

El conocimiento como desafío posible

COLECCIÓN CONVERSACIONES DIDÁCTICAS

El conocimiento como desafío posible

HUGO ZEMELMAN

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA, A.C.
—MÉXICO—

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DIRECTORIO

DR. JOSÉ ENRIQUE VILLA RIVERA
Director General

DR. EFRÉN PARADA ARIAS
Secretario General

DR. JOSÉ MADRID FLORES
Secretario Académico

ING. MANUEL QUINTERO QUINTERO
Secretario de Extensión e Integración Social

DR. LUIS HUMBERTO FABILA CASTILLO
Secretario de Investigación y Posgrado

DR. VÍCTOR MANUEL LÓPEZ LÓPEZ
Secretario de Servicios Educativos

DR. MARIO ALBERTO RODRÍGUEZ CASAS
Secretario de Administración

LIC. LUIS ANTONIO RÍOS CÁRDENAS
Secretario Técnico

ING. LUIS EDUARDO ZEDILLO PONCE DE LEÓN
Secretario Ejecutivo de la Comisión de Operación
y Fomento de Actividades Académicas

ING. JESÚS ORTIZ GUTIÉRREZ
Secretario Ejecutivo del Patronato
de Obras e Instalaciones

ING. JULIO DI-BELLA ROLDÁN
Director de XE-IPN TV Canal 11

LIC. JUAN ÁNGEL CHÁVEZ RAMÍREZ
Abogado General

LIC. ARTURO SALCIDO BELTRÁN
Director de Publicaciones

INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA, A.C.
Estudios epistémicos e histórico-culturales

DIRECTORIO

DR. HUGO ZEMELMAN
Presidente y Director General

DRA. ESTELA QUINTAR
Secretaria General

MTRA. ADRIANA ORNELAS
Secretaria Académica

MTRA. LOURDES SÁNCHEZ DE TAGLE O.
Directora Editorial

COMITÉ ACADÉMICO

DR. ENRIQUE DUSSEL
México

DR. ANÍBAL QUIJANO
Perú

DR. ATILIO BORÓN
Argentina

DR. BOAVENTURA DE SOUSA
Portugal

DR. WALTER MIGNOLO
Duke, EEUU

DR. RAMÓN GROSFUGUEL
Berkeley, EEUU

DR. GUSTAVO LINZ RIBEIRO
Brasil

DRA. ALCIRA ARGUMEDO
Argentina

DR. EMIR SADER
Brasil

DR. GAUDENCIO FRIGOTTO
Brasil

JOSETXCO BERIAN
España

COMITÉ EJECUTIVO

DR. NELSON MALDONADO
EEUU

DR. AGUSTÍN LAOS MONTES
EEUU

Pintura de la portada: Estela B. Quintar
Ilustraciones: Miguel Villalva

El conocimiento como desafío posible
Colección: Conversaciones Didácticas

PRIMERA EDICIÓN: 1998
EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina
ISBN: 950-9859-37-0

SEGUNDA EDICIÓN: 2002
UPN. Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca, Hidalgo.
Castellanos Editores. México, D.F.
ISBN: 968-5573-01-8

TERCERA EDICIÓN: 2006
D.R. © 2006 INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Dirección de Publicaciones
Tresguerras 27, 06040, México, DF

D.R. © 2006 INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA, A.C.
Cerro de la Carbonera núm. 24
Col. Campestre Churubusco
C.P. 04200 México, D.F.

ISBN IPN: 970-36-0308-5
ISBN IPECAL: 968-9001-00-0

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Es esta una publicación que tiene por objetivo la promoción de un pensamiento didáctico no-parametral como posibilidad de recuperar, en la enseñanza, la conciencia histórica como presente potencial en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad.

Así dicho, es un espacio “esperanzado” por la humanización de la enseñanza.

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
PRESENTACIÓN	15
CAPÍTULO I	
Conocimiento e intelectualidad en América Latina.	
Su incidencia en la acción didáctica.....	21
CAPÍTULO II	
Conocimiento, subjetividad y mundos posibles.	
Desafío para una enseñanza no-parametral	73
CAPÍTULO III	
Realidad, conocimiento e investigación.	
Una posibilidad transformadora	105

PRÓLOGO

REEDITANDO DECIRES Y ESPERANZAS

De alguna manera, la reedición de este texto en México significa la reelección de un camino iniciado en 1996, cuando con ese maravilloso equipo de investigación, que fue el grupo de trabajo TECHSA,¹ nos encontramos por primera vez con nuestro maestro Hugo Zemelman, y nos animamos a soñar más allá de los espacios de la Universidad Nacional del Comahue en Neuquén, puerta de la Patagonia en Argentina. Hoy, y después de muchos encuentros y desencuentros, desencantos y reconfiguraciones de este camino por “*reinventarnos*”² en la producción de conocimiento como espacio de lucha por una América Latina más justa y libertaria, se reedita y se historiza este deseo “*navegante*”³ en la formación de sujetos desde un nuevo espacio: el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

El IPECAL es fruto de la lucha y la convicción por un proyecto intelectual y social que se imbrica en esa larga tradición de pensadores latinoamericanos que, como Bolívar, Mariátegui, Martí y —más recientemente— personajes como Sergio Bagú, el propio Paulo Freire y tantos otros pensadores latinoamericanos, han sido capaces de soñar y actuar más allá de las pequeñeces e intereses que ensombrecen y destruyen toda capacidad de forjar esperanzas y potenciar futuros.

¹ Teoría de la enseñanza en el contexto histórico social actual.

² Parafraseando a Boaventura de Sousa en su texto *El milenio buérfano*, Trotta, 2005.

³ Como gusta decir de esta aventura nuestro compañero Pedro Zapata del IPECAL Colombia.

Como en 1996, Hugo Zemelman sigue enseñándonos el desafío de vislumbrar y sostener nuevos horizontes de futuro que nos den sentido de trascendencia social; como en 1998 —fecha de la primera edición de este texto— con este templado equipo que hoy somos en el IPECAL⁴ y con otros grandes maestros como Enrique Dussel, Aníbal Quijano y Boaventura de Sousa que, entre otros, nos acompañan en este hacer sueños realidades, todavía seguimos creyendo “*que se abrirán las grandes alamedas*” para mejores presentes hacedores de futuros.

En este recorrido de memoria constitutiva no podemos dejar de agradecer nuevamente a todos y cada uno de quienes contribuyeron a la concreción de la primera de las ediciones, en especial al Ing. Arsenio Delgado, Secretario General de la Universidad Nacional del Comahue, quien siempre creyó en este proyecto; a nuestra Directora Editorial del IPECAL, Mtra. Lourdes Sánchez de Tagle; y al Lic. Arturo Salcido Beltrán, Director de Publicaciones del IPN, quien ha sabido comprender el espíritu mismo del IPECAL, espacio que indudablemente, como dice Eladia Blázquez, nos permite “honrar la vida”⁵ puesto que “*merecer la vida no es callar y consentir tantas injusticias repetidas. Es una virtud, es dignidad, y es la actitud de identidad más definida. Que eso de luchar y transcurrir no nos da derecho a presumir, porque no es lo mismo que vivir, honrar la vida*”.

ESTELA QUINTAR
Otoño del 2005
México DF

⁴Dioscorides Navarro Diaz, René Hernández Velasco, Marcela Muñoz Loaeza, María Mora Ahumada, Atenea Domínguez Cuevas, Iván Valdez Herrera y Elena Castañeda Jiménez. Véase la página web www.ipecal.net

⁵Eladia Blázquez es cantautora argentina quien creó un hermoso tango que lleva por título este nombre.

PRESENTACIÓN

La presente publicación contiene algunas de las reflexiones que, en *diálogo epistémico didáctico*, el Dr. Hugo Zemelman compartiera entre nosotros en oportunidad de su visita a nuestros espacios de vida, oportunidad en que dictara el seminario que da título a esta producción.

En este sentido, podría decirse que es éste un texto hablado para luego ser escrito.

Escribir un texto hablado es un proceso nada sencillo que invita a evocar la complejidad de la maravillosa experiencia de sentir, pensar y actuar a la vez que “dejarse pensar” por lo vivido, cohesionando, en un conjunto de fonemas, la complejidad que toda situación de encuentro con otros contiene en toda su riqueza latente, sosteniendo, en lo escrito, la vitalidad de ese encuentro.

Esperamos haberlo logrado.

Una de las primeras preguntas, entre otras, que podrían surgir frente a este texto, puede ser: ¿por qué un epistemólogo de la valía del Dr. Hugo Zemelman se inserta en un programa de didáctica, si ésta —en la comunidad científica del ámbito educativo— está tan desacreditada o invadida por lo curricular?

Esta pregunta nos llevaría a plantearnos otros interrogantes, aun a riesgo de presentar afirmaciones que parecieran atrevidas, como por ejemplo: ¿por qué está desacreditada la didáctica?, ¿qué hay detrás de esa desacreditación?

¿Por qué si es de “sentido común” que lo que sostiene toda acción compleja e intencional —como es la enseñanza— es un teorizar se sigue “imaginando” a lo didáctico como una metodología o como un “recetario” de pasos a cumplir en situaciones de enseñanza y aprendizaje sistematizado?

¿Por qué el “enseñar”, el “ser maestro”, es vivido como una práctica menor en el ámbito educativo a tal punto de que, por lo general, hasta los profesores universitarios tratan de distanciarse de esta “nominación”?

¿Qué lugar ocupa, en la propia representación de alumno un maestro?

¿Por qué no abordar estas problemáticas, puesto que los enseñantes —se asuman maestros o no— seguimos sosteniendo los distintos niveles de enseñanza?

Estas entre otras aproximaciones a la enseñanza como ámbito profundamente humano y multimediado por lo que les acontece a los seres humanos en la propia circunstancia del enseñar y aprender —y particularmente del enseñar y aprender en América Latina— se van deshilvanando a lo largo de este texto/hablado, a modo de reflexiones que intentan abrir un debate potente alrededor de estos aspectos.

Este debate toma como eje la cuestión del conocimiento pedagógico didáctico y su proyección política en la acción cotidiana de enseñar, cuestionando la propia construcción de conocimiento escolarizado y convocando la presencia del sujeto concreto como hacedor de realidades y de vida.

Indudablemente, complicarse en el pensamiento zemelmaniano implica, para la tarea didáctica en su accionar cotidiano —lo que incluye su teorizar— complicarse en la comprensión de lo real; implica un espacio de ser y hacer teoría en movimiento; implica “un modo de conocer” que invita a establecer, como lógica estructurante del conocimiento, una actitud y aptitud reflexiva en la acción, con lo cual “invierte y subvierte” un orden establecido en lineamientos curriculares que parametrizan la enseñanza y el aprendizaje en saberes históricamente dados. Tarea nada sencilla que invita a pensar en una didáctica no-parametral.

Es un pensamiento que invita a la deconstrucción y construcción libertaria de nuestra realidad como espacio posible de ser permanentemente transformado, asumiendo esta posibilidad como opción histórica.

En este sentido, no es una opción abstracta, categorial, es una opción que se actúa en la acción cotidiana y constante que implica ser en el mundo, y en la lucidez que da la colocación frente a él y su devenir, en la lectura densa de lo cotidiano, problematizando lo dado buscando lo silenciado por detrás de lo que está dándose como natural.

Es aquí donde la epistemología de Zemelman¹ se entrelaza y fundamenta un pensamiento pedagógico crítico y didáctico no-parametral que tiene como finalidad promover y facilitar una educación emancipadora, posibilitando el ser “autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos... ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que —o a pesar de que— ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes”.²

Devenir autónomo implica aquí el desarrollo de una subjetividad reflexiva y deliberante que, en sucesivos actos de conciencia de sí y del mundo, pueda superar una cotidianeidad tecnologizada, superar el ser una máquina pseudo-racional socialmente adaptada implica cambiar las preocupaciones del enseñante por qué, cómo y para qué enseñar, por a quién y con qué sentido enseñar, cambiar la explicación descriptiva e intelectual del mundo por la interpretación de un pensamiento meditativo-reflexivo de lo que sucede en él.

Es en este con-texto que la donación de estos escritos intenta contribuir al conocimiento de esta disciplina que atraviesa lo educativo, en tanto acción de enseñar, y en este sentido tomo prestada la reflexión que Piera Aulagnier hiciera en relación con la psicología y que hago extensiva para todas las disciplinas que actúan en el campo de la cultura, del “anthropos” en toda su complejidad cuando expresa: *“ha habido razón en denunciar lo que puede tener de terrorista el saber, la teoría, los teóricos; pero en nuestra disciplina también habría que recordar lo que la ignorancia tiene de aterrizadora por sus consecuencias”*.

Consecuencias que, en nuestro caso, se traslucen en la repetición de dogmas, prejuicios y modos de comportamiento que cercenan capacidades, apertura y creatividad, con lo cual se repite, hasta el cansancio, la negación de lo humano, de la realidad, de lo posible, y de la proyección política que esto tiene en el tiempo. Y de esto damos cuenta todos los que de algún modo hemos circulado por los distintos niveles de enseñanza, aun en actividades o posturas educativas que se consideran a sí mismas “de vanguardia”,

¹ Hablo de “epistemología zemelmaniana” por entender que es éste un planteo epistemológico particular —que lo denominaría “epistemología del presente potencial”— enmarcado en la tradición del materialismo dialéctico y su proyección neomarxista.

² Cornelius Castoriadis, “Psicoanálisis y política”, en *El mundo fragmentado*, Altamira, 1990.

que muchas veces son posturas educativas dogmáticamente antagónicas en su vanguardismo ante la no aceptación de las diferencias, y esto también se enseña en la confusión de discursos democráticos y éticos y prácticas autoritarias por negadoras de lo diverso.

La ignorancia de lo didáctico muestra el desconocimiento de la ética en la formación de los sujetos que formamos, es la ignorancia de saber que la construcción de conocimiento no es la “transmisión literal de letra muerta”, es la ignorancia de comprender que el espacio de enseñanza y aprendizaje se halla multimediado por algo más que el conocimiento “escolarizado”.

Esta ignorancia, que se desconoce a sí misma en los ámbitos educativos, incluye también, y desde mi punto de vista, al “conocimiento erudito” de las universidades, en tanto espacio que, por lo general, legitima autores, más que su resignificación en la propia vida, o conocimientos tradicionales, sin generar espacios de utilización de los mismos en la decodificación de la realidad, en su emergencia histórico social y de los sujetos que transitan en ella, sus sueños y necesidades, sus proyecciones y posibilidades, mas aún en la formación de formadores donde, por lo general, se “dicen discursos críticos en prácticas tradicionales”.

Develar estos aspectos vividos como naturales, develarlos en la acción misma de enseñar, es en la actualidad un proceso de promoción libertaria de gran esfuerzo de argumentación crítica y compromiso con otro y su circunstancia de historicidad, concretándose en difíciles rupturas con la recurrencia de comportamientos que hacen de la enseñanza un espacio conocido de, solo y exclusivamente, repetición de saberes considerados “sabios”.

Para finalizar esta presentación, quisiera agradecer a quienes me han acompañado, puesto que éste, como muchos otros trabajos, han sido posibles gracias al particular espíritu de equipo que cohesiona a nuestro grupo de investigación donde la complementariedad de límites y capacidades de quienes lo integramos promueve respeto por el otro, valoración del trabajo y exigencia con el estudio, reflexión y producción disciplinar. Me refiero al grupo TECHSA de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue; este grupo está integrado por: Anabella Daniel, Silvia Hasffort, Cristina Giordano, Ingrid Zeug, Marisa Bustamante, Mónica Bellido, Dora Saidón, Patricia Toledano y desde otros espacios educativos la Profesora Su-

sana Martínez de Sapag. A la Profesora María Elina Torossi, por su gran apoyo y reflexiones compartidas como asistente de cátedra; al Ing. Arsenio Delgado, vicerrector de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, por su apoyo tanto al seminario que dio origen a esta publicación como a su visionario soporte para las actividades vinculantes que de él surgieron como la recreación de los Círculos Latinoamericanos de Reflexión en Ciencias Sociales y a quienes participaron, con su escucha y sus palabras, en la realización del encuentro en que se desgranaron estos aportes a la tarea de enseñar.

Nuestro reconocimiento también al Lic. Ricardo Romo de la Universidad de Guadalajara, México, por su generoso aporte en la corrección y confección del índice temático; a Graciela San Juan de El Colegio de México y a María Julia Barssotelli de la UNC de Neuquén, Argentina, por la paciencia y cuidado puestos en las múltiples correcciones y transcripciones como a Sergio Figal por su comprensión en la impresión y todo lo que ello implica, y a On Line Digital Press por su apoyo incondicional como editores.

De igual modo, a los autores que nos han prestado sus saberes en la generosidad que las obras en sí suponen como espacio abierto a nuevas reinterpretaciones y recreaciones entre los que cuento al plástico Miguel Villalba que, desde su narrativa, decodifica los “decires” de este texto y, en especial, a ese gran maestro que es y ha sido el Dr. Hugo Zemelman de El Colegio de México quien, desde la sensibilidad de lo humano que lo identifica y la proyección política que esto implica, ha sabido valorar nuestros esfuerzos, acompañar nuestro re-pensar en la exigencia y rigurosidad que caracteriza su trabajo y, en lo sustantivo, comprender nuestro sueño.

DRA. ESTELA QUINTAR
Neuquén, otoño de 1998

CAPÍTULO I



CONOCIMIENTO E INTELLECTUALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Su incidencia en la acción didáctica

CONOCIMIENTO E INTELECTUALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Quisiera comenzar señalando que la reflexión que se ha estado desarrollando en El Colegio de México en los últimos años, en materia de Teoría del Conocimiento en las Ciencias Humanas, es un intento de respuesta, entre otras muchas que se pueden dar, a los procesos de carácter político que se viven y vivieron en América Latina en general y, en mi caso particular, en Chile en los años setenta.

Es decir, esta investigación epistemológica tiene su raíz en una experiencia política.

Quisiera comenzar por aclarar esto: Hay muchas formas de reaccionar frente a un trauma colectivo tan profundo como fue lo que ocurrió en América Latina en la década de los setenta.

Desde luego, se puede escribir música o poesía, se puede pintar, o bien, guardar silencio; se puede dejar llevar por la desolación, por el pesimismo corrosivo de muchos al negar cualquier posibilidad de futuro; generar una teoría de la derrota, o tratar de entender algunas otras cosas que están detrás.

Nosotros hemos elegido eso que está detrás; y lo que está detrás de estas experiencias es lo que ha pasado, o lo que pasó, con los individuos concretos que fueron parte de esas experiencias.

Y cuando hablo de “sujeto concreto” no estoy hablando de la individualidad, estrictamente, de los eventuales componentes, integrantes o militantes de movimientos políticos, sino que estoy aludiendo a un proceso que vamos a llamar de *conciencia* frente a lo ocurrido... mientras ocurría lo que ocurrió.

No como mera o simple reconstrucción arqueológica ni tampoco en los términos de un discurso futurista, pero sí en un proceso que contribuya a tomar conciencia de lo que ocurrió en el momento que ocurrió y por qué se desarrollaron los procesos que tuvieron lugar allí.

Esto se podría sintetizar en un concepto fácil de entender pero difícil de manejar, engañoso en su claridad, me refiero al concepto de *conciencia histórica*.

Si analizo ese momento, podría ser el caso de muchos otros países, pero mi referente obvio es Chile, podríamos haber sostenido, en ese momento, que había una gran claridad sobre lo que estaba pasando; se sabía en qué consistían los proyectos, el papel de los actores y por lo tanto había una cierta seguridad en el devenir de la experiencia. En una palabra, se podría decir que había un conocimiento cabal.

No digo *conciencia*, sino conocimiento, que es diferente, y a lo cual aludiré más tarde.

Conocimientos había, y había conocimiento especialísimo, sociológico, económico, antropológico, historiográfico; conocimientos de múltiples naturalezas que se expresaron en discursos disciplinarios coherentes. En países como estos que han tenido un buen nivel profesional e intelectual, no era de extrañarse que hubieran buenos especialistas; existía por lo tanto ese conocimiento, sin embargo, no existía la misma “conciencia”.

Este es un punto que creo que hay que comenzar a plantear.

¿Y por qué no existía conciencia o en qué se podía expresar esta falta de conciencia?

En una medida importante *no había conciencia*, en primer lugar, porque el discurso, la elaboración de proyectos, las decisiones en distintos planos de orden político, en las que se fueron impulsando muchas de ellas, no tenían nada que ver con el país, fueron decisiones que se tomaron en función de un escenario fuertemente imaginario.

Se podría ilustrar lo anterior de muchas maneras; quizá la de mayor peso es que nunca se construyó una percepción teórica de lo que eran ciertos actores sociales —lo que podríamos hoy día sintetizar en “segmentos subordinados”¹ del pueblo—, lo que podían y querían hacer.

¹ Segmentos subordinados: Este concepto va más allá de una concepción clasista del término, hace referencia a lo “subalterno”, como forma de pensamiento que “subordina” formas de vida y pautas culturales a lo dado como real, natural por la lógica de construcción dominante.

La vieja discusión acerca de los ritmos de los procesos era una expresión indicativa de estos desajustes. El ritmo del discurso político era un ritmo diferente a lo que hoy en día, retrospectivamente, podríamos llamar el ritmo de lo posible.

Y esto plantea no solamente un problema de conocimiento, sino también de conciencia. ¿Por qué? Porque la construcción del conocimiento, y esto es algo que hoy día subsiste, y con mucha fuerza pero en otro marco ideológico, como es el neoliberalismo, el discurso teórico —que ya se calificaba de un discurso serio, coherente, técnicamente bien elaborado— no tenía una relación directa con la realidad, sino más bien con mediaciones ideológicas o valóricas. Es, en ese sentido, que aludía a “escenarios inventados”.

Un escenario que inventó un protagonismo popular que no existía; un análisis que inventó una conciencia política que no existía; un discurso que inventó solidaridades horizontales que eran más débiles de lo que sostenía; un discurso político que subvaloró el enemigo, lo subvaloró ideológicamente; un enemigo que tenía más fuerza de la que se suponía podía tener; que se sobrevaloró la propia fuerza; todo lo cual condujo a una tragedia, como fue el suicidio de Allende.

Allende se suicida cuando constata, en las últimas horas, este hecho. Cuando constata que no hay ninguna capacidad de rebeldía popular, cuando constata que lo que los jefes políticos le habían ofrecido era imposible, era inviable, en circunstancias que él ya había jugado su estrategia frente a los militares. Se había planteado que habría una resistencia popular encabezada por los partidos y que frente a ese hecho se iba a producir una polarización de las fuerzas armadas, en cuya circunstancia él —Allende— podría tener opciones de imponerse al proyecto de la derecha.

Podrían preguntarse qué tiene que ver toda esta historiografía, esta memoria histórica, con una disquisición epistemológica que, por la naturaleza misma de su lógica de construcción, es abstracta, mientras que las situaciones que estoy planteando son terriblemente concretas.

Precisamente el punto está allí, en rastrear qué había pasado, o qué estaba pasando con las formas de abordar la realidad socio histórica, en los distintos discursos ideológicos, políticos, académico intelectuales, que de alguna manera se habían pretendido orquestar para dar cuenta de una situación compleja.

Y bastaría un repaso superficial para darse cuenta que no se había elaborado un pensamiento capaz de responder a algo tan elemental como era el de mostrar, a partir de una cierta caracterización de las fuerzas sociales y políticas, la potencialidad de esas fuerzas y por lo tanto la viabilidad de sus proyectos.

El problema no estaba agotado simplemente por el hecho de que se habían impuesto los militares y que era una situación que podría, fácilmente, repetirse en el futuro.

Y hoy en día se repite. Hoy en día volvemos a estar frente a una intelectualidad que no ve la realidad, para la cual no existe esa realidad. Existe la realidad del discurso del poder tal como en ese momento existió la realidad que imponía el discurso del poder de esa época. Hoy en día existe la realidad que impone el discurso de hoy, llámese globalización o como se quiera, esa es la realidad que existe, no hay otra realidad.

¿En qué se expresa esto?

En un síntoma muy claro, en el escepticismo, en la incapacidad de reconocer alternativas de destino a estos países; es, y con mucha frecuencia —no sé cuál será la situación de Argentina, pero lo es en los países que yo conozco, y no quiero opinar sobre este país—, lo que uno escucha como dominante en el ámbito intelectual y en el ámbito académico, como un ámbito más restringido: “y qué podemos hacer”, o “frente a esto no hay alternativas”.

Se puede apreciar hoy lo que de alguna manera ocurrió hace 23 años atrás, que el discurso del poder se transformó en el discurso de lo real. O, para decirlo en términos más filosóficos, se “ontologizó”, porque se transformó en lo real; por lo tanto si el discurso dominante es lo real, no hay alternativa más que en ese discurso.

En consecuencia, el reconocer una crítica a tal discurso, en la medida en que se ontologiza, significa que se coloca uno “fuera” de la realidad, y nadie quiere estar fuera de la realidad; lo que ocurre, sin embargo, es que nadie quiere estar fuera del discurso del poder.

La habilidad del discurso está, precisamente, en el mecanismo de persuasión que consiste en demostrar y en mostrar, a la vez —más que en demostrar en mostrar— qué es lo real.

Eso ocurrió en los sesenta, en los setenta y ocurre nuevamente hoy.

Creo que entonces habría que reparar en por qué se sigue repitiendo el fenómeno.

Las causas pueden ser múltiples. Puede haber causas de compromiso político, problemas de corrupción de la intelectualidad, por qué no decirlo, acomodación a los *establishment*. Siempre ha existido esa tendencia en la intelectualidad, la intelectualidad se cansa rápidamente de vivir en la oposición: el sostener un pensamiento crítico es desgastante y obliga a una vida excesivamente austera.

Y esto no siempre se tolera, por lo tanto es más fácil sostener la premisa de que el discurso del poder es lo real, de manera de no aparecer adaptándose al poder sino a la realidad, lo que es perfectamente legítimo.

Pasa en Chile hoy, a tal grado, que uno se encuentra con que se pueden sostener las posiciones más increíblemente contradictorias con la mayor congruencia; por ejemplo, sostenerse marxistas y a la vez neoliberales; es algo difícil de demostrar, yo creo que no hay un argumento lógico formal que lo permita, pero en la práctica se muestra.

Lo que comento es como síntoma de una inadecuación profunda del pensamiento respecto de la realidad.

Entonces surge una gran pregunta: *¿Qué es esa realidad? ¿Dónde está esa realidad?*

Si partimos de la negación de que la realidad se pueda reducir, o se pueda subsumir, a la lógica del discurso del poder, entonces está fuera del discurso del poder pero, ¿dónde está?

Esta es una pregunta que obliga a una reflexión epistémica. Una investigación epistémica que, sin duda alguna, va mucho más allá del propósito inicial de entender una “inadecuación” del pensamiento a determinada coyuntura histórica. Podría tener que ver con otras experiencias, hoy día dominantes, como, por ejemplo, entender la coyuntura actual, la cual podríamos sintetizar en una pregunta que no tiene una fácil respuesta.

Si se reúnen 15 personas calificadas del mundo académico intelectual de varios países para acordar acerca de qué está pasando en América Latina, puede no haber acuerdo. ¿En términos de qué?, fundamentalmente del tiempo que se compromete en la definición del problema.

En efecto, mientras para algunos la coyuntura actual se podría caracterizar como la coyuntura del neoliberalismo, un momento “coyuntural”, que

implica un corto tiempo; con muy buenos argumentos, también se sostendría que es un periodo histórico especial, y por lo tanto lo que está en juego es un largo tiempo histórico, en la acepción de Braudel.

Si nos ponemos a discutir en serio, no hay claridad; hay discursos, por supuesto, hay artículos y libros... pero no hay claridad. Asumamos entonces *la oscuridad*, como premisa, lo que es un acto de mínima honestidad.

El preguntarnos, el no saber lo que está pasando, nos lleva, entre otros aspectos, a que no podamos llegar a una conclusión definitiva acerca de si hay o no alternativas a la estrategia económica hoy día impuesta.

Es un problema que se puede plantear y replantear sin fin, pero creo que conforma una premisa lo suficientemente concreta como para justificar una reflexión acerca de cómo se está organizando el pensamiento en América Latina, cómo se está construyendo la teoría en América Latina, cómo se está explicando lo que ocurre en América Latina.

Quisiera partir de un punto que me parece más que un axioma, es una pregunta... más bien es una duda.

En México comenzamos a analizar este problema, y nos estamos dando cuenta que pareciera ser —y esto hay que decirlo con mucha cautela, porque les estoy diciendo las cosas sin ninguna concesión—, que no hay pensamiento teórico, y eso asusta.

¿Hay pensamiento teórico en América Latina? Parece ser que la respuesta es no.

Si no hay pensamiento teórico, cabría preguntarse por qué no hay pensamiento teórico; en segundo lugar, qué importancia tiene que haya o que no haya pensamiento teórico, porque alguien podría decir: “por qué se afana tanto para que haya pensamiento teórico si, de acuerdo con lo que usted mismo está diciendo en este momento, no ha servido en el pasado.”

Es que, precisamente, tampoco en el pasado hubo pensamiento teórico. Hubo ideologías, hubo discursos autorreferidos, que no se confrontaron jamás con la realidad.

Cuando afirmo que no hay pensamiento teórico —como hipótesis de trabajo— no estoy diciendo que no haya investigación. ¡No! Sí hay investigación, hay investigación empírica, hay investigación, incluso, con un alto desarrollo tecnológico en el manejo de las técnicas cuantitativas y de las técnicas cualitativas pero eso no resuelve el problema del *pensamiento teórico*: pue-

de coexistir un gran avance en la investigación empírica con carencia de pensamiento teórico.

Lo dicho tiene muchas maneras de expresarse, como puede ser la pregunta: ¿cómo y por qué se lee a los autores europeos?

Pero no solamente cómo y por qué, sino desde dónde se leen esos autores. ¿Desde dónde se lee a Luhmann?, desde Luhmann. ¿Desde dónde se lee a Habermas?, desde Frankfurt; pero Frankfurt no es Ayacucho, ni Santa Cruz de la Sierra, ni Lima, ni Temuco, ni nada por el estilo.

¿Hay algo ahí contextual? Sin duda hay algo contextual. No estoy diciendo que la producción intelectual sea casuística, lo que estoy señalando es que *la producción intelectual* no puede renunciar a algo que es inherente al sujeto mismo pensante, una *matriz histórica cultural* desde la cual se plantean los problemas y se busca una respuesta.

Preguntémoslo: ¿desde dónde se produce en América Latina?, ¿cuáles son las matrices, no teóricas, ni siquiera epistémicas, las matrices culturales desde las que se está construyendo la teoría en estos países, y por lo tanto el propio pensamiento abstracto?

Tenemos conciencia de lo que los ingleses, de lo que los franceses, de lo que los alemanes, de lo que los italianos tienen conciencia, que es tener una matriz cultural; pero ¿tenemos conciencia de cuál es nuestra matriz desde la que nos estamos planteando los problemas, desde la cual estamos tratando de construir una teoría?

Esto tiene implicaciones, por lo menos dos, que hay que dejar planteadas:

La primera: difícilmente tenemos una comprensión cabal de los procesos porque los estamos pensando sin la incorporación de la propia historia o de la propia historicidad del fenómeno.

Hago aquí una diferencia entre el concepto de “historia” y de “historicidad”, en el siguiente sentido.

La historia es poder interpretar, construir la explicación y la comprensión que los fenómenos enfrentan en un momento dado, que puede ser un presente, con todo el peso que tiene la memoria histórica, la cual debe ser reconstruida; pero debe ser reconstruida no para llorar sobre la leche derramada, y construir un discurso de la nostalgia, sino simplemente para entender el presente.

Es decir, esa función que Benjamin le daba a la historia: la *función de alumbramiento*, pero no del pasado, sino del futuro. Esa es la gran función de la historia en este momento.

Y *la historicidad* es precisamente comprender el fenómeno en la complejidad que tiene en el momento que se aborda, sin necesidad de hacer grandes reconstrucciones histórico-genéticas.² Y esto es lo que no ocurrió en los ejemplos historiográficos que exponía al inicio, se simplificaron al extremo.

Peor que eso, en lugar de hacerse el esfuerzo de captar a los fenómenos históricos, sean políticos, culturales, económicos o institucionales, lo que se hizo —y hay textos que lo ilustran— fue un análisis desde *analogismos*.

