

ISSN: 1666-3055

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Además de ésta edición en soporte papel, Perspectivas Metodológicas forma parte del Portal de Revistas Científicas de la UNLa “Arturo Peña Lillo” a través del cual se puede acceder a la versión digital.

© **Los autores**

© **Ediciones de la UNLa** / 2015

29 de setiembre 3901

Remedios de Escalada - Partido de Lanús

Pcia. de Buenos Aires - Argentina

Tel. +54 11 5533-5600 int. 5686

Perspectivas Metodológicas

Perspectivas Metodológicas

ISSN 1666-3055 / Año 15 / Nro. 16 / noviembre de 2015
Publicación semestral del Departamento de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Lanús

Rectora

Ana Jaramillo

Vicerrector

Nerio Neirotti

Departamento
de Humanidades y Artes

Director

Daniel Bozzani

Comité Editorial

Ana Farber

Héctor Muzzopappa

Oscar Tangelson

Hugo Spinelli

Staff de la Revista

Directora

Cristina Ambrosini

Editor Responsable

Andrés Mombrú Ruggiero

Comité Editorial

Cristina Ambrosini

Andrés Mombrú Ruggiero

Pablo Martín Méndez

Esther Díaz

Traducciones

Claudia Bértolo



Servicio de indización/service:
Latindex Sistema Regional de
Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina,
El Caribe, España y Portugal
CAICYT – CONICET

Edición digital

<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia> del

Portal de Revistas Científicas de la UNLa

“Arturo Peña Lillo”,

bajo Open Journal Systems

Comité Asesor

Manuel Barrios Casares

(Universidad de Sevilla - España)

Massimo Desiato

(Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela)

Julio De Zan

(Universidad Nacional de Entre Ríos)

Alfonso Galindo Hervás

(Universidad de Murcia- España)

Daniel Dei

(Universidad Nacional de Lanús)

Mónica Cragolini

(Universidad de Buenos Aires)

Rodrigo de Paiva Duarte

(Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil)

Roxana Ynoub *(Universidad de Buenos Aires,*

Universidad Nacional de Lanús)

© Ediciones de la UNLa

29 de Septiembre 3901 - Remedios de Escalada

Provincia de Buenos Aires - Argentina

Tel.: 5533-5600, int. 5686

Email: metodologia@unla.edu.ar - Sitio web: www.unla.edu.ar

Índice

Editorial

Artículos

Perspectivas

Reseñas

Editorial

En 2015 hemos comenzado una nueva etapa de la Revista Perspectiva Metodológica. En consonancia con otros cambios y proyectos Perspectivas Metodológicas se publica semestralmente en sus soportes papel y digital, ésta última en el Portal de Revistas Científicas de la UNLa “Arturo Peña Lillo” y en la plataforma Open Journal Systems. Es un esfuerzo para los integrantes de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica y del Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas sostener este proyecto, pero contamos con la inestimable colaboración de la comunidad educativa de la UNLa. Agradecemos a todos ellos en la figura del director del Departamento de Humanidades y Artes, Maestro Daniel Bozzani por todo su apoyo.

Los números 16 y 17 de nuestra revista se encuentran vinculados al IV Congreso Internacional de Epistemología y Metodología: “Tradiciones y Rupturas, el escenario argentino e iberoamericano”. Estos números están dedicados a hacer pública una reflexión epistemológica que se reconoce como un compromiso con las problemáticas de la región y quiere sentar las bases para un diálogo fructífero entre los responsables de distintos posgrados de la UNLa y de otras Universidades iberoamericanas para, colaborativamente, dar cuenta del modo en que las “tradiciones” y las “rupturas” operan en la conformación de nuestras matrices disciplinares, en los modos de trasmisión y de reproducción de las tendencias subyacentes a las prácticas educativas, en los conflictos ético políticos, en la investigación docencia y extensión de nuestras universidades, a la luz de los intereses en juego y de las contradicciones que se generan en proyectos inclusivos y con intenciones democratizadoras del conocimiento.

A lo largo del siglo XX, y con el avance del neoliberalismo, se fue generando un corrimiento de la producción del conocimiento del área de las universidades hacia organismos privados. Hoy se advierte en toda la región una tendencia a la búsqueda de autonomía y soberanía política y económica, que no se puede separar de una producción autónoma y soberana del conocimiento, que se centre en proyectos de reconocimiento recíproco, respeto, igualdad, libertad y *philia*, que permitan dar lugar a una auténtica comunidad y no a un simple conglomerado de “vecinos”. Para ello es necesario que la universidad pública retome un papel protagónico en la producción, democratización y participación de un conocimiento que se corresponda con esos proyectos, sin perder su dimensión crítica y su capacidad reflexiva. Lo que está en juego no se ve afectado sólo por los proyectos macro-político-económicos, sino también por los supuestos de las lógicas, las epistemologías, las metodologías, las teorías y las prácticas de las investigaciones científicas subyacentes en los mecanismos de reproducción social y dinámica del poder. Es por ello que tenemos como propósito llevar adelante este proyecto de largo aliento, a través de nuestras publicaciones, investigaciones, actividades de docencia y extensión en el contexto del diálogo y del intercambio.

Desde la Especialización y Maestría en Metodología de la Investigación Científica, así como del Centro de Investigaciones en Teorías y Prácticas Científicas y desde la Revista Perspectivas Metodológicas les invitamos a participar en esta producción que encontrará en las páginas de nuestra revista la más cálida acogida. Hay mucho por andar.

Cristina Ambrosini y Andrés Mombrú
Miembros del Comité Editor

Artículos

Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa

Roxana Ynoub *¹
rynoub@fibertel.com.ar

Resumen

El objetivo de este escrito es revisar algunos de los criterios con los que se ha caracterizado a la investigación cualitativa, para evaluar, a partir de ellos, el alcance de la dicotomía (o eventual oposición) establecida entre lo “cuantitativo” y lo “cualitativo”. Entre los asuntos a revisar se cuentan: a) el cuestionamiento a los propios términos “cualitativo” y “cuantitativo” – postulando su mutua implicación epistemológica y ontológica.– b) el examen de los fundamentos inferenciales del método cualitativo, proponiendo que la inferencia comprometida en el proceso de construcción de datos cualitativos no es la inferencia inductiva, sino la analógica y abductiva; c) la dificultad que se encuentra para adscribir determinadas técnicas a la investigación cualitativa –por oposición a técnicas que serían exclusivamente cuantitativas–, d) como un derivado del punto anterior, la posibilidad de concebir al estudio de caso único (o de pocos casos) desde un enfoque nomotético (y no sólo ideográfico); e) la necesidad de reconocer que no todos los estudios interpretativos suponen adoptar la perspectiva “comprensivista” que postula la tradición cualitativa; f) y finalmente, el reconocimiento de que no toda investigación interpretativa (si se considera a ésta como parte del enfoque cualitativo) supone el abordaje de sujetos humanos.

Palabras clave: Metodología – Cualitativo – Técnicas de Investigación

Abstract

The objective of this paper is to reflect on some of the criteria with which qualitative research has been characterized, which are used to postulate its opposition to or differences with quantitative research. The aspects

*Roxana Ynoub es Lic. y Dra. en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Como profesora ocupa cargos docentes en grado y posgrado en varias universidades de nuestro país. Cuenta con una importante producción en el campo de la investigación y ha publicado libros y artículos de su área disciplinar. Es titular del Módulo de Metodología en la Especialización y en la Maestría en Metodología de la Investigación Científica de la UNLa.

¹ Este artículo reproduce parte de un texto correspondiente al libro Ynoub, R. (2015) *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo II*. Cap. X. “El diseño de investigación una cuestión de estrategia”. Inédito.

here considered include: (a) The terminological revision of the labels with which each methodological paradigm is referred to, i. e. the reach of the terms “qualitative” and “quantitative”. (b) The examination of the inferential foundations which are involved in the construction of qualitative data. (c) The difficulty which is usually found in assigning a certain group of techniques to qualitative research (as opposed to those techniques which are deemed exclusively quantitative), (d) The possibility of conceiving the one-case study from a nomothetic and not just ideographic point of view. (e) The need to admit that not all interpretative studies need to adopt the “comprehensive” perspective which the qualitative tradition postulates. (f) Finally, the recognition that not all interpretative research implies the study of human beings. Additionally, the following ideas will be put forward: (a) The possibility of integrating and not just differentiating the qualitative and quantitative approaches. (b) That the construction of qualitative data is based on analogical and abductive (and not inductive) reasoning. (c) The need to recognize the multi-method (or more precisely, multi technique) approach in any kind of research. (d) The impossibility of assigning a single approach for sample construction to each tradition. (e) Finally, the need to include the conception of qualitative research, which transcends the field of ethnography (which was its origin), in an ample interpretative-hermeneutical approach.

Key words: Methodology – Qualitative – Quantitative – Research techniques

1. Marco y surgimiento de la investigación cualitativa

Las definiciones que se ofrecen para caracterizar la *investigación cualitativa* son tan amplias y variadas como autores se han referido a ellas. Se reconoce que no hay una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa, ni una única posición o cosmovisión que la sustente (Mason, 1996; Silverman, 2000, citado en Vasilachi de Gialdino, 2006).

Como lo ha señalado Vasilachi, la respuesta a: “¿qué es la investigación cualitativa?”, depende de cuál sea el enfoque o la tradición adoptada. (Vasilachi de Gialdino, I., 2006. 2). La multiplicidad de orientaciones pueden diferir en el modo de concebir la realidad social, en las técnicas privilegiadas y en aquello que se admite como evidencia (Vasilachi de Gialdino, I.; *op.cit.*:2)²

² Algunos autores llegan aún más lejos al sostener que en realidad la llamada “investigación cualitativa” constituye más bien un “espacio o arena del criticismo de las ciencias sociales” antes que un tipo particular de teoría, metodología o filosofía (Schwandt 2003). Como señala Merlinsky, G. (2006: 28): “Este debate incluye el cruce paradigmático entre el interpretativismo, el constructivismo, la filosofía hermenéutica, los estudios culturales, el posestructuralismo y el posmodernismo, por citar algunos de los géneros en disputa”.

Pese a la disparidad de posiciones lo común de todas ellas es que surgieron como respuesta a la hegemonía del positivismo clásico que dominó las llamadas “ciencias duras” en sus orígenes, pero que se extrapoló luego a las ciencias sociales y humanas.

Lo *cualitativo* se definió así por oposición a *lo cuantitativo*, identificando a esto “cuantitativo” como paradigmático de dicho enfoque positivista. En torno a esta primera dicotomía se situaron también otras tantas oposiciones, que caracterizaron a esos meta-paradigmas: lo *comprensivo* se opuso a lo *explicativo*; el conocimiento de lo *singular* al conocimiento de lo *general*; la valoración de lo *subjetivo* a la pretensión de *objetividad*; lo *deductivo* a lo *inductivo*, la perspectiva *procesual* a la *estática*, entre otras³.

De cualquier modo, la relación y respectivas hegemonías entre la tradición *cualitativista* y *cuantitativista* fue variando a largo del desarrollo de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, durante el predominio de la llamada “Escuela de Chicago” (1915 a 1935 app.), la perspectiva dominante era la humanista/cualitativa, que refería a estudios basados en la observación participante e historias de vida. Luego, durante finales de los treinta, cobró impulso la investigación basada en técnicas de encuesta y de experimentación, subsidiaria a los tratamientos de datos estadísticos –es decir, al predominio del enfoque “cuantitativo”⁴.

Como se ha sostenido, el desarrollo de estos enfoques cuantitativos, acompañados de avances en las técnicas estadísticas y recursos informatizados para su tratamiento, hizo que se fuera consolidando la idea, al menos para ciertas orientaciones de investigación social, de que los datos y análisis cualitativos son importantes en las fases preparatorias y en las investigaciones exploratorias o de pilotaje, pero no sirven para la contrastación y justificación de hipótesis teóricas. (Alvira, 1983; citado en Bericat; E.; *op.cit.*:26)

Sin embargo, frente a estas posiciones, se alzaron muy distintas voces que reclamaron un lugar propio y plenamente válido para la investigación social cualitativa definida como una estrategia específica y no subsidiaria ni preliminar al enfoque cuantitativo.

La perspectiva comprensivista –fundada en la concepción social de Max Weber– fue retomada por los trabajos de Schutz (1972) –quien incorporaba además la *fenomenología* de cuño husserliano–. Esta corriente, junto al *interaccionismo simbólico* y la *etnometodología*, dio nuevo impulso a los fundamentos teóricos de las orientaciones cualitativistas.

Herbet Blumer –uno de los referentes más importantes del “interaccionismo simbólico– sostuvo que el estudio de la acción social debía hacerse desde la posi-

³ "En resumen -expresan Ch. Reichardt y Th. Cook- del paradigma cuantitativo se dice que posee una visión global positivista, hipotético-deductivista, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social" (Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S.; 1986:29).

⁴ Un exhaustivo examen de todo este período y los relativos predominios cualitativos y cuantitativos en la tradición de la investigación social se puede encontrar en Forni, F. (1993) y también en Valles, M. (1998).

ción del actor, quién percibe, interpreta y juzga el sentido de esa acción. Tres son las premisas generales de este enfoque: 1) Los seres humanos actúan sobre la base de los significados que adscriben a sí mismos y a su mundo. 2) Estos significados se derivan o brotan de la interacción social o de la comunicación, entendida ésta en sentido amplio). 3) Estos significados se establecen y modifican por medio de un *proceso interpretativo*: “[...] el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su acción” (Blumer, H.; 1969). Norman Denzin (1989, 1992) reformula esta versión del interaccionismo simbólico, con el enfoque que él llama *interaccionismo interpretativo*. Este interaccionismo de filiación deconstructivista y postmodernista, con énfasis en el *criticismo cultural* y la teoría crítica, postula que se debe revisar el significado de un texto, para mostrar cómo sus significados dominantes pueden ser adversados; de modo tal de “exponer los significados ideológicos y políticos que circulan dentro del texto, particularmente aquellos que esconden o desplazan prejuicios raciales, étnicos, de género o de clase social”; y “[...] analizar cómo los textos enfocan los problemas de la presencia, las vivencias, la realidad y sus representaciones, y el comportamiento de los sujetos, de los autores y de sus intencionalidades”. (1992:151)

En lo que respecta a la *etnometodología*, su postulado principal sostiene que la realidad social es algo producido y *construido* por sus protagonistas; y el sentido que los actores dan a sus prácticas no requiere ser “re-explicado” o “re-interpretado” por el cientista social. El autor de referencia en este caso es Garfinkel (1967), quien se inspira inicialmente en A. Schutz. Según Giddens (1967), “[...] el propósito de la etnometodología es hacer que las prácticas sociales sean explicables en sí mismas.” De modo tal que, “el etnometodologista no diferencia, entre la sociología que los miembros legos de la sociedad realizan en el curso de su vida cotidiana y la sociología que realizan los científicos sociales profesionales.” (1967:39) Las limitaciones, críticas y variaciones que se han propuesto a esta concepción etnometodológica puede encontrarse en el texto citado de Giddens. (*op.cit.* 39 y ss.)

Por su parte, las ciencias clásicas, y los fundamentos epistemológicos que las sustentaban, fueron objeto de importantes revisiones desde referentes como Popper, Lakatos y Khun. Las concepciones de *verificación* y testeo de hipótesis, tal como se habían formulado desde el positivismo clásico (incluido el Círculo de Viena) encontraron un límite epistemológico difícil de resolver, desde los marcos de sus propios paradigmas.

De cualquier modo, finalmente, ambas perspectivas, *cualitativa* y *cuantitativa* se desarrollaron, hasta cierto punto, por caminos independientes, tanto en sus fundamentos epistemológicos, como en torno a las técnicas y estrategias empíricas que se fueron consolidando y –hay que reconocerlo– también “convencionalizando”, al interior de cada una.

2. Rasgos distintivos del enfoque cualitativo

Resultaría difícil agotar aquí todas las características, metodológicas y epistemológicas, que signan el abordaje cualitativo. Nos limitaremos en principio a precisar

sus rasgos más relevantes, para luego retomarlos en el examen y revisión de sus fundamentos. Entre dichas características se pueden citar:

a) El predominio del enfoque comprensivista:

Una de las consecuencias de la oposición *cuantitativo-cualitativo* quedó formulado en los siguientes términos –según lo enuncia Wright (1979)– en un clásico trabajo sobre el tema:

“[...] el mundo natural se explica, mientras que el mundo social se comprende”.

Este enfoque surge originalmente de Weber (1973). Para Weber el objeto de la ciencia social es la “acción social”. Pero en tanto social, esta acción involucra siempre un sentido o significado. De modo que su interpretación requiere el acceso a los “estados internos del sujeto”, lo que supone –entre otras cosas- la mediación del lenguaje. A este abordaje interpretativo se lo define entonces como “enfoque comprensivo de la subjetividad del actor.”

El término “comprender” implica algo más que meramente conocer. Cuando decimos que comprendemos algo, queremos significar que estamos en condiciones de adoptar la perspectiva del otro, el sentido que eso tiene para el otro. Así lo hacemos, por ejemplo, en el lenguaje coloquial, decir: *Te comprendo, comprendo tus sentimientos*; significa no sólo que uno está informado de lo que le pasa al otro, sino que incluso puede, hasta cierto punto, entenderlo desde el lugar en el que vive esos sentimientos. (cfr. Ynoub, R.; 2008)

b) La *construcción interpretada de los hechos con*, –o al menos *desde*– los actores o sujetos estudiados:

Estos supuestos se inscriben en lo que hemos señalado en el punto anterior: no se busca acopiar datos, como una información ya disponible, sino *construirlos* o mejor aún: *descifrarlos*, incorporando la perspectiva de los sujetos involucrados en la situación estudiada.

c) La implicación de los investigadores en la producción de sus datos:

Para captar la perspectiva de los actores, los investigadores/as deben involucrarse en el escenario o experiencia estudiada. Aunque el enfoque cualitativo no prescribe ni supone una única técnica de producción de datos, lo importante será que la técnica elegida contribuya a captar dicha perspectiva.

Implicarse en el asunto es tomar parte en el mismo; *conocer desde dentro*.

Un ejemplo de esta estrategia lo constituye la llamada *investigación acción*. En ella los investigadores son, al mismo tiempo, participantes implicados en el asunto que investigan.

Cualquiera sea la estrategia elegida, los instrumentos utilizados o los asuntos investigados, se deberá cotejar siempre la interpretación propia con la de los actores protagonistas.

d) La observación en contextos naturales:

La posibilidad de captar las experiencias desde los propios actores exige *ir hacia ellos* –antes que ponerlos en cualquier situación artificiosa experimental o de laboratorio–. El contexto es parte del fenómeno a indagar. La situación se capta, o es deseable que se capte, *ecológicamente* en la pluralidad de aspectos que puedan determinarla.

La *naturalidad* del contexto será relativa al asunto investigado: si se investigan *las modalidades en la comunicación en el aula en estudiantes de nivel medio*, el contexto natural será *el aula*; si en cambio el asunto se refiere a *las modalidades en la comunicación en un local bailable*, el contexto natural será el referido *local*.

Por otra parte, esta indagación situada hace que los datos terminen siendo muy vinculados a un contexto específico; en muchos casos los resultados no son exportables a otros contextos y esto es algo valorado desde la perspectiva comprensivista a la que nos estamos refiriendo.

e) La producción de datos ricos, profundos, dependientes del contexto:

Todos los puntos señalados, deben contribuir a construir datos que capten la complejidad de los fenómenos estudiados. La posibilidad de captar los múltiples sentidos de la experiencia social fue caracterizada por Geertz como “observación densa”, término que tomó a su turno de Gilbert Ryle, quien lo acuñó para caracterizar el análisis en varias capas de significación. Dado que se trabaja con *interpretaciones de interpretaciones de otros*, el material se presta siempre a múltiples significaciones, a múltiples interpretaciones. Multiplicidad de estructuras conceptuales complejas –dice Geertz– muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí. El análisis consiste en desentrañar esas estructuras de significación. Geertz concibe a “la cultura como un hecho semiótico”, como un conjunto de textos; conforme con el cual las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones; la tarea del análisis etnográfico consiste entonces en acceder a esos sentidos. (Geertz, C. 1993: 372)

De igual modo, la técnica del “muestreo teórico” –propuesta en el marco de la *teoría fundamentada* (cfr. Glasser y Strauss, 1967) se propone esa captura multidimensional. A través de esta técnica se intenta enfocar el mismo tema desde múltiples dimensiones, desde los diversos actores, en diversos momentos.

f) La flexibilidad en los procedimientos generales y particulares:

Es decir en las secuencias del proceso de investigación; como en la innovación de criterios, técnicas o indicadores *in situ*–.

Los pasos a seguir en la investigación cualitativa se van definiendo progresivamente, según una secuencia que surge de la exploración del terreno. En este tipo de investigaciones no siempre puede preverse anticipadamente qué aspectos serán los más relevantes, ya que el trabajo en el campo puede ir abriendo o sugiriendo nuevas líneas de desarrollo no previstas al inicio.

Como ya lo indicamos el “muestreo teórico” es una de las técnicas que contribuye a orientar la búsqueda según los hallazgos que “emergen” conforme avanza la investigación. De igual modo, se van tejiendo progresivas interpretaciones a través de los procedimientos de codificación. Estas interpretaciones irán dando cuerpo progresivamente a la formulación de las hipótesis, que son más un punto de llegada que de partida.

Se ha acuñado el término de “diseño emergente” para dar cuenta de estas estrategias abiertas que caracterizan a la investigación cualitativa. (cfr. Lincoln y Guba (1985))

3. La triangulación metodológica: fundamentos de los diseños multimétodos

La distinción “cualitativo-cuantitativo” se fue consolidando y llegó a suponer también una oposición asintótica entre uno y otro paradigma.

Sin embargo, en épocas más recientes esas rígidas concepciones han comenzado a ser revisadas por diversos autores y por diversas razones. Por una parte, porque se pusieron en cuestión algunos de los supuestos que las sustentaban, por la otra, por las exigencias que demanda la investigación real, la que debe echar mano a diversas técnicas y estrategias.⁵

Se comenzaron a plantear enfoques *multimétodo* o estrategias combinatorias como la llamada *triangulación metodológica*.

Estos enfoques están lejos de constituir un campo estrictamente delimitado. Resultan más bien prácticas que se abren paso conforme se requieren distintas técnicas, procedimientos o perspectivas teóricas integradoras.

La llamada “triangulación”, alude precisamente a los diversos enfoques o estrategias metodológicas, en el marco de una misma investigación. El término proviene del ámbito de la navegación, y se refiere a los múltiples puntos de referencia que se pueden, o deben, considerar para localizar una posición desconocida.

En el terreno de la investigación científica, fueron Campbell y Fiske (1959) los primeros en utilizar el término “triangulación” para dar cuenta de esas estrategias combinadas en el desarrollo de una investigación.

⁵ Como lo sostiene Bericat (*op. cit.*:22): “Esta estructuración dicotómica de la complejidad, que presenta opciones como si fueran una especie de cajas negras o paquetes cerrados listos para operar, tiene sin duda no sólo una justificación pragmática sino también una sólida legitimidad teórica. Sin embargo, no podemos decir que de esta estructuración sólo se deriven ventajas sin apenas ningún inconveniente. En primer lugar; la dicotomía muestra una de sus efectos perversos en la ocultación de otras posibilidades metodológicas. [...] En segundo lugar, otro de sus más importantes efectos perversos se manifiesta en la aplicación convencional y a-crítica de las metodologías por parte de los investigadores, que toman las opciones convencionales como si se tratase de opciones «reales», generando una seguridad y confortabilidad metodológica que cercena la aplicación creativa e impide el perfeccionamiento futuro”.

Actualmente existen distintas posiciones en el modo de comprender y aplicar este concepto. Una de las más difundidas es la concepción de Denzin (1970) para quien el objetivo de la triangulación es el de incrementar la validez y confiabilidad de los resultados mediante la depuración o fortalecimiento de las técnicas y el control de los sesgos de los investigadores. Desde esa perspectiva distingue los siguientes tipos de triangulación:

a) “Triangulación de datos”: consiste en cruzar o incluir información proveniente de diversas fuentes o informantes. Se pueden triangular personas o unidades, por ejemplo, se puede combinar el relevamiento de personas, díadas o colectivos, pero además la unidad puede ser también la interacción –si se asume que ésta es algo más que el agregado de las personas–⁶; se pueden triangular relevamientos en distintos tiempos, espacios o contextos.

b) “Triangulación de investigadores”: la inclusión de distintos investigadores en el abordaje del mismo asunto contribuye a incrementar la confiabilidad de los resultados. Si se detectan sesgos habrá que evaluar si esas múltiples miradas incrementan la comprensión del fenómeno, o si se producen distorsiones por los investigadores/as y/o los procedimientos. Por lo demás, el trabajo con equipos interdisciplinarios o con investigadores/as con diversas experiencias y prácticas, puede contribuir a un abordaje más rico del asunto investigado.

c) “Triangulación de teorías”: consiste en utilizar distintas perspectivas teóricas para analizar los mismos datos. El objetivo es incluso contrastar teorías rivales. Denzin propone un procedimiento pautado, que va desde la enumeración de proposiciones teóricas, a su progresivo contraste empírico, con criterios de selección y descarte. Este procedimiento está a su turno, íntimamente vinculado a la denominada “inducción analítica” propia del enfoque cualitativo –sobre la que volveré más adelante–⁷.

d) “Triangulación de metodologías”: se refiere a la integración de métodos o técnicas con el objeto de fortalecer los resultados aumentando la confiabilidad de las mismas. Se distingue la *triangulación intra-métodos* y la *triangulación inter-métodos*. En la primera se utilizan variaciones de un mismo método, de recopilación y/o de interpretación de datos y está fundamentalmente dirigida a verificar la consistencia interna y la fiabilidad. En la segunda, se utilizan diversos métodos, cualitativos y cuantitativos, para aumentar la confianza en los resultados, mostrando que éstos no son dependientes del método.

⁶ La concepción de los “niveles de análisis” que surge de los sistemas de matrices de datos en el modelo de Samaja (1993), puede resultar convergente con la concepción de triangulación de datos que propone Denzin. Esta concepción distingue el “análisis agregado, interactivo, colectivo”, etc. reconociendo que cada uno de ellos no es reductible a una mera sumatoria de entidades básicas. En cada nivel cambia la unidad de observación.

⁷ Dado lo peculiar de la técnica recomendamos consultar la obra de referencia para una comprensión más pormenorizada.

Otros autores proponen criterios distintos para clasificar y distinguir los tipos de vinculación cuali-cuantitativa. Por ejemplo, Bericat (*op.cit.*:38) considera las siguientes distinciones:

- a) “La complementación”: cuando en el marco de un mismo estudio se desarrollan dos estrategias de abordaje, una cualitativa y otra cuantitativa. Se obtienen así dos perspectivas, dos maneras de evaluar y presentar el mismo asunto. Las conclusiones se limitan a la presentación independiente de los resultados, cada uno de los cuales define una manera de acercarse al objeto, ofreciendo entonces distintas dimensiones del mismo, sin superponerse ni solaparse entre sí.
- b) “La triangulación”: a diferencia del criterio de complementariedad, no se busca en este caso complementar la comprensión de la realidad desde “dos miradas”, sino utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social. Los métodos se implementan de forma independiente pero se orientan a un mismo asunto.
- c) “La combinación”: con este criterio no se busca la convergencia de resultados (los que procederán finalmente de un solo método); sino, compensar las debilidades de un método –o más precisamente, una técnica– con otra. El objetivo es aumentar la validez de un procedimiento, “combinándolo” con otro que pueda paliar o robustecer los hallazgos que se obtengan con dichos procedimientos. Tiene una función más instrumental; como por ejemplo: realizar un relevamiento con grupos focales, para elaborar en base a esos resultados los contenidos de una encuesta.

Desde una perspectiva más sistemática, se postulan diversos niveles ordenadores desde los cuales se puede situar el examen de las relaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo (cfr. Bericat, E. *op. cit.*; Valles; M. *op. cit.*):

- a. Un nivel *metateórico*.
- b. Un nivel *metodológico*.
- c. Un nivel *técnico*.

El “nivel meta-teórico” refiere a los compromisos epistemológicos y ontológicos que se asumen tácitamente al postular un tema y un problema de investigación. Así, por ejemplo, si se asume la perspectiva del “realismo ingenuo” (del positivismo clásico) se siguen determinadas consecuencias, que serán distintas a las que resultarían si se adopta la perspectiva del “realismo crítico” (que propugnan por ejemplo los enfoques constructivistas⁸). En el primer caso, la posición del *sujeto* será externa

⁸ El enfoque «*constructivista*» –además de adherir a los supuestos «interpretativistas»– enfatiza el *relativismo* y el *perspectivismo* de todo conocimiento. El *constructivismo* surge contra el *objetivismo*, el *realismo empírico* y el *esencialismo*: la verdad no solo se descubre, sino que también se construye, y en esta construcción juegan un papel central las “prácticas discursivas”. Como lo reconoce Valle (*op. cit.*:59) es posible identificar muy distintas variantes del “constructivismo”. Entre ellas se pueden citar: 1) la filosofía constructivista de Nelson Goodman; 2) el constructivismo radical del psicólogo Von Glasersfeld, 3) el

y ajena al *objeto* investigado, mientras que en el segundo, el *sujeto* y el *objeto* estarán mutuamente determinados.

El “nivel metodológico”, en cambio, constituye la referencia explícita del enfoque que se adopta para situar el problema de investigación y que conduce a una específica estrategia de investigación.

El “nivel técnico” es el que está directamente asociado a los procedimientos para la obtención o construcción de los datos, es decir, a los aspectos que comprometen las formulaciones instrumentales o empíricas del diseño.

Conforme con estas distinciones, cuando se postula la integración cuali-cuantitativa, se debería precisar entonces cómo se asume dicha integración, qué niveles se vinculan, de qué manera y con qué alcance.

Así, por ejemplo, para algunos autores, adoptar cierta perspectiva metateórica obliga a determinados compromisos empíricos y al uso de determinadas técnicas de investigación:

[...] un compromiso con el interaccionismo simbólico o con metateorías fenomenológicas obligaría a utilizar exclusivamente técnicas de orientación cualitativas. A la inversa, el uso de una técnica de orientación cualitativa, como puede ser la observación, determinaría la imposibilidad de aplicar paradigmas positivistas. A este tipo de integración se la puede definir por el postulado de una *coherencia vertical* del método: conforme con ella “los métodos cualitativos de investigación, por ejemplo, sólo podrían utilizar epistemologías, técnicas de observación y técnicas de análisis de orientación cualitativa.” (Bericat, E.; *op. cit.*:40)

Para otros en cambio, el criterio puede ser más flexible, sin necesidad de asumir un compromiso sistemático entre todos los niveles. Incluso, algunas perspectivas más pragmáticas, como la que postula Patton (1990) llegan a desentenderse de la teoría:

No todas las cuestiones están basadas en la teoría, no es necesario jurar lealtad a ninguna perspectiva epistemológica para usar los métodos cualitativos. En verdad –sostiene– iría más allá (a riesgo de ser herético) y sugeriría que uno no necesita ni siquiera preocuparse de la teoría. (citado por Valles, *op. cit.*:74)

De cualquier manera, estas disquisiciones no tienen consecuencias directas en la práctica de la investigación real. Como se ha señalado, el criterio dominante ha sido más bien el de seguir cierto eclecticismo a la hora de formular un diseño multimétodo. Como lo reconoce Bryman, 1988 (citado por Archenti y Piovani, 2007):

constructivismo social de los Gergen; 4) el constructivismo social de los epistemología feministas, 5) el paradigma constructivista de Guba y Lincoln; 6) el constructivismo de Eisner. El tema excede los objetivos de este trabajo, sin embargo, como ya fue dicho, los enfoques que usualmente predominan en el campo de la investigación cualitativa, se enrolan en la tradición del constructivismo social, que subyace en el interaccionismo simbólico, como en la etnometodología.

[...]las formas de articulación prevalecientes hasta el presente se han mantenido relativamente apegadas a estrategias convencionales: empleo de la perspectiva cualitativa en fases exploratorias, para la posterior realización de estudios cuantitativos de contrastación de hipótesis; utilización de la investigación cuantitativa para establecer regularidades y tipos sociales que luego se exploran en detalle a través de estrategias cualitativas; uso conjunto de ambos métodos para indagar las relaciones entre casos «micro» y procesos «macro» (*op. cit.*:45).

Habría que reconocer finalmente que estos enfoques integrados constituyen la práctica más habitual en investigación social. Este hecho no sólo muestra un borramiento de las fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo; sino más bien, lo inconducente que puede resultar hasta la misma rotulación de esas estrategias. Con el objeto de precisar esta consideración, en lo que sigue examinaré críticamente algunos de los supuestos en que se asienta la oposición “*cualitativo-cuantitativo*”.

4. Revisando algunos supuestos que sustentan la oposición “cualitativo / cuantitativo”

a) Lo cualitativo no es opuesto a lo cuantitativo

La primera cuestión a considerar atañe a la propia denominación con la que se ha caracterizado a cada método o paradigma.

Lo cualitativo no puede separarse de lo cuantitativo, ni a lo cuantitativo de lo cualitativo. Así, por ejemplo, en la mera definición de un constructo o una variable, incluso si se la define o se la operacionaliza métricamente, estará implicada una *cualidad* como el asunto al que refiere dicha variable.

De igual modo, toda *cualidad*, pongamos por caso “un color”, puede, y en ocasiones debe, ser expresado como una combinatoria cuantitativa: un *quantum* que define a esa cualidad.

El concepto de “proporcionalidad” es un concepto cualitativo: determinada tonalidad de color, como cualidad, puede expresarse como una combinatoria de proporciones que remite a un quantum de otras tonalidades.

Por lo demás, el uso de técnicas estadísticas para formalizar estimaciones cuantitativas y expresarlas en escalas métricas, no implica que la “numerosidad” y la “cuantificación” requieran de esos artilugios para manifestarse. Por el contrario, lo numeroso y lo cuantitativo son dimensiones de lo real.

La estadística no agrega una nueva realidad, sólo formaliza procedimientos para identificarla, precisarla, expresarla numéricamente. Pero el lenguaje –aún en su forma coloquial e informal– también lo hace. Resultaría muy extensa la lista de términos que podríamos invocar con esa propiedad. A modo de ejemplo, podrían citarse expresiones como “siempre”, “a veces”, “nunca”, “en ocasiones”, “habitualmente”, “raro”, “demasiado”, “mucho”, “poco”... etc.

Decir que algo es “raro” es decir que es “infrecuente o de baja frecuencia” y quien afirma eso, está implícitamente, “comparando cuantitativamente”. De igual modo, un psicoanalista –del que nadie dudaría que sigue un “método cualitativo” – puede detenerse en el discurso de un paciente, porque advierte que un término o una idea “se repite” o “insiste” en ese discurso. Está haciendo uso de un criterio cuantitativo, aunque no recurra a la estadística para evaluarlo o constarlo, calculando por ejemplo el “valor modal” de los términos proferidos por su paciente. De igual modo, la técnica de “saturación” que propone el *muestreo teórico* de la *teoría fundamentada* supone también la idea de un “quantum” aunque no se requiere tampoco en este caso de ninguna expresión numérica.

Bericat coincide con esta crítica, cuestionando precisamente las denominaciones que han consagrado a las diversas estrategias metodológicas:

Toda cuantificación métrica exige el aislamiento de una *cualidad pura*, de lo que se derivan las grandes dificultades de la ciencia social para aplicar el número, y los modelos matemáticos que en él se basan, a cualidades que en general ni están suficientemente definidas ni pueden expresarse u observarse en estado puro en la realidad social. A la inversa, hablar de calidad implica siempre hablar de cantidad, aunque en formas más o menos exactas, más o menos implícitas. Por ejemplo, atribuir belleza a un objeto, cuando lo comparamos con otro objeto al que atribuimos fealdad (atributos considerados convencionalmente categóricos, nominales o cualitativos) implica una medición, burda si se quiere, pero medición al fin y al cabo del fenómeno que se considera. Decir bello implica reconocer «algo» de belleza en el objeto, aunque no se tengan los instrumentos apropiados para precisar o cuantificar la medida. Cualidad y cantidad se reclaman lógicamente sino quieren perder su sentido. El significado se diluye sin la medida; la medida carente de significado resulta mero guarismo. (*op. cit.* 35)

Además –como una vez más lo reconoce Bericat– hasta una variable cuantitativa como la “edad” remite a una interpretación cualitativa. En nuestras sociedades, la diferencia de 64 a 66 años, o de 15 a 18 años, implica un “cambio en la posición social” –sea porque se ha entrado en la categoría de “económicamente pasivo” o porque se han ingresado en la “mayoría de edad”–. El sentido de esa edad o la misma edad es, socialmente hablando, una “cualidad”, o lo que es lo mismo, un cambio en la edad (cantidad) implica un cambio en cierto tipo de definición social (cualidad).

Por último, y para cerrar el tema, es importante también señalar que la propia *matemática* es una disciplina que se ocupa de cualidades. La matemática –teóricamente definida– puede concebirse como una ciencia de formalización de “patrones”. Una mera “curva” o una “función” expresa un patrón de comportamiento, es decir, una “cualidad”. Eso es aún más fácil de advertir con los nuevos desarrollos de la matemática que avanzan en la formalización de fenómenos que hasta hace poco se pensaban no matematizables por su carácter impredecible, irregular o no lineal. Entre estos nuevos desarrollos se pueden citar: la “matemática

de fractales”, el amplio espectro de la llamada matemática de “sistemas dinámicos” o matemática de la complejidad (como la que se aplica en el estudio del (“caos determinístico”), la teoría de los conjuntos de borrosos, entre otros.

b) La inducción no es la inferencia dominante en los enfoques cualitativos

Recordemos, en primer término, que una de los ejes que oponen lo “cuantitativo a lo cualitativo” remite a la oposición “deducción e inducción”. Conforme con esto, se ha sostenido que la investigación cuantitativa avanzaría por vía deductiva, mientras que la cualitativa lo haría inductivamente.

La primera sería deductiva porque va desde la teoría a los datos, de las hipótesis deduce los observables, tal como lo postula –por ejemplo– el método “hipotético-deductivo”. Mientras que la investigación cualitativa, a la inversa, avanza de los datos a la teoría, desde los observables construye –o ¿induce? – las hipótesis. Para apreciar el alcance de esta cuestión, se debe recordar que la inducción (al menos la inducción enumerativa o extensiva) consiste en la inferencia que concluye lo general: pasa del “particular al universal”. Dicho de otra modo, la inducción *generaliza*.

Advertir que la “inducción generaliza” es, ni más ni menos, reconocer que sigue un procedimiento cuantitativo. Porque generalizar es lo mismo que decir que *lo que le cabe a “uno” o a “algunos” puede hacerse extensivo a “todos”*.

Esta característica de la inducción explica por qué el empirismo positivista –en sus diversas vertientes, desde los clásicos anglosajones hasta el Círculo de Viena– la identificó como la inferencia comprometida en la “verificación de teorías”.

De cualquier modo, en la tradición cualitativa se ha intentado diferenciar el alcance de este asunto distinguido “dos tipos de inducciones”: la *inducción enumerativa*, a la que me acabo de referir y la *inducción analítica*, propuesta originalmente por el sociólogo Znaniecki en 1934⁹.

Para Znaniecki la inducción analítica –con la que pretende caracterizar lo propio del método cualitativo– es un procedimiento utilizado también en las ciencias duras. En ese campo –sostiene– el avance y el descubrimiento “[...]no se alcanza por la aglomeración de grandes masas de observaciones superficiales, sino induciendo leyes de un profundo análisis de instancias aisladas experimentalmente.” (1934:237) Y este análisis implica separar lo esencial de lo accidental, para extraer de ello generalizaciones (*ibidem*).

La inducción analítica se describe entonces como un conjunto de pasos secuenciales, que consiste en desarrollar “clasificaciones y tipos” desde el análisis de “primeros casos” a partir de los cuales se van extrayendo hipótesis provisionales que se cotejan con nuevos casos. Así se avanzaría –según este autor– con los procedimientos de “categorización” que guían la construcción del dato en la investigación cualitativa. La interpretación teórica, que guía por ejemplo el proceso de categorización, se asume al comienzo de modo tentativo, como hipótesis, buscando luego el “caso

⁹ Znaniecki no brinda ejemplos muy desarrollados sobre la aplicación de la inducción analítica. Suelen citarse los trabajos de Lindesmith (1937 y 1968) en sus investigaciones sobre la adicción al opio, como ejemplos aplicados de estas ideas (aunque el propio Lindesmith no habría reconocido explícitamente la referencia a Znaniecki –cfr. Hammersley, M. (2010).

negativo” es decir la evidencia que no se ajuste a ella. Si se encuentra ese caso negativo, se revisan entonces las hipótesis y el proceso vuelve a comenzar.

Hay una selección secuencial en la inducción analítica, ya que consiste en un:

[...] procedimiento abierto con el que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis "y" tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales. (Goetz y Le Compte 1988: 181-182)

Como se advierte, un concepto clave aquí es el del “ajuste del caso”. ¿Qué es lo que se ajusta? El “caso” a la teoría y la teoría al “caso”.

En un primer momento se “extrae” progresivamente la teoría del caso. De ese modo “se construye” una hipótesis provisoria. Luego se evalúa el nuevo caso a luz de esa hipótesis ya disponible. Si funciona se mantiene, de lo contrario, se revisa.

Ahora bien, la posición que pretenderé defender aquí es que en ese proceso se comprometen inferencias muy distintas a la inducción, ya que se diferencian de ella por sus propiedades y características lógico-formales. Estas inferencias son la *abducción* y la *analogía*.

