



XXXII CONGRESO INTERNACIONAL
ALAS PERÚ 2019



Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida
del 1 al 6 de diciembre-Lima

DOSSIER

**METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES**

GRUPO DE TRABAJO 15

Lima, Perú 2020

**ALAS****XXXII CONGRESO INTERNACIONAL ALAS PERÚ 2019****©ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA****DOSSIER****METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES****GRUPO DE TRABAJO 15****PRESIDENCIA ALAS:**

Jaime Ríos Burga (Perú)

VICEPRESIDENCIA ALAS:

Mg. Jesús Díaz (República Dominicana)

COMITÉ DIRECTIVO:

Dr. Federico Schuster (Argentina)

Dr. Breno Bringel (Brasil)

Dr. Milton Vidal (Chile)

Dr. Alexander Gamba (Colombia)

Dra. Angélica Cuellar (México)

Dra. Briseida Barrantes (Panamá)

Dr. Eduardo Arroyo (Perú)

Dra. Marina Ortíz (República Dominicana)

COORDINADORES GRUPO DE TRABAJO 15:

Nestor Cohen (Argentina)

Didimo Castillo Fernández (México)

Mauricio Tubío (Uruguay)

Jerjes Loayza (Perú)

EDITADO POR:

© ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA PERÚ

Jr. Alonso de Molina N° 1231, Dpto. 303 - Santiago de Surco

Lima-Perú

<http://sociologia-alas.org/>

Primera edición digital, marzo 2021.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Angelo Aguilar (Perú)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú**ISBN: 978-612-5025-09-8****DERECHOS RESERVADOS ALAS ©**



PRESENTACIÓN

El DOSSIER que presentamos es el resultado de las ponencias entregadas al XXXII Congreso Internacional ALAS Perú realizado en diciembre del 2019. Cada uno de nuestros 25 Grupos de Trabajo: Ciencia, Tecnologías e Innovación; Ciudades Latinoamericanas en el Nuevo Milenio; Producción, Consumos Culturales y Medios de Comunicación; Estado, Legitimidad, Gobernabilidad y Democracia; Desarrollo Rural y cuestión agraria; Imaginarios Sociales y Memoria; Desarrollo Territorial, Desigualdades y descentralización; Desigualdad, Pobreza y Exclusión Social; Estructura Social, Dinámica Demográfica y Migraciones; Estudios políticos, Socio jurídicos e Instituciones; Género, Feminismos y sus aportes a las Ciencias Sociales; Sociología de la Cultura, Arte, Interculturalidad y Religiones; Teoría Social y Pensamiento Latinoamericano; Medio Ambiente, Sociedad y Desarrollo Sustentable; Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales; Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos; Trabajo y Reestructuración Productiva; Salud, Seguridad Social y Discapacidades; Acciones Colectivas y Movimientos Sociales; Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento; Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa; Alimentación y Cocinas en las Américas; Sociología de la Educación, Políticas Educativas y Deporte; Integración Regional, Geopolítica y Desarrollo; y, Sociología de los Cuerpos y las Emociones; muestran su rica producción teórica empírica desde sus propias experiencias críticas de saber en América Latina y el Caribe.

Reflexión que en sus diversos campos específicos nos muestran la riqueza del diálogo y el debate realizado en nuestro XXXII Congreso ALAS Perú 2019. Así mismo, queda como evidencia la integración de la sociología cada vez más con los otros campos del saber, sacando a luz o visibilizando la sociología de las ausencias y emergencias en la presente transición global. Un esfuerzo epistémico y metodológico por adentrarse a las situaciones y problemáticas más saltantes de la vida social en sus interacciones y transversalidad temática con sus áreas de problemática y otras áreas centrales de investigación social presentes en nuestros Grupos de Trabajo de investigación y otras comunidades científica del mundo en el esfuerzo creativo por construir un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida que descoloniza el ser, el saber y el poder afirmando la calidad de vida en nuestras sociedades.



Mi agradecimiento en nombre de la Presidencia y Comité Directivo actual a cada uno de la/os coordinadora/es que hicieron realidad este esfuerzo de compromiso institucional con ALAS.

Dr. Jaime Ríos
Presidente de ALAS



INTRODUCCIÓN

Con el aporte de las ponencias presentadas y las reflexiones surgidas pudimos cumplir nuestra aspiración de continuar desarrollando un espacio de diálogo e intercambio entre distintas perspectivas, intereses, temáticas, inquietudes, experiencias y preocupaciones, que iniciaron y sostuvieron otros colegas en Congresos anteriores de ALAS.

Se generaron redes de discusión y se potenció el pensamiento crítico latinoamericano científicamente sustentado, ese fue nuestro punto de partida y nuestra meta.

Participaron colegas de diferentes países y universidades de América Latina y el Caribe, compartiendo experiencias y trayectorias que enriquecieron el debate.

Presentamos a continuación los objetivos y ejes temáticos que hicieron foco en las principales corrientes de pensamiento, producción y acción en nuestro continente.

Objetivos Generales

1. Promover un espacio de intercambio, reflexión y actualización en torno a los principales debates epistemológicos y teóricos-metodológicos en las ciencias sociales, en el marco del significado que adquieren para América Latina hoy.
2. Propiciar la sistematización y descripción de experiencias de investigación de distinta temática pero en clave metodológica, articulando supuestos, procedimientos y resultados.
3. Fomentar la discusión en torno a las formas que asumen las relaciones entre poder y conocimiento actualmente, tanto dentro como fuera del continente.
4. Apoyar e incentivar la reflexión y la discusión en torno a los saberes y formas de producir y divulgar el conocimiento generado.
5. Establecer los diálogos posibles entre distintos saberes y ámbitos de producción de conocimiento: campo académico, campos laborales público y privado, organizaciones sociales y políticas.

Nuestros ejes de trabajo fueron:

- Eje 1 - Reflexión sobre la “cuestión metodológica” desde la práctica investigativa.
- Eje 2- Producción de conocimiento desde la disciplina y el enfoque interdisciplinario.
- Eje 3 - América Latina en los debates metodológicos y epistemológicos en el Sur actual.



Eje 4 - Evaluaciones históricas y específicas sobre el desarrollo de los métodos y técnicas en ciencias sociales.

Eje 5- Nuevas formas de producción, organización y divulgación del conocimiento.

Eje 6 - La enseñanza-aprendizaje de la investigación social.

Eje 7 – Las metodologías y su aporte a la transformación social.

Coordinadores

Néstor Cohen

Dídimo Castillo

Jerjes Loayza



15. METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Línea Temática 1. Reflexión sobre la “cuestión metodológica” desde la práctica investigativa

Pág. 15

Algunas discusiones actuales en la teoría sociológica
Marina Acevedo García, Carlota Bertoni Unda

Reflexiones sobre el problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas
Alberto Bonnet

Para ser fiel ao espírito de Thomas Kuhn: controvérsias em iências sociais
Paulo Henrique Sette Ferreira Pires Granafei

La metodológica como un puente entre Teoría y Práctica en la Praxis Investigativa de la Ciencias Sociales: Niveles, Momentos y Etapas
Arturo Andrés Pacheco Espejel

Construir la ontología crítica como método, composición entre genealogía y análisis estructural de contenido
Oscar Jaramillo

Ensayo en defensa de la ontología
Gabriel Miranda

Las interrelaciones sociales y el diseño de instrumentos para recojo de datos en la investigación cualitativa
Isidoro Benites Morales

Sem amor, uma casa é só moradia: Limites e Potencialidades da Observação participante no contexto das remoções
Gabriela Alvarenga, Leonardo Darbilly

Hacia una investigación decolonial sentida y accionada en vínculo y compromiso con la vida
Yamile Alvira Briñez

La investigación en su polisémica y paradójica práctica tecnocrática
Juan Huaylupo Alcázar

La investigación mixta en la ciencia social con aplicación de metodología y técnicas prospectivas estratégicas
José Gregorio Clavijo Parrado

Midiendo orientación epistemológica: Resultados preliminares de un estudio piloto
Omar A. Barriga; Guillermo Henríquez; Braulio Sandoval

Abordagens metodológicas em pesquisa sobre Redes de Turismo
Alberto José Mate; Débora Goes Urano; Ana Catarina Alves Coutinho



La construcción de las identidades y su vínculo con la naturaleza mediante el análisis de componentes principales

Cintia Díaz

La fotografía, como fuente alternativa de investigación social

Ricardo Oviedo

La impunidad metodológica de los investigadores cualitativos y la potencialidad de la Teoría Fundamentada

Ramiro Perez Ripossio

Uma questão metodológica: a relação entre o Eu que investiga e o Outro investigado na construção da pesquisa de campo

Julia Ferreira Scavitti

Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE)

Myrna Carolina Huerta Vega

Modelo de Estudio para la mejora de la Titulación Oportuna en la Universidad

Arturo Prat

Fernando Lang Véliz

Subjetividad y metodología en la construcción del objeto de estudio: el trabajo infantil en una región periférica transfronteriza

Cecilia Zsögön

Notas sobre a abordagem da moradia entre elites: revistando um estudo empírico do início do século XXI - Recife/BR

Kátia Medeiros de Araújo

Línea Temática 2. Producción de conocimiento desde la disciplina y el enfoque interdisciplinario

Pág. 344

Las posibilidades de hibridación disciplinar entre sociología e historia a partir de los aportes de William Sewell

Luciano Alonso, María Laura Tornay

La sociología y sus nuevos ejes temáticos de análisis

María Isabel Chávez Garfias

Desconstruyendo a lógica da hierarquização dos saberes: metodologia e epistemologia no campo das Ciências Sociais

Carlos Alberto Lima de Almeida

A importância do ensino da história nas esferas educacionais do Brasil como instrumento de valorização da cultura indígena e Afro-Brasileira

Rômulo Santos; Domingos Rodrigues



La enseñanza de la historia en Colombia, una aproximación sociológica desde la complejidad y la teoría del conocimiento

Andrés Mauricio Salcedo, Diego Fernando Arias Peña y Nicolás Roa Vargas

Desafios teórico-metodológicos na História e nas Ciências Sociais em tempos globais

Patrícia Mara Cabral de Vasconcellos

Metodologias científicas alternativas ao discurso do método no contexto da complexidade

Antônio Marcos Muniz Carneiro

configuración social en las ciencias de la complejidad

Cristina Victoria Pizzonia Barrionuevo; Ángel José Martínez Salinas

Sociología procesual. Consideraciones sobre la psicogénesis y la sociogénesis en el análisis del fenómeno artístico

Janneth Aldana Cedeño

Sobre a questão do engajamento artístico e o comprometimento intelectual: a crítica dialética da sociedade em Benjamin e Brecht

Wanderson Barbosa dos Santos

A ambiência jurídica e a compreensão do direito

Priscila De Souza Oliveira; João Victor Silva

O futebol brasileiro como uma fantasia ideológica: O sintoma entra em campo

Leonardo Vinicius Rodrigues; Marcia Barros Ferreira

O fato científico da transmissão da febre amarela por um mosquito sob a perspectiva da epistemologia histórica proposta por Ludwick Fleck

Livia Moura; Aurea Zollne

Rasgos de personalidad en investigadores sociales latinoamericanos: Un análisis de fiabilidad y validez factorial del Neo-FFI

González-Brevis; Sebastián; Fabiola Toro-Aguayo

Uso del diferencial semántico en la construcción de sentido acerca del Conocimiento científico, la Ciencia Social y la Evidencia en investigación social: un estudio piloto

Marcelo Durán; Victoria Arratia

La mensajería en WhatsApp y los interpretantes, ámbitos de pautas culturales y variaciones de la sociolingüística en millennials ecuatorianos universitarios de Cotopaxi

Máximo Gómez; Gina Venegas; Patricia Mena

A episteme como estrutura-histórica: o estruturalismo em as palavras e as coisas

Pedro Ragusa



Línea Temática 3. América Latina y el Caribe en los debates metodológicos y epistemológicos en el Sur actual

Pág. 571

Pensar América. Considerações epistemológicas e conceituais para uma análise qualitativa de economia política da América Latina
Marta Cerqueira Melo

Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias
Geny Ferreira Guimarães

La verdad según la sociología. Una aproximación metodológica y empírica a sus formas de explicación, con énfasis en América Latina
Diego Paucar Villacorta

Modelo Médico Occidental Moderno y Prácticas Otras en salud desde la mirada descolonial: Un estudio de caso respecto de su co presencia y complementariedad.
Susana Solis Gómez

A pluralidade de conhecimentos e a diversidade cultural e epistêmica: um olhar a partir das epistemologias do Sul de Boaventura
Daniele Borges da Silva; Antonio Marcio Haliski

Línea Temática 4. Evaluaciones históricas y específicas sobre el desarrollo de los métodos y técnicas en ciencias sociales

Pág. 647

Desconstruindo velhas narrativas sobre o “sertão”: novos desenhos de pesquisa para compreender a ocupação do semiárido brasileiro
Kaliane de Freitas Maia, Aldo Manoel Branquinho

Epistemologia das organizações: percepções da Administração pelos servidores públicos
Ethiene Cristiana Duarte Aguiar, Marisol de Paula Reis

Hipótesis para un método nomotético en las ciencias sociales
Fernando Rocha Rosario

¿Paradigma o Paradigmas en la Sociología? Una revisión del concepto: origen y evaluación
Pablo de la Rosa López

“La génesis del campo de las ciencias sociales y la génesis del Estado nacional en México”
Francisco Daniel Mendoza Luna

Historiografía y vida cotidiana: desde la interdisciplinariedad
Karol Luna Zarama



Da monografia à patologia do câncer: Metodologia da pesquisa social e a origem emocional do ato de adoecer (UFU, 1985-2015)
Cícero José Alves Soares Neto

Línea Temática 5. Nuevas formas de producción, organización y divulgación del conocimiento.

Pág. 739

Refletir, produzir e divulgar conhecimentos “outros”: a experiência insurgente da Mangueira no Carnaval de 2019 no Rio de Janeiro.
Ana Paula Batalha Ramos

En defensa de las semillas: aportes metodológicos desde la experiencia para la construcción de procesos participativos e interculturales
María José Murillo Chaves; Leiner Navarro Salmerón

El aporte de la Estrategia Contrafáctica para la producción de argumentos en estudios cualitativos
Gabriela Verónica Huepe Ortega

El process-tracing como método de investigación: fortalezas metodológicas y aportes al estudio de conflictos sociales vinculados con empresas mineras
Mario Pasco Dalla Porta

Estudo de campo na escola: um espaço de possibilidades para práticas pedagógicas de inspiração decolonial
Daniela Drelich, Ana Paula Batalha

Línea Temática 6. La enseñanza-aprendizaje de la investigación social

Pág. 802

El proceso de enseñanza aprendizaje del método científico aplicado al derecho como ciencia social
María Belén Lazarte

La Epistemología Socio-Histórica (ESH) como alternativa a la epistemología tradicional en la enseñanza de las Ciencias Sociales
Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Aprendizaje de servicio con perspectiva feminista. Una experiencia desde la Sociología en torno a la relación género y tecnologías
Léon Freude, Núria Vergés, Clara Camps

Cuando las tensiones en la relación director – tesista son irreconciliables. Factores que llevan al director a interrumpir la relación
Lorena Fernández Fastuca

Las Unidades de Vinculación Docente y la investigación del campo educativo en Chiapas. Una experiencia pedagógica
Marina Acevedo, Juliana Matus, Bertha Palacios



Reflexiones sobre el aprendizaje de la investigación social en un entorno universitario
Ernesto León Congote Ordóñez

Línea Temática 7. Las metodologías y su aporte a la transformación social

Pág. 868

El arte como herramienta de Transformación Social: una experiencia de medición de procesos y resultados que atraviesa la gestión
Jessica Malegarie

Art-icipando en la UN: Un modelo participativo de gestión del patrimonio cultural de la universidad nacional de Colombia desde la fotografía. El caso del 'Jardín de Freud'
David Esteban Wilches Silva, Andrés Fernando Gutiérrez Britto

La coproducción de conocimiento como una alternativa para la transformación social: experiencias en organizaciones campesinas
Sofía Muñoz, Samuel Vanegas, Camila Gaviria

Otra mirada metodológica: la co-construcción con enfoque agroecológico de una evaluación de impacto de programas y proyectos en Ecuador
Patricia Natividad, Ana Dorrego, Pablo Vidueira

Acciones transformadoras desde un enfoque psicosocial en la ejecución del Protocolo de participación para NNA víctimas del conflicto armado colombiano
Miryam Rocío Bonilla

Poetics of Rage as Performative Creative Subversion: Autoethnography and Social Drama
César Antonio Cisneros Puebla

Investigar desde las Ciencias Jurídicas: Desafíos y claves para aportar en la formación científica del estudiante de Derecho
Nilton César Velazco Lévano

Historia de la clase obrera e historia oral. Reflexiones sobre las posibilidades de la historia oral en la construcción del conocimiento de la clase obrera.
Jorge Tripiana

El método nunca es inocente: presencias, ausencias y potencialidades de investigar junto con familias de migrantes desaparecidos
Gabriela Martínez Castillo

Caminhos para uma Sociologia Pública: Pierre Bourdieu e Florestan Fernandes
Keila Lúcio de Carvalho

Investigación acción participativa: Una propuesta metodológica desde Amealco de Bonfil, Querétaro, México
Álvaro Jesús Chávez Hernández, Antonio Flores González y Octavio Cabrera Serrano



Línea Temática 8. Debates críticos sobre la metodología de investigación en contextos de subordinación y estigmatización

Pág. 1034

Antropología da vida e aisthesis decolonial: balizas metodológicas para a cultura popular
Laure Garrabé



Línea Temática 1.
Reflexión sobre la
“cuestión metodológica”
desde la práctica investigativa



Algunas discusiones actuales en la teoría sociológica

Marina Acevedo García

Carlota Bertoni Unda

Resumen

Nos adentramos en las discusiones actuales en la teoría sociológica a partir de la constatación del hecho de que en la mayoría de las investigaciones realizadas por docentes y alumnos de nuestra facultad existe una disociación entre investigación empírica y los referentes teóricos. La constatación de este hecho nos llevó a preguntarnos por los supuestos teóricos y epistemológicos que fundamentan la desarticulación de la teoría en la investigación. Aquí discutimos con los enfoques postmodernos y naturalistas y fijamos nuestra posición.

Palabras clave

Teoría sociológica, investigación empírica, enfoques postmodernos

Introducción

El objetivo de este trabajo es participar de la discusión en la ciencia social entre diferentes perspectivas teóricas con respecto a la pertinencia de la teoría sociológica para analizar la sociedad postmoderna, del capitalismo tardío, del riesgo, entre algunas otras conceptualizaciones que ha recibido. Existen corrientes de pensamiento que afirman que la teoría sociológica ha fallado en su análisis de la realidad, el argumento que se pretende desarrollar es que la teoría sociológica continúa siendo vigente ya que desde sus inicios se planteó no solo describir la realidad, sino también una toma de posición.

A continuación, se mencionará cuáles fueron los fundamentos empíricos que nos llevaron a plantearnos la discusión teórica que se presenta, la metodología que empleamos, los resultados y las conclusiones a las que llegamos.

Fundamentación

En la práctica docente en la universidad hemos observado que tanto docentes como alumnos realizan investigaciones sin fundamentación teórica, es decir, en la estructura del trabajo de investigación, principalmente la tesis, se dedica un capítulo al marco teórico, generalmente el segundo, en el que se desarrollan los enfoques o autores que supuestamente sustentan el trabajo, sin embargo, el capítulo uno, que corresponde al



contexto es reconstruido a partir de la empírea y de igual manera los subsiguientes capítulos.

La constatación empírica de la desvinculación entre teoría y práctica investigativa con la que se construye conocimiento nos llevó a investigar cuáles son las discusiones actuales en la teoría sociológica, cuáles son los supuestos epistemológicos que critican la viabilidad de ésta y a posicionarnos frente a estas discusiones.

Como sociólogas decidimos enfocarnos únicamente a la teoría sociológica, ya que como argumenta Castañeda, al hablar en general de ciencias sociales se desdibujan las discusiones, posiciones y autores

Metodología

Se organizó un seminario en el que se invitaron a 8 investigadores para exponer sus experiencias y fundamentos epistemológicos en su práctica investigativa. Los ponentes expusieron sobre las siguientes experiencias: investigación cuantitativa; investigación etnográfica; investigación acción participativa; investigación científica en contextos postcoloniales; enfoque relacional e historia y etnografía.

De las discusiones en el seminario y nuestro propio análisis, decidimos escribir el siguiente texto con respecto a la investigación sociológica y la teoría.

Resultados y discusión

Críticas a la teoría sociológica

En este apartado se analizarán algunas de las críticas que se le formulan a la teoría sociológica.

Entre las principales críticas se encuentran las expuestas por la teoría social postmoderna (TSP), los teóricos postcoloniales y el naturalismo en las ciencias sociales. Los cuestionamientos se dirigen en términos generales en dos sentidos: por un lado, los conceptos y la noción de sociedad no corresponden ni se pueden aplicar al análisis de la sociedad moderna. Se argumenta un desfase entre la teoría y los hechos, o la teoría no predijo los hechos o lo que predijo la teoría no ha sucedido en los hechos.

Crítica postmoderna

Según los intelectuales postmodernos, la respuesta intelectual a los cambios sociales acelerados justifica una revisión radical a algunos supuestos metateóricos claves, incluyendo el significado de campo social, supuestos ideológicos, tales como la confianza en el progreso social, la emancipación, la efectividad de las organizaciones formales y la posibilidad de obtener un conocimiento social seguro y confiable. Hay el peligro de que estos supuestos, llamados por Lyotard metanarrativas de la modernidad,



obscurézcan la vista al cambio. Este es el punto central formulado por los primeros defensores del enfoque postmoderno, muchos de ellos filósofos. (Pakulski, 2009: 253)

Lyon (2005) y Pakulski (2009) fechan el surgimiento de las discusiones postmodernas en la teoría sociológica en la década de los ochenta del siglo pasado. Uno de los postulados de la teoría postmoderna, retomando la cita anterior, es la imposibilidad de obtener un conocimiento social (y científico, agregaríamos) seguro y confiable, este enunciado cuestiona de entrada a la teoría sociológica, no solo por sus pretensiones de científicidad, sino por el papel que se le asigna a ésta y a la ciencia social en general en el desarrollo social.

Para Lyotard la posmodernidad es la incredulidad ante las metanarraciones (citado por Lyon, 2005: 35), una de esas metanarraciones es la de la ciencia, la cual contribuiría al desarrollo y progreso social de la humanidad.

El pensamiento postmoderno critica la pretensión de los pensadores modernos de erigir a la ciencia como ordenadora y salvadora de la humanidad. La ciencia, al ser acumulativa, no puede más que engendrar progreso, es decir, un mejoramiento en la condición humana.

Las refutaciones a la ciencia moderna son en el sentido de que ésta conduce al progreso de la humanidad, con lo que se le califica de evolucionista y se le objeta que el desarrollo científico ha ocasionado más catástrofes que beneficios a la humanidad.

Para los postmodernos la crítica a la ciencia supone también que no existe un conocimiento más válido que otro, en su reprobación a los universales y a la fe en el progreso de la modernidad, argumentan que además de que el conocimiento científico no ha traído los beneficios que se esperaban de él, tampoco es el único conocimiento que existe, que en su afán de universalización ha anulado otros conocimientos no occidentales. Así, al rechazar como únicamente válido el conocimiento científico, o con una validez diferente al conocimiento común, se niega que exista una demarcación ente ambos tipos de conocimiento.

Para los postmodernos la teoría se justifica por su pertinencia social y política, más que por sus métodos y la producción de conocimiento. Pakulski (2009) menciona que los teóricos postmodernos si bien se asumen como excluidos de las discusiones de la “teoría moderna”, no se reconocen en dichas discusiones, tampoco participan de ellas, no han aportado a la reformulación de las teorías. De ahí que su justificación sea en términos sociales y políticos.



En la medida en que no consta la existencia de un conocimiento o una verdad con más validez que otras, se concluye que existen múltiples interpretaciones o verdades. De tal manera que las teorías, los enfoques o escuelas de la teoría sociológica no tendrían fundamento y, mucho menos, un fundamento basado en sus clásicos.

Consideramos que la principal crítica a la teoría sociológica se refiere al fin de las metanarraciones, al supuesto de que la historia tiene un sentido que es el progreso humano con la participación de la ciencia.

Las críticas a la teoría sociológica, para los propósitos de este trabajo, se dirigen en dos direcciones: por un lado, las fallas en su método de análisis, en su método científico y por otro lado hacia sus planteamientos utópicos, es decir, no se limita a realizar un diagnóstico de la sociedad capitalista, sino que además formula juicios de valor sobre ésta.

La confianza en que el conocimiento científico conllevará a un progreso social, surge con la modernidad y es, al parecer, parte constitutiva de la teoría sociológica, así lo señala por ejemplo Delanty:

Pero la modernidad no fue solo experimentada en términos de crisis, también fue experimentada como una promesa de nuevas libertades y para muchos contenía un impulso utópico. Esta tensión entre crisis y posibilidades futuras encapsulaban el espíritu de la modernidad y las respuestas de los teóricos sociales al predicamento de la sociedad moderna. (Delanty, 2009: 19)

Aquí la pregunta que surge y que se contestará en el tercer apartado es ¿qué se entiende por teoría sociológica?, ¿una teoría sociológica solo describe la realidad, la interpreta, interviene en ella?

Gray (2004), en su artículo “Una ilusión con futuro”, concluye que:

La ilusión de que el ser humano puede reconstruir el mundo con la ayuda de la ciencia es parte integral de nuestra condición moderna. Al renovar las esperanzas escatológicas del pasado, el progreso viene a ser una ilusión con futuro. (17)

La posición de Gray con respecto al progreso social, es la misma que a decir de Pakulski asume la Teoría Social Postmoderna (TSP):

La postmodernización implica un alejamiento de las configuraciones sociales modernas. Mientras algunos teóricos sugieren que la postmodernización implica un rompimiento con los valores centrales de la Ilustración (racionalidad, secularismo y liberalismo), estas sugerencias más bien parecen retóricas, ya que muchos teóricos postmodernos se



adhieren a estos valores, al menos en la práctica (opuesto a sus declaraciones). (2009: 256)

Las críticas a la teoría sociológica nos llevan al siguiente apartado, ¿cuál es la concepción de ciencia o de teoría que subyace en las polémicas con ésta?

La concepción naturalista de la ciencia

Si se parte de que la teoría sociológica debe ajustarse a la concepción de ciencia de las ciencias naturales, esto es predictiva, formular leyes y que se valida como tal por su correspondencia con los datos empíricos, nos encontramos con una noción de teoría y de ciencia perteneciente a las ciencias naturales.

Alexander (1990) en su propuesta y defensa de un modelo de teoría sociológica postpositivista explica que los positivistas o naturalistas parten de un estándar de ciencia fundamentado en las ciencias naturales, las cuales son acumulativas y empíricas.

La calificación de que cualquier teoría que no se ciña a estos criterios no es científica no proviene únicamente de las ciencias naturales, se encuentra dentro del mismo campo de las ciencias sociales. Seoane (2011), generaliza que en su conjunto la ciencia social es positivista y que en contraparte ha surgido un grupo de analistas a quienes une el: “rechazo al modelo positivista, al que acusan de autoritario e ilusorio en su esperanza vana de lograr un lenguaje privilegiado para describir la realidad”. (142)

De un plumazo Seoane (2011) califica a toda la ciencia social moderna como positivista, calificativo del que solo se salvan los postmodernos. Un primer comentario a este autor es que engloba a toda la ciencia social como positivista sin reconocer tradiciones ni escuelas, por lo que su análisis peca de reduccionista, además, como todo discurso postmoderno, critica las metanarraciones, pero adolece del mismo problema que critica, al postular que no existen lenguajes privilegiados y que por lo tanto todos los lenguajes tienen igual validez, este argumento se convierte a la vez en una metanarración.

Por un lado, la teoría sociológica enfrenta el cuestionamiento de los científicos naturalistas de que de no ceñirse a los presupuestos positivistas no es ciencia y, por otro lado, el señalamiento de los postmodernos de regirse por los cánones positivistas.

Así, la teoría sociológica es objeto de controversias, de exigencias de científicidad, de establecer criterios de demarcación con respecto al conocimiento común, de establecer criterios de verdad y, por el contrario, de pretensiones de científicidad y de erigirse como la única verdad. Dilemas y conflictos para los que existen diversas respuestas, para



Alexander (1990) y Seoane (2011) el postpositivismo, aunque con contenidos muy diferentes, para Pakulski (2009: 277) la teoría de la globalización, entre otros.

Seoane (2011) señala que la ciencia positiva reconoce la falibilidad debido a que no ha acumulado o comprobado el conocimiento, pero una vez más el autor está siendo reduccionista, esta visión de ciencia corresponde a una que identifica a las ciencias sociales con las naturales, o que solo reconoce un modelo de ciencia.

La crítica de Seoane a la ciencia positivista se enfoca también hacia las pretensiones de ésta de intervenir en la sociedad, propuesta efectivamente realizada por Durkheim, Comte y Marx, sin embargo, la teoría social postmoderna, también lo hace, como señala Pakulski (2009), la TSP fundamenta su saber en su vinculación con los movimientos sociales.

Recordando a Giddens (1997: 10), una teoría social es, además de una explicación sobre el mundo, una intervención moral sobre él.

Desde un enfoque postmoderno que critica las metanarrativas, por supuesto que los clásicos de la sociología no fueron científicos en el sentido actual del término; por supuesto que se equivocaron, no predijeron, son evolucionistas y teleológicos, no se limitaron a explicar el mundo, sin embargo, como se ha señalado en páginas anteriores, en primer lugar sus escritos continúan siendo objeto de múltiples interpretaciones, lo que los hace vigentes y en segundo lugar apelan constantemente a la historicidad de su objeto de estudio y a sus conceptos y su aplicación.

¿Qué es la teoría sociológica? Una aproximación

Se parte, con Alexander (1990) y Giddens (1990), del presupuesto de que la ciencia social, y en particular la teoría sociológica, es diferente de la ciencia natural y de que la teoría sociológica es una empresa interpretativa, de la realidad que analiza y del conocimiento teórico generado por sus antecesores.

Alexander (1990: 52) señala que a partir de los años ochenta del siglo pasado la teoría social tal y como se había desarrollado desde los cuarenta hasta entonces, como una forma coherente, se vino abajo.

Algunos autores dentro de la tradición sociológica conceptualizan acerca de la teoría. A continuación, se discutirán algunas definiciones de estos teóricos.

Para Alexander (1989), la teoría es una generalización separada de particularidades, una abstracción separada de un caso concreto. Sin embargo, en otro texto (1990), profundiza en la definición y características de la teoría sociológica, señalando entre



otros elementos definitorios que ésta, a diferencia de la ciencia natural hace exégesis y comentarios, es decir, es interpretativa, apriorística, argumentativa y discursiva, además en su seno existe un conflicto endémico, no existe una sola verdad, un solo método, una sola definición de su objeto de estudio.

Ritzer (1993) define a la teoría sociológica (clásica) como aquella que tiene un amplio campo de aplicación, trata las cuestiones sociales más importantes, ha superado la prueba del tiempo y pertenece o tiene raíces de importancia central en la época clásica. En el libro *Teoría sociológica contemporánea* (1997: 4- 6) define a la teoría sociológica como un vasto sistema de ideas acerca de cuestiones de crucial importancia para la vida social, que han superado la prueba del tiempo. Como se observa, en el segundo texto ya no hace referencia a las raíces en la época clásica, median algunos años entre ambos libros, y tal vez los nuevos desarrollos en la teoría sociológica condujeron al autor a eliminar la mención de los clásicos. Como lo apunta en la edición que se cita, la tercera parte del texto incluye capítulos nuevos correspondientes al desarrollo reciente de la teoría sociológica.

Para Pakulski (2009: 251), la teoría social “es un cuerpo coherente de conocimiento que proporciona luz sobre aspectos claves de ‘lo social’, conceptualiza sus dimensiones clave y organiza las causalidades para explicarlas”.

Para Giddens (1987, 10): “...las teorías elaboradas en las ciencias sociales no se reducen a ser meros ‘marcos de sentido’; constituyen también intervenciones morales en la vida social, cuyas condiciones de existencia procuran esclarecer.”

También Giddens, Turner y otros (1990) hacen eco de Alexander (1990) al señalar que no existe una sola definición de teoría social ni de su objeto de estudio, remarcando que una de las características de la ciencia social es la falta de consenso en estas definiciones básicas, pero al contrario de juzgarlo como una debilidad, se señala que “el análisis teórico en las ciencias sociales, siempre ha sido una empresa diversificada” (Giddens, Turner y otros, 1990, p. 10).

Se asume con Alexander (1990) que la ciencia social es diferente a la ciencia natural en cuanto a objeto de estudio, métodos y diversidad de enfoques teóricos. La ciencia social no es acumulativa, existen diferentes enfoques o teorías que no se sustituyen unos a otros, que ofrecen diferentes ángulos para observar y analizar uno o varios objetos de estudio.



Giddens (1989), Alexander (1989), Gouldner (2000), Ritzer (1993, 1997), Bottomore y Nisbet (1988), entre otros, al analizar el desarrollo de la sociología coinciden en señalar que ha atravesado por varios periodos y que sus centros de desarrollo han pasado, de Europa (principalmente Alemania y Francia) a Estados Unidos. En la década de los setenta del siglo pasado surgió lo que Giddens llama la crisis del consenso ortodoxo, punto de inflexión para el surgimiento de una variedad de teorías, hecho que no representa un fenómeno nuevo en la sociología, como lo menciona Alexander, el conflicto, la diversidad de paradigmas es endémico a esta disciplina.

El surgimiento de diversos enfoques teóricos, cada uno con supuestos básicos subyacentes opuestos con respecto a la sociedad, su funcionamiento, origen, cambio o reproducción, no representa obstáculos para el desarrollo de la teoría sociológica, pueden coexistir en un mismo espacio y tiempo diversos enfoques o paradigmas, uno nuevo no sustituye a otro, y dentro de uno mismo pueden surgir avances, nuevos planteamientos, como mencionan Bottomore y Nisbet (1988: 11), aunque en sentido crítico:

... la coexistencia, por largos periodos, de una diversidad de paradigmas, ninguno de los cuales lograba neto predominio; esto permite afirmar, por un lado, que una teoría sociológica no muere (a lo sumo entra en 'estado de coma' y es capaz de revivir posteriormente) y, por otro lado, que no hay verdaderas 'revoluciones científicas' en que sea destronado un paradigma reinante y otro se vuelva soberano.

Así, autores como Sewell (2005), Allan y Turner (2000) y Seoane (2011) confrontan desde diferentes supuestos a la teoría sociológica considerándola como un todo homogéneo, sin reconocer la diversidad de paradigmas, enfoques, teorías, como si fueran uno solo: el positivista, o naturalista. Es decir, para estos autores, la teoría sociológica es cuestionable porque siguiendo el modelo de ciencia de la ciencia natural, tiene como objetivo la búsqueda de leyes universales, la comprobación de hipótesis, la predicción, su carácter es netamente empírico, o sea se valida mediante la contrastación con los datos y es acumulativa.

Un rasgo característico de la teoría sociológica es que esta no se avoca únicamente a la explicación causal de los fenómenos o hechos sociales, o a proporcionar información sobre ellos. De acuerdo con lo propuesto por Giner, Ritzer, Alexander y Giddens, la teoría sociológica, se desarrolla en tres niveles:

- 1) esclarecer o explicar
- 2) construye y se constituye en un marco de sentido y



3) Representa una intervención moral con respecto a la sociedad o hecho social que analiza.

Desde esta perspectiva la teoría sociológica no realiza una acción neutra al describir o explicar un hecho social, desde la elección, definición y delimitación del objeto de estudio, su descripción, diagnóstico y dado el caso propuestas de solución, implican, como señala Giddens, intervenciones morales.

Así, la teoría sociológica es a la vez que una descripción de la realidad, un discurso sobre la misma, a diferencia de un modelo positivista o naturalista y del intento de hacer un solo modelo para ambas ciencias, de aplicar el de las ciencias naturales a las sociales, la teoría sociológica, de acuerdo a un modelo que le es propio y que constantemente se ha ido configurando, plantea que no existe una separación radical entre descripción y valoración. Si bien existen criterios metodológicos de demarcación entre ciencia y conocimiento común, el conocimiento científico, la verdad científica, no se alcanza únicamente por la contrastación empírica, la argumentación, siguiendo a Alexander es el elemento definitorio. Castañeda sostiene que la teoría del método científico [de Karl Popper] como fundamento de la ciencia está desahuciada esto es, no es el método el que demarca el conocimiento científico del que no lo es, ya que: “no puede resolver el problema de que le caben n posibles interpretaciones a un enunciado teórico y n posibles explicaciones a un fenómeno”.

El planteamiento de Castañeda conduce, una vez más, a retomar uno de los elementos definitorios de la teoría sociológica, que es la práctica de la exégesis y los comentarios y su carácter argumentativo. ¿Las críticas a la teoría sociológica como interpretación e intervención en el mundo surgen de posiciones teórico- epistemológicas (naturalismo incluyendo su versión postmoderna) en las que no son válidas las interpretaciones de los enunciados teóricos ni de los fenómenos?

Otra característica de la teoría sociológica es que el conocimiento que genera es constitutivo de las instituciones y de las actividades de los agentes, es lo que Giddens (2000) denomina “reflexividad de las sociedades modernas”, es decir, las acciones de los agentes y las decisiones de las instituciones no se guían más por la tradición, sino que incorporan en su dinámica el conocimiento experto. Este proceso de reflexividad provoca la constante transformación de la agencia, y el que el conocimiento no pueda ser ni acumulativo, ni predictivo ni puede generar certezas, es decir, no se puede prever algo que está en constante cambio por el creciente conocimiento que se genera sobre ese mismo hecho o proceso.



Así, la teoría sociológica en la sociedad moderna, por definición no es predictiva ni acumulativa y ante el proceso de reflexividad genera más dudas que certezas, la sociedad está en constante cambio en parte debido al mismo conocimiento que se genera sobre ella, ya que al regresar a la sociedad de la que surgió, ésta modifica sus acciones.

Retomando el argumento de Alexander, la vigencia de los clásicos radica en que, al ser la teoría sociológica interpretativa, éstos continúan siendo reinterpretados, la explicación, interpretación e intervención en el mundo por parte de la sociología no supone la eliminación de las teorías precedentes y el predominio de una sola. La aportación de nuevos conocimientos, el esclarecimiento de los fenómenos sociales no se resuelve mediante la eliminación de teorías, sino aportando a su explicación e interpretación.

No se encontró en la revisión realizada de los teóricos de la sociología una preocupación por la vigencia de alguna teoría, sí cuestionamiento por la validez de sus afirmaciones, por sus métodos, por los criterios racionales para evaluar las teorías (Giddens, 2000a: 21), pero el desarrollo científico no se presenta, al menos dentro de las ciencias sociales, y en particular dentro de la sociología, por el paso de una teoría a otra. En concordancia con este argumento, Collins (1996: 309) señala que los sociólogos “parecen tener en alto aprecio sus identidades distintivas, y reciben gran parte de su energía intelectual al luchar con las demás tradiciones”.

Es decir, ¿a quién le preocupa la vigencia de una teoría?, ¿quién se pregunta por la vigencia de un autor? Los postmodernos fundamentan en el relativismo cultural su crítica a la teoría sociológica, supuestamente universalista e imbuida en una metanarrativa, sin embargo, es contradictorio que ese mismo relativismo los lleve a proponer el fin de la teoría sociológica y a erigir a la teoría sociológica postmoderna como la única interpretación válida.

Desde esta concepción de la teoría sociológica, las teorías siguen vigentes no únicamente como dato, sino como una interpretación, un enfoque, una tradición o perspectiva desde la cual analizar la sociedad, y por supuesto someter a criterios racionales de validación.

Reflexiones finales

1. No existe un modelo de ciencia único para las ciencias naturales y sociales, si bien en su origen la sociología pretendía fundar su cientificidad siguiendo el modelo de las



ciencias naturales, o apegándose al naturalismo, a lo largo de su historia han surgido otros modelos de ciencia y teorías.

2. De lo anterior se sigue que coexisten teorías, métodos, epistemologías y ontologías en la sociología, el surgimiento de una nueva teoría no implica la eliminación de otra.

3. El conocimiento de la sociología no es acumulativo

4. La disputa de los teóricos de la postmodernidad es con un modelo de ciencia que no es el único ni representa más la corriente principal en la sociología.

5. La ciencia social, y en particular la sociología es argumentativa, es apriorística, practica la exégesis y los comentarios, así, su fundamentación científica o sus prácticas de verdad no radican exclusivamente en la contrastación empírica ni en el método.

6. La sociología, al ser argumentativa, practicar la exégesis y los comentarios, recurre a sus clásicos, puesto que no se desmarca del conocimiento común únicamente por la contrastación empírica.

7. Las críticas a las teorías por sus fallas predictivas radican precisamente en que únicamente se les contrasta empíricamente.

8. Se asume que la teoría social, en particular la teoría sociológica si mantiene un posicionamiento moral y, como hija de la modernidad, analiza las sociedades modernas desde esta óptica, a diferencia de otras disciplinas, autores o enfoques teóricos como el postmoderno, que al no asumir una postura moral asumen un relativismo, el teórico no mantiene un posicionamiento, por lo que no es crítico de lo que observa, todo es válido justificado por el relativismo.

Referencias bibliográficas

Alexander, Jeffrey (1989). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa. pp. 11- 26.

Alexander, Jeffrey (1990). La centralidad de los clásicos. En Anthony Giddens, Jonathan Turner y otros. *La teoría social, hoy*. Madrid: Alianza Universidad. pp. 22- 80.

Allan, Kenneth y Jonathan Turner (2000). A Formalization of Postmodern Theory. *Sociological Perspectives*. Vol. 43, No. 3. pp. 363- 385.

Bottomore, Tom y Robert Nisbet (comp.) (1988). *Historia del análisis sociológico*. Argentina: Amorrortu.

Collins, Randall (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.



- Delanty, Gerard (2009). The Foundations of Social Theory. En Turner, Bryan S. *The New Blackwell Companion to Social Theory*. United Kingdom: Wiley- Blackwell. pp. 19- 37.
- Giddens, Anthony y Jonathan Turner y otros (1990). Introducción. *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Universidad. pp. 9- 21.
- Giddens, Anthony (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Argentina: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1998). *Sociología*. España: Alianza.
- Giddens, Anthony (2000). *Modernidad e identidad del yo*. España: Península.
- Giddens, Anthony (2000a). *En defensa de la sociología*. España: Alianza.
- Giner, Salvador (2001). *Teoría sociológica clásica*. España: Ariel.
- Gouldner, Alvin (2000). *La crisis de la sociología occidental*. Argentina: Amorrortu.
- Gray, John (noviembre, 2004). Una ilusión con futuro. *Letras libres*. pp. 12- 17.
- Lyon, David (2005). *Postmodernidad*. España: Alianza
- Pakulski, Jan (2009). Postmodern Social Theory. En Turner, Bryan S. *The New Blackwell Companion to Social Theory*. United Kingdom: Wiley- Blackwell. pp. 251- 280.
- Ritzer, George (1993). *Teoría sociológica clásica*. España: McGraw Hill.
- Ritzer, George (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Seoane, Javier Benito (2011). Teoría social clásica y postpositivismo. En *Barbarói, Santa Cruz do Sul*, no. 35, ago. / dez. pp. 141- 163.
- Sewell, William H. (2005). *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. U.S.A.: The University of Chicago Press.



Reflexiones sobre el problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas

Alberto Bonnet

Abstract

El problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas aparece ya en sus primeras versiones más o menos secularizadas en las filosofías de la historia y en la economía política de los siglos XVIII-XIX y resurge en la crítica de esa economía política por parte de Marx. Pero se instala como problema de la sociología recién a partir de un célebre ensayo de Merton de mediados de los treinta del siglo XX. El objetivo de esta ponencia es aportar una serie de reflexiones acerca de la trayectoria de este problema y explorar su relevancia para la teoría de la sociedad.

Palabras clave

Acciones internacionales, teoría de la sociedad, filosofías de la historia

Introducción

El problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas aparece por primera vez, en sus primeras versiones más o menos secularizadas, simultáneamente en las filosofías de la historia y en la economía política clásica de los siglos XVIII y XIX. Y ocupa una posición clave en la crítica de la economía política de Marx. Sin embargo, se instala como problema sociológico recién a partir de un célebre ensayo de Merton de mediados de los años treinta del siglo XX. Esta ponencia apunta a identificar sintéticamente las principales dimensiones de este problema a partir de la lectura crítica algunos puntos de inflexión dentro de aquellas tradiciones. Los límites que nos imponen estas pocas páginas nos obligarán a identificar apenas dichas dimensiones y a sugerir un camino para explorarlas en ulteriores investigaciones. El modo en que los pensadores de la denominada “Escuela de Frankfurt” y, en particular, Theodor Adorno en sus escritos y cursos sociológicos interroga esas tradiciones desempeña un papel decisivo en nuestras reflexiones, como podrá apreciarse más adelante.

El origen del problema

El origen del problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas se remonta a la religión (a la idea de providencia) y ya se encuentra articulada racionalmente en los orígenes de la teología cristiana (en *De civitate Dei* de Agustín de Hipona, en particular). Y el problema reaparece por primera vez, en versiones más o



menos secularizadas, simultáneamente en las filosofías de la historia y en la economía política clásica de los siglos XVIII y XIX.

Por una parte, por excelencia, en las filosofías idealistas de la historia de Vico y Hegel. “Los hombres han hecho este mundo de naciones –afirma Vico en la versión definitiva de su *Scienza nuova*-, sin embargo, este mundo, ha salido de una mente muy distinta, a veces del todo contraria y siempre superior a los fines particulares que los mismos hombres se habían propuesto; estos fines restringidos que, convertidos en medios para servir a fines más amplios, ha obrado siempre para conservar la generación humana en esta tierra” (Vico, 1995, p. 527). Las consecuencias inesperadas de las acciones intencionales de esos hombres siguen siendo en Vico obra de la *Provvidenza*.

Hegel escribe en sus lecciones de filosofía de la historia: “la realización de lo universal lleva como inseparable el interés particular de la pasión, pues de lo particular y determinado, y de la negación de ello, resulta lo universal. Es lo particular lo que se halla empeñado en la lucha y lo que, en parte, queda destruido. No es la Idea general lo que se entrega a la lucha y oposición y se expone al peligro; ella se mantiene en la retaguardia, puesta a salvo e incólume. Debe llamarse la *astucia de la razón* al hecho de que ella haga actuar, en lugar suyo, a las pasiones en un terreno donde sale perdiendo y sufre descalabros aquello mismo mediante lo cual se pone ella en existencia” (Hegel, 1971, p. 59-60). Aquí ya no es la providencia (Hegel emplea la noción de *Vorsehung*, pero en sus escritos sobre la religión y no en este contexto) sino la razón (*die Vernunft*) la que se realiza a través de las acciones pasionales de los hombres.

El interés que reviste estas apariciones más o menos secularizadas de nuestro problema en las filosofías de la historia en un contexto sociológico, sin embargo, es restringido. Esto no resulta tanto de su carácter idealista como de que estas filosofías de la historia, por su propia naturaleza, no aspiran tanto a explicar las características que revisten las acciones cotidianas de los individuos en la sociedad como las acciones extraordinarias de individuos excepcionales en grandes acontecimientos históricos (las proezas de César, Alejandro Magno o Napoleón en Hegel, la sabiduría de Licurgo o de Solón en Vico).

Mucho más interesante en este contexto es la manera en que nuestro problema aparece en la economía política como, para valernos de la expresión de Mandeville, la realización de las “virtudes públicas” a través de los “vicios privados”. El argumento más acabado en este sentido está naturalmente en Adam Smith. Recordemos sus tres momentos: (a) las acciones intencionales de agentes individuales (los distintos empleos de los recursos



productivos por parte de sus propietarios, en particular la inversión de capital por los capitalistas, orientados por sus propios intereses), (b) su propia interacción como mediación (la *invisible hand* del mercado), y (c) las resultantes consecuencias inesperadas (la asignación más productiva posible de aquellos recursos, y en particular del capital, en provecho de la mayor riqueza y bienestar colectivos). Las consecuencias de las acciones (c) son completamente independientes de las intenciones que las motivaron (a): “cada uno de ellos colabora de una manera necesaria en la obtención del ingreso anual máximo para la sociedad. Ninguno se propone, por lo general, promover el interés público, ni sabe hasta qué punto lo promueve. Cuando prefiere la actividad económica de su país a la extranjera, únicamente considera su seguridad, y cuando dirige la primera de tal forma que su producto represente el mayor valor posible, sólo piensa en su ganancia propia; pero en éste como en otros muchos casos, es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones. Más no implica mal alguno para la sociedad que tal fin no entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés, promueve el de la sociedad de una manera más efectiva que si esto entrara en sus designios” (Smith, 1979, p. 402).

