiento institucional como una de las variables a ser considerada en procesos de innovación institucional.

5.2.2.5 Modalidades de conocimiento

Para entender las tendencias hacia determinadas formas institucionales de producción y circulación de conocimientos es necesario recordar varios de los compromisos ontológicos asumidos: *a)* El conocimiento es una propiedad ampliamente difundida entre los grupos y una característica ontológica de las subjetividades; *b)* El conocimiento es producto de procesos de interacción colectiva; y *c)* Si se debe tender a una sociedad democrática y participativa, la gestión del conocimiento debe incorporar también estas características.

Por lo tanto, con excepción del socialismo científico y las teorías dialécticas que prefieren la forma de producción académica y vertical de conocimientos, es casi unánime la preferencia por formas participativas, abiertas y cooperativas en tanto que el rol del conocimiento experto no es visto con simpatía.

Entre las modalidades preferidas de articulación institucional detectamos, en primer lugar, la red que convoca instituciones en torno a intereses y según nexos de pertenencia muy flexibles; luego, aparecen otras formas asociadas como la plataforma, una modalidad de articulación en torno a un objetivo e interés más definido pero con la misma flexibilidad institucional de pertenencia e incorporación. La característica común de ambas consiste en que el conocimiento es una entre varias de las dimensiones a ser gestionadas.

Entre las formas de articulación enfocadas en el conocimiento, constan los grupos de estudio, las comunidades de aprendizaje y los círculos de cultura freirianos inspirados en Gramsci. Los foros y simposios constituyen otras formas, eventuales y locales, que producen vinculación y visibilidad de los discursos globales en torno al conocimiento en las que intervienen las nuevas tecnologías y la red informática. De hecho, muchísima de la información relevante obtenida para la investigación se ha ubicado en diversas páginas *webs* y en foros virtuales.

Estas institucionalidades, como hemos observado más arriba, atraviesan varios estamentos de la sociedad y ha provocado el descentramiento de la universidad la cual ha llegado a ser una entre las tantas instituciones del conocimiento cuyo rasgo distintivo consiste en su capacidad de certificar públicamente el conocimiento producido e impartido. Las redes, foros y plataformas articulan la universidad con otras instancias tales como las organizaciones comunitarias, los movimientos sociales, las comunidades e, incluso, la empresa, también productoras de conocimiento.

Hemos comprendido, por último, que las institucionalidades del conocimiento conforman una variable muy importante de la epistemología y, posiblemente, del desarrollo del pensamiento y que es necesario incorporarla en las iniciativas universitarias con movimientos sociales como una de las dimensiones clave del capital social.

5.2.2.6 Actores sociales involucrados

La investigación pone de manifiesto que el conocimiento puesto en juego en el escenario de la relación entre los movimientos sociales y la universidad articula una cantidad de actores sociales diversos y extendidos tanto horizontal como verticalmente: desde las comunidades e instancias locales, hasta instituciones de la sociedad civil, como las ONGs y la universidad, así como instancias públicas.

Hemos comprendido que algunos movimientos sociales más que otros ponen el conocimiento al centro de sus preocupaciones y estrategias pero siempre a partir de la imaginación política. Entre estos, hay que destacar la presencia en la universidad y en diversas instancias de la sociedad civil de las intelectuales feministas; al mismo tiempo, se resalta como acontecimiento muy relevante el crecimiento de las universidades indígenas y de los programas académicos asociados con este nuevo movimiento social.

Se supone que los intelectuales forman parte *de* o están integrados *a* diversos movimientos sociales, pero la Red Nuevo Paradigma menciona que los intelectuales pueden llegar a constituirse en un movimiento social, una afirmación innovadora que coloca entre los actores sociales relevantes también a los intelectuales.

5.2.2.7 Aspectos pedagógicos y metodológicos

Una de las categorías clasificatorias aprendidas a lo largo de la investigación es la distinción entre dimensión epistemológica y dimensión gnoseológica del conocimiento, de gran valor heurístico. La dimensión epistemológica se refiere a los compromisos ontológicos (concepciones en torno a la persona, la historia y la sociedad) que definen el conocimiento; la dimensión gnoseológica, en cambio, se refiere al conocimiento puesto en acción ya sea en los escenarios metodológicos, de investigación o pedagógicos. Con respecto a estos últimos, la investigación arroja que:

A nivel general, hay un consenso extendido acerca de que la transdisciplinariedad, la reflexividad y el control social constituyen rasgos deseables de la investigación y de los conocimientos obtenidos.