Según Charles Peirce (1958) la abducción es la inferencia que vincula los “*rasgos, indicios o propiedades de un fenómeno* a la luz de un *modelo o Regla*.” De modo tal que la abducción “*infiere el caso*” a la luz de la Regla. La *analogía*, por su parte –según la postula Samaja –*op.cit.* Parte II–, hace posible la extracción de la *Regla (=hipótesis o modelo teórico) por comparación con otra Regla ya conocida o con un caso análogo, o relativamente análogo*.

Se podría pretender que la abducción funciona como una suerte de “inducción analítica”, pero el problema no debería reducirse a una cuestión terminológica. Por el contrario, el asunto consiste en precisar la naturaleza del procedimiento inferencial para comprender estrictamente su lógica subyacente.

Según el procedimiento de la “inducción analítica” al comienzo se sigue una suerte de tanteo que busca identificar algún tipo de “regla o principio interpretativo”, en el que predomina el proceso de descubrimiento. Luego con esa hipótesis provisoria ya disponible, se procura aplicarla a nuevos casos, buscando el “contraejemplo” que potencialmente pueda derribarla.¹⁰

Lo que postulo entonces es que en la construcción o descubrimiento de esas primeras hipótesis predominan las inferencias *abductivas y analógicas*.

Se puede reconocer que el proceso avanza desde *rasgos o indicios* hacia *configuraciones o totalidades* –lo que es característico de la inferencia abductiva–. Luego se *coteja un caso, con su Regla implícita*, con otro “caso potencial”, lo que supone una suerte de comparación de un “todo con otro todo”, lo que es propio de la inferencia *analógica*. Lo mismo se aplica a las inferencias comprometidas en el proceso del

¹⁰ Hay en este procedimiento un esfuerzo declarado –como lo reconoce el propio Znaniecki– por seguir la lógica de contrastación y validación propia del método hipotético-deductivo.

llamado *método comparativo constante*, formulado inicialmente por Glaser y Strauss, (1967); y precisado luego por Strauss y Corbin, (1990).

Como se propugna desde ese enfoque; en el procedimiento de codificación, de unidades léxicas por ejemplo; el proceso consiste en una progresiva y constante comparación. Esta comparación es la que hace posible la *codificación*. Se ha señalado también en ese caso que el procedimiento se basa en la inducción.

Sin embargo, si dados dos términos –por ejemplo dos vocablos– se advierte que tienen algo en común (conforme con lo cual podría corresponderles a ambos el mismo código), la comparación ha supuesto la puesta en correspondencia del perfil de un término con otro para la “identificación de lo semejante”. Esta comparación se asienta entonces en la identificación de una pauta, por vía analógica, en tanto la analogía infiere un “todo por *semejanza estructural* con otro todo”. (Samaja, J.; 1993) –Las cursivas me pertenecen. – Para ilustrar esta idea me serviré de un ejemplo muy simplificado¹¹. Supongamos que, como parte de un cierto relevamiento empírico, se tienen que agrupar los siguientes términos, para integrarlos en alguna o algunas categorías:

hombre – mujer - niño- niña – padre – madre – hijo – hija

El proceso se deberá encaminar a identificar “semejanzas semánticas” entre los términos empíricos, a partir de los cuales se puedan proponer los códigos preliminares. Un posible agrupamiento podría ser como el que sigue:

hombre – niño – padre – hijo

Otro podría ser: *padre – madre – hijo - hija*

Otro: *niño – niña*

Cada agrupamiento responde a un criterio diferente. Cualquiera de ellos podría ser aceptable, dependiendo el enfoque privilegiado, e incluso no resultarían excluyentes, ya que, como sabemos, de acuerdo a la metodología de la teoría fundamentada, un mismo material puede integrarse en varias categorías.

Como se advierte, en cada uno de los casos, se ha privilegiado un criterio rector que surge del “común denominador semántico” de cada grupo. Y, como lo adelanté, es allí donde resulta posible postular que el proceso constructivo de la categoría avanza por vía analógica¹², precisamente como resultado de la “comparación cons-

¹¹ El desarrollo de este ejemplo, como los supuestos lógicos inferenciales de los que se sirve, los presenté pormenorizadamente en Ynoub, R. (2015b). Por cuestiones de espacio, y atendiendo a los objetivos de esta presentación, lo reproduzco aquí de modo simplificado y reducido.

¹² Considero aquí la analogía en la dirección en que la ha descrito Samaja (2003). De un modo que difiere con el propio Peirce, Samaja diferencia a la analogía de la abducción, postulando que es a través de ésta que se infiere genuinamente la Regla. La analogía infiere por comparación de totalidades: comparación entre casos (el caso conocido funciona como el análogo para el descubrimiento de la regla que vale para el caso no identificado) o entre regla (conocida) y regla (inferida/creada por comparación con la conocida). Mientras que la abducción va de una parte al todo, la analogía va de un todo a otro todo (eventual-

tante”. Es por medio de la comparación de un caso con otro –comparando sus perfiles semánticos– que se va extrayendo lo común a ellos para identificar o proponer la *categoría* que los contiene o expresa.

Este procedimiento podría explicitarse por medio de un análisis composicional de los *rasgos semánticos* o *semas* contenidos en cada uno de ellos. Esquemáticamente podría presentarse como se ilustra a continuación (la referencia del cuadro corresponde a Greimás y Courtés ;1980):

	/humano	/macho/	/hembra/	/adulto/	/procreación/	/filiación/
Hombre	+	+	-	+	0	0
Mujer	+	-	+	+	0	0
Niño	+	+	-	-	0	0
Niña	+	-	+	-	0	0
Padre	+	+	-	+	+	-
Madre	+	-	+	+	+	-
Hijo	+	+	-	-	-	+
Hija	+	-	+	-	-	+

Los *semas* se pueden considerar como variables tricotómicas con valores «+» / «-» / «0» (positivo/ negativo/neutro). De modo tal que a cada *lexema* le corresponde uno de estos valores, según sea que el sema se exprese positivamente, negativamente –como contrario– o de manera neutra, ni positiva, ni negativamente; es decir, no corresponde para el término-objeto o lexema.

Cuando el analista está construyendo sus códigos preliminarmente está realizando implícitamente una comparación entre ellos semejante a la que se ilustra en este ejemplo, y a partir de la cual deberá extraer la “regla-concepto” que caracterizará a la *categoría*¹³. Las semejanzas sémicas privilegiadas definirán entonces “qué se agrupa con qué”, qué campos de sentidos comparten los distintos términos entre sí –según sus perfiles de significación o semánticos–.

Así por ejemplo, el grupo: *hombre – niño – padre – hijo*, podría etiquetarse con la categoría “varones”. En cambio el grupo: *padre – madre – hijo – hija*, podría integrarse en el código “filiación”.¹⁴ Una vez disponibles estas categorías preliminares, se avanza desarrollando las mismas, es decir, identificando sus propiedades y dimensiones. Se busca identificar el espectro de los diversos estados que ésta pueda presentar, en la línea de la codificación axial propuesta por Strauss. Propondré que en ese caso, la inferencia que conduce el proceso es la *abducción* ya que entonces se

mente el modo en que Samaja se refiere a la analogía, se puede corresponder con el concepto de “abducción creativa” en la perspectiva de Peirce –Eco, 1989).

¹³ Es importante advertir que no estoy indicando que el analista deba seguir este procedimiento de análisis composicional, sino que –por el contrario– estoy explicitando esquemáticamente –y con la pretensión de identificar el fundamento lógico-semiótico– lo que se suele hacer intuitivamente.

¹⁴ Como se ilustra en el cuadro precedente, la categoría contiene «filiación-procreación», dado que una y otra son complementarias: por eso se expresan con el «-» y «+».

parte de una suerte de patrón o regla de inferencia disponible, que será la que rigió el criterio para la construcción de la categoría. Es recién entonces que se puede cotejar cada nuevo material empírico, según encuadre o no con la categoría. Si no lo hace, se deberá entonces redefinir, ampliarla o precisar esa categoría.

Así, por ejemplo, si continuando con el relevamiento de nuestro ejemplo, aparecieran términos como: *tío – tía – sobrino – sobrina*, estos podrían integrarse a los grupos ya conformados; por ejemplo, el *tío* y *sobrino* se podrían integrar al grupo de “varones”, desde el momento que comparten el sema: *humano+ macho o masculino*, o podrían redefinir en base a ellos para ampliar o desarrollar un grupo ya existente. Por ejemplo, el código preliminar «filiación», podría integrarse como “propiedad” de una categoría mayor “parentesco” que integrara también a esta nueva relación de “tíos/sobrinos”, como una propiedad diferenciada, como por ejemplo: “avunculado”.

En síntesis, lo que postulo es que el procedimiento avanza por vía analógica-abductiva: por la primera en el proceso de definición o construcción de la categoría, por la segunda en la inclusión de nuevo material en las categorías disponibles.

c) No resulta posible determinar técnicas específicas al enfoque cualitativo o cuantitativo

Desde una perspectiva que atiende a la práctica de la investigación real, resulta muy difícil atribuir unas específicas técnicas a un determinado enfoque teórico; o una determinada estrategia empírica a unas específicas técnicas. La denominación de «técnica cualitativa» o «técnica cuantitativa», no parece corresponder de modo adecuado a ninguna técnica en particular:

[...] será siempre más preciso definir la orientación metodológica que inspira la concreta aplicación de una determinada técnica”. Así, por ejemplo, algunas técnicas denominadas cualitativas –como la observación encubierta– son más neutrales (en términos de la implicación del investigador) que otras cuantitativas como la encuesta o el experimento. De igual modo, un grupo de discusión –considerado “técnica cualitativa”– tiene grados de reactividad y artificialidad mucho mayores que otras técnicas como la misma observación encubierta. (Bericat, E. *op.cit.*:65)

Por lo demás, el examen de los diseños multimétodos, al que nos referimos previamente, constituyen un ejemplo de las limitaciones que supone la pretensión de adscribir determinadas técnicas a un específico enfoque. El proceso de investigación se abre paso resolviendo en cada circunstancia particular sus requerimientos técnicos. Estas decisiones metodológicas presentan mucha más flexibilidad y combinaciones que las que resultarían de estipular rígidamente determinados procedimientos a determinados modos de llevar adelante una investigación.

d) El estudio de caso no implica necesariamente una perspectiva ideográfica¹⁵

En la tradición cualitativa se privilegian los estudios intensivos, de muestras pequeñas, o los estudios de caso.

Es por referencia a ellos que se afirma que los resultados de este tipo de estudios no pueden ser transferibles a otros casos, situaciones o contextos.

Sostendré, sin embargo, que los estudios de casos se pueden considerar desde, al menos, dos perspectivas: una, a la que voy a denominar “ideográfica” y la otra, a la que definiré como “nomotética” por referencia a la distinción entre lo *nomotético e ideográfico* que han hecho Windelband y Rickert. (1990)¹⁶

Conforme con ello; propondré la siguiente distinción¹⁷:

i. Los estudios que consideran al caso como “*ejemplar típico*”, como “caso paradigmático”¹⁸.

ii. Y los estudios que se focalizan en un caso –o pocos casos– por sus rasgos peculiarísimos.

i. En lo que respecta al primer grupo el “caso” se selecciona intencionalmente en tanto expresa de modo característico el fenómeno que desea estudiarse.¹⁹

Constituye un *singular concreto* –para decirlo en términos de la dialéctica hegeliana– es decir, es un singular que porta o expresa la regla universal.

Se podría definir a este enfoque como “*enfoque nomotético del estudio de caso*” en tanto el “caso” ilumina una pauta general. Es la relación que podría identificarse entre *espécimen* (=el caso) y la *especie* (el universal al que caso ilustra)²⁰.

¹⁵ Este apartado recupera los desarrollos que he presentado en Ynoub, R. (2014).

¹⁶ Windelband propuso por primera vez estas distinciones; las que fueron luego profundizadas por Rickert. Con ellas se alude a las diferencias que existen entre explicaciones sobre “*hechos singulares*” (las ideográficas) vs. explicaciones de “*hechos colectivos*” o mejor aún “*hechos que representan el comportamiento de colectivos*” (las nomotéticas). Estas últimas tendrían un alcance generalizable (a algún universo de referencia), mientras que las anteriores se reducirían al específico caso estudiado. Es de destacar también que el enfoque que propondré aquí converge en gran medida con la distinción que ha trazado Stake, R.E. (2005) entre “estudio intrínseco de caso” y “estudio instrumental de caso”.

¹⁷ Existen otros criterios para clasificar y diferenciar los estudios de caso: algunos autores distinguen el “estudio de casos” de lo que ellos llaman la “investigación basada en estudios de casos” (con sus diferentes diseños posibles) (para un detalle de esta propuesta cfr. Neiman, G. y Quaranta, G.; 2006).

¹⁸ Incluso en el sentido que a este término le adjudica Thomas Khun (1980) en la posdata que escribe a su obra principal en 1969.

¹⁹ Es importante aclarar que por «caso» entendemos entidades de muy variada naturaleza: como un sujeto, una institución, una familia, una muestra de agua; un discurso, etc.

²⁰ Correspondería al “estudio instrumental de caso” en la terminología de Stake, R.E. (op.cit.: 16).

ii. Otra manera de enfocar el estudio de caso es por referencia a sus rasgos peculiarísimos²¹.

Si lo definimos por oposición al anterior, podríamos hablar del caso como “*ejemplar excepcional*” o simplemente, como singularidad.

Así por ejemplo, se puede estudiar la “biografía de Leonardo Da Vinci”, la “Roma del Siglo I” o la “Cenicienta de los hermanos Grimm” –o también, cualquier hecho o sujeto en tanto nos interese por sí mismo, es decir, sin pretender extraer un conocimiento que excede al propio caso.

En esta segunda acepción el caso es el universo de referencia. Es decir, se analiza para extraer de él su “pauta peculiar” su propia regla.

Cualquiera sea el asunto, se podría definir a esta perspectiva en oposición a la anterior, como “*enfoque ideográfico del caso*”.

Ahora bien, la oposición “ideográfico – nomotético” no pueden formularse de manera rígida ni totalmente independientes una de otra. Toda descripción ideográfica echará mano a conceptos y formulaciones de algún cuerpo disciplinario, y, a su turno, todo enfoque nomotético se servirá del análisis de casos para extraer reglas o formulaciones sobre lo general.

Por otra parte, toda “singularidad” deberá ser considerada y analizada en la “pluralidad” de aspectos en que se manifiesta. En la “pluralidad” de momentos en que se la desagrega para ese análisis. Al respecto resultan muy instructivos los comentarios de Sorokin (1957); citado por Galtung, J. (*op.cit.*:33), referidos a la supuesta “singularidad” del hecho histórico:

No se puede narrar ningún proceso histórico sin admitir, explícita o implícitamente, que muchas características esenciales se repiten. Tomemos, por ejemplo, la religión romana. Si cualquier momento de cualquier evento histórico o proceso socio-cultural fuera único, inmediatamente surgiría una dificultad: ¿qué momento de la religión romana hay que describir? ¿Debe ser la religión romana de las 20 del día 1 de junio del año 321 a.C., o la de las 7 del día 10 de abril del año 322 a.C.? Hay invariantes en la “unicidad” pues de otro modo no sería posible la descripción; pero también hay variaciones, y nuestro enfoque propondría cortar el proceso en trozos adecuados, unidades y recoger cuanta información sea posible acerca de cada una, incluyendo el tiempo”. (Galtung, J.; *op.cit.*)

Lo que este comentario deja ver es que en todo “caso” nos la tendremos que ver con *multiplicidades*: el uno es también muchos, aun cuando el referido caso se considere en la perspectiva ideográfica, o como mera singularidad.

²¹ Correspondería al “estudio intrínseco de caso” en la terminología de Stake, R.E. (*op.cit.*:17).

e) El enfoque interpretativo no queda circunscrito a las orientaciones comprensivistas, que buscan captar la “perspectiva del actor”

Esta afirmación se justifica por varias razones. Una de ellas porque el “actor” puede en ocasiones no ser el mejor ubicado para “ver o saber lo que cree”. Dicho de otro modo, puede no ser el mejor capacitado para reconocer u objetivar los sentidos o significaciones en los que está subjetivamente implicado.²²

Por otra parte, porque los fenómenos de la cultura portan significaciones que, bajo ciertas condiciones, pueden reconocerse como “objetivas”. Es decir, sus sentidos o significaciones pueden ser interpretados con independencia de los usuarios y productores empíricos de las mismas.

Así, por ejemplo, en el marco de sus diferencias con las teorías del uso, como por ejemplo, la que propugna Richard Rorty, Umberto Eco (1995) distingue tres perspectivas en las que puede ser concebido el análisis hermenéutico (que también se aplican para la interpretación de una obra de arte o un discurso); a estas perspectivas las denomina respectivamente: el *intentio operis*, el *intentio auctoris*, y el *intentio lectoris*.

Con el término *intentio lectoris* alude al sentido o interpretación que le confiere al texto, o a la obra, el lector o receptor empírico.

El *intentio auctoris* refiere a la intención del autor de dicho material. Lo que usualmente imaginamos que concierne a la pregunta ¿qué quiso o pretendió expresar a través de dicho texto, obra o producto su autor/a?

Finalmente, el *intentio operis* alude a la intención del texto o de la obra. Es decir, a un sentido propio, que esa obra o producción pone o hace emerger en la cultura en que circula (y con independencia de las posibles intenciones de autor). El texto portaría un tesoro de sentidos/significaciones que exceden al autor o lector empírico. Tiene “objetividad cultural”.

El lector empírico interpreta el texto buscando coincidir con la intención significativa del propio texto. Eco define a este ideal interpretativo como *lector Modelo*. La iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la *intentio operis*; y esa conjetura será evaluada por el conjunto del texto como un todo orgánico.

Esto no significa que se deba, o se pueda, formular una y sólo una conjetura interpretativa. Por el contrario –bajo ciertas condiciones– podrían postularse múltiples interpretaciones. Pero cualquiera sea la que se formule, pretenderá encontrar sustento en el mismo texto, al menos esa será una pretensión tácita del *intentio lectoris*.

El debate con las perspectivas relativistas con las que confronta Eco excede los objetivos de este trabajo. Sin embargo, interesa desde el momento que busca justificar la *objetividad de sentidos que porta la obra o la producción analizada*, conforme con la cual se torna posible su interpretación.

Para decirlo con un ejemplo, el Quijote contiene un tesoro de significaciones que ni el mismo Cervantes estaría en condiciones de explicitar. El sentido de esa

²² Estas cuestiones han sido ampliamente debatidas. Entre esos debates se puede ubicar como un criterio o concepto clave el de *enajenación* (concepto con raigambre en la tradición marxista, y también –aunque con otras connotaciones– en la tradición psicoanalítica).

obra puede ser extraído, sin preguntar a Cervantes qué quiso decir con, o a través de ella. Incluso, lo que Cervantes quiso o se propuso hacer con esa obra podría ser muy distinto a lo que finalmente logró plasmar o se plasmó en ella. Por supuesto que la misma obra podría interpretarse desde una perspectiva histórica, estética, feminista, económica... y tantas otras. Pero cualquiera sea la perspectiva adoptada, esa interpretación pretenderá que el sentido que se extrae surge, o es una potencialidad, de la misma obra.

Estas disquisiciones se aplican al amplio espectro de “investigaciones interpretativas”, entre las cuales se incluyen las investigaciones cualitativas.

Incluso en aquellas investigaciones de corte etnográfico –que trabajan con sujetos humanos, comunidades, grupos sociales– pueden aplicarse las mismas disquisiciones. Conforme con ello, podríamos reconocer entonces, que en algunas ocasiones la investigación podría estar más orientada hacia la receptividad o interpretaciones de los actores –*intentio lectoris* en la jerga de Eco– mientras que en otros casos el enfoque podría estar orientado hacia una hermenéutica de la cultura, del tipo de la *intentio operis* postulada por Eco. Desde esa perspectiva la interpretación de un ritual, de una práctica social, de una moda o de cualquier otra producción de la cultura podría ser analizada sin requerir la perspectiva interpretativa del propio actor o protagonista involucrado en ellas.

Reconocer que “podrían ser interpretadas sin incluir la propia hermenéutica del actor” no implica –como debiera quedar claro– excluirla necesariamente.

Este reconocimiento se limita simplemente a defender el genuino lugar que le caben a las investigaciones interpretativas que no parten de esos supuestos o que no los presuponen por la naturaleza de su enfoque.

f) No toda la investigación interpretativa supone el trabajo directo con sujetos humanos

Esta afirmación –que se vincula de alguna manera con las aclaraciones hechas en el punto anterior– permite darle un encuadre amplio al concepto de “investigación cualitativa como parte de la investigación interpretativa” que excede, por lo tanto, el enfoque etnográfico en el que surgió.

Por supuesto que de una u otra manera siempre estarán implicados sujetos humanos. Pero la distinción alude al hecho de diferenciar lo que serían investigaciones *con*, y eventualmente *desde*, los sujetos de investigaciones que abordan producciones y/o contextos sociales y culturales.

En ese gran marco se incluye la investigación en arte, la investigación cultural en sentido amplio o la propia investigación histórica.

5. A modo de conclusión

Para concluir, interesa señalar que la revisión que hemos hecho atiende a algunos de los supuestos con los que suele caracterizarse a la llamada “investigación cualitativa”. Sin embargo, dada la variedad de posiciones en este tema, resulta difícil pretender que se han contemplado aquí todas ellas.

De cualquier manera, las puntuaciones propuestas buscan justificar un enfoque más integrado de los conceptos metodológicos que, desde las diferencias de estrategias, reconozcan unidad de fines en tanto integran el basto campo de la investigación científica. De igual modo, desde este enfoque, parece posible definir a la “investigación cualitativa” en el marco más amplio de las investigaciones interpretativo-hermenéuticas. (cfr. Ynoub, R.; 2014; 2012)²³

Finalmente, una conclusión de alcance general que puede extraerse de este extenso desarrollo, es que, más que la rotulación de estrategias o enfoques metodológicos, lo que interesa es advertir el fundamento de las decisiones que se adoptan. Desde esa perspectiva, esas decisiones no pueden compartimentarse ni adscribirse de manera rígida a ningún enfoque en particular, como tampoco ser dicotomizadas según una supuesta oposición entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo que debería procurarse en todos los casos, es garantizar la coherencia entre las definiciones conceptuales y su expresión técnico-operacional. Preserva da dicha coherencia, la búsqueda de estrategias, técnicas y procedimientos queda sujeta a las tradiciones en la que abreva cada investigador/a y en su capacidad creativa para combinarlas según sean las necesidades que tenga trazadas por el tema, el enfoque adoptado y las condiciones socio-institucionales en que trabaja.

Bibliografía

- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionis: perspective and methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Campbell, Donald T.; Fiske, Donald W. (1959) “Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix”. *Psychological Bulletin*, Vol 56(2), Mar 1959, 81-105.
- Cook, T.D. Reishardt (1986) *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Social* Madrid: Ed. Morata.
- Denzin, N. and Lincoln, (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eco, U. (1995) “Cuernos, cascos, zapatos. Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción”. En Eco, U.; y Sebeok, T. ed. *El signo de los tres*. Barcelona: Ed. Lumen.
- Forni, F. (1993) “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social”. En Forni, F; Gallart, M.A.; Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cuali-*

²³ En otro lugar he caracterizado y precisado algunas cuestiones metodológicas de las investigaciones que asumen “hipótesis hermenéuticas”. Una hipótesis hermenéutica sería aquella proposición que postula, a manera de conjetura, una interpretación o lectura sobre determinado material o fenómeno, el cual se concibe como material *significante*. (Ynoub, R.; 2012).

- tativos II. La práctica de la investigación.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Galtung, J. (1968) *Teoría y método de la investigación social.* Tomo I y II. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology,* New Jersey: Prentice-Hall.
- Geertz, Clifford. (1992) *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Ed. Morata.
- Giddens, A. (1967) *Las nuevas reglas del método sociológico.* Buenos Aires: Amorrotu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research.* Chicago. Aldine.
- Glaser, B. (1992): *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis.* Mill Valley, California: Sociology Press.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.
- Greimas, A.J. y Courtés, J. (1980) *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje.* Madrid. Ed. Gredos.
- Hammersley, M. (2010) “A Historical and Comparative Note on the Relationship Between Analytic Induction and Grounded Theorising”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol 11, No 2 (2010) Volume 11, No. 2, Art. 4 – May 2010.
- Khun, T. (1980) *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- King, G. et.al. (2000) *El diseño de la investigación social: la diferencia científica en los estudios cualitativos.* Madrid: Ed. Alianza.
- Lakatos, I.; (1983) *La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid. Ed. Alianza Universitaria.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry.* London: Sage.
- Marradi, A. (2007) “Indicadores, validez, construcción de índices”. En Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales.* Buenos Aires, Ed. Emecé editores.
- Merlinsky, G. 2006. La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. *Cinta Moebio* 27: 27-33.
www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky
- Neiman, G; Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Gedisa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peirce, Ch. (1958) *Selected Writings.* New Cork: Dover Publications, Inc.

- Piovani, J. (2007) “La entrevista en profundidad”. En Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Ed. Emecé editores.
- Rickert, H. (1942) *Ciencia cultural y ciencias natural*. Edición Espasa Calpe: Buenos Aires, Argentina
- Samaja, J. - (1993) *-Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (2003b) “El papel de la hipótesis y de las formas de inferencia en el trabajo científico”. en *Semiótica de la Ciencia*. Libro inédito.
- Schutz, A. (1970) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretativism, hermeneutics and social constructionism. In Denzin, N. and Lincoln, Y (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*. (pp. 292-331). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.E. (2005) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ed. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Fundamentos de la Investigación Cualitativa: Procedimientos y Técnicas de Muestreo Teórico* (*Basics of the Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Valles, M. (1998) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (comp.) (2006); *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Von Wright, G. (1971) *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza.
- Weber, M. (1973) *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Ynoub, R. (2007) *–El Proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Ed. Cengage Learning.
- (2012) “Hermenéutica y Metodología” en Compiladora: Esther Díaz. *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires: Biblos y Universidad Nacional de Lanús.
- (2014) *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning.
- (2015) “Tipos de abducción y categorización: aportes lógico-metodológicos para el tratamiento de datos en investigación cualitativa”. Presentado en las Jornadas de Peirce en Argentina. Agosto de 2015.

El arte en la mala conciencia epistemológica

Contexto para un cruce peligroso

Andrés Mombrú*
amombru56@yahoo.com.ar

Resumen:

Ciencia y arte han tenido a lo largo de la historia diferentes tipos de consideración y se los ha vinculado de diversas maneras. La modernidad, recordando la tradición platónica, los separa en esferas diferentes, en un contexto social y cultural en el que el arte, no debe ser, como para el ateniense, condenado al ostracismo, pero si lo deja pendiente de una tensión entre una producción que indica lo inefable y una mercancía que sólo cumple con el propósito de gustar o entretener –como cualquier otra mercancía– careciendo de todo atributo de racionalidad. La ciencia ha sido concebida como el ámbito del intelecto, de la razón, de la reflexión; y el arte como una actividad vinculada a la emoción, a la sensibilidad y a la inspiración. Sin embargo esos arquetipos estereotipados, que han sido funcionales a ciertas lógicas del dominio, esconden otras dimensiones y otros vínculos que pueden ser más afines a proyectos emancipadores, capaces de integrar lo que se quiere mantener por separado con el fin de legitimar estructuras de poder. Se reflexiona aquí sobre los motivos de algunas de las controversias que esta tensión ha generado, que alternativas se ponen en juego en la realización del mundo social y cultural y que consecuencias pueden tener para el destino de nuestra cultura.

Palabras clave: ciencia, estética, epistemología, cultura, educación

Abstract:

Science and art have had throughout history different types of consideration, and they have been linked in various ways. Modernity, recalling the platonic tradition, separates them in different spheres, in a social and cultural context in which art doesn't need to be ostracized, as the athenian philosopher claimed, but it is hanging by a tension between a production

* Andrés Mombrú es Licenciado en Filosofía, Especialista y Magister en Metodología de la Investigación Científica y Doctor en Filosofía. Se desempeña en la Universidad de Buenos Aires como Asociado de la materia Metodología de las Ciencias Sociales y en la Universidad Nacional de Lanús, como Coordinador académico de la Especialización y la Maestría en Metodología de la Investigación Científica. Es titular en varias materias de grado y posgrado, investigador, escritor y editor de libros y revistas científicas.

that indicates the ineffable and a commodity that only serves the purpose of pleasing or entertaining –as any other commodity–, lacking any attribute of rationality. Science has been conceived as the realm of intellect, reason, reflection; and art as an activity linked to emotion, sensitivity and inspiration. However, these stereotypical archetypes, that have been functional for certain logics of domination, hide other dimensions and other links that may be more related to emancipatory projects capable of integrating what was intended to be kept separate in order to legitimize power structures. Here we reflect on the reasons for some of the controversies that this tension has generated, on what alternatives come into play in the realization of the social and cultural world, and on the consequences that these alternatives may have for the destiny of our culture.

Keywords: Science, art, epistemology, culture, education

Educar la sensibilidad, es pues, la necesidad más urgente de la época, no sólo porque se convierte en un medio para hacer eficaz el perfeccionamiento del saber, sino incluso porque contribuye a ese perfeccionamiento. (Schiller, 1981, p.56)

Ciencia y arte son términos que, en nuestras realidades culturales contemporáneas, refieren a dos actividades humanas que suelen ser concebidas como pertenecientes a campos diferentes que apenas sí se tocan circunstancialmente. Sin embargo, esta separación que los distingue tan tajantemente, que identifica el ámbito de la ciencia con el conocimiento racional, la actividad intelectual, el conocimiento verdadero o “encaminado hacia la verdad”, la producción de saberes, la reflexión ordenada, sistematizada por métodos racionales; y al arte, como el ámbito de la intuición, de la sensibilidad, de la expresión de emociones, de sentimientos, de aspectos irracionales que se expresan impulsivamente como una forma de “locura” o “posesión divina”, fue pergeñada bastante tiempo antes de que la ciencia moderna, asociando matemática, deducción y experimento se diera un nuevo estatus gnoseológico y *ontológico* y se desentendiera del arte. Ya Platón en varias de sus obras, *Hippias*, *Fedro*, *Ión*, *Teeteto* y principalmente en *La República* establece no solamente la tajante diferencia entre la tan venerada “*episteme*”, y la despreciable “*doxa*”, sino también entre éstas y la menos valiosa, pero no despreciable del todo *tekné* de los artesanos y la condenable *tekné* de los artistas. En *La República*, Platón equipara las destrezas y atributos del poeta, del escultor, del músico, con las del auriga, del criador de caballos, o del panadero, pero poniendo a los últimos como conocedores, por lo menos, de una técnica *necesaria*, en tanto a los primeros, como *posesos irracionales*, recomendando su expulsión de la República por corruptores del alma racional. Para Platón todas las artes son imitativas; degradaciones ontológicas del ser, que tiene consecuencias morales sobre el alma humana y por ello todas deben ser desterradas de la Polis, la cual debe convertirse en el ámbito que favorezca el ascenso del alma al mundo uránico. Según señala, entre las “*buenas leyes*” deben estar aquellas que impiden que los artistas convivan

con el resto de los ciudadanos, porque sus prácticas, “acaban con la razón” y “corrompen a los ciudadanos más prudentes”. (Platón, 2008, 605b, c ; 607b)

La elocuencia de Platón no deja lugar a dudas, la ciencia pertenece al ámbito de lo que enaltece, pues se realiza bajo la esfera del intelecto, en tanto que el arte degrada y corrompe por tener como recurso a las facultades sensibles; camino de ignorancia y engaño, fuente de irracionalidad que surge de lo inferior, las emociones y los sentimientos. Resulta paradójico, pero hay una enorme *pasión irracional* en contra del arte entre éstos racionalistas. En no pocas repúblicas reales, se ha perseguido, y se persigue aún, al arte y a los artistas sobre la base de ese antagonismo. Nunca las ideas y las prácticas científicas fueron calificadas de *degeneradas*, tal como se ha considerado a manifestaciones estéticas. Por otra parte, no es posible generalizar esos conceptos como expresión de toda la filosofía, sólo de algunas producciones, pero de aquellas que han prevalecido en la construcción de los valores más extendidos y representativos de Occidente.

En la Edad Media, la filosofía no desaparece, pero ella se diluye en la teología. En este período la idea de ciencia es asociada a iluminación, la fe tutela a la razón y pone sus atributos al servicio de la religión. No otra cosa sucede con el arte, el cual, abandona los motivos *paganos* de celebración de la vida y de la naturaleza, con todo lo bueno y lo trágico que pudieran tener, y se convierte en el primer *multimedia* de la historia, fabricando buenos cristianos, a partir de campesinos analfabetos, mediante los recursos de la pintura, la escultura, los vitros, la arquitectura, el canto. Podríamos decir, parafraseando a Althusser, que el aparato ideológico de la religión había alcanzado su más alto grado de desarrollo y sofisticación constituyéndose en un antecedente del Estado Moderno y de los mass-media contemporáneos por medio del arte. Sólo más tarde el Renacimiento vuelve a otorgar la autonomía y el liderazgo a la razón y a la ciencia, pero reconsiderando también el lugar del arte. Este último retorna al centro de la escena ya no inspirado por el espíritu dionisiaco o báquico, que había alentado la idea de la vida como goce, –racional o sensible–, sino con expectativa similares a las de la ciencia moderna, –heredera en parte de la alquimia y la magia– revelar los arcanos, aunque por otros caminos muy diferentes. Las búsquedas en el arte transitarán abrumadas de ambigüedad; inspiradas por un lado por el ansia de celebración y el sentido de finitud e inmanencia y por otro por el ansia de eternidad, que busca el sentido en la trascendencia. Las artes y las ciencias son *renacidas* con un propósito integrador con la vida, pero al mismo tiempo son portadoras de las dicotomías del mundo griego y de las contradicciones con que avasalla la modernidad. Muy pronto serán nuevamente separadas, alejadas y encerradas en nichos que les impidan “contaminarse” mutuamente.

El Renacimiento fue un período en el cual supieron converger las capacidades del artista y del científico. El paradigma de todos ellos es Leonardo Da Vinci. No nos referimos a sus obras como científico y como artista, sino a lo que de ciencia hay en su arte y a lo que de arte hay en su ciencia, y al propósito común que impulsa a ambas. Impulso que se encuentra imbuido de las contradictorias aspiraciones de la nueva clase emergente, la burguesía, con sus proyectos emancipadores que claman por la libertad y sus mezquindades económicas que aspiran sólo a la ganancia, al control, y que justifican la guerra como modo de obtención de rique-

za, –aunque las disfrace con el atuendo de sus otras aspiraciones–. La sonrisa de la Gioconda, los aparatos voladores, y las armas de guerra, de Leonardo, no revelan simplemente su genio, sino la *ambigüedad* de una *sensibilidad estética*, y de un *conocimiento científico*, en el cual se vislumbra la emergencia de una razón, y de una estética, que por un lado están esperanzadas por la emancipación de la humanidad y por el otro no pueden ceder frente a sus afanes de poder. En este período las ideas y las prácticas quieren integrar el arte, la ciencia, la filosofía, la técnica, la moral, la fe; pero resultan atravesadas por la ambigüedad, de un proyecto que comienza a naufragar entre las expectativas de emancipación de los tutelajes de la religión, que venía cargando, y el surgimiento de nuevas formas de sujeción que nacen del nuevo orden económico y político, traicionado de este modo aquel principio de integración, y produciendo lo que Max Weber (1983) llamará la ruptura de las esferas del arte, la ciencia y la moralidad. Esta fragmentación es consecuente con un acelerado proceso de secularización, de desarrollo económico y productivo que necesita a toda costa generar nuevas y lucrativas formas de producción. Las nuevas condiciones económicas y sociales son profundamente estimulantes para la creatividad científica y artística, todavía unidas por la herencia de la Edad Media, pero bajo un nuevo cielo humanista. A partir de este momento los vínculos entre estas esferas, no sólo con la de la moralidad, como nos plantea Weber, sino también con las esferas del comercio, de la técnica, de la producción y de las finanzas, junto con las de los nuevos ordenes políticos y el surgimiento de los Estados Nacionales modernos, conducirá a la fragmentación sistemática, a la atomización compulsiva, y a la esquizofrenia creativa.

En ese corto período del Renacimiento, el arte, la ciencia y la religión, ya no se encuentran unificados, pero tampoco separados del todo. Ellos conviven aún y por poco tiempo bajo el dominio hegemónico del Estado moderno que organiza la sociedad y sus producciones de acuerdo a una nueva lógica. Hasta que la guillotina corte de cuajo ese vínculo. Es en este nuevo escenario que la supervivencia de estas disciplinas tiene que adaptarse a nuevos esquemas de poder. Y frente a ese poder, que tiene la particularidad de convertir todo en mercancía, hay dos formas en que los artistas se presentan: *revelándose* o *adaptándose*. La revelación conduce a la exclusión, a la expulsión de los nuevos ámbitos que son consagrados de acuerdo a los esquemas de ordenamiento de la producción capitalista. El arte abandona los templos, en los cuales la pertenencia era colectiva, y bajo formatos mercantiles ingresa a los nuevos ámbitos de las galerías y colecciones privadas. De cualquier manera, nada se desperdicia, incluso los disidentes, que pueden ser maltratados, perseguidos, reclusos, encarcelados o asesinados, entregan su producción, la que se puede comercializar bajo el formato de artistas malditos, científicos locos, o marginales varios.

Los que se adaptan en cambio pueden hacerlo desde diferentes lugares. Como sirvientes y justificadores de las políticas de los que les dan un espacio, recursos, incluso poder, convirtiéndose de ese modo en cómplices del poder mismo, –una vuelta de tuerca del antiguo mecenazgo, pero ahora principalmente bajo la tutela del Estado– ya en su condición de “[...] *enanos más o menos ingeniosos que pueden ser alquilados para cualquier uso*”, como señalara Bertolt Brecht en su obra *Galileo Galilei*, refiriéndose a los científicos. Su *arte* pierde entonces su contenido reflexi-

vo y crítico, y se convierte en propaganda política, o en la estética –no precisamente de una nueva moralidad–. También están los que adoptan una posición distinta, esto es, los que forman parte de los organismos e instituciones en las cuales se reproduce un *disciplinamiento* que legitima las prácticas, afiata las ideologías y se ejerce el poder; pero desde una postura aparentemente crítica, que cuestiona esos mismos funcionamientos institucionales; que reflexiona y propone otras prácticas, otras relaciones y otras lógicas, pero que, sin embargo, no se encuentra completamente desembarazada del todo de la ideología que critica y, teñida en parte por esa lógica, vive en la esquizofrenia de la ambigüedad entre la crítica y la reproducción.

La suerte de los disidentes puede ser de lo más variada, pero la eficacia de sus ideas y acciones no depende solo de ellos, sino de un entramado mucho más complejo que se relaciona con la lucha dentro de los distintos campos, debatiéndose entre dos estrategias antagónicas, la de la *voluntad de poder ser con los otros* o la de la *voluntad de poder ser mediante el dominio*.

Queremos mostrar aquí que no se trata de un conflicto maniqueo, en el cual el arte es una fuerza explosiva que quiere resguardar la libertad y la sensibilidad humana y poner a recaudo las emociones y los sentimientos, frente a una ciencia que progresivamente irá abandonando sus expectativas emancipativas y se irá convirtiendo en un saber técnico instrumental, puesto al servicio del dominio y del sometimiento, como sostuviera Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental* (1973). La razón crítica, que los frankfurtianos reivindican frente a aquella razón instrumental, no proviene exclusivamente del campo de la filosofía, ella se encuentra presente también en las filas de la ciencia y del arte. Del mismo modo, como en la ciencia hay razón instrumental y también razón crítica y por supuesto, *sensibilidad* instrumental y crítica, de igual manera en el arte hay un arte emancipador y un arte servilatravesado por similares dicotomías. De este modo, lo *cuantitativo* cobra otra dimensión, ya que el tema no es en qué o en quienes se alojan estas lógicas, puesto que lo hacen en todo, sino *cuanto* de una y de otra son conformadoras de formas de estar en el mundo y de constituirse las producciones y las relaciones sociales.

¿Qué es lo que la *voluntad de poder ser con los otros* pretende? Juego, participación. Jugar en el campo, compartir todos los elementos que lo conforman para la obtención de un deleite que construye el mundo humano, en definitiva, “goce”. Pero un goce que sabe que el objeto de su deseo no se alcanza mediante el auto hedonismo, sino en la dialéctica del mutuo reconocimiento. Esta lógica se manifiesta en los valores del reconocimiento recíproco, en la disputa fraterna, en la solidaridad, en la ayuda mutua y en la certeza de que no se puede gozar sin producir goce.

¿Qué es lo que la *voluntad de dominio* pretende? Plantear el campo como una arena en la que se mata o se muere, se es conquistador o conquistado, “winner” o “loser”, en donde lo que se dirime es la apropiación de lo común y el poder para fijar arbitrariamente las reglas.

Utilizamos el término *juego* para expresar las intenciones lúdicas que motivan dentro de un campo las luchas por la *voluntad de poder ser con los otros*, y orientan

la actividad creadora y productora de sentido y de prácticas en un contexto de libertad y mutuo reconocimiento.

Utilizamos el término *voluntad de poder como dominio* para expresar las intenciones de imponer formas únicas de producción de sentido y prácticas en un contexto autoritario.

Entendemos que la lucha por *instalar* una cosmovisión que se expanda y se convierta en praxis científica, estética y social es absolutamente legítima. Desde esta perspectiva se plantea un escenario de debate constante, tanto con otras cosmovisiones, cuanto con sus propios presupuestos. El intento de este tipo de expansión requiere de la capacidad de convivir con otros *paradigmas*, pero bajo la premisa del reconocimiento recíproco. De modo que, siguiendo esta definición, entendemos el juego como el intento por realizar la *voluntad de poder ser con los otros* en un clima de consentimiento, esto es, de respeto y reconocimiento recíproco dentro de tratos amigables, amorosos, *philiae*. Cuando, en cambio, lo que se produce es una lucha por *imponerse*, sólo hay lugar para el pensamiento único, para las prácticas autoritarias y, a la postre, destructivas de toda creatividad. Suponemos los debates científicos, estéticos y epistemológicos como atravesados por todos los matices de estas lógicas contradictorias.