En este argumento, las intenciones que motivan las acciones de aquellos agentes individuales son algo irrelevante. Alcanza con suponerlas, *in general*, como acciones motivadas por intereses egoístas. Pero este supuesto se convierte, en cambio, en asunto de reflexión en su filosofía moral. Y no puede ser de otra manera, en la medida en que en este terreno enfrenta necesariamente el desafío de explorar los motivos (los *sentiments*) de los agentes de esas acciones para convertirlos en asunto de juicio moral. Y dichos motivos pueden conocerse empíricamente mediante nuestra capacidad natural de empatía (*sympathy*). Los juicios morales parecen quedar restringidos entonces a los motivos de las acciones, excluyendo las acciones mismas y sus consecuencias. “A la intención o afecto del corazón, entonces, a la propiedad o impropiedad, a la beneficencia o malignidad del designio, han de corresponder en última instancia toda alabanza o censura, toda aprobación o reprobación, de cualquier tipo, que puedan ser con justicia asignados a cualquier acción”. Las acciones motivadas por intereses meramente egoístas caerían, en este sentido, fuera del alcance de cualquier juicio moral. Pero enseguida Smith introduce un viraje *consecuencialista*: esa misma empatía nos empuja, sin embargo, a juzgar las acciones y sus consecuencias, antes que sus motivos. Y esta aparente anomalía tiene a su vez su razón de ser dentro del orden natural, pues promueve el bienestar y el progreso de la sociedad. Las acciones motivadas por intereses meramente egoístas encuentran entonces su justificación -no a raíz de sus



motivos, sino de sus consecuencias- también en el ámbito de la filosofía moral. “Los ricos solo seleccionan del conjunto lo que es mas precioso y agradable. Ellos consumen apenas mas que los pobres, y a pesar de su natural egoísmo y avaricia, aunque solo buscan su propia conveniencia, aunque el único fin que se proponen es la satisfacción de sus propios vanos e insaciables deseos, dividen con los pobres el fruto de todas sus propiedades. Una mano invisible los conduce a realizar casi la misma distribución de las cosas necesarias para la vida que habría tenido lugar si la tierra hubiese sido dividida en porciones iguales entre todos sus habitantes, y así sin pretenderlo, sin saberlo, promueven el interés de la sociedad y aportan medios para la multiplicación de la especie. Cuando la providencia distribuyo la tierra entre unos pocos patronos señoriales ni olvidó ni abandonó a los que parecían haber quedado excluidos del reparto. También éstos disfrutaban de una parte de todo lo que produce” (Smith, 1997, p. 198 y 332-3).

Una crítica de estos argumentos de Smith que se empeñara exclusivamente en la denuncia de su dimensión apologética perdería de vista su extraordinario aporte: el mercado capitalista es un modo de organización de la interacción entre los individuos que conduce a que las acciones intencionales de esos individuos acarreen consecuencias inesperadas. Marx, en su crítica de la economía política, se deshizo de aquella dimensión apologética, naturalmente, pero hizo suyo este último aporte. En efecto, la fractura entre las acciones y sus consecuencias se encuentra en el corazón de su teoría del valor. En una sociedad donde los trabajos concretos de los individuos se relacionan entre sí en tanto meras cantidades de trabajo abstracto, objetivado en su conjunto en el dinero, a través de las relaciones de intercambio los productos de esos trabajos en tanto mercancías, la ley del valor “se impone de modo irresistible como *ley natural* reguladora, tal como por ejemplo se impone la ley de la gravedad cuando a uno se le cae la casa encima” (Marx, 1992, p. 92). La explicación de Marx del “desmoronamiento de la casa”, es decir, de la tendencia a la caída de la tasa media de ganancia que se desenvuelve dentro del marco de esa ley del valor y que desemboca periódicamente en crisis, es ciertamente reconocida como uno de las explicaciones por excelencia de un proceso macro-social donde las acciones intencionales conducen a consecuencias inesperadas (véase Marx 1989, p. 269 y ss.). Pero el punto que interesa remarcar aquí es, más bien, que este problema subyace al funcionamiento cotidiano del mercado capitalista.

El problema en la tradición sociológica

Ahora bien, alcanzado este momento de nuestra exposición, se impone la pregunta acerca de la manera en que la sociología recogió este problema. Hay que constatar en



este punto, antes que nada, que el problema fue integrado de una manera tardía (por Merton, recién a mediados de los treinta) y esporádica (por pocos sociólogos desde entonces) dentro de la disciplina. Raymond Boudon, en un estudio que acaso siga siendo la mejor exposición sociológica del problema hasta nuestros días, señalaba en este sentido en los años setenta que “los efectos perversos son tan raros en los análisis sociológicos modernos como comunes en la vida social” (1977, p. 3). Y esta constatación puede resultar sorprendente, en la medida en que el problema ya estaba instalado en la economía moderna desde sus inicios. No podemos examinar exhaustivamente las razones que podrían explicar esta aparente paradoja; sólo vamos a revisar aquí ciertas características de las teorías sociológicas clásicas bajo las cuales se consolidó la disciplina –y en particular, se delimitó respecto de la psicología, en la medida en que nuestro problema pone en juego las intenciones de los individuos- hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX que pueden proveer un camino de explicación. Se trata, en otras palabras, de identificar la posición que ocupan –o en su caso, no ocupan- las acciones intencionales con consecuencias inesperadas en las sociologías de Durkheim y Weber.

La objetividad “cósica” que revisten los hechos sociales ante los individuos implicaría sin más que las acciones de esos individuos acarrear consecuencias inesperadas puesto que, en definitiva, esos hechos fueron “hechos socialmente”. Y Durkheim distingue en este sentido entre causa eficiente y causa final –*cause efficiente* y *cause final*, de una manera aristotélica, aunque asimilando esta última al concepto más moderno de *fonction* para evitar que sugiera intencionalidad- de los hechos sociales. Pero restringe tajantemente el campo de la sociología al estudio de las funciones que estos hechos sociales desempeñan. “Lo que hay que determinar es si existe una correspondencia entre el hecho considerado y las necesidades generales del organismo social y en qué consiste esta correspondencia, sin preocuparse de saber si ha sido intencionada o no”. El estudio de las causas eficientes, de las acciones intencionales de los agentes, es relegado entonces a la psicología. “Puesto que su característica esencial [de los hechos sociales] consiste en el poder que tienen de ejercer una presión [la *contrainte*] sobre las conciencias individuales, es que no se derivan de ellas, y en consecuencia la sociología no es un corolario de la psicología” (Durkheim, 1986, p. 122 y 126). La consolidación de la sociología como disciplina independiente dentro de la división del trabajo intelectual conduce de esta manera a la confirmación en la teoría del carácter cosificado que su objeto, la sociedad, reviste en la realidad y, por consiguiente, a la exclusión de nuestro problema.



La sociología comprensiva, en su aspiración a explicar tanto la acción social como sus consecuencias, podría escapar a primera vista a esta exclusión. Sin embargo, un análisis atento de los requisitos que, según Weber, debe satisfacer la comprensión para conducir a la formulación de leyes sociológicas complejiza las cosas. “Tan sólo aquellas regularidades estadísticas que corresponden al sentido mentado ‘comprensible’ de una acción constituyen tipos de acción susceptibles de comprensión (en la significación aquí usada); es decir, son: ‘leyes sociológicas’” (Weber, 2012a, p. 11). Esta definición implica que las acciones intencionales con consecuencias inesperadas no pueden ser consideradas como acciones típicas ni, por consiguiente, conducir a la formulación de leyes sociológicas, aún cuando pueda establecerse en ellas relaciones dotadas de sentido entre medios y fines y puedan comprobarse incluso como causalmente adecuadas. La ruptura, no casual sino regular, entre las acciones sociales y sus consecuencias queda excluida de la comprensión. La consolidación de la sociología como disciplina independiente dentro de la división del trabajo intelectual conduce en este caso a una tipificación de la acción que permite a Weber delimitarla de la psicología pero que vuelve a excluir nuestro problema.

Es cierto que tanto Weber como Durkheim ofrecen numerosos ejemplos de acciones intencionales con consecuencias inesperadas. El análisis de Durkheim de la función del castigo de “mantener intacta la cohesión social”, función ésta que es independiente de las intenciones explícitas del legislador de re-educar al delincuente o de intimidar a otros posibles delincuentes, es un ejemplo. Pero Durkheim se limita a constatar la diferencia entre “la naturaleza de una práctica” y “las intenciones conscientes de aquellos que la aplican” (1987, p. 127 y 102). La significación histórico-universal que Weber atribuye a la Batalla de Maratón es por cierto una consecuencia inesperada de las acciones de los atenienses y persas involucrados en el conflicto (2012b, p. 169 y ss.). Pero es un acontecimiento histórico individual, un asunto historiográfico, que no conduce a la formulación de leyes sociológicas generales.

El problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas se instala en la sociología, como señalamos, a partir de un célebre ensayo de Merton, *Unanticipated consequences of purposive social action*, de mediados de los treinta (Merton, 1936). Merton se centra aquí en la identificación de los factores que restringen la correcta anticipación de las consecuencias de sus acciones por parte de los agentes. Estos factores son: (a) los límites de conocimiento (el conocimiento es conjetural y de sentido común, se requieren tiempo y esfuerzo para ampliarlo, a menudo en condiciones en las que se impone la decisión rápida); (b) los límites de posibilidad de error (que puede



introducirse en cualquier momento de la acción intencional: en nuestro conocimiento de la situación presente, en nuestra inferencia a partir de ella de la situación futura, en nuestra selección de un curso de acción y en nuestra realización de dicha acción); (c) los límites del compromiso de los agentes con las consecuencias inmediatas de sus acciones (sin tener en cuenta sus consecuencias mediatas); (e) los límites de las consecuencias contradictorias con las intenciones (la búsqueda de ciertos valores puede conducir a consecuencias que supriman esos mismos valores); y (d) los límites que imponen las predicciones auto-realizativas y auto-no-realizativas (las propias predicciones involucradas en las acciones pueden convertirse en un factor de la situación presente que realiza o impide la realización de las mismas). Merton ciertamente remite estos límites a las características del entorno en el que se realizan las acciones, pero no examina exhaustivamente esta relación en su ensayo.

Este problema reaparece en los escritos posteriores de Merton, pero bajo el concepto de (dis)funciones latentes. En efecto, Merton distingue entre funciones manifiestas y latentes, “*funciones manifiestas* son las consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste o adaptación del sistema y que son buscadas y reconocidas por los participantes en el sistema; *funciones latentes* son, correlativamente, las no buscadas ni reconocidas” (1992b, p. 126), y remite en este punto a su ensayo previo sobre las consecuencias inesperadas de las acciones intencionales.

El hecho de que nuestro problema reaparezca en este marco conceptual funcionalista puede parecer paradójico. Pero conviene examinar esta aparente paradoja y sus implicancias. Giddens señala en este sentido que “el funcionalismo concedió particular relieve a la significatividad de las consecuencias no queridas de la acción, en especial cuando esas consecuencias ocurren de una manera regular e intervienen, en consecuencia, en la reproducción de aspectos institucionalizados de sistemas sociales. Otorgar ese relieve fue un pleno acierto de los funcionalistas. Pero es enteramente posible estudiar consecuencias no queridas sin emplear conceptos funcionalistas” (1995, p. 31). Y considera, con razón a nuestro entender, que conviene más bien abstenerse de estos conceptos funcionalistas porque, en la medida en que están en juego consecuencias no buscadas, la conexión entre las acciones intencionales que las acarrearán y la funcionalidad de dichas consecuencias resulta inexplicable.

Pero más interesante que señalar las limitaciones del funcionalismo para la conceptualización de nuestro problema es indagar las implicancias que ese intento de Merton de asimilarlo dentro del marco funcionalista acarrea para dicho marco. Nuestra



hipótesis en este sentido es que las advertencias metodológicas que rodean la conceptualización de nuestro problema en términos de (dis)funciones latentes por parte de Merton minan desde adentro ese marco funcionalista. En efecto, según Merton deben descartarse los tres postulados normalmente presupuestos en los análisis funcionales: (a) de unidad funcional de la sociedad (funcionalidad respecto de todo el sistema social), (b) de funcionalismo universal (funcionalidad positiva de todas las acciones estandarizadas) y (c) de indispensabilidad (carácter necesario de esas acciones o estructuras y/o de las funciones que desempeñan). Los principios del análisis funcional incluyen en cambio, para Merton, que no sólo existen funciones positivas sino también un saldo de consecuencias funcionales, disfuncionales e incluso a-funcionales diversas, que existen funciones manifiestas pero también latentes, que existen funciones desagregadas según segmentos del sistema, que en cualquier caso hay que determinar las exigencias funcionales del sistema y los mecanismos mediante los cuales se realizan las funciones; que siempre existen alternativas, equivalentes o sustitutos funcionales, que no sólo hay que considerar el equilibrio-estática, sino también el desequilibrio-dinámica del sistema emergente de disfunciones. Es difícil imaginar de qué manera el marco funcionalista puede conservarse acogiendo en su seno estas advertencias.

Una alternativa dialéctica

Nuestra hipótesis, más exactamente, es que una crítica inmanente de la posición de nuestro problema de las consecuencias inesperadas de las acciones intencionales en la tradición sociológica, crítica que apenas si pudimos esbozar en algunas de sus inflexiones más significativas en estas páginas, nos conduce hacia una concepción dialéctica de la sociedad. En los escritos sociológicos de Adorno se encuentra seguramente la expresión más avanzada de semejante concepción dialéctica de la sociedad. Revisemos algunos vínculos entre las cuestiones que venimos discutiendo y estos escritos de Adorno.

En primer lugar, la mencionada abstracción inherente al intercambio de mercancías (o *Tauschprinzip*, conforme la expresión más corriente en Adorno) es el mecanismo fundamental de socialización (en el sentido sociológico de *Vergesellschaftung*) en su concepción de la sociedad capitalista. Adorno remite a este mecanismo del intercambio virtualmente en todos sus escritos sociológicos. En su introducción a la disputa acerca del positivismo en la sociología alemana, por ejemplo, escribe: “la estructura total de la sociedad tiene la forma concreta por la cual todos han de someterse a la ley del intercambio si no quieren sucumbir, con independencia de si subjetivamente se ven guiados por un ´móvil de beneficio” (Adorno, 2004a, p. 273-4).



A partir de este mecanismo de socialización, en segundo lugar, Adorno construye su concepto de sociedad en términos de una dialéctica sujeto - objeto. Y suele recurrir al propio “modelo Durkheim – Weber” para exponer este concepto dialéctico de la sociedad. “El ideal de la comprensión fue parcial al excluir de la sociedad lo que es contrario a la identificación a cargo del que comprende. A lo cual se refería la regla de Durkheim de que deben tratarse los hechos sociales como cosas, de que debe renunciarse en principio a comprenderlos. Durkheim insistió en que la sociedad choca con cada individuo como con algo no-idéntico, como ‘coacción’. En esa medida, la reflexión sobre la sociedad comienza allí donde termina la comprensibilidad. En Durkheim, el método de las ciencias naturales que él defiende registra la ‘segunda naturaleza’ hegeliana, en la que acabó por convertirse la sociedad frente a los seres vivos. La antítesis a Weber resulta, no obstante, tan particular como su tesis, ya que se conforma con la no-comprensibilidad del mismo modo que aquél lo hacía con el postulado de la comprensibilidad”. Adorno prescribe entonces a la sociología, como tarea clave, entender la “ley de la autonomización” (*Gesetz der Verselbständigung*) inherente a la sociedad: “habría que derivar las relaciones autonomizadas, que se han convertido en opacas para los hombres, a partir de las relaciones que se dan entre ellos. Hoy finalmente tendría la sociología que comprender lo incomprensible, la incursión de la humanidad en la inhumanidad” (Adorno 2004b, p. 12). La conceptualización de la sociedad a partir de esta “ley de la autonomización” de Adorno descansa, naturalmente, en el supuesto de que las acciones intencionales acarrearán regularmente consecuencias inesperadas.

Agreguemos sin embargo en tercer lugar, para finalizar, que este problema de las acciones intencionales con consecuencias inesperadas en su especificidad sociológica, es decir, en la manera en que aparece por primera vez en Merton, no aparece en los escritos sociológicos de Adorno –hasta donde alcanza nuestro conocimiento. Adorno se refiere muy esporádicamente a Merton (para cuestionar más bien su concepción de las *middle-range theories*) y no considera en qué medida una crítica inmanente de su abordaje de nuestro problema podría conducir a una concepción dialéctica del mismo. Sugiere, sin embargo, en algunos de sus cursos, un modelo alternativo para acercarse a este problema, a saber, un modelo centrado en el concepto de rol y en las relaciones entre sociología y psicología en los escritos de Parsons. Pero no podemos explorar este modelo en estas pocas páginas.



Referencias

- Adorno, T. W. (1974). Aspectos. En T. W. Adorno: *Tres estudios sobre Hegel* (pp. 15-76). Madrid, España: Taurus.
- Adorno, T. W. (2004a). Introducción a *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. En T. W. Adorno: *Obra completa 8* (pp. 260-329). Madrid, España: Akal, tomo 8.
- Adorno, T. W. Sociedad. En T. W. Adorno. *Obra completa 8* (pp. 9-18) ed. cit,
- Adorno, T. W. (2005). *Dialéctica negativa*. En T. W. Adorno. *Obra completa 6*. Madrid, España: Akal.
- Adorno, T. W. (2008). *Introducción a la sociología*. Barcelona, España: Gedisa.
- Adorno, T. W. (2013). *Introducción a la dialéctica*. Buenos Aires, Argentina: Eterna cadencia.
- Adorno, T. W. (2019). *Philosophical elements of a theory of society*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Alvarez Huwiler, L. y Bonnet, A. (2018). Ensayo y error. Un análisis marxista de las políticas públicas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 63 (233), pp. 169-192.
- Alvarez Huwiler, L. y Bonnet, A. (2019). Aportes para una crítica marxista de las políticas públicas. En M. Mallardi y E. Fernández (comps.). *Cuestión social y políticas sociales. Crítica a sus fundamentos y expresiones contemporáneas*. Tandil, Argentina: Puka - Núcleo de Investigación Crítica sobre Sociedad y Estado – UNICEN, pp. 107-136.
- Backhaus, H.-G. (2007). Entre la filosofía y la ciencia: la economía social marxiana como teoría crítica. En W. Bonefeld, A. Bonnet, J. Holloway y S. Tischler (comps.). *Marxismo abierto. Una visión europea y latinoamericana* (pp. 77-120). Buenos Aires, Argentina: Herramienta.
- Buck-Morss, S. (1981). *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Hyspamérica.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid, España: Akal.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Filosofía de la historia*. Barcelona, España: Zeus.



- Horkheimer, M. (1982). Los comienzos de la filosofía burguesa de la historia. En M. Horkheimer. *Historia, metafísica y escepticismo* (pp. 13-118). Madrid, España: Alianza.
- Marx, K. (1989). *El capital. Crítica de la economía política*. Ciudad de México, México: Siglo XXI, tomo III.
- Marx, K. (1992). *El capital. Crítica de la economía política*. Ciudad de México, México: Siglo XXI, tomo I.
- Merton, R. K. (1936). Unanticipated consequences of purposive social action. *American Sociological Review* 1 (6), pp. 894-904.
- Merton, R. K. (1992a). Estructura burocrática y personalidad. En R. K. Merton. *Teoría y estructura sociales* (pp. 275-287). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1992b). Funciones manifiestas y latentes. En R. K. Merton. *Teoría y estructura sociales* (pp. 92-160). Ed. cit.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid, España: Revista de Occidente.
- Reichelt, H. (2007). Marx's critique of economic categories: reflections on the problem of validity in the dialectical method of presentation in *Capital*. *Historical Materialism* 15 (4), pp. 3-52.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics* 69 (1), pp. 99-118.
- Smith, A. (1979). *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid, España: Alianza.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. Madrid, España: Tecnos.
- Weber, M. (2012a). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Ciudad de México, México, Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2012b). Estudios críticos sobre la lógica de las ciencias de la cultura. En M. Weber. *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.



Para ser fiel ao espírito de Thomas Kuhn: controvérsias em ciências sociais

Paulo Henrique Sette Ferreira Pires Granafei

Resumo

Meu trabalho é parte de um projeto maior: produzir uma descrição filosófica do desenvolvimento das ciências sociais, no mesmo espírito da obra de Thomas Kuhn. A maioria das tentativas anteriores nesse sentido partiu da premissa, equivocada, de que as ciências sociais viriam a ser respeitadas como ciências autênticas se nelas pudessemos identificar grandes paradigmas com suas crises e revoluções. Creio que, ao contrário, seríamos mais fiéis ao espírito de Kuhn se prestássemos mais atenção à pesquisa empírica rotineira em nosso campo, pois, segundo o filósofo, a marca de maturidade científica de uma disciplina é aquilo que chama de ciência normal: uma atividade de resolução de quebra-cabeças, orientada por um paradigma, pouco inovadora. O presente trabalho se propõe a analisar o papel que, na ausência de paradigmas, as controvérsias desempenham nas ciências sociais; papel equivalente à resolução de quebra-cabeças na ciência normal. Empregando um quadro teórico adaptado dos estudos de M. Dascal e de J. Wroblewski, tomo, como caso de estudo, a controvérsia sobre populismo no Brasil travada nos anos 1960-70. Defino as ciências sociais como um discurso, sobre fenômenos sociais, direcionado ao controle de um auditório ideal ou potencialmente universal, que avalia o cumprimento de um contrato epistêmico, prescrevendo cláusulas de ordens metafísica, de prova e empírica, a serem cumpridas pelas hipóteses específicas propostas pelo pesquisador. Tais contratos muitas vezes regulam controvérsias e sua ruptura desencadeia meta-controvérsias, para negociar um novo contrato e tentar definir um *experimentum crucis*,¹ do qual se espera, em vão, a superação de todos os desacordos.

Palavras-chave

Ausência de paradigmas, Thomas Kuhn, Ciências Sociais

Para ser fiel ao espírito de thomas kuhn: controvérsias em Ciências sociais

Embora não me apoie diretamente nos trabalhos de Thomas Kuhn, meu artigo parte de uma valiosa lição tirada de sua obra e de sua recepção entre os epistemólogos e cientistas naturais. A saber: a parte mais sólida do edifício teórico de Kuhn é a descrição da ciência normal, ao invés das grandes crises e revoluções de paradigmas, conceitos



cuja correspondência à prática científica tende a ser questionada – mesmo se nos referimos às pesquisas mais radicalmente inovadoras. Inclusive, o próprio Kuhn enfatizava que a ciência normal era o verdadeiro indicativo de maturidade científica de uma disciplina. Portanto, quem se propõe a emular Kuhn, produzindo uma descrição filosófica do desenvolvimento das ciências sociais, deve privilegiar o que acontece no nível da pesquisa empírica rotineira. Minha tese é de que o dado decisivo, uma vez que se adote esse ponto de partida, é a preeminência das controvérsias.

Começamos com a seguinte definição de ciência social: um discurso que toma por objeto fenômenos sociais produzido sob o controle de um auditório idealmente universal. A consequência imediata de uma definição nesses termos é o caráter indelevelmente controverso da atividade de pesquisa nesse campo. Mas, ao contrário do se pode supor, isso não constitui uma fraqueza e, sim, a sua maior força. A controvérsia permite a consideração dos problemas de múltiplos pontos de vista e, portanto, possibilita também que sejam formulados e resolvidos de modo mais refinado. Iniciarei com uma caracterização teórica das controvérsias em ciências sociais e, na sequência, aplicarei esse aparato conceitual à análise da polêmica sobre populismo no Brasil, com especial ênfase para o ponto de virada desta no debate que opôs Weffort a Almeida e Martins no CEBRAP em 1973.

Dascal (1996; 1997) enfatiza que uma teoria científica só pode ser entendida como resultado de uma atividade crítica, de uma controvérsia entre cientistas concretos. De acordo com o autor (Dascal, 1995; 1996; 1997), a controvérsia é um fenômeno discursivo dialógico polêmico, em que dois participantes se interpelam, em confronto de opiniões, teorias, argumentos etc. Uma troca polêmica desse tipo em geral é deflagrada por uma questão pontual, alastrando-se de forma imprevisível para outras, em que se mesclam desacordos quanto a atitudes e preferências com outros, os relativos a métodos, regras de inferência, definições conceituais.²

A despeito da imprevisibilidade, as controvérsias não se desenvolvem segundo padrões inteiramente aleatórios, havendo um mínimo de ordem nelas – do contrário não seriam totalmente desprovidas de racionalidade e inteligibilidade. Cada intervenção de um participante cria uma situação de direitos e deveres entre este, o adversário e seu auditório. Podemos conceber essa situação, segundo o conceito de Dascal (1990; 1996; 2006), como uma demanda: a cada estágio de uma controvérsia está posta uma exigência para os participantes, a necessidade de fazer frente a um dado problema, como que a obrigação de responder a uma dada questão, de reagir ao último lance do



adversário. Essa tomada de posição, naturalmente, admite as possibilidades da concordância, do desacordo e da suspensão do juízo, com variações de grau. Em geral, não se responde, em dado ponto de uma polêmica, a uma única demanda específica, mas sim a um emaranhado destas – o que torna difícil identifica-las. No processo de interpretação e definição da demanda, é de particular importância a demarcação do enquadramento (frame) da questão, o terreno em que será travada a querela – definição que é, por isso mesmo, disputas encarniçadas.

No caso específico de controvérsias empíricas em ciências sociais, os termos da demanda são ditados por um contrato epistêmico. A condição para um cientista social tomar a palavra no auditório da comunidade científica é que se disponha a assumir o fardo da prova que este lhe impuser; em contrapartida, a comunidade acadêmica se compromete a lhe conceder seu aval, reconhecendo como científico o seu discurso. Toda intervenção de um participante deve ser apreciada pelo coletivo. Todos os cientistas sociais têm delegação para, em nome do conjunto da comunidade, realizarem tal avaliação e demandarem provas. A universalidade na composição do auditório não implica que a teoria precise ser universalmente válida, mas que, em termos ideais, seja confrontada com críticas de todas as procedências ideológicas e partidárias. Significa que o cientista social deve estar preparado para se desincumbir do fardo da prova lançado sobre ele a partir de qualquer posição do espectro ideológico (entendido de forma mais ampla que a exclusivamente política).

O fardo da prova é aqui entendido como a demanda de apresentar argumentos e/ou evidências empíricas para sustentar suas posições³ (Rescher, 1977). Tal exigência se aplica não só à validade dos métodos e dados obtidos, como também à adequação da própria linguagem empregada para descrevê-los. Assim, o contrato epistêmico abrange um conjunto de quatro tipos de cláusulas, a serem cumpridas por hipóteses específicas propostas pelo cientista social: linguístico-metafísica, de tradução de fatos do nível empírico

para o metafísico-ontológico, metodológica e espaço-temporal⁴. Uma primeira série de cláusulas estipula o compromisso com alguma linguagem metafísica LM, para expressar uma teoria metafísica. Esta teoria define de que entidades é composta a realidade social, seu comportamento e os princípios causais que regem esse mundo. Assim, do ponto de vista metafísico, podemos nos questionar, por exemplo, se a sociedade é composta de indivíduos ou grupos, qual o peso do agente individual na definição da história, se a causa principal dos fenômenos sociais é de ordem econômica, política ou



ideológica, qual o grau de indeterminação que esta admite, qual a definição adequada de democracia, nação, classe e tantas outras questões teórico-conceituais dessa mesma ordem, cuja resposta se encontra fora do âmbito empírico. Uma segunda modalidade de cláusulas estipula compromissos com método(s) M(s). Esta assume que os fatos *f*, descritos em uma linguagem ordinária e de senso comum LO, têm tal comportamento que podem ser tomados por provados quando estiver presente um outro fato, que funciona como indício *i*. Outra série de compromissos assumidos diz que certos *fs* podem ser adequadamente traduzidos de LO para LM como *Fs*. Uma última cláusula delimita um recorte espaço-temporal ET para a validade do que a teoria afirma.

Enquanto o discurso não é contestado, conta com a presunção de verdade. Presunções, aliás, são o reverso do fardo da prova, são verdades aceitas sem questionamento, embora possam vir a ser postas em dúvida. Só se exige prova contra o que é presumido como verdadeiro, assim como toda prova tem que se apoiar em uma presunção de algum tipo, deve ter como premissas enunciados que dispensem prova (Rescher, 1977).

Uma controvérsia empírica, que podemos tratar como uma controvérsia teórica de curto alcance, principia com a passagem de um (ou mais) gênero(s) discursivo(s), de senso comum e LO, para o regime discursivo próprio das ciências sociais. Seu tema é a existência de *f* e sua tradutibilidade por *F* nas coordenadas ET. Suas regras são definidas *ad hoc*, por vezes de modo implícito, por vezes explícito, após uma negociação.

Nos casos em que não há, desde o início, presunção quanto às suas regras, controvérsias de curto alcance passam por aquilo que Bateson e Dascal (2006) tratam como um metadiálogo: uma problematização das próprias condições prévias à colocação de qualquer problema. O primeiro a intervir levanta a questão: “*f* é *F* em ET?” A sequência leva a uma pergunta mais fundamental: “o que está em jogo quando se faz essa pergunta

sobre *f* ser *F* em ET?” O que passa a ser debatido a partir daí são as próprias regras de linguagem, tradução e método que deverão orientar a controvérsia. Pode-se não chegar a um acordo acerca destas, mas é preciso atingir uma compreensão mínima das intenções comunicativas dos participantes para que o diálogo possa prosseguir. Trata-se de uma meta-controvérsia. Se bem sucedida, servirá como uma etapa procedural para a sequência do debate, estipulando as regras de linguagem e método a serem seguidas por este, procedimentos que poderão cumprir o papel de juiz de controvérsia – conceito a ser definido mais à frente.



No caso da controvérsia sobre populismo no Brasil, a primeira fase segue regras estabelecidas por um acordo tácito. Talvez porque cada um dos participantes do estágio inicial firmava, com a comunidade acadêmica, contratos estruturados com base numa mesma “minuta”, fornecida pelos estudos pioneiros do campo, todos partindo de presunções próximas quanto ao método e à natureza do problema. Esse primeiro estágio termina com uma intervenção que subitamente obriga a redefinir de modo explícito os seus termos. Na falta de outra explicação, minha hipótese provisória para a necessidade posterior de uma meta-controvérsia é esta: quando se introduz uma LM que requer novas regras de tradução, diversas das que, até então, vinha orientando a controvérsia, criam-se um problema de comunicação e outro de método. Como efeito da mudança de linguagem, pode ser necessário esclarecer quais as novas correspondências entre F_s e f_s – algo que não se costuma conseguir logo na primeira tentativa. Concomitantemente, um novo método também tende a ser demandado. Se F deixa de corresponder a f_1 , passando a equivaler a f_2 , isso pode modificar o i necessário para dá-lo como provado. A primeira intervenção sob a vigência da nova cláusula metafísica suscita uma objeção, demanda um novo método ao recusar a validade da inicialmente proposta. Se M_1 é inválido, não estamos autorizados a afirmar nenhum f , logo, menos ainda a traduzi-lo para F . Uma teoria alternativa, acompanhada de novo método, se contrapõe à primeira, sendo, por sua vez, igualmente rechaçada, pelo mesmo motivo: insuficiência do indício oferecido. E assim, sucede uma proliferação de teorias, lançando-se vetos recíprocos, até o ponto em que todos concordam quanto ao tipo de regra metodológica capaz de atender à demanda posta. Em geral, as novas condições de verificabilidade estipuladas são: uma redução do escopo da pesquisa, uma desagregação das variáveis ou da extensão temporal e espacial a ser coberta por qualquer pesquisador interessado no tema. Uma nova demanda de prova é desse modo consensualmente acordada. Qualquer cientista social, desde que respeite as condições já

enumeradas, tem delegação para, falando em nome dos demais, fixar os termos do contrato, que são presumidos como válidos enquanto ninguém venha a contesta-los e prolongar a negociação. Enquanto ninguém toma essa iniciativa desde o acordo acerca da nova demanda, é assumido que o auditório se deu a conhecer, tendo estipulado o seu nível de exigência em relação ao fardo da prova para a linguagem e o método – como veremos adiante: o seu juiz de controvérsia. Essa situação é um indicativo de conclusão da meta- controvérsia.

Esse quadro institucional, que servirá para regular, a partir daí, as controvérsias sobre



a questão, constitui aquilo que, tomando o termo emprestado de Leibniz (2014), Dascal chama de juiz de controvérsia. Este não consistiria necessariamente em uma pessoa ou grupo concretos, responsável por emitir um julgamento, mas em um procedimento, aceito por um acordo entre as partes do conflito, cuja execução deverá por fim à divergência. Ainda segundo Leibniz, se, por um lado, pode-se pensar em uma espécie de “teste” para resolver uma controvérsia, não há um ponto de vista neutro em relação às partes para descrevê-la. Até que sejam iniciadas pesquisas segundo o modelo prescrito pelo novo contrato, atendendo à nova demanda, a comunidade científica suspende o juízo em relação à questão posta. A presunção é de que nada pode ser afirmado sobre o assunto, perante o auditório dos cientistas sociais, antes de se desincumbir do fardo da prova assim estabelecido. Diferente de um fardo da prova comum, este não é imposto pelo auditório, ou por um de seus representantes, a um cientista social individual, mas é determinado, de comum acordo, por um conjunto de pesquisadores concretos, recaindo sobre eles mesmos e sobre o auditório. Essa é a consequência da presunção em favor da suspensão de juízo. Tal abertura toca à hipótese empírica que responderia à questão, mas não aos termos em que seria formulada. O juiz de controvérsia é um contrato cujo cumprimento está pendente, mas cujas cláusulas de caráter metafísico e metodológico já apresentam um certo grau de definição, que proporcionam um enquadramento à questão, sem o qual não se saberia onde buscar sua resposta. Uma segunda presunção recai justamente sobre o emprego desses termos metafísicos e sobre esse enquadramento. O contrato desse modo firmado estabelece a configuração de uma estrutura de oportunidades de pesquisa a explorar.

Uma hipótese possível é a de que, em geral, as pesquisas que executam o juiz de controvérsia alcancem relativo acordo quanto ao cumprimento das cláusulas metodológicas, aceitando a legitimidade de afirmar os mesmos fs, enunciáveis em LO, a divergência mais séria passando a recair sobre as regras de tradução ou sobre as LMs

empregadas. Pode acontecer de a controvérsia ser abandonada por uma mudança súbita dos interesses intelectuais. Alternativamente, pode-se considerar todas as cláusulas cumpridas a contento e o debate dar-se por encerrado.

Tomemos, agora, o exemplo concreto da controvérsia sobre populismo, travada entre os sociólogos do trabalho no Brasil das décadas de 1960 e 70. É nesse momento que começa o debate propriamente científico acerca do tema, no âmbito da universidade, com destaque para a USP. Nessa primeira etapa de controvérsia acadêmica, o



problema a ser teoricamente resolvido, ao tratar do populismo, seria a motivação dos trabalhadores para aderir a lideranças desse tipo, explicada por um ranço tradicionalista. Nessa fase, contudo, o tema do populismo não ocupa o centro das análises – isso só vai acontecer depois da controvérsia que opôs, no CEBRAP, Weffort a Almeida e Martins.

As cláusulas metafísicas estipulam como questão central, inicialmente, explicar as diferenças entre a trajetória e o comportamento de nosso operariado e o dos países desenvolvidos, o nosso grau de desvio. As hipóteses propostas para o cumprimento dessa cláusula empregavam um jargão tomado principalmente do funcionalismo e da teoria conflito. Em termos funcionalistas, o que se enxergava era um desencontro entre os agentes e as instituições, de um lado, e as funções que deveriam desempenhar no mundo industrial, de outro. Por efeito de uma modernização acelerada, o operariado brasileiro estaria chegando despreparado para os papéis que deveria exercer no meio urbano; sob esse aspecto, o Brasil era concebido segundo uma fórmula dualista, que contrapunha a persistência do atraso do mundo agrário, a despeito de sua franca decadência, à vitalidade de uma sociedade industrial nascente. As questões de tradução de dados empíricos em categorias metafísicas tocavam ao grau de correspondência de nosso sindicalismo aos padrões do desenvolvimento europeu e à interpretação da mentalidade de nosso operariado como mais moderna ou mais tradicionalista. A adesão ao populismo era explicada pela origem rural recente do proletariado da época, diferente do anterior a Vargas, de origem europeia, que, por isso mesmo, apesar de seu reduzido peso numérico, era altamente engajado. Os estudos se desenvolvem então sob dois enquadramentos: uma narrativa de longo prazo da história do movimento operário e sindical brasileiro, em nível macro (Simão, 1966; Rodrigues, 1966; Rodrigues, 1968), um segundo enquadramento, em nível micro (Lopes, 1964; 1967; Pereira, 1965; Rodrigues, 1970), toma por questão o comportamento do trabalhador na fábrica. Para cumprir a cláusula metodológica, as

estratégias seriam o trabalho de campo, na fábrica, e a pesquisa documental da legislação sindical e dos relatos jornalísticos e memorialísticos dessas organizações.

Ao mesmo tempo, Francisco Weffort (1986) explora o sentido metafísico-ontológico do populismo, sem que, contudo, suas teses recebam o destaque que virão a alcançar após seu célebre embate com Almeida e Martins no CEBRAP. Sustenta, nesse primeiro momento, teoria aparentada às outras teses de fundo, correntes sobre o tema, em versão mais elaborada: o populismo brasileiro seria um fenômeno de transição. Na



passagem acelerada de uma economia agrária para uma industrial, os grupos hegemônicos na primeira, a oligarquia cafeeira, perderiam sua força e cederiam lugar a grupos citadinos emergentes. Estes últimos seriam fortes o suficiente para promover a Revolução de 30, mas não o bastante para impor sua hegemonia. Por outro lado, irromperiam, no meio urbano, massas de indivíduos oriundos do campo, desgarrados dos seus antigos laços tradicionais. Essa massa não se constituiria em classe, pela falta de consciência de seus reais interesses. Compostas, em grande parte, por indivíduos frustrados em suas expectativas de ascensão, seriam presa fácil da demagogia populista. Em sua condição de desproteção, seriam particularmente sensíveis a apelos de líderes paternalistas. Estabeleceriam com estes uma ligação direta, através do voto, sem passar por mediações partidárias, relação que deixaria ampla margem à sua manipulação. O resultado desse somatório de circunstâncias seria um vácuo de poder, no interior do qual o Estado adquiriria autonomia, apoiado nas massas e assumindo o papel de árbitro entre as diversas classes.⁵

Uma contribuição feita a outra controvérsia, vizinha à que estamos tratando, acerca da economia brasileira, abriria a possibilidade de uma revisão radical dos pressupostos do debate. Um estudo de Francisco de Oliveira (1972) critica a categoria “subdesenvolvimento”. Aponta o pacto entre interesses agrários e industriais, em nome do crescimento econômico, mas às custas do trabalhador urbano qualificado e do trabalhador rural. Formula uma hipótese que será depois apropriada pelos sociólogos do trabalho: a CLT e o salário mínimo seriam funcionais para a acumulação capitalista. Ao contrário do que se costumava pensar, o salário mínimo seria extremamente interessante para o empresariado, pois nivelava as remunerações por baixo, equiparando os qualificados aos não qualificados. Além disso, fixaria um horizonte de cálculo econômico para os patrões, que não precisariam mais competir por mão de obra num mercado de concorrência perfeita.

Tirando partido das oportunidades de pesquisa abertas por Oliveira, Weffort (1973) leva a ruptura com a tese metafísica do desenvolvimento dualista às suas últimas consequências. Nesse mesmo terreno metafísico, ataca o que considera uma forma equivocada de pensar as determinações estruturais, que lhes conferiria uma passagem imediata, sem mediações, para o nível da conjuntura – e é nesse plano, o da análise das conjunturas, que procura (com sucesso) enquadrar a controvérsia. Mas seu programa não vinga sem enfrentar resistências. Os novos termos que propõe dão lugar a um debate no interior do CEBRAP, que terá o valor de uma etapa procedural para o



prosseguimento da controvérsia. O debate é periodizado na resenha de Werneck Vianna (1978a) como um antes e um depois dessa ruptura.

Até a intervenção de Weffort (1973), quando se tentava explicar a falta de combatividade do proletariado brasileiro, a solução mais comum era invocar fatores estruturais, como a sua formação, sua origem rural recente, da qual derivaria uma mentalidade tradicionalista, submissa à ordem e à autoridade. Weffort muda o enquadramento da controvérsia e ataca a presunção de que partiam aqueles estudos. Propõe uma nova tradução metafísico-ontológica para a condição do operariado: falar em especificidade ao invés de atraso da classe. Esta não seria marcada apenas pela sua origem rural recente, mas, também, pela descontinuidade em sua tradição de luta, resultante da intervenção estatal sobre os sindicatos, bem como pela relação difusa, estabelecida com Vargas, através da legislação trabalhista.

Weffort traz para o centro do debate a própria definição do populismo brasileiro. No plano metafísico-ontológico, corresponderia a uma “política de colaboração de classes”. Isto se seria possível porque a esquerda assumiria uma posição subordinada na aliança com Vargas, optando por acoplar uma estrutura paralela ao sindicalismo oficial, que não romperia com este e terminaria por reforçá-lo. A prevalência do populismo, no Brasil, não seria devida a um suposto atraso de um operariado de mentalidade tradicionalista, mas ao atraso da sua vanguarda revolucionária, que não se dispôs a organizar a classe de forma autônoma, preferindo se infiltrar nos sindicatos oficiais.

Depois de Weffort, passa a prevalecer uma metafísica marxista, a disputa sendo deslocada para outro plano: a questão não seria mais o atraso da classe trabalhadora, mas o de seus dirigentes, que por sua origem social, pequeno burguesa, teriam um viés elitista, sob forte influência do tenentismo. A explicação seria doravante dada pelas opções estratégicas da vanguarda revolucionária, que apontariam quase sempre, segundo Weffort, no sentido de uma “política de colaboração de classes”.

Ao contestar desse modo as presunções aceitas pelo auditório, o autor se vê obrigado a assumir o fardo da prova. Para cumprir tal exigência, ilustra sua tese com a análise do comportamento do PCB, na conjuntura da democratização, em 1945-46, quando sua opção estratégica e seus resultados ficariam particularmente visíveis. Na conjuntura da democratização, em 45, teria preferido se infiltrar nos sindicatos oficiais e acrescentar-lhes organismos de cúpula paralelos, agindo em aliança com líderes populistas, ao invés de organizar autonomamente os trabalhadores, por fora do sistema corporativo. Teriam agido de um modo caracterizável, metafísica-ontologicamente, como próprio de um



“partido da ordem”, sob o lema emanado da URSS, de uma política de “paz e tranquilidade”. Enquanto o operariado se mostrava disposto para a luta, os dirigentes comunistas preferiram conter a atividade grevista em nome da boa convivência com os ocupantes do governo, independente de quais fossem. A verdadeira mentalidade atrasada estaria nas elites comunistas, de origem pequeno burguesa, sob forte influência tenentista, com sua “ideologia de Estado”: esta a real motivação do partido para as escolhas que fez sob a vigência da democracia populista. Nesse ponto, segundo Weffort, a mentalidade dos comunistas, mais tenentista que marxista, seria tão atrasada quanto a de nossas elites.

A questão do populismo recebe novo enquadramento, ganhando relevo um problema teórico antes desconsiderado: o caráter decisivo que, por vezes, certas conjunturas possuem para o curso da história. O que acontece, na prática, é que a introdução de uma nova linguagem metafísica, de linha francamente marxista, faz o termo metafísico “populismo” corresponder a um novo conjunto de fatos empíricos, até então negligenciados, demandando a definição e aplicação de novas regras de prova. A mudança de enquadramento da controvérsia conduzia os pesquisadores a uma zona de dados inexplorados, que ainda precisavam ser delineados teórica e metodologicamente. O caminho óbvio, já divisado por Weffort, de saída, era observar o comportamento dos agentes históricos; vale dizer: tratar as suas iniciativas e respostas aos acontecimentos como indicativas de sua disposição e orientação para agir em direções específicas em dados contextos. Assim, por exemplo, como vimos, num momento de ascenso das greves, a relutância em participar destas revelaria uma atitude apaziguadora.

A tese de Weffort suscita a réplica de dois pecebistas, Maria Hermínia Tavares de Almeida e Carlos Estevam Martins (s.d.), que consideram sua interpretação problemática e oferecem uma versão alternativa para a conduta dos comunistas durante a democratização. Sua réplica impõe uma série de demandas de natureza meta-controvercial, relativas primordialmente ao modo como estaria sendo ou deveria ser enquadrado o debate. Em

primeiro lugar, colocam o problema metafísico de definir estrutura e conjuntura e as relações que mantém entre si. Uma vez operada essa redefinição, fica-lhes aberto o caminho para, introduzindo novos dados empíricos, proporem traduções alternativas, no plano metafísico-ontológico, de certos fatos empíricos relevantes que Weffort analisa.

Almeida e Martins começam rebatendo a tese de Weffort acerca da especificidade da



classe operária brasileira. Este, em um enquadramento inadequado, teria julgado o operariado segundo uma suposta “essência” retirada de “livros-texto”. Argumentam, de um ponto de vista metafísico, que este entenderia de modo equivocado a relação entre estrutura e conjuntura, que poderia ser formulada segundo um conceito fraco e um forte. Na versão fraca, a estrutura englobaria apenas a base sócio-econômica; na versão forte, incluiria também componentes da superestrutura. Weffort, de acordo com eles, teria sua análise prejudicada por operar apenas com o conceito fraco, perdendo de vista as limitações impostas por toda uma outra gama de fatores.

Na conjuntura da redemocratização, pesariam, como estrangimentos estruturais, a mudança do eixo econômico que viria se processando, desde 30, da agro-exportação para a indústria; passagem que só teria sido possível por intervenção estatal, pois a burguesia industrial não disporia de força suficiente para realizá-la. O Estado, naquela fase, teria conseguido levar à frente essa tarefa por ter se autonomizado em relação às classes, pairando acima delas, em condição de acomodar uma miríade de interesses heterogêneos e conflitantes: oligarquias minoritárias na antiga ordem, importadores de adesão recente à indústria, burguesia industrial, proletariado, classe média, burocracias públicas civil e militar. Estas forças teriam sido unidas pela sua dependência comum do mercado interno; pela heterogeneidade dessa coalizão, só poderia legitimá-la uma ideologia nacionalista, sem marca classista forte. O comando desta heterogênea e ampla coalizão rendia a Vargas um imenso prestígio junto às massas, que se configurava em um fator de peso estrutural – no sentido forte do conceito.

Em contrapartida, o PCB viria de um longo período de repressão, em que perdera sua penetração entre as massas. O acesso aos sindicatos oficiais, desta maneira, lhe seria extremamente vantajoso. Adicionalmente, Vargas estaria fazendo repetidas sinalizações à esquerda, como a anistia e legalização do PCB, afrouxamento dos controles sobre os sindicatos, a construção da usina de Volta Redonda, a lei anti-truste, entre outras. Esse conjunto de medidas tornavam-no claramente a força menos reacionária e um aliado interessante para os comunistas.

Diante desse quadro, operam um duplo reenquadramento da questão. Colocam uma pergunta sobre o acerto da aliança com Vargas. Respondem a si mesmos afirmativamente, sob o argumento de que, naquela conjuntura, Vargas representaria a força mais progressista e mais democrática, a mais próxima dos interesses da classe operária, num momento de enfraquecimento de suas lideranças. A seguir, colocam outra questão, acerca do comportamento do partido dentro dessa aliança, se teriam sido



subservientes a Vargas, ou se teriam conservado sua independência. Também respondem positivamente, argumentando que os comunistas teriam saído da aliança com imenso saldo organizativo e teriam se mostrado independentes, ao não apoiarem Vargas após sua queda. Donde a injustiça de acusá-los de “governismo congênito”.

Por fim, Martins e Almeida trazem um problema de natureza metafísico-ontológica, relativo à estrutura e ao funcionamento de partidos políticos. Frisam que a relação entre um partido e sua classe representada seria tensa e complexa. A tarefa do partido seria a agregação dos múltiplos e heterogêneos interesses da classe, para o que precisaria também agregar os seus próprios interesses internos, como organização. O reconhecimento de tais interesses não seria trivial e a acusação de traição não deveria ser lançada de forma irresponsável, com base em um erro pontual. O PCB teria, de fato, tomado uma decisão imoral, ao ignorar o estado de penúria da classe, em 45-46, mas já teria pago por seu erro, não cabendo condená-lo reiteradamente por isso. Numa interpretação equivocada da crítica de seu adversário, depois recusada pelo próprio, Almeida e Martins enquadram o debate, uma terceira vez, como uma questão de condenação moral.

Ao fim de tal intervenção, o fardo da prova passa a recair sobre Weffort (s. d.). Este, em sua tréplica, acusa seus críticos de não o terem entendido. Pontua que de fato avaliaria a liderança comunista segundo um “dever ser”, mas não a classe operária. Seu método foi a análise de um dado concreto: a disposição do proletariado para a luta demonstrada naquela conjuntura. Considera, além disso, a distinção entre os sentidos fraco e forte de estrutura irrelevante para a questão. Recusa, desse modo, o enquadramento que seus adversários tentaram impor, como uma divergência situada no nível metafísico-ontológico. Ninguém saberia o tamanho da popularidade de Vargas antes das eleições; Prestes também gozaria de imenso apelo popular. Nem o nacionalismo estaria posto naquele momento, em que a pecha de imperialista se lançava contra os fascistas, não contra os americanos. Com esses argumentos, torna sem sentido o duplo enquadramento do

problema como acerto ou erro dos comunistas em, primeiro, se aliar a Vargas e, segundo, na forma de se conduzir na aliança.

O que teria ditado a linha de ação do PCB teria sido, sobretudo, a diretiva de “ordem e tranquilidade” emanada da URSS. A interpretação que deram a essa diretiva não era a única possível. Foi lida segundo a ideologia de Estado característica das elites brasileiras, termo cujo sentido metafísico-ontológico Weffort esclarece: a crença de que



toda a disputa política se resolveria pela influência ou controle direto sobre o Estado. O cerne da questão não seria uma eventual imoralidade das decisões do PCB, mas a forma de se conduzirem na aliança com Vargas. O problema seria explicar e avaliar o que os teria levado a agir assim e quais as suas consequências, ao longo de todo o período populista, questão cuja resposta demandaria o estudo de muito mais do que uma única conjuntura – eis o enquadramento que Weffort termina por impor.