El analogismo significa que si en un país equis habían ocurrido determinadas cosas, se podrían, esas mismas cosas, repetir en el país que se estaba estudiando.

Lo anterior por sí mismo es grave, pero además surge el segundo problema derivado de este tema epistémico, que ya no es en sentido estrictamente epistemológico sino *pedagógico y didáctico*:

Si no estamos construyendo un pensamiento teórico porque no estamos comprendiendo los fenómenos de nuestras realidades, con toda su carga histórica y la propia historicidad del fenómeno, ¿cómo podemos “formar” a la gente joven?, ¿cómo se puede “formar” a alguien, en el sentido de enseñarle a pensar?

En este marco, debemos reconocer que la reflexión desde y sobre la teoría del conocimiento tiene mayor relevancia recuperarla en el plano del discurso de la pedagogía y la didáctica que en el propio discurso de los métodos científicos. ¿Por qué? Porque compromete un concepto fundamental, tanto en la creación de pensamiento como en la formación de la gente joven.

En cuanto a la *formación*, y en relación con la teoría del conocimiento, precisamente, podríamos preguntarnos: ¿Qué concepto de formación tenemos? ¿Qué concepto de formación rige a los pedagogos? ¿La formación restringida a la transmisión de conocimiento disciplinario?

Si así fuera: ¿Dónde está el contexto, el recipiente de esa información? ¿Qué pasa con ese “mundo de vida”?, como diría Husserl. ¿Dónde está ese

² Esta complejidad involucra al sujeto social en su subjetividad.

mundo de vida” que es el contexto, esa complejidad que abarca el conjunto de las facultades de un individuo, desde las intelectivas a las emocionales?

Lo que hace al hombre un ser histórico no es su entendimiento, es el conjunto de sus facultades que se relacionan en un momento del tiempo de una determinada manera. Si no se entiende eso, no hay frente a nosotros ningún sujeto concreto, y por lo tanto el discurso de la pedagogía y la didáctica, por mucho que se llame a sí mismo “discurso crítico”, como podría ser el caso de la llamada “didáctica crítica”, si no es capaz de enfrentar al sujeto en su construcción histórica, no es nada.

Por lo menos nada “crítico”, y por lo tanto no puede resolver el problema de la “formación”. En el mejor de los casos resolverá el problema de la información, pero ahí surgen todos los dilemas que los pedagogos conocen muy bien, que es el sin sentido de la información. ¿Información para qué?

Esta segunda implicación la dejo mientras tanto en suspenso, porque creo que habría que recuperarla como tal en otro momento.

Detengámonos en este momento en la primera: en la carencia o dificultad de manejar la historia.

El conocimiento sin conciencia histórica está detrás de alguno de los graves problemas que hemos tenido. No digo esto en el sentido de sostener que ahí está la causa única, por supuesto eso sería absurdo, pero es un elemento, que tuvo un peso importante.

Quisiera entonces detenerme en ese sentido y desarrollar algunas cuestiones respecto de este punto, de cómo incorporar la historia en la construcción del conocimiento.

Esto tiene derivados múltiples, podría de inmediato señalar uno: ¿Cómo manejamos *el tiempo*? ¿Manejamos el tiempo? o ¿somos prisioneros del tiempo?

En el caso de las ciencias sociales se constata, de manera clara, que no se maneja el tiempo. No se maneja ni el tiempo ni *el espacio*.

Y cuando digo que no se maneja el tiempo ni el espacio, no estoy sosteniendo que no estén presentes, estoy sosteniendo que no se manejan en el plano de la construcción del conocimiento.

¿Qué significa esto? Significa que el tiempo y el espacio tienen sólo presencia como “parámetros”, pero en ningún caso se incorporan a la naturaleza misma del fenómeno que tenemos delante, por eso es que preguntas tales como: si el neoliberalismo o las estrategias neoliberales van a durar 100 años,

150 años o 200 años, como postulan algunos, o va durar una coyuntura, no tienen respuesta, y es difícil obtenerlas.

Quisiera aquí, desde esta perspectiva, comenzar a plantear algunos problemas que deben ser asumidos y frente a los cuales puede haber muchas respuestas.

La primera es el “*desenajenarnos*” de determinados factores que conforman nuestro modo de pensar. Me detengo en uno, en el concepto de “realidad”.

No tenemos un concepto de realidad; ni un concepto de historia; no tenemos un concepto del momento histórico... Es parte del problema de la realidad.

¿Sabemos en qué momento estamos viviendo? ¿Sabemos exactamente eso? No lo sabemos.

Se puede construir la matriz teórica más compleja, con todos los insumos disciplinarios disponibles en un momento, insumos construidos con las mejores técnicas y, sin embargo, si le preguntáramos a esa matriz, como al Oráculo de Delfos, en qué momento histórico vivimos, esa matriz no podría contestarnos. Es un punto de partida fundamental.

A este respecto cabe formular dos advertencias en relación con esta cuestión de la realidad; y de dos autores que son muy polémicos, con los que en lo personal no me identifico, pero por eso mismo los menciono.

Uno es Lyotard. Lyotard advierte en varios momentos que, por lo menos en el nivel de la construcción del conocimiento, debemos tener la cautela de no llegar a la conclusión de que sea conocimiento sólo aquello que se puede poner en “el lenguaje de las máquinas”.

Primera advertencia. Que el conocimiento es más que el lenguaje de las máquinas, más aún cuando se observa la tendencia a reducir el conocimiento a las máquinas, y esto lo estoy diciendo en el ámbito de las ciencias sociales, que es precisamente el ámbito que debe preocuparnos, por lo menos en este contexto.

La segunda advertencia viene de Baudrillard, cuando habla del “Crimen Perfecto”, el crimen perfecto es “*asesinar la realidad*”, y señala lo siguiente.

Sostiene que hoy —o sea que nos incumbe a todos— el hombre difícilmente distingue entre lo verdadero y lo simulado, y por lo mismo vive en un mundo percibido por la falsificación y la impostura. Sugiere el autor que en la cabeza de todos nosotros —salvo aquellos que levanten la mano y que digan que hacen una excepción— se ha introducido una cámara de televisión. Esto

nos lleva a que no estemos mirando la pantalla de la televisión, porque la televisión la tenemos dentro de la cabeza, viviendo un espectáculo de realidad perpetuo, por lo tanto ficticio.

Sin embargo, plantea una esperanza, que sí tiene que ver con la educación, entre otras exigencias, entre otras tareas.

Piensa Baudrillard, no obstante su pesimismo, de que a la postre este crimen no puede ser perfecto, porque así como existen los virus —los virus, digamos, de las computadoras— capaces de anular a las computadoras, sostiene que el hombre podría tener la capacidad de reacción derivado de la conciencia de su realidad.

Por lo tanto, la segunda advertencia estaría en la última parte de esta cita: *conciencia de su realidad*.

Frente a esto, la primera pregunta sería si la tenemos, si tenemos conciencia de nuestra realidad; la segunda pregunta sería si podemos tenerla; y la tercer pregunta sería cómo podemos tenerla si no la tenemos; y la cuarta podría ser cuáles son las dificultades para poder tener esa conciencia que se necesita.

Creo que si analizamos esta secuencia de preguntas en un orden inverso, tenemos que ponernos muy claros frente a los obstáculos que impiden esta conciencia; y los obstáculos son múltiples pero se resumen en una palabra frente a la cual hay que tener una actitud absolutamente lúcida, clara, que se vincula con una afirmación anterior: *es el poder como lógica*, no como capacidad de coacción.

No el poder bruto, cínico o el poder manipulador; no, no es ese poder, ese poder se ve, ese poder se puede detectar, frente al cual, incluso, puede haber reacción; pero el poder como lógica permea todos nuestros poros todos los días sin llamarse a sí mismo poder.

Lo dicho se facilita enormemente en las *sociedades de comunicación*, que es lo que caracteriza a las sociedades de hoy; no es necesario asentarlos, pero los medios de comunicación cumplen un elocuentísimo papel a este respecto, insoslayable e irremplazable.

Entonces, la pregunta sería, ¿cómo enfrentar esa lógica de poder?, ¿es acaso un problema nuevo?

Es un problema tan antiguo como el hombre, que se ha venido repitiendo constantemente, que podría haber sido la misma pregunta que se hicieron los

individuos que eran enemigos de la Inquisición en el siglo XVI, y a lo mejor en peores condiciones.

Las diferencias pueden ser otras. Una diferencia podría ser que mientras el que luchaba contra la Inquisición no tenía la televisión delante, que le ayudaba al inquisidor, de alguna manera sí tenía, en ese sentido, probablemente, mayores espacios de reacción; ahora tenemos, probablemente, una sociedad que pretende ser galvanizada por ese discurso masivo de la estupidez colectiva que es la televisión, pero que cumple la función de hacernos creer las tonterías. Esa es la gran inteligencia de ese discurso, convencer a todos que sus tonterías son la suprema expresión de la verdad.

Dicho así, suena como bufonesco, pero es lo que nos pasa todos los días, y es lo que está de alguna manera detrás del escepticismo, es lo que está detrás de la desesperanza, es lo que está detrás de los *bloqueos*, a los cuales se refería Agnes Heller analizando estos problemas en la Europa occidental hace unos 15 años atrás.

El *bloqueo* generado diariamente por un bombardeo de cada segundos constante, es lo que nos pasa, y es lo que quiero colocar aquí como problema, no para resolverlo, sino para tenerlo presente: es la lógica de poder.

Entonces procede la siguiente cuestión. Si eso es así, ¿cuáles serían los espacios para poder desarrollar esa conciencia?

Lo anterior nos remite a un segundo problema, ¿qué son los espacios?

Es muy frecuente encontrarse con personas que le pueden decir a uno: “yo estoy de acuerdo con lo que usted dice, pero no puedo seguirlo porque desde donde yo trabajo no puedo hacer nada, por lo tanto tampoco me planteo el problema”.

El mecanismo de la *automutilación* consiste en colocarnos en la mesa de los mártires sin ser mártires.

Porque como no tenemos el poder, no podemos luchar contra el poder, pero ¿quién dice cuál es el espacio del poder?

Hay gente que ha escrito sobre eso y sin embargo no tiene presencia, tiene presencia en las citas al pie de página, en eso sí estoy de acuerdo, y se les menciona en la bibliografía general al término de los libros, pero no influyen en el espíritu de la época, como un Foucault u otros.

Se sabe que el espacio del poder es complejo y no es uno, son muchos espacios, por lo tanto no podemos llegar precipitadamente a la conclusión de

que el espacio de la conciencia, el espacio de la posibilidad de desarrollar esta conciencia que impida la consumación como gran cruzada de la televisión, es un espacio que existe en todas las personas, en cada uno de los momentos de su vida cotidiana.

Pero lo que decimos es parte de un hecho más amplio y más complejo, es parte del proceso de la construcción de la historia; y la historia no está construida, la historia no tiene leyes keplerianas que la rijan —ésa es una gran enseñanza que nos ha dejado la segunda mitad del siglo XX.

Creo que si hay una enseñanza epistemológica del derrumbe del muro de Berlín, es ésta, la historia no está construida.

La historia no está sometida a ninguna ley que lleve a los procesos históricos en una dirección única e irreversible, la historia es un campo abierto, es una zona indeterminada, se construye o la construyen.

Y por lo tanto nos está planteando, en el plano de los espacios de la conciencia —de esta conciencia que permite rescatar al sujeto frente a estos procesos de enajenación constante que caracterizan el momento actual—, nos está obligando a reconocer los espacios desde donde cada quien pueda construir esa historia.

¿Qué historia? ¿La historia de los héroes? No, no es la historia de los héroes, es la historia de la cotidianidad.

La historia se construye en pequeños espacios pero se escribe en los grandes, para eso están los historiadores, para que la reconstruyan; para eso están los discursos ideológicos que consagran a los grandes héroes de un país.

La historia no se construyó en las grandes batallas, sino antes de las grandes batallas y después de las grandes batallas, de otro modo las grandes batallas habrían pasado al olvido.

Es decir, se construye todos los días y en ese sentido el conocimiento de la realidad cotidiana es fundamental, así como el desarrollo de una conciencia de lo cotidiano en un sentido trascendente, pero sin trascendencia, como diría Bloch. Conciencia trascendente sin trascendencia, ése es uno de los grandes desafíos de la vida cotidiana desde la perspectiva de la formación propia, no exclusivamente, del discurso de la educación.

Pero para ello hay que tener clara la cuestión del espacio, el espacio del individuo concreto; no pensar que el espacio es un espacio privilegiado, no

hay un espacio privilegiado para construir la historia, la historia se construye desde cualquier espacio, todos los días, y si no, la construyen otros.

En este contexto se debe aludir a la “crisis de sujetos”. ¿Qué significa el concepto?

El concepto refiere a la *crisis de cierto sujeto* que se concebía actuando en los grandes espacios históricos; pero el hecho de que haya crisis de los grandes espacios históricos, que se vinculan rápidamente con el problema de las utopías, no significa que no haya actores que estén actuando en otros espacios.

Ese es el problema. Sin embargo, cuando uno analiza la producción intelectual relativa a estas fuerzas motrices, no se ve que se analice suficientemente como para rescatarlas como constructora de la historia, quedamos en los análisis descriptivos, en los simples diagnósticos, pero no se destaca lo que podríamos llamar el conocimiento de esas realidades que puedan mover realidades.

Ello nos lleva a otro problema, en esta especie de secuencia de problemas, en cuanto a la primera implicación respecto de la historia: tendríamos que preguntarnos si toda la realidad es igualmente importante, pero quizá antes de preguntarnos eso tendríamos que hacernos una pregunta previa y quizá de carácter fundante: ¿qué es la realidad?

Primera acotación, la desprendemos de la primera observación que planteaba, la historia no es una única realidad; segunda, la historia no se autoconstruye, no está sometida, por lo menos claramente, a determinados recortes de tiempo, como son los breves —que son los que nos incumben a nosotros—, a regularidades o leyes.

Un segundo señalamiento sería el siguiente: habría que determinar que cuando la reflexión epistémica se cruza muy fuertemente con la buena reflexión pedagógica, ¿dónde está la realidad? Pero primero, ¿qué es esa realidad?

Para comenzar podríamos decir que la realidad no reviste por sí misma un carácter ontológico. Se vincula entonces fuertemente con la construcción social.

Lo que sí es claro es que, a pesar de no tener, o de no revestir una índole ontológica, la realidad por lo menos es algo que está fuera del sujeto, es lo ajeno al sujeto, por lo tanto podría uno decir: la realidad entendida como lo externo al sujeto, es aquello que “rodea” al sujeto —al sujeto pensante o al sujeto actuante—, el contexto en que se ubica.

Si la realidad fuera aquello que me rodea, entonces —primera característica— si es aquello que me rodea, no es lo que yo necesariamente conozco, pero sin necesidad de conocerla me está determinando.

Surge una mera pregunta, ¿cómo podemos relacionarnos con esa realidad contextual, que sé que me conforma, que me determina —de una manera o de otra— pero que no conozco? ¿Cómo conocerla?

Éste es uno de los problemas que la crisis del concepto de una “historia” sometido a leyes nos pone sobre la mesa de discusión, y que, frente a la cual, no tenemos claridad, que es el siguiente dilema: La realidad que nos rodea y que nos condiciona, pero que a la vez está transformándose a lo largo del tiempo, ¿qué es entonces?

¿Es un objeto? ¿Es un conjunto de objetos? Es mucho más que un conjunto de objetos y ello tiene implicaciones.

Si dijéramos que esa realidad, esa externalidad al sujeto, es un objeto o un conjunto de objetos, podríamos fácilmente llegar a la conclusión a la cual pretendía llegar Comte, por ejemplo, que la suma del conocimiento especializado permite conocer esa realidad histórica.

Señalaba al comienzo que las experiencias históricas de los últimos 20 años en América Latina muestran que no es una sumatoria de objetos, pues no es suficiente la suma de conocimientos parciales para dar cuenta de ese contexto histórico.

Podríamos poner ejemplos incluso en el plano más metodológico.

En un momento en los años sesenta, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —mejor conocida como FLACSO— diseñó una estrategia para resolver este problema.

Esa estrategia tenía inspiración en R. K. Merton, quien diseñó una estrategia que consistía en las teorías llamadas de rango medio. Estrategia que pretendía resolver el problema de que la realidad histórica no se podía conocer en forma directa, que por lo tanto había que conocerla a través de objetos parciales, pero que esos objetos parciales a su vez se podían después conjugar en un gran sistema al estilo de Parson.

Se diseñaron una cantidad enorme de investigaciones en esa dirección, incluso la CEPAL, a través del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, impulsó estudios en este sentido e hizo investigaciones interesantes referidas a la burguesía industrial latinoamericana, a los empresa-

rios latinoamericanos y varios estudios de ese tipo, en la perspectiva de que en un “momento determinado” se podían articular todos estos conocimientos especializados y hacer la gran reconstrucción de la realidad histórica que era imposible de estudiar en forma directa.

Esta estrategia no dio resultados por varias razones; la primera, y es suficiente, es que esas realidades parciales, que habían sido analizadas a través de la lógica del objeto de estudio, no eran sumables.

No era posible construir un rompecabezas, no eran partes de un rompecabezas, porque la realidad —esa externalidad de la que estoy hablando que es fundamental conocer, para *ubicarnos* en el momento histórico—, *quizá no sea posible conocer a través de la lógica del objeto*, lo que puede tener implicaciones en el proceso de formación.

Las realidades son de tal modo complejas que no se pueden reducir a un objeto, el cual a su vez, a través de su función cognitiva, permita dar cuenta de la complejidad.

Pero lo que está detrás es algo todavía más grave, que nos plantea la experiencia epistemológica de las ciencias sociales de los últimos años, incluyendo, en este sentido, con sus diferencias, a la historiografía: probablemente estamos llegando a un límite de lo que podríamos llamar paradigma de la explicación científica.

Lo que decimos es que tenemos que saber asumir, porque resulta que si no lo asumimos nos vamos a seguir *bloqueando*, nos vamos a seguir frustrando en nuestros empeños de comprender ciertas realidades que están actuando sobre nosotros, que están incidiendo sobre las posibilidades que tienen los individuos y los países sin llegar a conocerlas.

¿Y por qué hay que cuestionar este paradigma? Hay que cuestionarlo porque de alguna manera este paradigma es el prototipo de lo que podríamos llamar el “discurso de la ciencia” o de la “cientificidad”.

¿Significa negar la explicación? No, no significa necesariamente negar la explicación. Significa más bien *complejizarla*, como ya se viene complejizando desde comienzos del siglo XX. Son experiencias dilatadas en el tiempo que no hay que olvidar.

En efecto, con el historicismo alemán ya se cuestionó la estructura explicativa que se estaba tratando de trasladar a las ciencias sociales, sin mediación ninguna, desde las ciencias naturales, con la incorporación de la idea de

la comprensión, con la imputación de sentido... De hecho, lo que ya se estaba haciendo en los primeros años del siglo XX era cuestionar el paradigma de la explicación científica.

Pero, ¿por qué lo traigo a colación? Porque en el plano de la metodología nos está dejando fuera la posibilidad de entender lo que aquí he comenzado por llamar *momento histórico*; en segundo lugar, nos dice que el momento histórico no es simplemente el producto de una reconstrucción de conocimientos especializados. Es más que eso.

Pero, ¿qué objetivo tiene el discutir este problema del “límite” en la lógica de la explicación, su complejización o eventual reemplazo, probablemente, por otras formas de razonamiento? Porque además de lo dicho está teniendo consecuencias nefastas en el proceso de formación.

¿Por qué nefastas? Porque se considera que es suficiente con darle a una persona, ya sea de la primaria, a los de posgrado, simplemente la *in-formación codificada* que provenga de disciplinas que por sí mismas se justifican.

Eso vale decir tanto como que basta con que una persona sepa lo de diferentes disciplinas para dar como resultado un sujeto “pensante”. Y eso no es así. Entonces, ¿por qué se sigue haciendo?

Porque de alguna manera estamos prisioneros de una forma de razonamiento, que aquí ejemplifico en la lógica de objetos, o de la explicación o —para decirlo en términos más abstractos— en la lógica de las determinaciones, que es lo que en este momento está haciendo crisis.

¿Qué implicaciones tiene esto? Fuera del marco de la metodología tiene una implicación sobre el concepto de formación: seguimos moviéndonos con los compartimientos estancos de las disciplinas científicas.

Las disciplinas científicas siguen inamovibles, siguen siendo las mismas, sin mayor retroalimentación recíproca.

No se ha asumido aquello que ya se viene asumiendo en la propia construcción del conocimiento, como es sostener que hay más realidad entre dos disciplinas científicas que en cada una de ellas por separado.

¿Pero qué consecuencia tiene en el discurso de la pedagogía?

La respuesta a esta pregunta supone un concepto distinto de formación. Un concepto de formación que signifique que la formación ya no es simplemente el contenido de determinada información disciplinaria, que se está transmitiendo de buena o de mala manera a una persona en proceso de creci-

miento, sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos sistemas clasificatorios, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en el conocimiento como información.

Entonces aquí cabría preguntarse, ¿de qué se trata al transmitir algo? ¿Transmitir el conocimiento acumulado, cristalizado, o el pensamiento que lo construyó?

Es una pregunta que planteo porque sí tiene consecuencias directas en el concepto de disciplina científica, ya no en el marco de la discusión del método, sino en el de los procesos de formación.

El concepto para dar cuenta de esta problemática tendría que permitir entender el proceso de formación como el desarrollo de una cierta conciencia a partir de ciertas matrices histórico culturales, pero con la conciencia de que se es parte de esa matriz cultural.

No basta con decir “desde una matriz”, sino que hay que desarrollar el *concepto de la conciencia* en el que se está llevando a cabo el proceso de formación desde la pertenencia a una determinada matriz cultural.

En la medida que esto no se esté resolviendo, no vamos a ser capaces de abordar la atomización del conocimiento; y en la medida en que no seamos capaces de poder trascender la atomización del conocimiento, no podremos entender lo que es un momento histórico, y por lo tanto no vamos a entender cómo ese momento histórico está siendo conformado por una determinada lógica de poder.

En el fondo, entender un momento histórico es entender la lógica constructora del poder, que no es el poder bruto, que no es el poder visible, sino que es esa lógica constructora del poder.

Podríamos poner muchos ejemplos que hoy en día se observan en los países de América Latina, en la medida en que estemos atados a esquemas, en el fondo simplistas, no vamos a ser capaces de enfrentarlos, y al no ser capaces de enfrentarlos no vamos a poder leer alternativas a las que allí en ese discurso se imponen como las únicas posibilidades de un momento histórico. Esto tiene una implicación adicional en un tópico que hoy es particularmente significativo pero que no es sólo propio de nuestro momento histórico, pues es algo que se viene arrastrando desde hace ya mucho tiempo, por lo menos, desde la gran revolución tecnológica posterior al Renacimiento, o bien, a partir de un hito de referencia alrededor del siglo XVII. Estoy pensando en la tecnología.

A partir, digamos, del momento que se llamó de los “ingenieros”, en la Edad Media tardía, y lo que sigue a ella con la revolución de las ciencias naturales que es teorizada, de alguna manera, en la filosofía cartesiana, ha comenzado a tomar presencia —son cosas sabidas, pero que hay que tomarles el peso— lo que se ha llamado el desarrollo de ciertas dimensiones del ser humano que hoy en día están haciendo crisis.

El desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha conformado un fenómeno, que en el siglo XX está encontrando una expresión bastante drástica, como es la exaltación del viejo sueño baconiano y cartesiano del hombre dueño y amo del universo.

Pero detengámonos en la expresión. ¿Qué significa ser capaz de controlar la realidad?, ¿ser capaz de controlarla para manejarla y subordinarla? Es la vieja aspiración que se expresó también en la ilustración francesa, que domina todo el siglo XIX y desde luego el siglo XX.

Esto ha significado, en lo que se refiere a la construcción del conocimiento social hoy, algo tan sencillo como lo siguiente:

Que la relación que estamos estableciendo o definiendo con la realidad es una relación reducida a los límites de esa lógica de control, y todo aquello que no quede dentro de los parámetros de esa lógica de control no tiene *sentido, se descarta*.

Esa lógica de control es la que hoy en día está dando lugar, ya dio lugar, a lo que se ha definido como la *razón instrumental*; que se corresponde con otro proceso, el proceso de la reducción de las dimensiones humanas a una sola dimensión que es la del *homo faber*.

Todo esto lo sabemos. El problema es que ahora estamos siendo víctimas de ello, y no sabemos cómo reaccionar.

Esta situación es similar a lo que en el siglo XIX, y probablemente en el siglo XVII y XVIII, fue elevado a rango mayor del hombre: la condición de Prometeo, la condición del Fausto, capaz de vencer al universo, que de alguna manera fue la tónica del Romanticismo decimonónico: el hombre dueño del mundo, el hombre señor del universo, es lo que en este momento nos está aplastando. Y es lo que está expresando la situación actual, de algún modo, en América Latina; en un plano menor, si quieren ustedes, porque es un plano todavía reducido a determinadas políticas económicas, pero donde la lógica que está detrás, si lo analizamos con mayor cuidado, es esta lógica de control sin límite de lo que está fuera, de los individuos.

Como dice García Bacca, la tecnología es una suerte de locura, un loco sin freno, a diferencia de la artesanía, que sí tiene control. La tecnología puede devenir en una suerte de mutante, no tiene límite para su reproducción constante.

¿Quién controla esa reproducción? ¿Qué sentido impone esa reproducción en cuanto se refiere a construcciones históricas? ¿Cuáles son los efectos que va teniendo en su propia construcción? Eso es lo que estamos viendo hoy en día. ¿Cómo reaccionar frente a esta dinámica? Por lo tanto hay que retrotraerse un poco al inicio del proceso, y comenzar a analizar las deformaciones que allí se dieron lugar, para ver la perspectiva histórica, y determinar cómo se inicia ese proceso de esquizofrenia que ha sometido al hombre durante 400 años, y recuperar de allí el discurso.

El hombre tiene que volver a entender, y éste es uno de los desafíos dentro de los cuales habría que recuperar algunos de los llamados *discursos, incluyendo el de la propia antropología*, entre los cuales, el ecológico, por ejemplo, podría cumplir una función en el sentido de recuperar un concepto más rico, más inclusivo, del modo como el hombre se *coloca* frente al mundo.

Es decir, que *el modo como el hombre se coloca frente al mundo* no puede agotarse simplemente en esta relación que moldea la lógica de control asociada al desarrollo tecnológico. Es aquí donde surgen los grandes desafíos.

En dos palabras: creo que lo que ha sido una constante hasta el siglo XIX, o quizá primera mitad del siglo XX, a pesar de su desarrollo tecnológico, es el hecho de que el hombre ha sido capaz de equilibrar una doble relación con el mundo. Y cuando hablo de la relación con el mundo no estoy hablando de los filósofos, no estoy hablando de los grandes metafísicos, estoy hablando de cada uno de nosotros.

¿Cómo cada uno en su vida cotidiana define sus relaciones con su mundo?

No puede restringirse simplemente a esa lógica implacable y sin límites, de las lógicas del control, que está en este momento encontrando una vastísima expresión en el llamado proceso neoliberal en América Latina, sino que hay otras formas de relación que permiten al hombre *colocarse* frente al mundo sin estar restringido a estas lógicas del control.

Colocarse frente al mundo sin pensar en su apropiación, ha sido un constante desafío.

Recordemos algo que de pronto se olvida. En los siglos XVI, XVII, XVIII, había dos tareas que por lo general eran concomitantes: la construcción de

ciencia, y la construcción de filosofía. La filosofía y la ciencia estaban hermanadas, hoy en día están divorciadas.

En la actualidad, tenemos una cantidad enorme de meta-discursos filosóficos o epistemológicos. Meta-discursos que de alguna manera pretenden que recuperemos esta doble relación con el mundo, la relación de la lógica instrumental o de la racionalidad tecnológica, por una parte, y de otra parte está otra más amplia, no instrumental, donde puede cumplir una función muy importante una serie de expresiones de la creatividad humana o de los lenguajes humanos como el arte en todas sus formas.

Es lo que se ha ido perdiendo, pues una relación se subsume a la otra. Los meta-discursos buscan recuperar ese equilibrio.

Pero si se analiza en este momento el impacto que esos meta-discursos tienen tanto en la vida concreta de los sujetos como en la construcción del conocimiento, puede apreciarse que no hay vínculo ninguno. Son en el sentido estricto de la palabra, meta-discursos que no tienen influencia y ese es uno de los grandes problemas.

Problema que nos recuerda las preocupaciones de un Apel con respecto a las implicaciones éticas del discurso científico, pero especialmente la gran advertencia que en la década de los treinta —al enfrentar la barbarie alemana— Husserl plantea con respecto a la ciencia europea, cuando habla de la “crisis de la ciencia europea”.

¿Y qué era la crisis de la ciencia europea para Husserl? Era la misma que vivimos hoy en día; simplemente que la ciencia se ha transformado solamente en una tecnología sin pensamiento. Y eso es barbarie. Como dice Octavio Paz, estamos en una época de *barbarie tecnológica*.

Y esto hay que tomarlo en serio, porque esa barbarie, es barbarie; pero con un agregado, que además es tecnológica, o sea, es eficiente como barbarie. Y por lo tanto de difícil control.

Se plantea un desafío en este contexto, menor pero no menos importante, de cómo construir un conocimiento que nos permita alertarnos frente a estos procesos, *mostrar realidades que en este momento se ocultan*.

Esto hay que enfrentarlo, *hay que poder desocultar la realidad* que se oculta en procesos de formación de la gente, debemos enfrentar problemas de esta naturaleza, de otro modo no hay propiamente formación, en el mejor de los casos es instrucción. Y esto los pedagogos lo saben mejor.

Estas tareas suponen un esfuerzo no solamente intelectual, sino el esfuerzo de promover un debate que desde luego no es fácil, porque muchos de los problemas son parte de un cierto contradiscurso.

Creo que no obstante todos los obstáculos, estamos mejor que los que lucharon contra la Inquisición, por lo menos en el sentido de que se pueden plantear las cosas sin tantos riesgos, aunque también hay otro tipo de riesgos.

Y sobre todo cuando todavía uno reconoce que hay espacios donde estos problemas pueden y deben discutirse.

En este contexto cabe hacer una observación de otro orden, pero que es muy pertinente en el plano sociológico, y es el de que hay que cuidar mucho los espacios donde se desarrollan estas discusiones, donde se puedan desarrollar estas ideas, puesto que estos espacios no son muchos, son básicamente pocos. Fundamentalmente, el espacio de la universidad; y dentro del espacio de la universidad, la universidad pública, porque tampoco la privada cumple una gran función en este sentido.

Por lo menos en mi opinión, tal como yo conozco la universidad en América Latina, en este momento se trata precisamente de liquidar el espacio del pensamiento, se trata de liquidar cualquier tipo de pensamiento perturbador, perturbador a la lógica de lectura que el poder impone a la realidad, al crear realidades.

Se está transformando a las universidades, en muchos lugares, en institutos tecnológicos, que son en el fondo la educación superior rescatada en términos de funcionalidad para las exigencias de un orden determinado.

Los informes por ejemplo de la OCDE y del Banco mundial son insistentes en ese sentido: se pretende que las universidades desaparezcan bajo la idea de que las universidades sobran, que son una pérdida de dinero y además que producen gente inútil.

Claro, cómo no van a producir gente inútil, si producen gente que de alguna manera, bien o mal, pretende pensar y no simplemente aceptar sin más crítica, simple, lisa y llanamente, su condición de recurso o de ser parte integrante de lo que se ha dado en llamar el “capital humano”.

El capital humano que estos países necesitan para competir, no sé con quién, pero para competir. Donde el pensamiento no cuenta, las ideas no cuentan, porque lo que importa es una eficiencia sin pensamiento y sin idea, porque, obviamente, ese pensamiento y esa idea ya están preescritos al hacer. Se trata de ser *funcional* para un pensamiento ya pre-existente.

Por lo tanto cualquier pensamiento que se genere en las aulas universitarias va a ser un pensamiento perturbador de aquel que se pretende que ese recurso sirva de la manera más eficiente. Y para que sirva de la manera más eficiente, ese individuo no puede pensar, sólo tiene que saber moverse, comportarse, según las exigencias de conducta del mercado.