Cuando la lógica de la voluntad de dominio prevalece, se convierte en justificadora de la dominación mediante la fuerza, la violencia, y por supuesto, la fuerza y la violencia de las palabras y los actos. En el plano social esto se produce cuando el Estado ejerce el dominio político y la ciencia y el arte se ponen al servicio de éste y/o del mercado y no como expresión o manifestación libre de la comunidad y de los individuos, es allí cuando la ciencia se convierte en tecno-ciencia y el arte en propaganda, o modos enajenantes de distracción. La idea de un arte valorativamente neutro, abocado sólo a la búsqueda de la belleza, es tan absurda como la idea de una ciencia que se considera valorativamente neutra, porque su finalidad es sólo el conocimiento. Las “miserias del arte” no radican exclusivamente en la vacuidad y en la frivolidad, –las que pueden ser incluso venturosas– sino en sus compromisos con las lógicas de la dominación.

¿Por qué emergen manifestaciones enajenantes, incluso en el arte? Porque esas producciones no pierden de vista el *goce*, bajo formas enajenadas es cierto, pero goce al fin. La búsqueda de felicidad y placer por parte de las mayorías, no siempre encuentra el “gusto” en lo que le conmueve o hace reflexionar, sino, la más de las veces en lo que “entretiene” y/o aleja las preocupaciones. Por otro lado, el arte que pretende, en su ser crítico, expresar toda la tragedia de la vida y las significaciones más profundas, olvidando la alegría y el goce, conlleva, las más de las veces, la impronta de un tipo de sufrimiento, –el que ignora la dialéctica goce sufrimiento– que pierde de vista otras dimensiones del *goce*, al que considera “pasatista”, perdiendo de vista una dimensión superior del goce estético, el cual implica la máxima energía de los atributos racionales y emotivos, incluso para esas mayorías a las cuales desprecia y a las que suele considerar como ineptas y que aleja cada vez más de sí. Las mayorías *incultas* –si pudieran los hombres vivir al margen de tipo alguno de cultura y llamadas así por un concepto excluyente, para el cual cultura es sólo la propia– pueden vivir adormecidas por los cantos de sirena de la industria cultural, pero poco favor le hacen quienes intentan “cultivarlas” con producciones

que son ajenas a su sensibilidad y racionalidad. En el arte y en la ciencia, en los que prevalece la lógica de dominio, se potencia el *egoísmo* y la competencia, en oposición a la solidaridad y la ayuda mutua y al reconocimiento de lo diferente, aunque tenga la apariencia de lo elevado, de lo crítico o de lo “humano”.

Es de considerar que en ciertos ámbitos los motivos de ambiciones personales, exitismo, poder, dominio habrían de ser prescindibles; sin embargo, estas situaciones se encuentran presentes incluso en instituciones que se suponen presididas por los más altos principios. En *Mi credo Humanista*, Einstein señala que ese espíritu competitivo predomina incluso en escuelas y universidades, destruyendo todos los sentimientos de cooperación y fraternidad. Para Einstein esto es grave, porque impide el “amoral” trabajo fecundo y compartido. No es que Einstein se desdoble en científico y filósofo para realizar esta afirmación, ella emerge de su condición de pensador integral. Es interesante su claro diagnóstico, referido a situaciones dentro de ámbitos que se suponen propios de la *civilización* y no de la *barbarie* y que, sin embargo, producen situaciones tan miserables, aún en ámbitos insospechados. Pero la lógica del dominio se introduce en todos los rincones y se cuela en todas las grietas. A pesar de la lucidez de Einstein en muchos aspectos éticos lo alcanza el espíritu del cientificismo y no se da cuenta de que nada puede emerger del “*amoral trabajo fecundo y conciencizado*”, porque las moralidades y los *valores* atraviesan las prácticas sociales, incluidas las científicas y las estéticas. En este sentido, no hay práctica que se produzca por fuera de algún tipo de valoración. No hay, ni ciencia, ni arte, valorativamente neutros; la cuestión es saber cuáles son los valores que se encuentran animando las prácticas y cuáles pueden ser las consecuencias que pueden producir. Pensar estas cuestiones nos dispone dentro del campo filosófico, como es de suyo propio, con la lógica, la ética, la estética, la gnoseología y la metafísica. En este sentido, la epistemología ha de ser concebida al mismo tiempo como filosofía y como ciencia social, ya que no estudia entidades abstractas, ni naturales, sino producciones humanas, las que, quizás todas ellas, no sean más que otras formas diferentes de arte.

Insistimos en que la epistemología es una disciplina, pero también es una actitud, un modo de ser en el universo científico social, sin el cual, no hay transformación social, cultural o científica. Cuando, por ejemplo, un biólogo que se ha formado muy rigurosamente en su disciplina, deja sus instrumentos conceptuales y materiales de lado y se pone a reflexionar sobre la posibilidad de entender los problemas que se le plantean a su investigación, los procedimientos que sigue; de considerar cambios en el modo de concebir su objeto y sus métodos, no está haciendo biología, está haciendo epistemología de la biología. Sin esa actitud, sin esa reflexión crítica de sus propios presupuestos la biología difícilmente hubiera llegado a lograr algo. Ese proceso de distanciamiento reflexivo del científico –si es científico y no un ciego técnico– muchas veces lo tiene incorporado, no repara en ello, pero es lo que impulsa su investigación. La idea del arte como acto crítico en sí mismo, carga al arte de una aureola de sabiduría que no posee *per se*, sino que surge de la reflexividad crítica del artista, la que muchas veces el mismo artista no puede diferenciar de su producción estética.

Si seguimos pensando el arte al modo platónico, como la actividad de posesos, entonces sólo queda para el artista la inspiración de las musas. El artista lleva ade-

lante su obra imbuido de inspiración, pero también de conocimiento, no sólo de las técnicas que le permiten expresar su arte, sino del mundo y de aquello que es su motivo de creación. En él, tanto como en el científico, se encuentra la capacidad de articular lo inarticulado, de reunir lo caótico en torno a una significación. El artista pinta, esculpe, compone, escribe, pero también siente y reflexiona sobre su actividad, incluso más que el científico, o mejor dicho, que los científicos empobrecidos y disminuidos en sus capacidades creativas a causa del sometimiento a la lógica dominante. Pero también la inspiración, la creación, se encuentran presentes en la investigación científica tanto como en la estética. Se nos podrá decir que la diferencia es que mientras la inspiración conduce en el científico al descubrimiento, esto es, a revelar lo que ya estaba produciéndose, –la verdad como *adecuatio*– es en el arte que se da la creación. Pero estas concepciones no se encuentran exentas de un fuerte determinismo histórico. La ciencia experimental moderna tuvo que desplazar a la religión para reinar hegemónica en un amplio campo de *saberes*, pero también el arte tuvo que *repaganizarse* para liberarse de la tutela del arte religioso. Sin embargo, no lo hizo del todo. La ciencia, –por lo menos el tipo de ciencias defendido por la ortodoxia, que todavía prima en la mayoría de los ámbitos de producción de conocimiento– *cargó en su nacimiento con la cruz* de tener que ofrecer verdades tan omniabarcativas, tan absolutas, tan *verdaderas* como la religión, pero no ya fundadas en la fe, sino en la evidencia empírica o en la certeza deductiva de los razonamientos válidos. El arte tampoco se ha terminado de liberar de la sombra de la religión, el artista sigue anhelando ser a imagen y semejanza de su creador, es decir, un creador. Aunque a partir de la modernidad ya no está para alabar a Dios y ganar la trascendencia de le otorga la divinidad, sino que busca la trascendencia a través de su propia obra. El yo cartesiano no solamente es expresión de una nueva subjetividad en el campo de la ciencia y la filosofía, sino también del arte. El sujeto racional y el sujeto estético inauguran al unísono el yo moderno. Sujeto alucinado por “el sueño dogmático” de la razón y de la sensibilidad moderna. A pesar de ello una ruptura más profunda, una libertad más plena, sigue pendiente en las búsquedas del arte, una búsqueda que termine definitivamente de emancipar al goce de las exigencias de la trascendencia sobrenatural. Este drama, vivido a fondo, fue la contradicción que desgarró a Nietzsche. Como señala Marcuse (1969) en *Eros y Civilización*, si bien Nietzsche expone la gigantesca falacia sobre las que se han construido la filosofía y la moral de Occidente, todavía hay en su filosofía demasiados elementos del terrible pasado. La intención de recuperar el espíritu dionisiaco no logra el último momento de la metamorfosis. El superhombre no llega a alcanzar el estado del niño, –la capacidad del goce sin culpa– porque la máxima moral de la voluntad de poder quiere que las conductas merezcan ser fijadas para la eternidad. Tras la muerte de Dios perdura la prisión del eterno retorno. En ese contexto la voluntad no llega a ser la auténtica expresión del goce y la libertad, porque ella misma es todavía una prisionera. Entendemos que esos elementos del terrible pasado, que se preservan en la filosofía de Nietzsche, tienen que ver con el ansia de trascendencia y la búsqueda de eternidad. El arte no logra ser el ámbito de la liberación precisamente porque se quiere eterno. Sólo la gratuidad de lo inmanente le permitiría alcanzar para sí su única y plena realización. Sólo un sentido de trascendencia que

repare en que trascender no es durar para la eternidad, sino salir de sí a la búsqueda de un encuentro con otro, partiendo de que ese otro es portador de una irreductible libertad, y que junto con él, y en el mundo, podrá alcanzar una auténtica emancipación. Como señalara Alejo Carpentier en *El reino de este mundo*:

En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite. Por ello, agobiado de penas y de tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo. (Carpentier, 1973, p.81)

Agregaríamos, sin Dios, sin trascendencia transfinita, sin eterno retorno, en su inmanencia existencial y en el encuentro de su trascendencia humana, que necesita bien poco para realizarse. Pero esto remite a un problema de vieja data. Epicuro nos dice: “Grita la carne: no tener hambre, no tener sed, no tener frío, quien tenga estas cosas o espere tenerlas, también con Zeus puede rivalizar en felicidad.” (Epicuro, 1973, p.147) A esto Aristóteles respondió que si la felicidad consistiera en comer arvejas podríamos llamar felices a los bueyes. De algún modo la tensión que se presenta en estos conceptos nos acompaña hasta el presente. En *El ocaso de los ídolos* Nietzsche señala: “Para vivir solo hace falta ser un animal o un dios, dice Aristóteles. Falta una tercera condición: hay que ser ambas cosas, es decir, un filósofo [...]” (Nietzsche, 1988, p.3) Parafraseándolo podríamos decir: para vivir no hace falta ni ser un dios, ni un animal, ni un filósofo, —como la combinación de ambos— hace falta ser un niño. Tener la capacidad de gozar sin culpa, abrirse a la curiosidad y a la aventura, crear por pura gratuidad, sin ningún otro fin que el mismo goce que produce, tan evanescente e inmanente como la propia vida. El desencanto de Nietzsche le lleva a pesar que el hombre es algo a ser superado, quizás la cuestión sea que en realidad todavía es un animal, que sueña con ser un Dios, y que alucina como un filósofo y no ha conseguido todavía la revelación para sí de lo que significa ser un hombre. Nietzsche lo indica en el tercer momento de la metamorfosis. Mientras tanto nos debatimos como camellos o como leones, tensados entre el sometimiento y la ira. La ciencia, el arte y la filosofía todavía guardan el interrogante sobre ¿qué es ser un hombre? Un interrogante corrompido por aquellos que quieren —como Aristóteles— que los muchos sean animales, mientras se reservan para sí, mediante la opresión de esos, los atributos de lo divino.

Cuando a comienzos de la modernidad quedó atrás la redención divina como esperanza sincera, emergieron otras alternativas emancipatorias. Para Kant fue la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad mediante la razón ilustrada, para Hegel fue la elevación de la autoconciencia, para Marx fue el trabajo. Para otros, de las más diversas layas, la esperanza de emancipación se encontró en el arte. Sin embargo, este no resultó ni inocente ni inmaculado, y permanentemente se ha movido en las ambigüedades de la *celebración* y la *necrofilia*. Estremece la belleza necrófila de la poesía de Filippo Marinetti, uno de los más importantes referentes de las vanguardias estéticas de principios del siglo XX, máximo representante del futurismo, en cuyo Manifiesto Futurista, expone, con una sensual

belleza, que seduce y causa horror al mismo tiempo, su culto a la guerra, a la destrucción, al avasallamiento de los débiles, su desprecio por la mujer y su apología de la muerte. No se trata de meras metáforas, sino del aliento necrófilo y homicida de una poesía que terminará conformando la estética del fascismo. La destrucción de museos, la quema de libros, el avasallamiento de los “*otros*” hasta el exterminio mediante las más horribles formas de crueldad, deja de ser una imagen poética, una metáfora de la renovación y se convierte en práctica criminal.

No se trata por lo tanto de la mera reconciliación de las esferas, ni su integración superadora, sino de plantear en *el campo*, que tipo de ciencia, de arte y de moral se espera reconciliar, concibiéndolas en su realidad escindida, pero también en su potencialidad integradora. Por ello es que nos parece relevante advertir que subyacen lógicas y estrategias diferentes, y que además esto se complica porque las mismas posturas suelen estar teñidas de su contrario. Con el planteamiento de las categorías *voluntad de poder ser con los otros* o *voluntad como conquista y dominio* no se quiere presentar una postura maniquea, sino reconocer en las producciones discursivas los enfrentamientos y los vínculos que se producen son en extremo complejos. Ejemplificaremos esas luchas más adelante con casos, que para parafrasear a Deleuze, nos ponen enfrente de verdaderos *personajes*, detrás de los cuales se esconden inciertas personas.

En los ámbitos sociales y culturales, más allá de las recusaciones filosóficas, arte, ciencia y moral constituían una esfera única en la cual sus contenidos se articulaban y complementaban. Tanto la idea de ciudadano en la polis griega, como la de creyente en el mundo medioeval cristiano, apuntaban a la conformación de un sujeto cuya virtud consistía en la búsqueda de lo bueno, lo bello, lo sabio y lo justo y los recursos de la moral, la política, la ciencia y el arte se complementaban en esa tarea. Esto no hacía a los hombres mejores, ni a las sociedades más justas y dignas, pero hacía a los sujetos menos esquizofrénicos. Sus vidas privadas, sus valores, los mandatos sociales, las múltiples manifestaciones de la vida cultural integraban a los sujetos. Los poemas cantan al Dios y revelan el lugar que cada uno ocupa en el cosmos o la creación.

La ciencia, el arte y la religión han tenido una búsqueda común, un mismo fin con diferentes propósitos y significados. La naturaleza, el trasmundo, la imaginación, son los ámbitos de la búsqueda de la *verdad*. Una verdad ontológica, una verdad lógica, una verdad moral, una verdad estética. Ese propósito era el mismo previo al Renacimiento, pero este período trae cambios significativos.

Según Max Weber (1983) la esferas del arte, la ciencia y la moral se autonomizan en la modernidad. Ellas, que constituían una unidad inescindida, se separan en esferas autónomas. De este suceso se desprenden una serie de consecuencias que darán algunas de las características primordiales de la modernidad. Si bien Weber alaba las cualidades de la ciencia como una forma de saber progresivo, responsable y que, en el caso del arte, no es dado hablar de progreso en ese sentido; su discurso está teñido de la idea de una diferencia entre arte y ciencia que mantiene, a pesar de que parece diferir con la tradición, una continuidad con ella. Para Weber ciencia y arte son esencialmente diferentes. Descalifica la idea de que la ciencia constituya verdades a secas e incluso sin caducidad en el tiempo, en cambio asigna estos atributos al arte. Entendemos que ese tipo de distinción tam-

bién es parte de la mistificación del arte y la búsqueda de que más allá de la inmanencia hay algo que perdura o indica lo atemporal. Estas intenciones son también compartidas por la ciencia, el arte y la religión.

La labor científica, en efecto, está inmersa en la corriente del progreso, en tanto que en el terreno del arte no cabe hablar, por el contrario, del progreso en el mismo sentido. Es absolutamente refutable decir que la obra de arte de una época en la que se encuentran a su disposición nuevos medios técnicos y conocimientos mucho más profundos acerca de las leyes de la perspectiva sea, simplemente por esto, muy superior a otra obra ejecutada en tiempos en los cuales no existían dichos medios ni se tenía noción de tales leyes, siempre y cuando, claro está, que esta obra haya sido realizada materialmente con exactitud y según la forma debida, mejor dicho, que para ella se hubiera elegido y tratado su finalidad de acuerdo con las posibilidades artísticas, sin contar con esos medios y esas leyes. Una obra de arte, a la cual se considere en verdad “acabada”, no podrá jamás ser superada ni envejecerá nunca. Un individuo podrá estimar de distinto modo el valor que esta obra representa para él, en lo personal; sin embargo, de estar una obra verdaderamente “lograda” en sentido artístico, jamás podrá nadie decir de ella que alguien la supere con otra, así esté esta otra igualmente “lograda”. (Weber, 1983, p.10)

Respecto de este juicio de Weber, Habermas reflexiona que la separación de las esferas de la ciencia, la moralidad y el arte, que previo a la modernidad se encontraban unificadas por la religión, al separarse cada una bajo su “esfera” de incumbencia, permitieron la legitimación de los discursos científicos y estéticos para ser tratados como: “[...] problemas de conocimiento, de justicia y moral o de gusto”. (Habermas, 1988) Este registro esquizofrénico que también distribuyó áreas de poder y de mercado, fue la base que garantizó la progresiva reproducción de la fragmentariedad de las actividades, de los saberes y de las prácticas dentro de nuevas lógicas de enajenación. Lo que destacó en hombres del Renacimiento como Leonardo, Miguel Ángel o incluso Galileo, fue su enorme capacidad y creatividad, pero sus múltiples actividades en diferentes campos eran algo bastante frecuente en ese período. Sólo en los esquemas miserables de la modernidad tardía, en la que cada sujeto está sujetado por una única actividad, –su fuente de enajenación– es que, otras prácticas resultan extrañas, y resulta extraño hoy que alguien pueda revelar habilidades intelectuales y manuales, técnicas y estéticas, emotivas y racionales. Pensamos que por suerte nada dura para siempre y que los proyectos de emancipación y liberación también han de librar su lucha contra estos encorsetamientos.

Entendemos que las formas del arte, al igual que las de la ciencia, tienen plazo de caducidad. Que lo que hace que una obra humana sea considerada como maestra es la significatividad que adquiere para una determinada cultura. Es la *sintonía* entre la obra y su capacidad de *conmover y transformar* a la sociedad y a los *espíritus*, la que la convierte en obra de arte, pero sólo, y no es para nada poco, en la

medida en que esa *sintonía* es *significativa*, es decir, *dadora de significado, generadora de sentido y agente de transformación*. Lo que una obra de arte significa para una época difiere de lo que pudiera significar para otra. No todo lo que es arte conmueve a todos, en todo momento y por los mismos motivos. La capacidad resignificante de una obra es parte de su potencial. El que una época pueda resignificar, o no, a una obra, no invalida, ni a la obra, ni a la época: simplemente nos habla de transformaciones en la *sintonía* entre obra y *sensibilidad*.

Por otra parte, hay muchas cosas que pueden conmover, esto es, sacudir el espíritu transformándolo a partir de una experiencia determinada. La experiencia estética es sólo una de ellas. También la ciencia puede conmover en este sentido, pero el modo en que se produce esa conmoción tiene la apariencia de ser muy diferente al modo en que conmueve el arte. Definimos aquí espíritu como los aspectos humanos que tienen la particularidad y la capacidad de transformarse a sí mismos y transformar su mundo, fuera de los determinismos biológicos o naturales, aunque indisolublemente asociados a ellos. En la tradición de Occidente el espíritu fue identificado con las capacidades racionales superiores, y/o con el alma, y/o con una sensibilidad emocional. En este contexto entendemos por espíritu toda actitud, disposición, aptitud que genera el mundo humano. Se ha sostenido que mientras que la ciencia llega al espíritu a través del arduo trabajo de la razón, como el escarpado sendero que lleva del fondo de la caverna a su luminoso exterior –tal cual menta la alegoría de Platón– el arte lo hace por un camino más directo; impacta de lleno sobre el espectador de un modo instantáneo. Sería largo respaldar bibliográficamente esta idea que atraviesa la experiencia cultural de Occidente. Sin embargo, diferimos de esa idea y entendemos que la experiencia estética sólo tiene la apariencia de ser instantánea, que en realidad no es *inmediata*, sino *vertiginosa*. Mientras la *digestión* de los conceptos de la ciencia nos lleva por un largo camino reflexivo, por complejas cadenas deductivas, con importantes componentes lógicos, y también emocionales; el arte, en cambio, recorre otro camino, diferente, aunque no menos complejo que el del concepto, pero que se resuelve en cuestión de segundos o minutos, generando la *ilusión de la instantaneidad* y por lo tanto, se presenta como una *experiencia extraordinaria*, por mucho tiempo tenida por sobrenatural o mágica. Entendemos que en realidad convergen vertiginosamente ideas, experiencias, sensaciones, conceptos, que conforman una matriz que acoge de inmediato la experiencia estética y la *significa* de un solo golpe, creando la sensación maravillosa de ponernos frente a la revelación o el misterio. Pero, en su interior no se encuentra la iluminación instantánea, sino un proceso altamente complejo, intrincado, atravesado por procesos similares a los que impulsan el pensamiento científico, pero manifestándose “*a la velocidad de la luz*”. La ciencia siempre ha envidiado esa capacidad del arte y las mentes científicas, tenidas por las más brillantes, son aquellas que han mostrado una extraordinaria capacidad de sintetizar vertiginosamente respuestas sencillas a cúmulos de problemas complejos. La diferencia se encuentra en el modo del fluir, por lo menos para los que carecemos del talento para la ciencia y para el arte. A los que contamos con los dedos nos parece prodigioso aquel que es capaz de realizar operaciones de cálculo diferencial en segundos y en el aire. En todo caso, con la debida paciencia, las operaciones matemáticas se podrán llegar a realizar, y en esto no se

diferencian los grandes cerebros *calculadores* de la ciencia de los llamados *savant*. La neurociencia parece dar testimonio que entre el genio estético, el genio científico y el idiota hay más similitudes que diferencias, esto es bueno para no endiosar a los que consideramos genios, no subestimar a los que consideramos idiotas y en todo caso no sentirnos infelices por considerarnos “normales”. De algún modo, se trata de algo que ellos poseen y que a nosotros “normales”, se nos escapa, algo que nos fascina a los mortales *mediocres* y que es patrimonio de los *talentosos*, ello es, poder expresar lo *extraordinario*.

Ahora bien, se podría decir que lo *extraordinario* que nos traen la ciencia y el arte es de naturaleza muy diferente. Mientras que lo *extraordinario científico* radica en la revelación de los arcanos de la naturaleza, lo *extraordinario del arte* nos conduce a la imaginación, a la ficción y al misterio. Mientras que en la ciencia lo extraordinario se encuentra en el descubrimiento de la condición de extraordinario de lo *objetivo*, lo extraordinario del arte es fantasía *subjetiva* que podría revelar o indicar el misterio. Algunos definen esto como ilusión. Pero el *ilusionismo* que es un *arte*, sólo se puede llevar a la práctica mediante concienzudos conocimientos de la ciencia. A la base de la ciencia se encuentra el *a priori de inteligibilidad*, que nos dice que no sabemos *a ciencia cierta* si el mundo existe, pero vamos a poner esa duda entre paréntesis y suponer que sí. No lo decimos en un sentido metafórico, ¿no son construcciones auténticamente ilusionistas los conceptos de *hiperuniversos*, que son posibles sólo a partir de las matemáticas más sofisticadas? Son construcciones fantasiosas que pueden o no tener su correlato *realista*, universos imaginados que ni la más febril alucinación de los poetas o pintores podría llegar a elucubrar, y no importa si son confirmadas por nuevas evidencias empíricas o refutadas por las mismas, *no es su función decir la verdad del mundo, sino la de poder pensar y construir la realidad humana*.

¿Qué impulsa al hombre en esas búsquedas? En las selvas, del mismo modo que los animales, o en las ciudades supertecnológicas del presente, el hombre tiene la capacidad de sobrevivir. No es su amenazada existencia física como especie la que genera la angustia, sino el temor por la conciencia de su fragilidad y su finitud, y por sobre todo ello, por la idea de la falta de un *sentido* y de una *significación* esperanzadora. Este es uno de los elementos que como común denominador hermanan a la ciencia al arte y a la religión; la necesidad de encontrar a toda costa un *sentido significador*. Pero, el hecho es que muchos de los *significados* que han producido han sido ambiguamente tan opresivos y agobiantes como liberadores y reconfortantes. Ambos aspectos integran nuestra condición humana.

Cuando el arte y la ciencia se quieren edificantes y ejemplares, suelen perder su capacidad significadora, ocultando y enajenando las resonancias de nuestra interioridad. Dicho de otro modo, engañosa es la ciencia y el arte que quieren enseñarnos que es la vida y como debemos vivirla. En todo caso, lo mejor que nos pueden aportar es su compañía, en un trayecto que nos permita *revelarnos* a nosotros mismos, en nuestra gozosa y dolorosa situación de seres inmanentes. No siempre el arte nos conmociona gratamente, ni está allí para “complacernos”; no siempre levanta nuestro espíritu; muchas veces puede ser tan oprimente y depresivo, como las *evidencias* de la ciencia, y no por ello menos revelador, extraordinario, significador y excitante.

¿Tiene hoy algún sentido hablar de la integración, o quizás unificación del arte, de la ciencia y de la moral? En primer lugar es necesario dar cuenta de las características fundamentales que han adquirido estas dimensiones en la modernidad, para luego pensar en qué medida es posible una “*reunificación*” de estas esferas. Pero hay otras preguntas que puede conducirnos a respondernos acerca de qué cosa impide esa reunificación. ¿Hay alguien a quién le interese esa reunificación? ¿Hay alguien que se beneficie de la escisión de las esferas? Al respecto Habermas nos responde del siguiente modo:

Los filósofos del iluminismo, como Condorcet por ejemplo, todavía tenían la extravagante esperanza que las artes y las ciencias iban a promover no sólo el control de las fuerzas naturales sino también la comprensión del mundo y del individuo, el progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los hombres. Nuestro siglo ha conmovido este optimismo. La diferenciación de la ciencia, la moral y el arte ha desembocado en la autonomía de segmentos manipulados por especialistas y escindidos de la hermenéutica de la comunicación diaria. Esta escisión está en la base de los intentos, que se le oponen, para rechazar la cultura de la especialización. (Habermas, 1998, p. 5)

El poder enajenante de la *lógica de la voluntad de poder como dominio*, no obra de un modo omnímodo, que se impone a todo como un dios tiránico y autoritario, sino de un modo difuminado, infiltrando los intersticios más recónditos del entramado social. Filósofos, intelectuales, periodistas, comentaristas, comunicadores de diferentes layas, y toda la aceitada máquina de la industria cultural, sostienen no sólo la separación de las esferas, sino la fragmentación al infinito de espacios, áreas, terrenos, campos, sobre los que se pueda ejercer un gran o pequeño poder, el que reporta grandes o pequeñas ganancias a sus “*propietarios*”. Este no es sólo un problema estético o epistemológico, es también un problema de *mercado*, cuyo resultado es la fragmentación y la esquizofrenia.

Hay algo que, si bien puede estar sujeto a controversias en cuanto a su estatus epistemológico, es, como fenómeno cultural, un hecho: existen corrientes epistemológicas profundamente cruzadas y gestadas por contenidos estéticos que las constituyen. El problema que aquí subyace no es simplemente si hay elementos del orden de la estética atravesando ciertos discursos epistemológicos consustanciados con la lingüística, la hermenéutica; la idea del discurso epistemológico, como relato que lo emparenta con la literatura, la poesía o incluso la música y la plástica, ni tampoco si en la producción misma del conocimiento científico se encuentran elementos constitutivos del orden de lo estético, sino: en qué medida arte y ciencia puedan unificarse en otro modo de creación y conocimiento como modos de construcción que sean impulsados por otras lógicas que no sean las de dominio y una forma de hedonismo que trascienda el onanismo.

Es necesario que establezcamos que no nos planteamos encontrar giros discursivos estéticos en el más o menos parco, aburrido e insulso discurso científico. No intentamos tampoco descubrir en el discurso de científicos y epistemólogos las marcas de una perspectiva estética que *dulcifique* sus argumentos, *que los haga más*

amables a las almas sensibles, sino que pretendemos identificar en ellas un común denominador que las trasciende y que tiene el potencial de reconstituirlas. En alguna medida esto se podría albergar bajo el complejo y polémico concepto de *creación*, que suele ser ajeno a los afanes de la ciencia.

Es un lugar común reservar el término *creación* para los más altos productos de la actividad estética, en tanto que se piensa que lo que la ciencia hace es *descubrir* y que lo que la tecnología hace es *inventar*. Así han sido distribuidas y asignadas estas capacidades: *el arte crea, la ciencia descubre y la tecnología inventa*, se ha garantizado de ese modo la sistematización de las áreas del mercado. Pero nada puede ser descubierto si no hay un sostén complejo de índole histórico, social y cultural, del cual emergen las teorías científicas como verdaderas creaciones y como verdaderos inventos y nada puede ser creado sin el “*conocimiento*” que *descubra* para el artista las fuentes cognitivas, técnicas, tematizables, significativas de su creación. Sin esto, como se ha dicho, sólo podemos suponer que el artista es un infeliz poseído por las musas, un pobre tipo en cuya práctica no hay nada de racionalidad ni de inspiración que le pertenezca; sino, como el pobre Ion, un ser reducido a reproducir simulacros degradados y degradantes, como lo presenta la dialéctica platónica.

En la lógica de dominio, en lo que se convierten el científico, el artista y el técnico es en *fabricantes de mercancías*. En este contexto la prostitución y mercantilización de la belleza es llevada adelante por la tecnología como una argucia de la techno-ciencia. La belleza de los objetos cotidianos, la excelencia en el diseño, han perdido ese potencial que en el primitivo condujo al arte, y se ha convertido en un recurso de la industria por renovar la estética de la mercancía, una bella forma para la vacuidad.

Entendemos que vivimos un tiempo en que estas esferas se encuentran divorciadas y manipuladas por los especialistas y el mercado, pero que también subyacen en ellas conceptos, prácticas, modos de producción y de creación capaces de rescatarlos de la enajenación.

¿Cómo distinguir una obra de arte y un producto de la industria cultural? A la hora de discriminar estas cuestiones los filósofos de la escuela crítica de Frankfurt nos han dado una clave, lo que en realidad es arte no puede ser reducido a mercancía, su carácter ha de ser necesariamente negativo de la lógica que administra las ciencias y las artes, asignándoles modos diferentes de la verdad, de una verdad del arte que no vaya en contra de las verdades de la ciencia. Dicho de otro modo, así como en la ciencia, en el arte también encontramos ideología y formas de reproducción de lo dado.

Con el progreso del iluminismo sólo las obras de arte verdaderas han podido sustraerse a la simple imitación de lo que ya existe. La antítesis corriente entre arte y ciencia, que las separa entre sí como “sectores culturales”, para convertir a ambas, como tales, en administrables, las transfigura al fin, justamente por su cualidad de opuestas, en virtud de sus mismas tendencias, a la una en la otra. La ciencia, en su interpretación neopositivista, se convierte en esteticismo, sistema de signos absolutos, carente de toda intención que lo trascienda: se con-

vierte en suma en ese “juego” respecto al cual hace ya tiempo que los matemáticos han afirmado con orgullo que resume su actividad. Pero el arte de la reproducción integral se ha lanzado, hasta en sus técnicas, a la ciencia positivista. Dicho arte se convierte una vez más en mundo, en duplicación ideológica, en reproducción dócil. La separación de signo e imagen es inevitable. Pero se ha hipostasiado con ingenua complacencia; cada uno de los dos principios aislados tiende a la distribución de la verdad. (Adorno, 1970, p.18)

Lo que aquí nos interesa no es denunciar el sustrato ideológico del arte y su participación en los modos de la *voluntad de ser con los otros* y de la *voluntad como dominio*, sino, teniendo en cuenta que es falaz la distinción de roles que se asigna y que las tres disciplinas: arte, ciencia y tecnología, crean, descubren e inventan a pesar del *disciplinamiento disciplinar* por escindirlas y de los intentos de los especialistas por administrarlas según sus conveniencias, que, tanto en la ciencia como en el arte, se albergan recursos emancipadores y unificadores que surgen de sus tensiones internas, atravesadas por el conjunto de las contradicciones sociales. Y lo hacen a pesar de toda postura en contrario, lo hacen aunque no se den cuenta que lo hacen y prediquen la escisión. Al respecto Deleuze señala:

A decir verdad, las ciencias, las artes, las filosofías son igualmente creadoras, aunque corresponda únicamente a la filosofía la creación de conceptos en sentido estricto. Los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean. (Deleuze, 2001, p. 11)

Nos preguntamos entonces, cuánto hay de *razón* en el proceso de producción estética, cuanto de lógica sistemática, de construcción metódica y cuanto de iluminación, intuición e inspiración poética en la producción de las teorías científicas, habida cuenta que, como señala Deleuze, el concepto es una creación. Pero insistimos, no en el sentido de un barniz, de un complemento que viene a decorar la producción, sino como un rasgo constitutivo y condición de posibilidad de las producciones estéticas y científicas.

Nuestra tradición ha acuñado el concepto de *poiesis* vinculado a las artes. ¿No podremos entender que también es posible hablar de *poiesis científica* como aquella fuerza creativa que proviene de la imaginación? El concepto mismo de *poiesis* no es solamente el de creación, sino el de transformación. Pero, la tradición neopositivista, que todavía impera con mucha fuerza, nos persigue con la idea que la tarea de la ciencia es producir conocimiento, no transformar la realidad y menos ser partícipe de la *subjetiva* creación. La pretendida neutralidad de la ciencia solo es una astucia para imponer en ese campo el pensamiento único. La lógica subversiva del arte es un frente que el neopositivismo no puede ni quiere abrir, pues debe dedicar todas sus energías a contener las mismas fuerzas subversivas que laten en la ciencia, preservar el *dominio* para asegurar la conquista del campo, mantener a raya a la *voluntad de poder ser* de los disidentes.

Sólo para aquellos que creen que el conocimiento científico es mera explicación objetiva, la ciencia carece del impulso transformador de la realidad y abogan por su pureza –sea básica o aplicada– y dejan la sucia y conflictiva tarea de transformación para la tecnología, eso sí, una tecnología especular del concepto de técnica como dominio. El prejuicio que nos acompaña desde el tiempo de la vieja herencia platónica es que la *episteme* es razón, conocimiento y verdad y el *arte* es irracionalidad emoción y en un sentido más compasivo ilusión –cuando no se lo concibe lisa y llanamente como engaño, Platón sic–.

Volviendo al concepto de *poiesis*, señala Castoriadis que se encuentra en el centro de la creación que desborda los ámbitos del arte y trasciende a la creación histórica y social. Compartimos la idea de este autor que la creación estética no es la mera producción de objetos bellos o sublimes, para usar las categorías de Kant, sino la creación del mundo humano tanto social como individual. Se trata de una acción transformadora que es capaz de generar la dialéctica que religan tiempo y materia, individuo y sociedad. Para Heidegger la *poiesis* remite al alumbramiento, entendido a éste también en sentido transformador, lo que es una cosa y se convierte en otra. Steiner, en su obra *Presencia reales*, eleva el acto creativo a niveles teológicos cuando afirma que la existencia del arte mismo significa una apuesta en favor de la trascendencia, en favor de Dios. Bien que pueda pesar a agnósticos y ateos no hay nada que pueda ser pensado como absolutamente trascendente a excepción de Dios, la única idea que remite a lo eterno, imperecedero, perfecto y absoluto es esta. No estamos hablando de su existencia o inexistencia, sino de un tipo de atributos que no pueden ser atribuidos a entidad alguna que no sea Dios, que no sea el Ser en ese pleno sentido ontológico. No hay absolutamente nada en el mundo humano que pueda ser portador de ese tipo de trascendencia, aunque muchos aspiren a ella.

El tiempo inexorable ha de generar cambios en el universo, en el cual, lo humano no será posible, los castillos de naipes de la vanidad humana serán borrados, nada quedará en *breve* de todo lo que valoramos y el poder escapar de ello se convierte en *el oscuro objeto del deseo*. Frente a la evidencia de nuestra fragilidad, inmanencia y finitud surgen la angustia y el temor. El afán de *trascendencia divina* es la obsesión que ha impulsado el espíritu de Occidente, queremos la inmortalidad a través de Dios, a través del arte, a través de la causa o de la memoria, sin comprender que, como señala Jean Baudrillard en *La Ilusión Vital*:

Al contrario de lo que pudiera parecer obvio y “natural”, las primeras criaturas de la naturaleza eran inmortales. Sólo por lograr la capacidad de morir, a fuerza de una lucha constante, nos hemos convertido en los seres vivos que somos hoy. Ciegamente soñamos en vencer la muerte a través de la inmortalidad, cuando la inmortalidad es siempre el más terrible de los posibles destinos. (Baudrillard, 2002, p.5)

Mientras la ciencia, el arte y la moral sigan a su manera pretendiendo alcanzar la trascendencia, entendida ésta como inmortalidad, como eternidad, ya en el cielo de los espíritus, de los cuerpos resurrecidos, del conocimiento verdadero, de la memoria futura, del mármol y del bronce, viviremos en una alucinación pernicio-

sa y enajenante, sin comprender que la única dicha a la que podemos aspirar es a la de la *inmanencia*, la que cae en la cuenta que cada segundo es un momento único y que en ello radica su valor, que la posibilidad de eternización del goce conduciría a la tragedia del fijismo muerto. Que el leve roce, que se mide en décimas de segundos, de la mano amada en nuestro rostro, ese goce al que llamamos caricia, lo es por su fugacidad, y su eternización sólo podría producir como señala Baudrillard, el más terrible de los destinos. ¿En qué momento de la historia se pervirtió nuestro anhelo?

La ciencia moderna tiene oscuros antecedentes ocultos y negados. Entre ellos la alquimia. La búsqueda del elixir de juventud y la piedra filosofal que tenían como propósito convertir los metales innobles en oro y hallar la pócima que nos mantenga jóvenes por la eternidad. Estas aspiraciones de la ciencia no han desaparecido y permanecen veladas en los afanes de prolongar la vida lo más posible, en encontrar el gen del envejecimiento, en dominar a la naturaleza para que nos provea de todo lo que necesitamos.

El arte parece no diferir en sus anhelos de eternidad. Los artistas son como niños que *se entretienen* con piedras, barro, pinturas, cartones, golpeando y soplando toda clase de objetos, y quieren, en tamañas nimiedades “emular a Dios”. No son más que juegos maravillosos en los que nos regocijamos, *entre-tenemos* nuestras vidas, nos comunicamos con los otros y engendramos de ese modo un mundo que queremos a imagen y semejanza de nuestros deseos. A través de esas prácticas humanizamos el mundo, nos humanizamos y humanizamos el misterio. Esa es su más alta trascendencia, la que no nos transporta al trasmundo, ni señala lo inefable, sino que apenas produce el *milagro* de crear el mundo humano.

Hay una idea que conmovedoramente nos propone Steiner, pero que luego traiciona imbuido de la mezquindad del afán de eternidad. No parecen escritos por el mismo autor estos dos textos:

Este estudio se propone sostener que la apuesta a favor del significado del significado, a favor del potencial de percepción y respuesta, cuando una voz humana se dirige a otra, cuando nos enfrentamos al texto, la obra de arte o la pieza musical, es decir, cuando encontramos al otro en su condición de libertad, es una apuesta a favor de la trascendencia. (Steiner, 1990, p. 14)

Es conmovedora esta frase de Steiner, ella da cuenta del auténtico acto de trascendencia que le es posible alcanzar al hombre, ni más ni menos que salir de su encierro solitario, encontrarse con el otro, lograr la comunicación, habida cuenta que la condición para alcanzar todo esto es la libertad. Lamentablemente luego abandona Steiner esta premisa y reafirma con la tradición, que:

El texto, la pintura, la composición son apuestas por la durabilidad, Encarnan el *dur désir de durer*, (el duro deseo de durar). (Steiner, 1990, p. 41)

Es cierto, la vida quiere durar, ese es su afán de preservación, pero parte de su aprendizaje es entenderse y armonizarse con la muerte. La vida que no sabe morir es una traición a la vida. No se trata de hacer culto de la muerte, sino de celebrar la vida, y la celebración tiene sentido sólo cuando la certeza de la muerte la alcanza, una vida eterna no merecería ser celebrada, porque *no celebramos lo ordinario*, sino *lo extraordinario*. El valor del genio artístico no radica meramente en su virtuosismo para la ejecución, sino en alumbrar lo extraordinario mediante la creación. Pero, ¿qué es lo extraordinario? Ya sea mediante ecuaciones matemáticas, contrastaciones empíricas, música, pintura, literatura, cocina, lo extraordinario es lo que se revela a través *del significado del significado*. En este sentido la creación es una tarea sin fin, porque lo extraordinario deja de serlo, cae en lo habitual, en la costumbre, en lo ordinario. La durabilidad de la obra de arte en el tiempo no es debido a algún misterio oculto propio de la obra, a una facultad sobrenatural para trascender, es a consecuencia de la capacidad *resignificadora* que puede provocar. En parte se encuentra en la obra, es la que la recrea y que está en parte en la obra pero también en la sociedad. La vida de la obra de arte no radica en su creación, sino en su recreación constante, abierta a su suerte histórica y su realización colectiva. Por ello es que la reconciliación entre el arte y la vida se ha mostrado como algo vital para el arte; en tanto la reconciliación entre la ciencia y la vida para la ciencia no ha representado mayor necesidad. Mientras que la ciencia, en gesto enajenante, se sustrae del mundo, de la vida cotidiana, creando su propio y frío mundo de certeza y abstracción, el arte genuino requiere de las tibiezas de la vida, de las ambigüedades del placer y del dolor, del anhelo por recuperar sus lazos con la vida, que el arte enajenado perdió en los mercados de la modernidad.