Respecto a la investigación social, y en razón del compromiso ontológico que cuestiona la división sujeto-objeto de conocimiento, se invalidan las distinciones disciplinares fundadas en la división dual de órdenes, en especial, las originadas por la distinción entre naturaleza y cultura; así, se tiende a incluir las ciencias naturales en las ciencias sociales. Además, las tendencias de las ciencias sociales en relación a los movimientos sociales apuntan hacia la validación de la perspectiva del actor, a enfatizar la lectura crítica e interpretativa de la realidad; a la vez, las ciencias sociales se acercan a la literatura y se constituyen como ciencia de la traducción a fin de hacer mutuamente inteligibles las luchas de los diversos grupos sociales.

En el ámbito del desarrollo, es evidente el primado de las metodologías participativas que apuntan al empoderamiento de las comunidades en la interpretación y transformación de la realidad a la vez que se refutan o se ignora el rol del conocimiento experto. No obstante, es posible reposicionar el rol del conocimiento experto en los procesos colectivos de conocimiento en razón de que se valora la teoría y se requiere de especialistas que controlen los procedimientos.

En el ámbito pedagógico, destaca el enfoque freiriano una de cuyas consecuencias es incluir la investigación como aspecto necesario del proceso circular enseñanza y aprendizaje, de tal manera que educar, enseñar o aprender es necesariamente investigar.

Por último, la investigación da cuenta de un campo nuevo de aplicaciones metodológicas: el de los procesos institucionales y organizacionales del conocimiento colectivo, sobre el cual casi no se han reportado ni avances ni aproximaciones.

5.3 DIAGNÓSTICO Y RECOMENDACIONES PARA LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA APLICADA

Para la evaluación se han tomado en cuenta los documentos oficiales de planificación macro, meso y micro curricular de la Carrera. A continuación puntualizamos brevemente algunos aspectos que consideramos relevantes en términos de fortalezas y debilidades.

5.3.1 Evaluación de los objetivos, enfoques, público objetivo y perfiles de salida

Desde estos elementos, la historia y los documentos institucionales parecen conformarse a las orientaciones encontradas en la investigación. Los objetivos y enfoques de la carrera apuntan a vincular, desde los procesos socioculturales, la labor teórica con la práctica social en el marco de los gobiernos locales, las ONGs y las organizaciones populares.

Desde el punto de vista del público objetivo, incluye también a los mismos actores sociales, preferentemente a los ya vinculados con dichos procesos. No obstante, observamos también que los movimientos sociales proponen una diversidad de actores posibles que plantean iniciativas puntuales y programas académicos de diverso nivel que no siempre la oferta de pregrado puede satisfacer.

Respecto al perfil académico, notamos – a nivel del discurso - un énfasis acusado en el aspecto teórico ceñido a la cultura como categoría primaria recortando los objetivos y enfoques. Se mencionan destrezas para analizar, describir, comparar, interpretar hechos y procesos socioculturales. Los hallazgos nos permiten establecer que la categoría de cultura no explica por sí misma los procesos sociales y las diferencias: es necesario por tanto ampliar las categorías básicas a elementos tales como la identidad y las diversas formas de subjetividad social y su relación con las dinámicas políticas.

El perfil profesional menciona áreas de aplicación y resolución de problemas tales como la Educación Bilingüe Intercultural y la Pastoral; el ejercicio de la docencia y la facilitación de procesos de diálogo intercultural y manejo de conflictos. Por lo tanto, el horizonte de aplicación e implicaciones no toma suficientemente en cuenta a los movimientos sociales.

5.3.2 Evaluación de los contenidos

Notamos algunos elementos de las teorías de los movimientos sociales coherentes con los contenidos generales de la Carrera ya que enfatizan la diversidad, la pluralidad de

las subjetividades sociales y el diálogo de saberes. A nivel general, la trayectoria de la Carrera ha enriquecido la visión de la diversidad con la inclusión de la diversidad de género, las identidades sexuales y socioculturales y las identidades urbanas. No obstante, una visión más detallada de cada una de las áreas nos ofrece mayores detalles de sus fortalezas y debilidades.

El área conceptual, conformada por las asignaturas de especialización y formación básica, se ajusta a los requerimientos demandados por los movimientos sociales. No obstante, es necesario reconocer que las dificultades no estriban tanto en los contenidos sino en el significado que se atribuyen a las teorías y al enfoque crítico de éstas en relación a su pertinencia respecto a los movimientos sociales. Los hallazgos permiten establecer los siguientes criterios de evaluación para medir la pertinencia de los aportes teóricos: lectura de los compromisos ontológicos, éticos y políticos; potencial para relieves la perspectiva del actor; potencial crítico y emancipador; discriminación de los elementos de aplicación e implicaciones.

El área de investigación acusa un énfasis etnográfico, centrado en la descripción de diversos aspectos de la cultura, de la planificación de proyectos y gestión cultural. No existe ninguna asignatura orientada a otro tipo de demandas metodológicas más cercanas a las actuales demandas investigativas de los movimientos sociales salvo el currículum abierto del ciclo de investigación aplicada. Vale aclarar, sin embargo, que en esta área se ha trabajado mucho durante el último año en reforzar una epistemología acorde con la postura comprensiva y reflexiva, crítica y emancipadora de las ciencias sociales.