De nuevo volvemos a la exaltación de la facultad instrumental del hombre, de su condición de *homo faber*. Como puede verse, todos los problemas se relacionan.

Ahora, ¿qué es difícil? Como todo, lo histórico es difícil, porque incluso los que en este momento manejan lo que podríamos llamar el discurso hegemónico, no están en una tarea fácil. Podríamos poner muchos ejemplos.

No hay ninguna sociedad, desde el punto de vista sociológico, que sea lo suficientemente compacta para que no se creen *intersticios* desde los cuales reconocer espacios en los que el individuo pueda actuar y desarrollar esa conciencia que pide Baudrillard. El problema es que no los reconocemos porque de alguna manera somos víctimas de ese “bloqueo” del que hablaba Agnes Heller.

Una idea importante a este respecto, que vuelvo a enfatizar, comentada y conocida, es la siguiente:

El poder no necesita legitimarse con ningún tipo de aparato, ni siquiera con la prensa, le basta sólo un mecanismo, al cual recurre constantemente: que es ocultar realidades; le basta eso, porque al ocultar realidades y mostrar sólo algunas se produce el fenómeno natural de que las personas se adscriben a aquello que ven, a aquello que se ha permitido mostrar. Ese es el mecanismo del bloqueo, que es lo que está pasando hoy en día.

Lo que significa que dejamos pasar realidades subterráneas, dejamos de leer esas realidades subyacentes, dejamos por lo tanto de ver futuros que no sean los futuros que muestra el discurso del poder.

En una palabra, no somos capaces de leer más que en términos de relaciones causales, relaciones causales que tienen lugar en un espacio que está predefinido por los parámetros que impone el discurso del poder, pero no somos capaces de leer las potencialidades de la realidad. Así como Braudel nos recordó ya hace mucho tiempo que un pueblo o un país tiene muchos pasados, también tiene muchos futuros.

Y esa ha sido la historia de la humanidad desde siempre, desde los griegos en adelante. Podríamos recordar aquí las discusiones de Platón con Epicuro.

Para Platón no había más que un futuro, la crítica o el disenso venía de Epicuro y así sucesivamente.

Es lo que ocurrió en la Edad Media, en el Renacimiento, y lo que siguió pasando con algunos pensadores del disenso a lo largo de los últimos 400 años.

Es la misma historia. Había menos técnica a favor, menos tecnología, menos manipulación masiva, de acuerdo, porque no había radio ni televisión. Pero los espacios siempre han existido y en este momento nuestra obligación es reconocerlos, para lo cual debemos saber rescatar al sujeto.

Porque si analizamos lo que está pasando en la sociedad contemporánea... Lo que está pasando es la *disolución del sujeto en su subjetividad*. Del sujeto en todas sus acepciones: el sujeto como individuo, como colectivo...

Es el riesgo de algunas teorizaciones sistémicas, no digo que sea inherente a la teorización sistémica, pero se encuentra de alguna manera en el uso ideológico que se está haciendo de la teoría de sistemas. Es precisamente comenzar a concebir los fenómenos sociales, incluyendo la educación entre otras, y muchas más realidades, la económica desde luego, como realidades autorreguladas sistémicamente, que no requieren de sujetos.

El sujeto está siendo reemplazado en el caso del estructural funcionalismo, por ejemplo, por una función, en circunstancias que la historia nos está enseñando algo diferente, y ese es un debate que habría que tener con estos teóricos.

La historia es una construcción, no es una simple reproducción de sistemas.

Es un debate que no tiene solamente implicaciones en el plano teórico y epistemológico, además tiene implicaciones éticas.

Lo que se vincula con situaciones muy concretas, se vincula con discursos muy concretos de hoy en día, por ejemplo, con el rescate de la llamada "sociedad civil".

El rescate, según con qué lógica se esté haciendo, puede ser realmente el rescate del sujeto, como también puede significar la sepultura del sujeto. Ello porque se puede estar dando el rescate del sujeto en términos de una lógica de individualidades exacerbadas, que llevan al aislamiento, a la soledad y a la ineficacia.

En América Latina, por lo menos en algunos países, se observa un rescate de la sociedad civil, una recuperación de la condición de ciudadano y

por qué no, alguien también podría decir, en el plano filosófico, del sujeto, de la persona.

Entonces, ¿cuál es el sentido de ese rescate? ¿A quiénes se rescata? ¿Por qué? ¿Con qué lógica se promueven aspectos de civilidad? ¿Para reivindicar la participación de las personas, individualista o en colectivo, o bien, para legitimar discursos que no buscan precisamente el rescate de la persona y del sujeto?

Por lo tanto, todo lo que estoy planteando se ubica en el marco de comprender que la historia no está sometida a legalidades, que está siendo construida en pequeños espacios y en cortos tiempos —no en el espacio de los héroes, no en el tiempo de los héroes que después recogen los historiadores— sino en los *micro-espacios de la cotidianeidad* que hacen de la historia de un país una gran incógnita.

Incógnita que, a menos que se comulgue con la lógica de lectura de la realidad, que es la lógica del poder, todo resuelve y enfrenta con la indeterminación que exige de las utopías.

En el actual momento histórico no hay derrumbe de utopías, sino más bien *imposición de utopías*. Entonces, obviamente el destino ya está escrito como en el episodio bíblico, está escrito con letras de sangre en un muro de manera que nos preocupemos, pues la historia está escrita y seguirá estando escrita por los mismos actores.

En este momento hay una gran anfibología en los discursos —y eso también está contribuyendo a crear mucha confusión—, que debemos trascender si queremos ser protagonistas de pequeños y de grandes destinos, y si queremos que el futuro de estas sociedades sea algo más rico que la imposición de un solo “modelo”, como se pretende hoy en día.

Abramos, entonces, un espacio de intercambio acerca de estas reflexiones que he venido desarrollando.

Participante: Quisiera plantearle tres temas que me preocupan, y los he ido elaborando según como fue usted armando en la charla; no tienen relación uno con el otro por eso planteo los tres y usted ve cómo me responde.

Uno es el concepto de tiempo, al que usted hacía alusión en cuanto a su manejo... en cuanto a que los conceptos de tiempo y espacio son utilizados como “parámetros” en la relación del sujeto con el objeto de conocimiento.

La variable tiempo, el concepto de tiempo que usted trabaja, me interesaría poder detenerme en esta reflexión; no porque se lo cuestione, sino porque

no llegué a entender bien desde qué lugar está hablando acerca del concepto tiempo como parámetro.

Esta es una cuestión. La otra pregunta es en referencia al concepto de realidad.

Plantea usted que la realidad no tiene un carácter “ontológico”, yo pregunto si esto quiere decir que la realidad no puede existir independientemente del sujeto, lo digo como pregunta, no como cuestionamiento.

Y, en segundo lugar, si esto tiene relación con lo que usted dijo al comienzo de la charla acerca de la importancia de pensar espacios de posibilidad para recuperar al hombre, si se refería a esto de lograr que el hombre tome conciencia de su realidad.

En este sentido, me permito un pequeño comentario que significa la pregunta: es que más que tomar conciencia de la realidad me parecería que lo importante es trabajar sobre la “toma de conciencia” de que él puede construirla.

No sólo “tomar” conciencia de la realidad, en todo caso de la existencia, sino tomar conciencia de su capacidad de construirla; por eso lo relacionaba con lo que usted dijo después acerca de que la realidad no tiene carácter ontológico, o sea, que no puede existir independientemente del sujeto. Esto lo planteo como un interrogante —porque es parte de lo que estoy trabajando— y me preocupa, lo estoy indagando: la capacidad constitutiva que tiene el sujeto de la realidad...

Por último, que también tiene que ver con el concepto de realidad, usted dijo que la realidad no es una simple reproducción de sistemas autogenerados del sujeto. No me quedó claro cómo entiende este concepto de sujeto como autogenerado y qué significa que la realidad no sea una simple reproducción de estos sistemas autogenerados, porque no comprendo cómo armó esta idea...

Participante: Pensaba cómo cada disciplina en la modernidad está preocupada por tener un objeto propio, como que recibe el diploma de ser ciencia si tiene un objeto diferente que le es propio, y que si la realidad es una realidad articulada, mucho más compleja que sólo el objeto, cómo este mismo diploma de ciencia está en contradicción con la capacidad de conocer.

Participante: Es interesante la hipótesis de la que partió: de la construcción de la realidad en el discurso del poder o fuera del discurso del poder. Ahora la duda que me queda es si dentro del discurso del poder o fuera del discurso del

poder, son categorías de análisis dicotómicas o hay una permanente relación entre ambas, porque no puedo permanecer fuera del discurso del poder. Puedo producir acciones distintas de la lógica del control, pero me parece un poco difícil permanecer totalmente fuera de esa lógica del poder.

Dr. Zemelman: En relación con la cuestión del tiempo. Se trata de reconocer el tiempo en una doble función.

Esto tiene un sesgo, sin duda alguna, que es el propio del análisis de los fenómenos sociales, y mi referente es ese, el manejo del tiempo en el análisis de las ciencias sociales.

En general el manejo del tiempo está bastante ausente en el tratamiento de las ciencias sociales en América Latina, se han hecho algunos avances pero insuficientes, en gran medida por problemas de carácter técnico-metodológico. Pero independientemente de eso también hay problemas conceptuales, y era a lo que estaba aludiendo.

El problema es el siguiente: *el tiempo se ha estado manejando como parámetro y manejarlo como parámetro es una resolución parcial.*

Observen simplemente que si ubicamos el razonamiento temporal en un “parámetro”, dentro de ese parámetro se pueden hacer muchos juegos, pero el “tiempo” no necesariamente se recupera al interior del parámetro.

Se puede ubicar en una fecha, sin embargo, no da cuenta de lo que está pasando con el tiempo al interior de esa fecha.

Se plantea el problema que tiene que ver con la *transformación del tiempo en propiedad del fenómeno*, lo que es un paso importante, en este sentido se podría hablar ya no del tiempo sino de *la temporalidad*, y trabajar, como ya se ha tratado de hacer, con el concepto de ritmo temporal. Es muy importante en ciertos fenómenos.

Esta es una respuesta quizá bastante acotada a un plano restringido de las ciencias humanas, pero importante porque tiene que ver con la premisa histórica de la que partimos.

Si recuperamos el desacierto de las ciencias sociales, en cuanto a anticipar los procesos económicos y políticos posibles, se constatan problemas de ajustes temporales.

Es decir, procesos que se pensaba podrían ser descubiertos en una escala de tiempo periódica en mediano o largo tiempo, ocurrió que se estaban mo-

viendo en un pequeño tiempo, o en un corto o mediano tiempo, lo que llevó lógicamente a conclusiones equivocadas.

Por ejemplo, si encaminamos el modelo económico que se está aplicando en Argentina o el que se está aplicando en México, se reconocerá de manera fácil que hay muchos tiempos en las variables de los modelos y en la medida en que en el análisis no se maneje en esos tiempos, esas temporalidades pueden producir desaciertos imprevisibles. Por ejemplo, la temporalidad de la “inversión” económica.

La inversión como concepto implica muchos tiempos, el tiempo de lo que podríamos llamar la maduración de la inversión, que puede llevar años. Pero hay otros tiempos involucrados que de repente nos causan problemas, causan problemas a los economistas, como el tiempo que está involucrado en la generación de los recursos de inversión.

Piensen ustedes un momento que la inversión reconoce una de sus fuentes en el excedente económico. El manejo del excedente tiene un tiempo propio que no se somete fácilmente a las ecuaciones lineales con las que los economistas operan, en razón de que el excedente económico tiene que ver con otros procesos, que son, a veces, culturales, psicológicos, etc., con sus tiempos diferentes. Por ejemplo, el manejo de excedente está vinculado a la pauta de la gratificación. Porque dedicas un dinero a una inversión tienes que tener en cuenta que va a llevar un tiempo determinado para un resultado, el de generación de la empresa, la generación de empleo, etc. Esa es una problemática, pero el excedente tiene otros tiempos, tienen que ver, a manera de ilustración, con el sacrificio en cuanto a posponer consumos en términos de una gratificación diferida en mis necesidades; lo que es un manejo del tiempo. Hay que tener una noción de tiempo futuro, en términos del cual opera el comportamiento. Si no se tiene esa temporalidad no opera el comportamiento y el excedente se gastará en cualquier cosa menos en inversión.

El tiempo ya no es un parámetro, como podría ser 1996-2000, sino que es una propiedad del fenómeno, en este sentido nos está planteando el problema de las *temporalidades*.

Otros ejemplos bastantes evidentes son los siguientes: la temporalidad de un régimen político, es una temporalidad diferente al del sistema de dominación; la temporalidad que tiene un actor político es diferente a la temporalidad que tiene un movimiento social, y así sucesivamente.

Cuando no entendemos esto entonces podemos tomar decisiones equivocadas. Sin embargo, la transformación del tiempo de parámetro en variable o en propiedad del fenómeno, no es un paso fácil. Quienes lo han dado, de alguna manera, son los historiadores.

La historia, cuando ha tratado de manejarse con los tiempos largos, son *tiempos de tendencias históricas*; la *historia de los acontecimientos*, por lo general, es una historia de corto tiempo. Hay aquí una diferencia y un avance.

Sin embargo, ese avance, que se ha llamado *historiografía*, sobre todo la historiografía francesa —hasta donde estoy informado—, no ha provocado en las ciencias sociales desajustes fuertes.

Podría poner una serie de ejemplos en este sentido. Un gobierno determinado toma una medida para captar el apoyo de sectores sociales a través de políticas distributivas de ingresos. Esto genera un proceso de acomodación de comportamientos de un grupo humano concreto, en términos de que tiene mayor ingreso para que genere compra y a su vez la generación de compra genere mercado interno y el mercado interno pueda tener el efecto de la propia reproducción del capital.

No obstante, puede darse que paralelamente a una política distributiva de ingresos, las fuerzas sociales contrincantes, como fue el caso del gobierno de Salvador Allende, diseñen otro discurso, con otro tiempo, por ejemplo, el discurso de la prevención: “Sres. —se les dijo— hubo reforma agraria, este gobierno va a volver a afectar nuevamente, con otro tipo de reformas a nuevos sectores sociales.”

Se generó un discurso de prevención en el tiempo, en cuanto a colocar a la fuerza social en la disyuntiva de beneficiarse en el corto plazo con una política distributiva de ingresos, o bien, afiliarse con base en la prevención de que esa política distributiva de ingresos era un engaño, porque, en el fondo, en el largo tiempo iban a ser expropiados tal como habían sido expropiados los latifundistas años antes.

Manejar el tiempo como propiedad del fenómeno —ya no simplemente como un parámetro— no se hizo, y se subvaloraron —en este caso— las consecuencias que iba a tener en el mediano plazo un discurso de esa naturaleza. Valga como ejemplo.

Con respecto al concepto de realidad, el problema es el siguiente: cuando decimos que la realidad no es ontológica, lo decimos en el sentido de que no

es una realidad que en sí misma exista, independientemente de los sujetos, como puede existir el Sol. El Sol existe con o sin astrónomo, sin embargo, la realidad histórica no es tan simple.

¿Cuál es el problema que se plantea? Tengamos presente por lo menos dos cuestiones. Cuando decimos que la realidad no es ontológica, estamos diciendo que la realidad socio-histórica está conformada por ámbitos de sentido, de manera que el ámbito y el sentido son dos elementos fundamentales.

Pongamos un ejemplo, la democracia. ¿La democracia existe fuera de mí? Sí, puedo decir que existe fuera de mí. Digamos que existe un sistema político que tiene determinadas reglas, que tiene perfiles institucionales, etc., pero no se puede decir que la democracia se agote en ese concepto, porque puede haber muchas democracias, que es lo que en este momento estamos observando, es decir, muchos proyectos de democracia.

En efecto, a la democracia se le puede dar una carga de significados diferentes. En ese sentido no es ontológica, va a depender de la construcción de un sujeto, pero tampoco esa construcción es la nada o no se puede organizar desde la nada, tiene que haber, de alguna manera, una potencialidad, que no está sólo en el sujeto.

Entonces, se da una conjunción de situaciones: la situación que viene del sujeto social que construye sentidos, que le da una dirección a un proceso, pero también está la potencialidad de construir ese sentido.

Otro ejemplo puede ser el de la reforma agraria. La reforma agraria no está en la tierra, la reforma agraria es una construcción humana, así como es una construcción humana la tenencia de la tierra.

Para que haya tenencia de la tierra y reforma de la tenencia de la tierra, tiene que haber tierra donde haya tenencia de la tierra, de otro modo, obviamente, no puede hacerse una reforma agraria que no sea más que nominal.

Estas situaciones son ilustrativas de lo que estoy diciendo: la reforma agraria opera sobre una potencialidad que es la tenencia de la tierra, que a su vez supone tierra, lo que puede variar de un lugar a otro, por consiguiente, variará la reforma agraria. De manera que un mismo fenómeno puede ser muy diferente según la complejidad de su historicidad.

Otro ejemplo sugerente: el modelo neoliberal supone un comportamiento de ahorro e inversión, que exige de un actor económico preciso, como el “empresario”.

La pregunta es, en el plano de las potencialidades, si hay empresarios, ¿hay empresas? Hay empresas. ¿Hay recursos físicos?, hay recursos físicos; ¿hay gente que maneje a las empresas?, obviamente, tienen gerente y dueño, pero, ¿son éstos empresarios?

Es una situación más compleja que la de la reforma agraria, pero también está aludiendo a una *potencialidad de construir empresas que cumplan la función que el modelo económico actual le exige*, que es lo que se supone que dan los empresarios y que es un presupuesto del modelo neoliberal. Ese presupuesto del modelo neoliberal, el “empresario”, expresamente, es lo que se puede cuestionar en este momento.

No se va a cuestionar la existencia de dueños de empresas, ni de los accionistas, tampoco de los gerentes, porque están los roles y las personas están físicamente allí, están en las empresas, pero lo que se puede cuestionar es la “potencialidad” de esa realidad para ser llamada empresaria.

Estamos pensando entonces en el componente de la construcción de “ámbitos de sentido”, donde el ámbito obviamente no va a depender sólo del sujeto, pero sí el sentido que se le confiere a ese ámbito.

Pero en relación con esta cuestión surge una tercera: No se trata solamente de tomar conciencia del espacio, sino de tomar conciencia de la posibilidad de construir sentido desde ese espacio.

¿Cuál es el problema? Reside en que a veces las personas individualmente o como colectivos no desarrollan la *conciencia de construcción* porque no reconocen espacios posibles de construirse, de ahí que los dos problemas son igualmente significativos.

Lo que busco señalar es que *sin el reconocimiento del espacio es difícil que se desarrolle conciencia de construcción*; aunque el mero hecho de tener conciencia del espacio, por sí mismo, no resuelva el problema de la construcción, requiere que la persona tenga conciencia de que ella construye desde ese espacio.

El problema es que reconozca desde dónde puede. Y esto es lo que se trata, de alguna manera, de mutilar.

Los ejemplos podrían ser múltiples. Desde esta perspectiva se podría hacer un análisis de lo que pasa con los movimientos sindicales en América Latina. Los dirigentes sindicales, de muchos países, pueden tener la conciencia que tienen que hacer ciertas cosas, sin embargo, donde fallan es en que no reconocen los espacios desde dónde construir ese sentido. Convendría pre-

guntarse por qué. Puede ser el caso que ellos todavía estén pensando sus espacios de construcción de sentido en el marco *del espacio de un actor que ya no existe*, como fue el caso del actor histórico, el proletariado industrial.

A este respecto, el problema que tienen los partidos políticos, en muchos lugares, es que están desfasados respecto de la coyuntura que están enfrentando. Se siguen asumiendo, en algunos países, como actores históricos, aquellos que están actuando en la plenitud de los espacios de la sociedad que es precisamente lo que se ha trastocado.

El hecho de que no existen más los llamados espacios “nacionales” de una manera tan clara, tan coherente y monolítica como se dieron en los años cuarenta, cincuenta y sesenta, no significa que no haya espacio de actores. Solamente significa que son “diferentes”.

En la medida que se siga pensando que los espacios de construcción de la historia son los espacios definidos por ese viejo concepto de actor, diluye el espacio.

Hay aquí un punto interesante de analizar que no había pensado: el lenguaje. Además de heredar verdades, el lenguaje también lleva consigo tiempos y espacios. Pues los conceptos tienen un tiempo y un espacio, aunque implícitos.

Lo anterior se puede observar en algunos tipos de análisis en ciencias políticas, en los que se pretende darle vigencia a un concepto de largo tiempo, en circunstancias que el concepto obedecía a una necesidad coyuntural.

Si un concepto se forja en una coyuntura, su nivel de abstracción va a continuar siendo apresado en la coyuntura desde la cual se forjó; de manera que no podemos, tan fácilmente, hacer una extrapolación y transformarla sin mediación en una abstracción de carácter general.

Hay ejemplos históricos del forjamiento de estructuras conceptuales desde lo coyuntural a lo general. Es lo que pasó con la teoría del estado de Lenin tan influyente en América Latina. Lenin forjó un concepto de estado y de transformación del estado de duración estrictamente coyuntural, la coyuntura definida por el periodo comprendido entre abril y octubre de 1917. Los forjó como un instrumento de movilización político-ideológica, con fines concretos y prácticos: el derrocamiento del zar. Sin embargo, con la complicidad de los propios bolcheviques, se transformaron esos conceptos específicos en una *teoría general del estado*.

Estas transformaciones llevaron a una serie de deformaciones, de la propia realidad, una de las más importantes fue la llamada concepción de las “transiciones del capitalismo al socialismo”, donde la transición era ineluctable y por lo tanto la teoría de la revolución de Lenin, a partir del estado, era absolutamente válida, en circunstancias que no tenía en cuenta esa teorización nada de las complejidades del proceso histórico, en la medida que fue estructurada para una coyuntura sometida a delimitaciones temporales definidas.

Lo anterior dio lugar a una serie de ajustes teóricos cuando la transición al socialismo se consideró que iba a durar cien años, después en una segunda versión se reducía a cincuenta años, más tarde a veinticinco años, o cinco años, para que al final con Kruschev ya había culminado.

¿Por qué pongo las situaciones anteriores como ejemplo? Porque no hay que considerarlo simplemente como errores ideológicos, son problemas de razonamiento, porque mucha intelectualidad aquí en América Latina los compartió y se movió con esas lógicas.

Extrapolar conceptos coyunturales a conceptos de tipo histórico o al revés, transformar conceptos de carácter histórico en conceptos coyunturales, constituye el mismo error.

De ahí que el problema del tiempo tiene que ver con la cuestión central relativa a la construcción *de la abstracción*. Esto es, que la resolución del problema del tiempo tiene que ver con el *cómo se construyen instrumentos de razonamiento*, cómo se construyen los conceptos de los cuales se quiere disponer para dar cuenta de una situación dada.

Hay que cuidarse de no usar coyunturalmente conceptos que son de periodos históricos, como tampoco transformar en conceptos de validez general cuando fueron forjados para dar cuenta de coyunturas.

En lo que se refiere a la generalización de la teoría de sistemas, plantearía si el concepto de dinámica aplicable a los fenómenos socio-históricos, el movimiento que podemos recuperar para el análisis de los fenómenos sociales, es equivalente al concepto de crecimiento al cual se pudiera dar aplicación a los conceptos que provengan de la biología transformados en conceptos sistémicos? ¿El concepto de crecimiento, o de desenvolvimiento de un órgano biológico, es equivalente al concepto de crecimiento o de desenvolvimiento de la cultura o de la economía?

¿Aluden a un problema de dinamismo?, sí, aluden a un problema de dinámica; ¿aluden a un problema de reproducción?, sí, aluden a un problema de reproducción; ¿aluden a un problema de conservación?, sí, aluden a un problema de conservación.

El problema es si conservación, reproducción y crecimiento, significan, más allá de los propios términos, lo mismo en un ámbito disciplinario que en otro ámbito disciplinario; de otro modo podemos correr el riesgo de hacer extrapolaciones falaces, extrapolaciones de las que estamos advertidos —pero no suficientemente—, pero que nos llevan a conclusiones equivocadas, como el abuso que puede haber en el manejo del tiempo. Como decía antes: *abusar del tiempo, en el uso de los conceptos, sin reparar que estamos forzando el concepto, es lo que se ha estado haciendo y se sigue haciendo en este momento.*

En cuanto a la “lógica del objeto”, a partir de la lógica del objeto, diría dos cosas: primero, no toda la realidad histórica es susceptible de reducirse a objetos; segundo: que el objeto, a menos que lo redefinamos, es *una* de las posibilidades.

Esta visión de “objeto” está fuertemente asociado con el concepto que hemos heredado de las ciencias naturales, que es el concepto de “determinación”, aunque lo hallamos limpiado como el historicismo alemán de comienzo del siglo XX de su impronta nomológica.

Sin embargo, seguimos todavía prisioneros de una cierta “lógica causal”, aunque no la llamemos causa; sometidos, todavía, a un razonamiento de causa a efecto, que es lo cuestionable en la realidad social.

Pongamos un ejemplo. Estamos constantemente, en la realidad socio-histórica, enfrentados a lo que la gente llama “realidades emergentes”. Estas “realidades emergentes” no tienen necesariamente una causa muy clara, y sin embargo están allí.

Entonces, si yo voy a forzar el conocimiento de la realidad socio-histórica a la conexión causal de A con B con C con D, puedo empobrecer mi relación de conocimiento. Lo que está en cuestión entonces es, probablemente, una redefinición más compleja del objeto.

Este es un aspecto. El otro aspecto apunta al problema de la *lógica del objeto*, que es lo que está pasando con las disciplinas científicas.

Es evidente que estamos a las puertas de una redefinición del sistema clasificatorio de las ciencias, lo que está ocurriendo en la práctica. En la práctica

ya se redefinieron las disciplinas científicas, pero seguimos llamándolas de la misma manera.

Lo que en este momento la práctica científica está enseñando, y que debería ser sistematizado por los que enseñan ciencia, es que se tiene que enfrentar un sistema clasificatorio que en la práctica ya no es el mismo. Estamos enfrentados a un sistema clasificatorio diferente donde hay muchos intersticios entre disciplinas. Es el sentido que tenía la cita que hice de Morin, en cuanto a que hay más realidad entre dos ciencias que en las dos ciencias por separado. Y eso lo está mostrando la biología, la química y la física, sin ir más lejos, y desde luego, con sus limitaciones, también las ciencias humanas.

Ya no podemos hablar de objetos sociológicos en sentido estricto. No existe ese objeto sociológico. Es decir, cada vez más los objetos son socio-económicos-culturales.

Analicemos el modelo económico que hoy en día se aplica, de manera formal, sometido a los lenguajes matemáticos; analicemos los componentes o modelos que se están poniendo en práctica.

Los componentes del discurso económico formal tienen fuertísimas cargas psicológicas y culturales; hay un número de variables micro y macroeconómicas que no están sujetas a lógicas económicas, sino que están sujetas a lógicas psicológicas y culturales. Recordemos lo que decía acerca del excedente económico. El excedente económico es una variable económica fundamental, pero su comportamiento no es económico, es cultural.

¿Cómo podemos hablar entonces de objetos estrictamente económicos? Ya no es posible.

Tampoco podemos hablar de una cultura separada de lo económico o de lo tecnológico. Entonces, ya en las ciencias humanas estamos enfrentando una gran complejidad en los objetos.

¿Cuál es el problema? Que seguimos manejándonos en términos taxonómicos, con el mismo sistema clasificatorio de las ciencias que se acuñó a mediados del siglo XIX, y que ha sido sobrepasado en la práctica misma de la investigación.

Los profesores, en este caso, no deberían “culpar” a los que hacen ciencia, a ellos no les preocupa el sistema clasificatorio. Pues tienen un modo de operar más allá de los sistemas clasificatorios.

El problema se hace ver cuando se *enseña ciencia*. Si se siguen respetando sistemas clasificatorios que ya no son reales, obviamente, entonces, se está enseñando un conocimiento bastante irreal, que ya no tiene relación clara con la práctica investigativa.

Esto habría que resolverlo en el plano del discurso de la educación, más que en el plano del discurso de la metodología de la investigación, que, por último, no creo que se resuelva porque hay otros problemas allí, que tienen que ver con la pregunta.

El planteamiento de Kuhn tiene que ver con esto, porque resulta que si se comienzan a redefinir los objetos de la ciencia, los sociólogos dejan de ser sociólogos, y por lo tanto se quedan sin trabajo, por decirlo de alguna manera, y así sucesivamente.

Hay una reacción de cofradía, de grupo de presión que no es ajena a esta discusión. Hay instituciones enteras que se justifican en función de “objetos disciplinarios”.

Si se comienza a cuestionar el objeto, se queda sin la institución, se queda sin la especialidad y esto no se va a aceptar fácilmente.

Lo anterior tiene consecuencias a nivel curricular, dado el actual sistema clasificatorio de las ciencias, a partir de una lógica del objeto —que no ha sido cuestionada— ¿cómo seleccionar el conocimiento, cómo dosificar la bibliografía?

Esto supone rediscutir los contenidos de las disciplinas y las relaciones que esas disciplinas tienen entre sí para llegar a resolver problemas operativos como éste.

¿Qué es más importante de enseñar en la economía? ¿Qué es más importante de enseñar en la biología, en la física...?

Si partimos de la premisa que al alumno no se le puede transformar en una enciclopedia porque eso no tiene sentido ninguno, además de conllevar un conocimiento memorístico que se olvida a las veinticuatro horas, ¿qué queda de esa enseñanza? Sabemos que mucho se pierde.

Indudablemente es imprescindible definir y dosificar los contenidos y las bibliografías. Esto se ve muy claramente en el nivel primario y secundario, pero fundamentalmente en la universidad.

En la universidad es un problema fuerte, más aún en los posgrados, ahí hay una oferta bibliográfica indiscriminada, que lo único que cumple es la

función de “aplastar” al alumno y, de alguna manera, reafirmar el poder del profesor —a la par del de los libros—. Lo anterior tiene que ver con este problema: que se dogmatizan los límites disciplinares.

Creo que es esto lo que hay que resolver a la luz de las prácticas investigativas, que en este momento sí han cuestionado los límites disciplinarios. De algún modo, lo que estoy analizando es un problema pedagógico y didáctico vinculado al problema de la enseñanza clasificatoria de la ciencia.

Otra de las preguntas hacía referencia a la lógica del poder. Desde luego no podemos quedar fuera de la lógica del poder, en el fondo cuando hablamos de una “lógica del poder” estamos hablando de una lógica entre muchas lógicas, por lo cual también existen las “contralógicas” del poder.

En definitiva, en este sentido, no podemos nosotros construir ningún discurso que no sea parte de una cierta lógica del poder. Este es un tema muy interesante que quisiera comentar en los siguientes términos, muy puntuales, para no agotarlos.

Es muy difícil, en el ámbito de las ciencias humanas, concebir un conocimiento que no sea parte componente de una opción valórica, de una opción incluso ideológica, pero si no ideológica, por lo menos valórica.

No hay un discurso teórico que se pueda entender como objetivo por prescindencia de su participación en opciones, y eso ya lo sabemos hace mucho tiempo. El hecho es que ese conocimiento es también parte de opciones de construcción histórica.

Construyo la democracia en un sentido u otro, por lo tanto, construyo la teorización que me lo permita.

Esto se está viendo ahora: construyo la economía en un sentido, la construyo en otro y construyo los discursos adecuados que me lo hagan posible.

No significa el hecho de que el discurso teórico sea parte de una opción ideológica o de una opción axiológica, que como tal no pueda hacer un discurso objetivo en el sentido de contrastable, por eso es que hay teorías que fracasan en el sentido de hacer posible algo y otras que son ciertas porque lo hacen posible.

En este sentido, en el plano de los sistemas políticos, podemos enfrentar la opción de construir un sistema político con igualdad o bien un sistema político que me asegure no la igualdad, sino la estabilidad. Son opciones.

Opciones que estamos presenciando en este mismo momento en los distintos proyectos de democracia, proyectos de democracia que son proyectos axiológicos, valóricos o ideológicos.

Sin embargo, dentro de esas opciones se pueden construir teorías que nos permitan acercarnos a una teoría de la democracia que tenga el componente de la equidad, por medio de mecanismos distributivos de ingresos, o, en la versión de otro pensamiento, que dice que lo más importante en un sistema político es que privilegie la participación, pero no cualquier participación, sino la participación que le dé estabilidad al sistema.