En *Modernidad un proyecto incompleto* Habermas (1998) nos habla del fracaso de las vanguardias estéticas, el cual radica en haber profundizado la separación entre arte y vida, entre arte y sociedad proponiéndose por el contrario su reconciliación. En su análisis, Habermas revela con crudeza la paradoja estética de la reconciliación desde una de las esferas, en este caso, la del arte. Pero señala que no hay intento alguno de la ciencia por conciliar y reconciliarse con el arte y la moral. Sencillamente porque tal problema no se encuentra planteado para la ciencia. Es más, para las corrientes dominantes, tal proyecto solo puede ser concebido como especulaciones filosóficas, como ficciones de quienes no llegan a comprender cuál es la verdadera tarea de la ciencia. La sola idea de relacionar ciencia y arte les parece delirante, propias de la *pseudociencias* que han contaminado el mundo académico y que pretenden retornar al pensamiento mágico. Por otra parte, en esos ámbitos “*delirantes*” estos problemas se presentan en el orden de la reflexión, de la crítica, de los debates con el neopositivismo y con el cientificismo, esto no es poco, pero en nuestro medio son escasas las voces que aportan reflexiones verdaderamente innovadoras y buena parte de los que procuran un “*dialogo*” entre ciencia y arte no lo hacen pensando en su integración, sino en la ampliación de los recursos de su propio campo.

Usar computadoras o recursos tecnológicos para una instalación, o ilustrar con pinturas o esculturas un “*paper*” no es reconciliar el arte y la ciencia, es sólo dar impulso a la industria cultural. Pero hay un ejemplo de una actividad que a lo largo de los siglos no ha perdido el nexo creativo entre ciencia, arte, naturaleza,

técnica y moral, aunque por supuesto sin dejar de estar expuesta a valores epocales que la han proyectado en múltiples corrientes. Nos referimos a la arquitectura. En la arquitectura moderna tendencias científicas, racionalistas, funcionalistas como el caso de la Bauhaus han convivido con otras que han tenido la intención de una verdadera reconciliación, reunificación de las esferas escindidas, antes que servirse parasitariamente de las otras esferas. Nos parece que un ejemplo notable es la obra de Antonio Gaudí.

Llevar al terreno propio al enemigo es la primera estrategia del combate. En la lucha por la *conquista* de los campos, lo importante, –siguiendo una expresión periodística– es fijar la agenda. No se trata simplemente de sumar temas, ni de aceptar lo distinto como una forma de repreguntarse por lo propio, lo primero es establecer el orden del día planteando una forma discursiva que tenga por intención romper con los discursos hegemónicos de los que dominan.

En los cada vez más extendidos formularios informáticos para solicitud de becas, concursos, investigaciones, etc. de nuestras universidades y centros e institutos de investigación, los campos del formulario vienen acompañados de opciones de las que sólo se pueden elegir aquellas que forman parte de la lógica científica. En algunos casos el *riguroso* listado de opciones tiene la particular deferencia de poner “otros”. Esos *otros* que no se encuentran reconocidos por la lógica institucional, que no son identificados con las temáticas propias de los evaluadores, esos otros que aunque tienen nombre propio no se los nombra y que como verdaderos NN caen en lo genérico marginal, *los otros*, los no importantes, los no relevantes, el espacio para lo raro, los que no son nosotros. Desde esas perspectivas la epistemología se presenta como lógica de la investigación, como metodología de la ciencia o como filosofía de la ciencia, pero no como filosofía en sentido amplio, sino como la reflexión sobre los límites de la ciencia que se obstina en poner una gran distancia con lo que para ella son *excentricidades* de una actividad inconexa con sus prácticas y sus propósitos.

La *voluntad de poder ser con los otros*, que quiere expresar un ser integral, no es algo nuevo. Apenas se consolida la separación de las esferas de la ciencia el arte y la moral, surgen voces que denuncian la tragedia que se está consumando. Una de esas voces, quizás atenuada por el tiempo es la de J.C.F. Schiller. En medio de una creciente disputa entre los dos más importantes movimientos de la modernidad, la ilustración y el romanticismo, Schiller se presenta con las *Cartas para la educación estética del hombre*, como alguien que quiere recuperar la integridad de las esferas, que quiere reconciliar lo que la ilustración y el romanticismo están separando aceleradamente. Y son las condiciones existenciales de Schiller las que le revelan la emergente esquizofrenia. Su profesión de médico, su condición de filósofo, sus realizaciones como poeta y dramaturgo lo hacen transitar tanto por el corazón de esas disciplinas como por las intersecciones, los quiebres y las rupturas. Alto fue el precio que pagó siendo despreciado por románticos e ilustrados. Pero dejemos que sea el mismo Schiller quien nos hable:

La misma civilización fue la que infirió esa herida a la humanidad moderna. Tan pronto como, de un lado, la experiencia ampliada y el pensamiento determinante hicieron necesaria una división más rigurosa

de las ciencias, y, de otro, el complicado mecanismo de los Estados una clasificación más estricta de las clases sociales y de los negocios, rompió también el lazo íntimo de la naturaleza, y una pugna perniciosa desunió sus fuerzas armónicas. El entendimiento intuitivo y el especulativo se encerraron en sus campos hostiles, cuyos límites empezaron a vigilar con desconfianza y recelos; el hombre, al restringir su actividad a una sola esfera, se ha dado a sí mismo un amo despótico que suele concluir por oprimir las demás facultades del espíritu. Mientras una imaginación lujurante agosta los laboriosos brotes del entendimiento, el espíritu de abstracción apaga el fuego que hubiera debido caldear el corazón y encender la fantasía. (Schiller, 1981, pp.43, 44)

Poco nos queda por agregar a esa síntesis maravillosa, extraordinaria, con que Schiller significa, no solamente el espíritu de la modernidad, sino que además señala las necesarias tareas del futuro. Son estas palabras las que resuenan en Adorno, Benjamin, Marcuse, Habermas. Son estas ideas las que ponen la cuestión en el centro mismo de los desafíos que tanto él, como Kant, pensaban para más de un siglo y que, pasados dos siglos largos, todavía siguen pendientes.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor: *Dialéctica del Iluminismo*, Editorial Sur, Buenos Aires, 1970
- Boudillard, Jean: *La Ilusión Vital*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2002
- Carpentier, Alejo: *El Reino de este Mundo*, Compañía general de ediciones S. A, México, 1973
- Deleuze, Gilles: *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama, Barcelona, 2001.
- Einstein, Albert: *Mi credo humanista*, Copyright www.elaleph.com2000
- Epicuro: *Opere*, Einaudi Editori, Torino 1973.
- Habermas, Jürgen: Revista Punto de Vista No 21 Buenos Aires agosto de 1998.
- Horkheimer, Max: *Crítica a la razón Instrumental*, Editorial Sur, Buenos Aires, 1973.
- Marcuse, Herbert: *Eros y civilización*, Seix Barral, Barcelona, 1969.
- Marinetti, Filippo: *Manifiesto futurista*, Editorial Quadrata, Buenos Aires, 2007.
- Platón: *La República*, Alianza Editorial, Madrid 2008.
- Schiller, JCF: *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Editorial Aguilar, Buenos Aires, 1981.
- Steiner, Georg.: *Presencias reales*, Editorial destino, Barcelona, 1989.
- Weber, Max.: "La ciencia como vocación", *El Trabajo Intelectual como Profesión*, (Trad. A. K. Meszaros), Barcelona, Bruquera, 1983, pp. 10 a 59, 1918.

Métodos en el estudio del pensamiento analógico: tradiciones y nuevas perspectivas

Olguín, M.V.* valitao@yahoo.es
Tavernini, L.M.** micaelatavernini@gmail.com
Gómez, A.E. ***¹ ana.e.gz@hotmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de los modelos disciplinares confesionales, dentro de determinados abordajes cognitivos conductuales, de las adicciones que en la actualidad definen qué es la adicción y cómo tratarla. Se examinará la tecnología de la confesión en el marco de la caza de brujas y de la expropiación de saberes farmacológicos por parte de la Iglesia Cristiana durante la Edad Media. Se indagará acerca de la construcción moderna de la noción adicto en relación con las prácticas de recuperación colectivas de Alcohólicos Anónimos y su implicancia en la definición de la adicción como enfermedad crónica.

Palabras claves: adicción, drogas, confesión, subjetividad, Doce Pasos.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the influence of the confessional disciplinary models in certain cognitive behavioural approaches to addictions, which currently determine what addiction is and how to treat it. We explore the technology of the confession within the witch hunts and the expropriation of pharmacological knowledge by the Catholic Church during the Middle Ages. We inquire into the modern construction of the notion of "addict" regarding the group rehabilitation practices of Alcoholics Anonymous and their implication in the definition of addiction as a chronic disease.

Keywords: addiction, drugs, confession, subjectivity, Twelve Steps.

* Olguín, María Valeria: es Doctora en Psicología, Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Profesora en Psicología, Licenciada en Psicología; investigadora del CONICET, docente de la Universidad Nacional del Comahue.

** Tavernini, Lucía Micaela: es licenciada en psicología investigadora del CONICET, docente de la Fac. de Cs. De la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

*** Gómez, Ana: Psicóloga, Ayudante de primera en las cátedras de Metodología de la Investigación en Psicología I y II en la Universidad Nacional del Comahue, Ayudante de primera en la cátedra de Psicología Cognitiva I e Investigadora integrante del grupo de investigación "El rol de la semántica y de la pragmática en el pensamiento por analogía"

En numerosas actividades cotidianas, tales como argumentar, enseñar un concepto novedoso o resolver un problema, utilizamos con frecuencia un tipo de razonamiento inductivo llamado pensamiento analógico. (Gentner, Holyoak y Kokinov, 2001; Holyoak y Thagard, 1995) Este tipo de razonamiento implica advertir que dos situaciones se encuentran estructuradas por un sistema de relaciones y roles similar al sistema de relaciones y roles que estructura otra situación diferente. (Gentner, 1983; Holyoak, 1984) Así, los seres humanos podemos transferir conocimientos desde una situación más conocida (análogo base) hacia otra más novedosa, (análogo meta).

A veces, las situaciones que se comparan pertenecen a un mismo dominio de conocimiento, en este caso la analogía es denominada analogía intradominio. Es de esperar que si dos análogos provienen de un mismo dominio de conocimiento compartan similitudes en sus relaciones y en los objetos. (Trench y Minervino, en prensa) En cambio, cuando pertenecen a distintos dominios de conocimiento (i.e. analogías interdominio) los objetos y relaciones no se parecen en la misma medida que en las analogías intradominio.

Según Gentner y Smith (2012), las analogías varían ampliamente en su apariencia, contenido y uso, pero más allá de ello se caracterizan por un conjunto de procesos comunes. El primero de estos subprocesos es la recuperación de una representación almacenada en memoria de largo plazo a partir de otra representación actual presente en memoria de trabajo. Una vez que ambas situaciones se encuentran activas, tiene lugar el segundo subproceso que es el establecimiento de correspondencias, gracias al cual se alinean las representaciones base y meta. El último subproceso es la proyección de inferencias de un análogo al otro.

La historia de la investigación sobre el pensamiento analógico tiene sus principales antecedentes en la Psicología (e.g., Dorolle, 1949; Duncker, 1926; Herbart, 1898) y la Filosofía de la Ciencia. (e.g., Black, 1962; Hesse, 1966) El resurgimiento más reciente del interés por el tema puede ser localizado en los desarrollos de las Ciencias Cognitivas. Nuestro objetivo en el presente trabajo fue hacer una revisión de los métodos que han caracterizado los estudios sobre el subproceso de recuperación en el pensamiento analógico durante los últimos años. En primer lugar analizaremos los puntos fuertes y débiles de dos paradigmas metodológicos, y en segundo lugar presentaremos un enfoque que busca superar las debilidades de ambos paradigmas y, a la vez, conjugar sus fortalezas.

Paradigma experimental tradicional

A partir de la década del 80, dos teorías han dominado el estudio del pensamiento analógico: la Teoría de la Proyección de la Estructura, de Gentner y cols. (Gentner, 1983, 1989; Gentner y Smith, 2012) y la Teoría de las Múltiples Restricciones, de Holyoak y cols. (Holyoak y Thagard, 1989, 1995; Hummel y Holyoak, 1997) En ambos grupos de investigación se ha utilizado como método la experimentación de laboratorio para, posteriormente, generar simulaciones computacionales. (e.g., Falkenhainer, Forbus y Gentner, 1989; Holyoak y Thagard, 1989; Doumas y Hummel, 2012; Hummel y Holyoak, 1997, 2003)

Tal como sucede en muchos estudios sobre la memoria, el paradigma más utilizado para investigar la recuperación analógica comprende dos fases: una fase de codificación y una fase de recuperación. Durante la fase de codificación los participantes reciben un conjunto de historias entre las que se encuentra el análogo base, de aquí la denominación que le diera Dunbar (2001) de *Paradigma de recepción*. Durante la segunda fase se les presenta a los participantes una tarea meta para la cual la recuperación del análogo base resulta crítica. Los experimentadores evalúan de este modo el proceso por el cual un análogo meta provoca la recuperación del análogo base de memoria de largo plazo.

En un ejemplo paradigmático Gick y Holyoak (1980), pidieron a los participantes en la primera fase que leyeran un conjunto de historias entre las que se encontraba la historia de un militar que quería atacar con su tropa a un dictador en su fortaleza. Como los caminos se encontraban minados, el militar dividió su ejército en pequeños grupos, y tras ubicarlos sobre caminos diferentes, los hizo converger simultáneamente sobre la fortaleza. En una segunda fase, se les presentó a los participantes un problema meta que no mantenía similitudes superficiales con el análogo base, y versaba sobre un médico que debía destruir el tumor estomacal de un paciente. Un rayo intenso destruiría los tejidos sanos, y a baja intensidad no lograría destruir el tumor. El problema que los participantes debían resolver es cómo atacar el tumor con la intensidad apropiada. Los autores evaluaron, en qué medida, a partir del problema del tumor los participantes recuperaban la historia del militar, y transferían la solución.

Los resultados de este estudio mostraron que, a pesar de tenerlo disponible, las personas tienen dificultad para recuperar un caso análogo de su memoria si éste no mantiene similitudes superficiales con la situación que actualmente se tiene en mente. Es decir, las personas que leían en la primera fase la historia del militar, no la recuperaban cuando se les presentaba el problema del médico que se enfrenta al paciente con el tumor. En oposición, si el análogo base guardaba similitudes superficiales con el meta la recuperación resultaba sencilla. Esto fue estudiado por Keane (1987), quien utilizó como análogo base una historia de un paciente con un tumor cerebral, y como análogo meta la misma historia del paciente con tumor estomacal empleada por Gick y Holyoak. (1980)

Estos resultados generaron un fuerte impacto a dos niveles. Por un lado, a nivel teórico inició un conjunto de estudios interesados en las razones por las cuales la recuperación de información que no guarda similitudes superficiales resulta difícil para quien razona por analogía. Por otro lado, a nivel metodológico definió al paradigma de recepción como el método tradicional para el estudio de la recuperación. Una gran cantidad de estudios posteriores utilizaron este paradigma experimental introduciendo pequeñas variaciones en el tipo de materiales utilizados, las separaciones de tiempo y espacio entre las dos fases, etc. (para una revisión véase Trench y Minervino, en prensa)

El método experimental, gracias al alto grado de control, permitió a los investigadores de la tradición descripta estudiar la relación entre variables “puras” sin contaminación de otras variables. Esto posibilitó establecer relaciones causales con precisión, confiriendo a estos estudios un alto poder predictivo. Sin embargo, en este método subyacía como debilidad la falta de validez ecológica, ya que los estímulos

utilizados en los laboratorios resultaban artificiales a las personas. Quedaba así pendiente averiguar si lo observado dentro del laboratorio era válido fuera de él. En otras palabras, restaba estudiar las analogías que realizan las personas en escenarios naturales. (Gentner y Smith, 2012)

Estudios Naturalistas

A partir de los años 90, diversos autores comenzaron a realizar estudios con el fin de indagar el uso espontáneo de las analogías en diversos contextos del mundo real, tales como la enseñanza en el aula (e.g., Richland, Holyoak, y Stigler, 2004), la disertación facultativa (e.g., Saner y Schunn, 1999), la producción y exposición de conocimiento científico (e.g., Dunbar, 1997) y el discurso político. (e.g., Blanchette y Dunbar, 2001) La estructura metodológica general de estos estudios consistió en el análisis de analogías una vez que ya habían sido realizadas (i.e. *ex post facto*). En los estudios mencionados se registraron analogías, se las codificó cualitativamente y se las analizó cuantitativamente. A diferencia del paradigma experimental de recepción en que los investigadores proveían los análogos a los participantes, en los estudios naturalistas se utilizó un paradigma que Blanchette y Dunbar (2000) llamaron *Paradigma de producción*, ya que los análogos a ser recuperados provenían de la memoria autobiográfica de los participantes.

Un ejemplo paradigmático en el campo fue el estudio realizado por Blanchette y Dunbar (2001). En él, los autores analizaron los artículos aparecidos en periódicos de Montreal relativos al referendun sobre la independencia de Quebec de Canadá. En estos artículos, diferentes periodistas expresaban su posición recurriendo al uso de analogías. Los autores codificaron las analogías según su distancia semántica y encontraron que un elevado porcentaje de las analogías analizadas se caracterizaban por tener baja similitud superficial y pertenecer a dominios distantes (i.e., analogías interdominio).

Estos resultados fueron consistentes con los de otros estudios naturalistas (Blanchette y Dunbar, 2000; Dunbar, 1997; Richland, Holyoak, y Stigler, 2004; Saner y Schunn, 1999), y muestran un patrón opuesto al de los estudios experimentales en los cuales la recuperación fue fundamentalmente intradominio. Este fenómeno fue denominado por Dunbar (2001) como *Paradoja analógica*. La explicación que Dunbar le dio a estos resultados paradójales fue que en los contextos naturales las personas codifican las situaciones de un modo estructural, esto es, prestando atención a los aspectos centrales abstractos y dejando de lado las características superficiales. De manera opuesta, en el laboratorio solo se estimula un procesamiento superficial de las mismas.

Tanto los métodos experimentales como los naturalistas han contribuido al estudio de la recuperación en el pensamiento por analogía. Sin embargo, tal y como lo destacan Trench y Minervino (en prensa), ambos enfoques contienen puntos fuertes y débiles. Una de las fortalezas de los estudios naturalistas es que permiten a los investigadores estar en contacto con las variables tal como se comportan en la realidad, lo cual confiere a estos estudios una alta validez ecológica. Sin embargo, esto lo hace a expensas del control sobre el fenómeno observado, y con ello se reduce la validez interna. En el caso estudiado más arriba, Blanchette y Dunbar (2001)

debieron enfrentar la crítica de que no lograron determinar si los análogos fueron efectivamente recuperados de la memoria o si las personas los inventaron *ad hoc*. (Trench, Oberholzer, Adrover y Minervino, 2009) Por otro lado, como expusimos en el apartado anterior, el control logrado por el método experimental a veces se alcanza a expensas de la validez ecológica.

Nuevas perspectivas

En un intento de subsanar algunas deficiencias, tanto de los estudios naturalistas como de los experimentales, Trench y Minervino (en prensa) se propusieron diseñar un procedimiento híbrido que les permitiera conservar la validez ecológica de los estudios naturalistas, sin perder la capacidad de predicción de los experimentos de laboratorio.

Los autores presentaron a los participantes situaciones meta análogas a cuatro películas populares (i.e., análogos base críticos): El secreto de sus ojos, Shrek, Spiderman y Jurassic Park. A un grupo de participantes se les presentó una situación meta superficialmente similar al análogo base crítico, mientras que a otro grupo se les presentó situaciones meta superficialmente diferentes. En la primera tarea los participantes tenían que generar argumentos analógicos a fin de disuadir a los personajes de la situación meta de llevar a cabo una acción que podría generar consecuencias negativas. Al igual que en el paradigma de producción, estas analogías debían ser recuperadas de la memoria autobiográfica ya que, según lo propuesto por autores como Dunbar (2001) y Hofstadter y Sander (2013), los análogos base que se codifican naturalmente reciben un procesamiento más abstracto y estructural que los que se codifican en contextos de laboratorio. El hecho de que la tarea meta fuese altamente realista, le confirió a este estudio una validez ecológica equiparable al paradigma de producción utilizado en los estudios naturalistas.

En una segunda tarea, se les preguntó a los participantes si habían recordado alguna película durante la recuperación de análogos base para argumentar, con el objetivo de determinar si habían recuperado el análogo base crítico correspondiente a una película popular. En caso afirmativo, debían responder preguntas sobre el mismo y finalmente establecer la analogía entre la película y la situación meta. Sólo aquellos casos en que los participantes fueron capaces de establecer correctamente la analogía entre la película y la situación meta recibieron análisis posterior. Este criterio permitió asegurar que el análogo base crítico efectivamente había sido recuperado de su memoria a largo plazo en lugar de ser inventado *ad hoc*, lo cual confirió al estudio una validez interna equiparable a la del paradigma de recepción utilizado en los experimentos de laboratorio.

Los resultados evidenciaron que la probabilidad de recuperación de análogos base críticos, a partir de análogos meta superficialmente similares, fue mucho mayor que la recuperación a partir de análogos meta superficialmente diferentes. El efecto hallado es consistente con los resultados de la tradición experimental. (e.g., Gick y Holyoak, 1980)

Los autores sostienen que los resultados hallados por Blanchette y Dunbar, (2001) no se explican por el hecho de que los diferentes contextos provoquen que la mente codifique la información de un modo más o menos abstracto, o que la recu-

peración tenga menos restricciones superficiales en contextos realistas. En cambio, sí podrían explicarse por un insuficiente control de variables como la invención *ad hoc* de análogos base. (Trench y Minervino, en prensa)

Nuestro objetivo en el presente trabajo, fue revisar los métodos utilizados en los últimos años en el estudio de la recuperación en el pensamiento analógico, analizando sus fortalezas y debilidades. Si bien quienes realizaron estudios experimentales tradicionales lograron estudiar el pensamiento analógico con alto grado de control y rigurosidad, reconocieron la necesidad de salir del laboratorio y observar las analogías que hacen las personas en su vida cotidiana. Esta necesidad fue retomada en recientes programas de investigación naturalista que movilizaron a la comunidad científica para abordar el fenómeno desde un enfoque diferente que evita la artificialidad de los estímulos generados en los laboratorios de Psicología.

El aporte de Trench y Minervino (en prensa), resulta, en nuestra opinión, positivo, ya que además de resolver una disquisición teórica sobre el peso de la distancia semántica en la recuperación de información de memoria de largo plazo, logró combinar el alto control de variables y la capacidad inferencial con el realismo propio de las tareas y escenarios naturalistas. Creemos que esto es alentador para generar estrategias que no disocien el laboratorio de los escenarios reales, sino que sinteticen los aspectos más valiosos de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Blanchette, I., y Dunbar, K. (2000). How analogies are generated: The roles of structural and superficial similarity. *Memory and Cognition*, 28, 108-124.
- Blanchette, I., y Dunbar, K. (2001). Analogy use in naturalistic settings: The influence of audience, emotion, and goals. *Memory & Cognition*, 29, 730-735.
- Doumas, L.A.A., y Hummel, J.E. (2012). [Computational models of higher cognition](#). En K. J. Holyoak y R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 52-66). New York: Oxford University Press.
- Dorolle, M. (1949). *Le Raisonnement Par Analogie*. París: Presses Universitaires.
- Dunbar, K. (1997). How scientists think: Online creativity and conceptual change in science. In T. B. Ward, S. M. Smith, y S. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation on conceptual structures and processes* (pp. 461-493). Washington, DC: APA Press.
- Dunbar, K. (2001). The analogical paradox: Why analogy is so easy in naturalistic settings, yet so difficult in the psychology laboratory? En D. Gentner, K. J. Holyoak y B. K. Kokinov (Eds.), *The analogical mind: Perspectives from cognitive science* (pp. 313-334). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Duncker, K. (1926). A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking (solving of comprehensive problems). *Journal of Genetic Psychology*, 68, 97-116.
- Falkenhainer, B., Forbus, K. D., y Gentner, D. (1989). The structure-mapping engine: Algorithm and examples. *Artificial Intelligence*, 41, 1-63.

- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gentner, D. (1989). The mechanisms of analogical transfer. En S. Vosniadou y A. Ortony (Eds.), *Similarity and Analogical Reasoning* (pp. 199-241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gentner, D., Holyoak, K. J., y Kokinov, B. (Eds.). (2001). *The analogical mind: Perspectives from cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gentner, D. y Smith, L. (2012). Analogical reasoning. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (2nd Ed.) (pp. 130-136). Oxford, UK: Elsevier.
- Gick, M. L., y Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Herbart, J. H. (1898). *Letters and lectures on education*. London: Sonnenschein.
- Hesse, M. B. (1966). *Models and analogies in science*. Notre Dame, Ind.: University Press.
- Holyoak, K. J. (1984). Analogical thinking and human intelligence. *Advances in the psychology of human intelligence*, 2, 199-230.
- Holyoak, K. J., y Thagard, P. R. (1989). Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 13, 295-355.
- Holyoak, K. J., y Thagard, P. R. (1995). *Mental Leaps: Analogy in Creative Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hofstadter, D., y Sander, E. (2013). *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. New York: Basic Books.
- Hummel, J. E., y Holyoak, K. J. (1997). Distributed representations of structure: A theory of analogical access and mapping. *Psychological Review* 104, 427-466.
- Hummel, J. E., y Holyoak, K. J. (2003). A symbolic-connectionist theory of relational inference and generalization. *Psychological Review*, 110, 220-264.
- Keane, M. (1987). On retrieving analogues when solving problems. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 39(1), 29-41.
- Richland, L. E., Holyoak, K. J., y Stigler, J. W. (2004). Analogy use in eighth-grade mathematics classrooms. *Cognition and Instruction*, 22, 37-60.
- Saner, L., y Schunn, C. D. (1999). Analogies out of the blue: When history seems to retell itself. In M. Hahn y S. Stoness (Eds.), *Proceedings of the 21st Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 619-624). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Trench, M., y Minervino, R. A. (en prensa). The role of surface similarity in analogical retrieval: Bridging the gap between the naturalistic and the experimental traditions. *Cognitive science*. doi: 10.1111/cogs.12201
- Trench, J. M., Oberholzer, M. N., Adrover, J. F. y Minervino, R. A. (2009). Recuperar análogos distantes es difícil: una puesta a prueba de la eficacia del paradigma de generación para promover recuperaciones interdominio. *Psykhé, Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1, 39-48.

Ciencia politizada y política científica para un desarrollo nacional autónomo

Una aproximación a las viejas y nuevas formas de dependencia en América latina a partir del pensamiento de Oscar Varsavsky

Javier Andrés Piñeiro *
javaeiro@hotmail.com

Resumen

El presente artículo se propone hacer un recorrido crítico por la historia de las matrices sociopolíticas latinoamericanas a partir de una serie de categorías analíticas propuestas por Oscar Varsavsky. Entre estas categorías, la de *estilo de desarrollo* nos parece fundamental. Por su formación y desempeño como científico, el interés profesional y político de Varsavsky estuvo centrado en el mundo de la ciencia, de la investigación, y de las políticas científicas. Pero el autor sabía que tales prácticas y tales políticas no se desarrollan al margen de lo social según una lógica propia y ajena a los intereses de hombres, gobiernos e instituciones, sino que, por el contrario, la ciencia es ante todo una práctica política atravesada por intereses políticos, y que esta práctica no puede sino enmarcarse dentro de una determinada matriz sociopolítica funcional a un determinado *estilo de desarrollo*.

Palabras clave: Política Científica, Matrices Sociopolíticas Latinoamericanas, Epistemología.

Abstract

The following article intends to make a critical overview through the history of the Latin-American sociopolitical matrices, taking by guide some analytical categories proposed by Oscar Varsavsky. Among these categories, we consider the one called *style of development* fundamental. According to his training and work as a scientist, Varsavsky's professional and political interests focused on the world of science, research and scientific policies. One thing the author was sure of is that those kind of practices and policies don't take place away from men, governments and institutions' interests, as if they were guided by a logic of their own in which the social world doesn't care at all. Varsavsky believes that science is, more than anything, a political practice crossed by political interests, and that this practice takes place into a particular sociopolitical matrix that promotes a particular *style of development*.

Keywords: Scientific Policy, Latin-American Sociopolitical Matrices, Epistemology.

I. Introducción

Una de los mayores males que ha tenido que sufrir la Argentina durante casi toda la segunda mitad del siglo veinte, es la falta de estímulos políticos y financieros duraderos en el mediano plazo para fomentar la innovación científico-tecnológica nacional, así como la fuga de investigadores hacia países con una fuerte tradición en investigación y desarrollo. La inestabilidad institucional, la violencia, las persecuciones ideológicas, los malos salarios, y los vaivenes socio-políticos fomentaron una enorme diáspora de científicos, sobre todo a partir del golpe liderado por Juan Carlos Onganía¹.

En esa universidad argentina de los sesenta que el onganato contribuyó a vaciar, intelectuales como Oscar Varsavsky –Doctor en Química por formación, e intelectual revolucionario por su compromiso político– habían planteado la necesidad de políticas científicas y tecnológicas articuladas con un proyecto nacional que tenga como objetivo fundamental la satisfacción de las necesidades sociales. Se proponía en ellas la necesidad de fomentar una ciencia que dé una justificación seria del rechazo del sistema social tecno-capitalista, y una descripción del sistema que lo reemplazaría. Para la corriente de pensamiento liderada por Varsavsky –que veía en la emergencia del desarrollismo, con su énfasis en la modernización y en la transnacionalización de la economía, una vuelta al pasado pseudocolonial–, el objetivo será el de luchar por la consecución de un desarrollo nacional y popular autónomo, ajeno a cualquier imposición de modelos externos. La verdadera disyuntiva para el hombre de ciencia se jugaba, según el autor, en la dialéctica entre reformismo y revolución.

El vaciamiento, intervención y desmovilización de las universidades, y las políticas persecutorias y represivas de los regímenes militares de los sesenta y setenta, el clima de inestabilidad político-institucional de los gobiernos democráticos peronista (1973-1976) y alfonsinista (1983-1989), y la apertura neoliberal de los noventa, generaron las condiciones para que los proyectos tendientes a la gestación de una política científica nacional, popular y emancipatoria fueran reprimidos, combatidos, archivados, y condenados al olvido. Durante estas décadas, el drenaje de talentos formados y capacitados en universidades públicas argentinas hacia países con políticas científicas bien establecidas y consolidadas fue gigantesco.

El presente artículo se propone hacer un recorrido crítico por la historia de las matrices sociopolíticas latinoamericanas a partir de una serie de categorías analíticas propuestas por Oscar Varsavsky. Entre estas categorías, la de *estilo de desarrollo* nos parece fundamental. Por su formación y desempeño como científico, el interés profesional y también político de Varsavsky estuvo centrado en el mundo de la

*Javier Piñeiro es Licenciado en Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Maestrando en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA). Docente Universitario (FSOC-UBA, CBC-UBA).

¹ Solamente el episodio conocido como “La noche de los bastones largos” (1966) propició el éxodo de más de 1500 científicos e intelectuales, aunque ese exilio masivo fue tan sólo el disparador de una sangría progresiva que sería el denominador de las tres décadas siguientes.

ciencia, de la investigación, y de las políticas científicas. Pero, el autor sabía que tales prácticas, y tales políticas, no se desarrollan al margen de lo social según una lógica propia y ajena a los intereses de hombres, gobiernos e instituciones, sino que, por el contrario, la ciencia es ante todo una práctica política atravesada por intereses políticos, y que esta práctica no puede sino enmarcarse dentro de una determinada matriz sociopolítica funcional a un determinado *estilo de desarrollo*.

Las matrices sociopolíticas que condicionan un desarrollo dependiente dan lugar, pues, a políticas científicas y a estilos de desarrollo dependientes. Por el contrario, las matrices que apuntan a generar las condiciones para un proyecto nacional autónomo, desprecian las políticas y los estilos aludidos anteriormente, y buscan la manera de pensar en una ciencia para la emancipación. Con todos los grises que pueda haber en el medio, entendemos que desarrollo autónomo-sustentable o desarrollo subordinado-dependiente sigue siendo todavía la disyuntiva fundamental a la hora de pensar en un proyecto de país.

Nuestro interés por Varsavsky no es azaroso sino intencionado, ya que no sólo ha sido un intelectual creativo a la hora de proponer, inteligente a la hora de argumentar, mordaz a la hora de criticar, coherente a la hora de refrendar las propias ideas en la práctica, y valiente a la hora de confrontar, sino que con su libro de 1967 *Ciencia, política y científicismo* ha sido el pionero en encender la mecha del debate entre posturas *cientificistas* y *anticientificistas* por estas latitudes. En esta obra, breve pero encendida, Varsavsky plantea el carácter no neutral de la actividad técnico-científica, y el consiguiente dilema de que la ciencia puede ser tanto un instrumento para la emancipación de los pueblos, o un arma fundamental al servicio del mantenimiento de la opresión imperialista y de la dependencia.

II. Desarrollismo, Teoría de la Dependencia, Socialismo Nacional.

En los niveles científico-académicos tradicionales el modelo lineal de innovación² se había convertido en el discurso dominante al finalizar la Segunda Guerra Mundial; el mismo había emergido a partir de la hegemonía de Estados Unidos y las

² Enrique Arceo sostiene que en la actualidad el neoliberalismo también se fundamenta en la postulación de un modelo lineal de desarrollo, cuyo argumento central sostiene que “si se deja actuar libremente al mercado, los países industrializados fijan la senda que recorre el resto de los países, y la movilidad del capital hacia los países donde éste es más escaso posibilita que este proceso se realice en lapsos históricos relativamente breves, llevando a la convergencia en los niveles de ingresos. La distinción entre un centro y una periferia conformados por formaciones económico-sociales cualitativamente distintas carece de sentido. Sólo existen, se afirma, distintos grados de desarrollo”. Contra lo supuesto por la teoría dominante, Arceo sostiene que “el paso a grados más complejos de industrialización no es un proceso automático, reflejo del cambio en la proporción de factores, sino el resultado de una muy activa política industrial que enfrenta crecientes exigencias a medida que avanza el proceso de industrialización”. *Vid.* Arceo, Enrique (2005). “El impacto de la globalización en la periferia y las nuevas y viejas formas de la dependencia en América Latina”. En Cuadernos del Cendes, Año 22, N°60, septiembre-diciembre de 2005.

empresas transnacionales. A partir de fines de la década del cincuenta las transnacionales producen la instalación de numerosas filiales en América latina, las cuales instalan como novedad la producción para el mercado interno –a diferencia del modelo exportador de materias primas e importador de productos manufacturados, vigente desde la primera revolución industrial–. El modelo lineal de innovación veía en el desarrollo científico y tecnológico la base de sustentación del desarrollo económico y social; la Alianza para el Progreso fue una expresión política de esa concepción. La teoría de la modernización planteaba para las sociedades latinoamericanas el tránsito de lo tradicional a lo moderno por un camino que se asemejaba a las etapas del crecimiento económico y del desarrollo social que habían recorrido las sociedades más avanzadas. Y la ciencia y la tecnología emergían como herramientas fundamentales para conseguir el objetivo final: la superación del subdesarrollo.

El nacimiento de la ideología desarrollista está íntimamente ligada al giro realizado por Estados Unidos en términos de su estrategia de influencia para con los países del continente latinoamericano, ahora denominados “subdesarrollados”. Es imposible comprender este viraje sin tener en cuenta la amenaza que suponía para las potencias capitalistas tanto el crecimiento de la Unión Soviética, como el desarrollo de un pensamiento y unas prácticas políticas críticas y de izquierda en toda Latinoamérica. En efecto, para una variedad de intelectuales latinoamericanos, el estímulo de la actividad industrial aparecía como la mejor estrategia para lograr lo que se denominaba como “el desarrollo económico y social”.

Sin embargo, no tardarían en hacerse evidentes las incongruencias y la falta de articulación con lo real de las que adolecía el discurso desarrollista. En este sentido, Enrique Arceo se refiere a tales recetas para el desarrollo tan en boga en estos años como la “ilusión desarrollista”:

La definición de un nuevo producto y de su proceso productivo en las industrias científica y tecnológicamente más complejas supone una investigación que debe apelar al conocimiento científico y tecnológico más avanzado en los diversos campos involucrados, y en la mayoría de los casos esa misma investigación plantea problemas sólo superables mediante nuevos avances en el conocimiento científico. Las exigencias del desarrollo tecnológico, frecuentemente realizado en plantas experimentales cuyos operadores son científicos de alto nivel, fijan crecientemente las prioridades a la ciencia «pura», en un proceso que expresa la subsunción de la ciencia en el capital. En esta terreno, *la brecha entre centro y periferia se ha profundizado cualitativamente* y ello afecta a la totalidad de los países periféricos, aun cuando sus exportaciones, sobre todo de mediana tecnología, puedan seguir presionando sobre los salarios de los países centrales. (Arceo, 2005, p. 48)³

Pronto se comenzaron a ver las limitaciones de esta modernización: la CEPAL, con su concepción de centro-periferia dio el primer paso, que terminaría por sin-

³ (El subrayado es nuestro)

tetizarse a fines de los sesenta en la teoría de la dependencia. Este tránsito de la modernización a la CEPAL, y de ésta a la Teoría de la dependencia, nos muestra la radicalización del clima de ideas y el surgimiento en los años sesenta de una nueva intelectualidad de la cual Varsavsky será un importante emergente.

Esta nueva intelectualidad tenía varias vertientes: una primera es una nueva lectura del marxismo, ya no vinculada a la ortodoxia del Partido Comunista sino de pensadores hasta entonces inexplorados como Gramsci, Sartre o Mao. El contexto de lectura se relaciona con la crisis del estalinismo, con la separación del Partido Comunista Italiano –el principal de Occidente– de las directivas de Moscú, de la ruptura de relaciones entre la Unión Soviética y China y de la propia desestructuración del estalinismo ruso. Esta nueva intelectualidad también va a recibir la influencia de las guerras anticoloniales: Argelia y Vietnam.

En franca oposición a posturas como la de Fernando Henrique Cardoso –que afirmaba no sólo que era posible el desarrollo industrial sin ruptura de la dependencia y sin revolución democrático-burguesa, sino incluso con una burguesía nacional enfeudada al capital extranjero– la posición de Varsavsky se encuentra mucho más cercana a la esgrimida por el marxismo de la III Internacional (1919-1943), que sostenía que las colonias y semicolonias estaban bloqueadas en su desarrollo por la dominación imperialista, que impedía su crecimiento industrial. Se imponía consecuentemente en ellas un movimiento de liberación contra los sectores aliados al imperialismo, y el mismo englobaba no sólo a trabajadores industriales y campesinos, sino también a los sectores industriales a quienes el imperialismo impedía su control del mercado interno y su crecimiento.

Para esta nueva corriente, que veía en la emergencia del desarrollismo –con su énfasis en la modernización y en la transnacionalización de la economía– una vuelta al pasado pseudocolonial, el objetivo será el de luchar por la consecución de un desarrollo nacional y popular autónomo, ajeno a cualquier imposición de modelos externos.

Crisis de la Matriz Estado-Céntrica y neocolonialismo vía crisis de deuda.

El modelo desarrollista –predominante en los países latinoamericanos hasta la década de 1970– se gestó y creció al calor de lo que algunos autores denominan “matriz sociopolítica clásica” (Garretón, 1997), otros “matriz estado-céntrica (MEC)” (Cavarozzi, 1991), y otros “época nacional popular” o, simplemente, “populismo”. Este modelo sociopolítico:

[...] estaba caracterizado por los impulsos nacionalistas, desarrollistas, modernizadores, al mismo tiempo que por una industrialización orientada al mercado interno con un rol central del Estado, una presencia dirigente de las clases medias e intensos procesos de movilización popular de los que la política constituyó el eje fundamental. Bajo formas más populistas, desarrollistas o clasistas y revolucionarias; movimentistas, partidistas o caudillistas; democráticas o autoritarias;

tecnocráticas o incluyentes; este fue el modelo sociopolítico predominante por largas décadas en estos países (Garretón, 1997, pp. 5-6)

Durante las cinco décadas posteriores a la crisis mundial de 1929, los mercados de bienes y de trabajo crecieron a buen ritmo. En este período, las economías de los países latinoamericanos se complejizaron y diversificaron⁴, apoyándose fuertemente en una producción mercadointernista que se constituyó como el núcleo dinamizador de todo el proceso. No obstante –y en consonancia con lo que habían vaticinado los teóricos de la dependencia– la industrialización sustitutiva de cara al mercado interno no fue capaz de consolidar economías fuertes, en condiciones de financiar de manera autónoma su propio crecimiento y desarrollo, ni de conferirles los anticuerpos suficientes como para hacer frente a la merma de la inversión extranjera o al encarecimiento del crédito ante una eventual suba de las tasas de interés.