El área electiva acusa desarrollos temáticos antes que perspectivas disciplinares pero algunos de ellos se acercan a los enfoques teóricos, como por ejemplo, *Cultura y desarrollo*, *Identidad y cultura* y *Procesos políticos y cultura*. Por lo tanto, es un área susceptible de ser reforzada y reorientada según las necesidades políticas y pedagógicas de los movimientos sociales. Los hallazgos nos dicen que existen otras posibles áreas de aplicación no tomadas en cuenta por la Carrera tales como la organización socio-política y el desarrollo de las instituciones.

El área de formación humana se relaciona mayormente con disciplinas teológicas (Antropología cristiana, Espiritualidad juvenil Salesiana, Ética profesional y Doctrina Social de la Iglesia) que funcionan independientemente de la Carrera. Debemos anotar que existen enfoques teológicos que integran la diversidad y la subjetividad social, como la teología de la inculturación, el ecofeminismo y la teología feminista, etc., que pueden ser incorporados en una visión teológica y pastoral de la persona y sociedad acorde con los movimientos sociales.

Los interrogantes pendientes de resolver se relacionan con dos áreas: a) El tipo de aporte que puede ofrecer la antropología respecto a sus alcances (comprehensivo, emancipatorio...?) y las áreas de aplicación (culturas diversas, identidades sociales, educación, política, gestión cultural...?); b) ¿Se trata de una especificidad, de una Carrera con sentido en sí mismo, o más bien de un eje transversal presente en otro tipo de oferta profesional más directamente relacionada con las preocupaciones de los movimientos sociales?

5.3.3 Evaluación de los aspectos pedagógicos y metodológicos

Con respecto a los ámbitos pedagógico y metodológico, sus elementos están subexplicados lo cual se entiende debido a la tendencia a relativizarlos en la educación universitaria. No obstante nos permitimos señalar al respecto algunas fortalezas y debilidades.

- La Carrera tiene una sana tradición de relacionar la teoría con la aplicación investigativa; es decir a no divorciar la teoría con sus respectivas propuestas metodológicas y de aplicación.
- El énfasis más cercano a los movimientos sociales ha sido el enfoque de derechos, un aspecto muy importante que ha vinculado la Carrera a los movimientos GLBT, a los movimientos feministas e indígenas, principalmente.
- Respecto al método o modalidad de aprendizaje semipresencial o a distancia, las observaciones son variadas. En primer lugar, pareciera que esta modalidad ha favorecido la participación de estudiantes adultos vinculados al campo y la experiencia orientados hacia la antropología como segunda carrera. Hoy no

podemos decir lo mismo ya que la mayoría de los estudiantes son neobachilleres sin inserción en experiencias políticas o de desarrollo.

- Respecto a las modalidades de conocimiento encontradas en la investigación, anotamos que hasta cierto momento, predominó la práctica constructivista en la producción y circulación de conocimientos, pero sin duda, ésta dinámica se ha perdido. Asimismo se han debilitado las redes de conocimiento que pueden fortalecer la Carrera
- Notamos también que la Carrera es muy larga (9 semestres) y densa, difícil de ser sobrellevada por actores de los movimientos sociales.

5.3.4 Lineamientos futuros

La investigación ha dado cuenta de que conocer e incorporar los enfoques epistemológicos que están en juego en las diversas experiencias universitarias puede contribuir a reforzar la misión y visión de la Carrera de Antropología Aplicada, para lo cual proponemos las siguientes recomendaciones:

- La Carrera de Antropología Aplicada debe reforzar sus vínculos e incorporar las preocupaciones de los nuevos movimientos sociales, en particular de los indígenas, los ambientalistas, los feministas y los movimientos por una globalización alternativa, relacionados con la construcción de un nuevo orden social a través de nuevas maneras de concebir y ejercer el conocimiento.
- Es necesario que la Carrera se integre a las redes, foros y plataformas que vinculan la universidad con los movimientos sociales tales como la Universidad de los Movimientos Sociales y/o Red del conocimiento y la red de universidades de la Universidad Indígena Latinoamericana, entre otras.
- La Carrera de Antropología Aplicada debe incluir la variable del conocimiento en relación a los movimientos sociales entre sus prioridades investigativas, a través de la implementación de investigaciones especializadas, la incorporación de esta variable en las tesis de grado y la realización de talleres y cursos especializados.

- La Carrera debe alentar la continuidad al interior de la FACHED del grupo de discusión epistemológica, pues de este tipo de intercambio no se deben esperar resultados inmediatos.