Es una construcción teórica, pero es una construcción teórica en el marco de una opción valórica.

En este sentido siempre estamos dentro de una lógica de lectura de la realidad, que en el fondo es una lógica de poder, o del control, pero hay que reconocerlo, aunque no siempre se reconoce. Por lo general se tiende a evitarlo, se tiende —y aquí puede haber un argumento ontológico— a considerar que las teorías A o las teorías B son, según la opción, las reales, y por lo tanto lo que no coincide con esa teoría es irreal.

Es lo que hoy en día está pasando. Está pasando con muchas situaciones políticas y económicas. La democracia, hoy en día, se transforma en un sistema delegado, eso se vive en todos los países de América Latina sin excepción.

La democracia en estos momentos no es una democracia fácil, es una democracia que se acredita por tener gobiernos civiles, sometida a procesos electorales cada cierto tiempo. Nadie mide el grado de participación electoral de la gente, a nadie le interesa cuánta abstención hay, ni cuántos no inscritos, pero se cumple con el requisito de la elección. Ésa es una opción valórica.

Otra opción es la democracia donde los parlamentos, por lo menos en muchos países, no cuentan para nada; existen solamente como edificio donde se someten rápidamente las iniciativas del ejecutivo nacional a debates que a veces se hacen comprimidos en horas. Comprenderán ustedes que ése no es un parlamento.

¿Pero existe el parlamento? Claro que existe el parlamento, pero fundamentalmente lo que se dá es el proceso de delegación del poder en el presidente. ¿Con qué argumento teórico? Con el argumento de que a esa democracia hay que darle estabilidad.

En el análisis de este concepto de democracia hay que distinguir planos discursivos.

En el plano de la opción: yo quiero una democracia en una u otra direccionalidad, quiero una economía de este u otro modelo.

¿Qué conocimientos existen para fundamentar estas opciones? Dentro de esa opción se pueden construir conocimientos incluso hasta matemáticos, altamente formalizados, como ocurre con la economía, que haga a la opción posible.

Es lo que en general podría comentar al respecto, creo que podemos encontrar muchos de estos ejemplos.

¿Alguna otra pregunta o consideración?

Participante: Qué paradoja que justamente la ilusión del control conduce al descontrol porque en determinado momento la tecnología se vuelve incontrolable.

Dr. Zemelman: Incontrolable y controlable, porque si analizamos lo que está sucediendo en este momento en la economía mundial, se dan los dos procesos, el de control y el de descontrol.

El ejemplo está dado en lo siguiente: desde el punto de vista de un país aislado no hay control, ¿y en qué se está expresando? En el problema del medio ambiente, la contaminación atmosférica, en una serie de fenómenos y enfermedades nuevas que están emergiendo... Pero por otro lado se puede ver un fuerte control. Si se habla, por ejemplo, de la economía mundial que hoy en día se manifiesta en como participar en el mundo y competir, globalizarnos y abrirnos...

¿Qué es ese mundo? No es nada extraño. No existe en primer lugar. Existen sólo 35 000 empresas, con 150 000 filiales en el mundo. Entonces, comencemos a ver cómo en ese plano discursivo el desarrollo tecnológico está altamente controlado.

¿Por qué? Porque esas empresas si están en real competencia entre ellas, sometidas claramente a un proceso de fusión, o de transnacionalización creciente.

En este momento hay 35 000 empresas, en 20 años más van a ser muchísimas menos, ¡lo que vamos a seguir llamando mundo! Ése es el problema, hasta que llegue a ser una sola empresa.

Esto expresa un concepto tecnológico muy controlado y planificado a largo plazo, donde no están controlados los espacios que hoy en día son llamadas sociedades. Ello se oculta en el discurso y se presenta como algo ineluctable; pero es y no es ineluctable.

Es ineluctable el proceso de concentración del capital, y, en ese sentido, es una realidad que está allí, que se está dando constantemente. Lo podemos estar presenciando aquí mismo, el proceso de fusión muy rápida.

Lo anterior alude al proceso transnacional que se expresa en la fusión de empresas, de bancos, comercios, etc., etc. Y que va a ser cada vez más rápido, con base en las revoluciones tecnológicas.

Este es sí un proceso que, podríamos decir, tiene una cierta regularidad y una realidad que dentro de su propia lógica es indetenible.

El problema no está en atacar el concepto de globalización así entendido —como lo estoy planteando—, sino comenzar a ver qué pasa con los otros espacios que no están siendo cubiertos por la globalización, retomando la idea de qué espacios quedarían para ejercer un contra-discurso que desde lo tecnológico pueda construir un discurso que no sea simplemente el de las grandes empresas de la globalización. Esto es un reto para la intelectualidad.

Estoy haciendo un comentario a la pregunta sobre control o no control, y en este sentido digo que se dan ambos procesos según la escala de tiempo y de espacio. En los ámbitos nacionales, ¿no hay control? ¿y en el ámbito internacional?

¿Dónde se están haciendo investigaciones tecnológicas con una proyección, no a diez años, a quince, a veinte, a treinta años?

Es posible observar lo que hoy en día está pasando con las materias primas en América Latina —fíjense a dónde podemos llegar—, con lo que está pasando con el cobre, lo que ya pasó con el estaño, lo que va a pasar con muchos otros materiales como consecuencia de una planeación científico-tecnológica asumida por las grandes empresas, no por las universidades, ni siquiera por los gobiernos de los países centrales, sino por las grandes empresas.

Participante: Pensaba que inclusive ese control se puede volver descontrolado porque es como que está pensado para las grandes empresas, pero, ¿quiénes van a consumir cuando hayan producido? Como que también eso se va a descontrolar en algún momento.

Participante: Algo que quiero pensar en voz alta y que quería compartir. Usted dijo que la producción intelectual no puede renunciar a la matriz cultural-histórica desde la cual se está construyendo, ¿qué pasa con esto? ¿Qué hacer con esta producción intelectual para que pueda recuperar la subjetividad, cuando la subjetividad para que sea real, el principal obstaculizador que tiene es la cultura?

Pareciera que no podemos recuperar lo esencial de la subjetividad por un condicionamiento cultural que lo determinó.

¿Qué pasa entonces con esta producción intelectual, que no puede renunciar a esa matriz cultural-histórica? ¿Cómo esta producción intelectual también puede recuperar esta “subjetividad”?

Dr. Zemelman: Hay dos aspectos en su pregunta que habría que discutir.

La primera: lo que usted está entendiendo por subjetividad y por cultura. Porque depende de cómo usted lo entienda, uno podría estar de acuerdo o en desacuerdo en lo que se refiere al desajuste en el concepto de subjetividad.

No podríamos afirmar como una verdad de carácter general que la cultura se oponga a la subjetividad. Podría ponerle yo muchos ejemplos y usted podría estar pensando precisamente todo lo contrario.

Participante: Me refiero a los fuertes condicionamientos que la cultura genera que en más de las veces termina siendo obstaculizadora, reconociendo de igual modo su posibilidad promotora. ¿Cómo lo ve usted?

Dr. Zemelman: Para poner un ejemplo coyuntural, pero un ejemplo muy importante que ha influido, por lo menos en México, es el caso del movimiento zapatista en Chiapas.

En el caso de los zapatistas la cultura no es una inhibidora de la subjetividad, sino más bien una *potenciadora* de la subjetividad de los grupos sociales, incluso es un potenciador de la propia postura ideológica. Donde se ve de una manera muy clara que el discurso ideológico —imaginémosnos la inclinación maoísta que puedan tener los dirigentes no indígenas del movimiento zapatista, que es posible que la tengan— ha sido totalmente sumergido en las exigencias que plantean los patrones culturales de la cultura de los pueblos indígenas. Si no hubiese sido así, no habría surgido el zapatismo con la fuerza con que se ha manifestado.

El discurso ideológico, por sí mismo, no determinaría la subjetividad, a menos que utilice la cultura de un grupo, que puede ser heterogénea —en eso sí estoy de acuerdo—, en forma tal que la cultura potencie al grupo.

¿Qué puede pasar? Puede pasar —y ese sí es un problema que se ha dado en América Latina— que el patrón o los patrones culturales en un país complejo, de un grupo o de un conjunto de grupos, se imponga al resto de la sociedad, como expresión de la subjetividad.

Entonces sí puede suceder lo que usted sugiere, puede suceder que si esa cultura, que es de un grupo que se impone a otro grupo, obviamente, al verse impuesto, al verse sometido a patrones culturales ajenos, pueden inhibir su propia subjetividad como actores sociales. Esto fue vivido en nuestros países, pero también pasó lo contrario.

Habría necesidad de una discusión muy importante en relación con la heterogeneidad de actores, pues si no respetamos esa heterogeneidad cultural, el discurso político no la va a potenciar, en la medida que va a comprimir las posibilidades de expresión de grupos que no coinciden con ese patrón cultural.

Entonces, reconocer esa heterogeneidad es un requisito *sine qua non*. Esto se puede ver en muchos lugares, como en Brasil, lo pueden ver por ejemplo en Perú, en Bolivia, clarísimamente.

México está mostrando cómo patrones culturales potencian la subjetividad en acciones intersubjetivas que se manifiestan políticamente.

Ahora, también podría ser el caso de que si no somos respetuosos de la pluralidad, en el sentido de la heterogeneidad de culturas, pueda cumplir la función de inhibirlo. Por supuesto que sí, de hecho en el pasado sucedió esto con el indigenismo.

El indigenismo posesiona a los indígenas de pautas culturales que no son de los indígenas, ya que eran pautas culturales que se le imponían a todos los indígenas por igual, sin tomar en cuenta que entre los propios indígenas hay muchos grupos.

Si tomo el caso de los zapatistas, en el movimiento zapatista hay cuatro o cinco grupos étnicos que hablan idiomas diferentes, que no necesariamente se entienden entre sí, y sin embargo son todos zapatistas. Porque el discurso ideológico los movilizó con respecto a sus diferencias culturales, dentro de su propia condición de indígena. Eso es importante entenderlo.

Participante: Como que están relacionados en el hecho de la matriz cultural-histórica...

Dr. Zemelman: Sucede a veces que el discurso intelectual, de repente, tiende a homogeneizar a todos.

Es decir, genera un discurso, una visión, que busca adecuar toda la realidad a su matriz inclusiva, entonces, lo que se ajusta a esa matriz inclusiva es correcto, mientras que lo que separa de esa matriz están en el error.

Eso se ha dado. Es una de las limitaciones de la academia.

Participante: Tengo como dos grandes dudas.

Dijo usted en el primer tramo de lo que estuvo conversando con nosotros, que no tenemos teoría en Latinoamérica y marcó esta necesidad que tenemos de importar teoría que no es casual.

Ahora, esta lógica del poder, ¿es una sola lógica de poder? ¿Habría una única lógica de poder, digamos —desde lo que usted viene diciendo— de las transnacionales y multinacionales o como quiera llamarse a las grandes empresas y los países respondemos consciente o inconscientemente a esta lógica de poder y los intelectuales —entre comillas— no podemos encontrar cuál es la lógica de ese discurso de poder, por lo tanto intentamos trasladar teorías que se dieron en un contexto determinado y en un periodo histórico determinado, y queremos encontrar, desde este lugar, el intersticio —digamos— para la transformación? Esto es lo que a mí me está preocupando.

Creo que lo hacemos, pero también creo que lo hacemos no conscientemente, porque creo que no hay una conciencia de esta realidad de la que usted viene hablando.

Y esa recuperación de la subjetividad y la recuperación de la propia cultura. Yo creo que el recuperar la propia cultura es desde la conciencia que esa cultura posibilita, el conocimiento de esa lógica de poder.

Entonces sí, se podría generar una teoría que sería una teoría del contexto nuestro, pero bueno, creo que es un análisis, digamos, es un pensamiento que usted trae bastante diferente a la lógica del pensamiento de construcción teórica que nosotros venimos haciendo.

Cuando yo pienso que nuestros alumnos se forman con una sumatoria de disciplinas y cada uno va y le muestra su objeto de estudio y cómo analizar ese objeto de estudio... yo acuerdo con usted. En efecto, la realidad demues-

tra que los objetos de estudio son compartidos y que no hay un objeto y que cada uno desde un lugar diferente lo va abordando.

El problema es que, donde también tengo mis serias dudas: si reconozco esta lógica de poder y reconozco la falta de teorización propia de nuestro propio contexto, también reconozco que hay gente que lo está intentando, pero es la gente que no aparece.

Este es el gran problema. ¿Quiénes son los reconocidos? ¿Desde dónde son reconocidos? ¿Quién los valida? ¿La Academia los valida?

No, la Academia no los valida nunca, ahí sí me parece que nos encontramos en los intersticios que usted menciona, pero son mínimos. Son mínimos, no son reconocidos y este lugar físico por último aborta.

Dr. Zemelman: Hay varias cosas en su pregunta que es interesante comentar. Vamos a comenzar con lo último que usted dijo.

Bueno, eso sí es un problema, es un problema que sí amerita una reconciliación seria. Sí hay una suerte de cansancio en los intelectuales y sobre todo en los intelectuales de la generación de los setenta.

Para poner las cosas en términos más adecuados y la gente joven comprenda de qué estamos hablando, no estamos hablando de la empiria.

Sí, aquí hay un tema interesante, un tema que se vincula con el fracaso de un discurso ideológico de intelectuales. La mayor parte de los grupos de intelectuales, porque hay excepciones, no han sido capaces de hacer el procesamiento del fracaso.

Nos hemos estado moviendo siempre en función de la lógica del éxito, del triunfo, en circunstancias que, de pronto, las derrotas pueden ser más importantes, desde el punto de vista de entender realidades, que el propio triunfo. El triunfo de pronto cubre realidades, esa es la verdad de las cosas.

Nosotros hemos tenido en América Latina una serie de experiencias que han sido muy traumáticas. No solamente en el plano de vida y muerte, sino en el ideológico, y en el destino y sentido de vida que mucha gente definió en función de la construcción de una ideología. Sin embargo, hay grandes silencios sobre esas experiencias.

Puede llamarnos a sorpresa que el silencio lo imponga el poder, porque eso sería como pretender que los cambios en América Latina los vamos a hacer con el apoyo del Pentágono. El silencio lo tiene que imponer el poder, está en la lógica del poder, también en este momento del poder actual. El

imponer silencio es propio del poder. Volvemos a lo que hemos venido comentando: el poder que no oculta realidad no es poder.

En este sentido, estamos analizando el poder más allá de los signos ideológicos que tenga, porque lo que lo ha caracterizado, sea del signo que sea, por definición es que el poder oculta realidades para poder legitimarse.

El problema no está en el poder, sino en los que no están en el poder, pero que de alguna manera quieren o pretenden organizar un contradiscurso al poder. Podríamos ubicar en esta situación a algunos intelectuales, y que es donde ocurren algunas de las cosas que usted mencionaba en la última parte de su pregunta.

Y sobreviene el cansancio, cansancio ideológico, cansancio de ser pobre, cansancio de estar marginado, el deseo de ser reconocido y promovido, en una palabra: movilidad social, que no estoy mencionando en términos peyorativos, son realidades.

Mi país es un laboratorio de lo que comento, donde se puede ver cómo el pensamiento de muchas personas experimenta virajes en función de si tuvieron o no éxito. Esto es de su movilidad social.

Ahora bien, lo que decimos también depende de lo que usted está entendiendo por intelectuales.

Tenemos el anterior ejemplo de Chiapas. ¿El movimiento en Chiapas tiene intelectuales? Por supuesto que tiene intelectuales, pero no son de los que buscan los estímulos académicos, ni los *full-time* en las universidades. No, no figuran ni los publican en revistas, es decir, son de los que no están en la carrera académica.

Toda la política de financiamiento de las universidades, en muchos lugares, es una política claramente diseñada para liquidar la producción intelectual. Pero liquidar la producción intelectual que no sea funcional a las exigencias que plantea el orden establecido, para lo cual hay un camino magnífico: pagarle a la gente un sobresueldo.

Entonces, como nos movemos en una sociedad consumista, la gente comienza a usar como ingreso normal el sobresueldo y ya no puede prescindir del sobresueldo, por lo tanto tiene que resignarse y hacer lo que se le dice. Fíjese, eso lo inventaron los militares en varios de estos países, que fueron los sobreingresos discrecionales que dependían de los decanos o de los directores y dependían del comportamiento que uno mantenía o si no se lo quitaban.

Es lo que llaman en México “los pilones”. Más allá del nombre, lo que quiero señalarles es que en la política de remuneración del intelectual hay un orden, que se impone a través del Estado.

El que está en la universidad está siendo “orquestado” para que no produzca ciertas cosas, o para que produzca otras.

Fíjense lo que estoy diciendo, no producir o dejar de producir algo que interese, personal o colectivamente, esto no importa, porque por último el conocimiento ni siquiera lo usan. Lo que les preocupa, me refiero a alguna gente del poder, estoy hablando del poder formal, del poder institucional, del poder del Estado, es que no se produzcan ciertas cosas, más que se produzcan otras determinadas.

Entonces ahí tenemos un problema muy serio. Los intelectuales que están con el zapatismo no están buscando los estímulos académicos, y esto tiene un costo, un costo personal y social, y sin embargo hay ahí un importante movimiento intelectual.

El manejo que se está haciendo del lenguaje, desconozco si han tenido acceso a los materiales del EZLN, exige un refinamiento intelectual. No digo que los indígenas no tengan refinamiento intelectual, pero el hecho de que exista un dominio del español vinculado a una comprensión del lenguaje particular de los indígenas, que no lo tiene cualquier persona, significa evidentemente que hay un tipo de intelectual que se está generando.

Ahora bien, lo que decimos puede ser una situación excepcional. Veamos el problema, entonces, desde otra perspectiva, ¿quién puede producir ideas sin causa?

Si pensamos que el mundo de intelectuales formales, como todos los presentes en nuestra sala, no van a ser los productores de ideales, que es una hipótesis perfectamente verosímil, sino que sean simplemente los grandes diagnosticadores de aquello que no debe ocurrir: diagnosticar el inmovilismo, para lo cual se puede hacer trabajos muy sofisticados, entonces la pregunta válida que desprendo de su pregunta es: ¿quiénes son los intelectuales?

Esto nos obliga a desmitificar el concepto de intelectual, pero al hacerlo significa reformular el concepto mismo de intelectual, y con ello rescatar espacios de producción intelectual que en este momento nosotros mismos no vemos, pero sobre todo de formas de comunicación.

Por ejemplo, ¿que pasa con las editoriales? Las editoriales se han transformado en uno de los muy claros ejemplos de lo que Foucault llamó: “sistemas de exclusión”.

Las editoriales son sistemas de exclusión: se publican sólo ciertos libros, que tengan determinado número de páginas y mientras más cuantitativo, mejor, y mientras menos ideas y más números tengan todavía mejor. Y eso tiene una lógica, no es algo banal, responde a una planeación que abarca lo social. Enfrentamos el problema de los libreros, el de las editoriales, la no difusión de los trabajos que se construyen en los espacios universitarios.

No sé si soy claro, estoy planteando algunos problemas frente a los cuales no necesariamente hay *una* respuesta clara, pero sí opciones de respuesta.

Ahora bien, usted planteaba, retomando su preocupación, el problema de si hay una o varias lógicas de poder, de lo que yo le estoy diciendo creo que se podría desprender que no hay una, sino varias.

Y aquí entramos en un tema significativo, que se lo podría formular en los siguientes términos. Esto está vinculado con otros problemas, que podemos enumerar:

Hablar de varias lógicas del poder en un país, ya es muy importante. Usted se ha preguntado lo que significa que usted comience a hablar de varias lógicas de poder.

Eso es lo que no quiere ningún gobierno, el gobierno quiere pluralidad pero con una lógica de poder, o sea, como quien dice, aplicando el dicho de Mao: “Mil flores secas, pero ninguna que florezca”.

Sin embargo, lo que busca es mil flores, mil discursos, *infecundos*, dentro de una lógica de poder que es lo que se busca, por lo tanto tendríamos que plantearnos cuántas lógicas posibles de generarse hay al interior del orden estatal.

El problema es tan complejo como ése, y más todavía con el orden del Estado. Ahora bien, ¿qué pasa con los actores? ¿Quiénes son los actores? No hablo de los actores individuales, sino de los sociales. ¿Cuántos actores sociales es posible reconocer en una sociedad? Esos actores, que son múltiples actores, ¿son todos de un mismo tiempo? ¿Son todos de un mismo espacio?

No son ni de un mismo tiempo, ni de un mismo espacio, no duran lo mismo, ni están en el mismo lugar.

¿Por qué planteo esto? Tiene que ver con la relación que tienen esos diversos actores, que están en distintos espacios, con el poder que ellos tienen,

entonces llegamos a la conclusión: no solamente hay varias lógicas de poder, sino que también puede haber muchos poderes o contra-poderes.

En este sentido, llegamos a la cuestión que ya los clásicos del pensamiento social lo habían planteado, pero que después olvidamos porque caímos prisioneros del discurso del gran actor nacional y único, el famoso “sujeto de la historia”, que nos hizo olvidar algo que ya se estaba planteando a comienzos del siglo XX.

Por ejemplo, los análisis sobre los fenómenos macrosociales, como el poder, que actúan en la *dimensión micrológica*, lo que es una dimensión fundamental que se vincula de manera muy directa con lo que estaba expresando, incluso con una de las respuestas anteriores referida a los espacios desde los cuales se puede construir realidad.

Los espacios desde los cuales se pueden construir realidades son múltiples, el problema es no atarse a un preconcepto de realidad, ni a un preconcepto de espacio, ni de poder.

Esos preconceptos tanto de poder, espacio, actores y de realidad, son de alguna manera *parámetros* que impone la lógica del poder.

En la medida en que se comience a desestructurar el discurso del poder, no desde el plano puramente analítico, sino desde la propia práctica como lo pueden estar haciendo, por ejemplo, ciertos movimientos feministas, se podrán construir realidades. Con una producción intelectual clara, ciertos movimientos ecológicos son también de alguna manera ejemplos de esto que estoy llamando “los sujetos micrológicos” que, de alguna manera, es una forma de demostrar que hay posibilidades de constantes emergencias.

Constantemente está emergiendo esto que podríamos llamar *contrapoderes, contralógica del poder*. ¿Cuál es el principal problema que enfrentamos?

Todo el tiempo se nos está convenciendo de que no existen, todo el tiempo se nos está diciendo de que no existe ese nivel *micrológico*, que solamente existe el nivel de lo macrosocial, que solamente existen los sujetos que son reconocidos por el Estado, por lo instituido, que solamente existen los sujetos que puedan detentar poder.

Habría que rescatar a la “sociedad civil” donde pueda proliferar una cantidad enorme de lógicas.

México, en estos momentos, quizá sea uno de los países más organizados políticamente, en términos de sistemas de control y de sistemas de poder, no

obstante ha habido un movimiento micrológico importante que ha cuestionado todo lo que se viene haciendo desde el Estado. Eso es lo real en México. Cualquiera que sea el resultado final del movimiento de los zapatistas, ha desatado la subjetividad de otros actores colectivos, que ya no tienen nada que ver con las demandas indígenas, incluso hasta pueden ser contrarios a los zapatistas, demandas múltiples, actores locales, regionales, provinciales, que tienen sus propias lógicas y que están de alguna manera, en este momento, cuestionando el orden del Estado.

Es decir, hay aquí un ejemplo histórico de lo que significa el orden micrológico. La intelectualidad académica no valora suficientemente esto, una de las principales razones es que el intelectual académico es por definición un hombre muy peculiar, es una intelectualidad que *le gusta brillar*, que le gusta tener notoriedad y reconocimiento, que no va a perder su tiempo en producciones que no tengan trascendencia.

Se podrá considerar como un hecho menor, sin embargo, no es menor, porque está detrás el cansancio ideológico y biológico de individuos que quieren “notoriedad”, si no la logró, en la academia, la va a querer en la política, si no lo logra en la política, vuelve a la academia.

No son condiciones formales para generar un conocimiento transformador, pues son posturas que se insertan en la lógica de poder, como clientelas ilustradas, clientelas que el poder puede transformar y que son los intelectuales que luego “cautelan” el sistema. En este sentido se promueven dirigentes por un momento determinado, pero así como se les transforma en dirigente, también se le sepulta en veinticuatro horas, y ese “intelectual” se perdió la oportunidad de esclarecer, con su capacidad productiva como intelectual, la complejidad de la realidad.

CAPÍTULO II



CONOCIMIENTO, SUBJETIVIDAD Y MUNDOS POSIBLES

Desafío para una enseñanza no-parametral

CONOCIMIENTO, SUBJETIVIDAD Y MUNDOS POSIBLES

Pareciera ser que lo que venimos planteando genera una angustia difusa. Si bien estas reflexiones podemos situarlas estrictamente en el nivel epistémico, debemos tener conciencia que algunos de estos planteos tienen relación con problemas psicológicos. Creo que deben generar cierta “angustia” como una condición necesaria, si precisamente el propósito es romper con la comodidad intelectual, con la conformidad que son dos mecanismos básicos de la inercia.

No hay ninguna perversión en el planteamiento, ya que son simplemente las consecuencias necesarias de haberse perdido la disposición para *colocarse* frente a la realidad, como ese conjunto de desafíos permanentes que no tienen respuesta cabal y definitiva; en este sentido hay que entender la realidad que nos circunda, y por lo tanto, sus consecuencias en la subjetividad personal como una indeterminación.

Pero la situación paradójica resulta de que la seguridad la encontramos en lo determinado, por eso buscamos siempre los límites de aquello que nos configura tanto como sujetos como al mundo que nos contiene.

De ahí que el concepto de *límite*, fuertemente vinculado a la exigencia de seguridad, debemos subordinarlo al esfuerzo de *colocarnos* frente a los desafíos de la realidad, entendida ésta como indeterminada, constantemente indeterminada, pero que nos exige avanzar en su develamiento, no siempre satisfactorio.

Simultáneamente, con ese esfuerzo, se da el desajuste interno en nosotros, desajuste que es inevitable, pero no solamente inevitable sino que necesario. Lo negativo, a mi modo de ver, es soslayarlo.

Si decimos que la ciencia es una empresa sin término, cuando se señala que una de las condiciones del progreso de la ciencia es la percepción de la anomalía, como lo dice Kuhn, desde la subjetividad del sujeto lo anterior implica cuestionarse a sí mismo como sujeto pensante, en la medida que significa cuestionar lo que se sabe.

En efecto, en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía, ya que a la inversa, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podemos avanzar en el plano del conocimiento.

Si a esta misma situación la retomamos en el plano de la vida cotidiana, es todavía más complejo, porque, si bien es cierto que en el plano de la vida cotidiana no nos estamos haciendo preguntas científicas para responderlas, no nos estamos planteando hipótesis, no estamos construyendo teorías científicas. Lo que inevitablemente se hace en la vida cotidiana es tratar de enriquecer la propia subjetividad, y enriquecer la propia subjetividad significa cuestionar los propios límites, concebir al mundo interno de cada uno, como cambiante, por lo tanto, sin límites fijos.

Sin embargo, pareciera que esto atenta contra la identidad personal. Lo que podría estar fuertemente vinculado al problema de las incongruencias internas, jugar permanentemente con estas discordancias nos puede estar cuestionando en nuestra propia identidad. Lo estoy diciendo como la otra cara del problema.

Por lo tanto, cuando nos estamos planteando el problema del conocimiento, cuando nos estamos planteando la necesidad de formularnos preguntas, cuando nos desafiamos en avanzar en lo indeterminado de la realidad, no es algo mecánico, no es un problema de algoritmos, ni de lógica formal. No, no hay aquí una matemática que nos permita avanzar sin nosotros cuestionarnos. Eso es imposible.

Si revisamos la historia de la ciencia, encontramos que está plagada, no solamente de descubrimientos, también de errores, pero sobre todo de grandes sufrimientos de los propios constructores de la ciencia. De otro modo no habrían podido construir lo que construyeron.

Esto lo estoy señalando como una situación paradigmática, para que se pueda rescatar en el plano de la *existencia cotidiana*, sin embargo, no es fácil. Y no es fácil, porque estamos sometidos a la inercia.

La inercia es comodidad, es tranquilidad; la inercia es la resolución de todo porque no se ha planteado ningún problema, es fácil vivir entonces sin problemas en la inercia, es mucho más difícil vivir problemáticamente pero creciendo como individuo. Ese es el dilema y es un momento de opción.

No hay una regla ni una norma, ni un algoritmo, concierne más bien a la actitud personal de elegir, elegir vivir en términos de alerta, de la vigilancia, de la necesidad del asombro, de la necesidad de la especulación. O vivir simplemente sin conciencia, agachado, protegido de conocimientos que nos van a resguardar de los riesgos de lo indeterminado.

Lo decimos como preámbulo, porque el problema teórico que estoy tratando de recuperar se podría sintetizar en lo siguiente: *estamos constantemente enfrentados a lo desconocido* y hay que darle el nombre que tiene, lo desconocido es lo desconocido, es *lo inédito*, es lo que no ha devenido, es lo que puede devenir o no devenir.

Exigencia que nos está permanentemente desafiando como un ajuste que podríamos definirlo de la siguiente manera: es un *ajuste en la potencia*, en la posibilidad de futuro, en la posibilidad, no en el futuro.

No existe ese futuro, no existe algo que esté ya escrito y que hay que sentarse a esperar a que llegue.

Existirá ese futuro en la medida en que lo construyamos, lo que es muy *azaroso* depende de uno, de un yo individual o de un yo colectivo. Evidentemente no depende de cada uno de nosotros solos, tampoco depende sólo de todos en grupo, depende del grupo y de los individuos. No nos olvidemos que los actores colectivos son individualidades, están compuestos por individualidades, a veces los actores colectivos históricamente han fracasado porque han fracasado sus componentes individuales.

Este *ajuste en la potencia* es un constante desafío hacia uno mismo. Un constante desafío hacia uno mismo significa no estar conformes, resignados, es asumir lo que Adorno en otro contexto llamaba “el desajuste” o “el déficit de realidad”.

Si desarrollamos un mínimo de conciencia o de lucidez frente a estas exigencias que está planteando la realidad indeterminada se va a traducir en el

plano de la subjetividad como un déficit de realidad. Y esto no produce, necesariamente, tranquilidad, produce *inquietud*.

Es un problema que se puede analizar en varios planos, aunque aquí lo estoy mencionando en el plano de la subjetividad; pero naturalmente no surge sólo en el plano de la subjetividad, surge o se ha planteado quizá como un argumento muy elaborado, abstracto, para dar cuenta de las estructuras conceptuales que los hombres manejamos, para dar cuenta de cómo el hombre está constantemente acomodando sus estructuras conceptuales a aquello que vamos a llamar nuevamente *lo inédito, lo desconocido*.

Es esta una idea central que se desprende de la misma historia de la ciencia. La historia de la ciencia se ha escrito constantemente, y esto es algo que hay que entender cabalmente, porque no es sólo pertinente para la historia de la ciencia, también ustedes podrían aplicárselo a la propia experiencia personal, en el ámbito de lo cotidiano.

Lakatos, por ejemplo, es un hombre que se ha caracterizado por construir planteamientos formales en relación con el progreso de la ciencia, que ha señalado algo muy importante, y lo cito deliberadamente, precisamente por la estructura de su pensamiento que siempre ha sido una estructura de pensamiento muy formal y muy organizada, jerárquicamente estructurada, ha señalado que la ciencia progresa porque el hombre se ha *atrevido a pensar en contra de la razón*. Lo que representa una expresión del cuestionamiento del sujeto consigo mismo.

Se ha atrevido a pensar en contra de sus verdades, se ha atrevido a pensar en contra de lo que creía evidente, se ha atrevido a cuestionar su seguridad intelectual. Ése es el papel vital de la especulación.

Como decía Kepler, sin especulación el hombre muere. ¿Por qué sin especulación el hombre muere? Porque sin atreverse a cuestionar los límites de lo dado, tanto en el plano de lo real como en el plano de lo teórico, el hombre quedaría quieto, mientras que la realidad sigue en constante movimiento y desafiándolo.

Sí el hombre no es capaz de especular, no enfrenta lo desconocido, en la medida que ésta consiste en cuestionar lo que sabe, las verdades, los códigos de comportamiento incluso. Es una empresa que exige imaginación, intuición y valor, no es algo espontáneo.