La vulnerabilidad, especialmente en relación a los cambios en el frente externo, dio lugar a crisis que lograron ser superadas –aunque no resueltas, porque los problemas eran *estructurales* y no *coyunturales*– mediante diferentes políticas de ajuste. Sin embargo, a partir de la crisis global en la que el capitalismo ingresó a partir de 1973, la manera en la que los países latinoamericanos buscaron hacer frente a los problemas de la matriz estado-céntrica pegó un vuelco radical. El shock externo dio lugar a una modificación drástica de las agendas económicas de los países latinoamericanos. Las necesidades financieras de los gobiernos pusieron a estos a merced de los designios de los organismos multilaterales de crédito, de la banca, y de los países acreedores en la negociación de la deuda externa, actores de cuyas decisiones dependía el equilibrio de las cuentas públicas y el sostenimiento de los niveles de actividad económica.

En este contexto, el proceso de desguace de las funciones tradicionales de regulación estatal y de promoción económica fue presentado como un esfuerzo necesario para vigorizar la endeble condición en que se encontraban las capacidades administrativas y fiscales del sector público. Amparado en el fuerte avance de las penurias financieras por las que atravesaba la región, el discurso liberal –que condenaba como inviable la aplicación de políticas intervencionistas de corte desarrollista– encontró un suelo fértil para ganar en predicamento. De este modo, las elites gubernamentales “[...] haciendo de la necesidad virtud terminaron abriendo paso pragmáticamente a los cursos de acción de las políticas de liberalización económica, en principio, menos exigentes para las capacidades estatales”. (Torre, 1998, p.14)

Con la crisis y posterior desarticulación de la MEC, América latina viró de un modelo enfocado en el mercado interno, con fuerte protección e intervención estatal, a un modelo económico “[...] centrado en el comercio exterior, con escasa presencia pública y un recurso sistemático a la inversión extranjera.” (Paramio, 2010, p. 2). En todos los casos, tales transformaciones tuvieron como corolario un

⁴ Marcelo Cavarozzi señala que, en este contexto, “varios países alcanzaron tasas de crecimiento elevadas; por ejemplo, Brasil y México, especialmente de la década de 1950 a la de 1980, y más erráticamente la Argentina”. (Cavarozzi, 1991, p. 95)

aumento sostenido de los niveles de pobreza y de desigualdad social, así como la desarticulación de los mecanismos de protección de los sectores más vulnerables, y de las formas tradicionales de acción colectiva. (Garretón, 1997, p. 15)

Todo este conjunto de transformaciones estructurales en la matriz sociopolítica latinoamericana –con las que la región buscó superar la crisis de la MEC y sobreponerse al creciente déficit financiero–, no hicieron sino aumentar la dependencia, y reducir a nuestros países a una nueva forma de colonialismo, manejada por los países acreedores vía la recurrente crisis de deuda. Tal colonialismo financiero se constituyó en fuente generatriz de toda una serie de políticas *de ajuste caótico* que los gobiernos latinoamericanos han venido implementando sistemáticamente desde la década de 1980. Marcelo Cavarozzi señala, en este sentido, que la economía argentina, y la sociedad toda, “se ha estado «ajustando caóticamente» desde 1982” (Cavarozzi, 1991, p. 105)

III. Varsavsky: elementos para una lectura no científicista de la actividad científica.

Entre los años 1968 y 1975 Varsavsky escribió sus obras más conocidas, en las cuales plantea la necesidad de políticas científicas y tecnológicas articuladas con un proyecto nacional (PN) que tenga como objetivo fundamental la satisfacción de las necesidades sociales. Se propone en ellas la necesidad de fomentar una ciencia que dé una justificación seria del rechazo del sistema social tecno-capitalista, y una descripción del sistema que lo reemplazaría. Para el hombre de ciencia la verdadera disyuntiva se juega, según el autor, en la dialéctica entre reformismo y revolución⁵. Ser reformista implica el no cuestionamiento de la cuestión de fondo: que en el orden actual de cosas la ciencia es el motor que mueve y que alimenta el engranaje técnico-científico del capitalismo. Ser revolucionario implica algo muy distinto, que no pasa solamente por la actitud de cuestionamiento o de rechazo, sino por la capacidad que el científico rebelde debe tener de “proponer alternativas realistas al sistema social imperante”. La ciencia debe ser utilizada para promover un verdadero cambio social. Esto es a lo que Varsavsky denomina “hacer ciencia aplicada a los problemas nacionales”:

La misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos teóricos y prácticos. Esto es, hacer «ciencia politizada. (Varsavsky, 1969, p.7)

⁵ Sobre la dialéctica entre reforma y revolución, *vid.* Gambina, Julio. *Crisis del Capital 2007-2013: la crisis contemporánea y el debate sobre las alternativas*. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas, 2013. P. 10 y p. 29)

Hay un acontecimiento importante que tuvo lugar en los inicios profesionales de Varsavsky, que marcaría profundamente la desconfianza que el autor manifestaría respecto de la posibilidad de llevar adelante un genuino desarrollo de las capacidades y potencialidades nacionales de la mano del capital trasnacional. Siendo un joven egresado de la carrera de Química en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires, Varsavsky ingresó en 1943 en el Laboratorio de Investigaciones de Radiotécnica de Philips en Argentina. Cuando se declaró la Segunda Guerra Mundial, la empresa Philips perdió contacto con su casa matriz en una Holanda invadida por las fuerzas de ocupación nazis. Como era necesario seguir adelante con la producción de manera independiente, Varsavsky pasó a formar parte de un grupo de técnicos y de científicos locales que empezaron a diseñar los productos de Philips, haciendo gala de una gran capacidad de innovación tecnológica. En 1945 terminó la guerra y con ella terminó el laboratorio de Philips en Argentina. El dilema fundamental que se va a surgir de esta frustrada experiencia es cómo es posible que en un país capaz de hacer todo lo que podían hacer los grandes países, un proceso de innovación científico-tecnológica de primera magnitud pudiera cortarse bruscamente con toda naturalidad. Varsavsky saca la conclusión del problema clave es el de la falta de autonomía que genera la dependencia.

La ciencia y la tecnología no son neutrales.

La ciencia no es saber desinteresado, puro conocimiento o conocimiento puro, la ciencia es una relación social. Pensar la ciencia como una relación social implica concebirla como un espacio de luchas en pos de la construcción de hegemonía, luchas de las cuales surgen dominadores y dominados, y en las cuales se engendra la dominación. Pensar lo científico como un campo ajeno y desvinculado de los campos económico, político o cultural desvirtúa la ciencia al independizarla del entramado de fuerzas sociales que la hacen posible, y del medio humano sobre el que vuelca sus desarrollos. El modelo de ciencia dominante en el occidente capitalista, que es el resultado concreto e histórico de las luchas sociales por la hegemonía, se pretende sin embargo no como algo contingente sino *universal y absoluto*. De esta manera, sus desarrollos no se instalan en el plano de ningún particularismo sino en el de una universalidad no problemática. El discurso de la neutralidad de la ciencia contribuye a embozar su carácter de producto social e históricamente situado y, de esta manera, a despolitizar el conocimiento. Varsavsky se propone todo lo contrario, mostrar lo que de relación social se juega en el conocimiento, politizar la ciencia.

La ciencia actual no crea toda clase de instrumentos, sino sólo aquellos que el sistema le estimula a crear. Para bienestar individual de algunos o muchos, heladeras y corazones artificiales, y para asegurar el orden, o sea la permanencia del sistema, propaganda, la readaptación del individuo alienado o del grupo disconforme. No se ha ocupado tanto, en cambio, de crear instrumentos para eliminar esos

problemas de fondo del sistema: métodos de educación, de participación, de distribución, que sean tan eficientes, prácticos y atractivos como un automóvil. [...] Basta comparar el esfuerzo intelectual que se dedica a mejorar la enseñanza primaria con el que se dedica al análisis de mercados y la propaganda comercial para comprender que no sólo hace falta una revolución política sino una científica, y que es poco eficiente esperar la primera para iniciar la segunda; hasta ahora ésta no parece haber comenzado en ningún país del mundo. (Varsavsky, 1969, pp. 8-9).

La ciencia no es objetiva ni neutral, sus criterios de verdad están viciados y sin embargo, dice Varsavsky, es la mejor herramienta que tenemos para conocer y cambiar las cosas. Lo que se investiga en una sociedad es lo que esa sociedad considera importante, dependiendo de los valores predominantes. El cientificismo sería aquella parte de la ciencia «fidel al sistema», que legitima la sociedad de consumo.

Ante la pregunta que con base en este objetivo se hace sobre la ciencia: ¿qué parte de la ciencia tal cual hoy existe es útil para la construcción del estilo de desarrollo deseado?, encuentra que la respuesta muestra el carácter ideológico de la misma. Los resultados de la ciencia actual no brindan instrumentos para resolver todos los problemas, sólo los que le interesa resolver al sistema imperante, de allí su sesgo ideológico. Según Varsavsky, cuando se demuestre que la actual ciencia sirve para construir cualquier tipo de desarrollo se podrá probar que es neutral.

Se considera a la ciencia como un instrumento de decisión para alcanzar ciertos objetivos, y si el objetivo fundamental, como lo propone Varsavsky, es cambiar el sistema social, de ahí la necesidad de una «ciencia politizada». Varsavsky no plantea la negación del conocimiento existente ni de todo lo que venga del exterior, pero sí su redefinición para el logro de la autonomía cultural.

Creo que la ciencia actual está saturada de ideología a todo nivel, como cualquier otra actividad social, y que ella es muy visible en algunos niveles (usos de la ciencia) y en otros está más disimulada. Creo que la objetividad de la ciencia no consiste en eliminar los preconceptos ideológicos —cosa imposible— sino en explicitarlos; en impedir que se metan de contrabando. Creo que el científico debe hacer política no sólo dentro de su partido, sino liberando su ciencia de ideologías opuestas a la que defiende fuera de su trabajo (y eso vale para todo trabajador, intelectual o no). Creo que si no se aclara bien este problema la ciencia va a servir más como estorbo que de ayuda para la construcción de una nueva sociedad. En primer lugar ¿qué quiere decir que la ciencia es ideológica? Las definiciones deben darse en función de los problemas que vayamos a analizar con ellas. El problema que está en juego aquí es la transformación de esta sociedad en otra. Se trata entonces de ver si hay una manera de hacer ciencia que ayuda

a esa transformación y otra que la dificulta, y hasta dónde llegan estas diferencias... Se trata de ver en qué grado la ciencia actual es «fiel al sistema», es cientificismo. Eso nos sugerirá los cambios necesarios para que deje de serlo. Nuestro problema se resume entonces en la siguiente pregunta práctica, política: «¿De qué manera ayuda la ciencia actual a sostener el sistema social actual?». Dejaré de lado las respuestas más evidentes, y daré una lista de las que me parece más necesario discutir:

1) Negándose a investigar los problemas del pasaje a nuevas formas de sociedad. Dando prioridad a estudios microsociales que sólo tienen significado dentro de este sistema. Dando más prestigio a las ciencias físicas que a las sociales. Rehuyendo por autocensura todo tema de investigación que pueda comprometer la estabilidad del sistema.

2) Dando soluciones temporarias –remiendos– a los problemas más urgentes del sistema, para ganar tiempo....

3) Contribuyendo a crear un mito de sí misma, idealizando al científico y al tecnócrata, y haciendo creer que ella basta para resolver los problemas de la sociedad mediante reformas «técnicas»... (Varsavsky, 1975, pp.42-43)

En este sentido, la dependencia sólo termina cuando el país define un estilo tecnológico propio, con base en un proyecto nacional. De esta forma, en un contexto de poder de decisión y claridad de objetivos se podría crear, adaptar e incluso comprar tecnología; pero es necesario librarse del mito de que la tecnología (al igual que la ciencia) es todopoderosa, infalible y neutra. No puede ser neutra, toda vez que la tecnología que compramos fue creada en razón de otros objetivos y otros problemas, es decir, que responde a otro proyecto nacional, generalmente de dominación.

Estilos de desarrollo.

Juan Carlos Monedero sostiene que *teoría crítica* es aquella que “[...]entiende que lo que existe no agota las posibilidades de la existencia”, y que “[...]en la construcción de otra globalización, de una globalización no capitalista, se juega el futuro de la humanidad”.(Monedero, 2008, p.24) Frente a una visión del mundo y de la Ciencia que establece la mansa aceptación de lo dado, Varsavsky valora la Historia como una herramienta que ha de permitir el trazado de una estrategia nacional realista. La Historia, en síntesis, posibilita la definición de un estilo social («conjunto de las características que definen el modo de vivir, trabajar, evolucionar de una sociedad»), el cual, a su vez, es la base que debe ser tomada en cuenta para desarrollar un proyecto nacional. El proyecto nacional incluye la propuesta de construcción del socialismo, pero en un sistema que, a diferencia del modelo estalinista, no avasalle al individuo, en un orden social en el que los intereses colectivos y las aspiraciones individuales no sean contradictorias.

El concepto de *estilo de desarrollo* sería el principio organizador que permite confrontar la sociedad actual con la sociedad deseada. Varsavsky entiende que, en función de sus objetivos finales, la producción puede estar dirigida o bien hacia las necesidades de las empresas y de quienes las controlan –característica distintiva de los estilos “empresocéntricos”–, o bien hacia las necesidades de la población –característica de un modelo “pueblocéntrico”–. El autor ubica al desarrollismo dentro de los estilos empresocéntricos capitalistas, regidos por el mercado de la libre competencia privada centrados en la empresa, lugar donde se decide qué y cuánto producir, y donde se distribuyen los ingresos sobre los que se tiene derecho según lo producido. Al Estado le corresponden los servicios de infraestructura física e institucional, cuidar el orden y remediar los excesos aberrantes en la distribución de la renta. En este sentido, menciona que en los países más ricos el estilo empresocéntrico capitalista podría derivar en una organización similar a una gran empresa moderna, en donde el concepto de país quedaría desdibujado.

La ciencia actual, en resumen, está adaptada a las necesidades de un sistema social cuyo factor dinámico es la producción industrial masificada, diversificada, de rápida obsolescencia; cuyo principal problema es vender –crear consumidores, ampliar mercados, crear nuevas necesidades o como quiera decirse– y cuya institución típica es el gran consorcio, modelo de organización y filosofía para las fuerzas armadas, el gobierno y las universidades. Es lógico que este sistema estimule la especialización, la productividad, la competitividad individual, la invención ingeniosa, el uso de aparatos, y adopte criterios cuantitativos, de rentabilidad de inversiones para evaluar de todo tipo de actividad. Esto se refleja, hemos visto, en la ciencia actual de todo el mundo: en los países desarrollados por adaptación, y en los demás por seguidismo, por colonialismo científico. (Varsavsky, 1969, p. 20)

En su análisis del estilo empresocéntrico consumista, Varsavsky va desentrañando con meticulosidad las paradojas y la perversión del sistema –aunque resulte coherente con sus objetivos finales–. El autor menciona el despilfarro de recursos naturales y humanos. Los mismos comprenden: el desempleo, el trabajo socialmente innecesario; la ruptura de equilibrios ecológicos, la contaminación ambiental; la burocracia, la capacidad ociosa de producción y de información–cuando las teorías o los «inventos» no se transfieren a sus usuarios potenciales–; de vida útil de equipos y de bienes de uso–cambios innecesarios de modelos, equipos más rentables, etcétera–, bienes y servicios innecesarios– sobre todo el consumo suntuario y la publicidad.

El enfoque «pueblocéntrico» que Varsavsky defiende comienza dando metas de satisfacción de necesidades populares, materiales o no, y las empresas deben producir lo necesario para satisfacerlas, sabiendo previamente que los recursos son suficientes. El Estado garantiza que lo producido llegue a manos de la población. Define un estilo, el creativo, o el socialismo nacional creativo, como una opción de transformación social y lo compara con el consumista o desarrollismo capitalis-

ta y el autoritario. Brevemente, las características fundamentales del estilo creativo se vinculan a la importancia de la participación popular permanente en todos los marcos de decisión; para lograr este objetivo irrenunciable debe asegurarse un nivel homogéneo de consumo material y cultural. El Estado jugaría un rol preponderante en este sentido, asegurando la cobertura de un umbral mínimo de necesidades; se aprovecharía el «potencial docente» de todos los hombres como manifestación de solidaridad, se impondría un sistema de trabajo rotativo

Varsavsky se adelanta a la conceptualización de *lo nacional* que autores como Juan Carlos Monedero le atribuye al socialismo del siglo XXI: “patria identificada con las mayorías y enfrentada a los imperios”, y propone poner el aparato estatal al servicio de intereses populares concretos. Asimismo, su propuesta anticipa lecturas como la de Enrique Arceo, quien señala que la ruptura con la lógica perversa de dominación impuesta por el capital transnacional es una tarea:

[...] que sólo puede encarar un bloque alternativo hegemonizado por los sectores populares. En la hipótesis de que la creciente movilización de éstos en la región lo haga posible, ello no supondrá ni la reconstitución de una burguesía nacional –cuya debilidad frente al capital transnacional y temor a la activación de los sectores populares la tornarían en un agente de la dependencia política y económica–, ni la construcción de un Estado desarrollista dispuesto a subordinar por generaciones el bienestar de la población a las exigencias de la acumulación, con la meta de reproducir la estructura del centro. El nuevo bloque deberá afrontar la difícil tarea de compatibilizar las exigencias de la acumulación con las de la equidad, a fin de hacer posible la paulatina incorporación de las formas más avanzadas del desarrollo de las fuerzas productivas y una disminución radical de la desigualdad. (Arceo, 2005, p.58)

Cuando un estilo se ha definido, se pueden proponer estrategias para construir un proyecto nacional a partir de la situación actual, de los recursos disponibles o conseguibles, de los aliados y enemigos potenciales; esto implica definir metas a partir de ahora, año a año. Ahora bien, el estilo y el Proyecto Nacional (PN) deben ser definidos a partir de las necesidades humanas que requieren que la sociedad se ocupe de ellas. La Ciencia debe cumplir un importante rol caracterizando las franjas de población y sus necesidades insatisfechas e indicando en qué forma, grados y plazos se intenta satisfacerlas. Las necesidades que deben ser cubiertas son: físicas, sociales, culturales y políticas. La elaboración de un PN, en síntesis, es de carácter ideológico. Ya desde la redacción de los objetivos, se debe expresar con toda claridad los aspectos cualitativos del Proyecto, esto es: cómo será la educación, qué tipo de participación política se propugnará, qué régimen de propiedad, qué grado de dependencia económica y cultural, y esto en el mediano y largo plazo. De este modo la elaboración de un PN debe regirse por ciertos objetivos. Ahora bien, los objetivos de un PN no deben plantearse en términos de tasas de crecimiento u otros indicadores cuantitativos globales, sino en términos de cumplir un conjunto de metas que expresen sus aspectos ideológicos.

Para él, éste es un principio básico que llamó el “principio de la ideología explícita”: un proyecto nacional no debe formularse en términos de tasas de crecimiento u otros indicadores cuantitativos globales, sino en términos de un conjunto de objetivos diversos simultáneos que expresen con claridad todos los aspectos ideológicos. Para eso, esos objetivos deben estar definidos primeramente en sus características cualitativas y sólo después cuantificarse para los diferentes grupos de población.

IV. La escena presente. La política científico-tecnológica en la administración kirchnerista.

En 2003 comenzó a revertirse la migración de científicos argentinos, a partir de una serie de acciones políticas que implementó el gobierno conducido por Néstor Kirchner. Acciones que pusieron de manifiesto la voluntad de imprimir un cambio respecto de las políticas neoliberales del menemismo y del delaruiismo. Desde el comienzo de su gestión, la administración kirchnerista proclamó la centralidad de la ciencia, de la tecnología, e innovación en la promoción del modelo desarrollo integral de las capacidades productivas del país, que sus políticas auspiciaban. Como parte de este regreso al ruedo del Estado, el gobierno argentino comenzó a tomar una serie de medidas de impulso a la política científico-tecnológica nacional⁶.

En este sentido, la primera medida de importancia tomada en 2003 por la administración entrante fue impulsar una serie de proyectos para la repatriación de científicos argentinos residentes en el extranjero. Entre ellos, se destacan los Proyectos de Investigación y Desarrollo para la Radicación de Investigadores (PIDRI), de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; las Becas de reinserción, del CONICET; y, muy especialmente por la magnitud que ha tenido, los Subsidios Retorno del Programa Raíces⁷ (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior).

⁶ Según datos oficiales, al asumir Néstor Kirchner la Argentina destinaba un 0,41% de su PIB en investigación y desarrollo (I+D), cifra que en 2013 está en el orden del 0,64%.

⁷ El programa Raíces—de cuya implementación se encarga la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, bajo la órbita del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación— se propone como objetivo fundamental fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas del país por medio de políticas de vinculación con investigadores argentinos emigrados, así como a la promoción de la permanencia de científicos en el país y el retorno de aquéllos interesados en desarrollar sus actividades en la Argentina). La base de datos del programa Raíces cuenta con alrededor de 5000 científicos y tecnólogos Argentinos relevados en el exterior, y según cifras oficiales —disponibles en www.raices.mincyt.gov.ar— se afirma que poco más de 1000 científicos han regresado a la Argentina a través de este programa desde 2003. Más del 80% de los repatriados fue financiado por el estado nacional a través del CONICET por intermedio de becas de reinserción. Los 876 trabajadores de CyT repatriados se han reintegrado al sistema argentino de CyT por intermedio del CONICET y de las Universidades Nacionales.

Otra medida política de primera magnitud fue la de convertir la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en un nuevo ministerio —a cargo, desde su creación a fines de 2007, del biólogo Lino Barañao—. En 2008, este mismo gobierno promovió que el Programa Raíces sea declarado como Política de Estado mediante la sanción de una Ley —la Ley 26.421, más conocida como “Ley Raíces”—, lo cual más allá de lo institucional implica también un fuerte simbolismo. Conferirle a un programa estatus legal de “política de estado” pretende marcar un camino a seguir por el país capaz de trascender el signo político de los gobiernos electos y la coyuntura político-social de los años por venir.

A fines de 2011 se inauguró el edificio del Polo Científico-Tecnológico, destinado a ser sede del Ministerio de Ciencia, así como también a albergar la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica —organismo que financia actividades de investigación y desarrollo—, los Institutos Internacionales Interdisciplinarios para la Innovación —centros de investigación en múltiples disciplinas orientados a fomentar la colaboración entre investigadores locales y extranjeros pertenecientes a grandes centros internacionales—, y a unificar en un solo espacio físico el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina—. Finalmente, en 2013 el gobierno de la provincia de Entre Ríos lanzó el programa Volver al Pago, articulado con los programas nacionales implementados desde 2003, y destinado a científicos que se encuentran en el exterior y quieren regresar a la provincia.

A la luz de la evidencia proporcionada, nos parece indudable que la administración kirchnerista ha contribuido a poner fin a casi cuarenta años de desinterés, de desidia y de falta de estímulos hacia la actividad científico-tecnológica en la Argentina. No obstante, creemos de fundamental importancia interrogarnos acerca de cuál es el *estilo de desarrollo* —para emplear un concepto de Varsavsky— al que las políticas científicas del kirchnerismo han contribuido y están contribuyendo.

Por su fuerte vinculación con las demandas del sector privado⁸, por su orientación al consumismo como forma de mantener girando permanentemente la noria del mercado interno y, especialmente, por propiciar una ciencia al servicio del capitalismo y no a favor de su superación en un sistema social más justo, más sustentable y más humano, el kirchnerismo encuadra dentro de los estilos de desarrollo “empresocéntrico-consumistas”. El kirchnerismo ha recuperado soberanía para el Estado nacional en materia de administración de los recursos naturales y su explotación, en materia de intervención en los asuntos públicos y privados, y lo ha vigorizado enormemente en tanto que actor político. No obstante, huelga decir que nada de esto lo convierte *per se* en una alternativa revolucionaria anticapitalista, o en un movimiento que venga a fundar el socialismo nacional con el que Varsavsky —y muchos de los intelectuales de su generación— soñaba.

⁸ Techint, IBM, Siderar, Siderca, Tecpetrol y Core Security Technologies firmaron un memorando de entendimiento con la SECyT en 2007 por el que se comprometieron a emplear científicos y tecnólogos argentinos que se encuentran radicados en el exterior, lo que incrementará la bolsa de trabajo que ofrece Raíces. El acuerdo prevé la difusión de las búsquedas para los interesados en el exterior a través de material de soporte, que se distribuirá en las 124 embajadas y oficinas consulares argentinas.

Es de destacar que la recuperación del control sobre los recursos naturales se da en el contexto de la enorme crisis energético-alimentaria que atraviesa el mundo, y que condiciona fuertemente el desempeño de las economías capitalistas desarrolladas. El incremento de la demanda de materias primas por parte de los países centrales dio lugar a un aumento de los precios de *commodities* de las que Argentina es productora⁹. La parte de la renta que el Estado retiene por la exportación de estos productos le permitió al país incrementar sostenidamente hasta la crisis de 2008 sus reservas internacionales, saldar deudas con organismos de crédito internacionales como el FMI, fomentar la actividad industrial, y dar financiamiento a un generoso y costoso paquete de medidas asistencialistas y de inclusión social.

El desafío que enfrenta la Argentina de cara al futuro es el de superar el rol de país exportador de productos del suelo, y del subsuelo, que históricamente ha asumido en su inserción al mercado capitalista global. Las políticas del kirchnerismo –montadas sobre el oxígeno de las divisas entrantes en concepto de renta agraria– no han dado nunca muestras de querer avanzar real y seriamente en pos de un cambio en la matriz de generación del ingreso nacional. Lejos de ir a fondo en el fomento de una industria de base y con autonomía, la industrialización alcanzada ha sido y continúa siendo enormemente dependiente de la compra de insumos importados –lo que la paraliza cada vez que una situación de crisis impide la disponibilidad de divisas–, y ha perseguido el propósito de abastecer el mercado interno, para así poder garantizar buenos niveles de ocupación de mano de obra, y buenos niveles de consumo.

V. A modo de epílogo

Lejos de haber perdido vigencia, a casi cincuenta años de la publicación de *Ciencia, política y científicismo* el pensamiento de Oscar Varsavsky continúa siendo una fuente ineludible para pensar la realidad político-científica latinoamericana. Si tenemos en cuenta que nuestro subcontinente continúa jugando un papel subordinado y dependiente en el sistema-mundo consolidado por el sistema tecnocapitalista, si tomamos en consideración que entre el fallecimiento de Varsavsky en 1976, y nuestro presente, las desigualdades estructurales no han hecho más que agudizarse, entenderemos por qué teorizar y poner en práctica políticas –científicas– con miras a la superación del capitalismo y puestas al servicio de las mayorías populares, no aparece simplemente como algo deseable, sino como una imperiosa necesidad. Es en esta tarea donde Varsavsky nos deja un puñado de reflexiones que nos parece importante tener presentes para pensar en una ciencia para la emancipación.

Como primera cuestión a recuperar, destacamos el hincapié hecho por Varsavsky acerca de la imposibilidad de pensar una ciencia o una tecnología sin enmarcarlas en el diseño de políticas. Si estas políticas no son trazadas activamente por un país, generan como consecuencia la subordinación de las acciones a las políticas de

⁹ El caso de la soja es el más evidente, y el de mayor peso en cuanto a divisas ingresadas al país en concepto de exportaciones.

aquellos países que sí las tienen. Pensar políticas científicas y tecnológicas autónomas implica pensar en desarrollo industrial. Pero no en un desarrollo concebido como una meta en sí mismo —o al servicio de conglomerados de empresas, como históricamente ha ocurrido—, sino en un modelo de desarrollo armónico con los intereses del conjunto social. Para ello, resulta imprescindible rechazar de plano el sistema y el modelo actual por el alto grado de inhumanidad que lo caracteriza.

Varsavsky solía decir que la ciencia actual está lejos de la verdad, pero que su falta de objetividad no está en esa carencia, sino en que está más lejos de la verdad justamente donde más le conviene al *statu quo*. La ciencia oficial —el *cientificismo*— está adaptada a las necesidades de este sistema y es difícil que sirva en otro muy diferente sin traicionarlo, de ahí la necesidad de pensar en otra ciencia, en una *ciencia rebelde*. La propuesta de Varsavsky tiene como idea rectora no disociar artificialmente el pensamiento científico del político para ir generando, de esta manera, una política científica acorde al nuevo sistema, donde la ideología aparezca como guía explícita y no como algo que al negarse termina por colarse de contrabando.

Bibliografía

- AA.VV. (2007). *Ciencia y revolución. Homenaje a Oscar Varsavsky*. Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la tecnología, Caracas. (<http://www.espaciovarsavsky.com.ar>)
- Arceo, Enrique (2005). “El impacto de la globalización en la periferia y las nuevas y viejas formas de la dependencia en América Latina”. En *Cuadernos del Cendes*, Año 22, N°60, septiembre-diciembre de 2005.
- Cavarozzi, Marcelo (1991). “Más allá de las transiciones a la democracia en América Latina”. En *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), N° 74, octubre-diciembre de 1991.
- Gambina, Julio (2013). *Crisis del Capital 2007-2013: la crisis contemporánea y el debate sobre las alternativas*. Fundación Investigaciones Sociales y Políticas, Buenos Aires.
- Garretón, Manuel Antonio (1997). “Revisando las transiciones democráticas en América Latina”. En *Nueva Sociedad*, N° 148, Marzo-Abril 1997.
- Gordon, Ariel (2010). “Las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en el período 2003-2010 en Argentina: continuidades y rupturas con el legado de los noventa”. En *Revista Sociedad*, N°29/30, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales-UBA.
- Malamud, Andrés (2009). “Divergencias en ascenso: viejas y nuevas fracturas en América Latina”. En *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, N° 21. Primer Semestre de 2009
- _____ y De Luca, Miguel (comps.) (2011). *La política en tiempos de los Kirchner*. Eudeba, Buenos Aires.
- Monedero, Juan Carlos (2008). *Disfraces del Leviatán. El papel del Estado en la globalización neoliberal*. Centro Internacional Miranda, Caracas.

- Riatti, Sara (comp.) (2011). *Oscar Varsavsky. Una lectura postergada*. Ediciones Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la tecnología, Caracas. (<http://www.espaciovarsavsky.com.ar>).
- Paramio, Ludolfo (2010). Las dimensiones políticas de las reformas económicas en América Latina. En <http://www.ipp.csic.es/doctrab1/dt-9906.htm>
- Sábato, Jorge (comp.) (2011). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Ediciones Biblioteca Nacional, Buenos Aires.
- Torre, Juan Carlos (1998). *El proceso político de las reformas económicas en América Latina*. Paidós, Buenos Aires.
- Varsavsky, Oscar (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- _____ (1972). *Hacia una política científica nacional*. Ediciones Periferia, Buenos Aires.
- _____ (1975). “Ideología y verdad”. En *Ciencia e ideología. Aportes polémicos*. Ediciones Ciencia Nueva, Buenos Aires.

Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad

Cristina Rafaela Ricci¹
crisitnaricci@unla.edu.ar

Resumen

La producción de conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) suscita interés y cierta preocupación en el ámbito de la Educación Superior. Analizar cómo, dónde, quiénes y a través de qué procedimientos se valida y legitima ese conocimiento, requiere pensar más allá de los contextos clásicos de descubrimiento y justificación e, incluso ir más allá de la concepción moderna de ciencia. En este sentido, sostengo que los planteos epistemológicos y metodológicos de la concepción heredada, no son los más aptos para otorgar estatus científico a las producciones de los ISFD porque en el horizonte epocal comienzan a vislumbrarse epistemologías y metodologías emergentes que manifiestan otra racionalidad.

En la primera parte del artículo desarrollaré al conocimiento como representación duplicada; luego presentaré la epistemología articulada con la historia y la metodología diversificada, finalizando con otros contextos para la producción de conocimiento. En la segunda parte, abordaré nuevos modos de producción de conocimiento, concluyendo con reflexiones para pensar más allá de la modernidad.

Palabras clave: Educación Superior, concepción heredada, cambio epocal, otra racionalidad.

Abstract:

The production of knowledge in the Higher Teacher Training Institutes (ISFD) raises interest and some concern in the field of Higher Education.

¹ Cristina Rafaela Ricci es Magister y Especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNQ), Especialista en Investigación Educativa (UTN), Especialista en Educación Superior y TIC (INFD), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLZ-UBA), Licenciada y Psicopedagoga (UNLZ), Profesora Especializada en Educación Especial (ISFD N° 18), Asistente Educacional (ISFD N° 18), Maestra Normal Superior (ISFD N° 11) y Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente se desempeña como Profesora e Investigadora en ISFD en la provincia de Buenos Aires.

Analyze how, where, who and by what procedures are valid and legitimate that knowledge requires thinking beyond traditional contexts of discovery and justification, and even go beyond the modern conception of science. In this sense, I argue that the epistemological and methodological proposals of the received view, are not the most suitable to give scientific status to the productions of the ISFD because the epochal horizon begin to vislumbrese epistemology and emerging methodologies that show another rationality.

In the first part of the article I will develop knowledge as duplicate representation; then I will present the articulated epistemology diversified history and methodology, ending with other contexts for the production of knowledge. In the second part, I will discuss new ways of knowledge production, concluding with reflections to think beyond modernity.

Keywords: Higher Education, received view, epochal change, another rationality.

Introducción

La producción de conocimiento realizada por los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), es una de las cuestiones que concentra el interés en Educación Superior. Analizar: cómo, dónde, quiénes y a través de qué procedimientos, ese conocimiento se valida y se legitima, puede desagregarse en interrogantes tales como: ¿es el campo académico el que valida y legitima dicho conocimiento? ¿Es el propio sistema formador el que debería hacerlo? ¿Son las escuelas quienes lo realizan, en la medida en que encuentran en esas investigaciones herramientas de intervención pedagógico-didáctica y socio-educativa? ¿Cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego en el proceso de investigación que permiten justificar-validar-legitimar resultados, conclusiones y hallazgos? La sola presentación de un informe final de investigación ante el organismo o institución convocante, ¿habilita que esos conocimientos sean considerados conocimiento científico? ¿Desde qué perspectivas epistemológicas y metodológicas hay que analizar las investigaciones que se desarrollan en los Institutos de Educación Superior (IES), en general y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), en particular? En tal sentido, hoy resulta prácticamente indefendible la clásica –y artificiosa– separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación para el análisis de la producción de conocimiento. Es por ello que, cuando se quiere analizar la producción y legitimación de conocimientos y saberes producidos en y por los IES y los ISFD es necesario pensar más allá de esos contextos, enfatizando la dimensión institucional y social de la ciencia, considerada como una actividad que se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos. Por lo tanto, otra racionalidad epistemológica y metodológica, ¿es posible? En todo caso, sostengo, que es necesaria.

Considerando que sí es posible, la hipótesis de trabajo de este ensayo sostiene que, los planteos epistemológicos y metodológicos de la línea fundadora, o concepción heredada de la modernidad, no son los más aptos para otorgar estatus

científico a los conocimientos producidos por las investigaciones que realizan los IES y los ISFD, así como para el análisis de producciones científicas realizadas por otros sujetos socio-culturales. En cambio, los aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad ofrecen elementos y criterios para pensar y analizar la *praxis* institucional en relación con la producción, validación y legitimación de los mismos. En cuanto a la lógica en la producción desarrollada en IES y de los ISFD, está estaría más vinculada a una racionalidad colectiva, colaborativa, contextual e inductiva que, a la racionalidad formal hipotético-deductiva propia de la concepción heredada de la modernidad.

En este artículo presentaré, algunos supuestos epistemológicos y metodológicos, con el fin de aportar elementos para reflexionar en torno a la hipótesis de trabajo enunciada. Los mismos tienen la intención de argumentar a favor de la misma más allá, incluso, de los ámbitos institucionales propios de los IES y los ISFD ampliando la perspectiva, tanto al ámbito de las políticas públicas, cuando promueven la institucionalización de la función de investigación en instituciones que históricamente tenían esa función, como a otro tipo de asociaciones intermedias –redes, colectivos, entre otros– que desde hace años vienen realizando actividades investigativas, muchas de las cuales, son descalificadas por no responder a los parámetros instituidos por el paradigma heredado de la modernidad y que, felizmente ya, comienza a resquebrajarse. En la primera desarrollaré “La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada”; prosiguiendo con los indicios que estamos encaminándonos “Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada”, para finalizar presentando “El surgimiento de otros contextos para la producción de conocimiento”. En la segunda parte abordaré lo que denomino: “Otros modos de producción de conocimiento: epistemologías y metodologías emergentes”, concluyendo con algunas reflexiones en torno a la producción y legitimación de conocimiento por parte de los Institutos Superiores de Formación Docente.

La modernidad y su concepción de conocimiento como representación duplicada

La modernidad como época estableció que el único conocimiento verdadero es el científico², entronizando como modelo de lo científico a las disciplinas físico-matemáticas. En ella, lo importante, según lo plantea Esther Díaz (2007), es la representación en dos sentidos: de nivel uno, basada en la convicción de que sólo se puede conocer ‘representándose’ los fenómenos y sus relaciones; y de nivel dos, cuyo supuesto es que sólo se garantiza el conocimiento si se los ‘representa’ en leyes universales y necesarias. Así la modernidad trata de conceptualizar *a priori*, antes de

² Los científicos, desde la modernidad, formulan las leyes del conocimiento, y son quienes usan los métodos; los epistemólogos, desde principios del siglo XX, analizan los procesos cognoscitivos, son quienes intentan validar los métodos y, los metodólogos, son quienes diseñan los métodos. Los científicos pertenecen al ámbito tecnocientífico y los otros dos al de la filosofía (Cfr. Díaz, 2007:18; 147).

interactuar con los objetos concretos. El conocimiento dejó de movilizarse por lo que muestran los fenómenos y comenzó a construir una concepción de lo real consistente en imaginar que los fenómenos no son lo que parecen; se enunciaron leyes universales que trascienden lo empírico y que son más importantes que los fenómenos mismos, estableciendo como características principales del conocimiento científico las de ser claro, preciso, provisorio, objetivo, controlable, metódico, sistemático, viable, descriptivo, explicativo, predictivo, consistente lógicamente, unificado y fecundo.³ (Díaz, 2007)

Así, la ‘línea fundadora’ o ‘concepción heredada’, en términos de Hilary Putman (1989⁴) que incluye a los primeros epistemólogos modernos, sostiene la ahistoricidad, forzocidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico. En cambio la ‘epistemología crítica, alternativa o ampliada’, en términos de Díaz, o emergentes en mis propios términos, plantea la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social de ese conocimiento, cuya racionalidad hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, en el éxito o en el fracaso de las teorías. Por lo tanto, la epistemología ampliada a lo político-social, busca relaciones entre la historia externa y la historia interna de la ciencia, donde los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales (individuales y colectivos), no con un sujeto ahistórico y, donde la ciencia no es independiente del resto de la cultura. En tal sentido, cabe mencionar la apertura del estadounidense Kuhn y del austríaco Feyerabend hacia una epistemología articulada con la historia sin olvidar que, la corriente técnico-analítica fue hegemónica durante gran parte del siglo XX y que aún hoy lo es entre la mayoría de los científicos de las ciencias llamadas ‘duras’, es decir las disciplinas formales y naturales, y entre varios epistemólogos. (Díaz, 2007)

En este punto cabe señalar, tal y como sostiene Ruth Sautú (2005), que no existe epistemología sin sustento metodológico, ni existe metodología sin supuestos epistemológicos. Desde esta perspectiva, en la que se plantea el vínculo solidario entre epistemología y metodología, es que hay que analizar todo lo vinculado con la legitimación y validación del conocimiento para que éste sea considerado científico. Sin embargo, si bien hay diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, en general, éstas:

[...] comparten el *ethos* de la investigación científica: producir conocimiento válido, generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable. (Sautú, 2005, p. 39)

³ El desarrollo conceptual de cada una de las características puede ser consultado en Díaz, 2007:134-138.

⁴ La expresión “concepción heredada” fue acuñada por Putman en *Lo que las teorías no son* (en Olivé y Pérez, 1989:312) citados en Díaz, 2007:19.

Las posturas heredadas, tradicionalmente, apuntaron la legitimación a lo formal-metodológico, donde buscaron la formalización de una teoría científica y aspiraron a validarla en función de su pertinencia lógica y de la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Para ellas, “validez” es un término lógico y epistemológico. En sentido lógico, significa “correcto” y se aplica a los razonamientos que responden a leyes lógicas. Epistemológicamente se refiere al hecho de que los enunciados de una teoría son aceptados como verdaderos o sólidos. En cambio, las posturas críticas buscan la validez epistemológica en función de la solidez de las teorías, donde tal solidez difícilmente emane de la formalización y puesta a prueba, sino de la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Sin embargo, no hay que desestimar que hay una tercera forma de validación que plantea que, una teoría se acepta porque es eficaz en sus efectos, en sus términos y/o en su rentabilidad. Por lo tanto, es necesario plantear que se debe renunciar al dogma de la existencia de un método único en la práctica científica como, en su momento, lo sugirió René Descartes, al considerar que su método no era el único, ni el verdadero, ni el mejor; simplemente era el que encontró y le resultó útil; lo que posteriormente fue reafirmado por Feyerabend (1981) en su defensa de la no unicidad del método científico. (Díaz, 2007)

En este debate se expresan, como lo señala Díaz (2010), posiciones reduccionistas que postulan una simplificación máxima del objeto de estudio, defienden el abordaje exclusivamente cuantitativo y exigen un método único y específico para cada disciplina. Pero también se despliegan posiciones integradoras que proponen considerar la complejidad de los objetos y sus relaciones, abogan por abordajes múltiples (cuantitativos, cualitativos y triangulaciones) y apelan a la pluralidad de métodos así como a la investigación interdisciplinaria. Todas las posturas, prosigue, merecen ser tenidas en cuenta, pero sería deseable que interactúen, no que traten de anularse unas a las otras. Se trata más bien de comprender al objeto en su integridad calculable e interpretable, de no reducirlo a su mínima expresión formal o empírica, ni arrojarlo a una cualificación indefinida, sino de operar con la mayor cantidad de variables y modos de abordajes posibles sin perder de vista que también esas modalidades dependerán de acuerdos establecidos entre quienes producen conocimiento, y de ninguna manera responden a verdades irrefutables.