A resenha de Werneck Vianna (1978a), pelo modo como expõe a história da controvérsia, causa, até hoje, a impressão enganosa, em muitos leitores, de que Weffort seria o responsável por abrir para a polêmica um campo antes fechado a ela, marcado por um suposto consenso absoluto. Na sua avaliação, o confronto de Weffort com Almeida e Martins teria provado muito pouca coisa, mas teria legado ao debate posterior todo um conjunto de questões a explorar: a relação estrutura/conjuntura, a adequação da tática da vanguarda operária, a presença ou não de uma questão nacional e seu nexos eventual com uma questão democrática. A polêmica teria posto essas demandas, redefinindo os termos em que o problema do populismo era enquadrado, dentro de um novo referencial metafísico. Ambas as partes envolvidas no debate reconhecem a insuficiência, apontada pelo adversário, de suas respectivas provas e pactuam um novo contrato, estipulando o que, segundo acreditam, serviria como juiz de controvérsia: o exame da relação entre partidos e sindicatos em diversas conjunturas grevistas durante o período de 45 a 64. A tarefa é levada a cabo pela comunidade científica, que vai adotar o novo enquadramento estabelecido pelos querelantes do CEBRAP: análise do comportamento de trabalhadores, sindicatos e partido, na história de uma instituição individual ou no contexto de greves específicas. Seguem na mesma toada de uma metafísica marxista que os cebrapianos, sem no entanto prolongarem o debate nos termos estritos de seus antecessores, como “ideologia de Estado” ou a distinção entre “estruturas fortes e fracas” etc. A série de estudos que daí se segue apresenta avaliações diversas acerca do grau de combatividade de diferentes categorias, segundo o peso do capital estrangeiro ou nacional, como também

segundo a corrente política hegemônica em cada sindicato, divergem além disso acerca das pautas com maior potencial de mobilização, analisam, enfim, as variações desse comportamento ao longo das diversas conjunturas históricas, de maior ou menor repressão estatal (Andrade, 1979; Maranhão, 1979; Moisés, 1978; Sarti, 1981; Troyano, 1978; Vianna, 1978b). A grande questão de fundo permeando todas essas pesquisas é o caráter acertado ou equivocado da política do PCB, questão para qual as respostas, evidentemente, estão longe do consenso.



Para encerrar, avaliemos o saldo desta exposição. Em primeiro lugar, é claro que não se pode tratar como universal o padrão de controvérsia acima descrito. Contudo, há relatos de outras controvérsias que parecem indicar a recorrência de um padrão de debate procedural, seguido da execução de um juiz de controvérsia, com características muito semelhantes ao nosso caso. Podemos citar candidatos potenciais: a controvérsia sobre o ascenso da *gentry* como causa da Revolução Inglesa, os estudos sobre relações raciais no Brasil até os anos 60, as pesquisas sobre o sistema partidário brasileiro, a historiografia sobre os movimentos intelectuais no final do Brasil Império, o debate sobre a composição social dos partidos políticos no Brasil Império, entre outros. A questão chave que urge responder é: quando acontece ou não uma controvérsia procedural em ciências sociais? Está por ser explicado o motivo de sua ausência antes da primeira fase da polêmica sobre populismo no Brasil, em que as regras da disputa não foram objeto de uma negociação prévia. Há que comparar outros casos em que se verificaram um ou outro dos desenvolvimentos para se chegar a uma conclusão. De qualquer modo, parece-me bastante claro o potencial heurístico do aparato teórico empregado em minha análise, sendo este merecedor de esforços no sentido de torna-lo mais refinado e preciso

Notas

¹ O avançar da pesquisa veio a demonstrar que o conceito de “juiz de controvérsia” era a designação correta para a ideia que eu queria expressar, ao invés do conceito de “experimento crucial”.

² Esta definição não faz justiça à complexidade da teoria das controvérsias de Dascal. Para se ter ideia do quanto a minha apropriação é seletiva e simplificadora, menciono que o autor definia as controvérsias pelo contraponto, de um lado, às discussões, polêmicas com um objeto delimitado e critérios compartilhados de solução, e, de outro, às disputas, com um objeto bem delimitado, mas sem um critério comum de solução. A controvérsia seria um tipo de polêmica nas quais se entrelaçariam problemas das duas naturezas, sem um objeto circunscrito – donde a sua imprevisibilidade. O espaço, porém, não permite aprofundar essa temática.

³ Para evitar mal-entendidos: o sentido que dou à expressão “fardo da prova” é diferente do que lhe confere a tradição do Direito, quando se invoca o princípio de que o “ônus da prova cabe ao acusador”.

⁴ A formalização que adoto é uma adaptação de Wroblewski (1990) que cumpre em seu texto função teórica distinta da que assume no presente trabalho. Wroblewski pretendia



esquematizar as variáveis de uma controvérsia, sem remeter a uma ideia de cláusulas contratuais.

⁵ Outro texto significativo, da mesma época, é o de Ianni (1975), que por razões de espaço não abordarei. De qualquer modo, sua obra acerca do tema, apesar de clássica, não se envolve diretamente na controvérsia que analiso.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. H. T. de.; Martins, C. E. [s.d.] *Modus in Rebus*: partidos e classes na queda do Estado Novo. Brasil, São Paulo: Mimeografado. 87 f.
- Andrade, R. de C. (1979). Perspectivas no Estudo do Populismo Brasileiro. *Encontros com a Civilização Brasileira*, 7, 41-86.
- DASCAL, M. Critique Without Critics? (1997). *Science in Context*, 10 (1), 39-62.
- _____. Epistemología, Controversias y Pragmática. (1995). *Isegoría*, 12, 8-43.
- _____. (2006). *Interpretação e Compreensão*. Brasil, São Leopoldo: Ed Unisinos.
- _____. (1990). The controversy about ideas and the ideas about controversy.
- In: GIL, F. (org.) *Controvérsias Científicas e Filosóficas*. (pp. 61-100). Portugal, Lisboa: Fragmentos.
- _____. (1996). Types of Polemics and Types of Polemical Moves. Disponível em: www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm.
- Ianni, O. (1975). *O Colapso do Populismo*. (3. ed. rev.) Brasil, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Leibniz, G. W. (2014). *A Arte das Controvérsias*: ensaio introdutório e notas de Marcelo Dascal. Brasil, São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Lopes, J. R. B. (1967). *Crise do Brasil Arcaico*. Brasil, São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- _____. (1964). *Sociedade Industrial no Brasil*. Brasil, São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Maranhão, R. (1979). *Sindicatos e Democratização*: (Brasil 1945/1950). Brasil, São Paulo: Brasiliense.
- Moisés, J. Á. (1978). *Greve de Massa e Crise Política*: estudo da greve dos 300 mil em São Paulo – 1953/54. Brasil, São Paulo: Polis.
- Oliveira, F. de. (1972). A Economia Brasileira: crítica à razão dualista. *Estudos*



CEBRAP, 2, 5-82.

Pereira, L. (1965). *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*. Brasil, São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Rescher, N. (1977). *Dialectics: a controversy oriented approach to the theory of knowledge*. Estados Unidos da América, Albany: State of New York University Press.

Rodrigues, J. A. (1968). *Sindicato e Desenvolvimento no Brasil*. Brasil, São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Rodrigues, L. M. (1966). *Conflito Industrial e Sindicalismo no Brasil*. Brasil, São Paulo: Difusão Européia do Livro.

_____. (1970). *Industrialização e Atitudes Operárias: estudo de um grupo de trabalhadores*. Brasil, São Paulo: Brasiliense.

Sarti, I. (1981). *Porto Vermelho*. Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Simão, A. (1966). *Sindicato e Estado: suas relações na formação do proletariado em São Paulo*. Brasil, São Paulo: Dominus.

Troyano, A. (1978). *Estado e Sindicalismo*. Brasil, São Paulo: Símbolo.

Vianna, L. W. (1978a). Estudos sobre Sindicalismo e Movimento Operário: resenha de algumas tendências. *Boletim Informativo e Bibliográfico em Ciências Sociais*, 3, 9-24.

_____. (1978b) *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. (2. ed.) Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Weffort, F. C. [s.d.] *Dejemonos de Farsas Inúteis: História crítica ou História ideológica?* Brasil, São Paulo: Mimeografado. 103 f.

_____. (1973). Origens do Sindicalismo Populista no Brasil: a conjuntura do Após-Guerra. *Estudos CEBRAP*, 4, 67-105.

_____. (1986). *O Populismo na Política Brasileira*. (3. ed.) Brasil, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Wroblewski, J. (1990). Présomption et fardeau de la preuve dans la controverse. In: GIL, F. (org.) *Controvérsias Científicas e Filosóficas*. (pp. 41-54). Portugal, Lisboa: Fragmentos.



La metodológica como un puente entre Teoría y Práctica en la Praxis Investigativa de la Ciencias Sociales: Niveles, Momentos y Etapas

Arturo Andrés Pacheco Espejel

Resumen

El inocultable rezago que padecen los países latinoamericanos en relación a la generación de conocimiento útil en general y en Ciencias Sociales en particular, es resultado, entre otras cosas, de la debilidad metodológica de los proyectos de investigación que realizan nuestros investigadores. Una investigación sin coherencia metodológica, diluye su profundidad y debilita la contundencia y la fuerza de sus impactos. El objetivo del presente trabajo es, desarrollar una guía para realizar investigaciones en Ciencias Sociales a partir de identificar su dimensión metodológica, distinguiendo cuatro Niveles: Epistemológico, Lógico, Procedimental y Técnico; tres Momentos: Diseño, Desarrollo y Difusión; y tres etapas para cada uno de los Momentos. Para ello, iniciamos con la caracterización del proceso de investigación entendiéndolo como un caso particular de praxis a partir de la interacción entre la Teoría practicada y la Práctica teorizada; posteriormente se ubica la dimensión metodológica como el puente entre teoría y práctica dentro de la praxis investigativa; en seguida se describen los Niveles, los Momentos, y las Etapas del puente metodológico; y finalmente, se integran en una Guía metodológica (GM) para la realización de investigaciones en Ciencias Sociales.

Palabras clave

Metodología, Investigaciones en Ciencias Sociales, Teoría practicada, práctica teorizada

Introducción

La principal preocupación que movió la elaboración del presente texto fue, la necesidad de contar con elementos analíticos e instrumentales de corte metodológico, que ayudasen al momento de sumir en la práctica, el reto de realizar una investigación en Ciencias Sociales, por lo que se aborda la dimensión metodológica de la praxis investigativa, no como objeto de reflexión epistemológica y teórica -imprescindibles para proporcionarle un sustento sólido a nuestras propuestas prácticas-, sino como actividad práctica, con una mirada renovadora sobre cómo hacer investigación en Ciencias sociales con metodología, y no sobre conceptos y enfoques respecto a Metodología de



la Investigación. Por lo tanto, no se encontrará una discusión acerca de la filosofía del conocimiento; tampoco se hallará un análisis epistemológico exhaustivo de las diferentes conceptualizaciones sobre los métodos o metodologías de la investigación. Es decir, no pretendemos teorizar sobre Metodología de la Investigación, que, aunque muy loable y útil, no es nuestro objetivo, sino construir una guía para llevar a cabo una investigación científica con solidez y contundencia metodológica. Estamos convencidos que no es necesario ser un experto en Metodología de la Investigación para realizar investigaciones en Ciencias Sociales con sustento metodológico; sin embargo, para lograr esto último es necesario, entre otras cosas, reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento, caracterizar los alcances del proceso generador de dicho conocimiento, tanto histórica como epistemológicamente, así como describir el proceso de investigación como praxis, así como las diferentes técnicas (cuantitativas y cualitativas) para llevarla a la práctica.

El problema y el objetivo

La crisis global que vive la sociedad mexicana hoy en día, al igual que muchos países de Latinoamérica, está marcada, entre otras cosas, por una profunda desigualdad social; por una lacerante marginación -material y cultural-, por la insoportable inseguridad, etc. Las evidencias numéricas y visuales son irrefutables, y las causas son diversa naturaleza, pero podríamos señalar la que nos interesa para los fines del presente texto: la prácticamente nula contribución del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) para elaborar propuestas -realistas y viables- para enfrentar estos graves problemas.

Existen ya muchos diagnósticos sobre la debilidad de los SNCTI en México y en otros países de América Latina, al grado de considerarla como una de las características del subdesarrollo. En particular, sabemos que nuestro país padece una profunda y crónica dependencia científica y tecnológica, debido, entre otras cosas, al escaso y débil conocimiento socialmente útil que producen nuestras investigaciones (desde luego, con honrosas excepciones). Sin conocimiento propio para comprender y transformar científicamente nuestra realidad, seguiremos hundidos en la pobreza económica y en la mediocridad intelectual. El problema se agudiza cuando se insiste en copiar, acriticamente, las pautas que van marcando los países llamados desarrollados en función de sus propias necesidades, las cuales no necesariamente son las nuestras; metafóricamente: nos queremos subir a un tren de ciencia y tecnología que ya va andando y que ni siquiera sabemos a dónde se dirige, únicamente porque lleva el letrero: “hacia el desarrollo y la modernidad”.



La ausencia de reflexión crítica, hace que no dejemos engañar con cuentas de vidrio a través de conceptos abstractos, como “sociedad del conocimiento”, como califica el filósofo mexicano, Adolfo Sánchez Vázquez (1983): hemos caído en la racionalidad de la irracionalidad tecnológica. Así, entre más conocimiento generamos menos resolvemos nuestros problemas. No pretendemos decir que superando las debilidades metodológicas de nuestros académicos y alumnos el problema de la dependencia científico-tecnológica desaparecerá. Revertir una situación tan compleja lleva mucho tiempo y exige “apretar varias tuercas” simultáneamente. Una “tuerca” grande -tal vez la más importante-, es contar con una verdadera política de estado en Ciencia y Tecnología, de largo plazo y apuntalada con los recursos económicos suficientes (al menos, 1.5 por ciento del PIB), y que, en primer lugar, esté orientada a contribuir realmente a la solución de los problemas de nuestra sociedad. La “tuerca” que aquí analizamos es más pequeña, y tiene que ver con la desorientación metodológica que prevalece en nuestros académicos y estudiantes (y, por lo tanto, en los egresados de las Universidades); para “apretarla”, desarrollamos una Guía Metodológica sustentada en el rescate del sentido de “lo metodológico”, a partir de entenderlo como algo “vivo” que se construye crítica y flexiblemente, conforme se avanza en cada investigación en particular.

En más de veinticinco años impartiendo cursos y talleres de Metodología de la Investigación, hemos constatado las profundas deficiencias, dificultades y confusiones metodológicas que tienen, no sólo los alumnos al intentar elaborar sus trabajos de Tesis, sino también los académicos al enfrentarse con el diseño y el desarrollo de sus proyectos formales de investigación. Y tal vez lo más preocupante sea que las carencias de consistencia metodológica, se ven catastróficamente reflejadas todos los días en las actividades profesionales de los egresados de nuestras universidades. Sin coherencia metodológica, el conocimiento utilizado en una investigación -ya sea académica o en el mundo laboral-, se diluye; y el generado, pierde contundencia al momento de utilizarlo para explicar y transformar la realidad.

Es por esto que, el primer eje del presente trabajo es, la distinción entre el cuerpo de conocimientos relacionados con lo que se conoce como Metodología de la Investigación y los conocimientos y saberes necesarios para realizar Investigaciones Científicas con coherencia metodológica; porque, aunque se complementen, no son lo mismo. Lo que aquí se presenta está referido a lo segundo. El segundo eje consiste en insistir en la necesidad de hacer a un lado de una vez por todas, la idea terriblemente deformadora de reducir el asunto metodológico dentro del proceso de investigación, a la aplicación



acrítica de una serie de pasos infalibles e inflexibles, como si se tratara de una receta universal de cocina. Finalmente, el tercer eje consiste en el entendimiento de la investigación científica como una actividad humana no neutral. Todo proceso de investigación responde ineludiblemente a los objetivos e intereses del investigador(es), desde la ubicación del tema hasta la interpretación de los resultados, pasando por la selección de los referentes teóricos. En este sentido, insistiremos en la necesidad de desechar la perturbadora idea de que la investigación científica, por ser científica, es neutral y objetiva. Así, estamos convencidos de que se requiere un enfoque diferente de la dimensión metodológica de la actividad investigadora, entendiéndola, no como una receta, sino como el “puente” que permite el ir y venir entre Teoría y Práctica en todo proceso de investigación, la cual permite entender que, una cosa es el contenido de la investigación -dado por la profundidad y seriedad con que se construye la relación entre la teoría y la práctica- y otra la coherencia metodológica con la que se desarrolla y se expone esa relación teórico-práctica.

Con base en lo anterior, el objetivo general del presente trabajo es, desarrollar una Guía Metodológica (GM) para realizar investigaciones en Ciencias Sociales a partir de identificar cuatro Niveles: Epistemológico, lógico, procedimental y técnico; tres Momentos: Diseño, Desarrollo y Difusión; y Etapas para cada uno de los Momentos.

Metodología

La estrategia metodológica que seguimos para estructurar el texto y llegar a la GM, consistió en des-armar teóricamente el objetivo en los principales elementos que lo componen, y armar prácticamente, a partir de la integración de los elementos desarrollados. Así, el des-armado consistió en lo siguiente: dado que nos propusimos como objetivo central, desarrollar una herramienta metodológica previamente hay que analizar, qué significa “metodología” dentro de un proceso de investigación, y antes de hablar de metodología como uno de los componentes del proceso de investigación, tenemos que caracterizar la praxis investigativa como generadora de conocimiento científico; de la misma manera, antes de hablar de investigación, tenemos que aclarar, qué entendemos por conocimiento de la realidad y cómo es que el hombre llega a él.

El Armado consistió en integrar las partes ubicadas en el desarmado descrito, en términos de bloques de conocimiento, hasta llegar a nuestro objetivo central: la estructuración de la GM.



Desarrollo y Resultados

Todo inicia con el instinto de curiosidad inherente a ese animal humano, el cual le ha permitido adaptar y adaptarse a su realidad con el fin de mantenerse con vida y superar sus miedos ancestrales. “Una de las primeras frases que aprendemos de niños –nos dice Alberto Manguel (2015; p. 534)- es “¿por qué?”

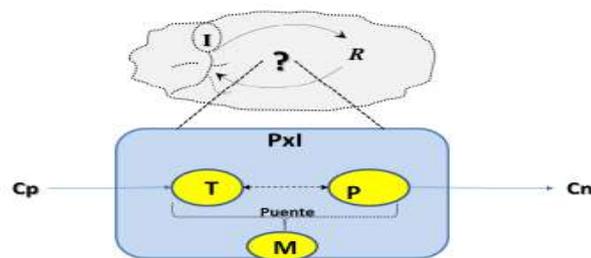
Así, a partir de la “pregunta reina” de la sobrevivencia humana: ¿por qué?, el hombre entra en un laberinto cognitivo sin final. La capacidad innata, natural, de raciocinio lógico, aparece instintivamente en forma de “sentido común”; tal actividad empírica puede etiquetarse como investigación “silvestre”. Para generar conocimiento (representaciones mentales de la realidad) de manera sistemática, es decir, por la vía científica, el hombre ha desarrollado una poderosa herramienta sistematizadora de sus esfuerzos indagatorios: la investigación. Al proceso encargado de generar conocimiento científico se le puede ubicar como un proceso de trabajo, básicamente intelectual, cuyo objeto de trabajo es la realidad y que, utilizando como uno de sus insumos conocimiento previo de esa realidad, su objetivo y razón de ser es producir, “manufacturar” uno nuevo, “mejorado”. Además, la investigación científica no es un proceso individual que dependa del esfuerzo, capacidad y grado de “iluminación” de un individuo. Por el contrario; es de naturaleza estrictamente social, desde su gestación hasta sus resultados. Así, la investigación científica puede ser considerada como un tipo particular de praxis; entendiendo por *praxis* lo que propone el filósofo mexicano, Adolfo Sánchez Vázquez (2003; p. 475): “...actividad material humana, transformadora del mundo y del hombre mismo. Esta actividad real, objetiva, es, a la vez, ideal, subjetiva y consciente. Con este motivo, hemos insistido en la unidad de la teoría y la práctica, unidad que entraña también cierta distinción y relativa autonomía...La *praxis* se presenta en diversas formas específicas, pero todas concuerdan en ser transformación de una materia prima dada, y creación de un mundo de objetos humanos o humanizados. Todas estas formas específicas lo son de una *praxis* total cuyo resultado, o producto es, en definitiva, el hombre social mismo... ella es la actividad por el que el hombre se produce o se crea a sí mismo... Gracias a ella, históricamente, el hombre se ha elevado frente a la naturaleza, y ha surgido ese mundo específicamente humano de la cultura material y espiritual”. Es decir, se está haciendo referencia a un ir y venir sistemático entre la teoría y la práctica, a la luz de objetivos de conocimiento y transformación de la realidad. La praxis investigativa, entonces, es un proceso artificial en la medida que es creado y construido por el hombre-investigador con el fin de cubrir una necesidad cognitiva específica; es decir, se trata de un proceso con ciertas características importantes:



- Socialmente útil, en función de los valores del investigador;
- Metódico, dada la coherencia que debe guardar en ese ir y venir entre la teoría y la práctica, por lo que responde a una racionalidad lógica;
- Crítico, fundamentado en la reflexión cuestionadora hacia la realidad;
- Colectivo, dado que desde su concepción y abordaje implica la interacción de subjetividades entre los actores que intervienen en él cuestionadora de la realidad objeto de estudio;
- Intencional e intencionado, en función de los intereses del investigador. Como se puede apreciar, la praxis investigativa no es un proceso neutral (libre de intencionalidades) ni objetivo (libre de posiciones epistemológicas y teóricas).

Recordemos nuevamente, que no hay acto humano neutral ni objetivo, y la praxis investigativa no es la excepción, en donde el conocimiento resulta ser insumo (conocimiento previo: Cp) y resultado (conocimiento “nuevo”: Cn). Además, su dinámica se basa en el accionar simultáneo e interdependiente de tres engranes fundamentales: la Teoría (T), la Práctica (P) y el “puente” que las une: la Metodología (M). (Ver Fig. 1).

Fig. 1. Los tres engranes de la Praxis Investigativa (Pxi)



Fuente: Elaboración propia

Con esto, no queremos defender la formalidad por la formalidad en el quehacer investigativo, sino la rigurosidad y la coherencia metodológicas como medio para elevar la efectividad cognitiva y la utilidad social de sus resultados. El presente trabajo, busca, precisamente, entre otras cosas, combatir la improvisación investigativa (investigación “silvestre”), ya que, el contar con una buena metodología, es el primer paso para desarrollar una investigación científica socialmente útil y efectiva.

Ahora bien, hemos ubicado cuatro Niveles que constituyen el “puente metodológico” de praxis investigativa (Pacheco y Estrada, 2017):



- el Nivel epistemológico, referido a la postura -consciente o inconsciente- del investigador, en términos de su concepción de lo que es el conocimiento y cómo se llega a él;
- el Nivel lógico, determinado por la coherencia que permite practicar la teoría y teorizar la práctica con base en operaciones mentales básicas del intelecto humano;
- el Nivel procedimental, cuyos elementos son las grandes etapas que deben realizarse en todo proceso de investigación, desde la construcción del problema hasta su comunicación ante la comunidad científica correspondiente;
- el Nivel técnico, compuesto por las herramientas generales y específicas para recabar información y dar solución puntual a los retos que se presentan en el desarrollo de toda investigación.

Nivel epistemológico

El primer paso para iniciar una reflexión crítica, es justamente, cuestionarse la realidad que se pretende explicar y en su caso transformarla; es decir, asumir una actitud crítica ante esa realidad por conocer preguntándose todo el tiempo, por qué funciona como funciona y no de otra forma. Luis Villoro al respecto, dice que (1995: p. 209), "...Una de las tendencias más importantes de la filosofía actual es la preocupación por el hombre concreto, en sociedad, condicionado por su contexto histórico. La epistemología ya no puede tratar del conocimiento en abstracto como operación de una "conciencia" desligada de sus circunstancias. El conocimiento es un logro de hombres reales. Por un lado, está ligado a intereses propios y por el otro, está condicionado por una situación social".

Existen diversas corrientes epistemológicas que explican justamente, el proceso de investigación, compuesto por la triada: objeto de conocimiento, sujeto cognoscente y el conocimiento mismo, resultado de su interacción. Tres de las principales corrientes epistemológicas dentro de la epistemología contemporánea son (Sautu, 2003):

- Positivismo: El investigador (I) debe (y puede) separarse de la R que quiere conocer (para ganar "objetividad").
- Constructivismo: El investigador (I) no puede (ni debe) separarse de la R que quiere conservar (forma parte de ella, es producto y productor de ella).
- La perspectiva Crítica: El investigador (I) no puede separarse de la R que quiere conocer, pero reconoce que está fuera de él, y que para conocerla debe asumir una actitud crítica.



A partir de este nivel epistemológico, se puede afirmar que, no hay neutralidad en la praxis investigativa. Pero también es claro que, no hay “la mejor” posición (no existe “la verdadera”). Dependiendo de la postura que asuma el investigador, dependerá la construcción de los tres niveles siguientes de la praxis investigativa. (Ver Fig. 2).

Fig. 2 Perspectivas epistemológicas

Materialista-Positivista	Sólo hay hechos
Idealista-Hermenéutica	No hay hechos, sólo interpretaciones
Interaccionista-Crítica	Sólo hay hechos interpretados y transformados críticamente.

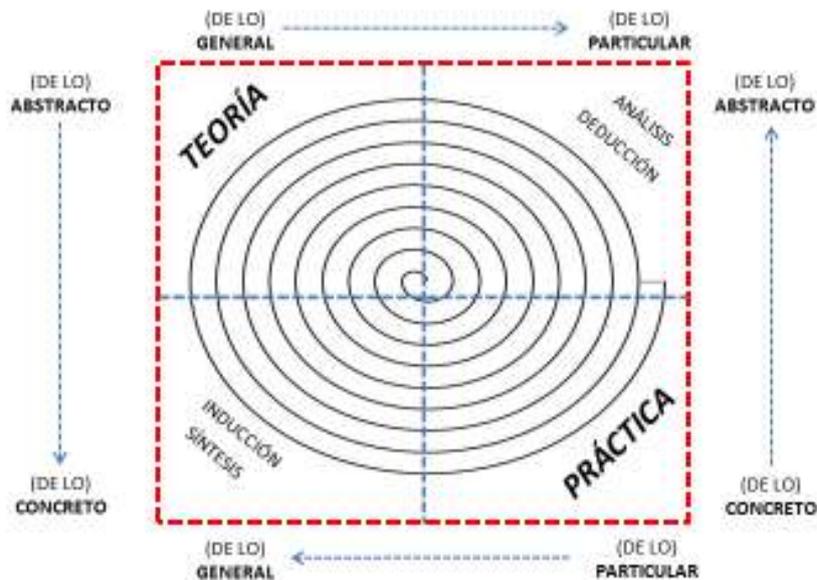
Fuente: Elaboración propia

Nivel Lógico (habilidades del pensamiento)

El nivel lógico dentro de la metodología de la investigación implica, precisamente, reconocer que en ese ir y venir entre la Teoría y la Práctica, al momento de intentar, de aprehender (es decir, entender, explicar) con mayor fuerza y consistencia un fenómeno concreto de la realidad, dada la capacidad humana de raciocinio, tienen lugar diferentes operaciones mentales, como la abstracción y la concreción, el análisis y la síntesis, la generalización y la particularización, la inducción y la deducción. Algunos autores llaman a estos niveles de acercamiento con la realidad, operaciones del pensamiento (Ráfaeles, 1993), los cuales sirven para darle coherencia y estructura a las actividades indagatorias del proceso de investigación. Podemos afirmar entonces que, previo a la necesaria secuenciación de pasos para realizar una investigación, se encuentra el proceso de abstracción lógica basado en cuatro binomios cognitivos, dialécticos porque cada uno de sus componentes, se contraponen y se complementan con el otro simultáneamente, es decir, rechaza y necesita del otro, operando como un espira cognitiva: el Binomio: Abstracto-Concreto; el Binomio: General-Particular; Binomio: Análisis-Síntesis y el Binomio: Inducción-Deducción. (Ver Fig. 3).



Fig. 3 La espiral lógica de la praxis investigativa



Fuente: Elaboración propia

Nivel Procedimental (Momentos y Etapas)

El nivel procedimental lo entendemos como el “bajar” o “aterrizar” las operaciones mentales del razonamiento lógico, al nivel de tres Momentos secuenciados, los cuales darán la pauta para ubicar posteriormente, las etapas y actividades concretas a realizar. El Momento del Diseño contiene las etapas de la problematización, de la metodologización y de la formalización en un Protocolo (o anteproyecto). En esta importante (y complicada) etapa, se determina el objetivo central de la investigación junto con la forma o manera en que se pretende llegar a él. El diseño de una investigación lo entendemos compuesto por tres grandes Etapas: la problematización que nos conducirá al objetivo central de la investigación; la metodologización que comprende la determinación de las actividades principales (y su secuencia lógica) que deberán ejecutarse en la práctica para conseguir el objetivo; y la formalización de las dos etapas anteriores a través de un documento escrito (Protocolo).

Dentro de la etapa de la problematización, es importante distinguir entre el problema fáctico que se ha percibido, y el problema de investigación que se ha propuesto atacar



con la investigación planeada; ambos problemas están relacionados desde luego, pero no son lo mismo. De hecho, el metodológicamente, primero se ubica la problemática real que se ha observado y diagnosticado, y a partir de ahí, se precisa y acota el problema de la investigación a realizar.

El Momento de Desarrollo a su vez, se compone del desarrollo en la práctica, de lo diseñado y expuesto en el Protocolo, incluidas las conclusiones o reflexiones finales, y está constituido por tres grandes Etapas: momentos: la realización en la práctica de lo diseñado, la formalización de la etapa anterior; y la conclusión o cierre sintético de los resultados obtenidos de la etapa anterior.

Como se argumentó anteriormente, una investigación formal se realiza para llegar a un “nuevo” conocimiento que pretende tener una utilidad social, el propio proceso indagatorio no se acaba con el conocimiento alcanzado o construido, sino que se hace imprescindible su comunicación o difusión inmediata; es decir, se cierra con el Momento de Difusión. El trabajo de investigación sólo adquiere su verdadero sentido si sus resultados en forma de conocimiento, por muy modestos y exploratorios que sean, no se socializan, es decir, se difunden por diferentes canales: artículo, libro, capítulo de libro, prototipo, etc.

Nivel Técnico (técnicas generales y particulares)

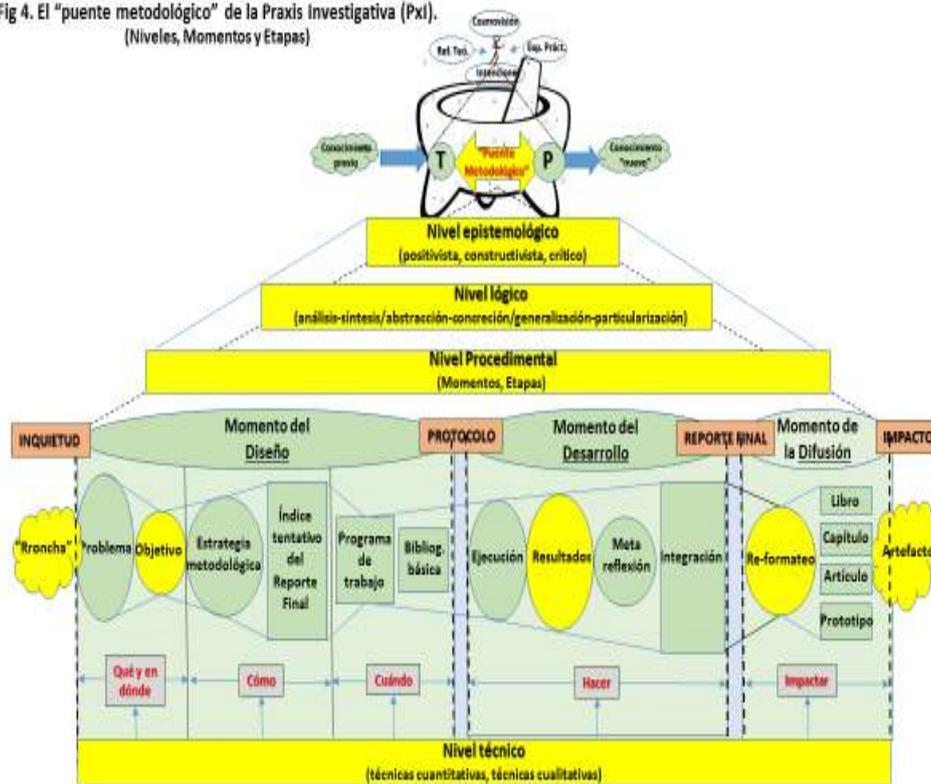
El nivel procedimental de la metodología de la investigación, al momento de llevarse a la práctica, requiere de utilizar herramientas totalmente aplicativas para dar solución a tareas concretas que se requieran para llegar al objetivo central de la investigación. Como plantea Ezequiel Ander-Egg (2001; p. 43), “El método no basta ni es todo; se necesitan procedimientos y medios que hagan operativos los métodos. A este nivel se sitúan las técnicas. Éstas, como los métodos son respuestas al «cómo hacer» para alcanzar un fin o resultado propuesto, pero se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas prácticas que, a modo de dispositivos auxiliares, permiten la aplicación del método, por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto bien definido.”

Muchas de estas técnicas de investigación, cuantitativas, cualitativas o mixtas, pueden ser particulares en función del tipo de investigación de que se y del objetivo y objeto de estudio, y su aplicación concreta en un proceso de investigación concreto, representa el nivel más próximo de acercamiento con la parcela de la realidad que se pretende conocer o transformar. (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).



Finalmente, integrando los tres Niveles, así como los tres Momentos del Nivel Procedimental y las etapas en cada uno de ellos, podemos armar la Guía Metodológica para la Praxis Investigativa en Ciencias Sociales, la cual se puede apreciar en la Figura 4.

Fig 4. El "puente metodológico" de la Praxis Investigativa (Pxi).
(Niveles, Momentos y Etapas)



Fuente: Elaboración propia

Reflexiones finales

Una de las conclusiones del trabajo es, entender que, la metodología en un proceso de investigación, no se reduce al seguimiento de una receta universal. Por el contrario, consiste en una construcción crítica de procedimientos específicos y particulares para cada investigación, de tal manera que las indagaciones no sólo estén bien planteadas técnicamente, sino que también contengan un sólido compromiso con la solución de los problemas reales que padecen nuestras sociedades latinoamericanas. Se parte ontológicamente de la siguiente premisa: la realidad no "es" (es decir, no está dada *per se*), se está haciendo; y de que el hombre -en calidad de sujeto cognoscente (que desea conocerla y transformarla)-, también no "es", sino que se "está haciendo" en un proceso de permanente construcción al interactuar con sus semejantes y con su medio natural, en búsqueda de conocimiento. Es por esto que se dice que el hombre es un ser inacabado; de ahí que el conocimiento tampoco "sea" o "esté" y que se llegue a él a



través de un camino dado, siguiendo los pasos de una receta única. El conocimiento es, pues, resultado de un proceso de construcción, complejo y contradictorio e inter subjetivo. Con la ayuda de la GMG, cada investigador tendría que ir construyendo su propia forma de hacer investigación, pero con coherencia metodológica.

La investigación es un proceso plagado de intereses y valores de todos los actores que intervienen en él: el investigador o grupo de investigadores, los administradores del centro de investigación donde se realiza la investigación, el director y el alumno-tesista dirigido cuando se trata de la elaboración de una tesis. Desde luego, existe también, un problema técnico de coherencia y consistencia metodológica, y es el que nos interesa abordar, pero nunca olvidando que también y, sobre todo, Resumiendo, podríamos asegurar que la investigación es un proceso técnico-político. Hoy en día, pareciera que el mundo de la producción de conocimiento científico estuviera de cabeza. Los metodólogos han hecho más que, buscar de diversos modos, la receta metodológica de la investigación, pero de lo que se trata es de construir críticamente, el puente lógico procedimental-técnico entre la teoría y la práctica en cada praxis investigativa. (Ver Fig. 5).

Fig. 5 Poniendo de pie al proceso de generación de conocimiento



Fuente: Elaboración propia

Finalizamos con las tres máximas de la praxis Investigativa en Ciencias Sociales

- Teoría-Práctica sin metodología es, impotencia cognitiva.
- Metodología sin Teoría-Práctica es, espejismo cognitivo.
- Teoría-Práctica con metodología es, Ciencia.



Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel (2001). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Vol. I. Ed. Lumen. Argentina.
- Bonilla-Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Investigación en ciencias sociales. Ed. Norma. Colombia.
- Manguel, Alberto (2015). *Curiosidad. Una historia natural*. Ed. Almadía. México.
- Pacheco A. y Estrada Ma. C. (2017). *Metodología crítica. Lógica, procedimiento y técnicas*. Ed. Grupo Editorial Patria. México.
- Ráfaeles Lamarca, Ernesto J. (1993). *Metodología de la investigación técnico-científica*. Ed. Rubiños-1860. España.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1983). Racionalismo tecnológico, ideología y política. *Rev. Dialéctica*. No. 13; junio de 1983; pp. 11-26. Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1980). *La filosofía de la praxis*. Siglo XXI, 2003, México.
- Sautu, Ruth (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ed. Lumiere. Argentina.
- Villoro, Luis (1995). *México, entre libros. Pensadores del Siglo XX*. Ed. FCE y Colegio Nacional, México.



Construir la ontología crítica como método, composición entre genealogía y análisis estructural de contenido

Oscar Jaramillo

Resumen

En esta ponencia se propone un método de investigación *ensamblado*, es decir, una propuesta que hace máquina desde dos lugares de la investigación, para analizar procesos de subjetivación, insertos en relaciones de poder-saber, a partir de las prácticas sociales y gramáticas diversas que los constituyen, una propuesta de analítica histórico-crítica del presente que somos. La apuesta se posiciona desde el topo de enunciación postestructuralista, retomando elementos del estructuralismo sociológico, pero buscando justificar que no pierde su coherencia de producción de conocimiento inmanentista, histórica, crítica y múltiple. Así, se genera una composición metodológica entre algunos elementos de la caja de herramientas foucaultiana (*Foucault, 1985, 1994, 2002b, 2003a, 2003b, 2006a, 2006b, 2008, 2009*) ampliaciones deleuzianas (Deleuze, 1995; 2014) y categorías de la propia cosecha (Jaramillo, 2018) con técnicas de tratamiento de datos del análisis estructural de contenido (Saldarriaga, 2003; Hiernaux, 2008; Moreno, 2008). Luego, se despliegan claves categoriales retomadas y producidas a partir de lecturas foucaultianas, se da una argumentación epistemológica para indicar el sentido del ensamblaje como lugar y función que cumple cada una de las fuentes metodológicas en medio de esta composición. Y, posteriormente se señalan algunos principios de descripción y estructuras simbólicas para el análisis de los datos. Se concluye aludiendo la posibilidad de un abordaje que se abre para leer espacios gubernamentales, dando cuenta de los discursos, fuerzas y sistemas de reglas en medio de los cuales se despliegan, pudiendo estar insertos en el gobierno de unos hombres sobre otros o en formas de resistencia y fuga.

Palabras clave

Ontología crítica, genealogía, análisis estructural de contenido, composición de métodos

Introducción

Desde el presente escrito se quiere proponer un diseño de método compuesto, que permita un abordaje analítico en clave de ontología crítica (Foucault, 2003c) y que vaya como unidad de análisis sobre las prácticas sociales (Veyne, 1984; Castro-Gómez,



2010) para visibilizar procesos de subjetivación (Jaramillo, 2011, 2013). De esta suerte, se propone un diálogo entre líneas fuerza de algunas claves metódicas foucaultianas (Foucault, 1985, 1994, 2002b, 2003a, 2003b, 2006a, 2006b, 2008, 2009), fundamentalmente las llamadas genealógicas, y el análisis estructural de contenido que emerge desde la propuesta e influencias de J. P. Hiernaux (Hiernaux y Ganty, 1977; Hiernaux, 2008; Suárez, 2008; Saldarriaga, 2003; Saldarriaga, 2008; Saldarriaga, 2015).

Ahora bien, considerar esta composición como ontológica crítica, es asumirla en tanto “análisis histórico de los límites que nos son impuestos y prueba de su posible transgresión” (Foucault, 2003c, p. 97), al momento que es un primer movimiento epistemológico que se encuadra en una óptica postestructuralista. De tal manera, este posicionamiento epistemológico implica que el análisis estructural de contenido es territorializado desde un enfoque postestructuralista, pues las claves de ontología crítica se complementan con grafos o matrices de análisis y dimensiones específicas que permiten visibilizar la complejidad de las prácticas en la producción de subjetividades.

Claves analíticas: el juego diagramas de poder, gramáticas sociales y gramáticas de vida

Se sostiene inicialmente, que las prácticas son un elemento central para el análisis dentro de esta composición de método, pero ello requiere comprender que “la práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas (como lo indica la propia palabra)” (Veyne, 1984, p. 207) unas prácticas que se generan en un espacio de reglas particular, en un campo de interacciones posibles que se podría nombrar como lo hace Veyne, la gramática de las prácticas. De esta forma el gobierno de unos hombres sobre otros y el gobierno de un sujeto sobre sí mismo no existen por fuera de unas prácticas que se le aplica a unos o la práctica que sobre sí hace operar alguno.

Bajo estos preceptos no hay un algo por debajo de las prácticas que debe ser hallado, en ellas aparece, como producción socio-histórica, su propio régimen aglutinador, su gramática, su propia racionalidad, como una racionalidad entre otras racionalidades. En esta línea, las prácticas se entienden como el lugar en el cual se debe iniciar el análisis, no se parte entonces de una concepción definida y delimitada por conceptos humanísticos sobre la subjetividad, más bien se deja traslucir que son las prácticas las que dan vida a modos particulares de subjetivación, que requieren ser entendidos de



manera situada según sus condiciones históricas de posibilidad (Muñoz y Jaramillo, 2019).

Por consiguiente, hay que tener en cuenta que, si las prácticas pueden considerarse como el punto de partida del análisis, es importante indicar aquellos elementos del campo gubernamental que se encuentran inscritos en las prácticas, lo que les da la posibilidad de su articulación en tecnologías y en racionalidades, así, las prácticas existen en tanto prácticas, pero hay reglas de juego, no veladas, ni inconscientes, que las hacen posibles, lo que aquí se elabora bajo la nominación de gramáticas (Jaramillo, 2018). Entonces el despliegue de estas claves indica desde una descomposición analítica por claridad – en tanto en las realidades las prácticas se dan en configuraciones complejas y móviles no fragmentadas – las tensiones entre las relaciones de fuerza y dos niveles de gramáticas, que son nuevos conceptos para el abordaje de las prácticas subjetivadoras o por lo menos nociones para problematizar prácticas y procesos de subjetivación.

Por ello, las relaciones de poder, el espacio de las fuerzas que afectan y son afectadas y que se entiende desde su especificidad relacional e histórica como diagrama (Deleuze, 2014) quiere ensamblarse con el doble juego de las gramáticas sociales y las gramáticas de vida para pensar de forma más aguda los procesos de subjetivación. En primera instancia hay que reafirmar las relaciones de poder desde una mirada gubernamental, donde no se asume que este tipo de relaciones estén por debajo o encima de las sociedades, tampoco que funcionan en unas sí y en otras no y mucho menos se entienden como algo suplementario que es posible suprimir, más bien se postula que “vivir en sociedad es vivir de modo tal que es posible actuar sobre la acción los unos de los otros. Una sociedad “sin relaciones de poder” sólo puede ser una abstracción” (Foucault, 1988, p. 255).

Entonces esta hipótesis fundamental, la cual afirma que en medio de los campos sociales existen relaciones de poder, requiere un soporte en lo conceptual y en lo metodológico. En consecuencia, puede decirse con Foucault que el poder está en todos lados, viene de todas partes (2002b), desde esta óptica no se conciben las relaciones humanas en sus diferentes dimensiones como fuera de las relaciones de poder.

Consiguientemente, el poder es relación de fuerzas, una fuerza que tiene por objeto otra fuerza, las fuerzas son el elemento de una multiplicidad, son una acción sobre una acción o si se quiere en plural, acciones sobre acciones, en ello el poder actúa en la medida que “incita, induce, disuade, facilita o dificulta, amplía o limita, vuelve más o



menos probable” (Foucault, 1988, p. 238). Se trata de acciones de poder donde una fuerza manda y otra obedece (Deleuze, 2014) en una relación compleja, estratégica y reversible. Ahora, las fuerzas según lo plantea Deleuze en su lectura particular, pero muy potente de Foucault, se entienden formando un campo de relaciones que puede codificarse bajo una fórmula que el hombre de la cabeza rapada usó una sola vez, el **diagrama** (Deleuze, 2014). Este se concibe como una situación estratégica compleja – múltiple – relacionada con el espacio y el tiempo, por ejemplo y sin ser los únicos posibles, aquella situación que se configura en un espacio-tiempo de encierro con una multiplicidad poco numerosa o de gestión de la vida en una multiplicidad numerosa y en un espacio abierto. De este modo, toda formación social remite a un diagrama de poder que no es igual al de otra formación social, tiene así un carácter fluido, fluctuante y en esta medida siempre inestable, no hay equilibrio de la relación de fuerzas, el diagrama es entonces un lugar de mutación (Deleuze, 2014).

Se considera el diagrama como campo de fuerzas, no como estructura sino como “una actividad de estructuración que atraviesa todas las estructuras estables que le corresponden, con una pluralidad de estructuras eventuales posibles” (Deleuze, 2014, p. 80). De esta suerte, las relaciones de fuerza están en perpetua mutación por lo cual es difícil hablar de sociedad actual, pues ella es la conjunción de lo que está todavía desapareciendo y de lo que apenas está naciendo. “Ahora, hay que afirmar claramente que el diagrama esta primero que las formas, que las formas derivan de él” (Deleuze, 2014, p.111). En esta medida las fuerzas que afectan y son afectadas – afectos activos y afectos reactivos – en el diagrama, permiten manifestar que este es:

Abstracto sin ser general, diría que es virtual sin ser irreal, es virtual sin ser ficticio. ¿Por qué el diagrama es virtual? Porque está hecho de pequeñas emergencias, micro-emergencias, de pequeñas emergencias y desvanecimientos. A cada instante se recompone, lo que se dibuja en él se desvanece a favor de otra cosa, en favor de otra relación de fuerza (Deleuze, 2014, p.116).

Este punto indica que no hay diagramas estáticos, el diagrama es lo que está siendo, sus flujos hacen que no sea posible pensar una dominación perpetua, una obediencia indefinida y una resistencia definitiva y absoluta. Las fuerzas siempre están en medio de sus juegos, afectaciones, tensiones y flujos, pretenden modificar de uno y otro lado, con diferentes estrategias y en diferentes tiempos el medio que habitan y la posición que allí asumen. *En esto, el poder es la emisión de singularidades, la distribución de singularidades, luego este poder se actualiza en el saber, donde al tiempo se integra y se diferencia, en este sentido se formaliza en sustancias y en funciones (Deleuze, 2014),*



de esta manera, si hubiese que dar un nombre a las relaciones de poder, las relaciones de fuerza, se podría invocar a Foucault cuando sostiene que:

Habría que resucitar el viejo término de “gobierno”, tomándolo en el sentido más general que tenía antaño, para designar literalmente todas las relaciones de fuerzas cualesquiera que sean. (...) Toda fuerza que impone una tarea a una multiplicidad cualquiera será llamada gobernante. Es decir, el gobierno pertenece aquí al micro-poder. Toda relación de fuerza tal que una fuerza impone una tarea a una multiplicidad de otras fuerzas repartidas en un espacio restringido, es un gobierno. (...) El gobierno expresa las relaciones moleculares que constituyen el poder (Foucault en Deleuze, 2014, p. 119).

Siguiendo este argumento, las relaciones de fuerza difusas, las singularidades múltiples se actualizan en lo estratificado en elementos molares, y, cuando lo hacen empiezan a operar en razón a una estrategia definida por una racionalidad dominante. Emerge la relación de poder-saber entendida como relación entre fuerzas y formas; fuerzas que se formalizan y que buscan conducir el campo de acción en que se mueve el otro, en razón a ciertos fines. Dan paso a un medio artificial de gramáticas que opera a partir de la relación entre diagramas de poder, campos de saber y relaciones de sí consigo. De modo consiguiente, para lograr esta lectura de manera más precisa, hay que afirmar que en lo estratificado se actualiza la virtualidad de las fuerzas, integrándose y diferenciándose en funciones formalizadas y materias-formadas, pues si las fuerzas no están estratificadas, formadas, operan como imponer una tarea cualquiera a una multiplicidad humana cualquiera y los estratos permiten otros niveles de inteligibilidad pues “la función formalizada es una acción remitida a sus fines, sus medios, a los obstáculos que encuentra, etc.” (Deleuze, 2014, p.75).

Allí, educar, corregir, hacer trabajar, curar, gobernar sobre otros, son funciones formalizadas que uno podría también girar a otro plano de gubernamentalidad refiriéndolas como educar-se, corregir-se, trabajar-se, curar-se, gobernar-se. Acciones que ensambladas en medio de formaciones estratificadas concretas son lo que Foucault llama dispositivos (Deleuze, 2014), punto donde se integran y diferencian, allí se codifican las fuerzas, han devenido estratificadas y diferenciadas dando lugar con ello al prisionero, el obrero, el estudiante, el joven, el artista entre otros.

Puntos estos centrales para un trabajo analítico pues permiten que la relación del gobierno en tanto poder-saber-verdad pueda ser leída en el lugar del estrato donde tienen cabida las líneas del ver y el hablar.



Luego bien, ello permite decir que no hay poder sin saber, ni saber sin poder y que por esto el espacio del saber que actualiza las fuerzas es fundamental, es lo que permite llegar a los dos niveles de gramáticas que se quieren desplegar para hacer alusión finalmente al orden aglutinador de las prácticas. *En el momento que diagrama y campos de saber se piensan en conjunción puede hablarse de las condiciones de posibilidad históricas que dan pie a la emergencia de:*

Los códigos fundamentales de una cultura – los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas – fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá (Foucault, 1981, p.5).