Bloch, cuando analizaba el problema de la dialéctica, en la discusión en torno de la dialéctica hegeliana, señalaba algo que es casi de sentido común y lo decía con humor, pero un humor que tiene muchas verdades: la dialéctica se ha inventado pero no para los “comodones”. Si queremos tranquilidad de espíritu, orden en nuestro interior, que no nos cuestionemos nada, y vivir en la felicidad del dogma, no nos planteemos ningún otro problema. Tan simple como eso.

Es decir, si creemos que lo que se nos dice es verdad, que lo que se nos dice que va a ser el futuro es verdad, y no nos planteamos dudas, reflexiones al respecto, la insuficiente sobra, porque cumpliría sólo una función perturbadora, que puede llevar a muchas consecuencias no positivas. Hay que asumir entonces la postura para vivir en la incertidumbre, postura que no es solamente intelectual, que es también volitiva, ya que compromete el conjunto de las dimensiones del individuo, no solamente su facultad intelectual, compromete fuertemente sus dimensiones emocionales. Es decir, sin emoción, sin compromiso emocional, no hay construcción de conocimiento, no puede haberlo. El conocimiento es una expresión de una situación compleja que no ha sido suficientemente analizada en el plano de la epistemología de la ciencia.

En este sentido, una de las enseñanzas de la fenomenología es el rescate del hombre en su contexto, es el rescate de cada uno de ustedes en su *mundo de vida*, como lo calificó y lo definió Husserl hace mucho tiempo.

“Mundo de vida” que no es la realidad objetiva. *Mundo de vida* no es un objeto de conocimiento. Mundo de vida no es una teoría. El *mundo de vida* es aquello que me predetermina, mucho antes de yo poder estructurar un discurso intelectual. Es aquello que puede expresarse en discursos, en plural, no sólo en uno sino en varios, que puede exigir distintas significaciones.

Desde el mundo de vida surgen todos los lenguajes. Desde el lenguaje de la ciencia, a los lenguajes simbólicos; y el conjunto de esos lenguajes, que de alguna manera están expresando esa situación anti-predicativa, pre-experencial, pre-discursiva. Evidentemente es la condición *sine qua non* para cualquier pensamiento. Y un pensamiento que se desvincule de eso, obviamente no es nada, o es un conjunto de signos —por decirlo de alguna manera— que no representan nada, que no tienen sentido.

Ahora bien, estos son problemas seculares, digo que estos son problemas que el hombre ha enfrentado desde que comenzó a pensar; y la historia puede

servirnos mucho en eso, la historia que nos recuerda cómo el hombre se pudo colocar frente a la incógnita, y eso no es privativo de los genios ni de los filósofos... eso es un atributo de cada uno de nosotros.

Todos los días cada uno de nosotros nos estamos colocando frente a la incógnita, que es *lo indeterminado*. Cuando uno lee, por ejemplo, en la historia de la filosofía la hazaña de los llamados filósofos presocráticos, uno cree que fue un hecho fundamental que pasó. No ha pasado. Y no ha pasado, hasta el punto de que todavía hoy se puede aprender de los filósofos presocráticos.

¿Qué es lo que se puede aprender de los filósofos presocráticos?, podría uno preguntarse, cuando ya han pasado 2 500 años y ninguna de las teorías de los presocráticos es válida.

Lo que es válido de los presocráticos es su disposición de enfrentar el misterio, lo desconocido.

Cuando Tales de Mileto, y todos ellos, se colocan frente a la naturaleza y comienzan a hacerse preguntas sobre ella, significó *romper con todas la seguridades y con las certidumbres*. Es la gran enseñanza. Decirlo como se los estoy diciendo parece sencillo y fácil, y creemos que es prehistoria. No es prehistoria. Es historia presente.

Nosotros tenemos nuestros propios misterios, tenemos nuestras propias incógnitas y debilidades, por lo tanto, tenemos la obligación de tomar conciencia de la necesidad de desarrollar capacidades para enfrentar aquello que hoy en día estamos conformando como *lo inédito y lo desconocido*.

No es sencillo. Puede generar temor. Es más fácil no hacerse preguntas o creer en las respuestas de otro.

Esa es una de las fuerzas enormes que tienen las estructuras dogmáticas de los discursos; o lo que los psicólogos han llamado la “conciencia ortodoxa”. Claro, la conciencia ortodoxa es la conciencia ordenada en función de *parámetros inamovibles* —como parámetros son inamovibles—, y que ordenan el mundo, conforman al mundo como un espacio y se ubican sin disputa ninguna entre determinados parámetros. Es fácil estar allí.

Pero el mundo no es eso. Ese es el punto. Esa es la única discordancia con ese planteamiento.

El mundo está constantemente cambiando esos parámetros. El problema de reconocerlo, entonces, es también una tarea permanente.

Es en ese sentido que se vienen planteando algunas de las cosas que nosotros tendríamos que recuperar hoy en día. De una manera quizá un poco más elemental, en el sentido de no poder desarrollarlas demasiado. Pero por lo menos deberíamos continuar señalando algunas cuestiones, que dichas como se las digo aparecen como bastante sencillas, y creo que pueden serlo, pero que tienen bastantes implicaciones detrás.

La primera de ellas: no hay que olvidar la premisa de la que estoy partiendo. La premisa de la que estoy partiendo es de que ustedes están constantemente enfrentándose a lo que he llamado “el ajuste en potencia”, que está generando también constantemente desajustes internos.

Desajustes internos que se pueden llamar de mil maneras: insatisfacción, inseguridades, inhibiciones, temores, impotencia, etc. Pero, de pronto, también puede producir grandes saltos hacia adelante.

En este sentido, el concepto de “mundo de vida”, concepto bastante trabajado pero que, curiosamente, no está suficientemente incorporado por lo menos en el ambiente de las ciencias humanas, desconozco si está incorporado en el plano de la pedagogía. Sería muy interesante discutirlo porque el mundo de vida también puede ser el equivalente de contexto. Pero no es un contexto económico-tecnológico, es más complicado que eso, tiene que ver con la subjetividad, tiene que ver con patrones culturales, tiene que ver con posibilidades de vida, tiene que ver con experiencias, tiene que ver con expectativas, con visiones de futuro, etcétera.

Lo anteriormente expuesto lleva a que la utilización del concepto de mundo de vida conduce al concepto de subjetividad constituyente de lo social. Pero, ¿qué es la subjetividad constituyente de lo social?

Es ese conjunto de procesos que vinculan al individuo con el colectivo y al colectivo con el individuo; que puede estar asociado a los viejos temas que la psicología se ha planteado en relación con los procesos de individuación y que puede estar también asociado a un problema menos estudiado, como es el surgimiento de las diferentes modalidades de concreción de lo colectivo.

Este concepto, que es el centro de muchos discursos, de hecho de la fenomenología y de la hermenéutica, en sus distintas variantes, el concepto de mundo de vida, es un concepto que tiene múltiples significaciones; sin embargo, no está suficientemente resuelto. Además, no es necesario decirlo para que ustedes puedan percibirlo, en el “mundo de vida” tiene presencia lo que

ya he mencionado, de una manera un poco abstracta, tiene presencia la historia. En verdad la historicidad del sujeto es posible reconocerla en el mundo de vida como ese conjunto de dimensiones entrecruzadas entre sí.

¿Qué significa lo que decimos? Si proponemos analizar el concepto de mundo de vida, en la perspectiva metodológica de las ciencias sociales, puede llevarnos a un reenfoque de los sujetos sociales que es en este momento un tema fundamental, para comprender la situación de América Latina de hoy, para saber, por ejemplo, si estamos viviendo una coyuntura o un periodo histórico.

Quisiera vincular algunos problema anteriores con el proceso de formación de personas, o sea, con la educación:

1) El concepto de “relación de conocimiento”. Para que me entiendan, remítanse al texto de Schaff, pero con la diferencia que Schaff, cuando habla de la relación de conocimiento, está organizando la discusión de la relación de conocimiento desde la perspectiva filosófica: ¿qué es más importante el sujeto o el objeto?, ¿el objeto?, ¿o el sujeto o *lo que vincula al sujeto con el objeto?*

Lo que quisiera no es rescatar este concepto en esa perspectiva, sino en un marco que pueda ser más significativo para el discurso de la pedagogía, que es la relación con el lenguaje. ¿En qué sentido?

La relación que el individuo construye con su mundo, no con el mundo, pasa por lenguajes desde donde podríamos preguntarnos, *¿con cuántos lenguajes se construye la relación de conocimiento?*

En primer lugar, pongámonos de acuerdo qué es lo que sería esta *relación de conocimiento*. Si no la estamos discutiendo desde la perspectiva estricta de Schaff, ¿qué podemos entender que es esta relación de conocimiento?

Digamos lo siguiente: La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de *colocarse* en su mundo. Pero, ¿qué significa colocarse en el mundo?

Significa *no explicarlo*, sino interpretarlo, reconocerlo. Pues la primera exigencia de la *colocación* es *ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación*.

Y esto es importante, porque resulta que si este problema no lo tenemos claro, vamos a creer que un niño, un adolescente o un alumno de posgrado va a crear o definir su relación con el mundo simplemente por la cantidad de “insumos” teóricos que tiene almacenados en la cabeza, y, a medida que más

códigos maneje, provenientes de distintas disciplinas, ese hombre va a tener una relación con su mundo más compleja. Pero puede que sea la menos elaborada de todas las posibles relaciones de conocimiento.

Si así fuera, usa esa información, ese concepto de relación de conocimiento reducido al *manejo de códigos*. Esto no sería una relación de conocimiento. Y el individuo puede tener una enorme información sin ninguna relación de conocimiento con su mundo y ser un gran desadaptado, tan desadaptado que para poder adaptarse va a construir su mundo ficticio y va a comenzar a construir su teoría sobre ese mundo ficticio, y es por eso que en las ciencias sociales tenemos muchas teorías verdaderas que tienen un solo problema: que son verdaderas sobre objetos falsos.

Esto tiene que ver con el poder. Son falsas en el sentido que venimos analizando, que no rompieron con los parámetros de la lógica del poder. No es que sean inexistentes. Son existentes dentro de los parámetros de la lógica del poder.

Un ejemplo podría ser el caso de la vida cotidiana, que no siempre ha tenido un “estatus” teórico reconocido en el ámbito de las ciencias sociales. En este sentido, se deben distinguir los diversos discursos que hay sobre cotidianidad desde Agnes Heller, Bourdieu, Goffman, etc. Todos distintos entre sí, que parten de supuestos filosóficos diferentes que nos tendrían que llevar a conclusiones distintas. Sin embargo, se puede mostrar, en un desmenuzamiento muy meticuloso, que son lo mismo. ¿En qué sentido? En su tendencia se colocan dentro de los parámetros de la reproducción.

Vale decir, la vida cotidiana se entiende sólo como un espacio de reproducción de la sociedad, del cual se deriva una serie de conclusiones, por ejemplo, el papel de la familia, el papel de la mujer dentro de la familia, todo entendido dentro de una lógica reproductiva, reproducción de la fuerza de trabajo, reproducción de la sociedad a través de los sistemas de necesidad, etcétera.

Lo que les quiero señalar es que la información teórica a veces no es suficiente para poder resolver la relación de conocimiento.

Con estos ejemplos quisiera evidenciar que muchos de estos trabajos no han construido relaciones de conocimiento, sino que han sido discursos estructurados al interior de una relación de conocimiento preestructurada, pero preestructurada sin conciencia de los propios autores. Eso es lo importante. Por eso es que este problema es *parametral*.

¿En qué sentido uso la palabra *parametral*? *En el sentido que son referencias no conscientes.* Si fueran conscientes no serían parametrales.

Entonces, ¿qué plantearía como *relación de conocimiento*? *La capacidad de colocarse frente al mundo.*

Si yo analizo a Bourdieu en relación con Agnes Heller, a pesar de que son teóricamente distintos se han colocado frente al mundo de la misma manera. Los dos se han colocado frente a ese problema específico cumpliendo simplemente una función reproductora, pero no agregan nuevas dimensiones al punto. Esto es un ejemplo sencillo.

¿Por qué es sencillo? Porque la construcción de conocimiento no tiene que ver simplemente con construcciones de teoría.

¿Qué pasa con la existencia cotidiana? En la vida cotidiana, ¿se construye la relación de conocimiento? ¿Cómo se está construyendo la relación de conocimiento?

Cuando un profesor está preocupado en formar buenos alumnos, ¿en qué consiste el concepto de buen alumno?

Es decir, si yo lo retomara en función de esta perspectiva diría que un *buen alumno es aquel que sale de la escuela con la capacidad de "construir" su propia relación de conocimiento*, cualquiera que sea el grado de conocimiento que tenga en el sentido formal de la palabra. Quizá sea un ignorante desde el punto de vista de las calificaciones o de las evaluaciones escolares, pero es un individuo que ha desarrollado una *capacidad creativa* para ubicarse en su momento construyendo su propia relación de conocimiento.

Estas son situaciones que se ven constantemente. Por ejemplo, los problemas que ha habido en la asistencia técnica entre un agrónomo o un veterinario y un campesino. Hay de repente discordancias fuertes, porque la relación de conocimiento que establece con su mundo un campesino es más compleja que la del agrónomo, y por lo tanto el discurso que el agrónomo le va a plantear al campesino es incompleta, por lo tanto no la va a aceptar, se producen contradicciones.

Se podrían poner muchos ejemplos. Lo que querría es que no se pierda el hilo argumental. El hilo argumental tiene que ver con la idea de la formación del conocimiento como este colocarse frente a las circunstancias, frente al contexto, como quieran ustedes llamarlo. No pasa en un primer momento por una función cognitiva; no pasa por lo tanto por una teorización.

Participante: Hay un dicho popular que alude a esto. Se dice: “Es una persona con mucha yeca” (con mucha calle). Es una persona que no tiene nada de intelectual pero que *sabe ubicarse en la realidad*.

Dr. Zemelman: Exactamente. Es también lo que podría marcar la diferencia entre un sabio y un político ignorante pero con intuición. Sin duda, es que los sabios a menudo están en desacuerdo con algún dirigente político, con un caudillo, pero él tiene más intuición.

Obsérvese, se resuelve en el plano de la *intuición*. Claro, no a veces de manera muy satisfactoria, pero sí, también podría aludir a este problema.

Ese es el problema de las formaciones del especialista. El problema de la especialidad llevada al exceso consiste en que esas personas son incapaces de construir relaciones de conocimiento, porque como no tienen una visión de conjunto de su mundo, sólo lo traducen a objetos. Entonces el mundo es un conjunto de objetos. Cada uno puede ser incluso objeto de una especialidad. Yo no puedo construir una relación de conocimiento en función de un objeto, ni siquiera de dos. Es más complejo que eso. Exige una visión de conjunto.

La visión de conjunto aquí es fundamental para poder tener una relación de conocimiento, que no se construye de una vez y para siempre. Esto hay que entenderlo. Es una relación que se va constantemente construyendo, des-construyendo y volviendo a construir. Por eso es un error considerar que sea teórica. No es teórica.

Es algo más complejo que eso, es quizá pre-teórica o pos-teórica; eso no lo sé, pero no es teórica. Si yo tratara de retomarla en un marco discursivo —en tren de ponerle nombre a las cosas, lo que a veces es muy peligroso— y digo que no es teórica, ¿entonces qué es? Esa es una pregunta muy interesante. No es puro instinto. No es gusto, obviamente. No es olfato, no es tacto, ¿qué es? Es un asunto interesante de discutir.

Es una *postura*. Una postura que podríamos llamar “racional”. Pero esa postura racional no necesariamente se agota en lo teórico, ese es el punto.

Entonces aquí habría que dilucidar la relación que habría entre el concepto de postura racional y postura teórica. Si no es teórica y es postura racional, entonces habría que calificar en qué consiste esa postura racional.

Si yo me remitiera a Husserl, por ejemplo, o a Dilthey —autores por otra parte de tradición—, en el fondo el problema *es poder desentrañar los múltiples*

significados que puede tener ese mundo. Y esos múltiples significados que puede tener mi contexto no pueden agotarse en una teoría. *Es imposible, ¿y por qué?*

Porque esos significados son *simultáneos*, y una teoría no se puede construir como para dar cuenta de lo inmediato, de lo inmediato que además cambia. No se podría, porque eso llevado al extremo, conduciría a que un individuo, para poder construir su relación de trabajo, tendría que ser un metodólogo, y si no es metodólogo, entonces no podría ser buen individuo. Sería un absurdo. Sería una extrema logización de todo, o como decía un colega holandés: “No se puede pedir que todos los hombres sean filósofos.” A lo mejor sí se trata de eso; pero no filósofos en el sentido “escolar”.

Precisamente, como señalaba un autor, cuando la filosofía cayó en poder —con todo el respeto que me merecen— de los profesores de filosofía, se terminó la filosofía. Precisamente, la filosofía como tal no puede pasar por las manos de los profesores de filosofía que la escolarizan. En este sentido se está rescatando un concepto de filósofo en el sentido más existencial, quizá... pero que hace parte de una postura, una postura racional, que implica —y esto sí es importante en el plano que podría ser una de las construcciones del proceso de la educación— una cierta objetivación del sujeto, sin que esta objetivación, y lo digo explícitamente, tenga nada que ver con ningún tipo de psicoanálisis.

Eso es importante entenderlo. Objetivaciones a través de un modo determinado de construcción de un discurso de la cotidianidad, que le permita al individuo entender sus propias circunstancias, en el sentido amplio de la palabra, no teórico. Y ese no es un discurso codificado de una vez y para siempre. Es un discurso que constantemente se está construyendo, porque la vida está constantemente cambiando.

Participante: ¿Qué función cumple esa relación de conocimiento? ¿Objetivación en qué sentido?

Dr. Zemelman: El problema es el siguiente. Estamos tratando de entender y desarrollar esa disposición del individuo, en el marco de su cotidianidad, que le permita reconstruir su relación con las circunstancias y también con los otros.

De alguna manera, y en ese sentido, *la objetivación es la capacidad de construir relaciones con las circunstancias y relaciones con nosotros.* No se trata de una autovivi-sección.

Se trata de ir generando el espacio, ese espacio en el que el individuo se inserta, conformado en relaciones no solamente con las cosas sino con los otros, y en ese sentido, como le mencionaba a usted, es necesario retomar, en el plano de la educación, el discurso de Emmanuel Levinas. Porque es una línea de razonamiento estrictamente ético-filosófico, que tiene, sin embargo, una serie de elementos que podrían, quizá, reelaborarse en el plano de la educación y la enseñanza a través de una cierta decantación epistémica. ¿Por qué?

Porque plantea un problema fundamental. Él tiene sus propias implicaciones que podrían ser hasta místicas; pero si dejamos fuera las implicaciones místicas, las reflexiones a las cuales arriba en definitiva Levinas es simplemente plantearse el problema del *yo y del otro*, pero no en el plano psicológico exclusivamente, sino más bien en un plano existencial, epistémico.

Eso es lo interesante. Involucra sin duda dimensiones psicológicas, pero no hay una psicologización de la relación del yo y tú. Eso es lo que quiero destacar acá. Está más bien planteado en un plano, reitero, epistémico.

Cuando él sostiene, discutiendo con algunos autores por cierto, el concepto del yo, el concepto de sujeto, lo afirma en términos de que el concepto de sujeto sólo se puede desarrollar en la confrontación con el otro, o sea, es sólo la confrontación con el otro que permite hablar de un sujeto, y eso es la creación de un *espacio de relaciones* enormemente rico para la propia subjetividad del sujeto. En ese sentido estoy hablando de objetivación. Ahora eso hay que traducirlo a un plano discursivo diferente, que sería el plano propiamente pedagógico.

Ahora bien, esto nos lleva a un problema que es central en relación con este problema, que es la idea del espacio.

Volvemos a la idea del espacio que comentábamos en el capítulo anterior. Pero este es un espacio diferente, ligeramente diferente, porque es el espacio en el que *el individuo está*. La palabra *está*, tal vez sea muy abstracta, pero hay algo de eso: todos ustedes están, no en “el” espacio, en “muchos” espacios a la vez.

¿Cuál es el problema que surge en la perspectiva de la “relación de conocimiento”?:

1) Que ese espacio no se puede agotar sólo en una relación de un sujeto y un objeto o varios objetos; 2) no se puede agotar porque es imposible, porque es irreductible.

Pero a veces se fuerzan las cosas y se hace esa reducción a espacios de conocimiento. No son espacios de conocimiento, son —usando la terminología fenomenológica— *espacios vitales*. El concepto de vital es un concepto que molesta usarlo porque es engañoso.

Sin embargo, está aludiendo a ese conjunto de relaciones que están antes de los discursos. Es el momento pre-discursivo. Es incluso más, es o son, el conjunto de circunstancias que en estas relaciones con el otro o con lo otro, están planteando la necesidad del discurso.

Si yo lo enuncio en esos términos, entonces vemos que *esa relación de conocimiento es la necesidad de ser sujeto*. ¿Y dónde nace la necesidad de ser sujeto? En la necesidad de insertarme en un complejo de relaciones con otros y con lo otro. Esa también es otra manera de entender la objetivación del sujeto. Pero aquí estamos hablando de algo más que la objetivación.

Aquí estamos incorporando la idea de la historia, porque evidentemente el individuo está ubicado históricamente, sin ninguna teoría histórica de por medio, sin ninguna teoría sobre la historia.

Porque en el plano de la vida cotidiana no puede haber “teoría de la historia ‘como’ la teoría de la nada”. Ahí no existe el plano de lo teórico. En el mejor de los casos, lo que se puede desarrollar son posturas, en el mejor sentido de la palabra.

Posturas que puedan permitir al individuo moverse en un plano de decisiones relativamente explícitas y conscientes. Pero eso no implica que sea teórico.

Lo teórico crea su propio mundo que complejiza lo cotidiano. Yo me estoy situando estrictamente en el plano de la cotidianidad.

Y esto que estamos diciendo, que es sin duda en términos de lo sintético de la exposición, es algo que se puede traducir a términos mucho más sencillos, es algo que teóricamente se lo podría plantear no solamente a un señor respetable de un posgrado, sino que también a un adolescente, sin duda y obviamente con términos diferentes.

¿Y esto por qué? Porque indudablemente el desarrollar esta capacidad, que estoy llamando “*el colocarse en el mundo*”, que sería una de las funciones de la relación de conocimiento, ¿cómo podría resolverse?, lo digo a manera de hipótesis, en un plano más estrictamente educativo.

Resolviendo algo que a lo mejor la didáctica ya lo tiene resuelto —a lo mejor estoy haciendo un juicio prejuicioso— que es el problema de los estímulos. Cuando digo estímulos, descarto cualquier tipo de conductismo. La palabra estímulo está muy asociada al conductismo, pero dejemos fuera al conductismo... Usemos la palabra estímulo como promoción.

El problema es ¿qué estímulos pueden los profesores desencadenar, disparar sobre una mente como la de un joven o un niño, que desencadene esa capacidad, esa disposición racional, de que se vayan asumiendo las circunstancias a través de determinadas relaciones, que se vayan asumiendo las relaciones con los otros a través de la construcción de relaciones... el conjunto de las cuales es este colocarse en el mundo?

Comprendamos que si estamos hablando de un adolescente no es para que explique el mundo, y menos un niño. No es para transformarlo en un Newton. Se trata simplemente de someterlo a un *proceso de colocación* que desde el punto de vista de su subjetividad la enriquece, y evidentemente cuando digo que la enriquece tampoco es un proceso que tiene un término en un momento. Es como digo, un proceso, que puede llevar todo un largo periodo que coincida con los ciclos vitales de crecimiento de la persona, y por lo tanto, en cada distinto momento de su ciclo vital los discursos deben cambiar, obviamente. Eso es algo elemental. Cambian también los estímulos.

El problema es ¿qué vamos a entender por estímulo que permita construir esta capacidad de colocarse en el mundo, cuando ya estamos descontando que esa colocación en el mundo no pasa por la “información” teórica?

No pasa por la información en general, no es contradictoria con la información, pero no está encerrada en el marco de la información. Entonces ahí cabría preguntarse algo muy importante que sí tiene que ver con los lenguajes. ¿Por qué tiene que ver con los lenguajes? Porque este *colocarse frente al mundo, entendido como el conjunto de relaciones frente a las cosas y frente a las personas*, es complejísimo, y por lo tanto no podemos decir que sea un sólo lenguaje el que me permita organizar esa relación. No puede ser el lenguaje de las ciencias pero tampoco se descarta. Entonces ahí es donde viene el problema de que tiene que ser este bombardeo, digamos, de estímulos: tiene que ser una gama muy amplia de estímulos que se muevan en un continuo flujo, para decirse de una manera esquemática. Que vaya de un emotivo y cognitivo conformarse en estructuras conceptuales con una función cognitiva, que pueden ser las

que se deriven, por ejemplo, del sistema de ciencias, o del conocimiento disciplinario, hasta estímulos gnoseológicos que ya no se agotan allí, pero vinculado al estar en situación “colocado” en un contexto real.

Estos estímulos gnoseológicos, quizás, son los más difíciles de ahondar, puesto que los estímulos gnoseológicos pueden provenir del arte, pueden provenir de la literatura, que realmente se trabajan poco, es decir, tiene múltiples fuentes.

Hay pocos estímulos con ese tipo de cargas que estoy llamando *gnoseológicas*, para diferenciarlas de las estrictamente cognitivas, pero también ocurre que pueden provenir esos estímulos gnoseológicos de otras áreas de la realidad, de esas que estoy llamando *las áreas pre-discursivas de la realidad*, que están directamente vinculadas *al propio mundo del individuo, al propio mundo de su subjetividad*, y poder plasmarlas, poder darle forma en un cierto tipo de lenguaje que cumpla a la vez la función de desencadenar esta capacidad, esta disposición también para generar su propia relación de conocimiento.

Cuando se plantea el concepto de mundo de vida, se está planteando la necesidad de descifrar, lo que en ciertos autores han llamado “la vida de la conciencia”, no es la teoría, ni es la historia, *es la vida de la conciencia como un resumidero de vivencias*, un resumidero de inconmesurable número de formas de entender el mundo o de vincularse con el mundo.

Pero lo que es más interesante, no son solamente los significados explícitos sino que también los significados implícitos, los desconocidos. Porque si se tratara de trabajar sólo con los significados explícitos de esto que estoy llamando *conciencia*, la conciencia que está asociada a un mundo vivido, va a ser diferente de un individuo a otro, o de un tipo de individuo a otro. Evidentemente, entonces, haríamos un análisis de tipo puramente teórico cognitivo que no tendría ningún tipo de validez en la línea de pensamiento que vengo planteando.

Aquí, sin duda alguna, hay un esfuerzo hermenéutico, pero un esfuerzo hermenéutico sobre el tema de *la conciencia*, no sólo la conciencia sino de la vida de la conciencia.

Ahora, ¿por qué lo vinculamos con los lenguajes?

Quisiera retomar una idea en el plano epistémico y de la educación, una idea forjada en el siglo XIX por un viejo lingüista alemán, Guillermo Von Humboldt. Él señaló lo siguiente cuando se le preguntó que qué era el len-

guaje, y esto para los pedagogos puede ser una idea interesante, no sé si la pedagogía lo ha trabajado (estoy, como dirían en México, de “metiche” en este mundo de la pedagogía y la didáctica): “el lenguaje es el modo que el hombre tiene para *anudarse* con su mundo”. *Anudarse con su mundo*, esto es el lenguaje

Idea muy potente para trabajarla, no en el sentido estrictamente de la lingüística, sino de la pedagogía en el marco de esta problemática de la relación de conocimiento. Porque la *relación de conocimiento*, en una aceptación estrictamente epistémica, es una forma de *anudarse con el mundo*; la materialización de esa *disposición racional* es el uso del lenguaje; en este sentido la riqueza o la pobreza del lenguaje con que la educación llegue al niño o al joven es determinante.

Es determinante en el sentido de que la pobreza o la riqueza de ese lenguaje le va a facilitar desarrollar esa capacidad para construir su propia relación de conocimiento o se lo va a impedir. *Quizás la máxima expresión de la pobreza del lenguaje es cuando el discurso de la educación se encierra en el lenguaje de las ciencias.*

Es paradójico, pero una cuestión tan elemental como ésta merecería el esfuerzo de ser incorporada a lo educativo, me refiero al lenguaje del arte o de la literatura. Hasta donde estoy informado no hay muchas experiencias al respecto.

Creo que en esta perspectiva hay un desafío importante que hay que aprehender... Creo que, ya no en el plano estrictamente de la educación, sino de las ciencias humanas, las ciencias sociales tienen mucho por trabajarse desde el plano estrictamente epistemológico de los lenguajes simbólicos, el arte en general y la literatura en particular; sin embargo, ese esfuerzo de aprender las enseñanzas epistemológicas de los lenguajes simbólicos no se ha hecho, en circunstancias que históricamente está probado que el arte muchas veces se ha anticipado a la ciencia en el forjamiento de categorías. Por ejemplo, categorías referentes al tiempo y al espacio primero fueron plasmadas en el arte y luego en la ciencia.

A pesar de ese hecho que es histórico, las ciencias sociales no profundizan lo suficiente en el arte y la literatura, en el mejor de los casos, se incorpora enseñanza en el sentido estricto de información, pero no se analizan los lenguajes en su complejidad.

Esto es importante en el contexto de las sociedades burocráticas, complejas y tecnológicas de hoy, cuando el lema de la sociedad es lograr la mayor estulticia posible, o para decirlo en otro castellano: la mayor estupidez colectiva posible; donde la inteligencia se identifica con la desadaptación.

Es este punto, que planteo sin juego de palabras, que conlleva algo que vemos todos los días, la supina ignorancia de la realidad y también en gente joven, donde realmente no se lee interpretativamente lo que está sucediendo en el mundo.

Pongo un ejemplo: Chile, que es un paradigma del neoliberalismo en este momento. Se calcula que el chileno está leyendo tres libros al año, entre los cuales puede estar el Pato Donald, por supuesto.

Es decir, no digo que lean tres Quijotes, porque eso ya sería mucho. Pueden leer quizá tonterías, de esas que se venden en los supermercados. Pero sumando todo esto leen un promedio de tres libros. Un profesor universitario no lee más de cinco libros; y la justificación por lo general es el no traer dinero para comprarlos, lo que puede ser cierto, pero en última instancia existen las bibliotecas, y un maestro de primaria no alcanza a leer un libro al año.

Participante: Ese otro modelo de ciencia no es posible pensarlo desde las ciencias humanas: la magia, el mito, lo que queramos, cosa que *Morin hace muy bien y no puede ser acusado más que de un racionalismo* científicista, creo yo, y vaya que las incorpora. Así como pensar dialécticamente es más difícil que pensar desde el discurso coherente del poder, pensar desde un paradigma de complejidad rompe con todo lo que hemos logrado aprender en muchas cosas y controlar medianamente, ¿no?

Dr. Zemelman: Sí, estoy de acuerdo con usted. Esto está surgiendo paulatinamente, fragmentariamente, a partir de las prácticas.

Es evidente que en este momento hay una irrupción de distintas prácticas como las terapias alternativas que no coinciden con la racionalidad alópata, y nadie les puede negar la capacidad curativa que pueden tener, y desde cierta racionalidad restringida, muy mecánica, que desde la antigua racionalidad científica sería inadmisible... no racional.

Participante: Ni siquiera digna de ser pensada.

Dr. Zemelman: Es en este sentido que hago las consideraciones que vengo explicitando, estamos enfrentados a tomar conciencia; la realidad nos está

obligando, desde distintos problemas particulares, a revisar el concepto de racionalidad.

Es probable que tengamos que forjar un concepto más inclusivo. Una racionalidad más inclusiva que dé cuenta de otros espacios de realidad. Que permita avanzar en lo que Popper llamaría el *principio de demarcación*, vale decir, que permita avanzar en términos de lo que es racional vs. lo que no es racional, cambiando el concepto de razón.

Yo creo que lo anterior es parte de la herencia del siglo XX, sin duda alguna, y esto no sólo en el plano de la medicina, por ello decía que en el plano de diferentes prácticas.

Participante: Yo lo pienso desde lo pedagógico. Con frecuencia nos frustramos mucho cuando vemos cómo el alumno se apropia del discurso con mucho éxito, pero cuando va a sus prácticas retoma los modelos más ancestrales que traía cuando llegó a la escuela.