Con relación a los aspectos curriculares de la Carrera, las recomendaciones son las siguientes:

- Tomar en cuenta, en la enseñanza de las teorías antropológicas, la relación entre las dimensiones teóricas, metodológicas y evaluativas de las diversas corrientes revisadas, un aspecto que forma parte de las buenas prácticas consolidadas de la Carrera.
- Reforzar el área de investigación de la Carrera poniendo al centro de la antropología y de las ciencias sociales las preocupaciones epistemológicas de los movimientos sociales y el ejercicio de los métodos relacionados con el compromiso emancipatorio.
- Reforzar el *Taller de tesis* incorporando aspectos metateóricos, y modelando actitudes epistémicas tales como la transdisciplinariedad, la reflexividad y el control social de los conocimientos. A la vez, es necesario priorizar entre los temas aquellos más directamente vinculados con los movimientos sociales y sus necesidades.
- Incorporar como tema de investigación y exploración las modalidades organizativas e institucionales de producción y circulación de conocimientos, un aspecto ausente en la Facultad y en la Universidad y de importancia para la gestión social.

6 BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV.: *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Ed. Cátedra, Barcelona, 1991.
- AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- AA.VV (1999): *Taller de Sistematización de experiencias*. Facultad de Ciencias Humanas UPSQ, Quito, 1995.
- AA.VV.: *Pedagogías del Siglo XX*; CissPraxis, Barcelona 2000.
- ALTHUSSER: *Discurso del Método de la Teoría Marxista*, en AA.VV.: *Teoría marxista del método*, Ediciones Tiempo Crítico, Bogotá: 1975.
- ARAIZA DIAZ, Alejandra: Una propuesta feminista para la investigación social, en <http://es.wikibooks.org>
- ARROYO, Miguel G.: Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? En *Currículo Sem Fronteiras* (3) 1, 2003.
- ARVON, Henry: *Testigos del Siglo XX: Georg Lukacs*, Editorial Fontanella. Barcelona: 1968.
- BARRET, Michèle y Anne Phillips (Compiladoras): *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. Paidós, México, 2002.
- BARRET, Michèle: Las palabras y las cosas: el materialismo y el método en el análisis feminista contemporáneo. En BARRET, Michèle y Anne Phillips (Compiladoras): *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. Paidós, México, 2002.
- BASILE, Teresa: La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo. Emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002: 67 ss.
- BERNABEU RICO, José L. y Antoni J. Colom Cañelas: “Las teorías antiautoritarias”. En: Antoni J. Colom et al. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ed. Ariel, Barcelona, 2da. Ed., 2002.
- BERNABEU RICO, José L. y Antoni J. Colom Cañelas: “El paradigma crítico hermenéutico y el paradigma tecnológico”. En: Antoni J. Colom et al. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ed. Ariel, Barcelona, 2da. Ed., 2002.
- BERNABEU RICO, José L.: “Las teorías marxistas”. En: Antoni J. Colom et al. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ed. Ariel, Barcelona, 2da. Ed., 2002.
- BERNABEU RICO, José L.: “Educación y dimensiones de la educación”. En: Antoni J. Colom et al. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ed. Ariel, Barcelona, 2da. Ed., 2002.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores; Buenos Aires, 2003.
- BIDDLE, Bruce J.: “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza”. En WITTROCK, Merlin C. (Comp.): *La investigación de la enseñanza* (Tomo I). *Enfoques, teorías y métodos*. Ed. Paidós, 2ª. Edición, Barcelona, 1997, 95 ss.
- BIRULÉS, Fina: Fragmentos del discurso sobre la autoridad femenina. En Archipiélago. *Cuadernos de Crítica de la Cultura* 30, 1997a.