Este espacio de saber se quiere acercar por lo tanto al primer nivel de gramáticas (Veyne, 1984; Castro-Gómez, 2010), *las gramáticas sociales*, que no son más que los códigos, entendidos como sistemas de reglas que hacen que lo múltiple sea posible en un momento histórico particular. Lugar donde se comprende lo múltiple como las diferentes posibilidades que tienen sociedades y sujetos de estructurarse y constituirse bajo regularidades que permitan dar forma a campos y juegos con reglas contingentes, pero de alguna duración. En este sentido, entender las gramáticas sociales en medio de los campos de saber es asumir que estas indican también:

Esa película de pensamiento implícito en las culturas que articula hasta los dominios más ínfimos de su modo de vida (...). Este saber es profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, los temas filosóficos, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica (Morey, 1983, p. 19-20).

Así pues, estas gramáticas sociales son el campo de juego disponible, el lugar amplio en que la subjetividad es producida y en ello gobernada, al tiempo que también es el lugar donde puede tomar posiciones y buscar sus lugares de enunciación y de funcionamiento. Luego, este campo disponible por su amplitud y variabilidad de segmentos no puede ser tomado en pleno por la subjetividad, pero es el espacio en el que esta puede ir actualizándose, estando en una suerte de afuera (Deleuze, 2014) la posibilidad siempre latente de lo otro, de encontrar líneas de fuga, rutas para el nomadismo, fuerzas que operen como resistencia. O, de otra parte, formas normalizadoras del adentro, las siempre inminentes formas de gobierno de unos hombres sobre otros en estos espacios gramaticales, que hoy se toman inscritos en las racionalidades y tecnologías gubernamentales que atraviesan las sociedades de control (Deleuze, 1995).



De modo subsiguiente, se propone entonces un segundo nivel gramatical, que se encuentra ya no en el lugar de lo disponible, sino que se va haciendo subjetividad. De tal forma, *las gramáticas de vida*, son un nivel que se despliega a partir de las gramáticas sociales, este nuevo nivel no es el de las reglas sociales amplias y diversas, de las posibilidades de ser como colectivo o como sujeto, son las reglas que han venido directamente a afectar la subjetividad desde el gobierno de unos hombres sobre otros o también aquellas maneras que desde las prácticas transformadoras o auto-transformadoras se apropian para sí, no son solo las condiciones de posibilidad de ser, sino lo que efectivamente se está siendo.

En este orden las gramáticas pueden ser virtualmente elementos que, en los pliegues, despliegues y posicionalidad de la subjetividad no poseen necesariamente una total coherencia y pueden aplicar de manera diferencial, pero a pesar de ello mantienen una cierta estabilidad en las prácticas (pensar, hacer, decir, sentir). No obstante, este tipo de composición, las gramáticas de vida son los elementos de poder-saber en los que se producen-constituyen los trayectos subjetivos, de este modo la subjetividad se configura/es configurada en forma/formas a partir de aquellas cosas que piensa, siente, dice y hace en tanto que piensa, siente, dice y hace. Estas formas toman cuerpo a partir de las fuerzas y las funciones formalizadas que han hecho subjetivación, y en tanto se han traducido en prácticas regulares y lugares que permiten hacer inteligible esa posibilidad de ser en el mundo. Luego, estas formas que se configuraron en las redes de relaciones de fuerza y de discursos, son móviles, contingentes y pueden ser modificadas a partir de nuevos trayectos o nuevas interpretaciones de trayectos ya vividos, modificando así la inteligibilidad de cierto orden de prácticas.

Algunas pistas sobre procedimiento analítico

Luego, hay que recordar que esta composición se ubica desde la clave de los conceptos de carácter posestructuralista, sobre todo foucaultianos. Mientras del análisis estructural de contenido se retoman las posibilidades, técnicas, estructuras y matrices que permiten una organización con sentido de los datos. Por lo tanto, en primer término, el método de análisis estructural de contenido (MAEC) se lee como una bisagra entre las reflexiones conceptuales y las investigaciones concretas, así la función del método es vincular estos dos universos de la investigación que no dan cuenta de la realidad por sí solos y cuyo justo equilibrio es indispensable (Suarez, 2008).

De este modo, el análisis estructural de contenido se ubica dentro de las herramientas cualitativas de la investigación y su objetivo es encontrar los esquemas fundamentales



de funcionamiento y los principios de ordenamiento del mundo en que se instalan los actores sociales (Suárez, 2008).

Este diseño específico de análisis de la información no se puede confundir con análisis del discurso o análisis de textos, estos son los contenedores, modos de expresión o manifestaciones y al MAEC le interesan *los contenidos* (Hiernaux, 2008). Con lo que son estos contenidos su objeto, de este modo los sentidos, manera de ver las cosas o para este caso los elementos que se analizan son los sentidos y lógicas en que emergen y toman forma las prácticas en tanto que formas de pensar, sentir, decir y hacer que operan en los mundos de las subjetividades. No se puede olvidar entonces, que cuando se habla de prácticas, también se hace alusión a su régimen aglutinador a su gramática, lo que no deja de sugerir un sistema de reglas de juego. De tal modo, se quieren visibilizar gramáticas sociales y gramáticas de vida que se convierten en referencias comunes para el abordaje de los procesos de subjetivación.

El análisis estructural de contenido es entonces una estrategia que funciona analizando pequeños pasajes de documentos o fragmentos de decires, emergentes del corpus, que concentren tensiones fundamentales. Estos se llamarán “unidades mínimas de sentido” que organizan la lectura de lo social y del sí, en clave de este ensamblaje conceptualizadas bajo las gramáticas sociales y gramáticas de vida que logran dar lugar a los elementos propios, los focos de experiencia, así poder-saber-verdad-subjetividad. En este orden, la más pequeña unidad analítica canaliza y concentra dinámicas globales, pues son las unidades mínimas en las que, en fragmentos, muestran la tensión de toda una estructura simbólica (Suárez, 2008).

Las bases de esta técnica analítica o los principios de la descripción estructural según lo plantean Hiernaux, Suárez, Saldarriaga (2008) y Saldarriaga (2015) son *la disyunción, la Oasociación, la isotopía y la condensación descriptiva*. En este contexto decir *disyunción* contradefinición o distinción (que se gráfica: /), es referir aquello que permite al interior de un mismo género (totalidad), identificar ciertas cosas como existentes y específicas, unas en relación con otras, es decir, dos términos opuestos entre sí que constituyen una totalidad donde $A+B=T \rightarrow \text{caliente/frio}=\text{Temperatura}$ (Hiernaux, 2008; Suárez, 2008). Otro de los principios básicos del MAEC es el de *asociación* o conjunción (que se gráfica: |), el cual según Hiernaux (2008) pone los elementos ya identificados por las disyunciones, en relación con otros elementos, salidos a su vez de otras disyunciones, formando así la red y los atributos de todos ellos.



Posterior a estos puntos, se convoca la *isotopía* como un tercer principio básico, que pone de manifiesto que el orden de las estructuras que transitan por el material, no responden al orden narrativo del mismo. De tal modo que aquellas “informaciones acerca de un conjunto de unidades de sentido que se articulan entre ellas, que forman “un lugar estructural común” se pueden hallar dispersas en diversos lugares del material” (Hiernaux, 2008, p.95). El cuarto punto, en tanto que principio básico que se trae a colación, es la *condensación descriptiva*. Este elemento alude a la diversidad de posibilidades con que cuenta el lenguaje, lo que puede hacer que en un mismo corpus puedan encontrarse múltiples formas de aludir al mismo sentido, el caso de los sinónimos, metáforas, ejemplos, entre otros.

De forma seguida, y sin ser exhaustivos por cuestiones de espacios, estas notaciones se ponen en uso en estructuras simbólicas como las siguientes: *estructura paralela*, *estructura en abanico*, *estructura cruzada*.

En primer lugar se despliega una *estructura paralela*, así, por la lógica de la estructura se agregan dos tipos de códigos disyuntivos que completan las posibilidades del grafo, el *código calificativo* y el *código objeto*, del tal modo que una vez instaurados los objetos sobre los cuáles se establece la oposición, los códigos calificativos son los que le atribuyen cualidades específicas al código objeto (Suárez, 2008; Saldarriaga, 2008), que en el contexto analizado se le asocian a cada miembro de la disyunción. Usualmente cada polo termina cargado con una *valoración cultural* positiva (+) o negativa (-) (Saldarriaga, 2008); en ello la herramienta de valorización permite comprender mejor el principio de movilización afectiva y de jerarquización del mundo en que puedan vivir los actores (Suárez, 2008) procede con el siguiente esquema, (Suárez, 2008, p.124):

“¿Un artista? Un hombre que lo sabe todo sin darse cuenta. ¿Un filósofo? Un hombre que no sabe nada, pero que se da cuenta”. En este caso el código objeto sería “un artista / un filósofo”, y los códigos calificativos serían “sabe todo / no sabe nada” y “no se da cuenta / se da cuenta”, de donde tenemos la siguiente estructura:

Código objeto:	un artista	/	un filósofo
Código calificativo 1:	sabe todo	/	no sabe nada
Código calificativo 2:	no se da cuenta	/	se da cuenta

Usando la valoración, (Suárez, 2008, p. 129):



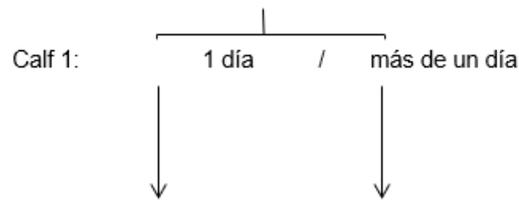
Hace unos años, una dirigente social en Bolivia fue apresada y para su liberación sus simpatizantes manejaron el siguiente slogan “Wilma Plata: el gobierno fascista la encarcela. El pueblo explotado la libera.”

(-)	/	(+)
Gobierno	/	Pueblo
Fascista	/	Explotado
Encarcela	/	Libera

De otra parte, *la estructura en abanico* brinda posibilidades cuando en un material se encuentran más de dos elementos que pertenecen a una misma familia, es decir que no se les puede oponer pues no son de la misma naturaleza. En tal situación se acude a los códigos que los califican y se da lugar a una estructura secuencial, donde paulatinamente los códigos se van organizando en ramificaciones más específicas y forman nuevas totalidades, así hasta concluir con todos los elementos que muestra el material (Suárez, 2008). Para esta estructura se invoca entonces un ejemplo que propone Suárez (2008, p. 131) retomando un pasaje de una canción de Silvio Rodríguez, *Sueño con serpientes*, en la cual cita a Bertolt Brecht:

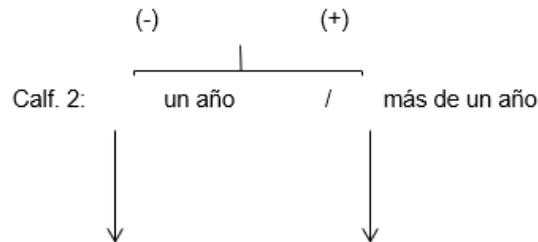
“Hay hombres que luchan un día, y son buenos; hay otros que luchan un año, y son mejores; hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos; pero hay los que luchan toda la vida, esos son los imprescindibles”. En este texto tenemos cuatro tipos de hombres, y cada uno tiene su calificativo. La estructura es necesariamente en abanico, pues se organiza del tipo de hombre “bueno” al “imprescindible” con una secuencia paulatina y jerárquica

Totalidad calf: “tiempo de lucha”

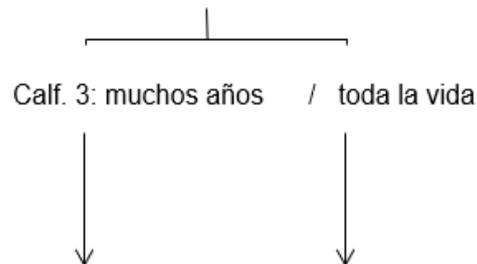


Totalidad obj.: "Tipo de hombre"

Obj. 1: bueno / más que bueno



Obj. 2: mejores / más que mejores
(-) (+)

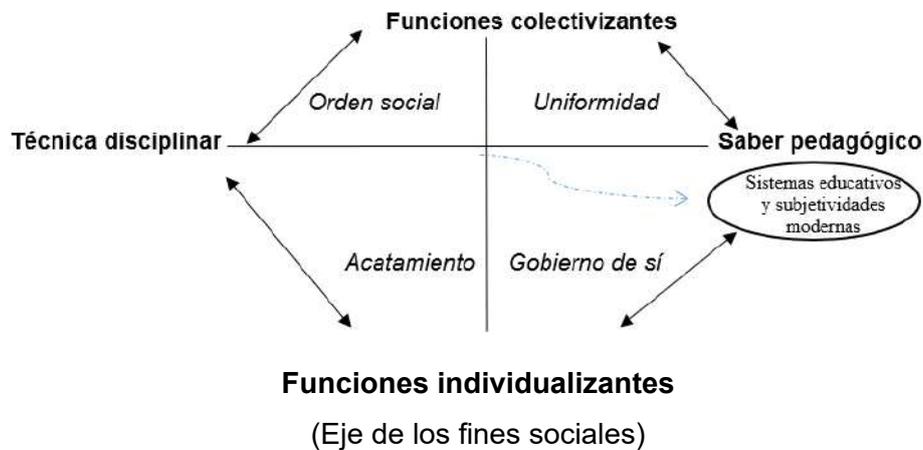


Obj. 3: muy buenos / Imprescindibles
(-) (+)

En tercer lugar, está la alternativa de *la estructura cruzada*, se usa en el caso de materiales con objetos que simultáneamente tienen el mismo atributo, de este modo, dos códigos disyuntivos calificadores que se cruzan y forman así una estrella con cuatro posibilidades, en las cuales los cuatro códigos-objeto aparecen cada uno con dos calificativos a la vez. En ciertos materiales se pueden conformar estructuras cruzadas con casillas vacías, donde los textos no digan explícitamente qué término corresponde a determinado cruzamiento. El ejemplo sería el siguiente (Saldarriaga, 2003, p.139):



La escuela moderna: tensiones constitutivas



Hay que apuntar que la línea punteada que aparece, retoma una propuesta que plantea Oscar Saldarriaga (2003; Saldarriaga, J. 2015) desde un lugar de marcado énfasis postestructuralista, así la línea derivada (flecha) hace visibles las líneas de fuga que pueden emerger de las tensiones que se generan en medio de las gramáticas en las que la subjetividad es producida, se-constituye.

Apuntes finales

Se entiende pues que “lo social es complejo y poliédrico y lo que hace cada práctica de investigación es revelar o resaltar, desvelar y polarizar las diferentes dimensiones del fenómeno social investigado” (Conde, 1999, p. 97), por lo que el definir unos topos enunciativos como el del postestructuralismo ya indica una forma muy particular de aproximarse a las realidades y de hacerlas inteligibles en términos analíticos. Con ello, esta propuesta se centra en un análisis que quiere comprender por su lugar de emergencia epistemológica, la manera en que se dinamizan los modos de vida socio-históricos y una mirada de procesos situados, cruzados por relaciones de saber-poder, gobierno-verdad-subjetividad.

Leído desde las prácticas sociales que regulan los modos de ser y hacer de las subjetividades, abordandolos tanto en sus gramáticas sociales como campo amplio de posibilidades, que se abren en medio de los diferentes escenarios sociales, al momento que, de sus gramáticas de vida, como las apropiaciones o incorporaciones que se dan debido a la regularidad y significatividad de las prácticas por parte de las subjetividades.

En este escenario la conjunción de las gramáticas sociales, las gramáticas de vida y los elementos del análisis estructural de contenido para el tratamiento de los datos, se convierten en una posibilidad muy interesante para el abordaje de objetos de



investigación desde el trabajo con fuentes primarias y fuentes secundarias. Así, pueden elaborarse estructuras simbólicas, teniendo como punto de partida los datos, que van dando lugar a la inteligibilidad de las prácticas y su régimen aglutinador en diferentes espacios sociales. Lo cual permite entender de qué manera se configuran ciertos discursos como lugar de verdad en relación con estrategias de poder que los validan, produciendo en lo local las formas que los sujetos asumen como lo verdadero.

Al momento, que pueden permitir dar cuenta de las apropiaciones que hacen que una subjetividad se asuma a sí misma en unas ciertas posiciones y bajo la dinámica de fuerzas de unos ciertos sentidos, produciendo una experiencia de sí. Ello, tejido con un juego de interpretaciones que invocan elementos teóricos como caja de herramientas para la comprensión de los sentidos y reclaman la labor de inferencias y desarrollos permanentes por parte del investigador para complementar los análisis que visibilicen las dinámicas sociales y los procesos de subjetivación según sea el caso.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault. Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Foucault, M. (1981). *Las palabras y las cosas*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). *La imposible prisión*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: Dreyfus, H y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Foucault, M. (2002a). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (2002b). *Historia de la sexualidad Vol. I – La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003a). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial la Marca.
- Foucault, M. (2003b). *Historia de la sexualidad Vol. II - El uso de los placeres*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003c). *Sobre la ilustración*. Madrid, España: Editoriales Tecnos.
- Foucault, M. (2006a). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Foucault, M. (2006b). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- Hiernaux, J. (2008). Análisis estructural de contenido y de modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos. En: Suárez, H. (2008). *El sentido y el método: sociología de la cultura y análisis de contenido*. México DF, México: El colegio de Michuacan.
- Hiernaux, J. y Ganty, A. (1977). *Sociologie des groupes chrétiens contemporains, systéms symboliques, insertion sociale et mobilization affective*. Lovaina la nueva, Bélgica.
- Jaramillo, O. (2013). Una reflexión sobre el método arco-genealógico foucaultiano. *Textos & sentidos*, (8), 109-137.
- Jaramillo, O. (2018). Gramáticas sociales en los márgenes: formas de gobierno de la vida en el barrio Las Brisas de la ciudad de Pereira. *Virajes*, (20), 149-175.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Muñoz, A. y Jaramillo, O. (2019) Constitución-producción de subjetividades a partir de prácticas de sí contemporáneas de un grupo de docentes vinculados al sindicato del magisterio vallecaucano. En: A. Redondo, I. y Jaramillo, O. (2019) *Comprensiones de los social en clave del desarrollo humano*. Pereira: Universidad Libre.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2008). Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Análisis estructural de sus sistemas de sentido. En Suárez, H. (Ed). *El sentido y el método: sociología de la cultura y análisis de contenido* México: Colegio de Michoacán, y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saldarriaga, J. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Manizales y CINDE. Manizales, Colombia.
- Suarez, H. (2008). *El sentido y el método: sociología de la cultura y análisis de contenido*. México DF, México: El colegio de Michuacan.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid, España: Alianza editorial.



Ensayo en defensa de la ontología

Gabriel Miranda

Introducción

Esta ponencia teórica y exploratoria constituye el campo de la Filosofía de la Ciencia y busca demarcar la perspectiva ontológica de la construcción del conocimiento. Por lo tanto, para contrarrestar el idealismo y el relativismo que se apoderan de las Ciencias Humanas, se argumenta que el conocimiento científico debería adoptar como base principal la primacía ontológica de lo real. Admitir tal supuesto no significa creer que la realidad social tiene una esencia inmutable, y depende del investigador social revelarla, como creen los que abogan por una ontología metafísica. Por el contrario, la realidad social es producto de la acción de hombres y mujeres y, como tal, asume un carácter histórico. En ese sentido no puede haber esencia inmutable.

Sin embargo, al defender la ontología sobre la gnosiología, nos referimos a una ontología sociohistórica, inspirada sobre todo en la forma marxista de proceder científicamente. Esto significa que, en primer lugar, se supone que la realidad tiene un carácter ontológico, es decir, existe independientemente de lo que el sujeto cree que es la realidad. En segundo lugar, la realidad no puede entenderse únicamente a través de los órganos sensoriales. Por esta razón, la capacidad de abstracción del investigador es necesaria para superar la apariencia fenoménica de los objetos bajo análisis.

A su vez, superar el nivel de la pseudoconcreción, que se presenta a través de los órganos sensoriales, significa identificar los procesos históricos que hicieron que el objeto bajo análisis asumiera la forma que presenta. Por lo tanto, podemos suponer que el criterio de científicidad desde la perspectiva ontológica sociohistórica reside en la historia, específicamente en la precisión de demostrar paso a paso los procesos históricos que determinan el ser.

Finalmente, el texto señala la necesidad de un conocimiento que se dirige a un proyecto de transformación social en beneficio de los explotados y oprimidos en la sociabilidad burguesa. En el libro *Pedagogía del oprimido*, escrito por el intelectual brasileño Paulo Freire, se lee: "a los desharrapados del mundo y a quienes, descubriéndose en ellos, con ellos sufren, y con ellos luchan" (Freire, 2005, p. 9). Los tres verbos en la afirmación anterior proporcionan la síntesis del esfuerzo intelectual crítico: descubrir, sufrir, luchar.

Para descubrir, revelar la realidad que captamos a través de los sentidos, es necesario la ciencia. Al descubrir los engranajes de la realidad en los que estamos insertos, sufrimos. Tal sufrimiento revela el carácter ético-político de la acción científica, porque



al comprender el mundo, nos entendemos a nosotros mismos y, así, nos indignamos ante la injusticia y sufrimos. Pero no es un sufrimiento melancólico y encarcelador, sino un sufrimiento insubordinado e insurgente, que impulsa la lucha por construir un mundo nuevo. En este sentido, tenemos el trío dialéctico descubrir-sufrir-luchar que enfatiza las producciones científicas que están comprometidas no con el mantenimiento de la realidad social, sino con su transformación.

Notas acerca de la construcción dialéctica del conocimiento

En 1963, se publica por primera vez el libro *Dialéctica de lo concreto*, originado a partir de dos conferencias impartidas en el año de 1960 por el filósofo checo Karel Kosík. En este libro hay algunas nociones fundamentales sobre la construcción del conocimiento científico desde la perspectiva ontológica y es precisamente por esta razón que este libro se evoca en este punto. Comencemos por referencia a la primera afirmación del libro: "la dialéctica trata de la 'cosa misma'. Pero la "cosa misma" no se manifiesta inmediatamente al hombre". (Kosík, 1984, p. 9)

Primero, asumir el presupuesto que la dialéctica se ocupa de la cosa en sí significa que hay "una cosa en sí misma" para conocer. En segundo lugar, para la dialéctica, es importante conocer "la cosa misma", no las múltiples interpretaciones de la "cosa misma" para los seres humanos. Por lo tanto, se hace una distinción desde esta perspectiva en relación con las perspectivas relativistas, actualmente hegemónicas en las Ciencias Sociales (Tonet, 2013).

Para la perspectiva dialéctica de la construcción del conocimiento, es vital la diferencia entre la "cosa misma" y la "representación de la cosa". Si pensamos en la construcción del conocimiento desde el binomio sujeto-objeto, el polo fundamental de la producción dialéctica del conocimiento reside en el objeto, no en el sujeto, conforme se consolidó con la Ciencia Moderna (Tonet, 2013). Por ejemplo, el daltónico puede ver el rosa como blanco, pero eso no hará que el blanco sea realmente color rosa. Es decir, es importante conocer la realidad tal como es, y no los significados que el sujeto le atribuye. ¿Pero cómo emprender esa tarea de conocer la realidad tal como es? ¿Y cuál es el criterio de científicidad que asegurará que uno conozca la "cosa misma" y ya no sea una representación de la realidad investigada? Estas son algunas de las preguntas que esta ponencia busca responder.

Lograr la "cosa misma" se trata de emprender una búsqueda de la esencia del fenómeno, es decir, una producción de conocimiento ontológico. Pero no se trata de una ontología metafísica, ahistórica, como en el modelo de construcción del conocimiento



greco-medieval, donde se buscaba descubrir la esencia inmutable de las cosas, como hicieron los presocráticos, Platón, Aristóteles y los intelectuales de la Edad Media, como San Agustín y Santo Tomás de Aquino (Chasin, 1988). Debido al carácter dialéctico e histórico de la realidad, la ontología es sociohistórica, no metafísica, como querían los griegos y los pensadores de la Edad Media. De lo contrario, estaríamos condenados a un determinismo conservador del orden establecido. Sin embargo, con la consolidación de la Ciencia Moderna, la perspectiva ontológica, centrada en la objetividad, se dejó de lado y la perspectiva gnosiológica, centrada en la subjetividad, se volvió hegemónica.

Como consecuencia de este proceso, se ha perdido la dimensión ontológica del hacer científico, lo que afirma que la realidad es importante en sí misma, independientemente de generar subjetividad. En este sentido, el conocimiento sin ontología, sin una esencia que concierne a la cosa misma y no a las interpretaciones de los sujetos, no puede ir más allá del universo de opiniones particulares (Chasin, 1988). Para ilustrar el debate sobre la primacía ontológica de lo real, tomemos como objeto el cultivo de una planta. No es el científico quien atribuye que el agua es importante para la planta, es la planta en su existencia que informa que sin agua no puede desarrollarse. El papel del científico es descubrir las articulaciones objetivas entre el agua y la planta.

Finalmente, retomando la afirmación inicial de Kosík (1984) de que la "cosa en sí" no se manifiesta directamente al género humano, Karel Kosík (1984) señala el carácter limitado de las perspectivas gnosiológicas, que creen que agotan la realidad a través de los órganos sensoriales. Para la perspectiva marxista de la construcción del conocimiento, los datos empíricos a los que se accede a través de los órganos de los sentidos, es decir, los datos cualitativos obtenidos en entrevistas, los diarios de campo producidos a través de observaciones y las estadísticas producidas sobre fenómenos sociales, nos brindan acceso a una dimensión parcial de la realidad. Tal dimensión parcial de la realidad, que Karel Kosík (1984) llama pseudoconcreción o "apariencia", no es falsa, pero es parcial, porque no tiene en cuenta las determinaciones históricas involucradas en la constitución de lo real. Por lo tanto, se debe suponer que, además de la apariencia fenoménica, que se presenta directamente al género humano, existe una "esencia de la cosa" a la que no se puede acceder únicamente por medio de los órganos sensoriales, dado que a través de estos no avanzamos más allá del nivel de pseudoconcreción. Según Oliveira y Costa (Oliveira y Costa, 2018, p. 220):

Na nossa vida cotidiana, o tempo todo nos deparamos com vários objetos e situações sociais que nos aparecem na forma de fenômeno. Mas, o que é isso? O fenômeno (ou o singular) é algo que nos chega aos olhos de forma imediata, mas desprovida do que



Kosík (2002) chamou de determinações. O fenômeno pertence ao Real, mas não é a mesma coisa que ele. É um seu fragmento, que revela o Real ao mesmo tempo em que o oculta. O fenômeno, descolado do Real, carrega em si toda uma singularidade e um isolamento que nos impede de compreender porque ele existe, para que ele existe, a serviço de que/quem ele existe. Ele é um recorte do Real mediatizado pela ideologia (no sentido lukacsiano). Assim, se apreendemos os fatos da vida sem atentar para as suas determinações, que, para Marx, são históricas, tendemos a absorver esses fenômenos suave e “naturalmente”, como se fossem o curso fatal da vida e sem estabelecer relações entre objetos sociais.

Para entender la realidad tal como es, es decir, pasar de la pseudoconcreción al concreto, superar el nivel de apariencia fenoménica y alcanzar la esencia de la cosa, es necesario, en palabras de Kosík (1984), realizar un "détour". Esto significa que el científico social debe tratar de responder la siguiente pregunta: "¿Qué determinaciones fundamentales permiten que la realidad se presente de esta manera y no de otra?". Por lo tanto, el método dialéctico de construcción del conocimiento presupone el rescate de procesos – sean ellos políticos, sociales, económicos o culturales – involucrados en la determinación del fenómeno investigado. Por eso, en la *Ideología alemã* (2007, p. 86), Marx y Engels afirman que "solo hay una ciencia, la ciencia de la historia", pues para el materialismo histórico-dialéctico, analizar la realidad implica necesariamente rehacer la red de procesos históricos involucrados en la determinación del presente y, además, tratar de comprender cómo están interconectados los fenómenos del presente, de modo que investigar cualquier fenómeno social presupone buscar relaciones que no están colocadas de inmediato. Como señala Karel Kosík (1984, p. 12-13):

La dialéctica es el pensamiento crítico que quiere comprender la "cosa misma", y se pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad. Es, pues, lo opuesto a la sistematización doctrinaria o a la romantización de las representaciones comunes. El pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad, y que no se contente con los esquemas abstractos de la realidad, ni con simples representaciones también abstractas de ella, debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas. El pensamiento que destruye la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo de la apariencia se revela el mundo real; tras la apariencia externa del fenómeno se descubre la ley del fenómeno, la esencia. Pero lo que confiere a estos fenómenos el carácter de la pseudoconcreción no es de por sí su existencia, sino la independencia con que esta existencia se manifiesta. La destrucción de la pseudoconcreción, que el pensamiento dialéctico debe llevar a cabo, no niega por ello la existencia u objetividad de estos fenómenos, sino que destruye su pretendida



independencia al demostrar que son causa mediata y, contrarrestando sus pretensiones de independencia, prueba su carácter derivado.

Por ejemplo, según datos del *Atlas da Violência 2019*, en Brasil, en el año de 2017, el 75,5% de las 65.602 víctimas de homicidio eran negras (Cerqueira, 2019). Para analizar la representación excesiva de la población negra en las altas tasas de homicidio en Brasil, es necesario tener en cuenta el proceso histórico de formación del estado brasileño, marcado por más de trescientos años de esclavitud de negros y una abolición formal que no instituye ningún mecanismo para la inserción de la población negra en la sociedad de clases (Florestan, 2008). De tal manera, mirando al pasado, es posible ver por qué la población negra constituye los sectores más empobrecidos de la clase trabajadora brasileña.

Además, comprender los altos niveles de violencia también permea el análisis del modo de producción capitalista y sus particularidades en el contexto latinoamericano, teniendo en cuenta, incluso, los mecanismos de gestión penal de la miseria en un escenario de avance del neoliberalismo, la política prohibicionista de drogas y la militarización de la policía. Por lo tanto, la tarea elemental del materialismo histórico-dialéctico consiste en darse cuenta de que el fenómeno no termina consigo mismo y, por esta razón, es necesario comprender lo que está dialécticamente relacionado en su producción y reproducción.

Por eso, para la construcción dialéctica del conocimiento, la totalidad es uno de sus elementos centrales. Sin embargo, la noción del análisis de la realidad desde la totalidad ha sido mal interpretada por una parte considerable de las Ciencias Humanas, que insiste que los marxistas proponen construir verdades absolutas en su análisis. Por el contrario, debido al carácter dialéctico de la realidad, es decir, en proceso constante de transformación, el proceso de totalización nunca termina, de modo que los análisis propuestos siempre se refieren a una realidad pasada. Por lo tanto, tomar la totalidad como presupuesto significa el esfuerzo constante para comprender que los objetos investigados constituyen y están constituidos por un determinado contexto, y no están aislados en un vacío de tiempo y espacio. Como Konder (2008, p. 36) advierte:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: “A verdade é o todo. “. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor



exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral.

Para Karel Kosík (1984) y para la producción dialéctica del conocimiento, es importante destruir la pseudoconcreción, no porque sea falso, sino porque es parcial. La crítica emprendida es que los datos empíricos representan el punto de partida de la construcción del conocimiento crítico, no su etapa final. A partir de los datos empíricos, es necesario ejercer la abstracción, buscando articular aquellas determinaciones que, aunque involucradas en la determinación de lo real, no son aparentes. Una vez que se identifican estas determinaciones, volvemos a lo empírico. Por lo tanto, en la investigación de inspiración marxista, lo empírico aparece como un punto de inicio y fin, pero más importante que el principio y el final es el camino, la búsqueda de las determinaciones fundamentales del objeto investigado, el llamado *détour*.

Es cierto que la búsqueda de las mediaciones y contradicciones del fenómeno investigado siempre será limitada, ya sea porque la realidad está en un proceso constante de transformación y nuestros análisis siempre están relacionados con algo que ya sucedió, o porque, como sujetos, tenemos limitaciones de tiempo, recursos y apropiación del marco teórico y conceptual necesario para el análisis. Por lo tanto, siguiendo el camino señalado por Pedro Demo (1995), parece apropiado adoptar la *discutibilidade* como criterio de cientificidad, es decir, hacer evidente el método empleado para lograr los resultados expuestos en alguna investigación, de modo que los interlocutores de la investigación puedan juzgar la razonabilidad de la producción. También hay objeciones de que el marxismo sería una perspectiva economista y determinista. Frente a esto, el siguiente extracto de Engels es quirúrgico para combatir las distorsiones mecanicistas impuestas al materialismo histórico-dialéctico, especialmente después de la Segunda Internacional:

Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura [...] ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su forma. (Marx y Engels, 1974, p. 1)

De este modo, en Marx, el sujeto no es pasivo. Como bien se afirma en El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte: “los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a



su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado" (Marx, 2011, p. 25). Por lo tanto, es un sujeto activo, pero su acción está limitada por las condiciones materiales de existencia. Esta es la razón por la cual la categoría de trabajo es central para Marx, porque a través del trabajo la especie humana transforma la naturaleza y a sí misma. El materialismo mecanicista y cualquier otra perspectiva determinista interpretan al sujeto como un ser pasivo y, por lo tanto, propone análisis conservadores. Al contrario, en el marxismo, el sujeto está si sujeto a estructuras sociales, pero también es sujeto de sí mismo y puede actuar en el proceso de reproducción o transformación de la sociedad.

Reflexiones finales

Es ampliamente conocido por todos aquellos involucrados en los debates sobre la fundación de la Sociología que esta área de conocimiento se ha definido como una ciencia sin madre, pero hija de tres padres: el francés Émile Durkheim y los alemanes Max Weber y Karl Marx. A diferencia de Émile Durkheim (2001) y Max Weber (2001), Karl Marx no escribió ningún trabajo en que buscara definir el objeto y el método de la Sociología. La razón de esta opción es que el compromiso de este autor no fue demarcar la Sociología como área científica, sino comprender la génesis, el desarrollo y las posibilidades de superar la sociedad capitalista. Por lo tanto, la dimensión política siempre ha estado presente en el trabajo de Marx. Si, por un lado, Durkheim y Weber se preocupaban por analizar las transformaciones que marcaron el siglo XIX, Karl Marx quería tanto analizar las transformaciones del siglo XIX cuanto entender la sociabilidad burguesa como superarla. En este sentido, no es posible separar al teórico del hombre de acción y la forma más adecuada de conocer su método es comprender, en la lectura de sus obras, la forma en que este autor procedió.

Por lo tanto, Marx es el autor que funda una ciencia que se ocupa no solo de comprender la sociedad sino de transformarla. Es con él que nace la llamada "teoría crítica", como Max Horkheimer, un exponente de la Escuela de Frankfurt, propuso en el texto "Teoría tradicional y teoría crítica", publicado originalmente en 1937. Para Horkheimer (1983), hay al menos dos tipos de producción de conocimiento científico, las cuales llamó de *teoría tradicional* y, en el lado opuesto, la llamada teoría crítica, que, en contraste con los axiomas positivistas, se distingue de la teoría tradicional y afirma que la realidad es el producto de la acción humana y, por lo tanto, puede ser transformada.



En este sentido, una tarea esencial para todos los investigadores sociales que quieran ser críticos es entender la realidad social como un proceso en curso, o sea, entenderla como resultado de procesos históricos y, aún más, construir un conocimiento dirigido a un proyecto de transformación social dirigido a los explotados y oprimidos. La criticidad de las Ciencias Sociales radica precisamente en volver a conectar las dimensiones teóricas y prácticas, separadas por el ideal de la ciencia moderna y, por lo tanto, producir una ciencia que no naturalice la realidad y, además, permita descubrir las relaciones de explotación y opresión y señalar el camino de tu superación.

Referencias bibliográficas

Cerqueira, D. et al. (2019). *Atlas da Violência 2019*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada & Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

Chasin, J. (1988). *Superação do liberalismo*. Maceió. Disponible en: <https://bit.ly/3kJVxiG>

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais* (3ª ed.). Brasil: Atlas.

Durkheim, E. (2001). *As regras do método sociológico*. (P. Nasseti, Trad.). Brasil: Martin Claret.

Fernandes, F. (2008). *A integração do negro na sociedade de classes* (2º vol.). São Paulo, Brasil: Globo.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad., 2ª ed.). México: Siglo XXI Editores S.A. Disponible en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Horkheimer, M. (1983). Teoría Tradicional e Teoría Crítica. En: W. Benjamin, M. Horkheimer, T. Adorno y J. Habermas. *Textos escolhidos. (Col. Os Pensadores, v. XLVIII)*. (pp. 117-161). Brasil: abril Cultural.

Konder, L. (2008). *O que é dialética*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Kosik, K. (1984). *Dialéctica de lo concreto*. (A. S. Vázquez, Trad., 10ª ed.). México: Grijalbo. Disponible en:

<https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/05/dialecticadeloconcreto.pdf>

Marx, K.; Engels, F. (1974). *Obras Escogidas, en tres tomos* (t. III), Moscú: Editorial Progreso. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/e21-9-90.htm>

Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideología alemã*. São Paulo, Brasil: Boitempo.

Marx, K. (2011). *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, Brasil: Boitempo.



Oliveira, I. F.; Costa, A. L. F. (2018). *O lugar do indivíduo na história: possíveis articulações entre Psicologia e Marxismo*. En: I. F. Oliveira, I. L. Paiva, A. L. F. Costa et. Al (Orgs.). *Marx hoje: pesquisa e transformação social* (pp. 213-228). São Paulo: Editora Expressão Popular.

Tonet, I. (2013). *Método científico – uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács.

Weber, M. (2001). *Metodologia das Ciências Sociais. Parte I*. (A. Wernet, Trad., 4ª ed). São Paulo, Brasil: Cortez.



Las interrelaciones sociales y el diseño de instrumentos para recojo de datos en la investigación cualitativa

Isidoro Benites Morales

Resumen

La comprensión o explicación de la realidad ha sido siempre una preocupación de los humanos y en especial por garantizar que las representaciones que se elaboran sean verdaderas. La garantía de la verdad en las investigaciones, se ha convertido en uno de los temas preocupantes y polémicos. Hasta ahora una de las herramientas más utilizada en la investigación ha sido la operacionalización de variables. Esta herramienta divide al problema (en partes) en por lo menos dos variables. Buscando una alternativa a este problema se propuso la interrogante ¿Cómo construir preguntas que permitan la obtención de datos para construir la información en la investigación cualitativa? Reconociendo que los hechos o problemas que se investigan constituyen procesos complejos, es necesario instrumentos que permitan poder acceder a esa complejidad que además es muy dinámica. Cada uno de estos procesos resultan de sus interrelaciones y de los intercambios que originan hacia el interior y exterior de cada uno de ellos. Por eso, se propone que la construcción de preguntas debe hacerse a partir de reconocer sus interrelaciones y los intercambios. El objetivo del trabajo fue elaborar una propuesta, que, desde la mirada cualitativa, se convierta en un procedimiento para elaborar preguntas. La propuesta denominada, intercambio de procesos ha sido utilizado en trabajos de tesis con estudiantes de Sociología en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, con resultados positivos.

Palabras clave

Interrelaciones, intercambios, procesos, teoría de sistemas, investigación cualitativa.

Abstract

The understanding or explanation of reality has always been a concern for humans, especially to guarantee that the representations that are made are true. The guarantee of truth in research has become one of the most worrying and controversial issues. Until now, one of the most used tools in research has been operationalizing variables. This tool divides the problem into at least two variables. Seeking for an alternative to this problem, the question asked by this research was: How to construct research questions that permit to achieve the collection of data for building information in qualitative



research? Recognizing that facts or problems under research are complex processes, it is necessary, instruments that can permit to access this complexity that also is very dynamic. Each of these processes are the result of their interrelations and the exchanges originated in the inward and outward of each of them. That is why, it is proposed that the construction of research questions should be done from recognizing their interrelationships and exchanges. The research objective was to make a proposal from the qualitative approach, which could become a procedure to elaborate research questions. The proposal named the exchange of processes has been used in thesis work with students of Sociology at the Pedro Ruiz Gallo National University, with positive results.

Keywords

Interrelations, exchanges, processes, systems theory, qualitative research.

Introducción

En los procesos de investigación se utilizan instrumentos para el recojo de datos, los datos recogidos luego son transformados en información que se analiza y se avanza a la creación de nuevo conocimiento. Para la obtención de datos son muy importante los procedimientos, pues los datos son la materia prima para construir la información.

Existen diferentes procedimientos para elaborar los ítems contenidos en los instrumentos asociados a determinadas técnicas. Uno de esos procedimientos de mayor uso y de mayor aceptación es el conocido como la operacionalización de las variables, utilizados en las investigaciones cuantitativas y luego “aprovechado” por la investigación cualitativa.

La operacionalización de variables sigue un procedimiento deductivo para definir de cada una de las variables, las dimensiones, los indicadores, los subindicadores hasta llegar a los datos requeridos. Este proceso consiste en separar (“limpiar”), cada una de las partes del problema y examinar estas partes de modo separado, como si la realidad fuera simple o sencilla. Aquí observamos una primera posible contradicción, la investigación cualitativa estudia problemas complejos, con cambios permanentes, con múltiples interrelaciones y se busca comprender el todo a partir de conocer una de sus partes.

Por otro lado, la investigación cualitativa es esencialmente inductiva, parte de los hechos o problemas concretos o específicos, a partir de los cuales se reflexiona acerca de los



procesos más generales, complejos, entonces encontramos la segunda contradicción. Si la investigación cualitativa es esencialmente inductiva, no es coherente utilizar un procedimiento deductivo para determinar los ítems que provean datos para construir información y conocimiento.

Estas observaciones generaron preocupaciones expresados en ¿Cómo construir las preguntas para obtener datos en una investigación cualitativa? ¿De qué manera podemos interrogar sobre la realidad social, para obtener datos de procesos y de interrelaciones complejas y cambiantes?

¿Cómo construir las preguntas para obtener investigación cualitativa? ¿De qué manera podemos interrogar, sobre la realidad social, para obtener datos de procesos y de interrelaciones complejas y cambiantes?

La investigación buscó diseñar procedimientos conducentes a proponer una alternativa para elaborar los ítems en la investigación cualitativa. Procedimientos que sea inductivo, que aborde los procesos en su integridad y no como realidades simples. La comprensión de estos procesos y de las interrelaciones que ocurren entre ellos conducen a la creación de conocimiento regional.

Los hechos, problemas o los fenómenos sociales constituyen acontecimientos complejos que se modifican de modo permanente, las interrelaciones entre los procesos, como las que ocurren entre sus componentes generan esos cambios. Por eso, la comprensión de estos procesos o sus representaciones no deben ser estáticos o simples sino más bien dinámicos y totales. Las contradicciones internas, como las que ocurren en las interrelaciones con el entorno, nos indican que todos los hechos, problemas y fenómenos sociales son cambiantes. Los procesos sociales, en su ocurrencia o existencia son cambiantes por sus contradicciones internas como por sus interrelaciones con otros procesos, lo que implica que sus representaciones deben aprehender esas interrelaciones, sus intercambios y los cambios permanentes de dichos procesos.

Con estas consideraciones surge el reto de desarrollar procedimientos que permitan acercarnos a la comprensión de las dinámicas internas o de las interrelaciones con otros procesos y evitar interpretaciones simplistas o estáticas de la realidad social. Por eso, la investigación cualitativa debe tener procedimientos distintos para identificar los ítems que permitan la obtención de datos que surgen en las transformaciones y que se reconocen como característica de un instante en la vida de los procesos. La teoría de



sistemas nos indica que a partir de las contradicciones se generan emergencias y disipaciones que constituyen características del cambio.

Concebir la realidad como cambio permanente es entenderla como ocurrencias dinámicas o procesos que cambian y que estos procesos se interrelacionan con otros y, que en estas interrelaciones se producen intercambios. Entonces, comprender un hecho o problema implica comprender los procesos, las interrelaciones y los intercambios como procesos. Pensado de ese modo conduce a plantear preguntas para comprender cada proceso en su interrelación con otros procesos, preguntar sobre las interrelaciones y sobre los intercambios.

Este procedimiento ha sido aplicado en diferentes trabajos de investigación para tesis en la Escuela Profesional de Sociología de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque y los tesisistas han merecido calificativos de muy bueno o excelente y han motivado estudios más profundos de problemas sociales.

Como conclusión del trabajo, se propone, comprender las interrelaciones sociales como intercambio de procesos, como un procedimiento para establecer los ítems requeridos en una investigación cualitativa. Una herramienta importante para la identificación de estas preguntas lo constituye el diagrama de procesos.

Fundamentación del problema

En los estudiantes del pre grado en Ciencias Sociales se aprecia confusiones durante la ejecución de los trabajos de investigación. En estos trabajos se utiliza la operacionalización de variables como el procedimiento para la obtención de las preguntas que se realizaran a los sujetos de la investigación en los diferentes tipos de instrumentos. La operacionalización de variables es deductiva, comprende la operacionalización de conceptos y la operacionalización de los datos. Todo el proceso se realiza a partir de las definiciones de variables, dimensiones, indicadores, sub indicadores, etc. Estas investigaciones se orientan a ser esencialmente explicativas y a mostrar las relaciones de causa y efecto.

Esta situación genera la necesidad de proponer un procedimiento y crear instrumentos alternativos que siendo inductivos busquen comprender el todo de los procesos y se comprendan las interrelaciones y los intercambios que se producen en cada uno de ellos.

Para la investigación se propuso como preguntas orientadoras del trabajo investigativo las siguientes:



¿Cómo construir las preguntas para obtener datos en una investigación cualitativa?

¿Cómo construir preguntas que permitan la obtención de datos para construir la información en la investigación cualitativa?

¿De qué manera podemos interrogar sobre la realidad social, para obtener datos de procesos y de interrelaciones complejas y cambiantes?

La búsqueda de respuestas nos ubica en el campo de las Ciencias Sociales y en especial en el de la Sociología.

La investigación del componente social de la sociedad se sustenta esencialmente en el uso de métodos cualitativos y requiere de la obtención de datos que son dinámicos y que constituyen representaciones que las personas hacen de los hechos, problemas o fenómenos sociales. La comprensión de estos procesos requiere de interrogantes que permitan aprehender acontecimientos y representaciones cambiantes y que muestren el todo, tanto de sus contradicciones internas como de su relación con el contexto social, cultural y temporal en el que ocurren.

Esto es importante porque se requiere desarrollar una práctica investigativa en estudiantes de ciencias sociales que desarrolle capacidades para comprender problemas complejos y cambiantes. Se requiere de capacidades en las que se comprenda el todo como un ente dinámico e interrelacionados y no solo como relaciones de causa y efecto.

Este trabajo es importante como esfuerzo para construir procedimientos e instrumentos requeridos para comprender los problemas sociales como un todo, más allá de las limitaciones que ofrece la explicación causal simplista de las variables en un problema de investigación.

Metodología

Se han integrado aportes teóricos metodológicos que promueven la reflexión crítica del método científico, entendido en la opinión de Morín como un viaje al conocimiento, y no como el simple camino hacia.

Buscando un procedimiento para la identificación de posibles ítems en investigaciones cualitativas se examinaron diferentes opciones y se escogió la noción de procesos interrelacionados que realizan intercambios. Esta propuesta se empezó a aplicar en el desarrollo del curso de Métodos cualitativos, algunos estudiantes lo aplicaron luego a sus trabajos de tesis.

Acompañando a la aplicación, se revisó material bibliográfico y se generó discusiones con otros profesionales de las ciencias sociales. El proceso de mejora y de precisión del procedimiento sigue como parte de las experiencias en trabajos de investigaciones sociales, especialmente en el campo de la sociología.

Resultados y discusión

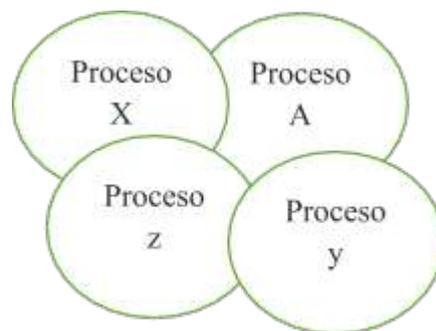
El estudio de las interrelaciones sociales a partir de los procesos relacionados con un problema de investigación está siendo desarrollado con los aportes que se originan en las investigaciones que realizan los estudiantes y en ese proceso se evalúan sus limitaciones y las oportunidades de mejorar.

Si bien esta propuesta sigue en desarrollo muestra ser un aporte, sin embargo, encontramos que el proceso de identificación de las interrelaciones es complejo. Entre dos procesos encontramos múltiples interrelaciones y en cada interrelación apreciamos diferentes tipos de intercambios.

La propuesta consiste en un procedimiento para identificar y seleccionar las interrelaciones entre procesos de los que se debe tener datos para comprenderlos y para crear conocimiento.