Algunas veces he hecho intentos modestos de aproximación a aquellas cosas que los chicos creen realmente y saben realmente cuando llegan al colegio, y nos quedamos fríos; porque aquellas cosas de las que ellos están ciertos no pasan ni remotamente por los códigos enseñados, aun en las posturas más constructivas que intentemos, que les proponemos desde la institución, sus realidades permanecen intocadas, quizá no las ponemos ni siquiera en conflicto, tal vez algo desde el punto de vista político, pero no como concepción de mundo.

Dr. Zemelman: Sí, es así, sin duda. Y esto le demuestra a usted cómo la ciencia, con su propia racionalidad, sus propios instrumentos, está en un espacio que no toca los estratos culturales de pertenencia del individuo, y se sigue moviendo con distintas racionalidades. El ejemplo no necesito buscarlo demasiado, las dificultades que hay, el “vacío” que le mencionaba en relación con el conocimiento de la subjetividad social.

La principal dificultad está en la *subjetividad* como problema; como problema exige una reconceptualización de la racionalidad científica y por lo tanto un distinto tipo de conocimiento. La forma de racionalidad científica acerca de la subjetividad es insuficiente.

Hicimos una pequeña experiencia en México de reunir a sicólogos de varias escuelas, sicólogos sociales, economistas, sociólogos, antropólogos, y ahí se vio, se probó la insuficiencia de los instrumentos analíticos que derivaban

de estas disciplinas para dar cuenta de la subjetividad. Y el resultado fue en este sentido. Este es un ejemplo. Otro ejemplo es lo que está pasando, muy vinculado a éste, con la vida cotidiana. Usted no puede convertir la vida cotidiana en un objeto disciplinario, sociológico, económico o psicológico, es mucho más que esto; se comienza a ver que en muchas áreas de la realidad socioculturales hay pluralidades de racionalidades. Eso es lo que quiero señalar, racionalidades que no se agotan en la racionalidad de la ciencia, lo que está obligando a reconceptualizar el concepto de ciencia.

Reconceptualizaciones que no significan estar en una postura posmoderna; diría que es una herencia de la racionalidad. La razón se ha ido enriqueciendo, pero enriquecer la razón no significa apegarse a un concepto idolátrico de razón y dejar la realidad afuera.

En la medida en que queremos pensar la realidad debemos adecuar ese instrumento a las nuevas complejidades.

Pongo estos ejemplos, el de la subjetividad y vida cotidiana, pero hay otros que ya surgían antes como el de ciertas prácticas profesionales que se resisten a “una” racionalidad en el sentido más duro de la palabra y que están obligándonos a repensar.

Participante: Me interesa la dialéctica, alguien decretó que murió, pero para mí, personalmente, para poder aproximarme a la realidad, tengo mucho respeto por la dialéctica y no acepto su muerte. Creo que es uno de los métodos que me complejiza más. Y estamos hablando de realidad, de aproximación a su conocimiento... Para poder ubicarme como sujeto histórico, porque si no me acerco, no voy a poder ubicarme ante ella y tampoco voy a poder transformarla, como se dice ahora, si no es desde una perspectiva dialéctica.

Todos dicen que quieren transformarla, pero no la conocemos; lo que sí me preocupa son los pares dicotómicos, en el sentido de que aparecen en algunos momentos, en algunas bibliografías, como cuestiones estáticas que no permiten aproximarse al conocimiento de esa realidad, ni siquiera aproximarme mínimamente a su movimiento.

Para mí ahí está lo complejo, si yo no puedo captar algo del movimiento, no estoy conociendo la realidad, estoy conociendo una fotografía de un momento determinado de la realidad.

Entonces, yo no sé si se llama dialéctica, no me interesan los términos, las etiquetas en sí mismas, lo que sí interesa es cómo concebimos la realidad y

cómo intentamos aproximarnos a su conocimiento desde lo más elemental hasta lo más complejo.

Por eso fue mi pregunta anterior en relación con la lógica del poder y la contralógica; cómo mi contralógica tiene innumerables elementos de la lógica del poder que le están dando movimiento a mí contralógica, y cómo mi contralógica está en la lógica del poder que se apoderó de mis banderas y las hizo suyas y yo ya no las puedo distinguir a veces, y extraerlas, sacarlas porque son de ellos.

En la Facultad de Ciencias de la Educación me decía un alumno que antes sabíamos quién era quién, ahora los discursos son todos iguales, y es cierto; pero, ¿cómo el otro se apodera de mi contralógica y la hace suya con otro significado? Acá es donde viene la cuestión del significado que me parece muy importante, donde yo, personalmente, me siento desvalido de bibliografía valiosa y parece que los significados, el significante y lo significativo sólo se pega a lo pedagógico y a lo que decía Ausubel que lo significativo es relacionar lo viejo con lo nuevo y eso no es para mí significado. ¿Sí?

Eso es limitar un problema tan complejo y rico a un aspecto que nos hace caer en un reduccionismo. Yo creo en la dialéctica, aunque decreten que murió.

Si queremos apropiarnos de la realidad, ¿cómo hacemos para ver su movimiento del que hablaba desde otro enfoque?

Creo que es desde ahí donde el pensamiento latinoamericano, como decía usted, no tiene construcciones ricas, desde una postura dialéctica, quizá hay otro tipo de construcciones mucho más estáticas en el pensamiento latinoamericano.

Yo quisiera rescatar eso que significa aproximarme a la realidad, y ver su movimiento histórico-social, no tomarlo como una fotografía en su corte diacrónico, sincrónico... todo lo que se quiera llamar.

Pero yo quiero ubicarme ante una realidad en permanente movimiento que no la alcanzo a veces a aprehender cuando ya se me fue. Soy consciente de que soy portadora de una serie de elementos que no permiten eso, me permiten con mucha dificultad desde mi mentalidad tener un proceso de ese tipo, otro con más naturalidad lo tiene, pero yo soy portadora de un positivismo muy fuerte y no lo niego, quiero descubrirlo e ir viendo cómo aproximarme, porque tampoco quiero entrar en la negación, ni en el decir “ahí se va”. ¿Me expreso?

Dr. Zemelman: ¿Usted me pone en la posición de enterrador de la dialéctica?

Participante: Bueno... no exactamente.

Dr. Zemelman: Vamos aclarando los puntos, hay un parentesco entre las dos preguntas.

Las dos preguntas son muy importantes, pero diría que hay que distinguir planos de discusión, sobre todo en el ámbito académico.

¿Qué ha pasado con la dialéctica? Le puedo señalar dos o tres líneas de discusión importantes:

- 1) La dialéctica como forma de razonamiento. En ese sentido, hay que mencionar el paradigma Hegel-Marx que no ha sido desarrollado, lo que debemos asumir, por lo tanto, no ha sido aplicado. Esta es una primera línea que hay que asumir.
- 2) La dialéctica es una forma de expresión del pensamiento crítico, lo que nos abre a un segundo plano: si el pensamiento crítico, en la acepción que lo retoma después la Escuela de Frankfurt, puede tener otra forma de expresión que no sea la dialéctica. Esto como tema abierto a discusión.
- 3) La dialéctica, tal como se conoce masivamente en nuestras sociedades, durante el siglo XX, no fue el paradigma Hegel-Marx, sino que era un discurso de poder que cumplió muchas funciones, una de las cuales fue, y no la menos importante, la de sepultar la dialéctica.

O sea, el primer entierro de la dialéctica viene de ese discurso de poder, y el segundo viene del llamado discurso antimarxista, que es un discurso todavía más burdo.

Ese discurso del poder dominante, que también involucra a los intelectuales, conformó una manera de entender la dialéctica que fue siempre funcional a las exigencias del poder hegemónico y eso no fue pensando sólo en los países del Este sino aquí.

Por ejemplo, la dialéctica aplicada al discurso político, en América Latina, fue terriblemente mecánico, no tuvo para nada en cuenta la *necesidad del movimiento* de la que la pregunta realizada hable.

Hubo deformaciones importantes, ya no estoy pensando en la gran deformación propia de haberse convertido en un discurso del poder; hubo una

deformación grave, que consistió en comenzar a *usar la dialéctica de acuerdo con una lógica que no era la de la dialéctica*, es decir, hubo una dialéctica positivista, hubo una dialéctica funcionalista, hubo una dialéctica estructuralista, hubo una kantiana, etcétera.

Entonces, ¿dónde está la congruencia del razonamiento? No está en ninguna parte, éste es uno de los pendientes.

Pero esas deformaciones tuvieron un gran peso no sólo en el discurso político, sino en el mundo académico.

Hoy, a fines del siglo XX, hay un pendiente con respecto a esa gran aportación del siglo XIX que es, precisamente, este paradigma, y en ese sentido les mencionaba que había muchos puntos por desarrollar en el pensamiento de la dialéctica.

Una de las razones es en verdad *pensar la realidad en movimiento*.

Ahora, ¿cuáles son sus dificultades? Hay varias. Pero una de las más importantes es que la dialéctica no está interiorizada, o por decirlo de otra manera, no ha sido socializada.

Ha habido experiencias en la década de los treinta en este sentido, de construir propuestas, incluso pedagógicas, que fracasaron, justamente, por falta de socialización de esta forma de razonamiento.

Ahora bien, ¿por qué no se ha dado esta socialización?

Una de las explicaciones es ideológica, vinculada a la lógica del poder político y económico; y aquí hay que ser cuidadoso. Cuando hablamos de la lógica del poder que ha impedido que se desarrolle el pensamiento dialéctico no estamos hablando sólo del poder conservador, todo poder dominante la elimina. Si hay un matrimonio que nació divorciado es la dialéctica y el poder, cualquiera sea su signo, por lo tanto, ha tenido varias sepulturas.

No se puede sustentar un poder dominante con un pensamiento crítico.

Por ejemplo, qué pasó en Cuba con la revista *Pensamiento crítico*, una revista sensacional, de despliegue creativo que se inicia en los primeros años de la revolución cubana. Se suprimió porque era una revista que, escrita en el marco, o desde la perspectiva de la propia revolución cubana, no era funcional a las exigencias del poder del Estado, porque desplegaba ese pensamiento crítico que en el fondo es *pensamiento del movimiento de las cosas*.

El rescate de la dialéctica es por definición un discurso contrahegemónico, lo que constituye una cuestión que habría que ahondar, profundizar.

Participante: Es que sabemos tan poco...

Dr. Zemelman: Yo creo que se sabe bastante, porque el saber demasiado no implica que sea dialéctico.

Otro ejemplo es el de Eli de Gortari, mexicano, que publicó cientos de páginas sobre la dialéctica, pero si se hace un resumen de cuánta dialéctica hay en esas páginas... no se encuentra mucha, porque es una “formalización” de la dialéctica, porque es una “reducción” de la dialéctica a sistema.

¿Por qué? Porque obviamente era más fácil en términos de la comunicación, en términos de la socialización, *la formalización de la dialéctica*, la “sistematización” de la dialéctica que por definición se resiste a la sistematización.

Ésta es una de sus dificultades, una dificultad inherente; porque indudablemente es una forma de razonamiento que puede llegar a ser un método muy liberador, en el sentido de romper con los límites, con lo establecido; y eso atenta contra algunos de los principios básicos del conocimiento instituido y, desde luego, de los discursos ideologizados. Entonces aquí hay un pendiente que yo creo que hay que tenerlo presente...

Participante: ¿Cuál es?

Dr. Zemelman: Desarrollar la dialéctica es poder pasar a distintos planos del discurso de la dialéctica. Está planteado como un gran movimiento filosófico, pero se ha pretendido reducir su lógica de construcción, como fue el paso precipitado de De Gortari, entre otros, sin haberse resuelto el paso intermedio entre el gran discurso filosófico y el plano metodológico, práctico, que es, en definitiva, resolver los problemas de la teoría del conocimiento desde una perspectiva dialéctica. Sólo resolviendo esto se puede llegar a construir un método que sea congruente con sus exigencias. Esto es un desafío.

En nuestra región surgió un marxismo como metadiscurso ideológico o filosófico, aunque su *método de construcción del conocimiento* era funcionalista o positivista. Lo que no implica desestimar la producción anterior...

El problema es recuperar las potencialidades, las virtualidades que se contienen en el discurso constitutivo de la dialéctica.

¿Hay aportaciones? Menciono una que no tuvo mayor influencia porque no se leía, porque no fue editada por todos los llamados sistemas de editoriales, es el caso de *Galvano della Volpe*, quien escribió en los años cincuenta y que lo que pretendió fue desarrollar la dialéctica en un plano metódico. No era un exégeta de los textos de Marx al estilo de Althusser, más bien basado

en los textos de Marx y de Hegel desarrolló en varios escritos (siete tomos) lo que él llamó *la ciencia de la dialéctica*, traducida del plano de lo discursivo filosófico al plano de lo lógico y del plano de lo lógico al plano metodológico. No tiene actualmente mejor presencia; de ahí que valga como un ejemplo de bloqueo ideológico.

De lo que se trata es de rescatar una postura racional que permita pensar el movimiento, pensar y rescatar *el movimiento de la dialéctica*. Problemática no resuelta que excede una gran potencia que está esperando que se desarrolle; porque lo único que se ha hecho es no desarrollarla; es deformarla cuando se transforma precipitadamente en un discurso del poder. Lo que se puede ver al leer cualquier historia del marxismo serio, por ejemplo, la historia de Vranicky. Hubo una gran discusión teórica en torno a la dialéctica hasta el año 1927. ¿Qué pasó después? No hay más discusión, y cuando digo discusión digo análisis y producción teórica.

¿Con qué fenómeno histórico coincide? Con la instauración del stalinismo que diluyó a la dialéctica. En América Latina hubo algunos que sin saberlo fueron stalinistas y los que lo eran usaron este instrumento en lugar de desarrollarlo y quedó simplemente reducido y se transformó en ideología.

Tenemos nuestra responsabilidad, individual y compartida, más allá incluso de los acuerdos que pueda haber con la postura del marxismo si hacemos la distinción de estos tres planos que mencionaba al comienzo, de detenernos en los pendientes, lo que significa desarrollar esta forma de pensamiento como una forma absolutamente contemporánea que tiene sus antecedentes en el siglo XIX y que ha planteado una serie de problemas que hoy en día muchos estudiosos sin decir que lo están haciendo desde una perspectiva dialéctica, están tratando de resolver.

En la hermenéutica misma hay mucha dialéctica presente, en la fenomenología hay mucha dialéctica, en una versión diferente quizá a la que le pudo dar Hegel, pero allí está; forma parte, de alguna manera, de lo que podríamos llamar la trama intelectual del siglo XX, pero que por razones ideológicas, que es de todos conocida, es un discurso sumergido, aplastado y, además, recientemente “decretado” en proceso de defunción.

Pero lo más grave es que los intelectuales de América Latina, que pensaban de acuerdo con la dialéctica, ahora han renegado de esa dialéctica. Enfrentamos un problema de sociología del conocimiento.

¿Qué pasó con esos intelectuales? Es una pregunta abierta.

Participante: Otro de los pendientes...

Dr. Zemelman: Dar cuenta de esos intelectuales. Ese es un problema que habrá que hacerlo país por país.

Participante: A la luz de las universidades, ¿qué pasó?

Dr. Zemelman: Lo que pasó con el marxismo en la universidad es una historia aparte. Pongo un ejemplo de la experiencia personal.

El marxismo en la universidad fue deformado, en México, Chile, Ecuador, Perú, en general fue deformado.

Participante: ¿Con lo cual la teoría crítica se pone entre paréntesis?

Dr. Zemelman: No, teoría crítica no hubo, y los intentos de retomar una cierta tradición del pensamiento dialéctico en una versión diferente, con su propia originalidad, como la Escuela de Frankfurt, no son textos que influyeran en la acción; además, son textos que comenzaron a traducirse y a leerse muy tardíamente, como los de Adorno, sin considerar las dificultades internas altamente complejas. Ahora están teniendo cierta influencia pero bastante manipulada, por razones dogmáticas o ideológicas, aunque es una discusión que hay que hacer. Tenemos que hacernos cargo de nuestro propio pasado en relación con lo que pasó con el marxismo.

Participante: Y si hay otras racionalidades que dan cuenta del movimiento de la realidad a mí no me interesa, ni me interesa nostálgicamente volver a la dialéctica, es otro mi interés.

Dr. Zemelman: De acuerdo, es dar cuenta del movimiento, ese es el punto fundamental. Hasta el momento no hay nada mejor que la dialéctica para dar cuenta del movimiento. Lo que pasa es que hay que desarrollarla.

Participante: Porque una cosa es hablar de dialéctica y otra es hacerla.

Dr. Zemelman: En la actualidad se habla de globalización, se habla de acceso al mercado mundial y esas son tesis que están contenidas en Marx. Sin embargo, la globalización se menciona hoy como la contradicción misma de la tesis de Marx, cuando la globalización es la consecuencia de dos afirmaciones fundamentales que fueron: la concentración y la centralización del capital, en una palabra la transnacionalización. Pero, quién dice que esto es la confirmación de las hipótesis de Marx. Todo lo contrario, se dice que desmiente la teoría de Marx, entonces, hay aquí un entremezclamiento de discursos ideológicos. El fin de las utopías, ése es uno de los pactos; el fin de la

historia, uno entre tantos... Hay que aclarar que hay grandes aciertos y grandes desaciertos.

Este balance que está demandando esta pregunta, hay que hacerlo cabalmente. En España, por ejemplo, han tratado de hacer algunos rescates del pensamiento marxista en una acepción rigurosa.

Participante: ¿Podría aclarar algunos aspectos del planteo de Marx? El concepto de contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción, por ejemplo.

Dr. Zemelman: El concepto de contradicción de la fuerza productiva y de las relaciones de producción en Marx fue quizá ambiguo en el siguiente sentido: que confundió dos planos de su propio discurso. Uno fue el discurso sobre la contradicción motora del proceso histórico, es decir, que la historia se podía explicar en gran medida por esta contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción, con otro plano que fue el que sirvió de enganche a la deformación ideológica que fue sostener que esa contradicción por sí misma le daba a la historia una dirección precisa. Es importante discernir este punto.

Toda construcción teórica que se hace dentro del marxismo sobre la transición del capitalismo al socialismo se basa en esta contradicción; el punto es que la historia del siglo XX no lo ha demostrado, en gran medida, por el desarrollo de algunos factores que Marx no pudo prever, como el tecnológico, que permitió el desarrollo de mecanismos autorregulatorios de las contradicciones del capitalismo.

Una de las primeras excepciones es la teoría de Keynes a fines de los treinta, en el sentido de poner de manifiesto que esa contradicción no era determinante de una dirección precisa de la historia; es decir, el mecanismo se da como explicativo del movimiento de los procesos históricos pero no significa que se mueva en un sentido determinado, se puede mover en muchos sentidos. En una palabra, se confundió el motor con el volante. Una cosa es el motor y otra cosa es la dirección.

Participante: Eso no tendrá que ver con haber subestimado lo superestructural.

Dr. Zemelman: Yo creo que tiene que ver con eso. Tanto es así que hay gente como Anna Arendt, por ejemplo, que sostiene que el marxismo no tiene una teoría política, lo que tiene que ver con el subdesarrollo dentro del propio marxismo de la superestructura. Pero ésta es una discusión mucho

más conocida. ¿Hay una teoría política dentro del marxismo? Sin duda hubo un razonamiento totalmente estructuralista sobre todo en el marxismo staliniano, el marxismo transformado en discurso de poder, pero también en América Latina donde los elementos de aleatoriedad, las casualidades de la historia, vinculadas a lo que se ha llamado superestructura, no tuvieron presencia. Eso se vio muy claro en el proceso de la Unidad Popular en Chile.

En ese momento se constató un razonamiento estructuralista, en sentido mecánico, donde la historia tenía una dirección ya garantizada; la experiencia de Guevara es otro ejemplo de lo que estoy diciendo, no puede usted extrapolar una experiencia de un continente a otro, irse a Bolivia a hacer una revolución con los campesinos, que fue posible en Cuba, sin considerar que los campesinos en Bolivia, en ese momento, eran clientes del gobierno, porque éste les había dado las tierras que ellos habían pedido durante años. Ese mecanismo en el razonamiento se vincula con una excesiva importancia del factor estructural y, dentro del factor estructural, como una importancia excesiva y simplista del factor económico.

Lo anterior no está dentro del razonamiento de Marx, aunque esté en *El Capital*, que es muy distinto, porque *El Capital* es un texto económico cuya pretensión era explicar el modo de producción. Más importante en la historia de Marx es la exigencia de especificidad de los fenómenos. Es decir, cómo los fenómenos se presentan en términos históricos en un momento determinado, lo que supone razonar en los dos planos, tanto en el estructural como en el de la superestructura; pero no se desarrolló en el plano de la superestructura porque Marx no tuvo tiempo y sus seguidores tampoco le han dado la importancia debida.

Participante: Tampoco sabemos a qué periodos históricos se refiere...

Dr. Zemelman: Cómo que no sabemos...

Participante: Claro, porque él habla de periodos de avances y retrocesos y no sabemos si no estamos en un periodo de retroceso...

Dr. Zemelman: ¿Cómo no vamos a saber...?

Participante: En el sentido de mirarlo desde la historia desde tiempos históricos, no sabemos en qué momentos estamos, porque si cae la Unión Soviética y no sabemos si eso significa que no sucedió lo que Marx preveía...

Dr. Zemelman: Marx no profetizó sobre el futuro y esto se sabe... No habló nunca del modelo del futuro y menos de la Unión Soviética. Habló de una

cosa que se ha perdido hoy día, habló de algo muy importante que es *potenciar el presente*.

En las cartas que Marx escribió sobre la revolución española, habló de que no había que pensar en un modelo de sociedad del futuro sino de potenciar el presente. Eso es lo que los movimientos populares de América Latina no han sabido hacer. Se enajenaron con una visión escatológica del futuro que, de acuerdo con un razonamiento estructuralista, iba a llegar “solo”. Era el apotegma chino, la historia nos resuelve el problema, “síntese a la puerta de su casa, a cruzarse de brazos para ver pasar el cadáver de su enemigo”; lo único que sucedió fue que el que pasó fue el cadáver del “amigo” y no del enemigo; esa es la diferencia. Por haber entendido mal el proceso histórico, por una reducción mecanicista de una forma de pensar compleja e incompleta.

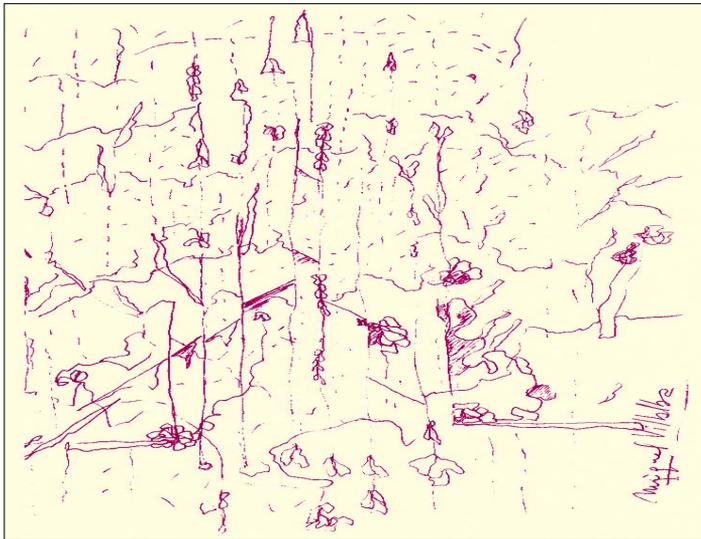
Participante: Hay una frase famosa de Marx que dice: “Los hombres se hacen su propia historia, pero la hacen en las condiciones dadas.”

Dr. Zemelman: Sí, pero eso fue lo que *no* se recibió como herencia.

Ocurre que la historia no se construye a mil años plazos, se construye todos los días. No se gana nada con decir “ahora hay neoliberalismo pero en un tiempo más va a haber colapso”. Eso es legítimo desde un punto de vista moral o ético, pero desde el punto de vista del conocimiento no es válido. Hay que considerar claramente que Marx analiza el capitalismo manchesteriano, no analiza el capitalismo de las tecnologías sofisticadas, de la complejización política, económica y cultural, por tanto el factor que no tuvo presente es el desenvolvimiento del factor producción vía capital, vía tecnología. Eso no lo pudo prever.

La primera versión de esta complejidad del factor capital la da la teoría de Keynes y otras que han venido después, han impedido que los colapsos del capitalismo que anticipaban los clásicos se hayan producido. En efecto, ha habido muchas crisis del capitalismo peores que las del año 29, y casi no nos hemos dado cuenta. Se habían desarrollado mecanismos regulatorios, el propio capitalismo buscó sus mecanismos de equilibrio, lo que tiene que entenderlo el pensamiento crítico y no apostar a un futuro que irremediamente va a llegar, porque puede que no llegue. Si no hacemos nada para que llegue no llegará. Eso es como esperar al Mesías, el Mesías puede llegar, pero hay que hacer algo para que llegue.

CAPÍTULO III



REALIDAD, CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN

Una posibilidad transformadora

REALIDAD, CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN

Vamos a comenzar a retomar algunos temas en un plano más metodológico.

Se vienen haciendo unas muy rápidas alusiones al plano del discurso de la formación. Quisiera retomararlo en un plano diferente, aparentemente más sencillo, como es el metodológico. O sea, incorporar a la discusión algunos problemas vinculados a la investigación.

Quisiera comenzar por retomar un punto que se discutió, y que se volvió a tratar a partir de una pregunta que se formuló: La relación entre *conocimiento teórico y opciones de construcción*.

Recordarán que hablábamos de que era casi imposible encontrar una construcción teórica que por lo menos, en forma implícita, no fuera parte de una opción de construcción.

El punto aquí sería el siguiente: Una de las primeras preguntas que tendríamos que formularnos cuando nos planteamos un problema, una investigación, es algo tan obvio como lo siguiente: *¿Para qué quiero conocer esto?* Si quieren analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, si se quiere estudiar la organización de la escuela, si se quiere estudiar migración, movilidad social, el poder, el estado, los partidos políticos, sujetos sociales, sujetos políticos. Lo que estoy señalando es que en un primer momento de la reflexión es “para qué me planteo el problema” y esa pregunta es de muy difícil respuesta.

Si retomamos la discusión en el ámbito de estar lidiando con ciertas determinaciones que conforman una manera de pensar, esto es un desafío.

En algún momento hablamos de la afirmación de Lakatos, acerca de que la ciencia progresaba porque el hombre se había atrevido a pensar en contra de la razón.

Atraverse a pensar en contra de la razón significa darle nuevos sentidos al sentido, plantearse algo que no se considera verdadero, y este es el gran enigma de la ciencia, no la magna ciencia, sino cualquier quehacer investigativo. Convendría hacer una alusión a Bachelard, que siempre es pertinente tenerlo presente, ya que no siempre se tienen en cuenta ciertas advertencias tan básicas como las que voy a recordar.

Él dice en algún lugar, creo que en un texto que se llama “La filosofía del No”, que *la tarea de la ciencia es “ponerle nombre” a las cosas*. Pero advierte acerca de dos peligros: *primera advertencia*: No ponerle nombres viejos a cosas nuevas; *segunda advertencia*: No creer que porque no tienen nombre son innombrables. Esto último es muy importante, en muchos discursos se ha caído en esto, en cierta crítica ramplona a la razón y a la racionalidad; se considera que hay cosas que no tienen nombre, que no puede ponerse nombre, que son innombrables. Está expresando un fuerte escepticismo frente a la posibilidad de comprender el mundo, a la realidad social y natural.

Esto de los nombres tiene que ver con la discusión que venimos sosteniendo respecto de los *parámetros*, porque uno de los problemas en que se expresa la *inercia parametral* es el de “ponerle nombres viejos a cosas nuevas”.

Un ejemplo de esto se puede observar en las ciencias sociales en América Latina, que le están poniendo nombres viejos a cosas nuevas, o que se creen que son nuevas cuando son viejas. Lo que se ilustra en los análisis de algunos temas específicos, como ser el de los sujetos sociales. No siempre se tiene claro lo que es nuevo, lo que es viejo; es un ejemplo de las *inercias*.

Ahora bien, el punto fundamental está en lo siguiente: *Para qué quiero yo conocer*. Esto no sólo me está planteando la posibilidad de alejarme de la inercia, la inercia de los nombres teóricos y de las estructuras conceptuales a partir de los cuales identificamos los fenómenos, los nombro y predico de ellos propiedades determinadas. Esta es una implicación; pero la que quisiera destacar es una segunda implicación que tiene este *para qué quiero conocer algo*. Si se trata de actuar sobre la realidad, se plantea la cuestión de la relación entre teoría y práctica. A este respecto hay que tener algunas cuestiones claras. Señalemos dos:

- 1) La práctica social no es posible entenderla como equivalente a la tecnología. La práctica no se desprende de premisas teóricas, como son algunas prácticas tecnológicas que sí pueden derivarse de premisas teóricas de las ciencias naturales.

Entre las premisas teórica y la práctica no cabe ninguna posibilidad de construir inferencias por diversas razones; una básica: entre la premisa teórica y la práctica que se supone derivar de un determinado conocimiento hay mediaciones que no son teóricas, son mediaciones valóricas, ideológicas, culturales.

Lo que digo nos puede llevar a diversas conclusiones que no son necesariamente derivables de las premisas teóricas; lo que cuestiona en el ámbito de las ciencias sociales la vieja aspiración de transformarse en una suerte de “ingeniería social”. Aspiración que ha sido abandonada por las ciencias sociales, excepto quizá por la economía; la economía sigue pensándose unida a la ingeniería.

Tanto es así que cada vez en más países la economía ha devenido en “ingeniería comercial”, dándole una connotación fuertemente instrumental; dentro de este marco, las acciones económicas pueden derivarse de premisas teóricas, y ahí está la economía, atrapada. Hay economistas que se sienten más parte de las ciencias naturales que de las ciencias sociales.

- 2) No es sólo el problema de las mediaciones. Es fundamental entender que la práctica social no es posible reducirla a un objeto teórico; lo dije cuando hablé de que no era posible hablar de objetos sociológicos, más bien de prácticas sociológico-culturales-económicas, porque en la práctica social están asociadas todas como dimensiones de ésta, lo que nos plantea el problema de que la práctica social es quizá la forma de realidad socio-cultural de las más complejas.

Si hiciéramos una especulación de lo que es una práctica social y la comparáramos con cualquier fenómeno de la realidad socio-histórica, no es difícil concluir que es una de las expresiones más complejas. Entre sus complejidades no sólo está que combina diversas dimensiones que hemos separado de conformidad con el sistema clasificatorio de las ciencias, que lleva a transfor-

mar lo que son simples dimensiones en objetos en sí mismos. La dimensión sociológica, la dimensión cultural, no como dimensiones de una práctica que las incluye, sino como objetos en sí mismos.

La complejidad mayor está en lo siguiente: que la práctica social es constituyente de realidad, es creadora de realidades. En la medida que la práctica social crea realidades y a la vez es producto de procesos anteriores, está por definición rompiendo con ella misma, está trascendiéndose a sí misma, rompiendo con los límites en que los teóricos pretenden encasillarla.

El problema que estoy aquí perfilando es el que surge cuando nos preguntamos para qué quiero conocer algo, ya que el para qué quiero conocer algo tiene que ver con diversas cuestiones, pero fundamentalmente con una: quiero conocer A o Z, para hacer con A o con Z determinadas cosas.

Estas determinadas cosas son de alguna manera una expresión banal del problema que habíamos venido discutiendo: de imprimir a través de determinadas prácticas a la realidad socio-histórica una determinada dirección.

Podríamos recordar lo que hablábamos acerca de que frente a la democracia podían construirse muchas “teorías de la democracia”, porque la democracia podría estar desafiando distintas respuestas de para qué queremos conocer la democracia; es decir, podríamos poner situaciones tan extremas como la siguiente: teorías construidas para fortalecer la democracia o teorías, por qué no decirlo, para destruirla. Todo lo que han hecho los militares en América Latina no fue una improvisación, lo sabemos ahora, pues había un discurso estructurado que, en algunos países más que en otros, se pudo llevar a la práctica con gran coherencia, desde el primer momento.

Había teorizaciones claras respecto a qué hacer con la democracia, en este caso había que transformarla, lo que algunos autores llamaron, años después, la “democracia protegida”. Concepto que ustedes aquí no sé si han podido comentar, porque este país, Argentina, es un país donde se experimentó eso.