- BIRULÉS, Fina: La pasión por comprender. En Archipiélago. *Cuadernos de Crítica de la Cultura* 30, 1997b.
- BISQUERA, Rafael: *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ed. CEAC, Barcelona, 1988.
- BROEKSTRA, G. (1998): An organisation is a conversation. In Grant, D., T. Keney y C. Oswick (eds), *Discourse and organisation*. London, Sage publications.
- BROOKING, Annie: *El Capital Intelectual. El principal activo de las empresas del tercer milenio*. Paidós, Barcelona, 1997.
- BUTLER, Judith (2006): *Deshacer el género*, Paidós, Barcelona.
- CANALS, Agustí: *Gestión del conocimiento*. Gestión 2000, Barcelona, 2003.
- CAPUCCIO, Fulvio: *Antonio Gramsci: Cuadernos de la Cárcel*, Critica Filosófica, EMESA, Madrid: 1978.
- CARRETERO, Mario y Ana Atoréis: El pensamiento narrativo, en: CARRETERO, Mario y Mikel Asens: *Psicología del pensamiento*, Alianza, Madrid, 2004.
- CARRETERO, Mario y Mikel Asens: *Psicología del pensamiento*, Alianza, Madrid, 2004.
- CASTELLS, Manuel, et al.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*; Paidós, Barcelona, 1994.
- CASTELLS, Manuel: "Flujos, redes e identidades. Una teoría crítica de la sociedad informacional". En: AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá: 1999.
- COLOM, Antoni J. y Joan-Carles Mèlich: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós, Barcelona: 1997.
- CHALMERS, Alan: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1987.
- DALLA CHIARA, M. L. y G. Toraldo di Francia: *Confines. Introducción a la filosofía de la ciencia*. Crítica, Barcelona, 2001.
- DATRI, Edgardo y Gustavo Córdoba: *Introducción a la problemática epistemológica. Una perspectiva didáctica de las tensiones en la filosofía de la ciencia*. Homo Sapiens, Rosario, 2004.
- DAVALOS, Pablo: Movimiento indígena ecuatoriano. Construcción política y epistémica. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura: *Un discurso sobre as ciencias*. Edicoes Afrontamiento, Porto: 1987.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura: *A crítica da raza indolente. Contra o desperdício da experiência*. Cortez editora, San Pablo, 2001.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura: *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. ILSA, Bogotá, 2002.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura: *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA, Bogotá, 2003a.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura: Universidade popular dos movimentos sociais. *Revista Democracia Viva*, No 14, Ibase, Rio de Janeiro, enero de 2003b.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura: Universidad Popular de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento, Foro social temático, en <http://www.fsmt.org.co/universidades.htm>

DIEZ, José A. y C. Ulises Moulines: *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*, Ariel filosofía, Barcelona, 1997.

DINIZ PEREIRA, Julio Emilio: Derrubando as cercas do conhecimento. A educacao no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). En *Currículo Sem Fronteiras* (3) 1, 2003.

DURAN, Teresa: Identidad e interculturalidad. Análisis teórico como expresión y aporte a la Antropología aplicada. Documento de trabajo para el Taller de Antropología Aplicada en la Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Quito, Marzo del 2006.

DUTRA MORESI, Eduardo A. (2001): *Inteligencia organizacional: um referencial integrado*. En www.scielo.com

EL ACHKAR, Soraya: Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002: 111 ss.

ENGELS, Federico; en MARX, Carlos y Federico ENGELS: *Obras Escogidas*. Vol 3. Carlos Marx. Editorial Progreso. Moscú. 1974

ENGELS, Federico: *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico*, en MARX, Carlos y ENGELS, Federico: *Obras Escogidas Vol 1*, Editorial Progreso, Moscú: 1974.

EISENSTAT, S. N.: *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1966.

ESTANY, Anna: *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*; Madrid, Crítica: 2001.

ESTERMAN, Josef: *Filosofía Andina*. Ediciones Abya Yala, Quito: 1998.

FERNANDEZ, Marta E. y Susana R. Barbosa: *Tendencias sociales y políticas contemporáneas. Perspectivas y debates*. Editorial Docencia, Buenos Aires, 1996, tercera edición.

FEYERABEND, Paul K.: *Límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*. Paidós, Barcelona, 1989.

FLECHA, Ramón: "Las nuevas desigualdades educativas". En: AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.

FRANCKE, Marfil y María de la Luz Morgan (1995): La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción, Escuela para el Desarrollo, Lima. En AA.VV.: *Taller de Sistematización de experiencias*. Facultad de Ciencias Humanas UPSQ, Quito, 1999.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, Paulo: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*; Paidós; Barcelona, 1990.

FREIRE, Paulo: Educación y participación comunitaria; en: CASTELLS, Manuel, et al.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*; Paidós, Barcelona, 1994: 83 ss.

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la indignación*; Morata, Madrid, 2001.

FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Madrid: [1969] 2002

- GADOTTI, Moacir: A través de las fronteras. Métodos y experiencias freirianas. En MOURA CASTRO, Claudio y Aimee Verdisco: *Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos*, BID, Nueva Cork 2004: 143 ss.
- GARCIA, Jorge: Amawtay Wasi. Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades indígenas. En: NEUSER, Heinz y Gerardo Chacón (Compiladores): *Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito, 2003.
- GIBBONS, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scout y M. Trow (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en la sociedad*. Ed. Pomares Corredor, Madrid.
- GIEBELER, Cornelio: El extrañamiento del otro. Las dificultades del diálogo intercultural. En: NEUSER, Heinz y Gerardo Chacón (Compiladores): *Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito, 2003: 19 ss.
- GUERRA GARCÍA, Ernesto: Pedagogía de la semejanza y la diferencia, en Modelo educativo de la Universidad Autónoma Indígena de México: 2006. www.uaim.edu.mx/documentos/Modelo%20Educativo.
- GIROUX, Henry A.: Introducción; en: FREIRE, Paulo: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*; Paidós; Barcelona, 1990.
- GIROUX, Henry: "Jóvenes, diferencia y educación posmoderna". En: AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- GRAMSCI, Antonio: *La Formación de los Intelectuales*, Grijalbo, Colección 70 Vol 2, México: 1963.
- GRAMSCI, Antonio: *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires: 1984.
- GRAMSCI, Antonio: *Introducción al Estudio de la Filosofía, Crítica*, Barcelona: 1985.
- GUBER, Rosana: *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2004.
- HABERMAS, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra, Madrid, 1984.
- HABERMAS, Jürgen: *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, 1986.
- HABERMAS, Jürgen: *La lógica de las ciencias sociales*. Técnos, Madrid, 3ª edición, 1996.
- HABERMAS, Jürgen: Apéndice a una controversia. Teoría analítica de la ciencia y dialéctica [1963]. En *La lógica de las ciencias sociales*. Técnos, Madrid, 3ª edición, 1996.
- HABERMAS, Jürgen: Un fragmento [1977]: Objetivismo en las ciencias sociales. En *La lógica de las ciencias sociales*. Técnos, Madrid, 3ª edición, 1996.
- HAMMERS, C. y A. Brown: Towards a feminist-queer alliance: a paradigmatic shift in the research process. *Social epistemology*, 18 (1): 85-101, 2004.
- HARAWAY, Donna: Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres*, Ed. Cátedra, Barcelona, 1991: 313-346.
- HARD, Michael: *Imperio*, Paidós, Barcelona: 2000
- HARD, Michael: *Guías para leer a Imperio*, Paidós, Barcelona:
- HARDING, S.: *Feminismo y ciencia*, Ed. Morata, Barcelona, 1995.
- HARNECKER, Marta: *Sin tierra. Construyendo movimiento social*. Siglo XXI, Madrid: 2002.

- HARTMANN, Elio Roque: Movimientos do pensamento educacional de Paulo Freire. Revista online *Profissao docente*, vol 2, 2005.
- HEMPEL, Carl G.: *La explicación científica. Estudios sobre la filosofía de la ciencia*. Paidós, Barcelona, 2005.
- HERRERA, Luis: Las Tics: Ni demonio ni ángel; reflexiones pedagógicas para el uso de las Tics en Ciencias Sociales, en Universidad Politécnica Salesiana: *Revista Alteridad* Vol I, Quito, Noviembre: 2005.
- HOLLIS, Martin: *Filosofía de las ciencias sociales*. Ariel sociología, Barcelona, 1998.
- HORKHEIMER, Max: *Teoría Crítica*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003.
- IBARRA, Andoni y Thomas Mormann: *Variedades de la representación en la ciencia y la filosofía*. Ariel, Barcelona, 2000.
- JARA, Oscar H. (1995): El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales. En *Taller de Sistematización de experiencias*. Facultad de Ciencias Humanas UPSQ, Quito, 1999.
- KAPLUN, Gabriel: Indisciplinar la Universidad; en Walsh C.: *Indisciplinar las ciencias sociales*, Ediciones Abya Yala, Quito: 2003.
- KNORR-CETINA, Karin: *Epistemic cultures: How the Science make Knowledge*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
- KOROL, Claudia: La educación de hombre nuevos y mujeres nuevas. En *El Suplemento*. Editorial Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires: I, N° 1, 2000.
- LATOUR, Bruno y Steve Woolgar: *Laboratory Life. The construction of Scientific Facts*. Thousan Oaks, California: Sage Publications, 1979.
- LONGINO, Helen: *Feminism and Science* (Oxford readings in feminism). Oxford: Oxford University Press, 1996.
- LUKACS, Georg: *El Problema de la Organización*, en *Teoría marxista del partido*, Grijalbo, Colección 70 Vol 117, México: 1972.
- LUXEMBURGO, Rosa: *Reforma o Revolución*, Editorial Grijalbo, Colección 70, Vol 10. México: 1967.
- LYNCH, Michael P.: *La importancia de la verdad para una cultura pública decente*. Paidós, Barcelona, 2005.
- MACEDO, Donaldo: "Una pedagogía engañosa". En: AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- MANCUSO, Higo R.: *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Paidós, Buenos Aires, 2001.
- MARTINEZ, Alexandra: ¿Introducir a las mujeres en la producción científica o lograr la democracia cognitiva? En: VEGA, Silvia; María Cuví y Alexandra Martínez (2002): *Género y Ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador*. Abya Yala, Quito: 13 ss.
- MARX, Carlos: *Mamuscritos Económicos Filosóficos de 1844*, Editorial Grijalbo, Colección 70, Vol 29, México: 1968
- MARX, Carlos: *La Ideología Alemana*, en MARX, Carlos y ENGELS, Federico: *Obras Escogidas Vol 1*, Editorial Progreso, Moscú: 1974.