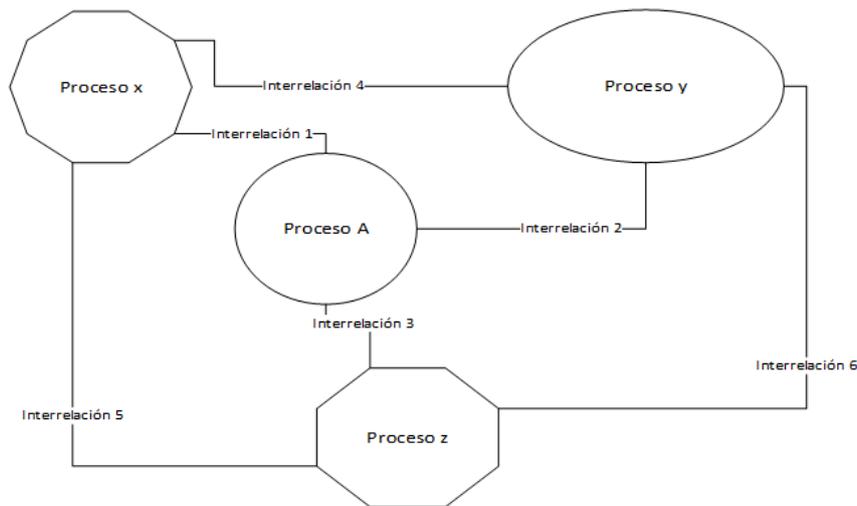
Los procedimientos a seguir son:

Paso 1: Se parte de identificar el proceso principal a partir del cual se ubican los procesos que se encuentran alrededor o que constituyen los procesos más cercanos,



Paso 2: Se examina las emergencias o salidas que surgen de cada proceso. En cada proceso surgen múltiples potenciales interrelaciones con otros procesos, el investigador debe observar y seleccionar cuales son las emergencias que desea examinar.

Paso 3: Seleccionadas las emergencias, se interrelacionan los procesos.



Paso 4: A continuación, se definen los intercambios que se producen entre los procesos interrelacionados. Se identifica por lo menos un intercambio entre el proceso 1 y el proceso 2, y viceversa. En la realidad ocurren múltiples interrelaciones y múltiples intercambios entre dos procesos.

Paso 5: A continuación, se elaboran las preguntas para la obtención de los datos requeridos.

Proceso A	<i>Intercambio de Y hacia el proceso A. IYA</i>	<i>Interrelación 2 I2</i>	<i>Intercambio de A hacia el proceso Y. IAY</i>	Proceso Y	
	¿Cómo se interrelacionan los procesos Y con el proceso A?				Nivel 1
	¿De qué manera la IYA interrelaciona el proceso A con el proceso Y?				Nivel 2
			¿De qué manera la IAY interrelaciona el proceso A con el proceso Y?		
	¿Cómo ocurre el intercambio de Y hacia A?	¿De qué manera se desarrolla la interrelación 2?	¿Cómo ocurre el intercambio de Y hacia A?		Nivel 3



La interrelación 2, entre los procesos A y Y, es desarrollada con los intercambios de Y hacia A y de A hacia Y. Da origen a tres tipos de interrogación, que se presentan en niveles:

En el nivel I, se propone la pregunta más general.

En el nivel II se proponen dos preguntas, con esas preguntas se busca captar la representación del intercambio y de las interrelaciones.

En el nivel III, se presentan las tres interrogantes.

Reflexiones finales

El intercambio de procesos

La propuesta de utilizar el procedimiento del intercambio de procesos para determinar las interrogantes necesarias para la obtención de datos en una investigación social, resulta un instrumento que favorece la comprensión de los procesos que se investigan.

Los fundamentos

El estudio de la realidad social, se sustenta esencialmente en el estudio de las representaciones que los sujetos de la investigación tienen sobre su realidad o sobre los procesos que se investigan. Estas representaciones son las que determinan las formas como interrelacionan las personas.

Los procesos y las representaciones sociales de los mismos están en cambio permanente, y no tienen repeticiones, por lo que se exige que el investigador social sea capaz de aprehender esos procesos en un único momento que ocurren.

El conocimiento de la realidad debe incorporar los aportes de la metodología cuantitativa y cualitativa, pues si bien determinados aspectos de la realidad pueden ser medidos o cuantificados, existen otros aspectos que no pueden ser cuantificados.

Estudiar las interrelaciones entre los procesos como representaciones sociales

El objeto de la investigación en Ciencias Sociales tiene un componente social subjetivo y la dinamicidad de los procesos y los cambios ocurren esencialmente y con mayor incidencia en los intercambios. Los intercambios que pueden desarrollar cada una de las interrelaciones son múltiples y por ello el investigador debe observar y seleccionar aquellos intercambios que proveerán los datos necesarios para construir la información requerida para la solución del problema que se investiga.



La utilidad de la propuesta

La propuesta, permite plantear preguntas en diferentes niveles sobre cada uno de los procesos, de las interrelaciones y de los intercambios. Esta propuesta permite valorar las respuestas e identificar su utilidad.

Bibliografía

Aguilera Cuevas Silvia, Díaz Corral María, Hernández Cruzata Yunieski, El capital intelectual en la gestión del conocimiento de las universidades. Universidad de Oriente, Cuba.

Angulo Estelio, Negron Miguel (2008) Modelo Holístico para la gestión del conocimiento. Venezuela.

Diaz Muñante Jorge R. (2003) Modelo de la gestión del conocimiento (gc) aplicado a la universidad pública en el Perú. Lima.

Durkheim, Emile (1986) Las reglas del método sociológico. Fondo de cultura económica.

Maturana Humberto, Varela Francisco. (2003) El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Chile.

Moscovici Serge (1979) La representación social: un concepto perdido.

Morín, Edgar (1986) El Método. El conocimiento del conocimiento. Ediciones Cátedra. Madrid.

Rodríguez Gómez David (2006) Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. Barcelona.



Sem amor, uma casa é só moradia: Limites e Potencialidades da Observação Participante no contexto das remoções

Gabriela Alvarenga e Leonardo Darbilly

Resumo

Este trabalho surgiu a partir do estudo sobre práticas de resistência exercidas pela Comunidade Vila Autódromo contra políticas públicas de remoções por parte do poder público do município do Rio de Janeiro que tinham como principal intuito a construção de instalações para os Jogos Olímpicos de 2016 (Monteiro & Medeiros, 2016). Com isso, diferentes atores ligados à comunidade passaram a questionar a necessidade, legalidade e os interesses envolvidos nesse processo. Assim, partindo da premissa de que os pesquisadores deveriam colocar seu conhecimento a serviço das organizações com as quais interagem (Misoczky, Flores & Böhm, 2008), analisaram-se, neste trabalho, os limites e possibilidades da observação participante como forma de coleta de dados no contexto dessa comunidade. Faz-se necessário frisar que a Vila Autódromo está localizada na América Latina, que possui uma "configuração particular entre desigualdades e (re) produção de conhecimentos" (Bringel & Varella, 2016, p.475). Para esta pesquisa, foram utilizadas as notas de campo advindas das observações participantes dos pesquisadores em eventos relacionados à comunidade, durante o período de abril de 2016 a setembro de 2017. Os resultados demonstraram que a observação participante pode contribuir para a produção de uma forma de conhecimento que valorize a experiência, especialmente em um contexto que, em geral, importa teorias alheias à sua própria realidade. Entretanto, constatou-se a necessidade de combinar o método da observação participante com outros instrumentos de coletas de dados em pesquisas realizadas em contextos que de alguma maneira exerçam impactos mais profundos sobre a emoção e atuação dos pesquisadores, como no caso das remoções.

Palavras-chave

Comunidade Vila Autódromo, práticas de resistência, (re) produção de conhecimentos

Introdução

Nas primeiras décadas de 2000, a cidade do Rio de Janeiro passou por momentos de forte recepção no que diz respeito a evento. Foi sede do Pan-americano em 2007, da Copa do Mundo em 2014 e, em 2016, dos Jogos Olímpicos. A magnitude do último



impactou a cidade em diversos âmbitos. Dentro deste contexto, a região da sub-prefeitura da Barra e Jacarepaguá, localizadas na Zona Oeste da cidade, foi selecionada para receber instalações para as Olimpíadas de 2016, recepcionando mais da metade dos eventos (Tafakgi, 2014). Historicamente, desde os anos 80, essa região é foco central da expansão urbana da cidade do Rio de Janeiro. Houve, a partir dessa década, especialmente na Barra e em Jacarepaguá, uma explosão demográfica e quase todos os terrenos passaram a serem ocupados por luxuosos condomínios residenciais, *shoppings centers* e prédios comerciais etc. Com a conquista do título de cidade-sede dos Jogos Olímpicos de 2016, ampliaram-se os interesses especulativos nessa região.

O Parque Olímpico viria a ser o coração dos Jogos de 2016, principal palco das competições envolvendo o evento. Porém, a região selecionada para a construção do Parque Olímpico e para as demais infraestruturas no entorno não era desabitada. Ao contrário, existia a Vila Autódromo, comunidade que abrigava mais de mil moradores, alguns deles com Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) (Monteiro & Medeiros, 2016). Além disso, a comunidade estava resguardada pela Lei Complementar nº 74/2005 como Área de Especial Interesse Social (AEIS). Apesar dessas garantias legais, os moradores da Vila Autódromo recebem ameaças de remoção desde 1992, inicialmente, por argumentos envolvendo questões estéticas, depois, para abrigar instalações para os Jogos Pan-Americanos, em seguida, para as alças viárias do sistema BRT4, depois para a construção do estacionamento e do Centro de Mídia e implantação dos acessos ao Parque Olímpico (Monteiro & Medeiros, 2016). Dessa forma, a construção das obras para o Parque Olímpico foi uma dentre as justificativas envolvendo a possibilidade de remoção no local. Porém, a partir daí a possibilidade tornou-se mais concreta.

Contudo, na medida em que se aumentava essa possibilidade, aumentava-se a contestação a esse processo. Diferentes grupos questionavam a necessidade, a legalidade e os interesses envolvidos, dentre eles, os pesquisadores de Universidades, que passaram a ser considerados aliados pelos moradores na luta contra as remoções na comunidade. A presença dos pesquisadores pode se dar a partir da adoção da observação participante. Esse método prescinde de instrumentos determinados para orientá-la, como o roteiro de entrevista, por isso, o seu sucesso possui estreita relação com o observador (Hanguete, 1997).

A partir dessas considerações, o presente estudo analisou os limites e possibilidades da observação participante como forma de coleta de dados no contexto de remoções



da Vila Autódromo. Os resultados demonstraram que a observação participante pode contribuir para a produção de uma forma de conhecimento que valorize a experiência, especialmente em um contexto que, em geral, importa teorias alheias à sua própria realidade. Entretanto, constatou-se a necessidade de atenção a algumas particularidades do método para evitar a distorção dos dados coletados.

Fundamentação Teórica

A Vila Autódromo no contexto das Remoções

De maneira geral, as remoções envolvem diferentes setores e organizações, sendo uma questão de direitos humanos (ONU, 2010), pois afeta diversas esferas. Seus efeitos são profundos, pois podem desfazer grupos de parentesco e de cadeias informais de solidariedade comunitária (Cernea, 1994). Portanto, o processo de remoção não pode: utilizar a violência e a intimidação; ser realizado de forma discriminatória; resultar em pessoas e famílias desabrigadas; usar a demolição das casas como retaliação ou ameaça contra a população; destruir os bens das famílias afetadas e nem ignorar grupos em condição de vulnerabilidade, como idosos e crianças (ONU, 2010). Um plano de remoções apressado pode acabar não atendendo a fatores cruciais como atenção aos recursos hídricos, fertilidade do solo e recursos naturais (Oliver-Smith, 1991).

De acordo com Cernea (1993), dentre as principais causas de remoções urbanas estão o crescimento econômico urbano; melhorias ambientais e melhorias na favela, mas que nem sempre são transparentes, ou seja, são utilizados programas de remoção justificados pela implementação de política social, mas que são apenas abordagens veladas para fornecer bens imobiliários valiosos para usuários que possam pagar mais caro por eles (Cernea, 1993). Fato é que a justificativa não torna a remoção menos dolorosa para a população residente (Cernea, 1993). De acordo com Hoffe (2003, p. 108), comunidades em situação de perigo, cujos membros "estão sentados em um mesmo barco" desenvolvem vínculos emocionais entre si que são tanto mais fortes quanto mais comovente for o destino compartilhado. Sendo assim, uma longa história de solidariedade interna e de ampla trajetória de defesa de interesses com resultados anteriores bem-sucedidos, podem afetar a capacidade da comunidade de montar suas ações de resistência (Waldram, 1980).

Inserida nesta lógica, a Vila Autódromo possui um histórico de resistência popular contra as tentativas de remoção promovidas pelo poder público. Aproximadamente 550 famílias moravam há mais de 20 anos no local. Porém, como a área era cada vez mais cobiçada por grupos imobiliários e da construção civil devido à sua grande valorização



e fazia parte do projeto de preparação dos Jogos Olímpicos. Nesse contexto as remoções ganharam nova dimensão. A comunidade recebeu o apoio de diferentes grupos que contestavam as legalidades e necessidades envolvidas no processo. A partir destas contestações, construiu-se o Plano Popular da Vila Autódromo. Esse Plano demonstrou a partir da articulação entre pesquisadores de duas universidades públicas brasileiras (Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro) que a urbanização integrada ao Parque Olímpico era possível e com custo inferior à remoção. Devido ao fato de as justificativas oficiais para remoção serem sustentadas por argumentos supostamente “técnicos”, principalmente em relação à proteção ambiental ou à impossibilidade de um projeto de urbanização, a universidade era vista pelos moradores como um apoio necessário para atestar sua permanência no local, por possuir argumentos técnicos e científicos reconhecidos socialmente (Sanchez, Oliveira & Monteiro, 2016).

O Pesquisador e a Observação Participante

Como a matéria-prima das Ciências Sociais são os atos humanos que compõem a vida social, por mais que o pesquisador do campo das Ciências Sociais se empenhe em ser objetivo; por estudar a sociedade, envolve-se com ela, envolvendo-se consigo mesmo (Demo, 1985). Não cabe, portanto, ao cientista social uma atitude de absoluta de neutralidade e objetividade (Demo, 1985).

A partir disso, considerando que a pesquisa é prática social de conhecimento (Santos, 1989) e que o conhecimento pode ser opressor ou libertador, se atuar segundo as necessidades de todos que estejam envolvidos em seu processo, o conhecimento pode estar a serviço da libertação dos sujeitos (Tozoni-Reis, 2010). Na América Latina, a produção de conhecimento científico possui estreita relação com a estruturação desigual da ordem social capitalista (Bringel & Varella, 2016). Com isso, grandes teorias das Ciências Sociais foram produzidas em países do Norte, assim, as teorias não se ajustam realmente às realidades sociais de quem vive no Sul Global (Santos, 2007), invisibilizando e subordinando outras formas de compreensão e produção de conhecimento (Bringel & Varella, 2016).

De acordo com Santos (2007), essa "racionalidade preguiçosa" produz ausência de muita realidade que poderia estar presente; resultando em um desperdício de experiências. Para tanto, traz-se para essa discussão a importância da articulação entre marcos teóricos e práticas transformadoras dos movimentos organizados (Bringel & Varella, 2016); de dialogar com o saber científico com o saber popular (Santos, 2007),



ou seja, da conexão entre a produção de saber e a geração de ações transformadoras (Bringel & Varella, 2016). A intenção é que haja o diálogo entre conhecimento científico e ‘popular’, a partir da atuação do pesquisador como intelectual orgânico, ou seja, aquele que constrói junto com os atores existentes na sociedade concreta a partir de suas realidades (Rauber, 2004).

Desta forma, há a possibilidade de os pesquisadores adotarem uma postura de observadores críticos e de participantes ativos, por meio da ação de colocarem seu conhecimento a serviço das organizações com as quais estejam interagindo (Misoczky, Flores & Böhm, 2008). Peruzzo (2016) sugere a utilização de metodologias participativas. De acordo com a autora, três modalidades podem orientar essa perspectiva: a observação participante, a pesquisa participante e a pesquisa ação, pois ambas possuem intenções investigativas e adotam como estratégia metodológica a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado e o compartilhamento deste na situação vivência pelo grupo ou comunidade (Peruzzo, 2003). Considerando o objetivo proposto, o presente estudo se aterá à observação participante.

A observação participante não possui uma definição clara nas Ciências Sociais, porém, mas, é possível distinguir diferenças básicas em relação às suas grandes linhas de abordagem (Haguette, 1997). Neste sentido, Haguette (1997) destaca a definição de Schwartz e Schwartz (1955) como a mais completa. Schwartz e Schwartz (1955), a partir de um estudo realizado em um hospital psiquiátrico, definiram a observação participante como:

Um processo no qual a presença do observador em uma situação social é mantida com a finalidade de investigação científica. O observador está em um relacionamento frente a frente com o observado e, ao participar com eles em seu ambiente de vida natural, ele coleta dados. Assim, o observador faz parte do contexto que está sendo observado, e ele ambos modificam e são influenciados por esse contexto (Schwartz & Schwartz, 1955, p. 344).

Desta forma, pode haver um estreito engajamento entre os observadores participantes e o grupo pesquisado. De acordo com Harvey (2017), isso se daria pela criação de laços, a partir de uma prévia sensação de honestidade e humildade frente ao pesquisador, isto é, clareza em relação à razão de o pesquisador estar no local e ausência de demonstrações que transpareçam que o cientista considera-se como o único detentor de conhecimento válido. Essa manifestação pode se dar a partir da atitude de o pesquisador colocar-se na posição de aprendizes (Harvey, 2017).



Porém, segundo Harvey (2017), um relacionamento mais estreito pode ser mais fácil de ser definido do que posto em prática. Quanto a isso, Schwartz e Schwartz (1955) alertam que a ansiedade pode ser uma fonte de distorção dos dados coletados nas observações participantes. De acordo com os autores, a ansiedade surge principalmente a partir das sensibilidades do observador e pode ser despertada da seguinte maneira: o observador fica ansioso por ser um estranho e, como tal, não ser aceito pelos observados; ele pode estar preocupado com um problema de pesquisa específico por esbarrar em alguma dificuldade interpessoal, além disso ele pode não sustentar a frustração, agindo com ansiedade, afetando seriamente a capacidade de desempenhar seu papel (Schwartz & Schwartz, 1955). Outra questão que demanda atenção neste método é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos pesquisados, reduzindo graus de espontaneidade dos mesmos, podendo ocultar comportamentos como resposta a sensação de ameaça à privacidade (Gil, 2009). Quanto a isso, White (2005) ao narrar sua experiência de observação participante no livro *Sociedade de Esquina* afirma que aprendeu que as pessoas não esperavam que ele fosse igual a elas; mas que na realidade estavam interessadas nele justamente por ele ser diferente e que bastava que ele tivesse um interesse amigável por elas. Assim, White (2005) constatou que a transformação do pesquisador em nativo não acontece de fato, mesmo que ele pense estar inserido, pois a curiosidade e até mesmo a desconfiança sempre serão sensações possíveis. Isso não significa que o “outro” deva ser considerado alguém distante, desconhecido ou ameaçador; mas sim que o constante aprendizado a partir do diálogo, contribui para a compreensão que existem outras formas de experienciar o mundo.

De acordo com Harvey (2017), um conjunto significativo de limites no andamento da observação participante pode estar relacionado à ausência de conhecimento sobre o campo. Quanto a isso, Triviños (1987) orienta que o pesquisador, por não conhecer verdadeiramente a estrutura íntima dos grupos e também pelos objetivos científicos que pretende alcançar, deve se afastar de rivalidades entre os grupos, ou seja, deve tentar não se deslocar em favor de um grupo ou outro caso exista uma divisão interna. Whyte (2005) também apresenta a importância de o observador saber escutar e de aprender quando perguntar. Para tanto, a observação participante deve incluir o diálogo para que sejam discutidos interpretações e argumentos que emergem com aqueles entre os quais pesquisam, e, também, para que sejam examinadas se as observações de alguém coincidem com ideias ou experiências de outros, havendo (Harvey, 2017). De acordo com Whyte (2005), o tempo de observação durante um certo período, em vez de



somente em um dado momento, pode auxiliar que o pesquisador compreenda de maneira mais efetiva o comportamento de pessoas. Para reduzir essas dificuldades, o pesquisador deve efetuar uma série de atividades preliminares, buscando esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes, por meio contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidas no processo social que interesse (Triviños, 1987). Em decorrência dos limites apresentados, o uso da triangulação de dados, a partir de produtos centrados no sujeito, elementos produzidos pelo meio do sujeito e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social do sujeito, pode contribuir para a análise e interpretação de fenômeno complexos como as remoções

Metodologia

Este estudo utilizou a observação participante como técnica para coleta de dados. As observações ocorreram durante o período de abril de 2016 a setembro de 2017. Foram realizadas idas à Vila Autódromo e a eventos fora da comunidade, mas envolvendo-a. Durante toda a pesquisa, houve a participação nas discussões de grupos do aplicativo Whats App e acompanharam-se os acontecimentos na comunidade por meio da página do Facebook da Vila Autódromo. Esses dados online não foram analisados, mas foram utilizados como fontes de informação sobre os eventos envolvendo a comunidade. Os dados foram analisados e interpretados com base no referencial teórico.

Resultado e Discussão

Limites e possibilidades da observação participante como forma de coleta de dados no contexto das remoções na Vila Autódromo

O processo de remoção de casas na Vila Autódromo envolveu mudanças ao longo da história da comunidade. O que se viu na comunidade foram motivações diferenciadas que oscilaram, principalmente, dentre a lógica neoliberal de crescimento econômico urbano e melhorias ambientais, duas das justificativas para remoções urbanas apontadas por Cernea (1993). Entretanto, o que se constata no histórico processo de remoções da comunidade é o que o mesmo autor destaca como possibilidade, ou seja, que a região tornou-se necessária para expansão comercial e para outros objetivos envolvendo negócios.

As notas de campo apresentaram que, inicialmente, foram adotadas estratégias com caráter coercitivo. Além disso, ao longo do processo, a rotina diária da comunidade apresentava-se complicada no sentido de habitabilidade. Pois as demolições das casas ocorreram sem a retirada dos escombros e, muitas das vezes, comprometendo



os vizinhos que permaneceriam na comunidade. Esses dados vão de encontro com um dos critérios descrito no Guia, produzido pela Relatoria Especial da ONU para a moradia adequada. Além disso, constatou-se a intensa poluição na comunidade e de acordo com as narrativas observadas, houve períodos em que os moradores ficaram sem água. Esses são indícios, conforme apontado por Oliver-Smith (1991), de que as remoções ocorreram de forma apressada e sem serem levados em consideração critérios fundamentais, como a disponibilidade hídrica para a população, além de não haver a devida preocupação com os recursos naturais, em especial, com o replantio das árvores cortadas. Ademais, verificou-se que a necessidade de que algumas demolições acontecessem de fato poderia ser contestada. Pois há hoje, no lugar de casas, um amplo espaço para um estacionamento que constantemente se mantém vazio ou com poucos carros. Isso viola a noção de que as remoções só devam acontecer em casos estritamente necessários (ONU, 2010).

Durante as observações, constantemente, um episódio em que alegou-se a existência de violência física foi mencionado. O acontecimento foi no dia 03 de junho de 2015. De acordo com as observações, houve a tentativa de demolição de uma casa sem aviso o prévio, por oficiais de justiça e guardas municipais. Porém, os moradores cercaram a casa, apoiando a família que estava sendo ameaçada, por fim, os guardas avançaram com violência, deixando feridos, entretanto, a demolição não aconteceu. Além de o processo de remoção não poder utilizar a violência e a intimidação, é necessário um prazo e condições para que a população se prepare para o dia da remoção, respeitando data e horário (ONU, 2010).

A partir das análises, reitera-se que há marcadamente um histórico de possibilidade de remoção na comunidade com justificativas variadas por argumentos envolvendo questões estéticas, instalações para os Jogos Pan-Americanos, e, por fim, para a construção do estacionamento e do Centro de Mídia e implantação dos acessos ao Parque Olímpico. Os dados apresentaram que as remoções estavam diretamente relacionadas ao crescimento econômico urbano da cidade do Rio de Janeiro e, particularmente, com a expansão da Zona Oeste a partir da década de 80 e, de maneira mais crescente a partir da década de 1990. Com isso, houve a necessidade de exploração por áreas mais vazias da cidade para que essas atendessem aos interesses de setores públicos e privados motivados pelo lucro advindo da especulação imobiliária. E, foi exatamente no início da década de 1990 que a Vila Autódromo passou pela primeira possibilidade de remoção. Esse fato ocorreu durante a gestão de César Maia



(1993-1996) por meio justificativo que envolviam dano ao meio ambiente urbano, dano ao meio ambiente natural, dano estético paisagístico e turístico.

A observação participante realizada na Vila Autódromo proporcionou a vivência da definição do método, apresentada por Schwartz e Schwartz (1955). Isto é, o relacionamento frente a frente com os observados por meio da experiência de participar com e no ambiente de vida natural. Experimentou-se que o observador faz parte do contexto que está sendo observado, e que observados e observadores são influenciados por esse contexto e o transformam (Schwartz & Schwartz, 1955).

Nos primeiros dias de observação, as notas de campo apresentam reiteradamente expressões como "senti-me perdida", "estava sozinha", infere-se a existência de um certo grau de ansiedade. A sensação de ser um estranho e terminar não sendo aceito pelos observados pode gerar a ansiedade (Schwartz & Schwartz, 1955). Ao longo do tempo, expressões como essas foram reduzidas e foram substituídas por frases como: "Em grupo, tenho a sensação de que estou segura". Verifica-se que o tempo é um elemento bastante relevante para resultados advindos de observações participantes (Whyte, 2005). Se fossem feitas somente as primeiras observações, a redução da ansiedade talvez não fosse percebida.

Durante as observações, constatou-se que os pesquisadores eram muito bem recepcionados, foram feitos churrascos, distribuídas sopas, eram colocadas músicas, todos eram recebidos com abraços. Porém, apesar de desde o início essas reações terem sido percebidas, ao longo do processo de observação, buscou-se cautela ao falar, priorizando escutar, especialmente, nas observações iniciais. De acordo com Whyte (2005) e Harvey (2017), é fundamental que o observador saiba como e quando perguntar, tendo, neste sentido, o diálogo um importante papel para a construção das interpretações.

Havia na Vila Autódromo a constante abertura ao diálogo entre pesquisadores e moradores da comunidade. Duas pesquisadoras fizeram dinâmicas na Vila Autódromo, segundo uma delas: "com o intuito de realizar um resgate à memória e de mostrar as dores que existem dentro desse processo de remoção". Neste dia, realizou-se a construção de um mapa da comunidade, sendo as marcações feitas pela investigadora, que também é arquiteta. Além disso, ao final deste dia de observação, elas elaboraram uma roda com todos os presentes, e, em seguida, sorteavam um local que havia sido demolido pela política de remoção e um morador falava sobre este local. Posteriormente, esse morador jogava uma bola de meia para outro morador ou ex-



morador que estivesse presente, então uma outra narrativa era contada. As falas foram gravadas em um gravador levado pela pesquisadora. Destaca-se que uma das pesquisadoras tentou constantemente organizar as sequências de histórias narradas sobre os locais para que fossem marcados corretamente no mapa. Constatou-se que as investigadoras apresentavam uma forte preocupação metodológica com o andamento da dinâmica. Essa dinâmica resultou em um registro capaz de contribuir para a redução da invisibilidade as experiências vivenciadas na comunidade. Tais experiências podem ser construtos iniciais do que Bringel e Varela (2016) tratam como articulação entre a produção de saber e a geração de ações transformadoras, e também, o que Santos (2007) denomina como diálogo entre o saber científico e o saber popular. Isso porque as pesquisadoras estavam utilizando ferramentas capazes de ampliar e registrar para gerações futuras a visibilidade da história da comunidade. A partir disso, constata-se ser possível que os investigadores construam junto com os atores (Rauber, 2004, p. 22), colocando o seu conhecimento a serviço das organizações com as quais estejam interagindo (Misoczky, Flores & Böhm, 2008) por meio do uso de metodologias participativas (Peruzzo, 2003).

Para além da preocupação metodológica, em diferentes momentos, os pesquisadores presentes na comunidade deixam claro que não possuem a intenção de tomar partido de um ou outro grupo. Conforme as remoções avançavam, os relatos observados destacavam que alguns moradores foram negociando com a Prefeitura e com isso, às vezes, o marido queria aceitar o acordo e a esposa não, conseqüentemente, a relação entre os moradores ficou prejudicada. E isso gerou brigas e divisões internas na comunidade. Aparentemente com a intenção de não ser favorável a um ou outro grupo; durante uma das dinâmicas na comunidade, quando uma ex-moradora narra que quase ninguém pagava a Associação de Moradores e inicia uma breve exposição sobre brigas internas, uma das pesquisadoras interrompe a fala dela e afirma ser preciso de um tempo fixo para cada um falar, pois caso contrário uns falarão muito e outros nada. Essa atitude pareceu mais próxima à uma tentativa de afastamento de rivalidades entre os grupos da comunidade, conforme recomenda Triviños (1987), do que uma tentativa de negação ao conflito, que dificilmente seria defendida por um pesquisador das Ciências Sociais.

Falas de pesquisadores como: "várias pessoas sentiram a necessidade de registrar o que era a Vila [...] quando arrancamos um pedaço da cidade, arrancamos [...] não é o fato de retirar uma casa [...] é o nível de laço afetivo, é a perda de referência" e " uma das coisas que me recordo muito...nunca gostei de ver nenhuma casa caindo...por isso,



eu não quis ver a Associação de Moradores sendo derrubada e eu não fui [...]", remetem a existência de laços e empatia, definidos por Harvey (2017) como o envolvimento mais emocional do pesquisador do que o meramente a participação e como atitudes que demonstrem interesse nas vidas das outras pessoas. Considera-se que maneira como os moradores recebem os pesquisadores naturalize a construção desses laços. Em uma das primeiras idas de uma das pesquisadoras deste estudo à comunidade, ela foi informada de que haveria um churrasco para todos. Há na nota de campo deste dia a seguinte descrição: "fico mais uma vez surpresa, não esperava uma recepção tão calorosa. Mas aos poucos eu vou percebendo o quanto os moradores gostam da presença de todos ali" Os moradores chamam todas as pessoas que frequentam a comunidade e auxiliam em alguma medida a luta contra a remoção como apoiadores, incluindo os pesquisadores.

Durante um dia de observação, uma das moradoras comenta que o céu está lindo. Na nota de campo deste dia, há o seguinte comentário sobre essa frase: "essa observação de alguma forma faz com que eu queira agradecer por estar dividindo esse momento com essas pessoas." Constatou-se que os moradores fizeram um trabalho de levar a universidade, por meio dos pesquisadores, à comunidade e que havia uma preocupação em relação à maneira como os pesquisadores eram tratados.

Mas, particularmente, a empatia foi percebida quando do primeiro acompanhamento da demolição de uma casa. A nota de campo traz os seguintes dados: "vi um garotinho de aproximadamente uns seis anos olhando aquelas coisas quebradas e espalhadas pelo chão, resolvi fotografá-lo, quando ele se aproximou e perguntou o porquê de eu estar fotografando-o, respondi que estava estudando e conhecendo a Vila Autódromo, então, ele disse que sua avó morava ali e apontou mostrando a casa [...] assamos o dia juntos, conversando. Neste dia, levei uma casinha de madeira, ele perguntou se poderia ficar com ela, eu disse que sim. Almoçamos juntos, sentados próximos a um container perto da casa da avó dele. Quando terminamos de comer, ele me trouxe um pratinho de plástico com o seu primeiro nome. Logo após, comecei a ver a movimentação de algumas pessoas em direção à casa da avó dele, umas quatro pessoas saíram da tenda montada para o almoço para ir pra lá. Fomos também e ficamos observando, até que iniciou-se a demolição completa da casa. Foi então que ele disse: coitadinha da minha avó. Acompanhar essa cena foi um dos momentos mais difíceis que já vivi na Vila Autódromo." A partir disso, constata-se, notoriamente, a presença da empatia, tal como descrita por Harvey (2017).



A nota de campo do dia da construção das peças do Museu das Remoções (museu construído a céu aberto com os escombros das demolições que aconteceram na comunidade; uma iniciativa que reuniu e reúne moradores e um heterogêneo grupo de "apoiadores", que também estiveram presentes em outras ações de resistência da comunidade), apresento que: "decidi perguntar para uma das pesquisadoras, que estava a frente da construção, se eu poderia colaborar com algum grupo, ela disse que sim, então o grupo solicitou que eu recolhesse algumas pedras e tijolos quebrados, depois que eu buscasse um pouco de água para limparmos os pinceis". A partir disso, apreende-se a colocação da pesquisadora na posição, mencionada por Harvey (2017) de aprendiz. Finaliza-se a nota, mencionando que essa atitude fez com que a pesquisadora fosse convidada para pintar a escultura, como se fosse um avançar de passo a partir de uma postura humilde, tal como recomendada por Harvey (2017).

Considerações finais

Este estudo analisou os limites e possibilidades da observação participante como forma de coleta de dados no contexto de remoções na Vila Autódromo. Constatou-se que a observação participante pode contribuir para a produção de formas de conhecimento que valorizem experiências locais, que apresente realidades que têm sido produzidas ativamente, mas que são invisibilizadas por teorias importadas. Entretanto, o observador precisa ter atenção a alguns pontos fundamentais: é preciso saber escutar (Whyte, 2005); efetuar atividades preliminares, buscando esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes (Triviños, 1987); manter-se aberto ao aprendizado, (Harvey, 2017); tentar não se deslocar em favor de um grupo ou outro caso exista uma divisão interna na comunidade (Triviños, 1987); estabelecer laços (Harvey, 2017); ficar atento à presença de ansiedade (Schwartz & Schwartz, 1955).

Apesar desses apontamentos, não se pode estabelecer que uma receita a ser seguida. Pois cada situação terá suas próprias características e caberá ao investigador avaliar e buscar o melhor caminho (Triviños, 1987). E esta não é uma tarefa fácil, tendo em vista que adotando este método, o pesquisador é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas e estas possuem seus próprios valores que podem ser muito diferentes dos deles. Porém, o pesquisador poderá aprender com seus erros e tentar, em alguma medida, tirar proveito deles e este já será um passo fundamental para a pesquisa (Whyte, 2007).

Por fim, não buscou-se exaurir o tema, tendo em vista a sua complexidade. Entretanto, constatou-se a necessidade de atenção a algumas particularidades do método para



evitar a distorção dos dados coletados. Para tanto, sugere-se a combinação de diferentes métodos de coleta, como acontece com a técnica da triangulação, como forma de contribuir para a análise e interpretação do fenômeno remoções.

Referências

- Bringel, B., & Varella, R. V. S. (2016). A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3(3), 474-489.
- Cernea, M. M. (1993). The urban environment and population relocation. The World Bank.
- Cernea, M. M. (1994). Reassentamento populacional e desenvolvimento. *Finanças & Desenvolvimento*, 14(3), 46-49.
- Demo, P. (1988). Introdução à metodologia científica. São Paulo: Atlas; 1988.
- Gil, A. C. (2009). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Haguette, T. M. F. (1997). Métodos qualitativos na sociologia. 5a. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Harvey, G. (2013). Field research: Participant observation. In *The Routledge handbook of research methods in the study of religion* (pp. 239-266). Routledge.
- Höffe, O. (2003). O que é justiça? (Vol. 155). Edipucrs.
- Misoczky, M. C., Flores, R. K., & Böhm, S. (2008). A práxis da resistência e a hegemonia da organização. *Organizações & Sociedade*, 15(45), 181-193.
- Monteiro, P. G. & Medeiros, M. G. P. (2016). O sistema de justiça e a luta pela moradia no Rio de Janeiro: o percurso jurídico da resistência da Vila Autódromo contra a remoção. *Revista Brasileira de Direito Urbanístico (RBDU)*, v.2.
- Oliver-Smith, A. (1991). Involuntary resettlement, resistance and political empowerment. *Journal of Refugee Studies*, 4(2), 132-149.
- Organização das Nações Unidas. (2010). Relatora Especial da ONU para a Moradia Adequada. Como atuar em projetos que envolvem despejos e remoções? Guia. São Paulo: ONU, 2010.
- Peruzzo, C. M. K. (2003). Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos in: III Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte—MG (2 e 3 de setembro de 2003).
- Peruzzo, C. (2016). Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. *Anais XXV Encontro Anual da Compós*, 1-22.
- Rauber, I. (2004). La Transformación Social en el Siglo XXI. ¿Camino de reformas o de revolución? *Miradas desde abajo*.



Sánchez, F., de Oliveira, F. L., & Monteiro, P. G. (2016). Vila Autódromo in dispute: subjects, instruments and strategies to reinvent the space. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 18(3), 408-427.

Santos, B. S. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Santos, B. S. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Schwartz, M. S., & Schwartz, C. G. (1955). Problems in participant observation. *American journal of sociology*, 60(4), 343-353.

Tafakgi, M. (2014). Copa e Olimpíadas pra quem? Uma etnografia sobre os impactos sociais e as mobilizações coletivas no processo de preparação do Rio de Janeiro como sede de megaeventos esportivos. *Revista Ensaio*, 7.

Tozoni-Reis, M. F. D. C. (2010). A pesquisa e a produção de conhecimentos. *Cadernos de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento*, 3, 111-148.

Triviños, A. N. S. (1987). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Waldrum, J. (1980). Relocation and political change in a Manitoba Native community. *Canadian Journal of Anthropology*, 1(2), 173-178.

Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.



Hacia una investigación decolonial sentida y accionada en vínculo y compromiso con la vida

Yamile Alvira Briñez¹

Resumen

En esta ponencia, intento dar cuenta sobre el proceso de construcción y principales aspectos orientadores que constituyen la propuesta de acercamiento epistémico-metodológico, con un componente político-pedagógico a la que denomino: *“Hacia una investigación decolonial sentida y accionada en vínculo y compromiso con la vida”*, pensada y accionada desde una postura crítica del quehacer como investigadora y psicóloga social latinoamericana bajo una praxis política y académica comprometida con diferentes comunidades campesinas originarias de la región andina de Perú y Ecuador, que actualmente luchan por la defensa del Agua y la Vida en sus territorios, ante la imposición de megaproyectos extractivos y depredadores, favorecidos por las políticas neoliberales del capitalismo global.

Esta propuesta, ha sido fruto de mi investigación doctoral² que, desde un primer momento, intentó distanciarse de la colonialidad de epistemologías y metodologías propias de las ciencias sociales tradicionales hegemónicas, por lo que se orienta como una propuesta en clave decolonial y desde el campo de la psicología social latinoamericana. Para ello he retomado algunos de los aportes de la *Investigación-Acción Participativa IAP*, desarrollada por Orlando Fals Borda y otros autores hace más de cinco décadas. Así mismo, se nutre de valiosos aportes, perspectivas teóricas y epistémico- metodológicas, en dialogo y encuentro intercultural con pensadores y sabidurías andinas vinculadas a comunidades y pueblos indígenas y campesinos que han hecho posible la praxis investigativa y, que a su vez contribuye a la comprensión y co-producción de saberes y conocimientos con potencial político- transformador de las condiciones de dominación histórica que hoy más que nunca, amenazan con la destrucción de la Vida en el Planeta.

Quehacer académico y político desde la psicóloga social latinoamericana

“...el conflicto entre objetividad y neutralidad es una ficción o una excusa para dispensar del compromiso exigido por la ética, porque “la vida social es, en esencia, práctica” (Andrés Aubri, 2011).

En esta investigación social, la decisión sobre los para que, los cómo, con quien/es y



para quien/es hacer investigación desde el campo de la Psicología Social, se encuentran directamente vinculados con el quehacer académico y político de quien investiga, en términos del lugar desde donde se enuncia, la ubicación histórica, política y las condiciones geopolíticas en que se encuentra inmersa, que a su vez define el posicionamiento y la apuesta ético-política en la misma investigación. Por supuesto, esto también implica un intento de desalienación de los preceptos positivistas y hegemónicos propios de la formación en Psicología como en cualquier disciplina de las ciencias sociales hegemónicas tradicionales. En este sentido, autores como Ignacio Martín Baró³, desde la psicología en un contexto de guerra interna del Salvador de los años 80's, reclamaba la exigencia de conocer e involucrarse más de cerca con la realidad del pueblo para generar en ese caso, modelos teóricos y de intervención adecuados al contexto, la problemática y el momento histórico que se vivía por entonces, para producir "relaciones más humanizadoras y de vínculos colectivos donde se afirme la humanidad personal y no se niegue la realidad de nadie, para favorecer la construcción de una sociedad nueva o por lo menos, mejor y más junta"

(Martín Baró, 1984).

Por lo tanto, Martín Baró nos invita a considerar el papel de una psicología enunciada y situada desde un contexto bajo condiciones geográficas, históricas y políticas específicas; a pensar y hacer una psicología social comprometida y de cara a la realidad de opresión de los pueblos latinoamericanos y por supuesto, a cuestionar a quienes ejercemos la psicología en y desde Latinoamérica frente a las situaciones que afrontan hoy los pueblos en nuestros países. Por ello, en esta investigación me ubico académica y políticamente como investigadora y Psicóloga social latinoamericana comprometida con los procesos de transformación social de cara a la realidad de despojo de los territorios de los pueblos originarios y campesinos, específicamente en la región andina y sus luchas por la defensa del agua y la vida. Así mismo, para el maestro Orlando Fals Borda, el compromiso y la participación en la investigación se relaciona con "una toma de conciencia del investigador/a de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo". Por ello, la elección del campo de estudio en esta investigación responde, a la ubicación y posicionamiento ético-político como investigadora en el contexto de países andinos latinoamericanos, atravesados por la dominación y la expansión del despojo extractivista (en este caso en la modalidad de la megaminería transnacional), como fenómeno de raíces coloniales, manifiesto hoy en diferentes lugares de Latinoamérica y del sur global.

Así, el lugar donde se enuncia esta investigación es desde la región andina latinoamericana, históricamente sometida y despojada, pero ahora, de forma más voraz



que nunca ante lo cual se resisten diversas comunidades y pueblos campesinos e indígenas bajo una apuesta ético- política por la defensa del agua y la vida en medio de y pese a la histórica dominación del cual también somos parte.

Ello hace necesario, tal como menciona el mismo Fals Borda (1999), descolonizarnos a nosotros mismos como investigadores de todas las investiduras positivistas con las que hemos sido formados en las universidades, a fin de no terminar reproduciendo el statu quo como muchos de nuestros colegas, o como simples repetidores y perpetuadores de discursos y prácticas investigativas que parten de un legado céntrico euronorteamericano, camuflados de “universales” pero siempre producidos desde y para el corazón de la *matriz imperial neo-colonial* (Guerrero, 2012), que a su vez han contribuido a naturalizar los procesos de dominación, exclusión y discriminación histórica y violenta de diversas y sentidas maneras en Latinoamérica. De allí, que la relación dialógica y el reconocimiento del límite de nuestros propios conocimientos, resultan importantes en la producción del conocimiento con los otros para favorecer procesos de transformación social que apuestan en este caso, a comprometerse con la defensa de la vida, pues los planteamientos de las ciencias sociales modernas hegemónicas no han permitido comprender y sobretodo contribuir a tales procesos.

En la misma sintonía, autores como Andrés Aubri (2011), desde su experiencia de trabajo con comunidades zapatistas en el sureste mexicano, no solo presenta profundos cuestionamientos hacia la formación académica en las ciencias sociales y la forma tradicional de producir investigación social, sino que hace énfasis en la lógica extractivista que asumen muchos investigadores/as, promovidos en la mayoría de los casos, por las mismas instituciones financiadoras y por la academia que representan estos investigadores/as. En este sentido, hace el llamado a la producción de otro instrumento que contribuya a prácticas transformadoras donde la *ciencia social* no pueda concebirse separada de la *práctica social*, ni la *investigación del compromiso*; por lo tanto, dice el autor “el conflicto entre objetividad y neutralidad

es una ficción o una excusa para dispensar del compromiso exigido por la ética, porque “la vida social es, en esencia, práctica” (Aubri, 2011: 59-76).

En este aspecto, también considero importante tener en cuenta el llamado que hace la socióloga y activista boliviana Silvia Rivera Quisicanqui (1990), para pensar nuestra ubicación como investigador/a en la “cadena colonial” de la cual innegablemente hacemos parte, por lo que es necesario que desarrollemos una postura crítica tanto hacia la historia oficialmente escrita y difundida, como con nuestras propias creencias



de vida y formación académica, pues solo siendo consciente de ello se puede intentar caminar con el otro/a en vía hacia una descolonización e intentar dar un giro a esa perpetuación del orden colonial.

Esta perspectiva de Quisicanqui (1990), también implica tener en cuenta las diversas tensiones y conflictos que pueden presentarse en medio de una relación asimétrica entre quien investiga y los actores con quienes se investiga, pero a su vez con posibilidades de producir una praxis donde se reconstruya la propia historia y se oriente hacia prácticas descolonizadoras, entonces desde el quehacer de la psicología social latinoamericana la pregunta que surge es ¿Cómo pensar el ejercicio colectivo de descolonización con quienes investigamos, teniendo en cuenta la ubicación que cada uno ocupamos y las múltiples tensiones que se presentan en una relación dialéctica entre dos o más seres sentipensantes?⁴.

Pues de lo contrario, seguiría vigente la crítica que hacen autores como Frank Fanon, (2013) a los “intelectuales” que “han seguido al colonialista, en el plano universal abstracto” y que justifican un supuesto discurso neutral de convivencia *pacífica* entre el colonizador y el colono, sin cuestionar las estructuras asimétricas de dominación y poder entre dicha relación y por el contrario contribuyen a su naturalización, incluso sin ser conscientes de ello, porque el colonialismo se ha encargado de infiltrarlos en todos sus modos de pensar y sentir.

Por lo tanto, los planteamientos de estos autores⁵ me inducen a sospechar de aquellas investigaciones cuyos marcos de referencia epistémico, teórico y metodológico, no hacen explícito su postura frente a las relaciones de dominación y poder encarnadas en procesos de exclusión, discriminación y violencia dirigida a aquellos históricamente racializados, clasificados y oprimidos; ello como parte de la realidad social que se investiga e interviene desde cualquiera de las llamadas ciencias sociales entre ellas la Psicología Social y Comunitaria. Su indefinición y ambigüedad en la dimensión ética y política del conocimiento producido, muchas veces justificado en ese “plano universal abstracto” del colonizador señalado por Fanon 2013, a mi entender, también contribuye a perpetuar la naturalización de la larga historia de dominación al interior de la llamada “*matriz-colonial moderna*” (Walsh, 2014) o la “*matriz imperial neo-colonial*” (Guerrero, 2012). Además de ofrecer marcos teóricos sin visión definida del mundo con la que se termina justificando casi cualquier cosa, por ejemplo, investigaciones “sociales” que benefician los intereses de transnacionales depredadoras de la Vida como Monsanto.

Por ello, autoras como Catherine Walsh 2015, nos habla de la responsabilidad político-



epistémica que debe extenderse hacia un involucramiento/compromiso con los procesos en curso y emergentes de lucha y cambio que están ocurriendo en cada país, asumidos como espacios de insurgencia política y epistémica basados en la existencia que abren horizontes decoloniales, a partir de praxis pedagógicas de acompañamiento y compromiso, que se ubican y se mueven entre y en conexión con las grietas y fisuras que estos mismos procesos de lucha y resistencia ocasionan al orden moderno/colonial (p. 4). Por ello, en esta investigación, la decisión de acompañar luchas por la defensa del agua y la vida vigentes e investigar desde y con sus protagonistas sus modos de resistencia y propuestas con potencial político transformador, se convierte en una responsabilidad ético-política y académica.

Por último, considero importante como sugiere Guerrero (2012), autoevaluar nuestro rol y el quehacer del investigador/a. Sin embargo, esta autoevaluación del papel del investigador/a generalmente no suele exigirse, ni hacerse explícita en los documentos de investigación; como si el investigador/a se encontrara escindido del mismo proceso de investigación⁶. En este sentido, Guerrero nos advierte que es necesario:

... empezar a cuestionar como hemos estado siendo custodios de la razón y las epistemes y estos no nos han hecho ni mejores ni más felices y no nos han llevado a donde queremos llegar. La construcción de un re-pensamiento crítico decolonial requiere, por lo tanto, la urgente construcción de distintos caminos por los que hasta ahora hemos transitado, aunque no sepamos a donde nos lleven, pero que estamos dispuestos a caminarlos (Guerrero, 2012: 216).

Indaga-Acción

Cómo la mayor parte de las reflexiones, análisis, interpretaciones y argumentaciones originadas en la investigación, el planteo de esta propuesta epistémico-metodológica también nace de un ejercicio de continua *indaga-acción* entendido como principio orientador tanto para la problematización del campo

como para la toma de decisiones frente a la definición y el abordaje de la misma investigación, de manera que han surgido múltiples interrogantes a lo largo de toda la investigación, que, por supuesto han implicado tanto el posicionamiento ético-político y académico de la investigadora, antes mencionado, como la participación y el compromiso con quienes se investiga referente a las decisiones y las maneras en que se fue forjando la misma investigación. Por lo tanto, el campo de estudio fue problematizado y precisado a través de un ejercicio de continua *indaga-acción*, del cual surgieron un conjunto de interrogantes (Aunque durante todo el proceso de investigación



surgieron nuevos interrogantes) asociados a aspectos centrales abordados durante la investigación tales como el *despojo en la modalidad del extractivismo minero*⁷; las *resistencias indígenas y campesinas*⁸ y sobre *las practicas colectivas y propuestas con potencial político transformador hacia el Sumak kawsay/Buen Vivir u Otro Vivir*⁹. Así mismo, surgieron otros interrogantes en el mismo ejercicio de *indaga-acción* que contribuyeron a encauzar el camino de la propuesta epistémico-metodológica de la investigación:

- ¿Cómo puedo hacer factible la investigación en correspondencia con el campo de problematización a investigar, los objetivos planteados, y los debates epistemológicos y conceptuales a insertarse?
- ¿A qué epistemología - metodología/s en correspondencia con la perspectiva decolonial en las ciencias sociales, podría acudir para llevar a cabo la apuesta de la investigación?
- ¿Cómo lograr la *producción* del conocimiento y un acercamiento metodológico que favorezca el espacio de intercambio y puesta en común de experiencias y saberes con y desde los mismos actores protagonistas?
- ¿Qué tipo de técnicas participativas favorecen la comprensión de los modos de resistencia campesina e indígena frente al extractivismo minero y la configuración de prácticas y propuestas con potencial político transformador hacia un Otro Vivir/Buen Vivir”?