Es un ejemplo de lo que aparece como inofensivo que involucra al *para qué* queremos conocer algo. El problema ahora, en lo que se refiere a la construcción de conocimiento que se deriva de lo dicho hasta el momento, es el siguiente: si contestamos la pregunta *para qué quiero conocer algo*, me remito de nuevo al ejemplo, quiero fortalecer la democracia, o para ser más preciso, quiero fortalecer un cierto tipo de democracia, o quiero destruirla de una

determinada manera. ¿Cuál es la explicación que tiene esto en el plano de la construcción del conocimiento?

No toda la realidad merece conocerse, no hay que conocer todo, hay que conocer lo pertinente para poder responder la pregunta de para qué quiero conocer. Lo que significa que la pregunta me está llevando, por lógica interna, a jerarquizar problemas dentro de la realidad. Hay problemas más relevantes y otros menos relevantes en función no de un marco teórico, sino de la pregunta que en el fondo y en la forma es valórica. Para qué quiero yo hacer esto me va a suponer estudiar esto y no esto otro.

Lo anterior es importante reflexionarlo y esto es aplicable a cualquier campo. Se está viendo en este momento. Los ejemplos pueden ser muchos, ustedes mismos podrían imaginar algunos. Pongo la siguiente situación. Privatizar empresas supone no sólo privatizar, sino también un diagnóstico, supone un cierto conocimiento de la estructura productiva, ese conocimiento no es un conocimiento “objetivo”, es un conocimiento que está siendo estructurado por los sujetos sociales, por lo tanto si mi intención es privatizar la economía tengo que conocer ciertos aspectos y no otros. Me puede llevar a privilegiar realidades que desde una perspectiva más global pueden no ser tan relevantes y, en cambio, no conocer realidades relevantes para los propios sujetos sociales involucrados.

Por ejemplo, relevar desde el conocimiento la gestión administrativa, en términos de costo-beneficio; destacar el problema de las pérdidas, de la productividad, del no empleo total del capital instalado, etc., y sin embargo no estudiar otros aspectos que no son concernientes tan claramente para una pregunta tan valórica como ésta, como es estudiar por ejemplo (que en ningún país de América Latina se ha hecho) la capacidad empresarial del país en circunstancias que la capacidad empresarial del país es el presupuesto mismo del problema. ¿Por qué? Porque “la empresa” puede estar quebrada, pero nadie asegura que porque pase a manos privadas va a estar en mejores condiciones. Es lo que ha demostrado la historia en los últimos años. Lo que me permitiría responder al problema, si realmente estoy buscando una mayor eficiencia en el uso de los recursos, no pasa por estudiar en un momento determinado una empresa.

Una empresa en un momento determinado puede estar bien o mal, con flujos y reflujos, como todas las realidades sociales. Es más importante estu-

diar si hay capacidad empresarial, porque eso es lo que me va a permitir pensar en el largo tiempo. Sin embargo, no lo estudio porque no me interesa saber si existe esa capacidad empresarial, me interesa la privatización, como parte del juego en la que está inserta la privatización, de abrir mercado al gran capital transnacional.

Esto dicho así es obvio, pero lo que debemos comentar es la relación que hay entre la pregunta *para qué quiero saber algo* con el *qué estudiar*. La pregunta me está planteando una selección de problemas, aquellos que desde la perspectiva del para qué tengan la mayor potencialidad posible.

Piensen quienes están preocupados en la investigación educativa y pongan algunos ejemplos en esa área, y sería muy interesante, porque hay una cantidad enorme de investigación educativa, hasta donde estoy informado, profundamente irrelevante, y dónde —probablemente— lo relevante no esté siendo estudiado.

Lo que no es arbitrario, ya que no responde a la falta de formación profesional, sino a las preguntas que comenté que no se plantean, o, lo que es peor, se plantean sin saberlo.

Aquí hay de nuevo una suerte de influencia invisible, molecular del discurso del poder dominante, que está imponiendo el para qué en las cosas. El discurso del poder dominante está dándole significación y por lo tanto estatus teórico a ciertos problemas. Y a la vez que le da estatus a esos problemas está negando la posibilidad o el sentido que tiene estudiar otros.

Cuál sería el enunciado que resumiría lo dicho hasta ahora. *Hay que detectar las realidades potenciales*, pero estas realidades potenciales no están prescritas necesariamente en un corpus teórico, van a depender del para qué quiero yo conocer, que es un para qué axiológico o ideológico.

Nos encontramos con uno de los grandes desafíos del conocimiento socio-histórico, que se vincula con las inquietudes que se plantearon. Cualquiera que sea el “para qué” de la investigación, en un sentido valórico, axiológico o ideológico, hay un requisito fundamental, que no lo podemos soslayar, si realmente se quiere construir un conocimiento que cumpla la función de activar la realidad (en el marco de la relación entre conocimiento y práctica). El punto es el siguiente: *no puedo resolver el problema de la relación entre conocimiento y práctica si no soy como investigador capaz de reconocer la especificidad de esa realidad. Especificidad que tiene dos coordenadas sobre las cuales se sitúa esta realidad potencial.*

- a) La coordenada representada en la pregunta para qué quiero conocer.
- b) El contexto histórico.

Se pueden tener todos los instrumentos técnicos y teóricos para responder al para qué, y sin embargo no tener resuelto el problema del contexto histórico.

Si ustedes analizan gran parte de la producción de las ciencias sociales de la región latinoamericana, dirían que estas dos coordenadas están ausentes pero sobre todo la segunda: el contexto histórico. Y aquí conviene detenerse en una línea de discusiones que no puedo más que mencionar.

El pensamiento conservador en América Latina ha sido más capaz de incorporar el contexto histórico que el pensamiento progresista que ha tendido a reemplazar el contexto por afirmaciones ideologizadas; en gran medida porque ha estado, mucho más que el pensamiento conservador, inspirado en lo que llamábamos la inductible marcha de la historia hacia el progreso.

Si hemos construido el conocimiento a partir de esos presupuestos no era necesario el progreso histórico porque la historia estaba trabajando ya en una dirección determinada. El pensamiento conservador siempre ha sido más escéptico respecto a esto, quizá ese mismo escepticismo lo obligó, a su modo y, en su lógica, con su propio lenguaje, a incorporar ese contexto histórico, *ni siquiera lo teorizó pero lo incorporó*.

Esto es digno de analizarse en algunos pensadores de América Latina, de los cuales Argentina tiene pensadores ilustres del pasado, desde luego.

Ahora, ¿por qué lo traigo a colación? Porque la especificidad del fenómeno sólo se puede resolver incorporando el problema que interesa en un contexto. ¿Cómo?

Ya señalábamos que no basta con ponerle fecha, decíamos que uno de los desafíos que se plantean es trabajar el tiempo como *temporalidad*, o sea, *como propiedad del fenómeno*.

El contexto plantea un primer problema y es importante en el plano de la investigación y aquí sí hay un tema que cruza desde la discusión estrictamente metodológica hasta el discurso de la formación: es el tema de la *complejidad*.

¿Cuál es la problemática de la complejidad? Complejidad se deriva del contexto que obliga a leer el problema en una indeterminada cantidad de

relaciones, en una abierta cantidad de relaciones ramificadas que van a cumplir la función de determinarlo o sobredeterminarlo.

Surge la siguiente cuestión: la tendencia ha sido resolver el problema de la complejidad construyendo una teoría. Creo que no hay teoría suficientemente elaborada, compleja, abarcadora como para dar cuenta de una vez y para siempre del movimiento de la realidad, y de las relaciones posibles que un problema puede tener en el tiempo, a menos que se invente una computadora que pueda construir escenarios de ramificaciones de relaciones en el larguísimo tiempo, en forma tal que conociendo las relaciones que un problema puede tener en el tiempo A podamos extrapolarlo al tiempo N que puede ser un tiempo muy largo. Eso no se puede resolver fácilmente, por mil razones, la principal de las cuales está en el propio movimiento del problema, que no sólo se expresa en que sus relaciones pueden cambiar, sino porque como resultado de ello el fenómeno se puede ir transformando y discontinuando.

Aquí surge la cuestión siguiente, si no se puede resolver la complejidad a través de una teoría general, ¿cómo resolverla?

A este respecto toma importancia trabajar una forma de pensamiento que sea capaz sólo de eso, o sea de pensar, no de “anticipar conclusiones”. A partir de esta exigencia se pueden recuperar algunas herencias, entre la forma de pensarlo, que representa un modo de plantearse las preguntas antes que las respuestas, lo que constituye una posibilidad para dar cuenta de la complejidad.

¿Por qué? Porque precisamente la complejidad, como es compleja, se va mutando, se va transformando. Es en este punto donde hay que rescatar la idea de la especificidad de la realidad. Y esta exigencia de la especificidad deberíamos transformarla en un gran criterio para buscar las respuestas que se estén dando a la complejidad en la discusión epistémica, hasta hoy.

Es en este marco donde surgen los debates interesantes, porque si comenzamos a hacer un “estado del arte” del problema de la especificidad, si aceptamos que es necesario entender el problema en su especificidad para poder actuar sobre él, porque no podemos actuar sobre la realidad en general, tenemos que actuar sobre *una realidad específica*. Tenemos que encontrar respuesta a una forma de razonamiento que me garantice esa dirección en la construcción del conocimiento.

Plantearía aquí otra hipótesis de trabajo en la perspectiva de recuperar algunas herencias guardadas. Confróntense ustedes con cualquier estructura

epistémica del pasado hasta mediado del siglo XX, inclúyanlas a todas. Casi en ninguna se resuelve el problema de la especificidad, salvo en el paradigma hegeliano, y precisamente es el que “enterramos”.

El análisis que en términos estrictamente epistémicos podríamos hacer del paradigma hegeliano, como hipótesis, es que es la única forma de razonamiento que reconoce como central a la especificidad.

Lo dicho hay que entenderlo. Es una de las *aberraciones* cometidas durante el siglo XX el de considerar como lo más importante en la estructura de razonamiento del paradigma de Marx la exaltación del factor económico, pues no fue lo más importante. Lo central fue comprender que al objeto hay que estudiarlo en su movimiento, idea que casi literalmente repite Marx posteriormente en la introducción del 57; es decir, la lógica específica del objeto específico.

Sin embargo, esa simple afirmación ha pasado a ser una frase hecha en circunstancias que contiene el meollo del razonamiento.

Podemos tener una situación histórica A y decir: esta situación histórica A se explica por razones económicas y quizá esto resulte verdadero; pero también puede ser que la situación histórica B no se explique por razones económicas puede explicarse por otras muchas razones. Esto hay que entenderlo, el punto está en la articulación de los factores y la articulación de los factores no sigue una línea, no se somete a una lógica lineal, sino a una lógica de articulación de fenómenos, donde en un momento el factor cultural pesa sobre el económico, en otro puede ser el psicológico sobre el económico, en otro tecnológico, en otro el económico en sentido estricto. La especificidad en el fondo es eso: cómo históricamente en un tiempo de observación se articulan los factores que estamos asociando al fenómeno que nos preocupa. Es sólo reconociendo esa complejidad en términos de la exigencia de especificidad que podemos construir conocimiento que permita contestar la pregunta “para qué” y por tanto permita resolver la relación entre conocimiento y práctica y que además permita pensar el movimiento. Una forma de pensar el movimiento, que puede no ser la única, pero que es potente y que en este momento está ahí esperando que se desarrolle. Porque lo único que se ha hecho con ella no es desarrollarla, sino deformarla cuando se transforma precipitadamente en discurso del poder.

Pero volvamos a la exigencia de contextualización para poder resolver la cuestión de la especificidad.

En *El Capital* de Marx se habla de renta de la tierra en diversas partes. La renta de la tierra se manifiesta desde que hay un sentido de propiedad. Sin embargo, lo que ha existido es el concepto renta de la tierra, pero la significación de “renta de la tierra” no ha sido siempre el mismo, porque es muy distinto hablar de la renta de la tierra en la época de los romanos que hablar de la renta de la tierra en el feudalismo, o hablar de la renta de la tierra en el capitalismo, ya que las ramificaciones de relaciones que la tierra, o sea, la agricultura tuvo con el resto de los sectores productivos de la sociedad es diferente. Estas son casi obviedades, sin embargo, estas obviedades las hemos pasado por alto, y por lo tanto al pasarlas por alto nos hemos quedado sin especificidad y al quedarnos sin especificidad nos hemos quedado con algo sin conocimiento.

Nos hemos quedado sin un *conocimiento de realidades*; podemos quedarnos con conocimiento de objetos formales pero que no tienen una presencia histórica, y esto puede ser reconocido en casi todos los ámbitos del discurrir de las ciencias sociales en el plano de la investigación.

¿Cómo retomar esto ahora en un plano más sencillo? Se podría plantear el conocimiento teórico a partir de la pregunta: ¿para qué quiero construir?, lo que se traduce en la definición de las siguientes coordenadas:

- El sentido que tiene el conocimiento.
- El sentido en el contexto.

Implica un primer esfuerzo de construir una relación de conocimiento, en el plano metodológico, que es diferente del análisis que venimos haciendo, pues significa *saber resolver cómo recortar la realidad*. No siempre se recorta la realidad para conocerla, generalmente, lo que se observa en las investigaciones empíricas en las que se pasa de inmediato a un objeto teórico.

El marco del recorte que se va construyendo, a partir de una postura racional abstracta, supone un razonamiento como el siguiente: partir haciendo enunciados temáticos, enunciados temáticos que tienen que estar claramente ubicados en estas coordenadas, pues en cualquier enunciado se tienen que distinguir varios componentes.

Un componente es el que tiene que ver con el sentido que supone plantearse la cuestión; el segundo componente es propiamente “el predicado”, que cumple la función de darle un contenido teóricamente organizado.

Enunciado que, sin embargo, a pesar de su composición, es un enunciado engañoso porque está situado en el plano de las expresiones morfológicas de la realidad.

Se reedita la vieja discusión acerca de la relación entre lo que se ha llamado “apariencia” y “esencia”.

Conviene señalar que el enunciado temático es aparente, es polisémico, por su carácter morfológico. Decir que A explica a B puede ser un enunciado temático, puede también esconder muchas significaciones. Permítanme poner un ejemplo simple.

Puede darse el caso de observar a dos personas pegarse de puñetes, uno bien trajeado y otro mal trajeado, dirán: “aquí hay un conflicto de clases porque uno le pegó al otro”, resulta ser a lo mejor un problema de intereses pero podría ser que sorprendió a su señora engañándolo y, obviamente, le da un puñetazo, lo que no tiene que ver con intereses de clases. Es el caso en que las teorías se precipitan en derivar conclusiones; de observaciones tan morfológicas no se pueden precipitar situaciones teorizables.

De ahí que el enunciado temático tiene que someterse a un proceso de decantación. Podríamos poner ejemplos a este respecto 1) “en esta población no hay agua”, la conclusión lógica sería “hay que buscar agua”; alguien podría decir: “hay agua, es cuestión de cavar los pozos”, y se resolvió el problema. Se podría concluir que esa población no cava pozos porque no quiere tomar agua. El enunciado, *sin problematizarlo*, puede llegar a ese absurdo.

Pero resulta que un señor que toma ese enunciado con más calma dice: “esta población no tiene agua, entonces hay que cavar los pozos”; pero curiosamente llegan los ingenieros y la población se opone a que caven los pozos, no puede llegar de inmediato a la conclusión de que la gente no quiere tomar agua.

El problema surge al tomar un enunciado temático para transformarlo precipitadamente en un objeto teórico, lo que puede llevarnos a conclusiones imposibles, falsas o antojadizas.

Por estas razones surge la necesidad de problematizar el enunciado temático; esto es, hacer un ejercicio con el enunciado temático de manera de buscarle distintas enunciaciones posibles. Mediante el trabajo de problematizar el enunciado temático se puede llegar, para avanzar rápidamente, a algo que no se estaba observando porque no era observable, porque no estaba en el plano de la realidad empírico morfológica.

En el ejemplo anterior la situación era ésta: el poder dentro de la comunidad campesina descansaba en el control de los accesos al agua, por lo tanto aunque era insuficiente el agua había oposición a cavar más pozos habiendo agua, porque más pozos significaban corroer las bases del poder local. ¡Una cosa tan simple como esa!

Otro ejemplo, llega un señor y dice: “fui a una comunidad y encuentro que es una comunidad idílica, hay gente que trabaja y no es explotada”; en otro momento llega otro señor a la comunidad y dice: “es una comunidad donde se explota a la gente”. ¿Quién tiene razón? Los dos son enunciados temáticos a partir de observaciones empíricas; ocurre que los dos pueden tener razón. Pudo haber ocurrido que el observador uno, y por azar de la observación tomó como “unidad de observación” la relación entre personas o la relación entre grupos de personas miembros de la comunidad donde, efectivamente, las relaciones de trabajo entre sus miembros son de colaboración; mientras que el otro investigador toma una unidad de análisis diferente, la unidad de análisis integrada por algunos que eran de la comunidad y otros extraños y constata que sí hay explotación.

Estas son situaciones que vistas en el ejemplo que les he puesto son casi de sentido común, pero en el plano investigativo no son de sentido común. En efecto, las relaciones de trabajo entre miembros de la comunidad son de colaboración, pero cuando involucran a personas ajenas son de explotación. Por lo tanto, la conclusión depende del recorte de observación en el ejercicio y el tiempo. Lo anterior justifica problematizar el enunciado.

¿Cómo problematizar al enunciado? Analizando el enunciado temático en el contexto; el contexto, al ser diferente, le da un contenido diferente al enunciado temático. Por lo tanto, no podría desde la partida transformar el enunciado de un tema en un objeto teórico, porque de hacerlo deja afuera el contexto; y ese objeto teórico puede ser altamente polisémico, aun a pesar del esfuerzo de formalización que se puede hacer en él.

Es lo que podríamos llamar “objetos formales”, pero que no tienen nada que ver con la realidad concreta o la realidad histórica a la cual se está aludiendo. Ésta es otra manera de recuperar la exigencia de la especificidad.

Ahora bien, el esfuerzo de problematizar un enunciado temático, si se tratara de vincularlo con algunas discusiones anteriores, ¿en qué consiste?

Consiste en ir reconociendo, desde un primer enunciado, pasando por una secuencia de enunciados, una pluralidad de modalidades de relaciones de conocimiento.

Otro ejemplo: se quiere estudiar el Estado, pero no se preocupa por construir su relación de conocimiento y, por lo tanto, no problematiza el enunciado “el Estado está en manos de los grupos de presiones dominantes”, y a partir del enunciado, que es fuertemente teórico, hace toda una serie de conclusiones.

En cambio, otro investigador afirma que “el Estado no está en manos de los grupos dominantes sino que es un espacio de disputa entre grupos”, formulando una serie de enunciados teóricos. ¿En la práctica, qué puede ocurrir? Que los dos enunciados sean verdaderos. ¿Por qué? Porque son complementarios en determinados tiempos de observación.

Por lo tanto, si desde la partida se transforma el enunciado temático en objeto teórico, que consista en decir: “el Estado es esto” o “el Estado es lo otro”, se reduce la visión del Estado, el *problema* “Estado”, a un objeto, nos quedaremos con el objeto pero sin “el Estado”, sin el Estado como fenómeno.

La problematización contextual es la manera de recuperar lo potencial de la realidad; si la investigación no da cuenta de lo potencial de la realidad no aporta lo sustancial en la historia, sirve sólo para recordar y en el mejor de los casos para describir de manera estática. Pero la realidad es cambiante, de ahí que reducir el movimiento de lo real a ciertos sistemas teóricos, por valiosos que sean, no es hacer investigación con sentido trascendente. En cualquier caso, habría que tomar estas investigaciones como teorizaciones que están históricamente descontextuadas, con lo cual los posibles “errores” tienen que ver con la ausencia de este ejercicio de problematización de los enunciados temáticos.

El contexto como una de las dos coordenadas, que permiten aproximarse a la especificidad, expresa una determinada articulación entre discurso que no necesariamente se pueden extrapolar de un momento a otro momento de observación.

Este tipo de ejercicio es simple, la dificultad no es inherente al ejercicio sino a nosotros mismos.

Lo que estoy planteando, de manera resumida, tiene que ver con el momento de la investigación, que por lo general no está en los textos de metodo-

logía. Repasen ustedes los textos de metodología en uso hoy en las universidades, son casi siempre los mismos, en las licenciaturas o en los posgrados da lo mismo. Generalmente la atención en los ciclos de formación metodológica, en los programas de posgrado en casi todos estos países, ponen el énfasis en el segundo momento de la investigación, que es el momento que comienza con la formulación de las hipótesis. Formuladas las hipótesis el problema metodológico se reduce al problema de su prueba, siendo la problematización desplazada por la recopilación de información. Sistematizar la información, hacer los cálculos estadísticos, allí se concentra fuertemente la discusión metodológica, en ese momento más técnico que metodológico.

De este modo, los cursos de metodología en casi todos los programas han terminado por reducirse al uso de técnicas, porque verdaderamente el problema metodológico no está en el segundo momento de la investigación, el que comienza una vez que se tienen formuladas las hipótesis, sino que está, precisamente, en el primer momento; el momento que lleva a poder formular las hipótesis. Cómo se las formula, desde dónde se las formula, en cómo se va enunciando un tema problematizando el tema, enriqueciendo este enunciado en forma que pueda transformarse en una base desde la que se puede tener opciones de teorización, vale decir, la posibilidad de acumular uno u otro sistema. Ese es un primer momento y un momento que no obedece a algoritmos, no hay reglas, sólo una *forma de razonamiento*.

¿Por qué es importante reconocer este primer momento? Hay varios problemas que se ocultan detrás de lo dicho, como los siguientes: *primero* ser congruente con la idea de que la realidad socioeconómica está en movimiento imprevisible, que no sabemos cuál puede ser; *el segundo*, que es la construcción de “abstracciones”, porque para llegar a la definición de un “sistema de hipótesis” se tiene primero que haber resuelto la abstracción. Y el problema de la abstracción no se resuelve como quien va a los anaqueles de una biblioteca a elegir muchas veces al azar un libro; las abstracciones no están editadas con título, no es tan fácil como ir a sacar un libro o seleccionar una tarjeta en el archivo o en la computadora, hay que construirlas, y se construyen, pero, ¿en función de qué?

Se deberían construir en función de la pregunta de la que se partía: *¿para qué quiero conocer?* La abstracción tiene que ser funcional a esa pregunta, pero no estar condicionada por la pregunta en el sentido que sea una respuesta sin

más a la pregunta. De otra manera, la investigación no sería más que un discurso ideológico, sin negar que siempre está construida en el marco de una opción axiológica de construcción social.

En efecto, el hombre construye constantemente sentidos, la realidad en el ámbito de sentidos diversos y plurales, en cuyo marco se construye el conocimiento con autonomía respecto de la opción, en la medida que busca demostrar la viabilidad que tiene dicha opción. Esa es una de las funciones que cumple el conocimiento, quizá la más importante, de ahí que la construcción de abstracción es una de las tareas más importantes de este “primer momento” del proceso de investigación.

Aquí se conjugan, entonces, tres problemas de distintos niveles: el problema del sentido del conocimiento que ya va a estar presente en los enunciados temáticos; segundo, el problema de la construcción de la abstracción que no es súbita, sino que es un proceso; y, por último, lo que contiene todo lo anterior, que es el esfuerzo de ir construyendo la relación de conocimiento que permita demarcar, acotar, un ámbito de realidades dentro del cual se pueda reconocer la posibilidad de teorizar, o sea, de construir uno o varios objetos teóricos.

Si la investigación es ambiciosa puede trabajar con varios objetos o con objetos complejos; si la investigación no puede realizarse, por razones presupuestarias o por razones de tiempo, por razones burocráticas o por lo que fuere, sin esa ambición de complejidad, puede trabajar con objetos menores pero a sabiendas, con conciencia, de que está inserto en un ámbito de problematización mayor que lo incluyen.

Si se razona este planteo en el marco de inquietudes concretas, esto simplifica enormemente la discusión porque va a proporcionar conceptos mucho más precisables que los que se mantienen en un discurso en abstracto.

Lo anterior supone escribir un texto de metodología que responda estas cuestiones de manera sistemática, sin caer en los reduccionismos, muy de moda hoy día, como sería reducir “el movimiento”, que no está claramente sujeto a legalidades o regularidades, a la lógica de sistemas, lo que es un punto que quizá merezca una discusión aparte. Este texto de metodología es el que estamos preparando.

Una aclaración, quizá innecesaria, pero importante, es que los problemas metodológicos de la investigación, como los que tienen relación con la cons-

trucción de abstracciones, es ineludible que sean trasladados al plano de la *enseñanza del conocimiento*.

Es decir, son problemas que están *detrás de la construcción del conocimiento*, de esta manera, si esta misma problemática la recuperáramos en sentido estricto, olvidándonos del problema de la investigación, y los rescatáramos en el plano de la enseñanza, creo que apuntan muchos de ellos a lo que está detrás de eso que estamos llamando ciencia construida, donde, naturalmente si esa consideración se toma en cuenta, la enseñanza de conocimientos se tendría que desplegar a lo menos en dos planos. Y ahí es donde viene el problema pedagógico sobre el cual la construcción epistémica contribuye soportando, direccionando, dosificando esos dos planos en un discurso de enseñanza claramente delimitado, por un parte, por el tiempo y por otra por el público, es decir, de los alumnos mismos. Hay una exigencia de equilibrar, en un plano pedagógico, lo que aquí podríamos llamar “ciencia construida y reconstruida con problemas”, o la construcción de la “ciencia construida”.

Es decir, no se trata de abrumar con todas las complejidades que están detrás de la construcción del conocimiento, pero sí se trata de darle una perspectiva de cómo ese conocimiento fue construido, porque quizá esa sea una enseñanza más permanente que el propio conocimiento que se transmite.

Me parece importante tenerlo en cuenta para quienes están preocupados por la enseñanza de la ciencia construida.

Participante: El hecho de que uno hace un recorte de la realidad y privilegia determinados aspectos, supongo que tiene que ver con una mirada en relación con esta pregunta, pero pensaba, ¿qué es lo que uno privilegia?

Pareciera que tiene que ver con lo que emerge como contradicción; como que mirando la realidad puede haber cosas que emergen, que resultan contradictorias a primera vista, entonces como que hay que ir en busca de una explicación que no está en lo manifiesto, que está en lo latente, que es una explicación de lo que aparece como contradictorio.

Dr. Zemelman: Pero no necesariamente es contradictorio, no lo reduzca a lo contradictorio; creo que el problema es una discusión más complicada, lo contradictorio puede ser parte del problema.

A lo que alude el concepto de emergencia más bien es a las continuidades. El problema de la continuidad de los procesos, de los hechos, de los fenómenos, es uno de los problemas de difícil solución, porque tiene que ver con el

manejo del tiempo. Un fenómeno X puede tener una fuertísima discontinuidad según la escala del tiempo de observación. En una escala de tiempo breve no se van a observar las discontinuidades, en cambio, en una escala de tiempo mayor se podrían observar. El problema es que no siempre es posible, operativamente, trabajar con escalas de tiempo muy prolongadas; de ahí que se pueden cometer errores, por ejemplo en los análisis de movimientos sociales. Un analista puede elegir un momento X, un tiempo, una coyuntura y hacer el análisis de un movimiento social X, pero resulta que en esa coyuntura el fenómeno se expresa de una determinada manera, por ejemplo, se expresa con gran fuerza, concentra una enorme capacidad organizativa y de demandas, incluso más, podría ser un momento de auge en cuanto a plantear programas, demandas, etcétera.

En cambio, en un tiempo de observación posterior se constata que el fenómeno es precisamente lo opuesto, que está en repliegue, en un reflujo, donde no están presentes ninguno de los síntomas que se percibieron en el tiempo de observación anterior, entonces, ¿qué pasa con el fenómeno? Con lo que estoy tratando de ilustrar acerca de las “emergencias” del fenómeno. El manejo del tiempo es un aspecto específicamente metodológico, que puede llevar a cometer errores.

Si se toma el tiempo donde el fenómeno del movimiento obrero está en un proceso huelguístico, fuertemente organizado por la presencia de liderazgos, con demandas en ascenso, y se hace una extrapolación se pueden cometer graves errores, porque puede haber un tiempo de observación posterior donde se percibe un reflujo. Es lo que pasó en América Latina con los estudios del movimiento sindical, donde el análisis se queda enmarcado en un razonamiento mecánico en el que no se tomaron en cuenta los auges y los reflujos, reflejando una deficiencia de carácter epistémico-metodológica que lleva a discusiones banales o bizantinas, como decir “ya no hay más obrero”, “ya no hay más de esto o del otro”, en circunstancias en que sigue habiéndolo pero transformado por una nueva especificidad histórica.

Lo que decimos está presente constantemente, ya que puede observarse en muchos fenómenos, no solamente en el de los movimientos sociales, pero en que subyace la cuestión de la continuidad y discontinuidad de los fenómenos sociales.

Ahora vamos a insistir en un punto, vinculado específicamente a los pedagogos presentes: ¿cómo se recuperan los problemas metodológicos plan-

teados en el plano de la investigación educativa, o, más bien, en el plano del ejercicio mismo de la profesión de maestro?

Participante: ¿Qué pasa con los saberes que los chicos tienen, los que traen, y la apropiación del discurso del poder? ¿Qué hacer? ¿Cómo operar ante eso?

Creo que, desde nuestra realidad, podríamos decir varias cosas, conflictuarlos, problematizarlos, etc. Ahora, ¿cómo hacerlo en las condiciones concretas en que transcurre nuestra práctica docente? Porque conflictuar las certezas de las que alguien es portador, o desafiarlos desde otros lugares genera reacción, genera conflictos emocionales importantes. La contención que requiere el sujeto con quien se está trabajando escapa a nuestras posibilidades, aun en el supuesto caso de que fuéramos idóneos para hacerlo, escapa a las posibilidades de manejo de grupos de 40 alumnos. Requiere sin duda elaborar nuevas estrategias didácticas, he nombrado algunas posibilidades, pero no son las legitimadas. ¿Cómo abordar esto? No todo el mundo puede hacerlo desde las instituciones en las que trabaja.

Participante: Establecí una comparación. Cada vez que entro al salón de clases estoy presentando una “Obra Abierta” cuyas interpretaciones y múltiples sentidos y significaciones no las puedo controlar ni dirigir, entonces mi planteo es el siguiente: mi rol, como docente, está legitimado pero no sé hasta dónde justificado mi sentido y por otro lado toda esa cuestión de disparadores que convienen a esos chicos, a esas mentes que tengo delante mío.

¿Cómo logro yo conocer tanto a los sujetos que tengo delante mío como para elegir desde allí, desde esa realidad, lo que tengo que manifestar, o por lo menos provocar?

Si el conocimiento de la realidad no existe, si la realidad no existe en sí misma, ¿cómo lo planteo desde el ámbito del lenguaje? (Son más o menos ocho preguntas en una.)

Participante: En realidad mi pregunta es: ¿somos los docentes conscientes de nuestra propia realidad, fuimos y vamos haciendo conciencia de la realidad para promoverla en nuestros alumnos?

Sigo estando desde afuera. Si me pongo en la realidad del chico me sigo poniendo en el lugar del poder del control y del lugar de la mirada vigilante, pero si me involucro yo en esa realidad, yo soy sujeto y objeto con mi propia subjetividad; reconociendo esa realidad mía puedo empezar a promover el reconocimiento de esa realidad de los otros, entonces me aparece el recorte

de la realidad desde un paradigma de complejidad, como creo que lo viene desarrollando usted.

Puedo “armar” un recorte de esa realidad, pero ¿desde dónde lo armo? ¿Desde las disciplinas? No, indudablemente las disciplinas no me lo permiten, lo estoy hablando desde las teorías de la enseñanza, desde la didáctica. Las disciplinas no me permiten, en absoluto, reconocer la realidad. Estoy mirando desde un recorte de la realidad, veo allí cuáles van a ser los problemas.