- MARX, Carlos: *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*, Ediciones Pasado y Presente, México: 1974.
- MARX, Carlos y ENGELS, Federico: *Manifiesto del Partido Comunista*, en *Obras Escogidas Vol 1*, Editorial Progreso, Moscú: 1974.
- MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002.
- MATTELART, Armand y Eric Neveu: *Introducción a los estudios culturales*; Paidós, Barcelona, 2004.
- MATTELART, Armand: *Diversidad cultural y mundialización*, Paidós, Barcelona: 2005.
- MAYO, Andrew y Elizabeth Lank: *Las organizaciones que aprenden. Una guía para ganar ventajas competitivas*. Gestión 2000, Barcelona, 2003.
- MONTERO, Maritza: *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*; Paidós, Buenos Aires, 2006.
- MORIN, Edgard: *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1981.
- MORIN, Edgard: *El Método II: La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, 1983.
- MORIN, Edgard: *El Método III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1988.
- MORIN, Edgard: *El Método IV: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, Madrid, Cátedra, 1992.
- MOURA CASTRO, Claudio y Aimee Verdisco: *Cómo mejorar la educación. Ideas latinoamericanas y resultados asiáticos*, BID, Nueva York, 2004.
- MUÑOZ, Blanca: *Modelos culturales. Teorías sociopolíticas de la cultura*. Ed. Anthropos, Barcelona: 2005.
- NAGEL, Ernest: *La estructura de la ciencia*, Paidós, Barcelona, 1991
- NEUSER, Heinz y Gerardo Chacón (Compiladores): *Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito, 2003.
- NEUSER, Heinz: *Empowerment: Fortalecer a las personas y aclarar las cosas*. En: NEUSER, Heinz y Gerardo Chacón (Compiladores): *Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias de educación popular, desarrollo e interculturalidad*. LAPSO y DAAD, Quito, 2003: 105 ss.
- NEVEAU, Eric: *Sociología de los movimientos sociales*. Ed. Abya Yala, Quito, 2000.
- NONAKA, Ikujiro e Hirotaka Takeuchi (1999): *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press, México.
- OBESO, Carlos: *Capital Intelectual*. Gestión 2000, Barcelona, 2003.
- ORTIZ, Pablo: "Autodeterminación de los pueblos indígenas. Implicancias epistemológicas y políticas de su propuesta", en Walsh, Catherine, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito, 2005.
- PEREZ RANSANZ, Ana Rosa: "La concepción semántica de las teorías y el debate sobre el realismo científico", en IBARRA, Andoni y Thomas Mormann (eds.): *Varietades de la representación en la ciencia y la filosofía*. Ariel, Barcelona, 2000, 109 ss.

- PERINAT, Adolfo: *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del S. XX*. Ed. Paidós, Barcelona, 2004.
- PICHON RIVIERE, Enrique: *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Nueva Visión: 2000 [1971].
- PICHON RIVIERE, Enrique: *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires, Nueva Visión: 2000 [1987].
- POBIERZYM, Ricardo: Los desafíos del ecofeminismo. Conferencia dictada en *Espacio*, Buenos Aires, 4 de julio del 2002.
- POPPER, Karl R.: *La miseria del historicismo*, Ed. Alianza, Madrid, 1973.
- POPPER, Karl R.: *Lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1973.
- POPPER, Karl R.: La lógica de las ciencias sociales, en Th. W. Adorno y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo, 1973.
- POPPER, Karl R.: Post Scriptum a la Lógica de la investigación científica, Volumen II: *El Universo abierto. Un argumento a favor del indeterminismo*, Segunda edición, Tecnos, Madrid, 1994.
- POPPER, Karl R.: *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*, Paidós, Barcelona, 1995.
- POPPER, Karl R.: *En busca de un mundo mejor*. Paidós, Barcelona, 1998.
- POPPER, Karl: Epistemología sin sujeto cognoscente, en ESTANY, Anna: *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*, Madrid: Crítica, 2001: 125 ss.
- POPPER, Karl R.: *Sociedad abierta, universo abierto*. Conversación con Franz Kreuzer, Tecnos, Madrid, 2002.
- POPPER, Karl R.: *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Paidós, Barcelona, 2005.
- POZO, Juan Ignacio: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ed. Morata, Madrid, séptima edición, 2002.
- QUESADA, Daniel: *Saber, opinión y ciencia*. Ariel Filosofía, Barcelona, 1998.
- QUIJANO, Aníbal: Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En CASTRO-GOMEZ, Santiago, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar, Bogotá: 1999.
- RED NUEVO PARADIGMA (2005a.): *La innovación de la innovación institucional. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético desde una perspectiva latinoamericana*. AA.VV., Quito.
- RED NUEVO PARADIGMA (2005b.): *El arte de cambiar las personas que cambian las cosas. El cambio conceptual del ser humano desde su contexto cambiante*. AA.VV., Quito.
- RED NUEVO PARADIGMA (2005c.): *Proyecto Quo Vadis: el futuro de la investigación agrícola y la innovación institucional en América Latina y el Caribe*. AA.VV., Quito.
- REQUEJO OSORIO, Agustín: Conocer para transformar; en AA.VV.: *Pedagogías del Siglo XX*; CissPraxis, Barcelona 2000.
- RIFKIN, Jeremy: La era del acceso. *La revolución de la nueva economía*. Paidós, Barcelona, 2000.