Intentar pensar y hacer una investigación a luz de estos interrogantes, ha sido crucial para comprender y materializar una práctica de investigación, que hoy después de años de formación, investigación y trabajo con diversas comunidades, teniendo en cuenta las condiciones locales y geopolíticas del contexto latinoamericano en que investigo, me sigue interpelando sobre: ¿Cómo provocar praxis investigativas, concientes y comprometidas con procesos de transformación social que apuesten a la Vida y a su vez cuestionen, denuncien y participen en la comprensión y producción de conocimientos pertinentes, asumiendo un posicionamiento ético-político frente a las condiciones de dominación, la colonialidad del ser-poder-saber y sobre la misma complicidad del quehacer disciplinar, en diferentes espacios/instituciones con los intereses de los poderes hegemónicos?. Al respecto, me permito sumar algunos de los interrogantes planteados por Fals Borda 1999, en el texto “Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa”, que considero pertinentes para esta investigación:



¿Cómo podremos dar prioridad a la producción de conocimientos adecuados y responsables, de tal forma que los pueblos que han sido víctimas de la explotación y abuso capitalistas se conviertan en los principales receptores y beneficiarios de la investigación y de la docencia?; ¿Podríamos entonces ser al mismo tiempo intelectuales estudiosos y agentes del cambio con el fin de cooperar en este movimiento intelectual y político, ...para defender la vida en todas sus formas, y para adelantar la construcción de una ciencia útil y pertinente? y ¿Podremos comprometernos como académicos y como ciudadanos en esta trascendental tarea? (Fals Borda, 1999).

Y en el contexto de esta investigación también agregaría el siguiente: ¿Cuáles son las contribuciones desde las ciencias sociales y más específicamente desde psicología social latinoamericana a los procesos de resistencia y luchas por la defensa del agua y la vida protagonizadas por comunidades y pueblos campesinos e indígenas y en la configuración de propuestas con potencial político transformador ante el despojo en la modalidad del extractivismo minero? Sin duda alguna, acercarme al abordaje de estos interrogantes en medio de las exigencias académico-institucionales y el actual contexto económico y sociopolítico en que se dan las luchas que acompaño e investigo, ha representado para mí enormes desafíos académicos y políticos, por lo que seguramente más que dar respuesta, han brindado pistas para contemplar otras posibilidades o rutas de investigación como lo es esta misma propuesta.

Perspectivas, diálogos y aportes

Esta propuesta de investigación fue inicialmente concebida desde la perspectiva decolonial¹⁰ y el área de la psicología social latinoamericana. Sin embargo, en el camino la propuesta se fue enriqueciendo en diálogo con diferentes referentes, perspectivas y fuentes teóricas, epistemológicas, metodológicas, políticas y pedagógicas, que intento recoger a través de cinco grupos (Ver Tabla 1), aunque en la práctica sus contribuciones se han ido entrelazando y tejiendo de diversas y sentidas formas, de acuerdo con las necesidades de comprensión, análisis e interpretación de la misma investigación.



I Grupo: *Perspectiva decolonial*¹¹ que necesariamente remite al abordaje sobre las nociones del llamado *eurocentrismo*¹² desde un abordaje histórico y epistemológico como los propuestos por referentes como Samir Amín (1989), Enrique Dussel (2003), Aníbal Quijano (2003) entre otros. La relación *modernidad/colonialidad y el giro decolonial*, abordado por diferentes pensadores¹³, quienes han discutido, reflexionado y escrito de manera crítica sobre la relación del eurocentrismo, la dominación y la subordinación desde la periferia al centro-occidental, tomando como base la teoría de la *colonialidad del poder* propuesta por Aníbal Quijano (2003), la *colonialidad del saber y crisis civilizatoria* de Edgardo Lander (2003 y 2010), entre otros aportes de pensadores que desde finales del siglo XX, se han sumado a los debates y reflexiones para profundizar en aspectos de la modernidad-colonialidad¹⁴.

II Grupo: En diálogo con los aportes del *pensamiento crítico latinoamericano* como perspectiva antimperalista, cuyos pensadores cuestionan, piensan y producen marcos teóricos¹⁵ y epistémico-metodológicos¹⁶, desde el análisis y la reinterpretación de la historia y la realidad latinoamericana, como lugar de enunciación para situar el conocimiento producido y constituir nuevos escenarios políticos y sociales.

III Grupo: Los aportes de otros intelectuales *pensando o ayudando a pensar el Sur global* tales como Boaventura de Sousa desde las *epistemologías del sur y la sociología de las ausencias y las emergencias*; la lectura crítica del imperialismo y la globalización de Samir Amín; el valioso legado de Frantz Fanon hacia la descolonización, los aportes de Rosa Luxemburgo, Karl Polanyi y David Harvey a la comprensión de la expansión de la acumulación en sus diferentes momentos; los aportes de James Scoot a la comprensión de la resistencia en los dominados; los estudios de la subalternidad de Ranajit Guha, entre otros.

IV Grupo: El diálogo intercultural con el diverso *pensamiento andino* como “Pensamiento Otro”¹⁷ producido heterogéneamente por pensadores, políticos y dirigentes indígenas¹⁸ de la región andina, quienes durante las últimas décadas, se han encargado de visibilizar sabidurías y producir conocimientos a partir de referentes simbólico-culturales en permanente disputa, contradicción, discusión y complementariedad con el mismo proceso de dominación del cual, los mismos pueblos originarios, han sido parte durante los últimos siglos.



V Grupo: En este grupo, destaco el *intercambio recíproco con sabidurías andinas*, con el cual la praxis investigativa ha sido posible, acudiendo también al ejercicio de continua *indaga-acción* realizado durante el acercamiento y acompañamiento desde el campo, del preguntar-caminando, accionando y vivenciando con miembros y dirigentes de comunidades y rondas originarias campesinas de Perú y pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador. Además de otros actores académicos, investigadores y activistas, (con quienes nos cruzamos, intercambiamos y articulamos algunas acciones en el camino de nuestras investigaciones) también comprometidos con las luchas por la defensa del agua, la vida y los territorios en América Latina, provenientes de diferentes países y con formaciones académico y experiencias diversas: Antropólogos, sociólogo, realizadores audiovisuales, abogados, artistas, entre otros.

Por último, quiero señalar que, aunque la aproximación teórica-metodológica de la investigación se propuso en coherencia con los debates y discusiones teóricas inicialmente contempladas y las mismas necesidades surgidas en el contexto, ocurrió que en el trabajo desde el campo con las comunidades

campesinas e indígenas surgieron algunos replanteamientos en términos epistémico-metodológicos, que dieron lugar al reconocimiento de un componente político-pedagógico en el quehacer de la investigación en el campo de la Psicología Social, que intento abordar en los siguientes apartados.

De epistemologías del Sur a las Sabidurías para la Vida

Nuestros sabios no están en Europa, con los grandes pensadores políticos que hemos leído en la historia, sino que están acá, en las selvas, en los ríos están pescando para sobrevivir y a ellos es que debemos escuchar para lograr lo

que soñamos: La Utopía” (Orlando Fals Borda)

Desde el inicio, asumí que una investigación en la perspectiva decolonial, necesariamente debía plantearse un giro epistemológico que implica una ruptura con los principios tradicionales epistemológicos del saber científico¹⁹ hegemónico, que busca ajustar los conceptos a la realidad. Así mismo, que renuncie a las condiciones de *neutralidad y objetividad*, que propone un enfoque de carácter positivista. La epistemología en este sentido, según Patricio Guerrero (2012), también “...ha proporcionado a occidente el instrumental teórico y metodológico, de un conocimiento útil para el ejercicio de la colonialidad y la dominación” (p.58). Por lo tanto, para Guerrero (julio 2012), de lo que se trata es:



... de entender que no es posible sentipensar la posibilidad de la vida presente y futura dentro de los uni- versos conceptuales, epistemológicos o del conocimiento hegemónico instrumental de la ciencia tal como ha sido concebida, pues este conocimiento...ya no nos ofrece posibilidades de sentido frente a la existencia, sino que por el contrario ha instrumentalizado la totalidad de la vida para que sea útil al capital y al mercado. (p.13)

Por ello, había considerado que la producción del conocimiento en esta investigación se diera bajo la orientación de la *epistemología del Sur*²⁰ propuesta por Boaventura De Sousa Santos. Así mismo, siguiendo los aportes de este autor y justo antes de realizar el trabajo desde el campo, me propuse que los conocimientos se produjeran con el otro desde una “ecología de saberes” (De Santos, 2006), en la cual se asume la diversidad epistemológica desde diálogos decolonial tuvieran la posibilidad de producir categorías “pluriversales” abiertos a la inclusión y opuestos lógicamente a los paradigmas del fundamentalismo angloeurocéntrico.

Sin embargo, durante la experiencia en el trabajo desde el campo; en diferentes recorridos por caseríos y poblados de la región de Cajamarca y durante horas de observación, escucha atenta, conversaciones y convivencia cotidiana con campesinos y campesinas, acerca del *fluir* y el sentido del “*agüita*”, desde su yacimiento en las lagunas siguiendo sus rutas por cascadas, quebradas, ríos, manantiales, ojos de agua, canales de riego o regadío, acequias y otras obras hidráulicas diseñados por los mismos campesinos, para según ellos “cuidar y alimentar sus chakras²¹ como si fuera una mujer que va a dar a luz”; se iniciaría un proceso de continuos desaprendizajes y aprendizajes dados en *intercambio recíproco*, acerca de lo que Virgilio Llamoctanta Edquen, un campesino, rondero y guardián de las lagunas del Centro Poblado el Tambo, se refirió como las *Sabidurías para la Vida en la Jalca*.

Al escuchar por primera vez estas palabras en boca de Virgilio, quise comprender rápidamente que era lo que me estaba diciendo, y quizá caer en el vicio académico de encasillarlo en este caso, bajo las llamadas *epistemologías del Sur*, de las que había leído antes. Sin embargo, en el vivir del día a día y recorriendo el territorio con los mismos campesinos desaprendí y reaprendí que esto no es algo que pueda comprender exclusivamente desde el plano de la cognición y la razón o como simples prácticas cognitivas como algunos autores consideran que se construye el conocimiento en la especie humana.

Por lo tanto, una vez reflexionando sobre la vivencia en vínculo con la Vida de la Jalca Cajamarquina²²; empecé a preguntarme si realmente, ¿Es posible comprender estas



Sabidurías para la Vida en la Jalca, desde las epistemologías del Sur? La cuestión implica, a mi entender, que al tratar de reducir, encasillar y rotular estas sabidurías, como si fuesen solamente epistemologías, estaría negando y desconociendo que más allá de ser prácticas cognitivas desde el Sur, son según Patricio Guerrero (2012), poseedoras de una base espiritual, sagrada, femenina y política que sustenta la comprensión de la Vida en su totalidad integral, integradora e interrelacionada con todo, y que generalmente no es posible comprender menos aún explicar, desde el sentido fragmentador y totalizador de la razón de la ciencia hegemónica; ya que en este caso, la fuente de sus conocimientos se vincula directamente con la vivencia en “territorialidades concretas a espacios locales, a lugares desde donde se teje cotidianamente la vida, sin que por ello, se trate de culturas que buscan el aislamiento y el encerramiento en sí mismas.” (Guerrero, 2012: 209).

Insistir, en clasificar, catalogar o nombrar las sabidurías de los pueblos y comunidades con fuerte arraigo y sentido interconectado a la tierra y sus territorios, solamente desde una dimensión cognitiva del conocimiento, devela según Guerrero (2012), serías falencias para generar rupturas con el saber científico hegemónico al servicio del poder²³. Es desde estas sabidurías, que campesinos y campesinas que se oponen al extractivismo minero, comprenden y reconocen que la apuesta por el capital, la reproducción del poder hegemónico y la “ambición por el dinero de unos cuantos, está enfermando el alma y ensuciando el agua limpia de los corazones de las personas en las comunidades”²⁴, a tal punto de aceptar e incluso ser cómplice de una opción por la destrucción de la vida en el planeta y las condiciones para que cientos de comunidades, continúen coexistiendo junto con otros seres y espíritus en sus territorios. Entonces, sin el ánimo de dar miradas idílicas de las comunidades que en este momento luchan²⁵ y se están jugando sus vidas por la defensa de la Vida. ¿Cómo puedo dar cuenta del potencial político transformador, liberador y dador de sentidos a la existencia con los otros, que brinda estas *Sabidurías para la Vida*?

Estas sabidurías, no solo identifican los procesos de hegemonía al interior de las comunidades, sino que además exploran y conocen en profundo vínculo con las formas de vida en sus territorios otras dimensiones de la realidad, desde sus propios sentires, pensares, espiritualidades, que solo desde la razón y las epistemes²⁶ sería imposible de comprender. Por ello, más que referirse a una epistemología del sur, se trata de sabidurías y espiritualidades de carácter holístico, integrador que quizá puedan comprenderse mejor bajo una perspectiva biocéntrica, recíproca y solidaria en vínculo con la madre tierra, los espíritus y demás seres que la habitan. Por lo tanto, se trata de



teorizar desde el campo y si es necesario atrevernos a soltar aquellas teorías que por muy novedosas e incluyentes que se escuchen, no necesariamente aplican a un determinado contexto.

Es en *diálogo intercultural e intercambio recíproco* con sabidurías insurgentes²⁷ para la Vida, que ha germinado esta propuesta de investigación sentí-accionada y reflexiva en vínculo y compromiso con la Vida de la que intento dar cuenta y que como toda investigación de acuerdo con Guerrero (2012) "...es heurística, es más tentativa que definitiva" pues en realidad se trata de "un proceso que vamos aprendiendo desde nuestros propios errores, interrogándonos y preguntando permanentemente, que no busca encontrar certezas y no existen verdades reveladas, sino más bien comprender las complejidades de los procesos" (p. 224 - 225). Comprender esto, ha implicado vivenciarlo más allá de la razón, con cada uno de los sentidos²⁸ ya que bajo esta propuesta no es posible investigar, como si fuéramos solamente *cerebros andantes*.

De metodologías cualitativas a metodologías sentí-accionadas y reflexivas en vínculo y compromiso con la Vida

Durante la formulación del proyecto de investigación, considere que se trataba de una investigación bajo un *enfoque cualitativo* de las ciencias sociales, teniendo en cuenta la complejidad del campo a investigar el cual demanda para su abordaje, de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006) de diferentes perspectivas de análisis, contextos sociales y un amplio repertorio de métodos, estrategias metodológicas, técnicas de recolección, de interpretación y/o análisis de datos, que pretendería una investigación que en este caso "no quiera confinarse en una definición unidimensional del objeto" (Beltrán, 1996: 46), o problema a estudiar.

Sin embargo, ¿Qué implica asumir un acercamiento epistémico-metodológico en una investigación sentí-accionada y reflexiva en vínculo y compromiso con la Vida?, ¿Cómo se comprenden y producen los conocimientos? ¿Qué conocimientos son los que se pretenden comprender y producir?, ¿Con quiénes?, ¿Para quienes? y ¿Para qué?, entre otros interrogantes surgidos a medida que se construye la investigación con el otro. Se trata entonces, de sentí-accionar y reflexionar una investigación, en el encuentro y el diálogo intercultural con sabidurías de las alteridades con quienes investigamos desde los sentires, pensares y haceres de ambos, para comprender y co-producir conocimientos con potencial político-transformador de las condiciones de dominación de la herencia moderno-colonial que hoy, más que en ningún otro momento de la historia de la humanidad, amenaza con la destrucción de la Vida en el planeta.



En este sentido, la investigación, más allá de adecuarse o corresponder o no a un enfoque cualitativo o cuantitativo (pues ambos le han aportado), se concibe en términos de Guerrero (julio 2012) como:

La investigación no es sino un acto de alteridad que busca el encuentro dialogal entre nosotros y los otros, para poder entender las tramas de sentido de los mundos de vida que nosotros y los otros tejemos en la lucha por la existencia, investigar es ir al encuentro del sentir, del pensar, del decir, del hacer de los otros, para en ellos descubrir cuál es nuestro propio sentir, pensar, decir y hacer la vida, pues no podemos olvidar que el otro nos habita y que nosotros habitamos en los otros; investigar no es sino un transitar por el mundo del sentido, para poder comprender los sentidos del mundo. (p. 15)

Sentidos del mundo, que no son posibles de comprender, solamente desde la razón y la cognición, si no que reclama de cada uno de los sentidos, algunos de ellos subalternizados y negados por el positivismo como posibilidad de conocimiento académico y de la misma reflexión. Por lo tanto, esta investigación, también corresponde a una experiencia puesta en común desde el campo, a partir del caminar, indagando, escuchando, observando, probando, respirando y sintiendo con modos *otros* de Vida en los territorios, en profundo *vínculo* y *compromiso* con la misma Vida y por tanto con quienes luchan y le apuestan a su defensa. Se trata, de una investigación, con una perspectiva liberacionista (Fals Borda, 1999), que intente superar las formas tradicionales de producir investigación y por el contrario aporte a los procesos de transformación social de las condiciones de dominación sobre comunidades campesinas e indígenas, históricamente racializadas, excluidas y condenas a su extinción.

Otro aspecto importante, en esta propuesta ha sido la investigación a partir del *estudio de casos*²⁹ como son las luchas y resistencias en defensa del agua y la vida contra la imposición de los megaproyectos mineros: *Loma Grande en Ecuador* y *Conga en el Perú*, el abordaje prioriza en la particularización de cada uno de ellas, con miras a la comprensión de ciertas generalizaciones sobre la actual problemática del despojo en su modalidad extractivista en países de la región andina, enmarcados en un contexto latinoamericano e internacional. Por ello mismo, la definición de los casos³⁰, se da como resultado de un *recorte empírico y conceptual* de un fenómeno global de la realidad social, (producido paralelamente en otros contextos), ubicado en un tiempo-espacio, que se expresa a través de un entramado de actores, relaciones, e instituciones sociales (Neiman y Guaranta, 2006).



El trabajo desde el campo en la experiencia puesta en común³¹

"Cuando no se investiga empíricamente, los investigadores corren irremediablemente el riesgo de convertir la teoría en doctrina" Orlando Fals Borda.

Desde el inicio se buscó favorecer una "*Proximidad metodológica*" que "supere la separación de saberes que se encuentra implícita en la práctica del trabajo de campo tradicional, y las nociones de distancia crítica e integridad teórica de quien investiga" (Suárez-Krabbe, 2011: 183) es decir, que trascienda el debate en torno a la distancia y cercanía de la investigadora con respecto a las personas con quienes investigamos, para favorecer que el conocimiento emerja desde un campo dialógico de interacción común. En este sentido, durante el trabajo desde el campo, se propuso retomar, la noción de *narración*³², desarrollada por Walter Benjamín³³ (2008) como una experiencia puesta en común; algunos elementos de la *perspectiva narrativa*³⁴ desarrollada desde los años ochenta y algunos de los postulados básicos de la *Investigación-Acción Participativa IAP*³⁵. A su vez, se ha enriquecido con el aporte de otras

experiencias y orientaciones metodológicas, políticas y pedagógicas desarrolladas por diferentes referentes como, por ejemplo, Silvia Rivera Qusicanqui con el Taller de Historia Oral THOA³⁶, entre otros.

Hago énfasis en que el *sentí-accionar* de esta propuesta va acompañado de un permanente ejercicio de *reflexión* y sistematización asociado con el distanciamiento. Por su parte, el *compromiso* se asocia más con la producción de saberes, conocimientos, prácticas político-transformadores que le apuestan a la reafirmación y defensa de la Vida, y en *vínculo* con quienes apuestan en esa vía. Por lo tanto, se asume que el compromiso en este momento histórico va más allá de la distribución de la tierra o la garantía de condiciones de laborales y sociales, como en décadas pasadas, para los históricamente racializados, excluidos y oprimidos; ahora además de eso, lo que está en juego es la misma existencia del ciclo natural de la Vida donde los mayores afectados y amenazados de la especie humana siguen siendo los pueblos originarios y sus territorios³⁷.

De técnicas participativas a prácticas político-pedagógicas sentí-accionadas

Para favorecer la construcción y producción de la información, se tenía previsto técnicas participativas como: *relatos orales, entrevistas grupales e individuales, testimonios y observación directa en asambleas*. Además de la producción de material de apoyo como *diarios de campo y glosario de palabras-frases*. Sin embargo, durante la experiencia



desde el campo, estas técnicas fueron modificándose y redefiniéndose para cobrar otro sentido, más allá de lo participativo, cómo prácticas³⁸ conjuntas de carácter político-pedagógico y vivencial bajo una perspectiva decolonial, que fueron germinando y entrelazándose en medio del mismo contexto de la resistencia y lucha por la defensa del Agua y la Vida en la región andina, por lo que “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh, 2013: 29), muchas veces, con otros actores externos como quienes investigamos comprometidamente y a su vez acompañamos los procesos, mediante otro tipo de diálogos e intercambio recíproco mediados por el vínculo pero también por las contradicciones, las tensiones, las negociaciones en un permanente sentiaccionar reflexivo.

Algunas de las prácticas más significativas que fueron surgiendo de manera conjunta con los diferentes actores durante la praxis investigativa y el acompañamiento de las luchas fueron los *recorridos de reconocimiento territorial por las rutas del agua*³⁹ propuestas y acordadas por los mismos campesinos, ronderos y dirigentes⁴⁰ en cada lugar visitado (En Perú y Ecuador). También la escucha de *relatos*⁴¹, *testimonios*⁴² y otras expresiones propias del rico acervo oral que caracteriza a las comunidades andinas como son los *cantos, poemas y coplas*⁴³ alusivas a la lucha⁴⁴ por la defensa del agua y la vida que, sin duda, develan y *afirman la memoria colectiva del territorio desde el lugar de la oralidad*⁴⁵ como

testimonio vivo y movilizador de futuras generaciones para garantizar la continuidad de su defensa. Estas prácticas revelan sabidurías y conocimientos de posesión cultural transmitidos vivencialmente, a través de una inmensa riqueza y tradición oral propia de culturas originarias campesinas andinas como las que existen en la región de Cajamarca en Perú. Por ello, considero que este legado, encarna y hace parte de su cosmovivencia ancestral que, sin duda, les ha permitido existir, re-existir e insurgir en medio de sus luchas y resistencias colectivas.

En cuanto al uso de la *entrevista*, resulto pertinente con algunos actores institucionales, académicos y políticos para conocer, contrastar y complementar información de diferentes fuentes. Sin embargo, no fue tan apropiada o mejor aún, algo desfasada⁴⁶ para la realidad del mundo campesino-indígena andino con quienes se investigó y acompañó, por lo que se dio prioridad a estar inmerso en la tradición oral antes señalada. También se tenía previsto incluir la observación directa participante en algunos



escenarios asociados a la lucha como por ejemplo reuniones, asambleas entre otros. Sin embargo, a partir de los primeros contactos establecidos con reconocidos dirigentes sociales, se abrió la posibilidad de sentir, vivir y aprender en permanente vínculo con dirigentes, campesinas y campesinos ronderos de la región de Cajamarca y la provincia de Azuay Ecuador un poco más de estas luchas por la defensa del agua y la vida en sus territorios. Por ello, la apuesta es este sentido, fue la de caminar, sentir, pensar, observar, escuchar, preguntar, probar, reflexionar, intercambiar y compartir atenta y recíprocamente cada conversación, cada silencio, cada momento y práctica de la vida cotidiana⁴⁷ tanto en los tiempos *ordinarios* como *extraordinarios* (Echeverría, 1998) y en la inseparabilidad del tiempo-espacio (Pacha) de los pueblos andinos, donde la misma vida se encuentra en amenaza o júbilo.

Por último, se realizó acompañamiento, seguimiento y registro de acciones de resistencia directa y defensa durante algunas protestas, movilizaciones y paros entre otras; participación, acompañamiento y registro, de algunas eventos artístico-culturales en el marco de la defensa del agua y la Vida en la región de Cajamarca – Perú, como fueron actividades alternas al carnaval de Cajamarca, vigilias culturales en homenaje a los “Mártires del Agua”; acompañamiento y registro de intervenciones de dirigentes y otros actores a espacios de visibilización y difusión de la lucha como congresos, seminarios, capacitaciones, ruedas de prensa entre otros eventos de información, formación y sensibilización. Así mismo, se realizó apoyo, acompañamiento y en otros casos seguimiento a eventos de visibilización e intercambio de experiencias de lucha a nivel regional, nacional e internacional⁴⁸.

La reciprocidad e intercambio de los conocimientos emanados

¿Es suficiente el intercambio de saberes que se produce desde el campo para que los hallazgos de la investigación regresen al lugar donde fueron producidos? Si no es así, ¿Cómo regresar los hallazgos y conocimiento co-producido o emanados en la interacción puesta en común?

En este sentido, Andrés Aubri (2011), cuestiona la lógica extractivista que asumen muchos investigadores/as, promovidos en la mayoría de los casos, por las mismas instituciones financiadoras y la formación académica de investigadores/as, en cuanto a *extraer* información para investigaciones cuyos hallazgos jamás regresan a las comunidades o actores con quienes se investiga. También cuestiona el destiempo con que se publican los productos de las investigaciones y el mismo lenguaje generalmente escrito que invita a reflexionar sobre la “devolución” del conocimiento producido y su



beneficio para los procesos de transformación social. En este sentido, al igual que Fals Borda, hace el llamado a la producción de otro instrumento que contribuya a prácticas transformadoras donde la *ciencia social* no puede concebirse separado de la *práctica social*, ni la *investigación del compromiso*.

Por lo tanto, en esta investigación *la reciprocidad e intercambio de los conocimientos emanados*, hace referencia a la forma en que las reflexiones, interpretaciones críticas, saberes y conocimientos producidos durante la praxis investigativa se sistematizan para regresar⁴⁹ a los lugares donde una vez

dominación producidos ante el despojo mediante la imposición del extractivismo minero en sus territorios.

surgieron. En el pensamiento andino, esto sería un *me voy para regresar*, un verbo compuesto y circular que implica un movimiento que completa un ciclo para dar paso a otros nuevos. Entonces, como herramienta práctica con potencial político pedagógico, se trabajó en la sistematización, escritura y publicación ilustrada de una compilación que lleva por título: “*A Nuestra Lucha*”. *Senticantares Cajamarquinos para la defensa del Agua, la Vida de la Madre Tierra*. Este se presenta como un texto polifónico, que contribuye a la revitalización de la memoria colectiva de la lucha, a partir de los sentires y pensares de campesinas y campesinos de la región de Cajamarca expresados a través de *cantos, poemas, coplas*⁵⁰, y otras formas expresión oral de su propia autoría. También es importante mencionar que durante la misma praxis se realizaron algunos aportes como parte del proceso de intercambio recíproco y como forma de garantizar que regrese parte de los aprendizajes y conocimientos producidos⁵¹.

Por último, como parte del compromiso establecido con las comunidades de visibilizar a nivel internacional, las luchas estudiadas y su actual situación de despojo y amenaza ante el extractivismo minero en sus territorios, se ha compartido parte de la experiencia acompañada junto con algunos análisis y reflexiones preliminares a través de diferentes espacios académicos⁵².

Notas

¹ Psicóloga social colombiana, Maestra en Gobierno y Políticas Públicas e Investigadora social comprometida con los procesos de transformación social en Latinoamérica desde contextos locales, educativos y comunitarios con perspectiva global integradora. Es candidata a Doctora en Ciencias Sociales, área de especialización Psicología Social de Grupos e Instituciones en la Universidad Autónoma Metropolitana UAM – Xochimilco, investigó sobre la relación dominación/resistencia y los impactos sociopolíticos del



modelo de desarrollo basado en el extractivismo minero-energético en la región andina y la configuración de propuestas orientadas hacia otro Vivir/Buen Vivir, desde una perspectiva decolonial. Correo electrónico: yalvira4@gmal.com

² Realizada bajo el título de “Resistencias andinas y buen vivir frente al despojo del extractivismo minero durante las últimas décadas: La defensa del Kimsacocha en Azuay Ecuador y la defensa del Agua y la Vida en Cajamarca Perú”.

³ Psicólogo social, docente y sacerdote jesuita español. Dedicó la mayor parte de su vida a la investigación comprometida con la realidad social y política de El Salvador hasta su asesinato en 1989 en manos del Batallón Atlácatl de la Fuerza Armada de El Salvador. Fue docente y responsable del departamento de Psicología y Educación de la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA), Fundó el Instituto de Opinión Pública IUDOP. Se le reconoce como pionero de la Psicología Social de la Liberación y principal referente de la Psicología Latinoamericana. Autor de once libros y una larga lista de artículos culturales y científicos publicados en diversas revistas de Norte y Latinoamérica. Actualmente la UCA cuenta con una colección digital de su obra disponible en: <http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/biografia/>

⁴ Al respecto, también encuentro algunas pistas en el texto de Salazar, Rodríguez y Sulcata 2012, que a través de su investigación sobre la “intelectualidad aymara”, nos invita a ubicarnos a nosotros mismos y nuestras investigaciones histórica y geopolíticamente en contextos económicos, políticos y sociales del cual hacemos parte, para no perder la perspectiva hacia la descolonización.

⁵ Como estos autores, hay muchos más tanto reconocidos como en el anonimato, quienes, desde sus praxis investigativas no valoradas por el saber científico hegemónico, reclaman y apuestan por la producción de conocimientos comprometidos y pertinentes conscientes de las condiciones que el actual momento histórico convoca. Negarse a ello es una forma de ser cómplices históricos de la barbarie y la destrucción de la que se quiera o no, ya somos parte como afectados y testigos.

⁶ Por ello, a lo largo de este documento intentare hacer explícito los principales aciertos, enseñanzas, limitaciones y desafíos surgidos durante la misma praxis de investigación, quemás que proponer recetas o certezas, formula múltiples interrogantes a partir de un continuo ejercicio de Indaga-Acción.

⁷ Interrogantes tales como: ¿Bajo qué contexto histórico y geopolítico se instaura el actual extractivismo minero en la región andina?, ¿Cómo surge y se consolida el despojo



bajo la modalidad del extractivismo minero depredador particularmente en países de región andina como Perú y Ecuador?, ¿Qué papel juega la clasificación social y racial de los pueblos originarios en el continuo despojo extractivista?, ¿Cómo se relaciona el llamado *problema del indio* vinculado a población originaria y campesina con el despojo extractivista en Perú y Ecuador?, ¿Cómo se favorecen las condiciones para la expansión territorial del despojo extractivista, con la llegada de políticas neoliberales y más recientemente, bajo formas de gobierno progresistas en la región andina?, ¿cómo se puede analizar geopolíticamente las relaciones de dominación y poder que sostienen y reproducen el modelo extractivista instaurado en la región andina?, ¿Qué papel juegan y cómo se constituyen las relaciones entre los gobiernos, las empresas transnacionales, nacionales y las organizaciones campesinas e indígenas involucradas?,

¿Cuál es la relación entre extractivismo minero y la idea de desarrollo en el actual capitalismo neoliberal? y ¿Cuáles son los aspectos generales de los casos a estudiar?

⁸ Interrogantes tales como: ¿Cómo emerge, se organiza y se manifiesta diversos modos/formas de resistencia campesina e indígena frente al extractivismo minero en la región andina a partir de los casos a estudiar?, ¿Qué hace que las comunidades y pueblos campesinos e indígenas se opongan al extractivismo minero, pese a las promesa de “desarrollo” y “progreso” realizadas por transnacionales mineras y gobiernos?, ¿Qué es lo que se está en juego y en disputa en estos procesos de lucha y resistencia antiextractiva durante las últimas décadas en la región andina?, ¿Cuál es el sentido y significado de resistir a la imposición de megaproyectos extractivos a partir de los casos a estudiar?, ¿Cómo la subjetividad entra en juego en esta resistencia, la lucha y la defensa del territorio, el agua y la Vida?, ¿A qué modo de vida es que se resisten las comunidades y pueblos campesinos e indígenas? y ¿Qué modos otro/s de vida defienden y/o proponen?.

⁹ Interrogantes tales como: ¿Cómo las organizaciones campesinas e indígenas configuran propuestas con potencial político transformador frente al extractivismo minero en la región andina a partir de los casos a estudiar?, ¿Qué define el carácter político y transformador de las prácticas colectivas?, ¿De qué manera las practicas colectivas contribuyen hacia un Sumak kawsay/buen vivir u otro vivir en la región andina?, ¿Representa el sumak kawsay/buen vivir una propuesta decolonial al poder colonial-moderno del poder dominante? ¿Qué se encuentra en juego con la usurpación y mercantilización de prácticas colectivas de comunidades campesinas e indígenas de la región andina?, ¿Qué significado y sentido político, social, económico y simbólico-



espiritual representan estas prácticas colectivas de comunidades campesinas e indígenas en la región andina?

¹⁰ Una particularidad de una investigación que se orienta en clave decolonial, es que se encuentra en permanente debate y discusión al proponer profundos cuestionamientos tanto al *discurso y la razón indolente* (De Sousa, 2006) de las ciencias modernas-coloniales, como al eurocentrismo, las relaciones de poder, dominación y subordinación constituidas en el proyecto de la modernidad/colonialidad (Quijano 2003, 2007 y Dussel, 2003) que las sustentan. Considerar estos cuestionamientos resulta fundamental para reconocer y afirmar la existencia de otras formas de *sentipensar* (Fals Borda, 1999) la misma vida.

¹¹ La perspectiva decolonial en palabras de Grosfoguel y Castro Gómez (2007), "...permite entender tanto el sistema mundo como el capitalismo global como un entramado de relaciones y jerarquías de poder (económico, institucionales, interestatales, raciales, de género, sexualidad, epistémicas y lingüísticas), que se visibilizan a partir del cambio del lugar donde el sujeto se enuncia y se invisibilizan a través de una mirada económica eurocéntrica". (p.13)

¹² Para Amín (1989), "El eurocentrismo es un culturalismo en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos, irreductibles entre sí. Es entonces antiuniversalista porque no se interesa en descubrir eventuales leyes generales de la evolución humana. Pero se presenta como universalismo en el sentido de que propone a toda la limitación del modelo occidental como única solución a los desafíos de nuestro tiempo" (p. 9).

¹³ Desde los noventa varios pensadores de diferentes corrientes críticas al eurocentrismo comienzan a reunirse en congresos, seminarios y simposios organizados, inicialmente en universidades estadounidenses e impulsados por intelectuales, en su mayoría de procedencia latina, que desarrollan sus investigaciones en países de Latinoamérica. Los

¹⁴ Como por ejemplo sobre la colonialidad del ser y la subjetividad con Walter Mignolo (2000) y Nelson Maldonado Torres (2007); la colonialidad de la naturaleza con Héctor Alimonda (2011), la colonialidad y género e interseccionalidad con María Lugones (2008) y Rita Segato (2010); las pedagogías y grietas decoloniales en Catherine Walsh (2013 y 2014) por mencionar solo algunos.



¹⁵ Destaco principalmente, los aportes a la interpretación de la realidad peruana y el abordaje del “Problema del indio”¹⁵ de José Carlos Mariátegui (1928); la construcción y deconstrucción del desarrollo en Arturo Escobar (2007); los análisis y críticas al capitalismo, neoliberalismo, posneoliberalismo, extractivismo y neoextractivismo de Eduardo Gudynas, Alberto Acosta, Pablo Dávalos, Joan Martínez Allier, Alejandro Nadal, Guillermo Almeyra; los análisis, críticas y propuesta a la democracia y los estados en América Latina en Luís Tapias, Hugo Zemelman y Pablo Gonzales Casanova; los análisis geopolíticos sobre la seguridad global y recursos naturales con Joan Saxe Fernández y Mónica Bruckmann; los análisis sobre los nuevos movimientos sociales en Maristella Svampa, Mirian Lang y Raúl Zibechi y el abordaje de la resistencia con los aportes del *ethos barroco* de Bolívar Echeverría (1998), las *(Re)existencias* de Adolfo Albán (2013) y las *pedagogías insurgentes y grietas decoloniales* en Catherine Walsh (2013 y 2014) entre otros.

¹⁶ Metodológicamente destaco el legado de la IAP de Orlando Fals Borda desde hace cinco décadas; la experiencia del Taller de Historia Oral Andina THOA de Silvia Rivera Qusicanqui (1990); los aportes hacia metodologías de investigación descolonizadas de Julia Suárez-Krabbe (2011) y la experiencia de la Investigación en co-labor y colaboración de Xochitl Leiva, Araceli Burguete y Shannon Speed (2008); las sabidurías insurgentes hacia una investigación corazonada en Patricio Guerrero (2012); la investigación como campo de acción subjetiva desde la psicología de la liberación en Ignacio Martín- Baro (1984); la críticas y otro modo de hacer ciencia de Andrés Aubry (2011); el proceso de desidentificación y narración en Raúl Cabrera (2013), la investigación narrativa de Mercedes Blanco (2011) y los aportes del desaprender y reaprender metodológico-epistemológico-pedagógico en, desde y con las grietas decoloniales de Catherine Walsh (2014).

¹⁷ La noción de “pensamiento otro”, viene del árabe-islámico Abdelkebir Khatibi, que plantea la necesidad no de otro pensamiento, sino de un pensamiento ‘otro’, un pensamiento que emerge desde los actores subalternizados por el poder y que radicaliza la diferencia en perspectivas insurgentes de liberación; lo que implica una estrategia radical otra, para la lucha por la decolonización, vista esta, no solo como un asunto epistémico y político, sino fundamentalmente de existencia”. (Guerrero, 2012: 227).

¹⁸ Destaco en Ecuador a: Mama Dolores Cacuando, Mama Rosa Elena Transito Amaguaña, Luis Macas Ambuludí, Carlos Pérez Guartambel, Lourdes Tibán, Nina



Pacari, Domingo Ankuash, Ariruma Kowii, Floresmilo Simbaña, Luís Fernando Sarango Macas y Esteban Tiiconna, así mismo en Perú a: Lourdes Huanca Atencio, Miguel Palacín y autores como Felipe Guamán Poma de Ayala y José María Arguedas.

¹⁹ Al respecto, Patricio Guerrero (Julio 2012) resalta que “El saber científico, el logos, la epistemología, le ha proporcionado al ser humano un cúmulo de conocimientos, de información, pero le ha ido también vaciando de sentido, esa pretensión de poder que le lleva a la apropiación de la totalidad de la vida, de la naturaleza, del ser humano, para buscar objetivarlos, codificarlos, controlarlos, dominarlos desde categorías conceptuales, desde las epistemes”. (p. 56)

²⁰ Entendida como “La búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, excluidos y explotados, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos... El Sur de la epistemología del Sur, es el Sur antiimperial” (De Sousa, 2009, p. 12).

²¹ Término Quechua que traduce como terreno de sembrío o espacio de tierra para sembrar. Sin embargo, tiene otros sentidos sociocultural y espiritual para campesinas y campesinos.

²² Técnicamente “las jalcas son ecosistemas altoandinos en los que sus suelos presentan una alta concentración de materia orgánica. Se encuentran únicamente al norte de Perú, conformando una transición entre los páramos y las punas. Estos espacios coronan las cabeceras de las cuencas, de modo que son sitios clave para regular el agua”. Recuperado de: <http://www.condesan.org>

²³ “Existe dificultad para un real desprendimiento y decolonización del epistemocéntrismo, aún hegemónico en la academia, pues se sigue pensando y hablando solo en términos de epistemes, aunque a esos otros conocimientos les llamemos “epistemologías otras” (Walsh), “epistemologías del sur” (De Sousa Santos), “epistemologías fronterizas” (Mignolo), lo que implica que se caracteriza el conocimiento otro, del sur o fronterizo desde categorías del saber occidental que decimos decolonizar”. (Guerrero, 2012)



²⁴ En conversación con Virgilio Llamoctanta Edquen. Centro Poblado el Tambo. Septiembre de 2014.

²⁵ Para Guerrero, 2012, “esas luchas por la vida no se han hecho de la mano de la epistemología, sino desde lo que desde su propia palabra esos pueblos llaman ‘sabiduría’; por ello más que hablar de ‘epistemologías...’, nosotros preferimos hablar de sabidurías insurgentes” (p. 50)

²⁶ “Los epistemes han contribuido a la construcción de una alteridad humanista, antropocéntrica propia de la racionalidad de Occidente, que al hacer del hombre el centro del universo le ha permitido justificar su acción ecocida frente a la naturaleza; mientras que las sabidurías insurgentes -o del corazón- plantean la necesidad de tejer una alteridad bio-céntrica, una alteridad cósmica que ponga en el centro la vida y reconstruya el tejido de la existencia, en interrelación y diálogo con todos los seres que habitan este infinito cosmos”. (Guerrero, Julio 2012: 58).

²⁷ “Las sabidurías insurgentes recuperan además junto con la afectividad, una dimensión que la razón hegemónica no lo ha hecho, la dimensión espiritual de la existencia, pero vista desde dimensiones políticas como nos lo está enseñando el pueblo Kitu Kara y su llamado para ‘corazonar la vida’ como forma “otra” de lucha espiritual y política; en el mismo sentido en que pero que hacen parte de una misma región (andina) enmarcadas en el contexto latinoamericano, ambos enfrentados ante la misma problemática global del despojo extractivista insaciable.

²⁸ Sintiendo la energía del territorio y sus problemáticas, respirando el aire puro que se defiende, bebiendo el agua de sus lagunas y manantiales, probando sus alimentos sembrados sin medicina, como le llaman a los pesticidas y otros agroquímicos, respirando el aire de la Jalca y los pajonales andinos, viendo más que mirar la misma conformación y organización del territorio. Es decir, percibiendo el conocimiento desde y con todo el cuerpo, pero también desde el espíritu, (campo poco estudiado y ajeno desde la psicología social), haciendo total presencia del espacio/tiempo (Pacha).

²⁹ En este tipo de estudios los casos se pueden seleccionar según diversos criterios, por ejemplo, a partir de determinadas condiciones que transforman al caso en un fenómeno único o lo constituyen en una expresión paradigmática de un problema social, y a partir de similitudes y diferencias (tal y como fue definido para esta investigación). (Neiman y Guaranta, 2006).



³⁰ En esta investigación el análisis comparativo entre los casos a estudiar ha enriquecido de manera significativa la comprensión, análisis e interpretación del campo estudiado, dando cuenta de ambos conflictos y luchas contra el poder hegemónico para reafirmar la defensa de la Vida; a partir de sus dinámicas particulares y diversas, sus similitudes y diferencias, disputas, tensiones, contradicciones y alianzas entre actores en contextos locales substancialmente diferentes, pero que hacen parte de una misma región (andina) enmarcadas en el contexto latinoamericano, ambos enfrentados ante la misma problemática global del despojo extractivista insaciable.

³¹ También se realizó una ardua *revisión documental* que hace referencia al proceso de búsqueda, revisión continua (previa a la formulación del proyecto y durante la investigación), exhaustiva y analítica de diversas fuentes documentales. Así mismo, ha sido pertinente, revisar algunas cifras y datos actuales e históricos, relacionados con el extractivismo minero y megaproyectos a imponer, sus impactos en términos económicos, sociales y ambientales para el país y la región, cuyo análisis e interpretación contrasta y complementa la información obtenida con otras fuentes documentales y durante la experiencia desde el campo.

³² Referida por Benjamín (2008) a un modo artesanal de la comunicación que tiene su base en la “experiencia propia o la que es referida por otros”, aquella que se “trasmite de boca en boca” y de generación en generación, sobre las historias orales que surgen tanto del campesino arraigado a su tierra y sus tradiciones como la de un marino que viene de lejos y tiene algo que contar” (p. 70). Aquí, el “don de la escucha”, y la “comunicabilidad de la experiencia”, refiere según la introducción que hace Pablo Oyarzun a Benjamín (2008), a “formas de participación en una experiencia en común” (p. 13), es decir, a la producción de un campo de profunda interacción comunicativa de la experiencia puesta en común, entre el narrador y el oyente atento y sin prejuicios como garantía de su posible reproducción y recuperación.

³³ Según Benjamín (2008), las narrativas dependen de la capacidad de recuerdo en la memoria³³, la tradición y trasmisión oral proveniente de comunidades como, por ejemplo, campesinas e indígenas a las que propuse acercarme y acompañar.

³⁴ Desarrollada desde los años ochenta, nos remite a considerar nuevas formas de llevar a cabo la investigación social, desde la cual se invita a tener “siempre presente que la “realidad” es heterogénea, múltiple, diversa, compleja y cambiante, lo cual implica la necesidad de trascender campos disciplinarios más o menos rígidos o acotados al problema para adquirir otra dimensión cuando llegamos al cómo” (Blanco, 2011:137).



En este sentido, surgieron nuevos recursos narrativos durante el trabajo desde el campo que enriquecieron la comprensión e interpretación de los casos estudiados y acompañados.

³⁵ Sin duda alguna, la propuesta de la IAP es otra de las metodologías que favorece la proximidad metodológica a la realidad local, particular de cada experiencia para el intercambio recíproco de saberes. Sin embargo, por cuestiones de factibilidad y de lo que realmente implica hacer IAP, para esta investigación se retomaron solo algunos de sus principales postulados (Relación sujeto – sujeto; Interlocución de conocimientos académicos y populares; Compromiso y Participación; Reflexión – acción – Reflexión y la Recuperación crítica de la historia y las culturas locales, (Fals Borda, 2006, 2010), que han alimentado la perspectiva epistemológica, metodológica y política de la investigación.

³⁶ Muestra el potencial epistemológico, teórico y político que puede llegar a tener la historia oral india, al dar cuenta de la recuperación de horizontes de la memoria histórica “cortos” y “largos”, que contribuyen a la necesaria deconstrucción y reconstrucción de la historia de una nación, a partir de las críticas no solo al orden colonial, sino a la concepción occidental de la historia. Para Qusicanqui (1990), la historia oral ayuda a develar las relaciones de dominación en el devenir histórico del estado-nación, donde el pasado adquiere vida, al ser fundamento de la identidad cultural y política india, además de generar profundas críticas al proceso de dominación. (p. 49-75).

³⁷ Bajo la perspectiva de una investigación decolonial, se asume la mirada de sujetos activos y sentipensantes no solo en la producción del conocimiento, sino también en la comprensión de las relaciones de dominación y perpetuación del poder configurado en el devenir histórico social al interior y sobre las comunidades indígenas y campesinas con quienes se investiga y se acompaña.

³⁸ “... prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, ..., prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial”. (Walsh, 2013: 28).



³⁹ Vale la pena destacar que estas *rutas del agua* en las zonas rurales son posibles gracias a la presencia de ecosistemas únicos de países andinos como son la Jalca en Perú y el Páramo en Ecuador. Por lo tanto, surge como una particularidad de esta investigación, que los aprendizajes, comprensiones y reflexiones para el contexto rural, involucre el sentido, el significado y la construcción de subjetividades en este entramado de interconexiones que poseen las rutas hídricas de sus territorios ligada a las afectaciones que tiene la megaminería sobre las actividades agrícolas y ganaderas predominantes para su subsistencia cotidiana.

⁴⁰ *“Vamos, vamos a caminar, yo los llevo a conocer, pero, vamos por donde está la aguita, por donde nace, vamos a la*

cascada de chorro blanco, vamos al río... pa'que vean cómo es que la agua de las lagunas llega a todos estos ríos y manantiales de puaca... y vean cómo le hacemos para que llegue a los canales de riego para nuestra chakras” ... “los antiguos ya sabían que esta agua que nos llega aquí venía de la laguna mamacocha porque ellos, lanzaban claveles blancos y rojos y aquí por chorro blanco iban a parar”.

⁴¹ Los relatos elaborados desde la experiencia en y sobre la vida social de personas y grupos de las comunidades campesinas e indígenas con quien se investiga, “se nutren de la reflexión individual sobre eventos específicos de la historia de una sociedad, analizando sus múltiples causas, consecuencias y efectos sobre la vida individual/familiar de los participantes y de otros actores sociales” (Mallimaci y Giménez, 2006 en Mallimaci y Verónica Giménez Béliveau, 2006: 178).

⁴² De acuerdo con Silvia Soriano (2009), el testimonio privilegia las voces de los actores sociales que hablan sobre sí mismos y sus procesos que abarcan un tiempo no lineal y como tal, demandan un marco social, político, económico y cultural que los materializa. Estas voces son ineludibles para dar forma a los testimonios y deben leerse como construcciones subjetivas en contextos de luchas. En esta propuesta, la escucha de *testimonios* permitió acercarse desde la voz de los diferentes actores - campesinos e indígenas- que van dando forma a sus experiencias, sobre la lucha por la defensa del agua y la vida frente al extractivismo minero, además de sus prácticas y propuestas, sus nociones sobre Otro Vivir/ Buen Vivir, entre otras construcciones y prácticas sociales que emanan de su diario vivir para entender el devenir del proceso de resistencia y sus contribuciones a la transformación de las condiciones de dominación del poder hegemónico hacia otros *modos/ formas de Vida*.



⁴³ Los cantos, los poemas y las coplas, más allá de entenderlos como simples expresiones artísticas, los asumo como prácticas insurgentes estético-pedagógicas y políticas expresadas oralmente, en tanto emergen del vivir y el hacer colectivo cosechados en la misma lucha y en oposición a la depredación minera. Estas expresiones orales como prácticas estético-pedagógicas y políticas ofrecen de acuerdo con Marco Arana Zegarra, “el sustento más profundo de las resistencias y el campo de disputa que, para el caso de la región de Cajamarca, las transnacionales mineras no han podido hasta ahora controlar”, pese a sus continuos intentos.

y los desafíos, los mismos pueblos y comunidades campesinas afro e indígenas cuenten, canten, declamen y transmitan sus sentires, reflexiones, aprendizajes y cuestionamientos sobre lo ocurrido, como testimonio vivo para que quienes están y continúen la lucha, puedan retomar, identificar, definir o trazar nuevos horizontes y sean otras las historias que contar, que cantar y que declamar a sus descendientes.