En este punto, coincido con la mirada de Díaz sobre este debate que se inclina más por las multiplicidades que por los reduccionismos, pero que se niega a ‘reducirlos o superarlos’ porque en lugar de ello, propone una expansión del frente epistemológico y metodológico, más que una superación o negación de aquellas posturas simplificadoras con las que, en principio, disiente. Sin embargo, considera que es más fértil incluirlas antes que excluirlas, confrontarlas antes que negarlas, aceptarlas como una perspectiva posible en lugar de pretender que la postura ampliada, a la que adhiere, es el único camino posible. Entonces, el tema es soportar la multiplicidad y la diferencia intentando nuevos procedimientos y, sobre todo, saber que tanto las teorías como los métodos deben estar sujetos a revisión constante. Sin embargo, no hay que olvidar que el sistema científico coadyuva a la conservación del para-

digma establecido⁵ que se defiende de las novedades y de las aperturas a nuevos paradigmas. En teoría se proclama la renovación, pero en la práctica se apuesta a la perpetuación. (Díaz, 2010)

En este sentido, adhiero a la propuesta de Díaz de colocarse en otro lugar, presentar aspectos del quehacer epistemológico y metodológico que no pretendan síntesis superadoras sino aperturas, que no propongan reducciones sino expansiones y, sobre todo, que intenten arrojar un poco de luz sobre aspectos —en general no explicitados— de las políticas de investigación. En este sentido presento una postura conceptual que prioriza la historia en lugar de la lógica. Y cuando me ocupo de la lógica trato de mostrar su genealogía y encuentro que es contingente e histórica, no forzosa y atemporal. No pierdo de vista tampoco la subjetividad real del investigador y propongo analizar las estrategias de las que surgen los objetos de conocimiento que, en el caso de la educación, involucra también sujetos. (Díaz, 2010)

Asimismo, como lo sugiere Díaz (2010), hay que tener en cuenta que la deconstrucción de los supuestos científicos y de los métodos no necesita olvidar la tradición en la que se inscriben, al contrario, debe tenerla como telón de fondo, como horizonte de sentido. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que la realidad siempre es un texto con posibilidades de ser leído y, que las lecturas se realizan mediante percepción directa o mediante aparatos y que los informes acerca de las mediciones y conclusiones se expresan en lenguaje articulado. Así, el producto de toda investigación siempre adquiere forma de texto, por lo tanto la investigación científica no puede limitarse a medir, calificar y calcular. Los datos, como las leyes, se construyen y se interpretan. Por lo cual hay que tener presente que las palabras son siempre una violencia que se les hace a las cosas al encerrar los estados de cosas en la —a veces férrea— red de los significantes, apresándolos, y luego pretendiendo que las palabras —y no los estados codificados por ellas— son la realidad.

Por otro lado Díaz (2013) advierte que, entre los códigos impuestos uno de ellos es el escrito académico. Este, si bien tiene que ser analizado más allá de su condición de cuasi obstáculo administrativo, indispensable para desplegar la investigación a nivel institucional independientemente de la disciplina trabajada tiene un aspecto práctico en cuanto al armado de documentos que acrediten las indagaciones. Los investigadores para validarse como expertos deben seguir normativas vigentes en la presentación de escritos académicos que requiere destreza para lograr ese objetivo, la que suele ser impartida desde la metodología y/o la semiología tradicionales. Ahora bien, el riesgo está en que esas disciplinas pretendan imponer un método a priori o único, no ya para escribir *papers*, sino para validar el proceso investigativo.

Analizar, críticamente el concepto tradicional de científicidad es una de las condiciones de posibilidad para pensar los procedimientos metodológicos a utilizar en cada caso. No se trata de apropiarse de un método exclusivamente cualitativo, cuantitativo o triangulado, se trata de producir métodos que puedan ser repensados, métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del

⁵ Aquí el concepto de paradigma hay que entenderlo tal como lo establece Kuhn (1985), quien al referirse a la ciencia normal indica su carencia de innovación y su apego a repetir los esquemas que tienen más fuerzas, es decir los que dominan.

caos, responde. Donde modular, es moldear una variable de manera continua deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento; donde la investigación necesita técnicas sistemáticas pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa por lo que, una técnica rigurosa y sólida es condición de posibilidad para ejecutar la creatividad. (Díaz, 2010; 2013)

No obstante, si bien la técnica es necesaria, no resulta suficiente. Hay que lograr líneas de fuga, decodificación, aceptación del azar. Además de la técnica –que se obtiene de manera racional y pragmática– hace falta libertad creativa, que se logra desde la sensibilidad y la entrega a las pulsiones del cuerpo. Los recursos académicos y metodológicos son indispensables para acceder a la destreza investigativa. Pero los resultados que realmente logran el estadio científico, humanístico o artístico son los que, habiendo incorporado el entrenamiento metódico brindado por la educación sistemática, consiguen transgredir los códigos impuestos. Es por eso que, si bien el investigador, en una primera etapa de su formación, se rige por la metodología vigente para contribuir a su propia solidez, para acceder a su condición de experto, es necesario que en algún momento sea el creador que se sale de los métodos a través de ellos e inventa categorías propias deconstruyendo las establecidas en ese acto creador que es la modulación metodológica. (Díaz, 2013)

Hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada

La meta de la unificación de la ciencia en una gran teoría final, algo así como la verdad total, constituyó un anhelo indiscutible en todos los campos del conocimiento como rasgo central de la modernidad, señala Antonio Gutiérrez (2000), quien agrega que:

[...] esta meta fue un eje principal del positivismo lógico, desarrollado por el Círculo de Viena en los años 20 del siglo XX [que sostenía que] todas las ciencias comparten el mismo lenguaje, leyes y métodos y que no hay diferencias fundamentales entre las naturales y las sociales. (Gutiérrez, 2000, p.282)

Sin embargo, hacia la segunda mitad del siglo XX, Thomas Kuhn con su libro *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), además de cuestionar las pretensiones del positivismo, elabora una protesta teórica novedosa contra uno de los conceptos más utilizados por la epistemología, la noción de progreso. Una vía importante en la argumentación de Kuhn, refiere Gutiérrez (2000), muestra que la ciencia atraviesa una secuencia de desarrollo que no conduce a ninguna dirección particular. Una de sus tesis centrales sostiene que la ciencia no progresa hacia fin alguno, como la verdad. Lo que ocurre es que las teorías evolucionan desde formas anteriores y no hacia fin alguno. Es decir, según Kuhn: “[...] las teorías no se corresponden con una realidad definitiva dada de una vez para siempre sino que tanto las teorías como la realidad se construyen.” (Gutiérrez, 2000, p. 283)

En la base del pensamiento de Kuhn hay un doble descubrimiento:

[...] la ciencia presenta discontinuidades [las revoluciones científicas] y al tratar de identificar los acuerdos en los que se basan los períodos normales encuentra que es imposible reconocer un conjunto explícito de enunciados y normas que reflejen el consenso alcanzado. (Gutiérrez, 2000, p.283-284)

Por otra parte, en una de sus tesis fundamentales Kuhn se posiciona en una postura diferente de la de muchos filósofos de la ciencia al considerar que:

[...] la explicación de la elección de los problemas, en última instancia, ha de ser psicológica o sociológica. Esto es, ha de ser una descripción de un sistema de valores, de una ideología, junto con un análisis de las instituciones a través de las cuales dicho sistema se transmite y se aplica⁶. Este cambio de enfoque se centró en la eliminación de la barrera inmunológica que presentaban los dos contextos (justificación y descubrimiento⁷), lo cual posibilitó la irrupción de la historia de la ciencia como fuente de argumentación y de desarrollos teóricos. Pero esta postura estaba muy alejada de los supuestos de la filosofía vigente en aquel momento [modernidad], ya que Kuhn consideraba irrelevantes las normas metodológicas universales y ponía en cuestión la existencia de una racionalidad general por encima de los compromisos tácitos de las comunidades científicas. (Gutiérrez, 2000, p.284)

Por su parte, Germán Morong (2012) enuncia algunos aspectos, entre los varios que conforman el concepto de paradigma kuhniano, que resultan –a mi juicio– relevantes al momento de analizar la producción y legitimación de conocimiento porque abre la posibilidad a que otros sujetos socio-culturales y socio-político produzcan conocimiento más allá de la ‘comunidad científica’ ampliando así, el concepto de comunidad científica heredada de la modernidad:

[...] habiendo aislado una comunidad particular de especialistas, lo que comparten sus miembros para explicar la relativa plenitud de su comunicación profesional y la relativa unanimidad de sus juicios profesionales, no es más que un paradigma o un conjunto de estos, paradigma designa [entonces] todos los compromisos compartidos por una comunidad de científicos. Por un lado, los teóricos, ontológicos y de creencias y, por otro, los que hacen referencia a la aplicación de la teoría y a los modelos de solución de problemas. Kuhn describe

⁶ Véase Kuhn, T. [1962] (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE, noción de paradigma.

⁷ Cfr. Javier Echeverría (1995) y los cuatro contextos que propone, así como Cfr. Esther Díaz y Silvia Rivera (2000) y su propuesta de ampliación de los cuatro contextos propuestos por Echeverría que aquí sólo se sintetizan.

el pasaje a un nuevo paradigma como una reorientación estructural: al abrazar un nuevo paradigma, la comunidad científica maneja la misma cantidad de datos que antes, pero los coloca en una relación diferente a la anterior. (Morong, 2012, pp.97-98)

La relevancia de la propuesta de Kuhn, prosigue Morong (2012), radica en considerar, al igual que Feyerabend, que la construcción de todos los supuestos que permiten el desarrollo de la ciencia y su terminología representacional sólo pueden ser entendidos en su propia historicidad, a partir de las rupturas epistemológicas que en el proceso de la historia han ido construyéndose a partir de las nuevas experiencias y frente a nuevos desafíos que impregnan la labor del investigador:

La posibilidad de entender que los paradigmas son anteriores a la declaración de reglas definidas de amplia aceptación científica y que ellos pueden afectar a una subespecialidad del mismo tipo de ciencia permite entender la naturaleza convencional ‘de consenso’ de un paradigma determinado. Más aún, la existencia en un mismo tiempo, bajo un mismo tipo de reglas científicas de amplia difusión, de dos o más paradigmas complejiza la relación recíproca entre teorías, reglas y paradigmas. (Morong, 2012, p.99)

Por otro lado, y en relación con el consenso sobre la verdad Gutiérrez (2000) señala que Kuhn sostiene que, el mismo se logra fundamentalmente mediante el recurso a la autoridad y los procesos institucionales consolidados de adoctrinamiento de los no iniciados en ciencias. Por lo tanto:

[...] no tiene sentido pues, hablar de sujetos perfectamente racionales que descubren la verdad mediante la aplicación de un método objetivo y autónomo. El científico se convierte así, en un engranaje individual del mecanismo social de reproducción del conocimiento y que, quizá ha llegado la hora [para cambiar esto] de que la ciencia habite espacios más bajos, mas terrestres. (Gutiérrez, 2000, p.286)

No obstante lo cual, Diógenes Álvarez (2014) recuerda que hoy sigue vigente, con respecto a la veracidad y legitimidad de un conocimiento que, si una idea entra en los manuales –libro–, quiere decir que se ha impuesto tanto cultural como científicamente y que ha alcanzado el grado de ‘paradigmática’, el manual sería, en ese caso, la consagración oficial del paradigma.

Sin embargo, Miguel Martínez Miguelez (2009) considera que, para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista, sistémica y ecológica que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo ‘paradigma’, es decir, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar. El enfoque sistémico es indispensable cuando trata-

mos con estructuras dinámicas o sistemas que no se componen de elementos homogéneos. El pensamiento sistémico comporta, además, un cambio de la ciencia objetiva a la ciencia epistémica, es decir, se tiene en cuenta la posición personal del sujeto investigador. La comprensión de toda entidad que sea un sistema o una estructura dinámica requiere el uso de un pensamiento o una lógica dialécticos, no le basta la relación cuantitativo-aditiva y ni siquiera es suficiente la lógica deductiva ya que aparece una nueva realidad emergente que no existía antes, y las propiedades emergentes no se pueden deducir de las premisas anteriores.

Es de esperar, prosigue Martínez Miguelez (2009), que el nuevo paradigma emergente sea el que permita superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más integradora, en una ciencia inter y trans-disciplinaria, donde los diversos puntos de vista, enfoques y abordajes puedan cultivarse a través de un profundo diálogo y ser integrados en un todo coherente y lógico.

El surgimiento de otros contextos para la producción de conocimiento

En los apartados anteriores analicé la ruptura epistemológica y metodológica que se produce en la segunda mitad del siglo XX en relación con la concepción de conocimiento como representación duplicada y presente algunos de los planteos que indican que se está en una transición hacia una epistemología articulada con la historia y una metodología diversificada, Aquí presentaré algunas de las tendencias que se están consolidando como epistemologías y metodología emergentes, a partir de la crítica a los contextos clásicos de descubrimiento y de justificación del conocimiento planteados por Hans Reichenbach (1938). Esto, tanto en relación con la ampliación de los contextos para la producción y validación de conocimiento, como en relación con el surgimiento de otras modalidades de producción y validación del mismo y, la consideración de su confiabilidad más allá de la disputa entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos.

Para todos aquellos que intentan preservar una delimitación clara y precisa entre facticidad y validez del conocimiento, Reichenbach constituye una referencia obligada porque es quien introduce la discriminación, en el interior de toda idea o teoría científica, entre dos contextos, el de descubrimiento y el de justificación. En el primero de los contextos importa el hallazgo, la producción –sea de una hipótesis o de una teoría– y corresponde al ámbito de la génesis histórica. Aquí entran en juego todas las circunstancias sociales, políticas o económicas que influyen o determinan la aparición o gestación de un descubrimiento. Así, a la pregunta por el contexto de descubrimiento de una teoría le sigue indefectiblemente una respuesta que apunta a la comprensión de la misma como efecto de ciertas causas que se encuentran en el horizonte histórico que la hizo posible (Pardo, 2000).

En contraste con éste existiría otro contexto, que no tendría que ver con lo histórico sino con todos aquellos elementos que atañen a la validación de una teoría. Aquí se abordan las cuestiones atinentes a la estructura lógica de las teorías y su

posterior puesta a prueba. Es el contexto de justificación. En el contexto de justificación interesa lo concerniente a la 'verdad', a la corrección de la hipótesis o idea de que se trate. De él queda decididamente excluido todo elemento 'externo', que haga el 'afuera' de la ciencia, vale decir, a lo histórico (Pardo, 2000).

Ahora bien, Díaz y Rivera, (2000) señalan que, es importante tener en cuenta que esta bipartición de los contextos adolece de más de un reduccionismo. Supone, en primer lugar, que la actividad científica es prioritariamente conocimiento científico. En este caso, se trataría de una reducción de la empresa científica a mero saber consolidado. Tal reducción ignora o niega las prácticas económicas, políticas, sociales y tecnológicas con las que interactúa el conocimiento científico. En segundo lugar, prosiguen las autoras, se supone que ese conocimiento, para su justificación, no recibe interferencias de ningún ámbito que no sea el puramente metodológico formal. Aquí se reduciría la importancia de la ciencia a su validación lógica, omitiendo la pluralidad de intereses que inciden en la aceptación o el rechazo de las teorías. Por último, desde esa misma posición reduccionista, se supone que el desarrollo del conocimiento científico está guiado por un único interés: la búsqueda de la verdad. Esta simplificación de la complejidad científica desestima (no inocentemente) la multiplicidad de estrategias sociales o luchas de poder que se juegan en la implementación de las investigaciones científicas y sus respectivos desarrollos tecnológicos. Niegan, por ejemplo, las decisiones políticas y las expectativas económicas que se juegan tanto en la obtención de un simple cargo de asistente de investigación como en los desarrollos tecnocientíficos de los megapoderosos organismos multinacionales (Díaz y Rivera, 2000).

Sin embargo, estas autoras consideran que es a partir de Wittgenstein (1979) y su crítica de la concepción semántica del significado y la verdad; de Nietzsche y su crítica a la modernidad; de Kuhn y su crítica de los ahistoricismos epistemológicos y; de la epistemología francesa y de los hermenéuticos en general, es que hoy resulta indefendible la artificiosa separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación. Por su parte Esther Echeverría (1995) considera que, la evolución de la filosofía de la ciencia a lo largo del siglo XX, hizo entrar en crisis las tesis de la concepción heredada: por una parte, la nueva historiografía de la ciencia a partir de Kuhn y la nueva sociología de la ciencia, por otra, han puesto de manifiesto una serie de puntos críticos en estudios actuales sobre la ciencia.

La propuesta de Javier Echeverría y de su equipo (1995) es la de considerar cuatro contextos para la actividad científica. En primer lugar el *Contexto de enseñanza* que supone la enseñanza de conceptos lingüísticos e imágenes científicas, técnicas operatorias y de manejo de equipos. Toda esta fase abarca desde el inicio de su estudio hasta el momento de su inicio en la actividad profesional. Este contexto también involucra la difusión y la divulgación (en revistas, videos, programas, etc.) así el contexto se abre a un número mayor de destinatarios más que solo a los que están involucrados profesionalmente con el tema. En segundo lugar, el *Contexto de innovación* que lleva a veces a descubrimientos, nuevas invenciones o innovaciones. Para este segundo ámbito, es importante el uso de laboratorios donde prima la producción del conocimiento, en el que puede haber una importante componente de construcción de artefactos. La actividad que se investiga está pre-construida socialmente,

pues el énfasis inicial de la producción de nuevos aparatos surge con respecto a la moda. La palabra innovación abarca tanto descubrimientos como invenciones.

El tercero es el *Contexto de valoración*, en el que se sostiene que tan importante es evaluar el descubrimiento de un nuevo hecho científico, como evaluar el interés de una nueva formalización o simbolización. En muchos casos los diseños e invenciones van a ser valorados en función de su viabilidad, su aplicabilidad, competitividad y también en función de su utilidad. Este tercer contexto de la actividad científica está fuertemente enlazado a la sociedad y no solo a la comunidad científica. La viabilidad de la innovación con respecto al ámbito social parte mucho sobre su técnica de marketing, persuasión, atracción al público y hasta relaciones públicas que se puedan llegar a dar para ser favorecido. Siempre hay una sanción o juicio social sobre la actividad científica. No se contrasta con la experiencia para determinar la validez o invalidez de la actividad tecnocientífica y sus novedades, sino los agentes sociales y sus contrastaciones cuyas tablas de valores pueden ser cambiantes.

Por último está el *Contexto de aplicación*, donde se da el gran salto del laboratorio a la vida cotidiana, donde se verifica la realidad del trabajo en sí, después de la correlación de los anteriores contextos. En este contexto también juega un papel muy importante la sociedad así como su viabilidad económica. Se realiza un juicio global, fuera de la actividad científica.

Sin embargo, Díaz y Rivera (2010) proponen pensar incluso, más allá de estos cuatro contextos propuestos por Echeverría porque consideran que, la ampliación de contextos propuesta por Echeverría no describe los juegos de poder específicos de las distintas prácticas sociales (o formas de vida) que interactúan con los diferentes juegos de lenguaje propios de la actividad científico-tecnológica. Pero al considerar a la praxis científica como transformadora del mundo, Echeverría amplía los límites tradicionales de la reflexión epistemológica. No obstante, no pone el acento en la materialidad de las prácticas, pero sí en los valores éticos que rigen los diferentes contextos en los que se desarrolla la actividad tecnocientífica. Se trata, sostienen las autoras, de iniciar el camino hacia una epistemología ampliada a la reflexión ética y también a la reflexión político-social, en la cual no sólo se considere el proceso racional de invención de teorías y su posible (y discutible) justificación, sino también su carga axiológica que se manifiesta plenamente cuando enfatizamos la dimensión institucional y social de la ciencia considerada como actividad que se desarrolla en múltiples ámbitos o contextos:

La ampliación de contextos propuesta por Javier Echeverría no describe los juegos de poder específicos de las distintas prácticas sociales (o formas de vida) que interactúan con los diferentes juegos de lenguaje propios de la actividad científico-tecnológica. Pero al considerar a la praxis científica como transformadora del mundo, Echeverría amplía los límites tradicionales de la reflexión epistemológica. No obstante, no pone el acento en la materialidad de las prácticas, pero sí en los valores éticos que rigen los diferentes contextos de dicha actividad. (Díaz y Rivera, 2000, p. 374)

Aunque Echeverría consideran Díaz y Rivera (2000), presenta los cuatro contextos separados con fines analíticos, destaca asimismo la profunda interacción que se produce entre ellos. No hay educación para la ciencia sin innovaciones, ni innovaciones sin aplicación, ni educación, innovación o aplicación sin valoraciones en todos y cada uno de los contextos. Pero estos contextos, tal como los elabora Echeverría, aun cuando tienen en cuenta elementos que van mucho más allá de la simple validación formal exigida por la epistemología tradicional, siguen perteneciendo – en un sentido amplio – a la historia interna de la ciencia. Una historia interna cargada de axiología, por cierto, pero vista desde una perspectiva que no duda que el conocimiento producido por la ciencia es el modo por excelencia de conocimiento y que, además, cuenta con elementos idóneos para confrontar su validez universal.

Finalmente, las autoras indican que el aporte axiológico-científico de Echeverría invita a seguir pensando. Sobre todo por provenir de un pensador que toma distancia, aunque con respeto y simpatía, de los relativismos en general. A partir de los análisis de Echeverría se develan aspectos axiológicos de una actividad científica que, durante mucho tiempo, se consideró neutral desde el punto de vista ético. Pero que, cada vez más, se revela preñada de deber ser. Un deber ser cuya acción normalizadora, tradicionalmente, se ha travestido con los más sofisticados conceptos teóricos, para lucir meramente cognitiva (Díaz y Rivera, 2000).

Por último, advierte Díaz (2007), no debería perderse de vista que la ciencia se desarrolla más rápidamente que la política social, lo cual provoca graves desajustes entre la oferta científico-tecnológica y los valores vigentes en el imaginario social, la legislación positiva y las condiciones concretas de vida de las personas. En lugar de pensar que la ciencia está regida por objetivos y finalidades cognitivas incuestionables que hay que tratar de satisfacer (aunque sea de paso y sin llegar nunca a la meta), nosotros afirmamos que los objetivos de la ciencia surgen a partir de valores previos. Y éstos, a su vez, se gestan en las prácticas sociales o formas de vida de las que surgen (o con las que interactúan) los saberes que, como la ciencia, son considerados verdaderos. De manera tal que la axiología de la ciencia se convierte en la clave para reflexionar sobre los diversos tipos de praxis científica, incluida aquella que busca aumentar el conocimiento y desarrollar las potencialidades materiales y sociales implícitas en el mismo.

Pretendemos por lo tanto, señala Díaz (2007), una epistemología y una metodología no sólo teórica e instrumental, sino también práctica (en sentido kantiano, es decir moral) y social. Entendemos incluso que este tipo de reflexión no debería realizarse exclusivamente entre expertos. Tal vez sea hora de instalar la discusión ética desde el origen mismo de las investigaciones científicas. Hora de discutir entre expertos, posibles usuarios y comunidad en general la pertinencia ética de llevar adelante proyectos que tocan (en general) puntos inquietantes de nuestro ser, tales como el milagro de la vida, la incertidumbre de la existencia y el misterio de la muerte, el proceso de humanización y de educación del hombre, entre otros. Si esto es así, la reflexión ética, entonces, no debería comenzar *a posteriori* de la investigación científica, sino en su *a priori* histórico y continuar durante el desarrollo metodológico y su consumación técnica.

En la segunda parte de este artículo, abordaré nuevos modos de producción de conocimiento, concluyendo con reflexiones para pensar más allá de la modernidad.

Otros modos de producción de conocimiento: epistemologías y metodologías emergentes

Al abordar la cuestión de la producción del conocimiento, Michael Gibbons y su equipo (1994; 1998) restringen su análisis al sistema universitario, no obstante sus planteos son relevantes, porque permiten ampliar la visión en relación a otros ámbitos y a otros sujetos involucrados en dicha producción, más allá del sistema universitario y empresarial.

El autor considera que, las estructuras de investigación que se han ido aplicando en las universidades están respaldadas por un conjunto de prácticas que aseguran que los resultados son sólidos desde el punto de vista científico. Estas prácticas de investigación de corte disciplinar –a las que Gibbons denomina Modo 1– establecen qué se considerará un aporte al conocimiento, quién podrá participar en su producción y cómo se organizará la acreditación. Juntas, estas prácticas han generado lo que conocemos como la estructura de las disciplinas del conocimiento. Esta estructura a su vez ha llegado a cumplir un papel fundamental en la gestión y organización de las universidades en la actualidad al considerar que, la especialización es una forma segura de hacer avanzar el conocimiento y sus imperativos en cuanto a la organización del mismo han acompañado siempre su aplicación, tanto en las ciencias llamadas ‘duras’, como en las ciencias sociales o en las humanidades. La estructura de las disciplinas (Modo 1) también organiza la enseñanza en las universidades fijando un marco para los planes de estudio. Esta estructura es el nexo esencial entre la enseñanza y la investigación, que sostiene que ambas deben ir juntas en las universidades.

Sin embargo, Gibbons (1998) sostiene que existen pruebas suficientes que revelan que está comenzando a surgir un conjunto nuevo y distinto de prácticas cognitivas y sociales, que son diferentes de las que rigen la Modalidad 1 al que denomina Modalidad o Modo 2:

Estos cambios aparecen en todo el espectro de la investigación y pueden describirse en función de un número de atributos que, cuando se consideran en conjunto, tienen coherencia suficiente como para sugerir la aparición de una nueva modalidad de producción de conocimiento. (Gibbons, 1998, p.5)

En la Modalidad 2, el conocimiento es resultado de una serie más amplia de consideraciones. Este conocimiento tiene por finalidad ser útil a alguien, sea en la industria o en el gobierno, o la sociedad en general. Este imperativo está presente desde el principio. El conocimiento creado de esta manera se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, es decir, no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de las diversas partes actoras. Tal es el contexto de la aplicación. En este sentido, aplicación no es el desarrollo de productos realizado para la

industria, y los procesos o mercados que intervienen para decidir cuál es el conocimiento que se produce son mucho más amplios de lo que normalmente se sobreentiende cuando se habla de llevar las ideas al mercado. No obstante, la producción de conocimiento en la Modalidad 2 es el resultado de un proceso en el que puede decirse que intervienen factores de oferta y de demanda. Pero las fuentes de oferta son cada vez más diversas, al igual que las demandas de formas diferenciadas de conocimiento especializado. Los rasgos generales que caracterizan la Modalidad 2 pueden resumirse en cinco atributos sustantivos: 1. Conocimiento producido en el contexto de aplicación, 2. Carácter transdisciplinario, 3. Heterogeneidad y diversidad organizacional, 4. Mayor responsabilización social y, 5. Un sistema de base más amplia para el control de la calidad.

Sin embargo, en la medida en que se establezca la nueva modalidad de producción, será necesario modificar las metas que quieren alcanzar las instituciones, las reglas que rigen el desarrollo profesional y los determinantes técnicos y sociales de la competencia:

La nueva modalidad –la Modalidad 2– está surgiendo al lado de la estructura tradicional de las disciplinas de la ciencia y la tecnología –la Modalidad 1. De hecho, es consecuencia de ella. A fin de aclarar lo que implica la nueva modalidad de producción, se han comparado los atributos de la Modalidad 2 con los de la 1. Con este análisis quedará claro que la Modalidad 2 no suplanta sino que complementa a la 1. Es una modalidad distinta, con su propio conjunto de normas cognitivas y sociales. Aunque algunas de ellas se contraponen marcadamente con creencias muy arraigadas sobre la forma en que debería generarse un conocimiento teórico y práctico confiable, no deben considerarse por esta razón superiores o inferiores a las que se aplican en la Modalidad 1: son diferentes, simplemente. No obstante, la forma en que se establezca la Modalidad 2 en un contexto particular estará determinada por el grado en que las instituciones de la Modalidad 1 deseen adaptarse a la nueva situación. (Gibbons, 1998, p.39)

Asimismo advierte que, hay cierta tendencia a dejar de lado las comunicaciones a nivel institucional porque se necesitan respuestas rápidas y flexibles para los problemas. Aunque cabría esperar cierta variedad en el predominio que alcance la Modalidad 2, será correlativo al sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido que está emergiendo ahora. La Modalidad 2 puede operar siempre y cuando las instituciones sean permeables, pero la medida que lleguen a serlo las actuales instituciones no influirá en la distribución más amplia que tiene la producción del conocimiento, es decir, tiene lugar en un número mucho mayor de entornos sociales; ya no se concentra en unas pocas instituciones y abarca muchos tipos distintos de individuos y de organizaciones en una multitud de relaciones diferentes. La producción de conocimiento socialmente distribuida está adquiriendo la forma de una red mundial con un número de interconexiones que aumenta continuamente al crearse nuevos puntos de producción. En consecuencia, en la Modali-

dad 2 la comunicación es crucial. En la actualidad se la mantiene en parte por medio de acuerdos formales de colaboración y alianzas estratégicas y en parte a través de redes informales respaldadas por medios rápidos de transporte y comunicaciones electrónicas. Pero ésta es sólo la punta del témpano. La nueva modalidad necesita para funcionar lo último que tengan para ofrecer las telecomunicaciones y la informática. La Modalidad 2 es, entonces, tanto una causa como un usuario de las innovaciones que intensifican las corrientes y la transformación de la información.

Un cambio fundamental que cabe mencionar es que la producción de conocimiento es una actividad cada vez menos autónoma. Tal como se la realiza actualmente, la ciencia no pertenece a las "universidades" ni la "tecnología" a la industria. Ya no es más propiedad exclusiva de un tipo especial de institución que derrama o fabrica conocimiento en beneficio de otros sectores. La producción del conocimiento, no sólo en sus teorías y modelos pero también en sus métodos y técnicas se ha difundido desde la academia a muchos tipos distintos de instituciones. Es en este sentido que la producción de conocimiento se ha convertido en un proceso distribuido socialmente. Se fundamenta en el mayor número de puntos que dan origen a una combinación y recombinación constantes de los recursos del conocimiento. Lo que estamos viendo es la multiplicación de las terminaciones nerviosas del conocimiento. (Gibbon et. al., 1998, p.40)

Sintetizando, los planteos que Gibbons presenta son relevantes porque, al llamar la atención en la expansión paralela que se produjo en la cantidad de posibles productores de conocimiento y en las necesidades de conocimiento especializado, indica que se están configurando las condiciones para que surja una nueva modalidad de producción de conocimiento, que tiene repercusiones para todas las instituciones interesadas en esto, abriendo así la posibilidad a otros actores sociales e institucionales más allá de las universidades y de las empresas. El surgimiento de campos para el conocimiento especializado significa que, para cada conjunto de instituciones, el juego está cambiando aunque no necesariamente en las mismas formas o con la misma velocidad, si bien no es imprescindible que todas las instituciones adopten las normas y valores de la nueva modalidad. Finalmente, señala Gibbons, la eficacia que se logre en la interacción con esta producción distribuida de conocimiento va a definir la pertinencia de las instituciones de educación superior en el siglo XXI. Por lo tanto, conviene explorar algunos de los dominios principales donde el efecto probablemente será mayor y donde se necesitarán respuestas creativas.

En este punto resulta oportuno tener presente que Diógenes Álvarez (2014a y 2014b), frente a los paradigmas hegemónicos, considera la posibilidad de pensar sin paradigmas al realizar estudios complejos, por ejemplo en el campo educativo. Asimismo, es relevante considerar que además de la Modalidad 2 de producción de conocimiento, hay otras tendencias epistemológicas y metodológicas o paradigmas emergentes. Entre los más destacados se encuentran: Jaime Jiménez Guzmán y equipo (2010) quienes desarrollan lo que han dado en llamar el Modo 3 para la producción de conocimiento el que sugiere vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento. Por su parte Boaventura de Sousa Santos (2003; 2009) quien critica el conocimiento académico considerado como conocimiento visible que invisibiliza otros. Finalmente, César Tello quien, junto con Jefferson Mainardes (2013; 2015) consideran, en relación con la producción de cono-

cimiento en política educacional, que entre los nuevos modos de producción de conocimiento el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) es un modo de vigilancia epistemológica sobre el propio proceso de investigación en política educacional.

Álvarez (2014b)⁸ plantea la posibilidad (¿necesidad?) de pensar sin paradigmas cuando se trata de investigar. El autor considera que el paradigma de producción de conocimiento tal como lo conocemos hoy día, es decir el de la modernidad, está en crisis; sin embargo, lo medular de este, aún no ha sido tocado:

Desplazarnos desde la posibilidad de pensar sin paradigmas hasta pensar lo no pensado es una paradoja. Lo primero nos ubica en una ruptura que anida todo un pensamiento y lo segundo, a lo que constantemente se muestra ocultándose, a lo que se hace presente en modo de ausencia, al fondo que permanece oscuro y sin embargo interviene activamente para constituir lo que se manifiesta (Álvarez, 2014b).

En este sentido, prosigue el autor, en una investigación cuyo abordaje se produce bajo el enfoque complejo-dialógico⁹, fundamentado en la complejidad, la realidad que se pretende abordar es indeterminada: [...] pues de alguna manera se refleja en el desorden creador, la asimetría, los defectos como fuente de conocimiento, los desequilibrios se hacen permanentes, las causas y efectos son azarosos y complicados y naturalmente desaparece la linealidad. Como fin último se busca ayudar a pensar para responder el desafío de la complejidad de los problemas y construir una estrategia abierta, evolutiva cuyo proceso obliga a formarse el método al interior de la búsqueda y no puede ni despejarse, ni formularse sino después, cuando el término se vuelve un punto de partida, y ya en estas circunstancias se puede hablar de método, de su método. Como corresponde a este enfoque, el sujeto investigador enmarcado dentro de esta matriz epistémica se coloca en el centro del proceso productivo del conocimiento, busca dialogar con la realidad, en lugar de pretender simplificarla y absorberla. En ese sentido, el investigador no puede aferrarse a ningún concepto, metodología o método en vista de que esa vía le imposibilita aproximarse a la verdad y a la realidad: De allí que el investigador se apropia de la lógica configuracional, en términos que no es posible establecer reglas *a priori* que puedan orientar el proceso, sino que trasciende las necesidades intelectuales tanto internas como las externas del investigador y se subsume en la realidad compleja que construye como sea posible, con preguntas que deberán ser respondidas en el transcurso de la investigación (Álvarez, 2014b).

⁸ Este autor venezolano pone en cuestión no solo la noción de paradigma, sino también la categoría investigación educativa la que reemplaza por *investigación en educación y para la educación*.

⁹ En este punto Álvarez (2014b) considera que, en las investigaciones enfocadas hacia el pensamiento de la complejidad, no es posible hablar de objetivos generales o específicos, dado que su propia naturaleza se lo impide. Los verbos no determinantes o complejos de uso general en este tipo de investigación, expresan lo inacabado, lo ilimitado, lo no lineal y lo impredecible lo que implica la utilización de propósitos pues éstos reflejan una intención que se va configurando a medida que se desarrolla.

Por su parte, Jiménez Guzmán y equipo (2010) conceptualizan al Modo 3 de producción de conocimiento como distinto del Modo 1 y el Modo 2. La diferencia radica en que el Modo 3 se dedica a temas de investigación que están directamente asociados a resolver necesidades sentidas por la comunidad, es decir es socialmente responsable frente a la problemática de su entorno inmediato. Sin embargo plantean que el Modo 3 de generar conocimiento comparte algunas de las propiedades del Modo 2 de hacer investigación, pero con características distintivas al estar vinculado a las necesidades sociales actuales. Paradójicamente, sostiene, la característica de 'responsabilidad social' que aparece en el Modo 2 como un aspecto debatible, está realmente presente en estas nuevas formas de hacer ciencia.

Tanto en el Modo 2 como en el Modo 3, los problemas son planteados y resueltos en un contexto de aplicaciones; ambos realizan abordajes transdisciplinarios; sin embargo el Modo 2 prima la heterogeneidad mientras que no necesariamente es así en el Modo 3. La organización de los equipos de investigación es heterárquica en ambos Modos, sin embargo en el Modo 2 es transitoria pero no lo es necesariamente en el Modo 3. En ambos Modos el control de calidad se lleva a cabo por diversos actores; sin embargo en el Modo 2 no hay una acción socialmente responsable y reflexiva en relación con la producción del conocimiento, mientras que sí lo es en el Modo 3. Finalmente en el Modo 2 la iniciativa en los procesos investigativos no es de abajo hacia arriba, cuando sí lo es en el Modo 3.

Aseveran, estos investigadores, que estamos ante nuevas formas de hacer ciencia que corresponden a demandas actuales del tejido social actual. Por un lado, el Modo 2 pretende describir como la ciencia está organizada para manejar la demanda por conocimiento competitivo, listo para usarse en productos y servicios, en un mundo económicamente globalizado. Por otro, el Modo 3 responde a necesidades regionales materiales y sociales reales de un segmento de la sociedad, e implementa formas innovadoras de aprendizaje e investigación más acorde con las condiciones sociales y económicas del segmento al cual sirven respondiendo, en efecto, a demandas y necesidades sentidas por la sociedad como un todo, esto es, son socialmente responsables. El Modo 2, en contraste, a pesar del reclamo en ese sentido, responde más cercanamente a las necesidades del mercado, las cuales no necesariamente consideran las necesidades de la sociedad: existe una nueva forma de hacer investigación, la cual requiere de la participación activa de los investigadores. Sin embargo, los problemas que ataca son del tipo social, ya que tratan de solucionar una problemática específica de una comunidad de personas y que no ha podido ser superada con los mecanismos convencionales. La solución de este tipo de problemas, finalmente conlleva a un avance en la ciencia y al descubrimiento de nuevas formas de colaboración entre los involucrados, pero no ha sido plenamente identificada o catalogada en la actualidad.

Por su parte, de Sousa Santos (2003), se pronuncia por el pasaje de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión que subvierte los regímenes de representación y relevancia y logra hacer visibles conocimientos y agentes que de otro modo permanecerían ausentes. Defiende, una 'idea de prudencia' en tanto facultad para el interconocimiento (aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo); esta se esgrime por la necesidad de reconocimiento de la diversidad epistemológica del mundo y como un paso en firme hacia la justicia cognitiva.

Plantea que, hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo a la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es y que, en tal sentido, es desperdiciado como experiencia y práctica social. La herramienta heurística desde la que se efectúa esta recuperación de la experiencia y práctica social que está siendo desperdiciada, ignorada, declarada como no-existente por la 'razón indolente', partiendo de un principio que denomina 'principio ecológico', por el cual confronta la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de los saberes. En la ecología de los saberes, asimilada como contra-epistemología:

[...] la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. (de Sousa Santos, 2009, p.114)

En Argentina, Tello (2013) propone una cierta transición o tensión en cuanto a la producción de conocimiento en política educativa¹⁰, transición entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE).

El EEPE, sostiene Tello (2013), es un modo o un esquema de vigilancia epistemológica que puede ser empleado sobre la propia investigación, es decir, sobre el propio proceso de investigación en política educativa, o en un segundo de meta-investigación, esto es: para el análisis de investigaciones en política educativa. Es un esquema analítico para obtener información sobre la producción de conocimiento del campo. El EEPE es considerado un enfoque que permite desplegar a los investigadores del campo un esquema analítico que se opone al modelo ateorico y meramente descriptivo de la investigación en política educativa. En este sentido, el EEPE no debe asumirse como un instrumento prescriptivo para 'saber' cómo se debe investigar en política educativa. Por el contrario, es un esquema flexible que intenta promover, a través de sus componentes, la reflexividad sobre los procesos de investigación del campo de la política educativa. El EEPE y las reflexiones que surgen de la tarea de investigación en política educativa por un lado, fortalecen el propio campo, y por otro lado dan lugar al surgimiento del campo de los estudios epistemológicos en política educativa. (Cfr. Tello, 2013; Tello y Mainardes, 2015)

El EEPE se constituye a partir de tres componentes: la perspectiva epistemológica, la posición epistemológica y el enfoque epistemológico.

Entendemos por Perspectiva Epistemológica para el caso de las investigaciones en política educativa la cosmovisión que el investigador asume para guiar la investigación, de algún modo lo que Glaser y Strauss (1967) han denominado la Teoría General. Debemos considerar que no existe una "cabeza vacía" en términos epistemológicos, sin embargo existen "cabezas abiertas" en búsqueda de resultados de investigación.

¹⁰ Tener presente que mi tema de interés y de investigación se focaliza en la producción, validación y legitimación de conocimiento por parte de los Institutos Superiores de Formación Docente, de ahí la inclusión de esta propuesta metodológica.

El Posicionamiento Epistemológico se desprende desde la propia Perspectiva Epistemológica o debería desprenderse en una investigación coherente y consistente. El Posicionamiento epistemológico, esto es la Teoría Sustantiva (Glaser y Strauss, 1967) vinculada particularmente al campo de estudio, es decir a las corrientes teóricas propias del campo, considerando que la teoría sustantiva son aquéllas que guardan una relación directa con el contenido empírico y teórico de los datos de la investigación. Este es el eje y la nervadura de la categoría epistemológicas de la política educativa, dado que es aquí donde se pone en juego la presencia de la cosmovisión del investigador. Entendiendo la cosmovisión como: “[...] un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos acerca de la constitución básica de nuestro mundo”. (Sire, 2004, p.17) Esto es, no solo modos de leer la realidad, sino los modos de construirla, en términos de reflexividad epistemológica. En este sentido el posicionamiento epistemológico se convierte en el posicionamiento político del investigador.