- RIVES, Diego: Pluralismo teórico y límites de la ciencia. Estudio introductorio de FEYERABEN, Paul K.: *Límites de la ciencia*, Editorial Paidós, Barcelona, 1989.
- RODRÍGUEZ, César A.: Introducción, en DE SOUZA SANTOS, Boaventura, *La caída del Angelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA, Bogotá, 2003.
- ROOS, J.; Góran Roos et al: *Capital intelectual. El valor intangible de la empresa*. Paidós, Barcelona, 2001.
- SALETE CALDART, Roseli: Movimento sem Terra: licoes de Pedagogia. En *Currículo Sem Fronteiras* (3) 1, 2003.
- SANT'ANNA, Catarina: Poder e cultura. As lutas de resistencia critica a traves de duas experiencias tetaraís. En MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002: 265 ss.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo: La filosofía de la praxis, en QUESADA, Fernando (ed.): *Filosofía política I. Ideas políticas y movimientos sociales. Enciclopedia iberoamericana de filosofía*. Editorial Trotta, Madrid, 2002: 17 ss.
- SCHIWY, Freya: Descolonizar las tecnologías del conocimiento: video y epistemología indígena. En WALSH, Catherine (Ed.): *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Abya Yala, Quito: 2003: 303-314.
- SHULMAN, Lee S.: "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea". En WITTROCK, Merlin C. (Comp.): *La investigación de la enseñanza* (Tomo I). *Enfoques, teorías y métodos*. Ed. Paidós, 2ª. Edición, Barcelona, 1997, 46 ss.
- TOURAINE, Alain: *La sociedad postindustrial*, Ed. Ariel, Barcelona, 1969.
- TOURAINE, Alain: *El regreso del actor*, EUDEBA, Buenos Aires, 1984.
- TOURAINE, Alain: *Los movimientos sociales*, Ed. Almagesto, Buenos Aires, 1991.
- TOURAINE, Alan: *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*, Paidós, Barcelona, 2005.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI: *Aprender en la sabiduría*. Edición trilingüe (quichua, español e inglés). UNESCO, Quito: 2004.
- VALLES, Joseph M.: *Ciencia política. Una introducción*. Ariel, Barcelona, 2004.
- VAN FRAASSEN, Bas C.: *La imagen científica*. Paidós, México, 1996.
- VARGAS VALENTE, Virginia: los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio. MATO, Daniel (comp.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Caracas: 2002: 307 ss.
- VEGA, Silvia; María Cuví y Alexandra Martínez: *Género y ciencia. Los claroscuros de la investigación científica en el Ecuador*. Ediciones Abya Yala, Quito, 2002.
- WALSH, Catherine (Ed.): *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Abya Yala, Quito: 2003.
- WALSH, Catherine: Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Ponencia presentada en la inauguración del ICCI, Quito, 18 de febrero del 2004a.
- WALSH, Catherine: Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. Ponencia presentada en el II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, México, 27 de octubre del 2004b.

- WALSH, Catherine: Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la Universidad. En A. Rojas y E. Restrepo, eds.: *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, Colección Políticas de la Alteridad, Popayán, 2004c.
- WALSH, Catherine (Editora): *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Quito, 2005.
- WALSH, Catherine: ¿Es posible unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. En *Nómadas*, N. 25, 2006.
- WALSH, Catherine: Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguet eds.: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*, Ed. Siglo del Hombre, en prensa.
- WALSH, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro Gómez: *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Abya Yala, Quito, 2002.
- WATTS, Duncan J.: *Seis grados de separación. La ciencia de las redes en la era del acceso*. Paidós, Barcelona: 2006.
- WILLIS, Paul: "La metamorfosis de mercancías culturales". En: AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- WITTROCK, Merlin C. (Comp.): *La investigación de la enseñanza (Tomo I). Enfoques, teorías y métodos*. Ed. Paidós, 2ª. Edición, Barcelona, 1997.
- ZIMA, Pierre V.: *Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Herbert Marcuse. La Escuela de Frankfurt*, Galva Ediciones, Barcelona: 1973.
- ZIMMERMANN, Arthur: *La gestión de redes. Caminos y herramientas*. Ediciones Abya Yala, Quito: 2004.