⁴⁴ Las historias de la lucha a través de los relatos, dan cuenta de una riqueza cultural enmarcada en su propia tradición oral que contribuye en esta investigación a comprender los sentidos y significados en este caso de la emergencia de los diversos modos de resistencia frente al extractivismo minero, los sentidos que dan comunidades campesinas e indígenas a estas luchas en sus propias vidas, el papel que juegan diversos actores en todo este proceso, entre otros aspectos que hacen parte de la memoria de lucha y que resultan relevantes para hacer presentes, revitalizar y marcar nuevas rutas

⁴⁵ El lugar que ocupa la memoria colectiva, en las luchas llámese anticapitalistas, antineoliberales, antiextractivas y antipatriarcales de estos tiempos, se convierte en un legado vital para que sobre los aciertos, las enseñanzas, las limitaciones y los desafíos, los mismos pueblos y comunidades campesinas afro e indígenas cuenten, canten, declamen y transmitan sus sentires, reflexiones, aprendizajes y cuestionamientos sobre lo ocurrido, como testimonio vivo para que quienes están y continúen la lucha, puedan retomar, identificar, definir o trazar nuevos horizontes y sean otras las historias que contar, que cantar y que declamar a sus descendientes.

⁴⁶ La hipótesis, a partir de la experiencia compartida con otros investigadores, es que insistir en el uso de entrevistas, sin crear un vínculo, y un compromiso real por comprender la condición de amenaza y despojo en la que se encuentran y su apuesta por la defensa de la Vida, no solo es infructuoso y poco ético, sino que se corre el riesgo de *escuchar lo que esperas que te digan*.



⁴⁷ Algunos de los escenarios cotidianos más significativos donde se tejen y comparte las historias y la misma existencia con las mujeres fueron por ejemplo, en la cocina junto con los alimentos (papas, ocas, ollucos, canchita, mote, frejol, choclos, habas, etc) y al calor de las piedras y las ollas en el fogón; durante los momentos para aprender y enseñar a tejer; en los espacios donde se expresan prácticas y costumbres tradicionales andinas para compartir los alimentos y la palabra como lo es la *jojiona* en la comunidad de Cushunga Cajamarca Perú y *pampa mesa* en la comunidad de Tarqui Azuay-Ecuador; en los momentos de *bolear*, *chacchar* o *pichhhar* (compartir y masticar) la hoja sagrada de coca como practica principalmente

⁴⁸ En Perú destaco: Primer Encuentro Internacional de los Pueblos Guardianes del Agua y la Madre Naturaleza, Cumbre de los Pueblos, Cumbre las Mujeres por el Buen Vivir, II Marcha Nacional del Agua hacia la COP20 en Lima. En Ecuador levantamientos y marchas nacionales por la defensa del agua y los territorios entre otros derechos como pueblos y nacionalidades indígenas.

⁴⁹ Estos pueden regresar de diversas formas, por ejemplo, a través de materiales y herramientas político-pedagógicas, presentados en diferentes niveles de abstracción y comprensión. Buscan potencializar y compartir los saberes y conocimientos compartidos recíprocamente en la experiencia, así como visibilizar y revitalizar la memoria colectiva de las luchas y la reafirmación política y cultural de sus prácticas y propuestas hacia un Otro Vivir / Buen Vivir, entre otros aportes que contribuyan al reconocimiento y transformación de las condiciones y mecanismos de dominación producidos ante el despojo mediante la imposición del extractivismo minero en sus territorios.

⁵⁰ Estos han sido compilados y organizados para su presentación en nueve capítulos partir de diferentes ejes de análisis asociados a hechos y aspectos específicos que han marcado la historia de la lucha, así como a sus protagonistas. ⁵¹ Por ejemplo, se destaca el apoyo en la gestión, organización y diseño de piezas comunicativas para eventos de visibilización e intercambio de luchas a nivel regional, nacional e internacional como fue: el Primer Encuentro Internacional de Pueblos Guardianes del Agua y de la Madre Tierra, realizado del 4 al 8 de agosto de 2014 en el Centro Poblado el Tambo, en otros eventos como los Homenajes a los Mártires del Agua en Celendín a partir del diseño y elaboración de piezas comunicativas. Así mismo, se realizó registro y acompañamiento de una delegación de jóvenes luchadores de Cajamarca – Perú al Seminario Internacional El Dorado – SIED llevado a cabo en Colombia para el intercambio de estrategias y propuesta de luchas, además de tejer solidaridad



internacional. También se apoyó y acompañado a realizadores audiovisuales de otros países con el interés de visibilizar la situación de amenaza ante la imposición del megaproyecto Conga en Cajamarca – Perú. 52 4 Coloquio Internacional de Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. México, 1 al 3 de agosto de 2017. XXIII Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación, organizado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos del 16 al 18 de noviembre de 2016. Conferencia internacional: Las luchas sociales por la tierra en América Latina: un análisis histórico, comparativo y global, realizado en la Universidad Mayor de San Marcos, junio 24 y 25 de 2015. La duodécima conferencia Anual de la Asociación de Filosofía Caribeña CPA “Reposicionando la Geografía de la Razón XII: Tecnologías de la Liberación, realizado en México del 18 al 21 de junio 2015. En el Observatorios de Conflictos Ambientales del Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad Nacional de Colombia. Agosto de 2015. En la mesa redonda: Luchas y defensas campesinas e indígenas frente a megaproyectos de extracción minera: Intag en Ecuador y Conga en Perú, realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar el 18 de noviembre de 2014. 1er Coloquio Internacional de Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. una mirada a los pueblos originarios, realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. México, 22 de noviembre de 2013. Primer Congreso Internacional. Los pueblos Indígenas de América Latina, Siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos. Ciudad de Oaxaca, México. Octubre 28 al 31 de 2013. V Congreso Internacional de Psicología Bienal en Santiago de Cuba. Universidad del Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. Julio 17 al 21 de 2013.

Referencias

Libros Consultados

- Amín, S. (1989). *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*. México: Siglo XXI.
- Aubry, A. (2011). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. En: Baronnet, B. M. Mora y R. Stahler (coord.) En *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS, UNACH, UAM. pp. 59-78.
- Benjamín, W. (2008) El Narrador. “Introducción, traducción, notas e índices” Pablo Oyarzun. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Beltrán, M. (1996). Cinco vías de acceso a la realidad social. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira. (Comps). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 7-41. Madrid: Alianza Editorial.



De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. (Ed). José Guadalupe Gandarilla, México: Siglo XXI Editores / CLACSO.

----- (2006) Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias. En Boaventura de Souza Santos, Conocer desde el Sur. *Por una cultura política emancipatoria* Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.

Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 41-53.

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo Barroco*. México: Ediciones ERA.

Fals Borda, O. (2006). La ciencia y el pueblo. En María Cristina Salazar (Coord.) *La investigación acción-participativa: Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular y Editorial Laboratorio Educativo.

----- (2010). Prefacio a *Antología Orlando Fals Borda 1925-2008*, (Comp). Universidad Nacional de Colombia, por José María Rojas Guerra, ix-lII. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Fanon, F. (2013). Los condenados de la tierra. Argentina: FCE. pp. 30-98.

Grosfoguel, R y Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Mallimaci, F. &, Giménez V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación Cualitativa*, pp. 175-212. Barcelona: Gedisa Editorial.

Neiman, G &, Guaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord). *Estrategias de investigación Cualitativa*, pp. 213-238. Barcelona: Gedisa Editorial.

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 201-246.

---- (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro, S y Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana Instituto Pensar, pp. 93-126.



Soriano S. (Comp.). (2009). *Testimonios indígenas de autonomía y resistencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM. Centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe CIALC. Ediciones y gráficos Eón.

Salazar, C., J.M. Rodríguez y A. E. Sulcata. (2012). *Intelectuales aymaras y nuevas mayorías mestizas*.

Una perspectiva post 1952. Bolivia: UMSA

Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord). *Estrategias de investigación Cualitativa*, pp. 23-64. Barcelona: Gedisa Editorial.

Walsh, C., (2013). (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

Tomo I. Quito - Ecuador: Abya Ayala.

Artículo en Revistas

Blanco, M. (septiembre-diciembre 2011). Investigación Narrativa: Una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 67, año 24, pp.135-156.

Fals Borda, O. (septiembre-diciembre 1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*.38.

Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Guerrero, p. (julio de 2012). Descolonizar desde las sabidurías insurgentes. *Dialogo Indígena Misionero*. XXV (69). 1-63. Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) Órgano de la Conferencia Episcopal Paraguaya (CEP)

Martín Baró, I. (1984) Guerra y Salud Mental. *Revista Estudios Centroamericanos*, 429-430, pp. 503- 514.

Rivera Cusicanqui, Silvia (1990): El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, pp. 49-75.

Suárez-Krabbe, J. (enero-junio 2011). Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*, no. 14., pp. 183-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094008>

Walsh, C. (julio-diciembre 2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año II, 4, pp. 1-11.



Artículos de Revistas y Documentos Electrónicos

Lander, E. (febrero 2010) Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. *América Latina en movimiento. Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de vida*. no. 452, año XXXIV, II época, pp. 1-

3. Recuperado de <http://alainet.org/publica/alai452w.pdf>

Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados - Educación y Sociedad, Año 1, 1, pp. 17-31*. Recuperado de

<///C:/Users/Windows%208/Downloads/1075-2467-1-SM.pdf>

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Colección Digital Ignacio Martín-Baró. Biografía. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/biografia/hvasquez@uca.edu.sv>



La investigación en su polisémica y paradójica práctica tecnocrática

Juan Huaylupo Alcázar

Resumen

El presente ensayo se inscribe en el análisis crítico a las formas predominantes como se conciben y efectúan las investigaciones y particularmente al papel asignado contemporáneamente a las aplicaciones instrumentales. En esa perspectiva se discute la posición epistemológica positivista-empirista y el impacto regresivo en la investigación, la ciencia y la sociedad. Asimismo, se propone una forma distinta, abierta e inclusiva, de los elementos del quehacer investigativo, donde el sujeto, el objeto, las teorías y el método se encuentren integrados e insertos en un contexto histórico y coyuntural que permita reproducir cognoscitiva y holísticamente las realidades estudiadas.

Los debates a través de los tiempos sobre los fundamentos del quehacer investigativo, trascienden el ámbito temático de las discusiones para estar originariamente relacionado con la creación de las bases cognitivas de la época y del poder. Explorar las condiciones contextuales que están determinando que perimidas posiciones epistemológicas continúen incidiendo en el quehacer científico e investigativo, es un aspecto que trasciende las discusiones metodológicas, para articular las funcionalidades sociales, políticas o económicas en la forma como se realizan las investigaciones contemporáneamente. Así, la persistencia de las concepciones pragmáticas, utilitaristas, objetivistas, no se sustentan en la consistencia del razonamiento, sino en los intereses y necesidades de la sociedad hegemónizada por el capitalismo.

Palabras clave

Positivismo-empirismo, capitalismo hegemónico, quehacer investigativo

Introducción

La persistente crisis de la globalización contemporánea, ha dejado atrás los procesos de estabilidad económica y política, para manifestar una inestabilidad permanente, de la cual no se excluye el conocimiento, analítico y crítico, que fue dinamizado y enriquecido en las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado en América Latina. En la actualidad son escasos los estudios sobre las visiones epistemológicas y teóricas, que trasciendan las visiones instrumentales de la investigación y de las preocupaciones



por el crecimiento económico, la inversión extranjera, el déficit fiscal o el presupuesto, como si la problemática actual estuviera determinada exclusivamente por las necesidades del capital. Tampoco existe la suficiente exploración que permita apreciar la incidencia de las preocupaciones y acciones del poder en el quehacer investigativo y científico.

Las discusiones de la segunda mitad del siglo pasado en América Latina fue el espacio donde se debatían sobre las concepciones de las realidades nacionales y sobre la posibilidad de un futuro compartido, pero fue un proceso abruptamente interrumpido por la intervención del poder global de la década del ochenta. Los organismos internacionales y las dictaduras nacionales cambiaron el escenario latinoamericano para convertirlo en un ámbito donde predominaron las prácticas económicas liberales que también imponían las posiciones cognoscitivas que inundaban todos los espacios de la acción estatal latinoamericano y también los ámbitos universitarios e investigativos nacionales y latinoamericanos, proceso que aún no concluye y que ha debilitado o extinguido el pensamiento crítico. La crisis de la democracia latinoamericana ha estado acompañada de la crisis del conocimiento. La destrucción política de las luchas democráticas en nuestra América, también destruyó totalitariamente el pensamiento crítico.

El presente ensayo explora las limitaciones predominantes de la investigación contemporánea, propone algunas ideas en este que hacer y se aproxima a conocer las determinaciones y cognoscitivas y políticas de su concepción y quehacer contemporáneo.

La investigación

La investigación o la exploración analítica para explicar y comprender la realidad es una cualidad inherente al ser humano, que intenta conocer el mundo que lo rodea, incluso los neonatos aprenden, desarrollan su inteligencia y reaccionan de modo particular ante la música y las palabras de sus padres, aun cuando, desconocemos la complejidad del proceso cognoscitivo, la evolución de la inteligencia humana y las transformaciones cognitivas datan desde antes del nacimiento.

El pensar y aprender es una cualidad humana que nos permite vivir en un contexto creado socialmente que también nos transforma intelectualmente, aun cuando debemos reconocer que las estructuras sociales, las creencias y las prácticas políticas, del pasado inciden en el pensamiento y la actuación consecuente. Dicho de otro modo, el pensamiento arraigado social e históricamente, construido por y con las complejas



estructuras sociales, constituyen muros que no cambiarán mecánicamente como se modifican los poderes. Las transformaciones de las estructuras y el pensamiento, son como guerras de posiciones entre poderes que buscan conservar o conquistar nuevas hegemonías. La constitución societal del capitalismo fue causa y efecto de un conocimiento que se valida en la cotidianidad de las relaciones sociales.

La transformación cognoscitiva es el prelude de la transformación de las estructuras sociales, pero también habrá de reconocer que la historia de los pueblos, está plagada de casos que sancionan la reflexión crítica, como una forma que busca perennizar pensamientos y poderes. El pensamiento ni la ciencia se encuentran libres de las determinaciones de las épocas, culturas y poderes, son determinaciones colectivas no siempre consideradas en el devenir cognoscitivo. El dinamismo de las realidades exige la renovación permanente del conocimiento, aun cuando, no siempre aceptados por las tradiciones, creencias o intereses en la heterogeneidad social. No obstante, la actualización permanente del conocimiento científico es una necesidad en todas las actividades cotidianas y la construcción el futuro.

El conocimiento científico está en permanente cambio en la complejidad y dinamismo de las realidades y porque su transformación es inmanente en una continuidad sin límite por la creatividad e imaginación y la intelectualidad de las personas por reproducir en el pensamiento la complejidad y totalidad de los fenómenos. El conocimiento sobre la realidad avanza y progresa a través de la valoración crítica de los conocimientos existentes y del debate de los nuevos conocimientos y planteamientos interpretativos. La ciencia no son los conocimientos del pasado, son los conocimientos del dinamismo de las realidades, en la historicidad de su devenir. Cuando Arnold Toynbee afirmaba que somos animales de costumbres (Carrascal, 2010: 305), destaca la determinación social, según patrones de vida, cultura, moral e incluso del pensamiento común, lo cual incide en la resistencia o negación al nuevo conocimiento, como tampoco para el *statuo quo* ni para los poderes prevalecientes. Las interpretaciones diferentes suelen ser auténticas subversiones para los expertos y las visiones que validan las relaciones sociales imperantes. Las nuevas concepciones trascienden el aspecto cognoscitivo para incidir críticamente en los aspectos políticos, económicos o sociales, razones por las cuales el nuevo conocimiento es objeto de cuestionamientos que trascienden la esfera de pensamiento para ser segregado e invalidado. De tal modo, los investigadores y científicos son atacados o limitados en la difusión de sus ideas, como modos para acallar el pensamiento crítico y evitar transformaciones concretas.



En este contexto, las explicaciones distintas o críticas de las realidades, no tienen cabida ni el espacio para el debate de ideas ni demostraciones distintas a las concepciones predominantes afines al poder. De este modo, se difunden los pensamientos que no critican ni proponen otras interpretaciones. El aparente consenso es una visión y práctica totalitaria. Las descripciones cuantitativas, aplicaciones instrumentales, los artilugios matemáticos y las interpretaciones individualistas, coadyuvan a ese proceso conservador del pensamiento único.

El quehacer investigativo o la labor por conocer y comprender la realidad, no es libre, está supeditado a las instituciones públicas y está envuelto en dilemas políticos que trascienden al conocimiento. El poder no requiere de ningún conocimiento que relativice o cuestione las relaciones de dominación. Así, revelar las determinaciones de la pobreza, desocupación, contaminación ambiental, la creciente desigualdad, las migraciones o la delincuencia, no son ámbitos del estudio social. Las explicaciones científicas han sido sustituidas por las descripciones cuantitativas. El poder contemporáneo se ha convertido en un adversario contra la ciencia, la inteligencia y el progreso.

Se ha aceptado como generalidad concebir a la investigación como generadora de conocimiento científico en el dinamismo de los fenómenos de las realidades sociales, físico, naturales o ambientales. La investigación se nutre del conocimiento existente y la vez crea nuevos conocimientos científicos, en una relación inextricable,

su evolución ha incidido relativamente en la renovación cognoscitiva en las ciencias y en su historicidad y la peculiaridad de sus estudios, ha impregnado las formas de su quehacer, en los modos de concebir y hacer investigación. Si bien, los descubrimientos y las explicaciones, no necesariamente son por acciones premeditadas, todas son el resultado de sistemáticas reflexiones y elaboraciones teóricas e históricas sobre el fenómeno estudiado. Así, se proponen las posibles relaciones causales y la adopción de los medios adecuados para su exploración de los fenómenos estudiados, lo cual no implica, que las capacidades creativas o imaginativas se encuentren ausentes en las explicaciones, por el contrario, sin esas cualidades, no es posible tener propuestas interpretativas ni nuevos conocimientos científicos.

La ciencia y la investigación conforman una unidad de mutua condicionalidad, aun cuando en su devenir han sido escindidas y validadas en sí mismas y también absolutizadas. Así, sobre la investigación se escriben miles de libros, sobre el pretendido método científico y las técnicas e instrumentos de investigación, los cuales



no toman en cuenta, la peculiaridad de los fenómenos a ser estudiados ni las ciencias comprometidas sobre el objeto de estudio, así como también están autonomizados de los supuestos epistemológicos y de las tesis que sustenta la investigación.

No existen procedimientos universales aplicables a cualquier investigación, como tampoco existen fenómenos donde se pueda aplicar cualquier metodología. Los procedimientos no son independientes de los objetos de estudio, como tampoco de las tesis explicativas que se proponen para el análisis ni de las teorías implícitas en todo método, así como tampoco pueden estar aisladas de las propuestas interpretativas.

Suponer que la investigación es una cuestión de método o técnicas, es una concepción que niega a las personas la posibilidad de interpretar y conocer las realidades, además de convertir al sujeto investigador en un objeto que solo registra los resultados de los instrumentos aplicados.

Desde esa perspectiva, la investigación es regida por un patrón estandarizado, muchas veces regulado normativamente, aun cuando los procesos investigativos no pueden ser rígidos, mecánicos y menos aún idénticos a otras investigaciones, porque se explora una realidad que no se conoce, que es peculiar e inédita.

La pretendida creencia que el método es la fuente del conocimiento de las realidades y que posee la cualidad de ser científico, es una falsificación y una regresión cognoscitiva de la ciencia y la investigación. Ningún método ni aplicación técnica son científicas, porque no explican las realidades ni las explicaciones están subordinadas a las aplicaciones. Las interpretaciones de las personas son las únicas que pueden proponer explicaciones de las realidades.

Las atribuciones asignadas a las técnicas en la investigación violentan la posibilidad de conocer, como también, la de renovar cognoscitivamente las realidades en su interrelación holística. Las aplicaciones no están relacionadas con la ciencia, el conocimiento científico otorga sentido y significación a las técnicas, las cuales tampoco garantizan resultados predeterminados, pues dependen de las características y particularidad de los fenómenos. Si bien, en el proceso investigativo se usan técnicas, ellas no determinan la comprensión ni son los únicos medios que permiten obtener los datos necesarios de las investigaciones.

“La tecnocracia es una dictadura dirigida por la voluntad, consejo y participación de unos pocos considerados expertos y por ello, capacitados para tomar decisiones sobre el resto de la comunidad.” (Contreras, 2006: 64).



La concepción instrumental de la investigación es el abandono del razonamiento, de la posibilidad de descifrar el aparente caos de las realidades, de conformidad y pasividad con su medio y sin preocupación ni interés sobre los fenómenos que nos implican, como también es el alejamiento de la libertad de pensar y reflexionar sobre las relaciones sociales y el mundo. Creer que la repetición de lo dicho por los autodenominados expertos o de textos considerados como libros sagrados, es la conversión humana en cosas, en autómatas, sin conciencia ni pensamiento propio, así como en metamorfoseados individuos sometidos al dominio y la esclavitud. La instrumentación de los procesos cognoscitivos y práctica cotidiana, es asumir la posibilidad de reedición del mecanicismo productivo capitalista en el pensamiento o la imposición totalitaria contra la reflexión y el conocimiento científico.

La sociedad occidental no puede negar ser heredera de la ilustración y el progreso técnico, sin negarse a sí misma. El impacto de la erradicación de la religión sobre la razón, fue la gran transformación cognoscitiva, que se arraigó a la vida y la cultura de los pueblos. La sustitución del universo como algo divino por una concepción de un mundo y universo semejante a una máquina, inauguraba la modernidad. La evolución y revolución de los conocimientos operada desde 1500 y 1700, no ha terminado, hoy está asociada con la robótica, la manipulación del ADN, la salud humana y los viajes espaciales entre otras diversas formas, como también en la investigación y la ciencia que Francis Bacon proponía y defendía enérgicamente. Sin embargo, el impacto e influencia del mecanicismo y la matemática no ha desaparecido, por el contrario, inunda nuestra cotidianidad y el quehacer investigativo y científico del presente, aun cuando es contradictorio en un mundo que no es mecánico ni las realidades son estandarizadas, como tampoco lo son las investigaciones.

Esta paradoja no puede explicarse como una limitación de la razón o por determinaciones culturales, pues siempre han existido visiones e interpretaciones distintas. El poder oculto en la aceptación de las aplicaciones irreflexivas de las técnicas, es el factor que posibilita su concepción y práctica por serle útil y necesario. La liberación del pensamiento es el primer paso para la transformación de la aparente dominación asignada a las cosas. Liberar el pensamiento de la alienación tecnocrática, que sería una forma de liberación de la sociedad del poder totalitario a través de los medios para la explotación de los propietarios del capital.

“Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento. En el aspecto formalista de la razón subjetiva, tal como lo destaca el positivismo, se ve acentuada su falta de relación con un contenido objetivo; en su aspecto instrumental, tal como lo



destaca el pragmatismo, se ve acentuada su capitulación ante contenidos heterónomos. La razón aparece totalmente sujeta al proceso social. Su valor operativo, el papel que desempeña en el dominio sobre los hombres y la naturaleza, ha sido convertido en criterio exclusivo.” (Horkheimer, 1973: 32).

La epistemología positivista ha cambiado a lo largo del tiempo, no es idéntica a la gestación originaria, se ha venido adecuando a las críticas y el surgimiento de nuevas formas epistemológicas, pero habría que decir, que caracterizarlo como una actitud como lo hace Moulines (1979), luego dependiente de la disposición, voluntad y percepción de quienes sustentan esta posición no lo solo la hacen indefinida, también es imposible su caracterización. Sin embargo, posee una regularidad y supone una cosmovisión de la realidad y del mundo que es particular, que no se mimetiza con otras posiciones epistemológicas, además de no abandonar su autovaloración de ser la filosofía de las ciencias empíricas.

que imagina la neutralidad y objetividad de la investigación y la ciencia, tiene en la forma empirista, la aparente consecución de esos planteamientos. Esta posición desarraigaba el conocer de las personas, para atribuirlo paradójicamente a las creaciones de las personas, como son las técnicas y los instrumentos. Así, los investigadores estaban compelidos a sujetarse exclusivamente a los resultados de las aplicaciones, las cuales tampoco podrían ser cualquiera, sino aquellas determinadas por los nuevos inquisidores. De este modo, se eliminaba la posibilidad de conocer, para confinar la labor investigativa a la simple descripción. La investigación como resultado de la instrumentalización técnica solo se interesa por los medios, no por la finalidad de conocer la realidad. Esto es, las técnicas se desarraigaban de sus creadores y de los implícitos valorativos de tales técnicas. Esto es, se censura las valoraciones interpretativas de los investigadores para ponderar los atributos asignados valorativamente e ignorar las concepciones implícitas de tales aplicaciones.

La opción tecnocrática en la sociedad, la política, la investigación y estandarización jurídica, está asociada, desde los inicios de la ciencia, al mecanicismo en la concepción de la realidad y del mundo y en la actualidad capitalista, asociada con la elevación de la productividad, la producción y la rentabilidad, o la eficiencia y la efectividad, luego no es el trabajo humano lo particular y esencial en la vida societal, sino lo instrumental. El éxito privado de las técnicas, es el posicionamiento que subsume y reduce la racionalidad, más allá de los procesos productivos mecánicos, para configurar un modelo apologetico válido para la sociedad, la ciencia y la técnica.



De este modo, la actividad cognoscitiva, inherente al ser humano, era eliminada por la epistemología positivista, como un modo de sujetar, controlar o supeditar la capacidad analítica y explicativa del conocimiento sobre la realidad. Es de perogrullo reiterar que no existe razonamiento alguno sin personas, pues es una disociación imposible, como tampoco es posible generar conocimiento con las cosas.

“Hoy la dominación se perpetúa y amplía no solo por medio de la tecnología, sino como tecnología; y ésta proporciona la gran legitimación a un poder político expansivo que engulle todos los ámbitos de la cultura.” (Habermas, 1986: 58).

La técnica no se valida a sí misma, su pretendida pertinencia está dada en procesos artificiales creados mecánicamente para procesos mecánicos, pero inconsistente en aplicaciones que no son mecánicas, como la naturaleza, el ambiente, la sociedad, la economía, como tampoco en la comprensión y explicación de las realidades. La ponderación de las máquinas y procedimientos rígidos en la sociedad capitalista se extiende de modo extraordinario, incluso aplicadas en procesos que no son de naturaleza mecánica. En ese sentido, las normas jurídicas se han convertido en el medio de mecanizar las relaciones sociales al pretender regular, condicionar o imponer actitudes, comportamientos y pensamientos, independientemente de las culturas de los pueblos, de la especificidad de las organizaciones y de la particularidad de los vínculos y la complejidad de las relaciones sociales.

Las acciones normativas sobre la política pública suelen ser formas instrumentales de concepciones absolutizadas, con independencia de las determinaciones comunes de una sociedad interdependiente, de la peculiaridad de los grupos sociales e especificidad de sus necesidades, e incluso en muchos casos son reducidas y evaluadas según el dinero gastado. Asimismo, la democracia ha sido distorsionada a solo la aplicación instrumental electoral, las que son usadas también para los fraudes electorales.

La ignorancia de las consecuencias de las aplicaciones técnicas en la vida cotidiana, en la salud o en general de las mercancías, también inciden en la práctica política, también afectan sin resistencia por los prejuicios existentes. Sin embargo, es una regularidad histórica de los sistemas políticos y sociales, sustentarse en las formas tangibles de organización social y de poder, pero requieren de conocimientos que lo validen, luego, todo conocimiento que pueda violentar o cuestionen el discurso del poder, constituyen auténticos peligros para continuidad del poder.



Asimismo, el supuesto objetivismo de las cosas es un absurdo positivista, porque no es posible suponer que exista una acción humana libre de valoraciones subjetivas (Gouldner, 1979), culturales, teóricas, ideológicas y en el caso particular, también por consideraciones epistemológicas. Creer que la observación libre de valores que es fuente del conocimiento, como lo cree el empirismo, es una vieja discusión que paradójicamente no acepta razones, solo imposiciones. El minotauro (Gouldner, 1979) no ha desaparecido, aún continúa cautivando a muchos, no solo sociólogos, sino también de otras disciplinas. No obstante, conocemos que todos los seres humanos valoramos e interpretamos las realidades, en razón de nuestras creencias valorativas, culturales, intuitivas, estereotipadas o prejuiciadas, las cuales orientan la acción social. Esto es, las interpretaciones de los acontecimientos cotidianos, constituyen formas de interacción analítica y de socialización en las sociedades. Esa interacción cognoscitiva es el fundamento de conocimientos, que comprobados, serán científicos y relativos del fenómeno, investigadores, teorías en cada tiempo-espacio social, nunca absolutos ni universales.

La investigación y la ciencia no son estancos aislados en la cotidianidad profesional, académica y las relaciones sociales están implicados, de ahí que los temas y problemas de la sociedad y la época también condicionan su quehacer. Esos condicionamientos de la época, sociedad y poder hacen prevalecer en el siglo XXI algunas ideas del siglo XVI, donde se destacaba a la observación libre de valores, consideración que tiene aún un sinnúmero de seguidores, a pesar de su inconsistencia epistemológica, teórica y empírica.

Las perimidas formas de concebir y hacer la investigación son divulgadas en la actualidad, no solo por los negocios editoriales, también por las entidades universitarias, las cuales deberían resguardar, actualizar y renovar el conocimiento. No obstante, muchos centros de educación, se han convertido en centros de dichas prácticas y se establecen normas y procedimientos impedir otras formas para explicar las realidades y para perennizar los modos de efectuar investigaciones y los procedimientos que deberán aplicarse, para ser autorizadas, aprobadas y convertidas en medios para la divulgación “académica” y de graduación universitaria.

Es posible afirmar que a lo largo de la historia la investigación ha tenido condicionamientos, por ejemplo, Copérnico (1473-1543), sobre los movimientos de los cuerpos celestes, establecía que los conocimientos no serían válidos de quienes no respetarán los principios básicos pitagóricos, (Mason, 1988), así como, critica a sus



predecesores por hacer omisiones o admisiones improcedentes al método considerado como válido. Asimismo, en el oscurantismo inquisitorial también establecían condicionamientos, no se podía disentir con el dogma religioso, según la interpretación de los sacerdotes, los cuales podían sentenciar e incluso a condenar a la hoguera a los supuestos herejes de las “verdades divinas”, como fue considerado Giordano Bruno (1548-1600).

En el presente, también se establecen imposiciones de cómo hacer investigaciones, cómo delimitar el objeto de estudio, cuáles los instrumentos a ser usados, el método a ser empleado, lo cual es la continuidad del pensamiento de Francis Bacon (1561-1626), que introdujo las reglas de la observación y el método científico experimental, y de René Descartes (1596-1650), considerado en la física creador del mecanicismo y en la matemática de la geometría analítica, quien pretendiendo establecer la ruptura con el pensamiento aristotélico medioeval, opta por el modelo matemático, ponderado por su objetividad y exactitud. Esta posición cartesiana es apreciada contemporáneamente por el mecanicismo y la precisión cuantitativa, como un retorno al pasado medioeval. Esta consideración que pondera la matemática y la técnica es un prejuicio contemporáneo que, a pesar de los siglos, se sigue considerando, como Bacon y Descartes, los amos del universo por el dominio y aplicación de las técnicas (Huaylupo, 1998).

No obstante, el privilegio por las técnicas en todos los ámbitos sociales y en el quehacer investigativo no pueden explicar ni revelar la situación de las realidades por sí mismas. No obstante, en la perspectiva epistemológica positivista y particularmente empirista, se cree que es un atributo objetivo de las aplicaciones técnicas: los datos y su procesamiento. Sin duda, no existen investigaciones sin datos, tanto en investigaciones no empiristas porque son evidencias relacionadas con la explicación, mientras que, en el empirismo, las descripciones constituye la forma y contenido de su quehacer. De ahí, la importancia del empleo instrumental y estadístico para la obtención y procesamiento de los datos por parte de la epistemología positivista. Sin embargo, la realidad no revela sus misterios con números, ni las realidades se comprenden describiéndolas.

La atribución de los datos como la concreción de las realidades, sin intromisión de la subjetividad de las personas, es una posición simplista, puesto que, la complejidad de la realidad no se representa con un conjunto de datos aislados ni con la interrelación estadística.



La representación con datos de la complejidad de las realidades, es siempre relativa, por un lado, por las limitaciones del conocimiento sobre las realidades estudiadas, sobre la cual se hacen propuestas interpretativas, las cuales podrán ser modificadas según se profundizan y amplían. los conocimientos, por otro lado, por imposibilidad de tener la convicción o certeza que las tesis propuestas sean efectivamente las relaciones que explican el fenómeno estudiado, aun cuando se usen datos. Estas son algunas de las razones por la cual se afirma que los conocimientos científicos son relativos y acumulativos. Pero, también es posible afirmar que los datos son construcciones de los investigadores, la conversión de las tesis sobre lo estudiado en variables e indicadores, podrán ser diversas según las teorías, conocimiento, creencias o valoraciones de los investigadores, así como por la peculiaridad y dinamismo de lo estudiado. Esto es, un mismo fenómeno podría ser concretado con variables, indicadores y datos distintos.

Los datos concebidos como registros parciales y relativos de la realidad (Huaylupo, 2009) no podrán ser objetivaciones absolutas de la realidad, porque el dinamismo de los fenómenos reales, hacen de esas concreciones deban ser variadas o, dicho de otro modo, los datos están circunscritos a las condiciones y momento del registro. El tiempo y el espacio del fenómeno estudiado es vital, pues los fenómenos no son inmutables, poseen un dinamismo particular que deberán ser expresados en los datos.

La significación de los datos también está dada por la forma que han sido contruidos, sobre cuales supuestos teóricos, empíricos o creencias se sustentan para ser formalizados como datos que representen las características que se pretenden denotar, incluso aquellos datos que son el resultado de censos o muestras, los cuales deberán conocerse sobre los implícitos de su objetivación. Toda investigación emplea y construye datos, aquellos de fuentes secundarias requieren siempre de ese conocimiento para su uso particular. Asimismo, las teorías o las concepciones sobre lo investigado, determinan relativamente los datos a ser empleados o contruidos.

La realidad puede ser registrada con una infinitud de datos, pero en una investigación se requieren específicos datos, los cuales se suponen están relacionados con la caracterización o las tentativas explicaciones sobre el objeto de estudio. Esto es, los datos son objetivaciones que tienen significaciones específicas o dependen de: las peculiaridades de la realidad estudiada, de las tesis o hipótesis que se sustenten, de la forma como han sido contruidos, de las concepciones teóricas implícitas existentes en su formalización, del tiempo y espacio de su registro y de los usos interpretativos particulares en la investigación.



La predominante visión empirista de la investigación la imagina como eminentemente descriptiva, porque al igual que Epicteto (50-135 d.C.), se cree que las interpretaciones distorsionan los hechos, luego describir, observar y medir serán los propósitos de esta posición epistemológica, lo cual es una renuncia expresa por comprender y explicar las realidades, además de no tomar en consideración a la historia sobre los fenómenos y realidades. De modo similar, no se diferencia entre las formas aparentes y lo esencial.

La descripción como una condición para la explicación, de ningún modo las hace semejantes. La explicación o la determinación de causalidad de los fenómenos trasciende a la descripción, ni toda descripción es útil y necesaria a la explicación. Toda vez, que ningún método ni el aparato instrumental explica ni permite comprender la realidad.

En esta perspectiva se emplean profusamente los datos cuantitativos, los cuales son sujetos de una serie de relaciones estadísticas, asumiendo que las correlaciones cuantitativas fueran relaciones reales, así se pueden lograr correlaciones positivas entre aspectos absurdos, inentendibles y sin correspondencia con ninguna realidad. Es decir, la disociación de las magnitudes con la realidad suele ser evidentemente falsas, aun cuando inundan en los organismos internacionales, institucionales y académicos abundan cifras que se homogenizan con proyecciones, muestras y con estimaciones de estimaciones, no obstante, se consideran datos (Huaylupo, 2014). Esto es, toda magnitud en la especulación cuantitativa se ha convertido en “dato”, sin ser registro de la realidad. Así, se crean índices y se hacen comparaciones entre contextos diferentes, sin distinción de tiempo y espacio. De este modo, los datos y las especulaciones estadísticas se autonomizan de la realidad, de su dinamismo y particularidad, para ser medidas y comparadas de modo estandarizado, asumiendo falsamente que la homogenización estadística es equivalente a la realidad. No obstante, ninguna descripción empirista es investigación, no solo porque no explica, sino también cuando la realidad es sustituida por cuantificaciones. Del mismo modo, los análisis disciplinarios no permiten comprender los fenómenos estudiados, porque las realidades no se circunscriben ni se delimitan según lo hacen formalistamente las disciplinarias.

La importancia otorgada a lo cuantitativa ha llegado al extremo de autonomizarse de las realidades e incluso se le asigna cualidades predictivas través serie de datos, como si los fenómenos del presente y del futuro, fueran determinados absolutamente por el



pasado. Esto es, las cantidades se independizan de la realidad, de las condiciones del medio, de los protagonistas sociales o individuales y de las particularidades de lo medido, para autodeterminar cuantitativamente el futuro. Así, esas prácticas se separan de la ciencia dado que no es posible explicar los comportamientos o acontecimientos que no han ocurrido, para ser solo fantasías agoreras. La atribución

El mecanicismo estadístico desconoce que las cantidades no representan la complejidad de las realidades y menos aún que un indicador determine de modo absoluto resultados antes que ocurrirán. Asimismo, es conocido que ninguna idea o pensamiento, no cantidades, puede ser considerados como científicos sin demostración, según el estado del conocimiento y de las elaboraciones analítica y explicativas de los fenómenos. Obviamente tampoco podrá considerarse serio ni razonable, el afirmar la existencia de algún indicador predictor, sin embargo, con esas especulaciones se gradúan universitarios. Al parecer el oráculo de Delfos, tiene en la estadística su continuador moderno y su Pitonisa en los expertos estadísticos, en un mundo imaginario y mitológico.

La investigación puede ser definida de manera operativa, como la interrelación entre el: sujeto-objeto-teoría y método. Elementos que se integran en un contexto social e histórico. Donde todos los elementos se conjugan para lograr la unidad entre el sujeto cognoscente, donde sus conocimientos, experiencia e intuición se articulan con las teorías existentes en relación con el objeto de estudio para comprenderlo. El contexto social e histórico, no es solo el espacio donde se realiza la investigación, dado que posee determinaciones que configuran las características y atributos del fenómeno estudiado. Aspectos que deberán estar en correspondencia con las características y atributos en el espacio del objeto de estudio, los cuales condicionarán los métodos e instrumentos para la aproximación explicativa del fenómeno estudiado.

La relación sujeto-objeto en la investigación, es el vínculo del individuo con su entorno, la interrelación del sujeto cognoscente con la realidad o con los fenómenos que constituyen retos para su conocimiento, es quien deberá esclarecer a la peculiaridad de la realidad, para conocer la lógica, naturaleza y las determinaciones de un objeto que es particular e inédito, sin lo cual no podría ser explicado. Aspecto diferencial a la concepción positivista-empirista que se desarraiga de toda conciencia sobre lo que se explora, para simplemente describirlo, con lo cual niega las conexiones inherentes de los procesos, fenómenos o realidades, para establecer tautologías tangibles y visibles ($A=A$), sin relación ni articulación con su contexto, con la naturaleza de lo descrito, la



desconexión entre fenómenos y de las ciencias complementarias. El empirismo crea un caos cognitivo, sin fundamento e incomprensible que impide actuar consistentemente en las realidades. Rememorarlos no es historia del pasado, es en actualidad la tendencia predominante en el quehacer investigativo y en las prácticas universitarias. La razón, el único medio para comprender el mundo exterior (Freud, 1992: 31-32), es negada cotidianamente por quienes tienen la obligación de desarrollarla. Los investigadores, los programas académicos y las autoridades fomentan esas prácticas y se niegan a discutir en la continuidad de la mediocre e inmoral práctica, que fomenta la ignorancia investigativa en los jóvenes y no tan jóvenes estudiantes, así como transgreden el derecho ciudadano a conocer y comprender el mundo del que formamos parte.

El vínculo entre teoría y método, establece una relación que el empirismo niega por sus consustanciales regresiones, aun cuando no existe método ni instrumentos donde no exista, explícita o implícitamente teorías. Ninguna decisión y aplicación en el proceso investigativo es antojadiza, obedece a concepciones sobre lo estudiado y la forma como se busca objetivizar sus descripciones y relaciones cuantitativas. Todas las cantidades poseen cualidades, que se ignoren no la exime de su existencia, como también la observación o inductivismo ingenuo (Chalmers, 1983), el método (Feyerabend, 1974), los instrumentos (Zemelman, 1989), poseen constructos teóricos, creencias, mitos o fantasías.

“... la teoría domina al trabajo experimental desde la misma planificación inicial hasta las últimas manipulaciones de laboratorio” (Popper, 2002: 90).

El empleo de determinados procedimientos metodológicos e instrumentales por tradición disciplinaria o pragmática, en la creencia que carecen de distorsiones subjetivas y teóricas, que son pertinentes y validados por su repetición y aceptación, aun cuando lo ignoren, poseen implícitos teóricos y valorativos, pero también ignorarán la significación de los resultados y sus consecuencias. Pero, aquellos que sabiendo lo que hacen, manipulan y falsifican las realidades a su antojo, e ilegítimamente atentan contra la libertad de conocer. Unos y otros hacen una práctica totalitaria o son sumisos esclavos del poder, como también lo hacen los propietarios de las formas mediáticas que, amparándose en la libertad de prensa falsifican y distorsionan la realidad social, política y económica nacional e internacional en razón de los intereses de sus dueños y clientes, a la vez que inundan el mercado con el amarillismo y degradantes



divertimentos convirtiéndose, salvo honrosas excepciones, muchos medios se han convertido en órganos que reprimen la razón y el conocimiento (Huaylupo, 2015).

Obstáculos a la investigación

Cabe preguntarse, ¿cómo una vieja y anquilosada posición ha perdurado en el tiempo a pesar de su constante cuestionamiento? ¿cómo ha superado las razones y las reflexiones de la intelectualidad? No es posible intentar responder estas interrogantes desde la propia la lógica del quehacer investigativo, porque no es solo una contradicción, es una negación, es la renuncia a comprender las realidades, que hace inadmisible el uso incluso de la denominación de investigación para lo que se hace en su nombre.

No existe ninguna época donde no se encuentren manifestaciones restrictivas al quehacer investigativo, e incluso la prohibición de estudiar determinados temas o las formas de tratar y exponer los temas, lo cual es una muestra del control del pensamiento por intereses, de poderes particulares o pretendidos expertos, ya sea por expresas prohibiciones, por estrangulamientos financieros o por prejuicios tecnocráticos, para impedir realizar algunas investigaciones y la difusión de determinados conocimientos.

Los efectos de tales concepciones tienen consecuencias perniciosas en el ejercicio profesional, la investigación, la ciencia, la comunicación social y en la reedición de obsoletas ideas y acciones. Esto es, no solo estanca el quehacer científico y hace regresiva a la investigación, también se renuncia a reflexionar, criticar y conocer sobre las realidades y su dinamismo, que a su vez empobrece la docencia. De este modo, se condena a la infinita repetición de conocimientos discontinuados y ajenos a nuestro contexto, como manifestaciones de la colonialidad del saber. Esos conocimientos absurdamente invariables sobre el presente y el pasado de la realidad, no solo se impide la posibilidad de conocer y enjuiciar el devenir social, económico ni político de nuestras sociedades, también forma a personas que, desconecedoras de su historia y cultura, son privadas de la posibilidad de una tener una identidad en correspondencia con su sociedad e historia.

La colonialidad del poder (Quijano, 2000) es la reedición de un pensamiento y una práctica que acompañó la dominación colonial que no fue erradicado con las luchas independentistas. Era la visión ideológica que justificaba la dominación aduciendo la superioridad sobre seres y sociedades que colonizaba. Hoy en el extremismo totalitario de la globalidad, se retoma dicha relación en el ámbito cognoscitivo y ha convertido a



la investigación y la ciencia, en un campo de disputa que trasciende el conocimiento, para ser una lucha política, donde se dirime la libertad de pensamiento, la posibilidad de conocer y la actuación consecuente.

El conformismo en la aceptación del pensamiento ajeno a nuestras realidades y del acontecer cotidiano, así como, la intransigencia e indiferencia al análisis crítico, son rostros del mismo proceso conservador e ignorante del dinamismo de las realidades. La colonialidad del saber acompaña los procesos políticos autocráticos en la colonialidad del poder.

La ciencia y la investigación como labores obligadas de ser realizadas por el quehacer universitario, están atrapadas. La autonomía de las universidades públicas, no solo está asediada por el liberalismo estatal y las formas mediáticas en sus espacios nacionales, también han perdido la libertad de pensar por cuenta propia, de pensarse a sí misma y a reflexionar sobre la situación del contexto nacional, latinoamericano y mundial. La autonomía ha sido violentada, no solo por opresivo del liberalismo estatal, o el militarismo, también las propias universidades son actores de ese proceso, al ignorar la libertad de conocer y negar la rica herencia de hace un siglo de los estudiantes cordobeses y de otros continuadores latinoamericanos. La liberación del pensamiento monástico y monárquico de hace un siglo, lo requiere el presente para reconstituir la libertad de pensamiento. Esa pérdida de autonomía frente a las condiciones cognoscitivas de la colonialidad del poder imperante, ha convertido a las universidades públicas en repetidores de ideas y pensamientos de otros contextos a los cuales se les asigna la cualidad de universalidad.

El poder y la ciencia

La regresión cognoscitiva e investigativa, no ha sido casual, ha obedecido a predominio político e ideológico que está alejado de toda reflexión analítica y crítica, respecto de nuestro pasado y presente que ha encadenado al conocimiento en “prisiones de larga duración” (Braudel, 1970: 71). Asimismo, ha fortalecido y consolidado las disciplinas como estancos aislados sin articulación entre ellas, así como ha validado conocimientos de otros tiempos y espacios como absolutos y universales.

“El pensamiento disyuntivo aísla a las disciplinas unas de otras e insulariza a la ciencia en la sociedad por el mismo proceso. La reducción, a su vez, unifica lo diverso o múltiple, bien sea con lo elemental, o bien con lo cuantificable.” (Morin, 1984: 44)

El pensamiento epistemológico predominante ha reconstruido muros a la crítica, al conocimiento científico, como modos para conservar el *statuo quo*, como auténticas



regresiones para impedir el cambio de las tendencias dominantes. De este modo, se evidencia que el pragmatismo económico liberal contemporáneo, no necesita de ningún conocimiento nuevo ni crítico, requiere de la continuidad conservadora cognoscitiva, de las relaciones imperantes y del poder que lo viabiliza, para crecer y expandirse en todas las actividades rentables existentes. Limitando el conocimiento se impide toda acción que reflexione sobre el poder imperante. Esta peculiaridad hace que la exploración crítica al saber del poder "... tiene su raíz en una experiencia política." (Zemelman, 2006: 23).

El poder no es ninguna ficción, es una fuerza concreta intencionada con propósitos en la sociedad, la economía y la política. El poder no es el único elemento que determina la complejidad de la realidad, pero es una facultad que orienta la institucionalidad estatal en la sociedad, condiciona e incluso llega a subordinar los poderes legislativo y judicial. El poder estatal no está aislado ni es el resultado de elecciones, es un proceso histórico, social y económico, los Estados son generalmente la continuidad de las estructuras sociales existentes, con capacidad para crear procesos que viabilizan la conservación y expansión de las relaciones imperantes. El poder formal, está amparado legalmente, pero no crea poder real en las colectividades sociales. La representación de la heterogeneidad social crea legitimidad y la posibilidad de poseer una capacidad que trasciende a su formalidad, no obstante, la actuación del poder estatal y económico, en la desigualdad societal, están comprometidos y coludidos en un proyecto solo que representa intereses e intencionalidades particulares. Las facultades emanadas del poder, posibilitan la conservación del poder, como regularmente ocurre en los procesos electorales en las democracias formales del mundo.

No es una especulación relacionar el poder con la imperiosa necesidad de garantizar privilegios y la explotación del trabajo. La dominación por controlar y la continuidad de las condiciones existentes de los propietarios del capital, es un requerimiento que también lo reproduce. La conservación de las condiciones de inequidad social, es también garantía para la continuidad del poder. El poder modela relativamente las relaciones sociales existentes e impone conocimientos que lo validan. Así, revelar críticamente la lógica del poder, es quizás el prelude del fin contra la arbitrariedad y prácticas unilaterales de los propietarios del capital. El reconocimiento social del conocimiento crítico es la rebelión cognoscitiva que guía la acción colectiva, por ello Mussolini exigía a destacados científicos italianos un juramento de fidelidad al sistema fascista (Einstein, 1988: 27), o los asesinatos de Stalin. No obstante, en el pragmatismo y utilitarismo de la época, muchos creen que la reflexión, en cualquiera de sus formas,



poco o nada importa en las relaciones económicas y políticas, porque se cree que lo intangible de las palabras y el pensamiento, no transforma ninguna realidad material. Se asume que pensar críticamente puede ser ignorado, relativizado, cuestionado o sustituido, además porque se supone que controlando a los individuos se controla el pensamiento y su acción.

Desde el poder asumido como omnímodo es ambiguo, por un lado, se asume que el pensamiento importa, en tanto que las personas que pueden ser coaccionadas, reprimidas, corrompidas, secuestradas o asesinadas. Sin embargo, emplean ingentes recursos para contratar ideólogos que justifiquen sus prácticas, así como corrompen o compran conciencias y formas mediáticas que persuadan a los otros, o crean leyes que le garantizan sus privilegios y expansión, a la vez que son propietarios de gran parte de los medios difusores de la palabra hablada y escrita. Esto es, la razón crítica es importante, aunque para propósitos e intencionalidades contradictorias en la globalización contemporánea.