Por su parte el enfoque epistemológico es el modo en que se construye epistemológicamente la investigación desde una determinada perspectiva epistemológica y posicionamiento epistemológico. Ninguna metodología es neutral, por eso debe hacerse explícito su uso epistemológico. (Tello, 2013, pp.762-763)

Así, el EEPE busca contribuir a la reflexión epistemológica de la producción de conocimiento en política educativa en Latinoamérica “asumiendo la multiplicidad de perspectiva epistemológicas, en términos de Sousa Santos, de las perspectivas epistemológicas que siempre estuvieron de ‘un lado de línea’ (las visibles) y aquellas que se encuentran del ‘otro lado la línea’ (las no visibles)”. (Tello y Mainardes, 2015) Para ello Tello y Mainardes (2015), sugieren un esquema analítico inicial y sus etapas: 1 – Recorte temporal o temático de análisis. 2 – Confeción del registro. 3 – Lectura sistemática, empleando el esquema analítico desarrollar a partir de la fundamentos del EEPE. Este esquema analítico incluiría los siguientes aspectos: a) tipo de investigación (trabajo de campo, documental, bibliográfica, otra); b) amplitud del estudio: local, regional, internacional; c) marco teórico: conceptos clave, fundamentos de la investigación; d) técnica y/o metodología empleada en la investigación. Procedimientos metodológicos; e) tipo de abordaje: descriptivo, analítico, argumentativo; f) niveles de abstracción: descripción, generalización empírica, creación de categorías/conceptos, teoría. Luego de la sistematización de los datos generales de la investigación se continúa con el análisis del EEPE, para comprender la dimensión profunda de la investigación, en términos de perspectiva epistemológica, posicionamiento epistemológico y enfoque epistemológico. Esto se puede hacer analizando la investigación con algunas preguntas: El título ¿supone la opción por alguna perspectiva epistemológica? ¿Cuáles son los términos claves? ¿Esos términos suponen la presencia de alguna perspectiva? ¿Qué autores se presentan en la fundamentación del artículo? ¿Son autores que pertenecen a una misma perspectiva epistemológica o se encuentran cercanos entre sí? O no tienen ninguna vinculación teórico-epistemológica entre ellos? ¿Hay argumentos explícitos? ¿Cuáles son esos argumentos? ¿Qué autores toma para realizar la argumentación? ¿De los argumentos

centrales se desprenden sub-argumentos? Luego del análisis y el recorrido por la preguntas, es necesario considerar: ¿La perspectiva epistemológica y el posicionamiento epistemológico son explícitos o se requiere de una lectura entre líneas para definirlo? ¿Cuáles serían esa perspectiva y posicionamiento epistemológico? ¿Cuál es el entrecruzamiento que el investigador realiza entre los fundamentos teóricos, la metodología y el análisis? Es decir ¿se puede observar una epistemometodología? Todos esos aspectos y respuestas a la preguntas se registran en la planilla combinada, lo cual facilita el análisis conceptual. Y así, como paso siguiente, se exploran los tópicos más relevantes como un conjunto en términos de campo de determinado período de investigaciones o temática. No se trata de identificar los nombres de los investigadores, eso no contribuye al análisis del campo, sino de analizar en conjuntos las reflexiones y la solidez teórica y epistemológica de las investigaciones seleccionadas. (Tello y Mainardes, 2015)

Finalmente los autores aclaran que esta metodología no es acusatoria, sino, que busca comprender el estado de situación del campo según el recorte realizado por el investigador que llevará adelante la meta-investigación. El objetivo de la meta-investigación no es juzgar los trabajos ni los autores ni a los investigadores, sino que el objetivo de la meta-investigación es comprender como se desarrollan las investigaciones del campo y a partir de que perspectivas epistemológicas. (Tello y Mainardes, 2015)

Estos desarrollos teóricos pueden ser considerados como algunos apuntes, que bien pueden contribuir, para reflexionar a partir de lo que denomino perspectivas epistemológicas y metodológicas emergentes, más allá de la mirada hegemónica y homogénea de la modernidad y, aportar a los procesos socio-histórico de construcción de perspectivas localizadas, tanto desde lo geográfica como desde lo cultural e institucional, habilitando otras miradas y voces que, desde las grietas que resquebrajan a la modernidad y a la modernidad tardía (Pardo, 2000), están produciendo conocimiento y saberes en tanto metáforas de la realidad.

Estas perspectivas emergentes dan cuenta de que en el horizonte y en el escenario epocal comienzan a vislumbrarse epistemologías y metodologías que ponen en juego otras racionalidades y, bien pueden resultar útiles tanto para analizar y legitimar la producción de conocimiento ya no sólo en y por los Institutos Superiores de Formación Docente sino también en otros ámbitos institucionales.

Bibliografía

- Álvarez, Diógenes (2014) “Un lugar para la antropología en la investigación educativa”, artículo inédito presentado para su arbitraje Revista *Academicus* de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México. Versión preliminar.
- Álvarez, Diógenes (2014b) “Un lugar para la antropología en la investigación educativa”, artículo inédito presentado para su arbitraje Revista *Academicus* de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México. Versión preliminar.

- de Sousa Santos, Boaventura (2003), “Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática”, en B.S.S. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. 1. Bilbao: Desclée.
- de Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI.
- Díaz, Esther (2007) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*, Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, Esther (2010) “La construcción de una metodología ampliada”, vol.6 no.3, Universidad Nacional de Lanús sep./dic. 2010, versión on-line: revisitasaludcolectiva@yahoo.com.ar
- Díaz, Esther (2013) “La investigación habitada por devenires”, Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de Filosofía: Nietzsche/Deleuze, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, 2013, publicado por dicha institución. En la presente versión se forma un nuevo pliegue –el epistemológico– insertando fragmentos de “Hacia una multiplicidad metodológica”, *Perspectivas metodológicas*, N° 13, Buenos Aires, UNLa, 2013, y elaborando conceptos *ad hoc*.
- Díaz, Esther y Rivera, Silvia (2000) “La actividad científica y su insoportable carga ética”, en Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Echeverría, Javier (1995) *Filosofía de la ciencia*, Madrid: Akal.
- Feysabend, Paul (1981) *Tratado contra el método*, Madrid: Técno.
- Gibbons, Michael (1998) *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Paris: UNESCO World Conference on Higher Education.
- Gibbons, Michael y cols (1994) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gutiérrez, Antonio (2000) “Cerca de la revolución: la biología en el siglo XXI”, en: Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires: Biblos.
- Jiménez, Jaime et. al., “Vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento: el caso del Centro para la Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) mexicano”, Ponencia presentada en las VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina, julio de 2010.
- Khun, Thomas [1962] (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Miguelez, Miguel (2009) *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Caracas: Alfa.
- Morong, Germán “El mundo andino entre dos paradigmas: historiografía clásica y etnohistoria”, *SudHistoria*, n° 4, enero-junio 2012.

Pardo, Rubén (2000) “Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus y sus fracturas”, en: Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Buenos Aires: Biblos.

— Reichenbach, Hans (1938) *Experience and Prediction*, Chicago: University of Chicago Press.

— Sautú, Ruth et al. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

— Tello, César y Mainardes, Jefferson “Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 10, n. 1, jan./jun. 2015. Disponible en:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

— Tello, de Sousa Santos, Boaventura “La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE”, *Revista Diálogo Educativo*. Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.

Perspectivas

La servidumbre voluntaria y las redes sociales

Cristina Ambrosini
cambrosini@gmail.com

Tiranía informática

La navegación por Internet, en los últimos años, es objeto de estudio. Actualmente, asistimos a una resignificación de conceptos claves para repensar el tipo de vínculo social que propician las nuevas tecnologías cuando provocan alteraciones y cambios de hábitos todavía no terminados de evaluar. Las relaciones sociales, los vínculos comunitarios, son interpelados cuando resultan desmentidas sus formas canónicas, lo que convoca a la revisión de la figura del otro.

Con un impacto que quizás no imaginaron los inventores de Internet, primeramente diseñada para usos militares, el navegar por la web, entrar y salir de los mails, las redes sociales y los distintos sitios, ha dado lugar a una actividad considerada “lúdica” ya que los caracteres del juego, cargados de provisoriedad, de “como sí”, impregnan esta nueva realidad. Lo que antes quedaba reservado para la magia o la alucinación, ahora se patentiza a través de los estímulos de la pantalla. Aunque tenemos los recursos para discriminar ficción de realidad, el brillo de la pantalla, su organización, su completitud, nos atrapa, nos *metemos* en ella para participar de una realidad virtual que esperamos nos diga quién es el otro y qué somos para él, nos indica la psicoanalista especializada en estos temas Diana Saho-valet de Litvinoff (2009).

Para revisar las distintas aristas de este nuevo fenómeno de socialización que propician las novedosas y aceleradamente cambiantes tecnologías de las redes sociales repasaremos el aporte de Robin Dunbar a este tema, luego, el aporte de la sociología y del psicoanálisis antes de revisar una tendencia propia de los seres humanos a la no libertad, es decir, a la inclinación o tendencia a formas de servidumbre o sometimiento a la tiranía, tal como la caracterizó ya en el siglo XVI el pensador francés, prematuramente muerto a la edad de 33 años, Étienne de la Boétie, bajo la figura de la “servidumbre voluntaria”. Luego de esto esperamos valorar el uso de las redes sociales para decidir si podemos verlas como lugares donde podríamos encontrar nuevas formas de realización humana, de expresión de la libertad, de juego, o como novedosas formas de sometimiento y de servidumbre voluntaria.

Algunas cifras y el número de Dunbar

Antes de revisar estas ideas repasemos la magnitud del fenómeno según un artículo de Leonardo Torresi, publicado recientemente en la Revista VIVA (19/7/2015), en Argentina, los usuarios de la web comprenden al 66% de la población (29 millones de personas). Entre ellos, los que entran al menos una vez al mes a Facebook suman 25 millones de personas y entre ellos el 71% entra todos los días. Dentro de esta cifra millonaria de usuarios, el 76% acceden a ella desde el

celular que ha llegado a constituirse en un fabuloso aparato “contrafóbico”, es decir, un objeto acompañante cuya compañía o contacto calma la angustia de las personas. (Schvartzman, 2014, 38) Según cifras oficiales de 2014, los usuarios de Twitter están en los 4,7 millones de usuarios. Instagram, una red idónea para compartir fotos, tiene 300 millones de usuarios en todo el mundo. En estos entornos el éxito social se mide en la cantidad de “contactos”. En algunos casos puede ascender a varios miles y no se identifican por ser “amigos” en el exigente sentido griego de la *philia*. Aparece la tentación de mostrar aquello que siempre estuvo reservado al plano de lo íntimo, la vida se expone como en un “reality” a la mirada curiosa de los otros. Lo que antes quedaba reservado para los famosos, ahora es posible para todos, exhibirnos en un show donde es posible mirarse en la mirada de los otros, en sus opiniones y comentarios.

Lo que parece concurrir en el uso de las redes sociales es una combinación de exhibicionismo con voyeurismo para producir un producto más de consumo. La temática del voyeur no es una novedad. Schvartzman cita el caso de la película “*La ventana indiscreta*” de Alfred Hitchcock.

Desde el campo de la psicología evolutiva, Robin Dunbar (2007) en sus estudios acerca de la evolución de la conducta específicamente humana, señala una relación entre la mayor capacidad cerebral para interactuar con otros individuos de la misma especie, en los humanos, respecto a los animales y de allí la necesidad de recurrir a otros recursos para comunicarse. Los chimpancés viven en comunidades que aproximadamente cuentan con 55 individuos y sus modos de socialización y comunicación parecen estar relacionados con el “acicalamiento”. Con el término “acicalamiento”: (*grooming*) Dunbar se refiere a las caricias y desparasitación manual de los monos. Cuanto más grande es el grupo de simios, más tiempo pasan acicalándose. Los monos pasan un 20% de su tiempo en esta tarea. Para este autor, el número de individuos con los cuales podemos interactuar está relacionado con el tamaño del neocortex ya que señala una correlación entre el volumen del neocortex y la dimensión del grupo social entre los primates, dada la necesidad de contar con un cerebro más grande cuanto más compleja es la vida social. En el caso de los humanos, el cerebro pesa alrededor de 1,200 kg frente a los 400 gramos del cerebro de un chimpancé. Para el caso de los humanos, Robin Dunbar estableció la cifra de 150 personas, aproximadamente. Esta sería la cantidad de personas con las cuales alguien puede interactuar personalmente de modo significativo, más allá de las relaciones esporádicas o casuales. Estos números son superados ampliamente en el uso de redes sociales, donde hay personas que tienen en Facebook, Twitter o Instagram varios miles de contactos activos, lo que representa un verdadero desafío a la capacidad cognitiva para gerenciar estas relaciones.

Los biólogos evolutivos nos advierten que la evolución no produce máquinas perfectas sino cambios adaptativos sobre lo que ya existe, si surge la necesidad.

Puede ser que esta ampliación de la cantidad de amigos y conocidos represente un desafío para el gerenciamiento de tanta información en nuestro cerebro y provoque un cambio en la especie o será una moda más que pasará como tantos otros usos sociales.

El sujeto escondido en la virtualidad

A tono con los grandes cambios sociales –políticos, económicos, tecnológicos– el amor y la amistad aparecen bajo distintas configuraciones en la cultura occidental y permiten vislumbrar las características de cada época. Las conexiones virtuales pueden ser la oportunidad de recuperar el erotismo y vivificar el lazo social o como, en un tono pesimista lo concibe Bauman, para presentarse como un objeto de consumo más. En *Amor líquido* Bauman afirma que las “relaciones virtuales” (conexiones), establecen el patrón de medida, el modelo del resto de las relaciones: cuando la calidad no da sostén, el remedio es la cantidad y como un patinador sobre el fino hielo, la velocidad es el remedio, seguir en movimiento es un logro y un deber agotador. Al igual que otros productos comerciales, la relación es para consumo inmediato, no requiere una preparación adicional ni prolongada. Primordial y fundamentalmente, es descartable. Si resultan defectuosos o no son “plenamente satisfactorios”, los productos pueden cambiarse por otros, que se suponen más satisfactorios, aun cuando no se haya ofrecido un servicio de posventa y la transacción no haya incluido la garantía de devolución del dinero. Pero aun en el caso de que el producto cumpla con lo prometido, ningún producto es de uso extendido: después de todo, autos, computadoras o teléfonos celulares perfectamente usables y que funcionan relativamente bien van a engrosar la pila de desechos con pocos o ningún escrúpulo en el momento en que sus *versiones nuevas y mejoradas* aparecen en el mercado.

El ciberespacio se ha convertido en un lugar privilegiado para todo tipo de encuentros. La urgencia por conectarse y la fascinación que provoca tienen su razón, según Sahovaler de Litvinoff (2009): generan erotismo por lo que en el campo del Psicoanálisis el tema también es motivo de reflexión. –El parágrafo “Adicciones: conexión y desconexión”, la autora explora esta posibilidad donde el “hambre de estímulos” no termina de satisfacerse aunque todo el tiempo estemos pendientes de lo que nos dicen las pantallas y la sobre estimulación es, también, un modo de tapar los conflictos. La nota característica de la adicción se presenta cuando la falta de conexión virtual genera un desborde de angustia, un sentimiento de falta de sentido, un vacío de significación imposible de sustituir, un “síndrome de abstinencia”. (Schvartzman, 2014, p.42)

La necesidad de otro que esté cerca nos estructura, nos hace personas, al punto en que el aislamiento produce enfermedades (Schvartzman, 2014, p.38). Para este autor hay dos sentimientos básicos que estructuran el psiquismo: el sentimiento de soledad y la necesidad de ser amado. Esto no está ausente en el uso de la tecnología, por el contrario, como fenómenos de masas, es una lente de aumento y solamente se tramita de otra manera. No es posible desconectarse sin correr el riesgo de que se “caiga el sistema” y con él la estructura *fantasmática* en la que se busca sostén, y que provoca progresivamente la pérdida de la distancia entre lo virtual y lo real, llevando paradójicamente a desconectarse, perder el tiempo y el espacio creativo (Sahovaler de Litvinoff, 2009, p. 42). La distancia tranquiliza y habilita a crecer en las sombras donde no confronta con la “castración” de la realidad. “La conexión a distancia puede significar el vencimiento de un obstáculo, un juego enriquecedor o una versión de la respuesta fóbica que anuda el deseo a su

prevención. A pesar de la imposibilidad de capturar a un ser evanescente, que se desliza, que aparece y desaparece, se espera que el otro transforme la dimensión silenciosa del inconsciente y lo haga hablar.

Frente a tantas posibilidades de subversión y de exploración de nuevas experiencias, la psicoanalista nos recuerda que:

[...] nadie debería prohibirnos el máximo de placer posible, y paradójicamente, solemos hallarlo no solo cuando nos animamos a romper con inhibiciones o moralinas, sino cuando aceptamos restricciones que tienen que ver con una protección y una aceptación de lo que para cada cual sería un exceso. Los goces imaginados como plenos muchas veces tienen más de compulsión que de placer. (Sahovaler de Litvinoff, 2009, p. 179)

Tomando distancia de tesis tecnofóbicas o tecnofílicas, la autora coloca al tema en su justa medida cuando reconoce que los medios tecnológicos son instrumentos de comunicación, aprendizaje o entretenimiento. El problema aparece cuando se convierten en la manera de tapar los conflictos, la computadora no es manejada por nosotros sino que ella nos maneja, cuando se convierte en una caja que “*chupa*” la vitalidad del adicto al punto de robarle su identidad, que lo aísla de su entorno social y diluye la frontera entre lo virtual y lo real.

El deseo de servir

Luego de convocar a la neurociencia, a la sociología y al psicoanálisis podemos, sin demasiado esfuerzo, advertir que, en muchos casos, los *usuarios* en realidad son *consumidores*. El tiempo utilizado no es un correlato digno del tiempo *ocioso*, es decir, más allá de toda utilidad social o económica, un tiempo privilegiado, liberado de las constricciones y coacciones de las normas sociales, como lo pensó Aristóteles. Por el contrario, parece ser un *ocio no creativo* (Schvartzman 2014 p. 40), un tiempo mercantilizado y dominado por el sometimiento, en principio, a las condiciones de las Empresas que nos brindan los servicios que, al modo de un tirano, nos imponen las condiciones de accesibilidad a riesgo de *quedar desconectados* lo que equivaldría a la muerte virtual.

Desde la época de Platón y Aristóteles, el discurso sobre la libertad se escribe sobre la contrafigura de la esclavitud. En la primera Modernidad, en Europa, ya no había esclavos al modo griego o romano, pero sí había siervos. En el marco de la ruptura con la concepción teocrática del poder, la servidumbre indicará una relación degradante en aquellos autores que en la primera Modernidad recuperan las ideas griegas y romanas acerca de un orden político no tiránico ni dominado por el poder religioso. Así vemos, en Francia, el fuerte impacto político que tuvo un panfleto de circulación anónima, luego conocido bajo el nombre o el pseudónimo de Etienne de La Boétie: *El discurso sobre la servidumbre voluntaria*.

La Boétie escribe un discurso que luego de su muerte se transformará en panfleto político inspirador del republicanismo revolucionario, *La servidumbre volun-*

taria, que fue interpretado como un llamado a la rebelión de los campesinos contra la tiranía.

Jacques Derrida, en *Políticas de la amistad*, en una tarea de inspiración nietzscheana, revisa la versión canónica de la amistad. En este planteo, alude a Michel de Montaigne en la presentación que este hace de Etienne de la Boétie en LI cap. XXVII “De la amistad”. En este capítulo de los *Ensayos* Montaigne recuerda que su amigo era tres años mayor, que se conocieron cuando el primero ya era una figura exitosa en 1557 y la relación entre ambos duró unos 5 años hasta que a los 33 años fallece por disentería. La Boétie escribe un discurso que luego de su muerte se transformará en panfleto político inspirador del republicanismo revolucionario, *La servidumbre voluntaria*, que fue interpretado como un llamado a la rebelión de los campesinos contra la tiranía. En 1571 Montaigne publica en Paris toda la obra de La Boétie menos el *Discurso sobre La servidumbre voluntaria*. Reserva la principal obra de su amigo para un lugar central en una obra que sería el fruto de su retiro. Para su frustración, los calvinistas la publican en 1574 en una edición pirata, sin título y en 1576 la publican completa con el título *Contra uno*. La primera edición de los ensayos en 1580 no menciona esta obra. ¿Montaigne es el primer censor de la obra de su amigo o la reserva para preservarla, para sustraerla a las lecturas interesadas en enarbolar el nombre de “*la libertad*” para imponer una nueva opresión? Al modo de Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, Montaigne compara esta amistad perfecta que lo unió a su amigo con otras instituciones civiles. Descarta que tal vínculo resista el matrimonio al que ve como un negocio donde solamente es libre la entrada, pero obligatoria la permanencia, lo que lo hace inepto para el sostenimiento de la amistad. Descarta la pederastía como una licencia griega ya inaceptable y al referirse a las amistades por interés o por conveniencia social recuerda la frase que adjudica a Aristóteles

“*Oh, amigos míos, no hay amigo*” (Montaigne, 2010, p. 179)

Esta expresión, en el contexto del capítulo “Sobre la amistad” en los *Ensayos* parece dicha respecto a estos amigos superficiales del trato social porque sí hay un amigo, para Montaigne, una presencia internalizada luego de su desaparición física. A diferencia de las amistades blandas y superficiales, esta amistad perfecta es indivisible: cada uno se entrega tan totalmente al otro que nada le queda para repartir a otros, y a la inversa, se siente desdichado por no tener más almas, varias voluntades más para dedicarlas todas al amigo. Las amistades vulgares se pueden repartir, se pueden dividir, pero no esta otra amistad que rige con soberanía. Para Marilena Chauí, el *Discurso* contrapone el deseo de servir a la amistad bajo la convicción de que no servir es siempre posible. Paradojalmente, el deseo de servir también es siempre una posibilidad (Chauí, 2010, p. 82).

Para concluir, a favor de las redes sociales

Como ya nos advirtió Etienne de la Boetie en el siglo XVI, los actos de servidumbre van acompañados de un cierto “encantamiento”. En la época de La Boétie los tiranos recurrían a los burdeles, las fiestas religiosas, distintos distracti-

vos y dormitivos, capaces de provocar efectos hipnóticos, para fomentar actos voluntarios de sumisión. Hoy en día los medios son otros, pero los resultados parecen ser los mismos. Su correlato actual puede ubicarse en el uso masivo de las nuevas tecnologías de comunicación con sus promesas de hiperconexión y completitud. A juzgar por la conducta de muchos usuarios, estos parecen sumidos en actos de servidumbre, de sometimiento y de dependencia. De hecho todos estamos sometidos a las reglas de las Empresas comerciales que controlan estas redes donde la posibilidad de reclamos o de intervención frente a una lógica de mercado parece ilusoria. A pesar de ello y siguiendo a La Boétie, podemos afirmar que la servidumbre no es un destino ineludible. Reconocer la “servidumbre” como algo insuperable, como una naturaleza imposible de “desencantar” y resistir, es equivalente al abandono de la ética y la política. En consonancia con esta idea, ya presente en La Boétie, Sahovaler de Litvinoff nos recuerda que las conexiones virtuales pueden ser la oportunidad de recuperar el erotismo y vivificar el lazo social. En este sentido, Internet también puede ser vista como una gran fiesta. Entre los medios que cada sociedad utiliza para reinstalar la movilidad, para suspender momentáneamente el esfuerzo constante de las instituciones para fijar nuestros modos de vida, para crear costumbres, está la fiesta. Lo festivo que irrumpe esporádicamente, reaparece cada tanto como una válvula de escape, por un rato, más que para destruir el orden imperante, para aflojar la tensión, para renovar las fuerzas de cohesión, para hacer legal el exceso, por un rato. Internet también es visto como un *Spielraum*, como un espacio de juego. La actividad de jugar, experiencia siempre creadora, convoca la presencia de un compañero de juego, de un “nosotros”, de una comunidad, y debe su precariedad a que se desarrolla en el límite entre la fantasía y la realidad. En el territorio común con los animales y los niños, jugando, la cultura despliega sus mejores posibilidades humanas. Internet es una oportunidad más para jugar, es decir, participar de una comunidad, para dialogar, para construir nuestra morada, nuestro *ethos*.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt , *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005
- Chauí Marilena, *Amistad: rehusarse a servir* en Étienne de La Boétie, *Discurso de la servidumbre voluntaria*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2010
- Derrida, Jacques, *Políticas de la amistad*, Madrid, Trotta, 1998
- Dunbar, Robin, *La odisea de la humanidad. Una nueva historia de la evolución del hombre*, Barcelona, Critica, 2007
- Montaigne, Michel de, *Ensayos*, Buenos Aires, Losada, 2010
- Sahovaler de Litvinoff, Diana *El sujeto escondido en la realidad virtual. De la represión del deseo a la pornografía del goce*. Buenos Aires, Letra Viva, 2009.
- Schvartzman, Jorge *Tenemos Internet Dios no ha muerto: nuevas tecnologías desde la mirada de un psicoanalista*, Buenos Aires, Psicolibro ediciones, 2014

Hacia una pedagogía de la inclusión: aportes para la enseñanza universitaria

Cecilia Curti Frau
ccurtifrau@gmail.com

Más universidades, más inclusión, ¿más democratización?

El sistema universitario argentino se ha transformado notablemente desde mediados del siglo XX hasta los últimos diez años. El acceso a la educación superior se ha ampliado y los sectores sociales que otrora eran excluidos del nivel, hoy tienen la posibilidad de ingresar a la universidad pública nacional.

La universidad ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas, incrementando de manera exponencial el número de sujetos que año a año se incorporan a la educación superior. Se trata, pues, de un proceso de masificación intensa y continua, una tendencia estructural, nuclear y global. (Ezcurra, 2011b). Este fenómeno, se refleja tanto en el número de instituciones creadas con su personal, así como en la cantidad de sujetos que año a año se incorporan a la Universidad.

Ahora bien, si bien el crecimiento de la matrícula en las universidades es una realidad que favorece la democratización del conocimiento, las altas tasas de deserción, de aproximadamente un 43% (Ezcurra, 2011a), concentrada generalmente durante el primer año de la carrera, es un problema que merece atención. La masificación y la expansión institucional del nivel superior tienen sus particularidades, se presentan desde un procedimiento de inclusión y de exclusión de manera simultánea. Es decir, ante la masificación de la educación superior, se observa un alto índice de abandono concentrado principalmente en el primer año de la carrera y socialmente condicionado, pues excluyente según clases y sectores sociales, ya que generalmente los sectores sociales más desfavorecidos que ingresan a la universidad gracias a la masificación son los mismos que luego sufren un mayor abandono estudiantil. En otros términos:

[...]aunque la ampliación social del acceso significó la posibilidad de ingreso a sectores sociales más desfavorecidos, carentes de no sólo de capital económico sino también del capital cultural requeridos por los procesos de enseñanza académicos, se generan nuevos mecanismos que sostienen la brecha educativa entre estratos sociales y que ponen en cuestión los alcances de la democratización. (Ezcurra, 2011, p. 233).

Enseñar para la permanencia en la universidad

La universidad es un tipo de institución cuya *misión* histórica fue la formación de las élites dirigentes de los países. Ahora bien, los sujetos que ingresan a esta institución no son un grupo homogéneo: provienen de diferentes estratos sociales,

culturas, familias, con diferentes trayectorias, historias de vida, expectativas e imaginarios sobre la educación superior.

En este sentido, resulta llamativa la relación causal que hay entre la masificación en las universidades y el abandono, en especial cómo afecta sobre particularmente a la población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural.

Se parte del supuesto que aprender el modo de actuar, ser, transitar y aprender en la universidad no es una tarea sencilla. El ingreso a la educación superior supone la entrada a la cultura académica universitaria, diferente a otro tipo de culturas. En este sentido, los estudiantes que ingresan a la universidad, pueden ser entendidos como “inmigrantes” que se enfrentan a una cultura nueva, ya que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena. (Carlino, 2009).

Dicha cultura académica encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplimentar sus miembros, como las formas de acceder al conocimiento, utilización de un lenguaje compartido, determinados modos de hacer, valores, saber estudiar, aprender, pensar, entre otros, que posibilitan la construcción de significados compartidos. La inclusión de los estudiantes en la cultura universitaria supone la internalización de un tipo particular de lenguaje, de reglas convencionales, de formas de actuar institucionalizadas, en suma, de una identidad social, de representaciones y acciones compartidas. Tal como sostiene Emilia Ferreira (2015), las exigencias para decir quién está alfabetizado no las impone la escuela –en este caso la universidad– sino la sociedad, ya que la alfabetización es una construcción social. Las investigaciones que indagan sobre el capital cultural¹, concluyen que la acumulación personal, que dependen de las trayectorias educativas previas, influye tanto en las posibilidades de ingreso así como en la permanencia de los mismos.

De este modo, aquellos estudiantes que carecen del capital cultural esperado por las universidades, generalmente se encuentran con dificultades en su desempeño, pues no conocen los hábitos propios de la cultura universitaria en general.

Frente a este contexto, surge la necesidad de preguntar si los estudiantes están en condiciones de afrontar por sí solos el desafío que implica aprender en la universidad. Es la institución y los actores que habitan la misma, la que deben dejar de trabajar como máquinas de reproducción de las desigualdades sociales y culturales, revisar sus propias representaciones y formas de funcionamiento, para poder convertirse en una herramienta de democratización del conocimiento. Por esta razón, pensamos que las instituciones educativas, en particular los docentes del nivel superior, deben:

[...] velar para dar un lugar importante a todo un conjunto de técnicas que, aunque son tácitamente exigidas por todas las enseñanzas, raramente son objeto de transmisión metódica” (Bourdieu, 2010, p.116)

Procurando que en materia de enseñanza no haya lagunas inadmisibles.

¹Para ampliar, véase “Los Herederos. Los estudiantes y la cultura” de Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron, Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2004.

La enseñanza y la inclusión

Para favorecer la permanencia, la inclusión de los estudiantes, las instituciones universitarias implementan numerosos programas, tal es el ejemplo de becas, programas específicos de tutorías, articulación con los últimos años de las escuelas secundarias, entre otros. Estos programas, indudablemente necesarios para acompañar a los estudiantes, muchas veces son catalogados como “periféricos”, actúan en los márgenes del sistema académico, omiten la institución y la enseñanza, no solucionan el problema en sí, sino que lo apoyan en sus alrededores.

En este sentido, consideramos a la labor docente como el eje clave para la inclusión del estudiante, en tanto espacio curricular plausible para “enseñar lo omitido”, enseñar ese conjunto de componentes que las instituciones esperan de los estudiantes pero que raramente las enseñan. Las técnicas del trabajo intelectual (saber estudiar, saber aprender y saber pensar), las competencias metacognitivas (el control del propio aprendizaje), la planificación, la organización y el aprovechamiento del tiempo de estudio, el dominio del rol del estudiante, es decir la capacidad de los alumnos de reconocer y responder a las expectativas de los docentes en materia de desempeño y a los parámetros de evaluación implícitos, son algunos ejemplos.

Theresa Lillis² (2003) sostiene que en lo referido a la enseñanza en la educación superior, existen dos metodologías de enseñanza: expositiva monológica o dialógica. Esta distinción se realiza en términos de tipos ideales.

La autora exploró los significados de ambos tipos de educación a partir de los aportes de Bajtín, pero en relación con los objetivos de la educación superior: desde la perspectiva expositiva, lo institucional y las prácticas pedagógicas están orientados a la reproducción del discurso oficial del conocimiento; en contraposición, en la perspectiva dialógica las prácticas pedagógicas están orientadas a hacer visible la interpretación del discurso oficial y no oficial.

Desde la primera perspectiva, el aprendizaje se concibe como la internalización pasiva de significados preformados y no como la actividad de asumir riesgos al participar de la disciplina, al no considerar el rol del docente como guía y retroalimentador, tanto de los contenidos propios de la disciplina así como de las técnicas vinculadas al campo (Carlino, 2011).

Tradicionalmente se ha considerado en materia de enseñanza universitaria, el método de clase magistral como el pertinente, en la cual el profesor expone un tema durante la mayor parte de su clase y los estudiantes escuchan, copian y memorizan. Esta metodología, teóricamente caída en desuso, no atiende a las dimensiones de la enseñanza que pretenden *empoderar* al estudiante y que lo ayuden a aprender humana y científicamente. Una explicación de la causa del uso de este método, sostiene que los docentes universitarios son profesionales que no han recibido formación pedagógica adecuada para el ejercicio de la docencia.

La formación de un sujeto profesional, responsable, competente y comprometido, como el que la sociedad actual requiere, necesita de un docente que acompañe al estudiante en el proceso de conocer su rol. Que guíe al estudiante en la construc-

² Traducción propia

ción de conocimientos, valores y actitudes, a través de la cual se crean nuevas funciones asociadas a las de gestor de la información, guía del proceso de aprendizaje. El rol del docente se presenta aquí compartiendo sus conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones con sus estudiantes, en un ambiente democrático que motiva a profundizar el estudio y orienta sobre cómo y dónde ampliar los contenidos. Este docente se contrapone a aquel transmisor de conocimiento acabados como verdades absolutas, en particular en los *Tiempos líquidos* que vivimos.

En este sentido, los docentes que les dicen a sus estudiantes todo lo que saben acerca de determinada temática, omiten enseñarles los modos de indagar, aprender y pensar en la disciplina, dar cuenta de los procesos mediante los cuales han de adquirir sus conocimientos en las comunidades académicas a las que pertenecen. En contraposición, aquellas intervenciones docentes orientadas a enseñar las formas de indagar, de pensar, en el contexto de su comunidad específica, brinda a los estudiantes la posibilidad de participar en actos de lectura que él mismo realiza, pues él es quien mejor conoce el tema a tratar. (Carlino, 2009)

Docencia e inclusión

La docencia es un fenómeno complejo por la multiplicidad de factores que lo determinan y por la naturaleza dinámica y, en muchos sentidos, impredecible. (Jakson en Cuevas, 2013)

Los docentes se enfrentan a muchos problemas y dilemas; tienen sus propios intereses y creencias; sin embargo se mueven en medio de muchos valores e ideologías en conflicto, viviendo dentro de una red de interrelaciones y expectativas. (Woods, 1998, p.46)

Para ejercer la docencia en las universidades, los docentes debemos tener conocimientos de la materia que dictaremos, conocimientos base para la enseñanza, conocimientos pedagógicos, didácticos y profesionales prácticos. (Cuevas, 2013)

El conocimiento profesional práctico es el conjunto de saberes conceptuales y prácticos que los profesores utilizan para realizar su tarea docente y resolver los distintos problemas que se le presentan; es un conocimiento que los profesores van construyendo a partir de su trayectoria de formación profesional y docente y de sus experiencias como alumnos. Su naturaleza es práctica, sin embargo se alimenta de las concepciones educativas básicas que han construido los profesores, y se encuentra nutrido por la profesión del docente.

No se trata de un conocimiento teórico, sino que reconoce la dialéctica que se establece entre teoría y práctica, entre los procesos de pensamiento de los docentes y sus acciones concretas durante la planeación, realización y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

Ken Bain (2007), realizó un estudio sobre los profesores universitarios, el cual procuró conocer cómo los docentes logran el desarrollo personal e intelectual de los estudiantes. El autor sostiene que la *excelencia docente* consiste en el éxito en ayudar a los estudiantes a aprender, de tal manera que los alumnos quedaban conformes con lo aprendido, interesados en la materia y con deseos de seguir aprendiendo. Esos profesores ejercían una influencia perdurable sobre la manera de pensar, actuar y sentir de los estudiantes.

El docente lleva adelante prácticas de enseñanza inclusivas en la medida en que enseña a identificar las posturas de los autores que son objeto de estudio, en que las compara con las posturas de otros autores, en la medida en que indica el contexto en que ellas se producen y los fundamentos argumentales que las sustentan, promoviendo de este modo la integración de los estudiantes a su comunidad académica. Las prácticas docentes también serán inclusivas en la medida en que hagan explícita las expectativas sociales de sus alumnos y permitan integrarlas a la cultura académica que pretende contenerlos para potenciar de este modo el aprendizaje, las competencias intelectuales y sociales, las capacidades para la resolución de problemas y el fomento del trabajo cooperativo sin perder autonomía. (López Meneses y Martín Sánchez, 2009).

Porque en definitiva, se trata de que los docentes brinden a sus estudiantes señales que den cuenta no sólo de que son capaces de aprender y obtener un buen desempeño, sino que merecen estar en la universidad ejerciendo el derecho a la educación, y que tanto los docentes así como la institución están para colaborar. (Ezcurra, 2011b)

Formación del profesorado

La composición de estudiantes que ingresa a la universidad es sumamente heterogénea y está caracterizada por estudiantes que trabajan, que pertenecen a franjas etarias que van desde la adolescencia hasta adultos mayores y se advierten también trayectorias discontinuas en el paisaje pedagógico universitario actual.

Lejos ha quedado la *misión* histórica de la educación superior pública destinada a la formación de las élites dirigentes. En la actualidad, la educación superior es un derecho para todos los ciudadanos, y también para el pueblo.

Uno de los requisitos del docente, es que debe ser un experto en la temática a enseñar, pero también debe profundizar y actualizarse en los desarrollos científicos y tecnológicos de su área. Ahora bien, es necesario que aprenda cómo hacer para enseñar, es decir, cómo, cuáles son las estrategias, metodologías y recursos didácticos para enseñar y aprender mejor junto a los estudiantes.

En este sentido, resulta necesaria la formación de un profesorado que atienda a un sistema que pretende ser masivo, el diseño de estrategias de enseñanza innovadoras y sistemas de evaluación válidos y confiables, todo esto para favorecer los aprendizajes genuinos y la inclusión, en otras palabras, es necesario el conocimiento especializado que requiere de prácticas apropiadas para lograr aprendizajes relevantes.

Porque no hay universidad de calidad si esa universidad de calidad no lo es para todos, pero tampoco hay universidad para todos, si esa universidad no es de la más alta calidad. (Rinesi, 2007)

En este sentido, un docente capacitado, capaz de diseñar situaciones de enseñanza y tareas para que los estudiantes aprendan, que potencien tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades así como las dimensiones vinculadas a la actividad profesional.

Las prácticas docentes inclusivas, ponen en acto situaciones de aprendizaje abiertas, parten de intereses, búsquedas y soluciones a los problemas, asumen la heterogeneidad del grupo, hacen trabajar en equipo, estimulan, se abren a la comunidad educativa, muestran confianza en sus estudiantes, pues están convencidos que quieren aprender y les facilitan la tarea contando los obstáculos principales con los que ellos se han encontrado para dominar la asignatura, o algunos de sus secretos.

Ahora bien ¿los docentes universitarios estamos sensibilizados y preparados para ejercer con calidad nuestra función educativa? ¿Estamos formados para enseñar con calidad y que nuestros estudiantes puedan aprender y egresar de la universidad? ¿Sabemos realizar prácticas docentes inclusivas?

Las preguntas planteadas precedentemente, nos remiten a las respuestas institucionales que ofrecen las universidades para capacitar, brindar herramientas, problematizar la práctica docente, analizar acciones, decisiones y supuestos implicados en el diseño y desarrollo de la actividad de enseñanza. Pero aquí nuevamente vuelven a surgir otros interrogantes: ¿En qué medida son valorados los programas de pedagogía universitaria? –Tanto a nivel institucional como del docente– ¿en qué medida esos programas de pedagogía universitaria pueden dar respuesta al contexto educativo actual?, ¿en qué medida se pone en cuestión las trayectorias y prácticas de los estudiantes y de los propios docentes que son capacitados?

La intención de este artículo lejos está de responder acabadamente a los interrogantes precedentes, sin embargo, pretende aportar algunas reflexiones que permitirán continuar profundizando y por qué no, estableciendo otros interrogantes.

En primer lugar, pensamos que es necesario jerarquizar a la docencia universitaria, especialmente en el grado, en contraposición a la actividad de investigación, la cual está sobrevalorada. (Rinesi, 2015) Creemos que es necesario el reconocimiento del docente universitario como sujeto de desarrollo profesional, en la cual se asuma una postura comprometida y responsable con su desarrollo profesional, tanto el profesor así como la institución que valora su formación y capacitación permanente.

En segundo lugar, sostenemos que resulta necesario analizar los programas de pedagogía universitaria, indagar que grado de conocimiento tienen sobre la situación y el perfil de los estudiantes, así como de su contexto, las problemáticas que refieren a trayectorias educativas discontinuas, complejidad de la vida social y sociofamiliar, poniendo especial énfasis en la población estudiantil del conurbano.

En tercer lugar, nos resulta interesante analizar la capacidad de intervención pedagógica que promueven los programas de pedagogía universitaria, es decir, en qué medida los cursos brindan estrategias y recursos para enseñar un contenido a un estudiante con determinadas características particulares. Asimismo, resulta relevante conocer si existe una integración entre la teoría y la práctica en el proceso de formación, es decir una puesta en práctica de los contenidos que se desarrollan en los programas. En este sentido, qué recursos didácticos se utilizan para que el docente que se capacita, mejore sus prácticas de enseñanza.

También, es interesante indagar acerca de cuál es el lugar que se le asigna a la creatividad: ¿en qué medida existen espacios asignados al uso de la creatividad? Al intercambio de experiencias, a la crítica y la autocrítica profesional, a la flexibilidad en la actuación profesional, a la búsqueda de soluciones a las problemáticas emergentes.

Para concluir podemos afirmar que en el camino de favorecer el ejercicio del derecho a la educación superior de los ciudadanos, los docentes ocupamos un papel fundamental, en tanto somos los responsables de la transmisión curricular a través de prácticas inclusivas que promuevan el aprendizaje de los componentes del capital cultural que las instituciones esperan. Pero para realizar este camino, necesitamos capacitarnos, y que la institución apoye nuestra trayectoria.