Participante: El problema con la respuesta detrás o el problema que a mí me abra a otros problemas, ahí creo que aparece lo metodológico y lo difícil. Cuando pienso en lo epistemológico, necesariamente, estoy pensando lo metodológico detrás de lo contenido como cuando la ciencia se separa de la filosofía y deja de tener asombro, ése es el problema, ya deja de tener más preguntas porque ya tiene las respuestas y trabaja sobre esas respuestas. Desde este lugar me parece que los docentes nos tendríamos que empezar a colocar desde un lugar diferente, no decidir la realidad del alumno sino que empezar a reconocer nuestra realidad, para poder promover el conocimiento de la realidad del otro que en definitiva son diferentes miradas, preocupaciones, versiones de un espacio común, realidad como espacio vivido.

No entrarse tanto en el contenido disciplinar acostumbrado, acumulado históricamente, sino a ver cuáles van a ser los recortes de realidad vivida, desde un paradigma de la complejidad, que dé respuestas; si no se sigue en la reproducción constante y no aparece esto en lo que usted hacía referencia como las posibilidades de los intersticios que tenemos.

Dr. Zemelman: Veamos, hay dos posturas interesantes. ¿Son contradictorias las dos posturas que se plantean? ¿Son opuestas o son complementarias? Esta sería la pregunta que haría: ¿cómo ven ustedes estos planteamientos?

Participante: No, al contrario, es complementario en el sentido de la misma relación sujeto-objeto y de la objetivación del sujeto y la subjetivación del objeto. Entramos en el círculo de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No me posicioné, no me coloqué, hablando en términos suyos, no me coloqué dentro de la realidad del proceso de conocimiento o de la relación. No me involucré.

Dr. Zemelman: Puede ser. Hay una respuesta.

Participante: No podría pensar desde el lugar del blanco o del negro, no puedo pensar como opuestos, si sigo pensándolos como opuestos, entonces,

no tiene sentido hablar de recorte de la realidad ni desde un lugar de complejidad; si lo pienso como posibilidad de transformación y de superación no lo podría pensar como que están oponiéndose.

Lo importante es “dónde” podríamos encontrar esa posibilidad; quizá desde lo que Freire llama “mapeamiento ideológico” es donde nos podríamos encontrar, en qué lugar podríamos encontrar, porque esto es lo que nos ha pasado históricamente; o nos ponemos de este lado, no podemos construir teoría desde este lugar porque vamos a estar defendiendo al blanco o vamos a estar defendiendo al negro, creo que esta es la diferencia. Digamos, desde mi lógica, no lo puedo pensar como antinomias, puedo pensar que son lugares diferentes pero no antagónicos.

Creo que estamos hablando como Ortega y Gasset lo plantea: “de naranjas”, el tema de las naranjas enteras, estamos en un tema epistemológico y nunca se puede abarcar completamente, lo podemos abarcar de diferentes lugares, de diferentes posiciones, pero jamás vamos a poder ser una naranja entera, un tema como es el conocimiento o la epistemología globalmente, la globalización en este aspecto creo que no existe.

Dr. Zemelman: A ver, ¿cómo es eso?

Participante: Desde la filosofía, si lo planteo como un tema global a trabajar no creo que pueda posicionarme desde afuera y ver esto como un todo.

Dr. Zemelman: ¿La globalización es lo mismo que el todo?

Participante: No, la mirada es la globalización, el todo es lo que estoy mirando.

Dr. Zemelman: Pero lo que está mirando, si es el todo, cuesta mirar también el todo. ¿Entonces en qué quedamos? Ahí hay un problema en su razonamiento. Usted lo está desenvolviendo a cuántos planos.

Participante: Dos planos.

El posicionamiento del estudio y el posicionamiento del objeto. Desde el sujeto y desde el objeto.

Dr. Zemelman: ¿Podría explicarlo con más claridad?

Si estamos trabajando la relación alumno-profesor, me posicioné desde mi mirada de profesor, ella se posicionó desde una mirada involucrada con el alumno.

Yo no tuve en cuenta la realidad del profesor y ella sí, entonces una globalización en este caso no podría hacerse.

Dr. Zemelman: ¿Qué es lo que no podría hacerse?

Participante: Una mirada global.

Dr. Zemelman: Deme una razón para convencerme, porque lo que veo ahí es una afirmación de principio; el punto está en lo que usted está significando por mirada global.

Participante: La mirada global es una mirada que se debe hacer posicionándose afuera de lo que está mirando.

Dr. Zemelman: ¿Qué es estar afuera?

Participante: Evadirse de la realidad.

Dr. Zemelman: ¿Evadirse? ¿Evadirse de conocer la realidad, ni de objetivarla?

Participante: Yo puedo salir a propósito, metodológicamente, de la realidad.

Dr. Zemelman: ¿Qué significaría salir metodológicamente de la realidad? Vamos a utilizar una vieja estratagema de los teólogos de la Edad Media, analizando término por término; porque si no las respuestas están dentro de un discurso autorreferido, y eso es muy fácil. ¿Qué significa eso que está diciendo?

Participante: Que por ejemplo si yo me ubico fuera del aula, puedo tener un discurso distinto al que yo tengo dentro del aula.

Usted planteaba: “Yo no puedo tener un concepto pedagógico, me siento extranjero en lo pedagógico”, y en ese sentido usted se está posicionando fuera de lo pedagógico.

Dr. Zemelman: Sí, es cierto, yo lo dije claramente. A mí me parece que los problemas pedagógicos y didácticos los tienen que resolver ustedes desde dentro de la situación, no se pueden resolver desde fuera.

Participante: Por eso estoy planteando que yo no puedo plantear una resolución porque todavía no puedo salir suficientemente de mi realidad, o de mi lugar, o de mi ontología.

Dr. Zemelman: ¿Y por qué no puede salir?

Participante: Tal vez porque tendría que hacer una depuración intelectual y salir de mí.

Dr. Zemelman: ¿Qué es hacer una depuración intelectual?

Participante: Desligarme de todas mis estructuras o de todos mis condicionamientos previos.

Dr. Zemelman: ¿Cómo lo puede lograr?

Participante: ¡Eso es lo que yo estoy preguntándole! ¿Cómo hago para salir de la realidad, para analizarla objetivamente, cómo puedo formar un alumno si yo estoy inmerso en esa formación?

Dr. Zemelman: ¿Está inmerso realmente?

Participante: ¡Yo creo que sí!

Dr. Zemelman: A ver qué dice su interlocutora, ¿qué puede decir usted?

No había pensaba esta problematización. Siguiendo con el pensamiento, no de ella sino con el mío, creo que lo que nos diferencia es ponerle nombre al sujeto; una habla de “sujeto alumno” y la otra de “sujeto docente”, creo que en realidad habría que ver qué es el “sujeto” tanto alumno como docente, desde ese lugar empezar a pensar, no desde “dentro” o “fuera” sino desde el sujeto, desde su subjetividad, desde su conocimiento, desde los anclajes, desde qué trae este alumno, qué traigo yo.

Dr. Zemelman: Es una respuesta a su pregunta.

Participante: ¡Pero usted está afuera!

Dr. Zemelman: Distingamos entre lo que es estar “afuera” y ser ajeno, el problema es ser ajeno, por lo tanto estar afuera es estar adentro, a conciencia que se está adentro. Estuvo interesante este diálogo, un muy buen diálogo podríamos decir.

Participante: Les voy a contar un caso concreto. Entre otros trabajos, yo trabajo en la escuela de Bellas Artes y tengo una materia que se llama “Sociología del Arte”.

En estos días, desde la Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina, se estableció una iniciativa para el año que viene, hacer un congreso para discutir el tema de qué tipo de cosas se enseñan cuando se enseña arte en las escuelas primarias de Neuquén de la zona. Se estaba pensando como congreso regional.

Se desarrolló una serie de entrevistas con los docentes, no sólo docentes de arte sino también de escuelas primarias y algunos de secundaria. Se reunió y se discutió qué era lo que se enseñaba. ¡Tema interesante!

Es de imaginar el lío que se armó, porque poner por escrito, ponerlo en el pizarrón, conversar, discutir las cuestiones de la educación artística, en la actualidad, con todo lo que eso viene cargando, por lo menos en Argentina, no sé si en otras partes de América Latina, no es sencillo, y cómo se lo dicta en la actualidad, en nuestras escuelas, a los chicos, es bastante problemático por cierto.

Me interesó mucho ver a todos los docentes juntos; se les solicitó también que expresaran, concretamente, algo de lo que hacían en el aula. Nos quedamos “patitumbados”, porque realmente no se sabía muy bien si era transmisión de conocimientos artísticos, transmisión de estados de ánimo, métodos para tratar de que la gente se exprese, para que los chicos expresen “algo” que tienen adentro, métodos para tratar de que los chicos “construyan” algo que los adultos esperan de ellos, procedimientos para que los chicos espontáneamente expresen algo que tienen adentro pero que no lo pueden sacar y los docentes les ayudarían a ponerlo afuera, procedimientos para modificar algún tipo de material como pueden ser papeles de diario, goma de pegar, y todo tipo de elementos reciclables, porque en el aula no se pueden usar cosas importantes, madera, pinturas, etc. El cierre fue bastante deprimente, en realidad la pregunta que le hicieron a los profesores avanzados, por cierto, era seguramente que ellos creían que enseñaban algo así como trabajar la materia para desarrollar algo que se pueda considerar artístico. Las caras estuvieron largas, por cierto, no estuvieron muy seguros si era eso lo que hacían y se fueron para la casa con un deber para hacer.

El tema principal, y el que se puso más sobre el tapete, es el tema de si el arte tiene alguna esencia, si es eterno o algo por el estilo y si desde la más remota historia para acá existe algo de eso que podamos dar a los chicos.

Naturalmente que no existe nada de eso, no hay tal esencia del arte, y acá valdría el tema de la crítica a la ontologización de determinados conceptos que se dan en las escuelas; es decir, si nosotros hacemos de un proceso “algo” de carácter social, ¿qué estamos haciendo? ¿Qué es eso?

Es lo que el profesor más o menos trató, intentó explicar con respecto al tema de la reificación de cosificar productos del trabajo concreto de la sociedad.

Tengo un fuerte énfasis en que la enseñanza debe ser de carácter histórico, en realidad a mí me interesa más la historia que la sociología y entiendo lo que el Dr. Zemelman quiere decir cuando expresa que hay que historizar y contextualizar; eso es lo que trato de hacer cuando enseño brevemente lo que sé. Lo que pasa es que los docentes en las escuelas no contextualizan para nada lo que hacen, porque los chicos no sienten eso que hacen como un arte o como algo que sea parecido a una cosa que se llamaría arte en este contexto, en esta sociedad, en esta parte de Argentina y en las clases sociales donde sucede.

Es decir, tienen una idea de lo artístico que es como una cosa espontánea, sacada de los libros, de los libros que se usan para el caso “desde” la docencia, que parece que los chicos tendrían esa “cosa” allí adentro, que bastaría tocar con una varita mágica y sale “eso”, brota de adentro. Creo que las reflexiones del doctor valdrían para ese complicado asunto que es la “educación artística”, porque estaríamos allí tocando un centro muy importante, una “serie” de mitologías en el campo de la educación. Es decir, si ponen ustedes a todos los docentes juntos y les preguntan qué es lo que están enseñando, les puedo asegurar que no se ponen de acuerdo, nos dicen que hacen propuestas abiertas, otros dicen que hacen propuestas concretas que tienen que ver con el manejo del material, pero en definitiva no hay acuerdo y tampoco están seguros del valor de lo que están enseñando y si eso les va a servir para algo que les quede a los chicos.

Participante: Me pregunto si el arte puede ser enseñado.

Participante: Esa también es una pregunta que se hizo en la reunión justamente.

Participante: Voy a hablar casi en forma casera; estar en esto de “formador de formadores” me parece terriblemente ampuloso, me asusta mucho, pero soy; desde ahí me paro para intentar expresar con un lenguaje pertinente eso. En este momento histórico, algunas de mis preocupaciones van más allá del arte; una de ellas es la recuperación de los sujetos, este lugar de recuperación de las relaciones sociales que hemos perdido y que nos predetermina estar en un permanente individualismo del que parece no podemos salir.

Creo que si comenzamos a rescatar al sujeto lo demás lo veo posible de darse.

En este sentido, usted expresó en algún momento de su disertación, me pareció muy interesante, que los “formadores de formadores” tenemos que empezar a ocuparnos de recobrar disposiciones en los alumnos para colocarse frente al mundo y que ellos mismos pudieran construir la relación con el conocimiento frente a ese mundo.

Una segunda preocupación, del rescate de esos sujetos, es cuál es el sentido y con qué lógica se constituye esa colocación.

Desde que me posiciono como formadora de formadores y digo qué carácter debe asumir mi intervención para formar o rescatar a los sujetos. Esa es mi pregunta permanente, porque creo que no sólo las intervenciones de noso-

tros los educadores son iguales y no todas estimulan de la misma manera. Y digo estimulan de una manera pensada, porque usted bien hablaba de estímulos para este rescate de los sujetos, yo soy consciente qué estímulos utilizar para este rescate de los sujetos, yo soy consciente qué estímulos no son digamos inocentes, son estímulos muy bien seleccionados, desde mi versión, en ese rescate, desde la lógica.

Por otro lado, la lógica a mí me dice que el conocimiento de la realidad no es un fin sin medios, porque yo quiero vivir en un mundo diferente.

El construir un mundo me parece muy grande, quisiera tomar algunas cosas para vivir ese mundo, para poder *colocarme* y posicionarme frente a él, y que también pudiera yo, en mi intervención pedagógica, poder facilitar al alumno que ya viene con una información, poder seguir construyendo su colocación frente al mundo.

Haciendo propósito el mundo, con qué lógica, con qué sentido, para qué tipo de sociedad el conocimiento es un fin o es un medio. ¿Para qué? ¿Y la escuela la tomamos como un fin, como un medio? Pareciera que fuera como un fin, el “fenómeno de la institucionalización”, el fenómeno de estar “inserto” el conocimiento en la institución escolar hace que pierda muchas de las condiciones que usted recién habló. Es otro razonamiento me parece.

Participante: En algún momento usted planteó el problema de los estímulos. Qué estímulos pueden los profesores desencadenar sobre un joven o un niño que posibiliten este *colocarse* en el mundo, desde el punto de vista de la subjetividad del alumno y “enriquecerle”. Lo planteo como desafío.

En el nuevo jaque que hizo a los pedagogos, que nosotros vemos como didactistas, ¿cuál sería el desafío para la educación a la hora de generar estos estímulos que permitan potenciar en los alumnos que se paren, que se posicionen sobre la realidad y que sean capaces de construir su propia relación con el conocimiento?

Para mí la propuesta metodológica para intervenir en esto, que en realidad deviene de una teoría que contiene una metodología, que tiene que ver con intervenir sobre la acción, tiene que ver con esto de que la relación con el mundo, la relación del sujeto con el mundo pasa por el lenguaje.

El lenguaje yo creo que es la *bisagra* del sujeto con la realidad; entonces, si el lenguaje es lo que permite hacer esta bisagra entre lo interno y lo externo, el sí mismo y el afuera del sujeto, lo que hay que elaborar, potenciar desde la

enseñanza, es que la bisagra esté absolutamente aceitada, que el sujeto tenga trabajadas absolutamente desde todas las posibilidades esto del lenguaje. Entonces a la hora de que más adelante esos sujetos construyan ciencia, construyan ideología, construyan el lenguaje de la vida cotidiana, lo que importa es que tengan desarrollada toda su capacidad en el lenguaje. Entonces la respuesta no la podemos pensar sólo desde el conocimiento científico, que es lo que en general hace la escuela desde el principio, como tampoco las respuestas las podemos pensar *solamente* desde que el chico aprende a leer y escribir, que es lo que en general se espera en la escuela, porque leyendo y escribiendo potenciamos *una* de las soluciones en las que en el chico se materializa el lenguaje.

Si queremos que el sujeto enriquezca su subjetividad, que la trabaje, que la desarrolle, lo primero que hay que hacer es pararnos en la realidad y *conectarlo* desde las posibilidades que él tenga; y leer y escribir no son las posibilidades que por naturaleza, espontáneamente, desarrolla el chico.

Creo que lo que hay que trabajar desde la enseñanza es generar, desde las primeras instancias del desarrollo del chico, desde las primeras edades, los *espacios de expresión* donde aparezcan la música, la danza, la pintura, la creación, pero no necesariamente para decir estos chicos van a hacer productos artísticos. Esto no es lo que nos preocupa, lo que nos preocupa es que *experimenten* todas las narrativas de comunicación que como sujetos tienen y que a medida que vayan creciendo y desarrollándose se potencie más la que tenga que ver con su subjetividad.

A medida que vaya siendo adulto y vaya encontrándose con él mismo porque trabajó todas sus capacidades para poder elegir cuál es la que más le queda a su subjetividad, entonces va a potenciar en la narrativa que tenga que ver con escribir, la narrativa que tenga que ver con el lenguaje oral, la narrativa que tenga que ver con la plástica, con el área de conocimiento que sea.

Desde el rol de la educación, lo que habría que hacer es generar ese espacio de expresión, los docentes, deberíamos colocarnos en este espacio para conocer al alumno desde lo que trae. Se espera conocerlo desde lo que escribe o desde lo que habla y esto siempre desnaturaliza su subjetividad, porque no es *su espacio natural*, su producción natural.

Creo que en la formación docente, por lo general, el eje pasa por el conocimiento científico, y el docente queda aprisionado en la relación teoría-práctica.

En su formación siempre se da información y conocimiento científico o también se ha hecho hincapié en la psicología o en los espacios disciplinares que tiene después que enseñar con los alumnos.

Creo que lo que tiene que ser eje de la formación del docente es el trabajo sobre el lenguaje artístico de la misma manera que el trabajo sobre el lenguaje científico, porque daría la coherencia que le permite tener muchas narrativas para poder lograr los procesos de expresión con los chicos que después permitan construir ciencia, construir teoría, construir biología, construir arte. Pero si no están primero las capacidades para que esto suceda, ya estoy condicionando lo que pueda producirse. Para mí éste es el desafío y tengo que asumirlo desde mi propia práctica.

Participante: Hay dos cosas que me preocupan de lo que dice esta compañera por lo que venimos trabajando hasta acá, y desde la forma, en la lógica en que el doctor ha venido hablando, la palabra más dicha es lo que “hay que hacer”; creo que la palabra “es lo que hay que hacer” sigue obturando la posibilidad de encontrarnos.

No sé si es “lo que hay que hacer”. Creo que *puede* ser una posibilidad. Pero digo esto porque los docentes estamos muy acostumbrados a decidir lo que “hay” que hacer con nuestros alumnos, lo que está bien y lo que está mal con los alumnos. Me parece que no sé si es “lo que hay que hacer”, puede ser una posibilidad. La otra posibilidad, lo otro que yo también veo como posible y urgente es este “reconocimiento” de la realidad, y en este reconocimiento de la realidad que a nosotros nos toca vivir, tampoco podemos ponernos del otro lado de la frontera.

Yo sé que no es intención de mi compañera porque trabajo con ella, y porque la conozco, pero desde lo que está diciendo parecería ser y se lee como desde afuera, donde uno tiene que tomar la decisión de potenciar el lenguaje.

No sé si la palabra es el lenguaje, yo creo que en el ámbito de la enseñanza, como muy fuerte, aparece *la comunicación* y las distintas formas de comunicación y que las distintas formas de lenguaje que involucra la comunicación involucra lo artístico, como también involucra lo científico, porque necesariamente los alumnos van a estar metidos en una realidad que les va a estar demandando constantemente. Y la escuela, nos guste o no, responde a una necesidad social más allá que acordemos o no, con la demanda de las instituciones; pero si nosotros decimos que la educación es una práctica social

intencional, ¿qué es lo que estamos diciendo con práctica social intencional? Después de lo que planteó el doctor de lo que era la práctica, la gran duda que me queda a mí entonces es hoy, en esta práctica social, ¿cómo definimos a lo educativo?

Una sociedad que le demanda a la escuela un producto determinado, acordemos o no acordemos, la institución demanda un producto determinado, la sociedad demanda a la escuela, los docentes decimos que tenemos que reconocer la realidad, creo que parte de la realidad es la demanda, no la podemos negar.

Participante: De lo que en algún momento se habló, esto de extrapolar conceptos que surgieron en un momento histórico para determinada realidad; me quedé pensando en lo que cada uno de nosotros significamos con la palabra “estímulo”. Yo no la puedo desvincular de la teoría conductista.

Si bien hizo la aclaración de que quería despegar el término de todo lo que tenía que ver con el conductismo, me preocupa pensar qué entendemos cada uno de nosotros, qué entendemos por este concepto, porque sí estamos hablando de los estímulos apropiados para que los chicos “construyan” el conocimiento. ¿Qué se quiso decir con este concepto y qué queremos decir hoy en relación a lo que hacemos? Me surgió esta duda pensando que este concepto surgió en un momento histórico determinado.

Sería interesante ver lo que los alumnos, desde su experiencia, están viendo en esta situación. También hay alumnos de posgrado que somos lo que enseñamos.

Participante: Soy estudiante de Ciencias de la Educación y voy a leer una parte de una práctica que se me pidió hacer, que creo está referida a esto que venimos hablando: “La situación de enseñanza y aprendizaje es un proceso que se comprende como profundamente humano, pero, según mi experiencia, este proceso no se evidencia, sino que se ‘teoriza’ quizá porque venimos autoreferenciados en una visión del mundo mecanicista en donde el hombre es considerado una máquina.

Los docentes que por lo general están inmersos en una situación educativa que así se va configurado, sólo pretenden enseñar lectura matemática, lengua, todas aquellas materias ‘disciplinariamente escolarizadas’. Consideran que son importantes aprender, pero han fracasado rotundamente al enseñar a los sujetos del aprendizaje a reconocerse como seres humanos. En fin, que se

han dedicado en todos los años de la enseñanza a llenar a las personas de datos, olvidándose que son seres humanos con deseos, con ilusiones, sentimientos, necesidades, pulsiones.

Aprendemos a repetir como ‘loros’, pero cuando se nos pide que seamos creativos, nos asustamos, porque no se nos estimula para que lo seamos; por el contrario, intentan que perdamos nuestra singularidad, nuestra creatividad. Y con esto lo que se logra es tener alumnos que durante su situación de enseñanza y aprendizaje están frustrados, apáticos, alienados, pero eso sí llenos de conocimientos enciclopédicos.

En síntesis, lo que nos hemos olvidado tanto los que enseñan como los que aprendemos es reconocer que cada uno de nosotros somos *seres humanos* que necesitamos ser reconocidos, respetados, aceptados y principalmente amados.”

Participante: Me preguntaba acerca de una de las intervenciones con relación a que estamos incluidos en el proceso de aprendizaje, no sólo estamos incluidos sino que de algún modo somos el instrumento, como que el instrumento somos nosotros mismos, pensaba que quizá lo más importante es poder trabajar este instrumento.

Somos alumnas de Ciencias de la Educación, que sabemos mucho menos que cualquiera de ustedes. El año pasado estuvimos trabajando con Paulo Freire y estamos viendo la teoría crítica con Giroux y el Dr. Zemelman y hemos comprobado que es fácil de teorizar aunque el problema se plantea en el momento de llevarlo a la práctica. Porque en el momento de trabajarlo, de discutirlo, de teorizarlo realmente nos moviliza hasta el llanto, pero el tema es luego, en las prácticas diarias, en las pequeñas cosas, cómo hacemos para recuperar al sujeto, inmersos en esta realidad neoliberal, con muchas contradicciones, que es difícil romper en nosotros mismos. Cómo hacemos para rescatarlos a ellos, ese es el problema que planteamos. Nosotros tenemos claro que debemos romper con la realidad establecida y con los parámetros de la inercia, salir y buscar y pararnos en nosotros mismos, es decir, mirarnos hacia adentro, crecer como personas y aceptar nuestros errores y se nos hace mucho más difícil porque no nos enseñaron así, nos han dicho que tenemos que enseñar así pero no tenemos referencia de ese hacer y entonces se complica.

Me preocupa esto de que el docente, en la medida en que está incluido en la sociedad, en esos discursos ideológicos del poder, de algún modo nos ha-

cen que seamos transgresores de la ideología, del poder, de los discursos, del poder, no probablemente de una manera manifiesta, pero como están inscriptos en nosotros, así los transmitimos.

Yo trabajo en la docencia universitaria, ese es mi ámbito, de algún modo en este ámbito hay un discurso en el cual uno le dice al alumno: “Es importante que disientas, es importante que cuestiones”, pero mi pregunta es, ¿cuánto trabajamos nosotros con nosotros mismos para comprender. Creo que en algún nivel del lenguaje somos contradictorios cuando el otro disiente, qué estamos diciendo con nuestro cuerpo, con lo latente, con el cambio de conversación, con cosas que hacemos cotidianamente. Entiendo que les estamos diciendo que no es tan buen alumno si disiente, o que el disenso nos produce miedo. Creo que tiene que ver con un lenguaje corporal que no hemos trabajado, nos ponemos rígidos cuando *el otro disiente*, evitamos las preguntas demasiado profundas.

Sería interesante pensar qué hacemos nosotros con nosotros mismos para que estos lenguajes no sean contradictorios.

Creo que los lenguajes son contradictorios porque nosotros somos contradictorios, todavía no somos coherentes en disfrutar de la pregunta, del disfrutar el cuestionamiento. Es como que todavía sentimos que el cuestionamiento es un cuestionamiento a nuestra personalidad, cómo somos como docentes, y transmitimos eso, aunque no lo digamos en el nivel manifiesto; todos estos lenguajes están en juego y es importante vetarlos y trabajarlos. Creo que ahí hay una actitud ética y un compromiso con una realidad, pero entendiendo que tengo que trabajar conmigo misma, y pensar también en el trabajo como ampliación de la capacidad de acercarse a lo desconocido, pero también comprendiendo que lo desconocido es uno mismo y ese acercamiento con uno es quizá más difícil y movilizador.

Dr. Zemelman: El problema de la crítica está en ser capaz de enfrentarse con múltiples posibilidades que simplemente se contienen en el propio sujeto, y en este sentido diría que esto se asocia con la idea que estaba presente en la discusión.

Es que en los espacios donde el individuo o desde donde el individuo puede crear realidades o puede crear sentido, es en el propio sujeto. Es decir, en esta acepción, y si lo relaciono con la idea anterior de los intersticios, el sujeto es el principal intersticio, dentro del orden del poder.

Esto se sabe, pero entonces hay que, de alguna manera, recuperarlo en el plano del discurso educativo.

Los gobiernos le tienen cierto temor, no es por lo general fácil propiciar, después de que un sector llega al poder, aun las formas más elementales de participación.

Ése ha sido uno de los problemas que han tenido muchas organizaciones que se han movilizadado en algunos países; porque ocurre que se desata un fenómeno impresionante, se comienza a movilizarse por una razón y se termina demandando 101 razones, es decir, se produce un encadenamiento de horizontes que no eran previsibles. ¿Producto de qué?, de la propia actividad interna, como individuos y como grupo.

Entonces hay que contenerla, por eso, desde la perspectiva de los intereses, ¿cuál es la solución que se está encontrando?

Son varias, pero menciono dos desde el punto de vista del poder:

Una es lo que podríamos llamar la atomización máxima: significa exaltar al individuo, que no tenga ninguna posibilidad de relaciones horizontales, porque se inhibe en su propia subjetividad, sin posibilidad ninguna de comunicarse; un individuo autorreferido, absoluta y totalmente. Este es un mecanismo de desmovilización que aparece como de movilización: la atomización.

El otro es lo que podríamos llamar “la lógica de los zoológicos”, una cuestión que hay que tomar en serio, que es una gran enseñanza epistemológica de los militares.

¿Qué significa organizar a las sociedades como zoológicos? Significa algo tan elemental como es aplicar a los seres humanos la lógica de los animales. ¿Y cuál es la lógica de los animales? La lógica de los animales es la de “territorialidad”, ningún animal rompe con su hábitat.

¿Y esto qué significa? Que un animal se despliega, corre y recorre, de alguna manera puede batallar o no dentro de un territorio, pero nunca fuera de un territorio.

Esto se ve muy claramente en algunos países, cuando los militares permitieron las movilizaciones de la sociedad civil, siempre y cuando se encuadraran a determinados espacios. Los mecanismos utilizados son infinitos. Estoy mencionando este hecho como resultado; todo podía ser aceptado dentro de un cierto perímetro, dentro de un cierto espacio, nada fuera de ese espacio. Este es un punto que no fue muy desarrollado, quizá por ser propio, pues está

fuertemente asociado a muchos de los traumas que se están viviendo hoy en día en América Latina y a un hecho del cual el proceso educativo tiene que tomar conciencia.

En este sentido, se terminó por desarrollar lo que aquí creo que en algún momento llamaban la conciencia mínima. ¿Qué significa la necesidad mínima?, significa la expectativa mínima, eso significa minimizar a la sociedad. ¿Por qué? Porque resulta que el mínimo, el hombre mínimo no hace peligrar nada, porque para que un sistema económico de marginación se sostenga la conciencia mínima es fundamental, necesita que la pobreza se acepte a sí misma; significa que las personas pobres se conformen con ser pobres. Como en una oportunidad me correspondió este testimonio en Colombia, de un señor que me dijo: “Soy feliz, soy empresario, soy independiente, aunque no gane lo suficiente para vivir.” O como esa señora en Santiago que de pronto se para frente a un tienda de una población marginal, el día después del golpe militar, y un sacerdote que pasaba por ahí la ve fascinada mirando la vitrina en que había todo tipo de ofertas y le pregunta: “Señora, ¿por qué está usted tan contenta? ¿Por qué está tan radiante?” Y la señora le contesta: “Pero cómo no voy a estar contenta, padre, si ahora hay de todo, padre.” “¿Y usted puede comprar? —dice él. —No, pero sé que existe —dice ella convencida.”

Esos son ejemplos concretos de *conciencia mínima*. Ese proceso no se ha detenido, por el contrario, se agudiza a través de mecanismos como el de la oferta de cierto tipo de satisfactores que generan necesidades ficticias, que generan a su vez la consecuencia de crear una subjetividad acomodaticia. Esto es parte del problema de la crítica, *la crítica tiene que enfrentarse con esas situaciones de inercia-bloqueo*. La crítica supone desde el punto de vista pedagógico lo que señalaba antes sobre la necesidad de ser dosificada, pero se requiere, para que el individuo en definitiva, cada uno, se acepte como un intersticio posible, por lo tanto como ese espacio desde el cual *micrologicamente* pueda construir sentido. Sumado todo lo microológico se transforma en lo macrológico. Esto es un punto que no hay que perder de vista en una perspectiva global de largo tiempo.

Quisiera hacer un último comentario que pretende simplemente rescatar, de manera muy apretada, siete problemáticas que han derivado de este encuentro:

- Establecer la relación entre subjetividad y juego de lenguajes.
- Analizar la práctica social docente como expresión fundamental del contexto, porque expresa el límite, de alguna manera al poder.
- Contestar la pregunta, si en ese contexto, encarnado en la práctica docente, se puede o no reconocer el espacio suficiente para activar la dialéctica entre subjetividad y lenguaje.
- Observar el análisis de la comunicación para que el lenguaje, que está potenciando la subjetividad, no parta siendo mutilante en aras de la exigencia de la comunicación, en la medida que ésta se impone a través de las lógicas de la inteligibilidad.
- Retomar las problemáticas anteriores en la capacidad para reconocer en la escuela lo micrológico desde lo cual se pueda apoyar la constitución de sujetos.
- Reconceptualizar el problema de la subjetividad, trabajando un concepto no psicologizante de ésta.
- Plantear con claridad, el papel de la crítica para salir al paso a elementos de inercia que se condensan en la conciencia mínima.

La advertencia con respecto a la relación conocimiento-realidad, conocimiento-ciencia, implica repensar el aspecto teleológico de lo educativo, es decir, su sentido así como la cuestión epistemológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valga como comentario.

Impreso en los Talleres Gráficos de la
Dirección de Publicaciones del
Instituto Politécnico Nacional
Tresguerras 27, Centro Histórico, México, DF
Marzo 2006. Edición: 1 500 ejemplares

CORRECCIÓN: Felipe Mardones Pons
CUIDADO EDITORIAL: Lourdes Sánchez de Tagle
FORMACIÓN: Ma. Guadalupe Ojeda Cota
Melina Sandra Bautista Juárez
DISEÑO DE PORTADA: Gerardo López Padilla
PROCESOS EDITORIALES: Manuel Toral Azuela
DIVISIÓN EDITORIAL: Jesús Espinosa Morales
DIRECTOR: Arturo Salcido Beltrán