Pensamos que se trata de formar docentes universitarios responsables, comprometidos con la sociedad en la cual están insertos, en la que se enmarcan y con la que se vinculan. Un docente que se sienta orgulloso de pertenecer a una comunidad de docentes universitarios en la que pueda desarrollar afiliación institucional, en contraposición con el modelo que apunta a la formación de una élite académica.

Bibliografía:

- Bourdieu, P. (2010). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbajo Martínez, Perrenoud, ph. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Disponible en: <file:///c:/users/cecilia/downloads/127-568-1-pb.pdf>
- Carlino, P. (2004). *Escribir, leer en la universidad: una responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones*. Texto en contexto nº 6, *Leer y escribir en la universidad, Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, 5-21.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011). *Leer y escribir en las ciencias sociales en las universidades*. Recuperado el 28 de 04 de 2012, de Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/>
- Costanzo, V. Mangas, M; Maidana, D; Melgarejo, M;. (2014) *Más derechos, más voces, más participación. Innovaciones democratizadoras en el gobierno universitario* Valeria; Los Polvorines: UNGS.
- Cuevas, M. S. (julio-diciembre, 2013). *La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación*. Sinéctica, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion.
- Ezcurra, A. M. (2011b). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2011a). *Admisión a la Universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- González Maura. *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloselectores/741gonzaez258.pdf>.

- Humberto Serna. Formación pedagógica de profesores universitarios y recursos para la docencia. 51. Proyecto prede/oea - cinda pedagogía universitaria en américa latina antecedentes y perspectivas. Disponible en: http://www.cinda.cl/download/libros/pedagogia_univ_ante_pers.pdf
- Lillis, T. (s.f.). (2003) Writing Program UC Santa Bárbara. Recuperado el Junio de 2012, de http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lillis_Article2.pdf.
- Litwin (2009) actas de primer congreso internacional de pedagogía universitaria. Controversias y desafíos para la universidad del siglo xxi. Disponible en: http://www.uba.ar/imagenes_noticias/image/conferencia2.pdf
- Red Iberoamericana de docentes. Ferreira, E. “La escuela debe dejar de conservar ciertas tecnologías como si fueran símbolos patrios” Disponible en : http://formacionib.ning.com/profiles/blogs/la-escuela-debe-dejar-de-conservar-ciertas-tecnologias-como-si-u?utm_content=buffer1c410&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- Rinesi Entrevista realizada en Junio 2015
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2012). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Anuario de Estadísticas Universitarias. Disponible en: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2012.pdf.
- Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

Planteos acerca de la investigación-creación en música y su relación con la investigación científica en el actual contexto latinoamericano

Alejandro Brianza
alejandrobrianza@gmail.com

Introducción

Desde hace al menos dos décadas, la concepción de la práctica artística es entendida como proceso de investigación en algunos ámbitos de desarrollo de conocimiento científico, como lo son algunas universidades y centros especializados de investigación. Esta perspectiva, con el correr del tiempo fue adquiriendo importancia y creciendo fuertemente en Latinoamérica, de la mano de investigadores-creadores sumamente comprometidos con esta perspectiva.

Este texto aborda una serie de ideas que son el germen y los primeros planteos de mi trabajo de tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, que apunta a explorar los terrenos que la práctica artística y la práctica científica comparten en el contexto actual de investigación-creación latinoamericano. Así, se busca entender cómo estas prácticas se ven implicadas una con la otra, aunque se desarrollen en diferentes espacios epistémicos. Focalizando especialmente el modo en que la práctica artística musical es reconocida y apropiada como proceso de investigación en los espacios que proponen las distintas instituciones y los actores que las conforman, se diseñó una serie de entrevistas con grandes referentes latinoamericanos de la investigación-creación, que si bien está en proceso, deja entrever algunas problemáticas que son recurrentes y que se plantearán a continuación partiendo de las ideas preponderantes de los primeros cuatro encuentros, realizados con el Dr. Antenor Ferreira, entrevistado en Brasilia en el marco del simposio internacional Understanding Visual Music 2015; la Dra. Elsa Justel, reconocida compositora argentino-francesa, directora de Fundación Destellos, entrevistada en Mar del Plata en la sede de la fundación; y los Dres. Pablo Di Liscia y Ricardo Dal Farra, entrevistados ambos en la Ciudad de Buenos Aires en encuentros pautados especialmente para debatir acerca de esta temática.

El arte en la academia

Sin dudas, una de las primeras recurrencias que se advierte en los entrevistados es que abordan, cada uno desde su posición actual, o desde sus experiencias previas, el lugar que se le da al arte en el ámbito académico universitario. A partir del intercambio tenido con ellos, queda en evidencia que existe cierta resistencia o prejuicio –como lo hay también desde las ciencias duras para con las ciencias sociales– entre los investigadores de la comunidad científica en general con aque-

llos que se relacionan con la esfera de la investigación artística. Sin embargo, si el arte tiene su lugar dentro de las universidades, no puede estar relegado quedando el artista insertado en la estructura académica de forma negativa.

Hablando puntualmente de la práctica musical y más específicamente de la composición, entendemos que componer no es equivalente en su totalidad a investigar. Aparece aquí entonces una idea que Milton Babbitt publicó en 1958 en la revista norteamericana *High Fidelity*. Allí plantea la necesidad de diferenciar la actividad artística de la científica, pero, preguntándose si esa diferenciación tiene una magnitud tal como para que la universidad le de la espalda y niegue su apoyo a los artistas creadores. Esta idea, sería retomada posteriormente por Rubén López Cano (2014), quien utiliza el término *homologación*: realizar una creación artística no es lo mismo que investigar. Parten estos autores de distintas realidades epistémicas que no se deben confundir; pero la universidad puede considerar estas producciones y tomarlas con el mismo valor, ya que presentan indicadores de producción que les son propios y comparten el rigor con el cual están construidas. En otras palabras, desde este punto de vista no se pueden comparar las producciones artísticas con las rigurosamente científicas, pero si ambos productos son resultados de investigaciones radicadas en la universidad, ésta debe asegurar las posibilidades de desarrollo y financiamiento para ambas actividades, difundiendo sus resultados y valorándolas por igual.

Continuando en esta línea, la creación de los artistas que trabajan en la universidad, por el hecho de estar enmarcada en ese ámbito, tiene como objetivo la generación de conocimiento y su posibilidad de transferencia, es decir, el poder transmitir ese conocimiento desde el artista creador hacia el estudiante artista en formación. En este punto entran en juego otras cuestiones tangenciales, como por ejemplo, si un artista debe enseñar su propia técnica y lenguaje a sus estudiantes o debe enseñar a partir de reglas generales, impulsando a que cada quién realice su propio recorrido; o si el artista debe enseñar su propia obra o trabajar con obras consideradas clásicas o al menos ajenas. De todas formas, sea cual sea la postura que se tome al respecto, la labor del artista dentro de la universidad sigue siendo la de generar conocimiento susceptible de ser transferido, puesto que las obras no tienen la capacidad de transferir por sí solas.

Distintas aproximaciones entra la investigación y el arte

Las manifestaciones musicales desde el principio de los tiempos estuvieron ligadas a un riguroso desarrollo de técnicas, teorías y variedad de tecnologías que no hacen más que poner en evidencia la estrecha relación que guarda el arte con la producción de conocimiento: métodos de aprendizaje para todos los instrumentos, entrenamientos ligados al desarrollo de las habilidades de los intérpretes; teorías que respaldan universos musicales tales como la modalidad, la tonalidad, el atonalismo, el serialismo; el diseño de los instrumentos y la elección de los materiales para su construcción.

Esta producción y puesta en práctica del conocimiento en este campo, deviene entonces en tres modalidades de aproximaciones entre la investigación y el arte, que se diferencian por su tipo de aplicación. En primer lugar encontramos a la

investigación *sobre el arte*, que si a la música nos referimos, contamos con disciplinas como la musicología y la etnomusicología que en líneas generales se ocupan de describir a la música en términos históricos, atendiendo al patrimonio musical existente y relacionando fuertemente a las diferentes estéticas musicales como procesos dependientes del desarrollo cultural. Los estudios musicológicos tienen distintas orientaciones, pudiendo estudiar desde la vida y obra de un compositor, la producción musical de una determinada corriente estilística o hasta generar una opinión crítica de una obra, pero siempre adaptándose a los mecanismos de investigación formal convencionalmente aceptados, motivo por el cual se inserta con facilidad en las instituciones, que permiten su desarrollo encuadrándolos como una ciencia social más.

Un segundo tipo de aproximación es la investigación *para el arte*: el desarrollo de tecnologías y herramientas contemplando desde la más antigua flauta fabricada en hueso o bambú hasta un software aplicado a la composición basado en operaciones algorítmicas. Umberto Eco (2008) aborda este tema y plantea al respecto que la música de todas las épocas, exceptuando la vocal, se ha producido por medio de máquinas, postulando que los instrumentos no son ni más ni menos que complejas máquinas capaces de emitir sonidos cuando las maneja un técnico. Estas máquinas, y la tecnología que involucra su puesta en práctica son el producto de un desarrollo de conocimiento aplicado pensado para tal fin. La investigación *para el arte* también se adapta a los procedimientos de investigación formales estipulados por las instituciones, valiéndose de los aportes de distintas disciplinas como la física acústica, la organología, el diseño industrial o la programación.

Por último, tenemos a la investigación *en arte*. Este es el punto crítico al que intentamos aproximarnos para entender en profundidad y en el que las miradas nuevamente confluyen en López Cano (2014), que se anima a decir que en la actualidad no hay una respuesta clara para quienes se preguntan qué es la investigación *en arte*, investigación artística o, de acuerdo a su tradición de origen francófona, la *recherche-crédation*. Sin embargo, el autor realiza un recorrido sobre algunas concepciones actuales en cuanto a este tipo de investigación destacando que presupone un trabajo esencialmente práctico por parte del artista, que puede por un lado dar lugar a una reflexión posterior aportando a las teorías existentes o bien a las formas de entender la misma práctica.

Investigadores y creadores

Un último punto de común encuentro entre los primeros cuatro protagonistas de esta serie de entrevistas, es su propia aproximación a la investigación formal. Como se mencionó, todos ellos tienen grado de doctor, con lo cual entendemos que tienen un camino institucional recorrido: Antenor Ferreira es doctor en composición; Pablo Di Liscia en humanidades y artes; Elsa Justel en estética y Ricardo dal Farra en estudio y práctica de las artes.

Es cuanto menos llamativo, que en todos los casos sus trabajos finales de doctorado formalizaron académicamente un camino que ya recorrían hace tiempo como artistas por fuera de la academia, o al menos prescindiendo del marco formal, movidos por su propia curiosidad o intereses, y necesariamente llevando a

cabo un proceso más largo que el plan de estudios que un doctorado propone, compuesto por una serie de seminarios determinados y la elaboración de la tesis.

El camino hacia esta formalización proviniendo desde el campo artístico se debe a varias razones, entre las cuales el reconocimiento e invitación a artistas para integrar el cuerpo de investigadores de la universidad con sus proyectos es un punto clave: en la actualidad es muy común que las dedicaciones docentes se dividan en tareas de docencia y de investigación, generando así las condiciones propicias para el desarrollo científico en el ámbito artístico.

Ricardo Dal Farra advierte, por otro lado, un cambio gradual de paradigma en lo que refiere a la concepción que se tiene desde las universidades respecto al estudio de las distintas ramas que tiene el arte hoy en día: en el pasado se buscó compartimentar las estructuras dividiéndolas por especialidades esencialmente para poder realizar una medición efectiva en los resultados. Sin embargo, con el correr del tiempo esta división se convirtió en un factor limitante y en la actualidad ya se comenzaron a romper estos compartimientos, entrecruzándose las zonas y permitiendo al artista que se dedica a la investigación-creación y que proviene de un área específica, poder encarar el estudio de la artes integralmente mezclando, por ejemplo, ciencias duras con ciencias sociales en cualquier combinación posible, permitiendo cada vez más la posibilidad de encontrar un espacio propicio para continuar sus estudios.

Algunas reflexiones

Para recapitular, aunque se trate de una primera aproximación al tema, a partir de estos primeros encuentros toman forma algunos conceptos que se perfilan como centrales en la cuestión de la investigación-creación.

Por un lado, la vaguedad de la definición de la investigación *en arte*: además de tener distintas denominaciones según la tradición de cada país, o el enfoque teórico desde donde se la aborda, está claro que cuando la investigación es principalmente práctica los límites son difusos y las definiciones insuficientes.

En segundo término, continuando con la atención en las modalidades de aproximación entre la investigación y el arte entendemos que las mismas están estrechamente relacionadas entre sí, funcionando como un círculo virtuoso. Para entenderlo fácilmente, Elsa Justel, nos trae como ejemplo la historia de Jean Claude Risset, que desde la década del sesenta se propuso estudiar el timbre. A partir de sus investigaciones, surgió la necesidad de desarrollar software específico para un análisis cada vez más especializado, pero que después a su vez sirvió a los compositores para ampliar las opciones a la hora de producir material sonoro para sus creaciones, influyendo directamente en la sonoridad de las obras futuras. Investigación *sobre, para, y en arte* están absolutamente interrelacionadas y se nutren continuamente.

Para concluir, retomo una interesante idea de Ricardo Dal Farra: podemos decir que el trabajo teórico de una investigación artística puede no estar escrito pero estar presente en la mente del artista. Es su trabajo, como integrante de una universidad, aprovechar las condiciones que posibilitan la creación, pero también ser

consciente de la responsabilidad –sino la obligación– de generar un conocimiento que se pueda compartir y multiplicar en la comunidad.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Babbitt, Milton (1958). “Who cares if you listen”. *High Fidelity*. Massachusetts: ABC Consumer Magazines.
- Cetta, Pablo (2011). “La composición musical como investigación interdisciplinaria” [en línea]. *Consonancias*. pp. 10 - 37. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/composicion-musical-como-investigacioninterdisciplinaria.pdf> [Fecha de consulta: agosto de 2015]
- Eco, Umberto (2008). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Gómez Muns, Rubén y López Cano, Rubén (2008). *Música, ciudades, redes: creación musical e interacción social*. Salamanca: SIBE-Obra Social Caja Duero.
- Grice, Paul (1975). *Logic and Conversation en Syntax and Semantics*, vol. 3 editado por P. Cole y J.L. Morgan, Academic Press.
- Schwab, Michael (editor) (2013). *Experimental Systems. Future Knowledge in artistic research*. Leuven, Leuven University Press.
- San Cristóbal, Úrsula y López Cano, Rubén (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Catalonia: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

—
—

Reseñas

GÓMEZ, RICARDO¹: *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*, Bernal: Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2014, 230 páginas.

Con una prosa ágil, agudeza argumentativa y claridad expositiva, el autor, continuando con la línea trazada en *El mito de la neutralidad valorativa de la economía neoliberal* (2002) y en *Hacia una filosofía política de la tecno-ciencia* (2009), se enfrenta a las visiones más ortodoxas de la epistemología, centrandó en este libro la atención en la presencia de valores en las ciencias, y señalando desde el inicio que las preferencias políticas, sociales, económicas, éticas –contextuales, en general– están presentes tanto en la elección de los problemas a resolver, como en los temas a investigar, en los objetivos de la investigación y los modos, lugares y circunstancias para sus aplicaciones.

El libro está compuesto por trece capítulos pero puede ser dividido en dos grandes partes: en la primera de ellas, desde una perspectiva histórica, está dedicada, por un lado, al marco histórico-epistemológico general, que se constituye en el punto de partida inevitable de su estudio (Capítulo I), y por otro, a las concepciones de una serie de epistemólogos que la tradición ha encumbrado (Capítulos II al VIII). La segunda parte, consta de cinco capítulos (IX al XIII), donde el autor aborda cuestiones temáticas-problemáticas para sistematizar las tesis que considera más importantes y defendibles acerca de las relaciones entre ciencia y valores.

Para iniciar este estudio el positivismo lógico se le presenta al autor como “[...] el inevitable punto de partida [...]” (p.17). Así, en su primer capítulo, Gómez pretende mostrar, contra las interpretaciones más tradicionales, que algunos de los miembros del Círculo de Viena ya reconocían la insuficiencia de la evidencia empírica como criterio para la aceptación o rechazo de hipótesis o teorías, señalando de esta manera la presencia de valores en la actividad científica. Es desde aquí que Gómez plantea la cuestión central de su trabajo: “[...] ¿está la ciencia cargada de valores no cognitivos en el contexto de justificación” [...] ¿es la actividad científica libre de valores no epistémicos en el contexto de justificación?” (p.14). Con estas preguntas Gómez va entonces más allá de la mera afirmación de la presencia de valores en la producción científica, para sostener también la existencia de valoraciones externas al conocimiento científico: extra cognitivas y extra epistémicas. Con estas afirmaciones queda cuestionada entonces la tan mentada objetividad.

¹ Titulado como profesor de Matemáticas, Física y Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, como magíster en Historia y Filosofía de las Ciencias y como doctor en Filosofía por la Universidad de Indiana, el autor fue profesor titular de Filosofía de las Ciencias en la Universidad Nacional de La Plata, de Metodología de las Ciencias en el Doctorado de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.B.A., director del Instituto de Lógica y Filosofía de las Ciencias en la U.N.L.P., y desde 1983 se desempeña como profesor de Filosofía de las Ciencias en la Universidad del Estado de California.

Gómez procederá a recuperar las versiones más recientes sobre el problema de la objetividad científica, para mostrar que la presencia de valores no epistémicos no atenta contra una auténtica –“no utópica” (p.15) – objetividad científica, sino que, contrariamente, ella se hace posible en tanto se reconozcan y expliciten estos valores. Así, en el segundo capítulo, Gómez sentencia en su título: “Karl Popper: vocero máximo de la neutralidad valorativa de las ciencias”. Contra esta concepción, Gómez señala que Popper defiende una filosofía de las ciencias que no es ni valorativamente neutra, ni objetiva, ni siquiera desde sus propios parámetros de objetividad. Por lo cual, tampoco inocua, sino todo lo contrario. Como contracara, el tercer capítulo tiene como eje la figura de Kuhn. Aquí, Gómez señala el cambio profundo que implicó para la ciencia y la epistemología la aceptación explícita de Kuhn de la presencia de valores extra cognitivos, tanto en la actividad científica, como en su unidad de análisis. En el cuarto capítulo de este trabajo, Gómez indica que pocos como Lakatos defendieron tan férreamente la neutralidad valorativa de la ciencia, identificando la presencia de valores no cognitivos en la actividad científica con la presencia de la irracionalidad. Así, la racionalidad – un valor – se constituye para Lakatos como el criterio para aceptar no sólo una epistemología, sino también la reconstrucción histórica de la ciencia. En el quinto capítulo, el autor ve en Feyerabend al más original, radical y heterodoxo de los filósofos no estándar de la ciencia, señalando la gran ruptura que produce con la versión ortodoxa estándar de la ciencia: con el objetivismo epistémico; con la concepción de la unicidad, universalidad y atemporalidad metodológica; con la teoría como unidad de análisis; con la neutralidad valorativa; con la conmensurabilidad entre teorías; con la invariancia de los términos; con la irrelevancia del contexto histórico; con la descontextualización del estudio de la ciencia; y con la racionalidad y objetividad del empirismo clásico y contemporáneo, y del popperianismo. A partir de ello, Gómez concluye con la tesis de Feyerabend de la fuerte incidencia de valores no cognitivos en la actividad científica, que posibilita una *abundancia* de puntos de vista acerca del mundo, donde no cabe la posibilidad de establecer una respuesta única ante la diversa manera en que podemos abordar el mundo. En un muy breve sexto capítulo, destaca la figura de Hempel por haber reconocido la presencia de valores en la investigación científica, a tal punto de haber llegado a señalar de qué tipo son y en qué aspectos o momentos intervienen. El séptimo capítulo está dedicado a Laudan. Aquí, tomando como punto de partida la obra en que aquél hace explícita la presencia de valores en la actividad científica, Gómez hace notar que en muchos casos los valores cognitivos están subordinados a los no cognitivos, ya que “[...] los objetivos no cognitivos juegan el rol de estándares últimos [...]” (p.120). La concepción laudaniana se le presenta a Gómez como una necesidad contextual inevitable para abordar el siguiente capítulo, el octavo, por cuanto está en el núcleo mismo de la concepción de Kitcher. Así, en ese capítulo, Gómez recupera las críticas que el epistemólogo inglés hace a la concepción estándar de la ciencia para responder a ellas afirmando que el objetivo de las ciencias consiste en abordar las cuestiones que sean “significativas” – tanto epistémica como prácticamente– para las personas en una etapa particular. Con lo cual, estos objetivos son dependientes del contexto histórico-social y sus

ceptibles de ser evaluados críticamente en base a estándares morales, tanto como las actividades de los científicos.

En “Ciencias, valores y objetividad”, el capítulo noveno de este trabajo, Gómez propone sistematizar las tesis más importantes de la relación entre ciencia y valores, señalando desde el inicio que los compromisos valorativos y los intereses ligados a estos están presentes y dan forma a las prácticas científicas en cualquier investigación, por cuanto intervienen en la generación de los motivos, las preguntas y problemas; en la formulación y argumentación de las respuestas; en la adopción de métodos y teorías; en los usos, distribución y ejercicio del poder; en el reconocimiento; en la dirección de la financiación; en la conformación del sistema educativo, y hasta en la composición misma de los grupos científicos. El hecho de la presencia de valores en la práctica científica y su reconocimiento es señalado por Gómez como un aspecto positivo, para concluir que la inexistencia de una ciencia libre de valores no atenta contra la objetividad científica. En el décimo capítulo de este libro, Gómez se enfoca en la dimensión ética de las prácticas científicas donde señala que dada su existencia, debe haber entonces una normatividad. En el décimo primer capítulo, el autor indica que un conjunto de tesis tan fuertes como las que él defiende no pueden dejar de considerar las defensas más radicales y recientes a la neutralidad valorativa de la ciencia. En este sentido, recurrirá al arsenal teórico provisto en los últimos años por las epistemólogas feministas para responder y contrarrestar a defensa de Hugh Lacey a una ciencia libre de valores. La crítica que Gómez realiza en contra de la postura de Lacey, pone el énfasis en las ventajas que tiene explicitar la no libertad valorativa de las ciencias. El penúltimo capítulo tiene por objetivo distanciarse de la crítica que acusa de lisenkoísmo a quienes defienden la presencia de valores no cognitivos en la ciencia. Para ello Gómez señala que su rechazo a Lysenko y a la concepción soviética de la ciencia obedece a distintas razones de las que tienen los empiristas o los éticamente neutrales, por cuanto considera que el lisenkoísmo es el megacaso paradigmático de la desaparición de los valores éticos en la investigación científica para subordinarlos a valores partidistas, lo que viola tanto la racionalidad epistémica como la racionalidad ética. El último capítulo de este libro, “¿Por qué ‘política’?”, constituye el aporte más original de este trabajo. Allí sostiene que la presencia de valores no cognitivos no atenta contra la racionalidad científica, sino que, por el contrario, la enriquece, por cuanto pone de relieve la operatividad de la “razón práctica” evitando que la producción científica quede reducida a la mera racionalidad teórico-deductiva y/o inductiva e instrumental. Así, “la presencia de valores no cognitivos y el retorno a la razón práctica es el *modus operandi* de los seres humanos al hacer ciencia (p.16). La filosofía política de las ciencias que Gómez propugna, no rechaza, en consecuencia, a la ciencia como una importantísima herramienta humana, pero llama a rechazar el empobrecimiento de la filosofía de las ciencias operado por las versiones positivistas del conocimiento científico.

Por último, queremos señalar que el reduccionismo positivista tiene como consecuencia que las ciencias no sólo pierdan cualquier significado para la vida, sino que degeneren en una tiranía del *logos* científico. Así, el rol preponderante que la ciencia tiene en la actualidad en las sociedades occidentales, que hacen de ella “la” autoridad –al modo de una Inquisición de la Ciencia, como afirmaba

Unamuno – que legitima la acción política, no puede ser enmascarado además por una visión de la ciencia sin sujeto, de una ciencia aséptica –como muchas veces es divulgada –, por cuanto se pone en juego la función primordial; práctica: ética-política-social de la ciencia como herramienta para el bienestar social. Y en tanto que la ciencia es una institución social, está imbricada siempre en un sistema político, lo que conduce a establecer los mecanismos por los cuales no sólo quede aclarado filosóficamente el carácter político inherente a la producción científica, sino que también se puedan instituir las medidas de control necesarias para los posibles excesos.

GASTÓN BERALDI

—
—

AMBROSINI, C; BERALDI, G.: *Pensar la ciencia hoy. La epistemología: entre teorías, modelos y valores*, Buenos Aires, Educando, 2015, páginas

De muy reciente aparición, *Pensar la ciencia hoy...* viene a ocupar un espacio que en gran medida ha sido poco transitado en la enseñanza de la epistemología: el del cruce de la epistemología con la ética. En este sentido, debemos destacar que ambos autores tienen la doble pertenencia a la docencia e investigación en Ética y Epistemología, de allí que en esta propuesta se plasma una “alianza” ya evidenciada desde la tapa. La doble ϵ enlazada expresa simbólicamente el rechazo a la distinción y disyunción entre una razón teórica y otra razón práctica como esferas autónomas y con cánones de racionalidad propias, para antes bien pensar un modo de racionalidad ampliada. Para estos autores, pensar la ciencia hoy equivale a pensarla con parámetros éticos. Así, junto a la epistemología, pensar el “cómo”, pero junto a la ética, se trata de compartir la reflexión acerca del “para qué”, según expresan en la última frase del libro. La necesidad de esta alianza se justifica en la urgencia por reflexionar acerca de las producciones tecnocientíficas en las actuales condiciones de realización. Así vemos, a lo largo de todo este libro —tanto en la exposición de autores como en el abundante recurso a casos— desde distintos ángulos, la crítica a la tesis de la neutralidad valorativa de las ciencias. La revisión de esta tesis se efectuará a partir de la conformación de la concepción de la racionalidad occidental, concepción que alcanza su esplendor con el Positivismo decimonónico y la incidencia que éste ha tenido en la constitución de nuestras instituciones educativas desde los inicios de nuestra República.

Con una estructura muy cuidada y definida, podría decirse por un lado, que este texto navega entre la tradición y las rupturas, pero al mismo tiempo presenta como novedad el pensar una epistemología situada, en un tiempo y en un lugar. El libro está dividido en tres secciones que, si bien brindan al lector un orden muy delineado que va desde la conformación de la racionalidad occidental hasta los cuestionamientos que la hegemonía de la epistemología estándar ha recibido de parte de sus críticos, sin embargo, cada una de ellas resiste una lectura independiente.

Recordemos que la epistemología contemporánea puede circunscribirse a tres grandes tradiciones, de las cuales una ha sido la predominante en nuestros medios académicos. Entre la epistemología alemana, francesa y anglosajona, esta última ha prevalecido fuertemente en la filosofía de la ciencia del siglo XX. De allí que para desandar este camino y mostrar otras alternativas rupturistas, encontramos en varios pasajes del libro una presentación desde distintos temas de los autores emblemáticos de la tradición positivista. El Positivismo, como corriente de pensamiento derivada de la Ilustración del siglo XVII y XVIII impactó fuertemente en el siglo XIX en la intelectualidad americana y propició las luchas independentistas y luego la organización de los nuevos Estados republicanos.

De allí que en este libro la relación saber-poder se muestra en la Primera Sección —de corte histórico— “Historia del conocimiento científico”, donde —en un primer capítulo— se revisa la tradición racionalista en sus autores emblemáticos, para luego, en el segundo, enfocar la incidencia de esta tradición en la creación de las Universidades en nuestro país, ya en el marco de las instituciones republicanas. En esta sec-

ción se destaca que la producción de conocimientos científicos está, entre otros factores, determinada por los modos de reproducción, es decir, por los modos de transmisión y difusión a través de las instituciones de enseñanza de la ciencia. Según los autores, es pertinente ubicar las tradiciones fundacionales de las Universidades públicas, puesto que han sido las que proporcionaron el canon de “cientificidad” y formaron a las sucesivas generaciones de científicos. Como se ve allí, en Argentina, la implantación de la Educación Superior pública y gratuita fue parte del proyecto independentista y descolonizador, y este proyecto se sustanció al calor de lo que podemos llamar *el paradigma dominante*: el Positivismo. La participación de la Universidad pública en las transformaciones del país, a lo largo de estos casi doscientos años de ciencia en Argentina, está someramente reseñada en esta Primera Sección, para mostrar la imposibilidad de desconectar la producción de conocimiento de la ética y de la política.

La Segunda Sección, “El pensamiento científico”, eminentemente epistemológica y metodológica, distingue una Primera Parte, “Lenguaje y argumentación”, dedicada a las distintas concepciones del lenguaje y de la argumentación como insumos básicos antes de abordar en la Segunda Parte los temas de “Metodología de las ciencias”. En la Primera Parte de esta Sección, una novedad en el ámbito de exposición temática de la lógica es que los autores ubican en primer lugar la exposición de los argumentos informales y luego los formales. Los autores justifican este ordenamiento a partir de considerar que la lógica no es únicamente la formal y deductiva, sino que hay “muchas lógicas”, distintos modos de proceder argumentalmente, y por otro lado, que la lógica no es más que la sistematización *a posteriori* –y en consecuencia, una re-creación– de una práctica habitual: la argumentación. Este es el punto de partida para la Segunda Parte. Aquí se recurre a la clasificación canónica entre Ciencias Formales y Ciencias Fácticas, para luego mostrar la crisis de este planteo y otras alternativas. Así, en primer lugar, se repasan las distintas concepciones del Método Axiomático en Ciencias Formales, y luego dedican los últimos dos capítulos de esta parte: “Las Ciencias Fácticas” y “Modelos científicos”, a examinar el complejo panorama de la Metodología de las Ciencias Fácticas.

Como sabemos, la lógica, desde el siglo XIX, comienza a ganar autonomía y se conforma como disciplina científica, sin embargo, para algunas ciencias, como las fácticas, por ejemplo, sigue operando como herramienta (*órganon*) para justificar sus hipótesis o teorías. A pesar de aquél intento reduccionista, este ideal regulatorio de las ciencias es objeto de discusión, sobre todo respecto de las limitaciones de la argumentación formal para la justificación de enunciados de Ciencias Fácticas. En este capítulo, partiendo del debate entre Positivismo y antipositivismo, se hace un repaso por lo que la tradición anglosajona ha legado como epistemología dominante. A partir de la tradición positivista, básicamente inductivista, en el siglo XX se presenta la “primera ruptura” con la propuesta de Karl Popper, básicamente deductivista, y una “segunda ruptura”, más radical, a partir de Thomas Kuhn, una propuesta que cambia el eje de la discusión y la agenda de temas de la epistemología anglosajona, a partir de los años ‘60. Aquí se destaca la presencia de autores que en los últimos 50 años, en distintas lenguas, con distintos marcos teóricos, con distintas estrategias metodológicas y herramientas lógicas, buscan tomar distancia del cientificismo. Junto a Thomas Kuhn y su obra *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), con

sus nociones de “ciencia normal”, “ciencia revolucionaria”, “paradigma”, “matriz disciplinar”, se destacan los nombres de Paul Feyerabend, Imre Lakatos, Larry Laudan y Phillip Kitcher, antes de revisar el tema de los Modelos de Explicación científica y la disputa con el comprensivismo. Por otro lado, la distinción establecida para las ciencias fácticas, entre ciencias naturales y ciencias sociales, será problematizada a partir de los argumentos de la Hermenéutica y de los estudios de Mary Hesse, Anthony Giddens y Karin Knorr Cetina. En el último capítulo de esta Segunda Parte, “Modelos científicos”, se presentarán los autores más relevantes de las nuevas propuestas, para significar los modelos y metáforas en el terreno de la epistemología y en el importante papel cognitivo que cumplen para la producción de conocimientos científicos y para su reproducción en las estrategias de enseñanza, es decir, para una didáctica de las ciencias.

La Tercera Sección de este libro, “De la neutralidad a la responsabilidad. Debates contemporáneos”, expresa el interés por revisar reflexivamente esta actividad de tan alto impacto, la actividad tecnocientífica, vista ahora como un “modo de hacer”, una actividad que responde a cánones sociales y a mandatos ético-políticos donde, según los autores, no podemos, como sociedad, mantenernos al margen, resignando estos espacios de tomas de decisión. Como se destaca aquí, la epistemología, a pesar de los esfuerzos de unificación, sigue siendo un campo dispersión, de fragmentaciones, de “luchas” y de “polémicas”. La crítica al Positivismo adjudica la calificación de “cientificismo” a la posición dogmática, que en un primer paso asimila el pensamiento científico al pensamiento racional y en un segundo paso asimila el pensamiento científico con las teorías físico-naturales. La noción de “paradigma” de Kuhn representó una crítica, de contenido historicista, al positivismo verificacionista de Carnap y al realismo falsacionista de Popper, y con ello inició una nueva etapa en la epistemología anglosajona, que puso de relieve, en gran medida la no neutralidad del conocimiento científico. Esta cuestión, que será abordada en los dos capítulos de esta sección, muestra los puntos de contacto e influencias de la epistemología francesa a partir de la valoración que hace Kuhn de Koyré de manera explícita en su obra, pero que puede extenderse a otros como Bachelard y Foucault. Para estos autores franceses, la epistemología tiene, como privilegiado objeto de estudio, la historicidad de las ciencias, y parten de la anticipación del carácter históricamente situado de los saberes, de admitir que ellas son construcciones sociales, discursos, dispositivos, según distintas denominaciones. Sobre esta cuestión se abordará en “Hacia una epistemología no neutral”, donde además del aporte de la tradición francesa a partir de la noción de “*episteme*” de Foucault, se expondrán algunos referentes de la tradición hermenéutica y crítica alemana, ya que para Gadamer, todo conocimiento, además de situado está determinado por lo que la tradición ha legado, convirtiéndose en una autoridad que, antes que venerar o rechazar, debemos reconocer. En este sentido, como señala Habermas, incluso la tesis de la neutralidad valorativa se constituye como un valor ideológico que debe poder ser cuestionado críticamente. Por último, en “Ciencia y ética”, los autores, partiendo de casos concretos donde se postula una neutralidad valorativa del saber, muestran el carácter eminentemente político de la tesis de la neutralidad valorativa, y señalan que, ante la inescindible relación actual entre ciencia y valores: políticos o económicos, por ejemplo, se hace necesario tomar medidas regulatorias que impidan que los

desarrollos científicos se vuelvan en contra de la propia sociedad desde donde son llevados a cabo. Dentro del pensamiento argentino se destacan los valiosos aportes en estos temas de Jorge Sábato, Oscar Varsavsky, Ricardo Gómez, Mario Heler, Enrique Marí, Esther Díaz, Ricardo Maliandi, entre otros. En definitiva, pensar, desde parámetros éticos la producción de conocimientos científicos parece ser el interés básico de este libro.

MABEL BELLOCCHIO

Centro de Investigaciones Éticas del Departamento de Humanidades y Artes. UNLa, *Cuadernos de trabajo* del Segunda época N° 1 (2014)

Este nuevo volumen de *Cuadernos de trabajo*, del Centro de Investigaciones Éticas denominado “La ética como crítica social” inaugura con este número una nueva época con tres artículos referidos a temas de candente actualidad en el terreno de la Ética profesional y espera ser un aporte a la reflexión ética en la formación de profesionales universitarios.

El artículo de Hugo Alazraqui, “Comisiones de Ética en la Universidad. La Evaluación Ética en Ciencias Sociales. La experiencia de UNLa” hace referencia a la Comisión de Ética de la Investigación que funciona en la Universidad Nacional de Lanús desde el año 2011 y dependió en sus inicios de la Secretaría de Ciencia y Técnica de esta Universidad. En este artículo se destaca que esta comisión, además de evaluar desde el punto de vista ético los proyectos de investigación que se realizan en la Universidad, constituye un espacio de diálogo y reflexión que tiene como uno de sus principales objetivos instalar la reflexión en torno a los principios y valores que orientan la producción de conocimiento en el espacio de la Universidad, está integrada por investigadores de los diferentes Departamentos, representantes de todos los claustros y de la comunidad. Cuenta además con un Consejo de Notables, quienes por su reconocida trayectoria en el área, funcionan como referentes en cuestiones éticas vinculadas con la investigación científica. Este espacio de reflexión resulta fundamental para pensar la producción de conocimiento en la Universidad y evitar desvíos corporativistas, así como la mera instrumentalización de la producción científica que puede ser luego aprovechada con fines morales o inmorales.

En nuestros medios académicos, la tradición positivista instaló la idea de que el conocimiento debe presentar los rasgos de neutralidad y objetividad para merecer el calificativo de *científico*. De allí que en el pasado las instituciones se hayan preocupado poco o nada por integrar a la Ética en la formación de profesionales universitarios. Esta visión sesgada y cientificista aparece criticada en el artículo de Juan Ramón Garnica Hervas “La ética en la formación del profesional de ciencias económicas”, donde se alude al tema de la formación de profesionales en ciencias económicas. En este artículo se afirma que:

[...] en el ámbito mundial se está tomando conciencia de manera acelerada sobre la importancia de incorporar la reflexión ética en el ámbito de la empresa, la economía y la administración pública, en muchas universidades están incorporando asignaturas obligatorias que formen en competencias para evaluar desde una perspectiva ética las consecuencias de la propia práctica y los efectos indeseables de la racionalidad meramente instrumental de la cultura empresarial convencional y del sistema económico.

En esta perspectiva se sostiene que la moral vigente y el derecho positivo resultan insuficientes para capacitar a los futuros profesionales en toma de decisiones

responsables. En este artículo se destaca la pertinencia de la ética de la convergencia de Ricardo Maliandi como una propuesta que articula dos posiciones: la ética de los valores de Nicolai Hartmann y la ética del discurso de Karl Otto Apel. La ética convergente se presenta como un despliegue de cuatro principios básicos, que son universalización, individualización, conservación y realización. La propuesta de estos cuatro principios se basa en una teoría sobre la bidimensionalidad de la razón. El gran problema ético es que los principios contienen exigencias opuestas y, por lo tanto, conflictivas cuando se trata de aplicarlos. Su aplicación conjunta aunque es difícil no es imposible, en la medida que hay posibilidad de cumplimientos parciales o graduales. En las empresas, al aplicar en sus acciones el concepto de responsabilidad social genera conflictos y una manera factible de resolverlos es a partir de la enseñanza y aplicación de la ética, tomando en cuenta que la responsabilidad social no debe reducirse a cosmética y burocracia, afirma el autor.

Cierra esta publicación el artículo de Virginia Cano "La virtud de la crítica: una lectura feminista de los escritos éticos de Foucault. Beatriz Preciado y las nuevas tecnologías del yo", donde se sostiene que la idea foucaultiana de "crítica", entendida ésta tanto como una virtud o un ethos cuestionador que el sujeto construye para sí, resulta clave para reflexionar acerca de nuevas configuraciones sociales. En el marco de la tradición crítica post-ilustrada, esta doble genealogía permite comprender, según la autora, los caracteres de los nuevos feminismos. En este horizonte, la crítica entendida como un ejercicio cuestionador que el sujeto realiza consigo mismo se revela no sólo como un modo de transformarnos a nosotros mismos, sino también como un modo (microrresistente) de ejercer la libertad.

Esperamos entonces que este nuevo Cuaderno de trabajo contribuya, con estos tres artículos, a la reflexión y debate, frente a nuevos desafíos para el ejercicio de la vida profesional, la que no puede quedar restringida solamente a aspectos técnico-científicos y donde la ética tiene un lugar para ocupar, lugar siempre expuesto a ser colonizado por otros discursos.

CRISTINA AMBROSINI

Normativa para presentación de trabajos

1. *Perspectivas Metodológicas* está abierta no sólo a aquellos que deseen enviar artículos, reseñas y estudios críticos, sino también a quienes deseen responder aspectos criticables o discutibles de artículos publicados. En este sentido, se ofrece como espacio de diálogo para la presentación de diversas interpretaciones y perspectivas, indicando las fuentes correspondientes cuando fuera necesario.
2. Las colaboraciones se envían por e-mail, en Word (Microsoft).
3. Se debe adjuntar a la colaboración un resumen en castellano y en inglés de no más de ciento cincuenta (150) palabras en los artículos. Además, se debe incluir no más de seis (6) palabras clave en cada idioma; éstas no deben repetir términos que aparezcan en el título del trabajo.
4. Para *artículos*, el máximo de palabras es de seis mil (6.000); para reseñas, hasta mil doscientas (1.200) palabras si se trata de un libro, y hasta trescientas (300) si corresponde a un artículo. Para las *perspectivas*, la extensión máxima es de tres mil (3.000) palabras. Los artículos deben incluir bibliografía al final, con el criterio indicado a continuación:
5. Para la bibliografía a pie de página se seguirán los siguientes criterios:
 - a) Libros: apellido y nombre del autor, título del libro (en redondilla), lugar de edición, editorial, año de publicación, y número de la(s) página(s) citada(s).
 - b) Capítulo o artículo de libro: apellido y nombre del autor del capítulo o artículo, título del capítulo o artículo (entre comillas), nombre del autor (o autores, compilador o editor intelectual) del libro, título del libro (en redondilla), lugar de edición, editorial, año de publicación, y número de la(s) página(s) citada(s).
 - c) Artículo de revista o periodístico: apellido y nombre del autor del artículo, título del artículo (entre comillas), nombre de la revista o periódico (en redondilla), volumen y número (si está indicado), lugar de edición, editorial (si coincide con el nombre de la publicación, no se repite), fecha de la edición y número de la(s) página(s) citada(s).
 - d) Publicaciones digitales: apellido y nombre del autor, título del trabajo (entre comillas), y nombre de la página en donde la publicación se encuentra disponible.
6. Para la bibliografía final se seguirán criterios similares. En el caso de los capítulos de libro y artículos deberá agregarse el número de páginas entre los cuales figuran los mismos.