El pensamiento crítico es una forma de reconstrucción de las sociedades, porque no existe ningún conocimiento desarraigado de la sociedad que lo condiciona tendencialmente, como una necesidad para su tiempo y espacio. La crítica también lo es para las condiciones que propiciaron su construcción y reproducción. Esto es, la persistencia de conocimientos del pasado en el quehacer investigativo y científico, revelan la relativa continuidad de las condiciones que los validaron. El poder emergente del capitalismo, no solo conmocionó el ámbito estatal, productivo y político, que relativa y paulatinamente transformaron las sociedades, también conformó y depuro conocimientos e ideologías en razón de las tendencias que se hacían prevalecientes, que validaban dichos cambios, los cuales esencialmente no han cambiado, como tampoco lo han hecho las condiciones necesarias para una época que no concluye. La modernidad instrumental del crecimiento y expansión mundial del capitalismo, es la evolución de la potencialidad de la subsunción del trabajo mundial por el capital, sin la necesidad aparente de invasiones y ocupaciones del pasado colonial, pero dominante, represivo y opresivo, difusamente ejercido por el poder del Estado, los propietarios del capital, la institucionalidad estatal y privada, la creación y difusión cognoscitiva y cognoscitiva y hasta por los propios trabajadores subordinados y la sociedad capitalista como totalidad.

Los paradigmas disciplinarios, como la economía, la administración, la política y el derecho, así como se efectúa y concibe la investigación y la ciencia, constituyen



auténticos muros de contención ante conocimientos, tendencias y contradicciones que cuestionan el capitalismo y las formas ideológicas y cognoscitivas que lo imponen. El capitalismo no ha requerido transformarse como de tampoco necesita de otros conocimientos, pero hoy las guerras, las invasiones y las ocupaciones se han convertido en un medio para el dominio mundial, en un proyecto político y regresivo, a la vez que provocador a las fuerzas contestarías diversas y múltiples en el mundo. El incremento de la pobreza, el hambre, la desocupación, la destrucción del Estado social y la imposibilidad de satisfacer las necesidades de la población y las naciones del mundo, son evidencias de la insostenibilidad capitalista.

La razón formalizada con palabras ha derribado dogmas, teorías, mitos, demagogias y muros de ignorancia, ellas no solo son sonidos o escritos, son medios que se plasman el pensamiento. Las palabras legitimadas socialmente representan sentimientos, pensamientos y suelen ser predecesoras de las prácticas concretas de personas y colectividades, luego aquellas que adversas al poder, constituyen un peligro, un riesgo que no pasa desapercibido, por ello, el control al pensamiento crítico, su difusión y el empleo de procesos que coactan el pensamiento libre y crítico. Negar la importancia de la palabra, la investigación o la ciencia, es negar una de las cualidades fundamentales del ser humano y la socialidad de pueblos, culturas y conocimientos del mundo.

Los intelectuales y la investigación

Debe anotarse también que el reto por otras interpretaciones, constituyen verdaderas aventuras, que no siempre son asumidas, ante la satisfacción y reconocimiento que depara la difusión de ideas comunes o validadas en determinados sociales o intelectuales. Esto es, no es solo la ignorancia sobre el quehacer investigativo, lo que limita el conocimiento de lo real, también existe una conciencia cómplice por hacer pseudos investigaciones que atentan contra la inteligencia, distorsionan las realidades y asumen como incontrovertibles y absolutas lo que es falso. La intencionalidad adversa a todo conocimiento analítico y crítico al pensamiento regresivo y las invenciones falsificadas de las realidades, no se fundamentan en la razón, sino de la fuerza que emana del monopolio político estatal y de los intereses económicos globales en los ámbitos de influencia del poder. De estas prácticas se nutre la colonialidad del saber, a través de las mercantilizadas formas mediáticas y los modos ideologizados del liberalismo del presente. Pero, lo dramático de esta problemática no es solo cognoscitiva, es también social, económica y política, pues la renuncia a conocer, es someter a los individuos y la sociedad a la ignorancia concreta sobre el conocimiento



de la situación y las tendencias sociales y económicas que impone el poder en una sociedad polarizada. Las visiones finalistas y fatalistas son el destino para las colectividades impuestas desde el poder. Sin conocimiento de la realidad tampoco se tiene conciencia de la propia existencia y el sentido de la vida misma de las personas. La desesperanza y la aceptación del devenir cotidiano como inevitable, reproduce opresión y miseria.

Esto es, el estado del conocimiento científico no está referido única y exclusivamente a la investigación y la ciencia, también están implicadas consideraciones del contexto y de los intereses que condicionan formas de pensar e interpretar los fenómenos. En Costa Rica, por ejemplo, el déficit fiscal ha sido el motivo para aprobar una ley que sirve para aumentar la tributación a los trabajadores, encarecer la canasta básica, disminuir el gasto social, reducir anticonstitucionalmente el presupuesto de las universidades públicas, atentar con la autonomía universitaria, eliminar las reivindicaciones salariales, irrespetar las convenciones colectivas, etc., mientras se exoneran, otorgan amnistías tributarias y se toleran evasiones y elusiones tributarias a empresarios globalizados. Esa ley que empobrece y hace recaer el peso de las consecuencias del descalabro financiero estatal a quienes generan la riqueza, apropiada privadamente empresarial y estatalmente, muestra transparentemente su intencionalidad, pues no resuelve ni atenúa la problemática fiscal. Es el modo adoptado para el uso privado de los recursos públicos, a la vez que sucesiva e infinitamente pretende transferir la responsabilidad financiera compensatoria a la subsistencia de los trabajadores, es un absurdo cuyas consecuencias también deberán asumir los propietarios del capital y el Estado, porque no son autónomos, porque su existencia, riqueza y poder es dependiente de los otros.

En Costa Rica, la discusión sobre la situación nacional y sus consecuencias sociales, muchos intelectuales son indiferentes, otros adoptan posiciones ambiguas y otros apoyan las medidas del poder, conforman un ambiente adverso contra las pocas voces de intelectuales críticos. Si bien los intelectuales tienen el derecho a opinar según sus criterios ideológicos, políticos, de clase e intereses personales, que no coinciden ni se identifican con los intereses nacionales y de los trabajadores, sin embargo, ponen en evidencia sus preferencias con la situación y el poder imperante, a la vez que se pone de manifiesto el predominio de una visión y compromiso parcializado en sus actividades intelectivas. Esto es, algunos intelectuales en razón de sus ideas críticas y compromisos con su sociedad, deben padecer austeridad, detracción, hostilidad, persecución, prisión y asesinato, en determinados contextos y situaciones particulares. Si bien, estas opciones son tiránicas, no es por el miedo o sus consecuencias que los



intelectuales suelen ser contempladores de las realidades, sino porque son parte del *establishment* establecido en la sociedad. El pensamiento crítico no está libre de las determinaciones que impone el poder, no solo por su contenido, sino también de la posición de quienes enuncian esos conocimientos.

El que se carezca o se tenga relativas e incipientes expresiones críticas en las formas mediáticas controladas, en las universidades y de reconocidos intelectuales sobre la situación y condición social tendencial, en Costa Rica ha creado una artificial y aparente omnipotencia del poder político estatal y empresarial, que temerariamente atentan contra los trabajadores, el bienestar y el desarrollo nacional. Un poder sustentado en la formalidad jurídica y la supeditación de los poderes del Estado, pero no de la totalidad orgánica de la sociedad civil ni es un poder democrático. Es aparente la omnipotencia del poder. No obstante, ello no implica que exista movimiento contestatario o se geste una alternativa al poder. Ningún poder es omnipotente y el liberal es frágil, sin horizonte ni perspectiva, porque la explotación sin límite no es una alternativa política ni económica para el poder. El conocimiento crítico, los trabajadores ni la sociedad están subordinadas al discurso del poder, es una ilusión o una falsa conciencia del poder imaginarse una dominación sin resistencia. La colusión estatal con el empresariado global y los lineamientos imperiales en el espacio internacional, no constituyen sustentos validos ni sólidos, no solo por la posibilidad orgánica de los subalternos, sino porque los intereses inmediateistas entre los individualistas empresariales y estatales son aliados coyunturales y sus alianzas son endeblés, ante la crisis de ilegitimidad política, la crítica cognoscitiva y las consecuencias de la explotación y miseria de las mayorías.

¿La ciencia y la investigación un asunto de método?

Los siglos y las interminables discusiones en torno del método y la investigación parecen un permanente retorno al pasado como si nada nuevo se haya dicho, ni llegado a deducciones aproximadas del proceso investigativo, cómo un dialogo donde poco o nada importan los argumentos ni evidencias. El mito, la fantasía, la religión, la filosofía o la literatura del eterno retorno como inicialmente lo postulaba el estoicismo en occidente y retomado por Nietzsche, entre otros, es una recurrencia que imposibilita la efectiva transformación en la concepción y práctica del método y la investigación.

Al parecer, se seguirá escribiendo y discutiendo sobre estas temáticas, aunque la disputa no se dirime en este campo, está relacionado con el poder fáctico, acompañado de las palabras de la epistemología positivista y del liberalismo ideológico y político.



Pero, no se trata de dos o más posiciones encontradas, sino el intento de hacer prevalecer y monopolizar una posición, sobre todas las existentes, como un dogma intocable que imposibilita la crítica y el cuestionamiento al poder.

“Esta ‘herencia’ del pensamiento clásico pasó también al interior de nuestro espacio histórico y es lo que estructura gran parte de las teorías del conocimiento hoy dominantes. Cuando, por ejemplo, Lakatos reprocha a ‘programas como el marxismo y freudismo’ su carencia de ‘ideas unificadoras, poder heurístico, continuidad’, se instala en el interior de un gran proyecto, que había sido también el de Popper, consistente en hacer remontar a procedimientos de tipo lógico o lineal la pluralidad de las prácticas cognoscitivas. Conceptos o nociones como ‘unidad’ y ‘continuidad’, o, en el lenguaje de Kuhn, ‘normalidad de la ciencia’, y así sucesivamente, no tienen ningún valor cognoscitivo, pero sirven precisamente para proteger un modelo de racionalidad y orientar y controlar los intereses prácticos que producen formas y modelos de racionalidad alternativa.” (Rella, 1983: 138).

La idea de haber logrado la perfección, la verdad absoluta, como es de suponer, no requiere de ningún cambio, por el contrario, asume intransigente e intolerantemente que todos los demás deben cambiar y adorar la verdad creada con un método perfecto, sustento de toda investigación y ciencia. Dicho de otro, se asume la evidencia fáctica del poder, como verdad absoluta que el método verifica tautológicamente. La certeza en un acontecer incierto e impredecible (Prigogine, 1996) es un vano pregón, sin sustento cognoscitivo, pero afín al poder preponderante. Ese saber cotidiano y tangible supuestamente no requiere razón ni ciencia alguna, porque son objetivos, confiables y gozan de aceptación generalizada. La reedición cognoscitiva del pasado otorga seguridad, pues no son conocimientos cuestionados y porque son otros los que fundamentan las ideas que continua o repite. Esto es, el “régimen político de la verdad”, del cual hablan Foucault, Rella (1983) entre otros, es el reconocimiento de la determinación política en la difusión, la aceptación y la aplicación de determinados conocimientos.

Bibliografía citada

Bloch, Ernest (1983). Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel. México. Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon y Passeron (1979). El oficio del sociólogo. México. Siglo Veintiuno Editores.

Braudel, Fernand (1970). La historia y las ciencias sociales. Madrid. Alianza Editorial S.A.



- Capra, Fritjof (1992). El punto crucial. Buenos Aires. Editorial Estaciones.
- Carrascal, José (2010). Autobiografía apócrifa de José Ortega y Gasset. Madrid. Marcial Pons, Ediciones de Historias S.A.
- Contreras, Fernando (2006). "Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer" Revista Científica de Información y Comunicación. Universidad de Sevilla. Nº 3. pp. 63-84.
- Chalmers, Alan (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. España. Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Einstein, Albert (1988). Mi visión del mundo. Barcelona. Cuadernos Ínfimos. Tusquets Editores.
- Feyerabend, Paul (1974). Contra el método. Barcelona. Editorial Ariel.
- Freud, Sigmund (1992). "El porvenir de una ilusión" Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires. Amorrortu Editores S.A. pp. 5-55.
- Gargani, Aldo (Coordinador) (1983). Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas. México. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Gouldner, Alvin (1979). "El antiminotauro, el mito de una sociología libre de valores" La sociología actual: renovación y crítica. Madrid. Editorial Alianza S. A. pp. 15-35.
- Habermas, Jürgen (1986). Ciencia y técnica como ideología. Madrid. Editorial Tecnos.
- Horkheimer, Max (1973). Crítica de la razón instrumental. Buenos Aires. Editorial Sur S.A.
- Huaylupo, Juan (2015). "La política y lo político en el ejercicio mediático y en la Asamblea Legislativa" Diario Digital El País. San José, 30 de marzo de 2015.
- Huaylupo, Juan (2014). "Uso y abuso de la matematización de las realidades" Opinión. Semanario Universidad Edición Nº 2044. San José, 25 de junio - 1º de julio. Página 22.
- Huaylupo, Juan (2009). "Relatividad y significación de los datos." Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Nº 32. Santiago de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Huaylupo, Juan (1998). La técnica en la economía y la investigación". Revista Economía y Sociedad Nº 6. Escuela de Economía. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional. Heredia. pp. 67-73.
- Morin, Edgar (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona. Anthropos Editorial del Hombre.



Moulines, Carlos (1975). "La génesis del positivismo en su contexto científico". Revista de Filosofía Diánoia. Vol. 21, N° 21. Instituto de Investigaciones filosóficas. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 31-49.

Olmedo, Raúl (1980). El antimétodo: Introducción a la filosofía marxista. México. Editorial J. Mortiz.

Piaget, Jean (1990). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona. Editorial Crítica S.A.

Popper, Karl (2002). The Logic of Scientific Discovery. New York. London and New York. First published in Routledge Classics 2002 by Routledge.

Prigogine, Ilya (1996) El fin de las certidumbres. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.

Quijano, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social" Special Issue, Festschrift for Immanuel Wallerstein. Journal of World systems research, vi, 2, summer/fall. Part I, pp. 342-386.

Rella, Franco (1983). "El descredito de la razón" En: Gargani, Aldo. Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y la actividad humana. México. Siglo veintiuno editores. pp. 135-161.

Santos, Boaventura de Sousa (2015). Una epistemología del Sur. México. CLACSO y Siglo Veintiuno Editores.

Zemelman, Hugo (2006). El conocimiento como desafío posible. México. Instituto Politécnico nacional e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C. Colección conversaciones didácticas.

Zemelman, Hugo (1989). Crítica epistemológica de los indicadores. México. El Colegio de México. Jornadas 114.



La investigación mixta en la ciencia social con aplicación de metodología y técnicas prospectivas estratégicas

José Gregorio Clavijo Parrado

Abstract

Las ciencias sociales, a las que se denomina también ciencias humanas, son el conjunto de cuantas se ocupan del hombre y de la sociedad, las cuales se diferencian de las ciencias de la naturaleza (ciencias naturales) también por la aplicación práctica de sus leyes. Entre las ciencias humanas se destacan las ciencias del pensamiento. Las ciencias sociales constituyen el sistema de todas las esferas de los conocimientos sobre la sociedad, sobre las leyes de su aparición y desarrollo; sobre su estructura; los diversos elementos de la misma y las diferentes facetas de la vida social; sobre la existencia y la conciencia sociales y su interacción sobre el hombre, su formación, actividad, desarrollo y estado; sobre las comunidades humanas: clases, naciones, grupos y las relaciones entre ellos, y sobre todo la cultura materia y espiritual. (Kédra y Spirkin, 1999, p. 75).

Social sciences, also known as Human sciences, are the ones that study both men and society, which differ from Natural sciences in regards of the practical application of its laws. Among Human sciences there is the science of thought. Social sciences constitute the system in which all society's knowledge belongs, along with its development's laws; its structure, the different faces and elements from social life; existence and social consciousness, and its interaction with mankind, its formation, activities, development and state; human communities: classes, nations, groups and relations among them, and specially material and spiritual culture (Kédra y Spirkin, 1999, p. 75).

Palabras clave

Cultura, investigación, prospectiva, escenarios, futuribles.

Key words

Culture, research, prospective, scenarios, futures.

Introducción

Todos los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos son medibles y tienen en su proceso dinámico de desarrollo una ubicación en el tiempo y espacio, lo que permite la observación de los hechos de la realidad, entendidos como la articulación



entre lo dado, lo potencial y su prospectiva. Desde esta perspectiva, uno o más hechos pueden ser detectados por medio de diversas técnicas de medición a través de la observación y, puesto que un hecho no es simplemente una observación al azar, sino una afirmación acerca de un aspecto empíricamente comprobado, la investigación científica evidencia sumas de hechos de la realidad que requieren interpretación.

Los hechos acaecidos en el pasado y en el presente son trascendentes, y, pueden proyectarse a las expectativas futuras en su relación con un tema, problema u objeto que ha generado la necesidad de indagación para la búsqueda del conocimiento con el mayor acercamiento a la verdad. La investigación evidencia sumas de hechos tangibles, es decir, aquellos cuya realidad es visiblemente detectable, como los económicos y sociales y, hechos intangibles, esto es, aquellos hechos que no son fácilmente observables, siendo ejemplo de ello, una investigación étnica sobre patrones culturales, donde la religiosidad se manifiesta en múltiples formas y son transmitidos a través de generaciones, como es el caso de las creencias, los presagios, las costumbres, los hábitos, el pensamiento mágico y otros.

Dicha detección de hechos puede ser evidenciada mediante información observada en testimonios o constataciones directas o indirectas en el momento en que se presentan en la realidad (pasado o presente) y, dado su carácter cualitativo o cuantitativo, es posible consignarlos en datos para hacer cálculos y estimaciones, interpretación y análisis. Con datos de hechos sucedidos en el pasado y el presente se pueden hacer pronósticos probables de lo que puede acontecer en el futuro.

Con técnicas cuantitativas se pueden obtener datos acerca del comportamiento de los indicadores económicos como el valor del dólar, el índice del precio al consumidor (IPC), el índice del precio al producto (IPP), precios de las acciones en la bolsa de valores, el Producto Interno Bruto (PIB), la balanza comercial, la deuda externa, el salario mínimo o el ingreso per cápita, por mencionar algunos. También pueden ser proyectados datos sobre desempleo, crecimiento poblacional nacional o regional, la población económicamente activa (PEA) y otras cifras, ingresos y gastos familiares y muchas otras variables de razón (comprobables empíricamente) mediante procedimientos estadísticos que desarrollados y analizados correctamente, permiten emitir conceptos acerca del comportamiento económico, social, político, para guiar determinadas tomas de decisión en los campos de interés como los negocios, la formulación de políticas públicas, planes de desarrollo económico y social, de vivienda, de salud, de educación, empleo, entre otros. Algunos hechos observables



cualitativamente, como estratos sociales, tamaños de empresas (pequeñas, medianas, grandes), sectores de la producción (primario, secundario, terciario), identidad cultural de grupos regionales y étnicos, género y otros que se pueden ubicar en categorías, también pueden tener, según objetivos propuestos en una investigación y las técnicas de medición a emplear, aplicación de medidas estadísticas no paramétricas.

No obstante, obtenidas estas cifras y pasado un tiempo, sus valores han cambiado y su importancia se aprecia desde otra perspectiva; a saber: en series cronológicas susceptibles de manejo estadístico en términos del pasado, el presente y de tal información hacer detección del futuro probable o prognosis mediante proyecciones econométricas, y metodologías prospectivas estratégicas.

Por otro lado y de manera independiente a la temporalidad en que se trabaje la información de interés (pasada, presente o futura), los datos pueden cuantificarse en cifras absolutas o relativas y obtener de ellos diferentes productos como por ejemplo: promedios, dispersiones, interrelaciones, regresiones y correlaciones, índices y representaciones a través de cuadros, tablas y gráficos estadísticos, matrices de variables procesados de forma manual o electrónica, que permiten organizar, interpretar, analizar, y presentar los resultados para contribuir con tomas de decisión.

Para buscar el acercamiento al conocimiento de la realidad se pueden utilizar técnicas adecuadas para medir su comportamiento, como por ejemplo, las cifras sobre la producción, el consumo, las exportaciones o importaciones de determinado bien, la población de una región y fenómenos vitales como su mortalidad, natalidad, morbilidad o esperanza de vida, lo cual puede hacerse desde la estadística, como una técnica de medición. Es decir, partiendo de las características, propiedades o atributos de hechos de la realidad que dimensionalmente tienen una determinada ubicación en el tiempo y en el espacio y una definición conceptual a la cual subyace una teoría se hace posible su categorización en variables y por lo tanto su mensurabilidad.

Señalando como elemento indispensable la búsqueda lógica y coherente de los datos que caracterizan o identifican una o más variables acorde a su definición conceptual y en su relación con objetivos planteados inicialmente en una investigación o en cualquier indagación científica, al mismo tiempo que condiciona el análisis de dichas variables de manera independiente (unidimensional), también puede lograrse un análisis más amplio en pares o cruces de variables (bidimensional) o considerando un cruce o interconexión de tres o más variables (multidimensional). Cada variable según su dimensión puede tener uno o más indicadores.



Cuando el problema objeto de investigación hace referencia a aspectos cualitativos, por ejemplo, las investigaciones históricas, etnográficas, culturales en cuanto a características que identifican a una comunidad, localidad, municipio, país, etc., los hechos de la realidad obedecen a aspectos tales como comportamiento social, creatividad material y espiritual, religiosidad, orígenes ancestrales, y otros. Igualmente, en investigaciones socioantropológicas sobre patrones de comportamiento cultural. De todas maneras, las variables tienen una adecuada medición; en algunos casos la interpretación puede ser hermenéutica, o también, aplicando medidas estadísticas cualitativas (no paramétricas, chi cuadrado, gama, tau, y otras).

Los niveles de medición, nominal, ordinal, intervalo y razón.

La medición es la asignación de cifras, representaciones numéricas de categorías cuantitativas o cualitativas que hacen referencia a la dimensión de una o más variables o indicadores de esta(s). Con otras palabras, es la especificación de la cantidad de una propiedad determinada poseída por un objeto o una situación (Escalante, 1983).

Desde esta perspectiva, la medición y sus técnicas en la metodología de la investigación, como componente de las indagaciones de carácter científico, es el proceso a través del cual los investigadores describen, explican y predicen un fenómeno o constructo de la realidad. En este sentido, la medición es importante en las investigaciones por dos razones claves: 1) la medición habilita a los investigadores para cuantificar constructos y variables abstractas, particularmente por la relación entre variables independientes y dependientes y, 2) porque el nivel estadístico de sofisticación implementado para el análisis de los datos está directamente dependiendo de la escala de medición utilizada para cuantificar la variable de interés; es decir, según los datos sean cualitativos o cuantitativos (Marczik et al. 2005. pp. 95-97).

La dimensión de una o más variables corresponde a uno o más hechos de la realidad que la(s) caracteriza(n); puesto que un hecho no es simplemente una observación al azar sino una afirmación acerca de un aspecto empíricamente comprobado, la indagación científica evidencia sumas de hechos de la realidad que requieren interpretación y su relación con el problema que se estudia o investiga; estos aspectos ordenados, comprendidos, interpretados y analizados lógicamente se constituyen en conceptos.

Los conceptos son construcciones o auto proyecciones mentales por medio de las cuales se comprenden las experiencias; son representaciones mentales de un objeto, hecho, cualidad, situación, opinión; es la unidad cognitiva del significado de un hecho o una variable.



Las variables e indicadores acorde a los objetivos de la investigación y su relación con el problema objeto de indagación

La noción de tiempo social es distinta a la de tiempo cronológico. Este es lineal, continuo, homogéneo y lo percibimos mediante unidades conocidas: segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, siglos. El reloj y el calendario son sus instrumentos de medición. El tiempo social, por el contrario, es diferencial, heterogéneo y discontinuo; se dilatan y se condensan. Hay momentos socioculturales en que el tiempo transcurre lentamente. En épocas de cambio social, a su vez avanza de manera acelerada (Osorio, p. 46 Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento. Ed. Fondo de cultura económica Universidad Autónoma de México).

Las variables son características, propiedades o atributos observables de hechos de la realidad que dimensionalmente tienen ubicación en el espacio y en el tiempo y según al aspecto o situación a que haga referencia acorde a uno o más objetivos o hipótesis inmersas en un problema y objeto de indagación tienen una definición conceptual. Desde luego, las variables están sujetas a los planteamientos teóricos pertinentes al área del conocimiento que corresponda, entonces, una variable es una construcción teórica conceptual que haciendo referencia a su evidencia con la realidad que la caracteriza puede adquirir diferentes dimensiones, magnitudes y categorías. Cuando los hechos de la realidad son observados en un momento histórico, es decir, sincrónicamente, estos con el tiempo pueden cambiar, pero, son observables posteriormente para medir qué cambios han tenido pudiéndose planificar una observación diacrónica, esto es, en diferentes momentos históricos, pero también se pueden proyectar a futuro mediante técnicas estadísticas o con detección prospectiva estratégica de futuros escenarios.

Una variable puede ser una característica cualitativa y/o cuantitativa que teniendo dimensión temporal en correspondencia a su definición conceptual puede tener uno o más indicadores. Un indicador es un concepto observable, operacional y medible que caracteriza a la variable.

La mensurabilidad o medición de una variable mide cualitativa o cuantitativamente la magnitud, capacidad o volumen de uno o más indicadores. Determina los posibles alcances de medición de una o más variables que en conjunto o de manera interrelacionada se dan para la interpretación operativa que tenga (n), lo cual requiere emplear las técnicas cuantitativas y/o cualitativas o mixtas (cuantitativas) más adecuadas y pertinentes.



Cada variable debe definirse conceptualmente, es decir, aplicar el concepto que de ella se tiene para los intereses investigativos, lo cual requiere consulta bibliográfica como la de diccionarios especializados de términos, textos, investigaciones ya realizadas, revistas académicas o científicas, etc., y obviamente los conocimientos que de ella tenga(n) el o los investigadores, pudiéndose recurrir a expertos o autoridades acerca de los aspectos explicativos que hagan referencia a las variables.

Las variables están inmersas en el contexto general de los objetivos y de las hipótesis (cuando se considere necesario plantearlas), pero desde luego tienen relación con el problema y pueden estar interconectadas por a) asociación: en el proceso de socialización, la educación está asociada con la cultura; b) dependencia: la oferta de un producto depende de su demanda o viceversa; c) causalidad: el consumo de bebidas alcohólicas es la causa de la pérdida de neuronas cerebrales; d) influencia interdependiente o interviniente: el rol del trabajo está condicionado por el nivel educativo y el desempeño idóneo de su función. Siempre están inmersas en una o más teorías pertinentes al tema según el fin a que se dirige la acción objeto de indagación.

Operatividad de las variables

La operatividad de las variables conlleva a detectar su ámbito de explicación acerca de cómo actúan en la realidad, para lo cual se requiere:

- Consultar la bibliografía que tiene relación con la realidad observada y con los marcos de referencia relacionados con el problema, el tema, el objeto: teórico(s), histórico, geográfico, demográfico, legal, filosófico, etc., según la necesidad.
- Definirse conceptualmente, es decir, explicar el concepto que se tiene de ella para los intereses de investigación o de interés indagativo.
- La interconexión teórico práctica (metodológica) según su definición conceptual de acuerdo a una explicación lógica implícita en el contexto teórico de la ciencia o área del conocimiento a que se haga referencia y a su relación con la realidad empírica que la contraste y la sustente.
- Esclarecer desde cuándo, cómo y dónde suceden y se hacen evidentes uno o más hechos de la realidad.

Para considerar la operatividad de las variables además de una constatación empírica con la realidad y su mensurabilidad (forma de medición para comprobar su incidencia en la realidad), también es recomendable detectar estadísticamente su poder predictivo, peso o inferencia tanto para la comprobación de una hipótesis como para la



interpretación y análisis en el alcance de los objetivos propuestos. Para hacer esta detección, especialmente con cruces de variables, es recomendable construir matrices de variables interconectadas aplicando coeficientes de correlación y coeficientes de determinación y hacer comprobaciones previas con muestras piloto (de prueba), también construyendo modelos de regresión simple o múltiple y con variables cualitativas mediante utilización de tablas de contingencia.

La interacción entre variables tiene por propósito poner a prueba hipótesis, interpretación de objetivos y en general, observaciones científicas para su interpretación y análisis. En algunos casos, la trascendencia que tenga una o más variables, permiten el diseño de una o más hipótesis, construidas a posteriori como consecuencia de la interpretación de los resultados, el propósito es siempre proporcionar proposiciones con contenido sustantivo acerca de algún aspecto de la realidad social (Mora, Lazarsfeld y otros, 1994).

Las relaciones entre variables son bastantes comunes en la práctica de la investigación en la ciencia social contemporánea o de otras áreas del conocimiento científico y se han diseñado modelos apropiados como los de análisis multivariable, discriminante, de senderos y otros aplicados con niveles de medición de intervalo y de razón (variables cuantitativas), pero también se han elaborado herramientas estadísticas para análisis de variables cualitativas (niveles nominal y ordinal), ejemplo, las tablas de contingencia, pruebas correlativas de asociación chi cuadrado, Wilcoxon (de rangos), Kruskal-Wallis (de varianza por rangos), coeficiente de correlación (Rho) Spearman y otras.

Una forma más general de clasificar y agrupar las variables para el manejo técnico de medición; no obstante, la posibilidad de considerar otras formas de medir las variables según la conveniencia y pertinencia metodológica, es la siguiente:

- a. **Cualitativas:** Cuando los elementos de variación distinguen cualidades o atributos; por ejemplo: nivel socioeconómico (alto, medio, bajo), lugar de origen (municipio, departamento, país), grupo racial (afrodescendiente, indígena, mestizo), genero, aptitudes en el trabajo, etc.
- b. **Cuantitativas:** cuando los elementos que identifican tienen un carácter numérico. Ejemplo: ingresos en pesos, número de habitantes, importaciones en dólares.



A su vez las variables cuantitativas pueden sub clasificarse en: *discretas*, como aquellas que no admiten fraccionamiento (v. gr. número de empresas, cantidad de personas en una familia); y *continuas* que, por el contrario, admiten fraccionamiento (v. gr. edad, salario, valores monetarios, medidas de peso, etc.).

- **Independientes:** cuando se determinan propiedades que son causa de una situación consecucional. Estadísticamente son conocidas como predictores e identificadas con la letra X, son aquellas dimensiones que causan una situación consecucional.
- **Dependientes:** cuyo valor entra en relación con los cambios que se producen, en mayor o menor grado, entre la(s) variable(s) dependiente(s). Estadísticamente son el predictor identificadas generalmente con la letra Y. Las variables dependientes responden a un estímulo causado por uno o más indicadores de la variable(s) independiente (es).
- **Intervinientes o intermedias:** presentes cuando existe la relación causa-efecto y sirven de enlace o actúan de manera indirecta en la(s) variable(s) dependiente(s) e independiente(s). Un ejemplo con el que se puede relacionar lo antes expuesto puede ser el siguiente: el costo de vida (variable dependiente), depende del índice de precios al consumidor IPC (variable independiente) y del poder adquisitivo del circulante o la moneda peso (variable interviniente).
- **De constructo:** un constructo es un concepto que permite definir una variable que no es directamente observable (intangibles); por ejemplo, en estudios sobre el tema de la pobreza se consideran variables tangibles los ingresos, tipo de vivienda, servicios, necesidades básicas y otras, pero también algunas variables intangibles tales como sentido de pertenencia, justicia, medio ambiente, seguridad social y otras que no se pueden observar de forma directa, sino estableciendo los indicadores obtenidos directamente de las vivencias de los actores o personas que están inmersas en el tema para hacerlas observables. Una variable de constructo es un atributo que está presente en la realidad relacionada con un o más hechos que de manera directa o colateral tiene relación con los objetivos propuestos, con una o más hipótesis y con los planteamientos teóricos, conceptuales, con el objeto de indagación y otros marcos de referencia que caracterizan a las unidades de observación. Ejemplo: en la investigación sobre el tema “Tradición oral y conducta en Córdoba” (Colombia), el patrón de comportamiento amoroso-sexual de los hombres se asocia con el status que según ellos les da sus relaciones con varias



mujeres y con el número de hijos que haya tenido con ellas, lo cual detecta también su comportamiento machista (Zapata M, Clavijo G, 1980).

Si se considera la variable *sentido de pertenencia* esta corresponde a un constructo cuyo indicador puede ser definido como el reconocimiento social y el conocimiento de la organización sociopolítica y por tanto de sus derechos. *Medio ambiente* como variable podrían los indicadores corresponder a: ausencia de condiciones adecuadas en el entorno, manifiestas en alta contaminación polución, aguas contaminadas, desaseo, factores que determinan las condiciones del hábitat y se traducen en enfermedades, especialmente la población infantil (Corredor, 1994, Pobreza y desigualdades Ed. Cinep, Bogotá). Otro ejemplo puede ser la variable *regionalismo* cuyo indicador corresponde al comportamiento afectivo de la región de origen y su cultura. Este tipo de variables deben construirse acorde al problema, al objeto y al tema al que hace referencia una indagación científica y son empleadas generalmente en investigaciones cuyo método y metodología corresponden prioritariamente a un estudio cualitativo.

De acuerdo al problema, objeto y objetivos se pueden considerar otros tipos de variables, por ejemplo:

- **Comparativas:** aquellas que son obtenidas o deducidas con respecto a las características de uno o más grupos, por ejemplo, en una investigación socio laboral la variable ingreso de obreros se considera relevante para comparar muestras de obreros independientes y por contrato, el coeficiente de variación compara la dispersión de ingresos en pesos alrededor de sus promedios.
- **Contextuales:** son propiedades comunes que caracterizan a todas las unidades de observación, por ejemplo, el patrón de conducta mágico religioso de los campesinos boyacenses (departamento de Boyacá, Colombia) es una propiedad que caracteriza a las gentes de esta región cultural sin que necesariamente cada una de ellas se identifique en mayor o menor grado de aceptación de ese patrón de conducta.
- **Colectivas:** se refieren a propiedades grupales o de conjunto y se subdividen en “analíticas” cuyas propiedades se obtienen por deducción o inferencia estadística, ejemplo, costo de vida, valor de la canasta familiar; “estructurales” o propiedades obtenidas por los datos proporcionados por un grupo, ejemplo, la integridad o afectividad de un trabajo comunal puede ser definida por la alta o baja participación del grupo; “globales” o propiedades de conjunto (sin hacer referencia a las que



tienen particularmente cada uno de los elementos), como es el caso de la pobreza y sus indicadores se manifiestan en los asentamientos humanos ciudadanos de estratos sociales medio bajo, bajo, y bajo-bajo de las grandes ciudades en Colombia.

Estadísticamente, para efectos de interpretación de resultados, las variables se categorizan en: a) discretas, aquellas que por definición sus datos numéricos no admiten fraccionamiento y las variables a las que hacen referencia son finitas por ejemplo, industrias, familias, personas de la familia, hijos de familias; b) continuas, las que por definición sus datos numéricos admiten fraccionamiento y las variables pueden tener continuidad por su dinámica, ejemplo, salario en pesos, estatura de personas, edad de personas, hectáreas cultivadas, exportación en dólares, etc.

Fundamentos generales del método científico para la aplicación de la prospectiva estratégica: Los hechos de la realidad, sus orígenes, su presente y los futuros deseados de cambio.

El método científico es un procedimiento sistemático de actuación general basado en el conocimiento científico a través de la observación de la realidad y de las teorías existentes acerca de ella que se sintetiza en el siguiente proceso: a) planteamiento de un problema; b) reunión de datos posibles que inciden sobre dicho problema mediante la observación científica concretándolo en un objeto de investigación; c) planteamiento de referentes teóricos y conceptuales que sustentan en su generalidad los aspectos más relevantes del problema mediante proposiciones teóricas, en algunos casos hipótesis; d) determinación de los logros que se pretenden alcanzar, es decir, los objetivos; finalmente, e) planteamiento de una estrategia metodológica ordenada y lógicamente coherente.

Todo lo anterior, desde luego, debe tener fundamentación epistémica, especialmente en tres aspectos fundamentales: el método, la lógica y la heurística.

El conocimiento científico ofrece la perspectiva no solo de prever el futuro, sino de formarlo conscientemente. El sentido vital de cualquier ciencia puede caracterizarse de la siguiente forma: saber para prever, prever para actuar. Un rasgo esencial de la cognición científica es su sistema, es decir, la agrupación de los conocimientos, ordenada según determinados principios teóricos. Los conocimientos se transforman en científicos cuando la acumulación de hechos, realizada de acuerdo con una orientación determinada, y su descripción alcanzan al nivel, que pueden ser incluidos en un sistema de conceptos y formar parte de la teoría (Kedrov y Spirkin, 1999, p 10).



Al interior de una investigación, estudio, o indagación científica se requiere aplicar un método, una metodología y un diseño metodológico donde están incluidas las técnicas de observación y procedimientos para obtener información y determinar estrategias para la medición de variables (cuantitativas y/o cualitativas). En este último aspecto se determina la viabilidad de utilizar las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales acorde al tipo de investigación: no experimental o experimental. La científicidad radica en dos aspectos fundamentales: a) la confiabilidad esto es la consistencia, la seguridad de la información obtenida con acercamiento máximo a la realidad de los hechos, la seguridad y precisión de las observaciones y b) la validez de la medición e interpretación de los resultados con técnicas estadísticas u otras para la comprobación e interpretación científica de la realidad con acercamiento máximo a la verdad contribuyendo con el conocimiento.

En razón a lo anterior, puesto que la prospectiva estratégica es un elemento de apoyo a la decisión en la planeación estratégica en diferentes campos de acción: social, económico, cultural, político, territorial, de salud, de vivienda, de educación, de producción y muchos otros, la prospectiva posee herramientas metodológicas que facilitan y sistematizan la reflexión colectiva sobre el futuro y la construcción de imágenes o escenarios del futuro, requiere su indagación la mayor confiabilidad y validez científica.

Validez y confiabilidad

Los diseños metodológicos de cualquier tipo investigación de carácter cuantitativo, cualitativo o mixto (cuanti-cualitativo), deben sujetarse a la validez y confiabilidad científica. Las técnicas de observación con aplicación de instrumentos de medición datos como los cuestionarios, los test y otros deben relacionar los ítems (preguntas) y las definiciones o construcciones teóricas que conceptualmente definen las variables, a este respecto, se presentan dos propiedades básicas de las medidas empíricas, mediante las cuales se trata de responder a la pregunta relacionada con el grado o la manera de determinar, cómo un indicador empírico o un conjunto de ellos representa a un concepto teórico. La primera propiedad, se refiere a la confiabilidad. En esta propiedad cualquier procedimiento de medición debe generar los mismos resultados en eventos repetidos.

Desde luego en la medición de cualquier fenómeno puede estar sujeto a una cierta cantidad de error, pero se debe lograr la mayor consistencia en la toma de datos y en la construcción del instrumento. Para ello es recomendable probar previamente el



instrumento aplicándolo a algunas personas inmersas en la población sujeta al problema de indagación.

La validez estriba en determinar si el instrumento de observación realmente mide lo que se quiere medir de los hechos de la realidad mediante la relación entre la variable y sus indicadores con la definición del concepto teórico. En algunos casos es necesario revisar el concepto pertinente que se tiene de la variable y su pertinencia.

En las investigaciones se debe minimizar el error aleatorio por ejemplo en el proceso de codificación por instrucciones inadecuadas, en la representatividad o el tamaño de una muestra, el error sistemático o sesgo originado por un defecto en el diseño del instrumento, en la aplicación de las técnicas de medición de las variables cuantitativas o cualitativas.

Se debe considerar que “un aspecto clave de formación crítica de quienes se dedican a pensar sobre los problemas sociales, cómo poner en discusión los supuestos teóricos y metodológicos, cómo se construyen teorías y paradigmas; por qué éstos privilegian ciertas dimensiones del análisis; descifrar los horizontes de visibilidad que aquellos construyen; responder porqué iluminan ciertas franjas de la realidad, cuáles quedan ocultas y las consecuencias que se derivan de esta situación” (Osorio, Fundamentos de análisis social, FCE U. Autónoma Metropolitana, México, 2000. Pág. 13)

Independientemente de su procedencia disciplinaria, un sociólogo, filósofo, antropólogo, economista, politólogo, historiador, o de otras áreas del conocimiento, pueden dialogar académicamente acerca de la formación teórico-epistemológica y metodológica, rebasando las fronteras disciplinarias en ciencias sociales, lo que hace posible la transdisciplinariedad y las visiones holísticas.

La prospectiva y su proyección a los planes estratégicos de desarrollo

¿Qué es la prospectiva?

Son varias las definiciones acerca de la prospectiva. Una de ellas dice: “Es el conjunto de tentativas sistemáticas para observar a largo plazo el futuro de la ciencia, la tecnología, la economía, y la sociedad con el propósito de identificar las tecnologías emergentes que probablemente produzcan los mayores beneficios económicos y/o sociales.” (OCDE, Universidad de Deusto).

El prospectivista Gaston Berger la define como “la ciencia que estudia el futuro para comprenderlo y poder influir en ella”, según Fred Polak en *The image of the future*, afirma que “todas las sociedades contienen dentro de ellas mismas las imágenes



sociales de futuro. Estas imágenes de futuro, escenarios o futuribles tienen enorme consecuencia para el futuro de cualquier sociedad y territorio”.

La prospectiva estratégica

- a. Es un elemento de apoyo a la decisión en la planificación estratégica, territorial, tecnológica.
- b. Posee herramientas metodológicas que facilitan y sistematizan la reflexión colectiva sobre el futuro y la construcción de imágenes o escenarios.
- c. Es un instrumento de ayuda en la toma de decisiones y nos ayuda a reducir la incertidumbre.
- d. Es un proceso sistemático, participativo, de construcción de una visión a mediano o largo plazo para la toma de decisiones en la actualidad y la generación de acciones y estrategias conjuntas para construir el mejor futuro.

La prospectiva como estrategia metodológica, permite generar las distintas imágenes de futuros posibles en torno a una temática específica, permitiendo a su vez contribuir con planes de desarrollo o proyectos y diseñar la adecuada planificación de eventos que influyen a podrían incidir en los propósitos u objetivos y el acercamiento a la realidad de los hechos o factores que los caracterizan; “es importante destacar la función social que se puede involucrar en la prospectiva y en los estudios del futuro, ya que es factible el análisis de temas muy importantes de índole social y a través de las herramientas existentes propiciar el desarrollo de las acciones presentes necesarias para el logro del futuro deseado” (Hurta, México, 2008)

Si los hombres y las mujeres de una sociedad construyen su historia y son sus propios actores, también pueden tener la capacidad de transformarla para su mejor futuro de vida en sus deseos y anhelos colectivos, en cualquier campo de acción social, político, económico o cultural se puede tener una visión futura partiendo de sus orígenes históricos del pasado y como se da en el presente. Los gestores de la lucha de los países latinoamericanos por la independencia del dominio extranjero como Bolívar, San Martín, Artigas, Morelos y otros, tenían la visión prospectiva de los escenarios futuros de sus ideales, algunos de ellos están por cumplirse y aún se podrían lograr mediante adecuados planes estratégicos socios políticos (Clavijo G. USTA. 1017).



La proyección social de la prospectiva estratégica

Pero los procesos políticos son dinámicos y como lo plantea la prospectivista mexicana Guillermina Baena “Hay una semilla en América Latina, se llama prospectiva crítica y está rompiendo paradigmas. Su osadía es plantear que una utopía puede ser posible que sus ciudadanos puedan construir una mejor calidad de vida y transformar su destino colonizado. Ahí se ubica a la prospectiva social. Poco a poco ha empezado a tomar forma una corriente latinoamericana que pretende construir futuros para transformar la calidad de vida de la gente, y esto ha de ser desde la gente misma. Un tema fundamental en la prospectiva social es la seguridad humana en todos los campos, alimentario, ambiental, de salud, comunitario, físico, político, económico, y ésta estrategia metodológica puede dotar las herramientas para construir su futuro deseado. La seguridad con enfoque prospectivo pasa del concepto estatocéntrico al concepto antropocéntrico, esto es, a los seres humanos como el centro vital de esta seguridad” (Baena, México, 2009, p 17).

Recordando a Thomas Moro, para él la utopía era una sociedad comunal, racionalmente organizada, donde las cosas y los bienes serían propiedad colectiva y no individual, y las personas pasarían su tiempo libre en la lectura y en el arte, pues no serían enviadas a la guerra, excepto en situaciones extremas, por lo tanto, esta sociedad viviría en paz, felicidad, justicia y en plena armonía de intereses. Pero la prospectiva estratégica puede llegar a cumplir utopías sin caer en la distopía o el nihilismo negando principios sociales, políticos u otros, en tanto se considere que si bien es cierto que el futuro no está predeterminado, pero se puede crear, develar, descubrir, diseñar y hasta construir escenarios más convenientes y para ello un instrumento estratégico más pertinente es la planeación prospectiva la cual tiene visión a mediano y largo plazo, definiendo cómo y hacia dónde ir, considerando no solo el futuro desde el presente sino por el presente desde el futuro, pero reconociendo el pasado histórico que generaron los hechos de la realidad con cobertura holística lo que permite ver el todo y sus partes a efecto de operar mejor con la complejidad de las situaciones que han de presentarse detectando las variables e indicadores más adecuados.

La prospectiva y los futuros deseables de vida para la planeación estratégica

Los escenarios del futuro de vida los deben decidir las comunidades urbanas y rurales, los grupos étnicos, los indígenas, los campesinos de los países latinoamericanos dada su condición de actores directos, desde luego que para ello es indispensable reconocer los valores de su cultura tradicional en sus tres grandes componentes: su



comportamiento social, su creatividad material y espiritual y principalmente su sabiduría por cuanto en ella está inmersa la filosofía popular para afrontar los hechos de la realidad en todos los componentes de la vida social, cultural, económica y política. Desde luego que la participación de los protagonistas conduce a las decisiones en consenso que mediante talleres dialógicos de grupos focales conlleven a la toma de conciencia del colectivo que afronta las problemáticas sentidas y determinar cuáles serían los escenarios deseables para su solución y de ellos pueden surgir alternativas pre-activas y se regrese al momento histórico actual para generar estrategias de planeación o pasos a seguir (pro-activas) que contribuyan al logro de los mejores futuros y hacerlos posibles (futuribles) para la construcción social a través de procesos a mediano y largo plazo en el cual contribuyan las entidades estatales, privadas y académicas mediante esfuerzos mancomunados para dar los aportes pertinentes y también estén participando permanentemente los actores directos ubicados en sus asentamientos geográficos y del entorno, es decir, estén coadyuvando con el planeamiento para lograr los objetivos propuestos de un plan de mejores futuros de vida.

La UNESCO “promueve la creación, divulgación, uso, aplicación y preservación del conocimiento como instrumento mediante una estrategia integral para construir la paz y una cultura de paz, basándose en el poder del diálogo e involucrando a las sociedades del conocimiento efectivas e incluyentes. ¿Cómo pasar de la visión a la acción? Se necesita un puente para partir de la noción de un futuro deseable a la realidad de un futuro sostenible y alcanzable a través de la prospectiva estratégica” (Orville, UNESCO, 2011).

La prospectiva es obligatoriamente transdisciplinaria y se caracteriza por una visión global y sistémica en la que los actores y los aspectos relevantes de sus proyectos de vida desempeñan un papel clave en la construcción de su futuro siempre abierto, pues es el fruto de la voluntad que sustenta sus deseos y anhelos proyectados.

La prospectiva estratégica determina los futuros posibles y permite evaluar los aspectos cualitativos, cuantitativos y los articula. Mediante la observación de hechos de la realidad coadyuva con la elaboración de planes y programas, emitir recomendaciones de aplicación inmediata, mostrar ideas de acción y fijar objetivos posibles de alcanzar, evalúa los factores o variables y en caso de que algunos futuros detecten elementos desfavorables se generen estrategias que los eliminen o reduzcan (Massé, 1959).



Un escenario futuro es un conjunto de eventos conformado por una suma de factores que prospectan los hechos de la realidad actual al futuro deseado de ellos con las visiones de pertinencia, coherencia, verosimilitud, importancia y transparencia. Los escenarios pueden partir de tendencias anteriores y actuales que podrían incidir en el futuro y pueden construirse a partir de imágenes alternativas de futuros deseados y diseñados de forma retrospectiva (pre-actividad y pro-actividad).

Marcos de referencia para la investigación prospectiva.

Según los conceptos de Tomas Miklos y margarita Arroyo en “El oficio Prospectivo en la práctica” afirman a manera de recomendaciones:

La prospectiva debe concebirse como una herramienta para la planeación estratégica, para la anticipación, pero no como un instrumento que garantiza el cambio. En su condición de procedimiento epistemológico de la anticipación, es una herramienta privilegiada para la planeación estratégica. Su función central es el de prevenir a partir de lo que ha pasado (retrospectiva) y que se expresa en el presente (coyuntura).

La prospectiva es pertinente para incorporar capacidad e anticipación, pero no garantiza su realización: no predice, sino que anticipa el posible/probable porvenir.

La prospectiva es un saber que trata con el futuro: que debe, ontológicamente, ceñirse a una metodología comprensiva que puede alejarse de las explicaciones de la ciencia tradicional. El ejercicio prospectivo consiste en formular escenarios desde los hechos de la realidad del momento en que están inmersos los sujetos involucrados en temas de interés común.

La construcción de escenarios es un ejercicio narrativo que permite encontrar la novedad al contrastar lo peor que podría suceder (denominado en términos prospectivos “catástrofe”) con lo mejor que pudiera suceder (la utopía). La práctica prospectiva recomendable es interpretar el pasado/presente hacia el porvenir; precursar con pertinencia. La prospectiva es una herramienta heurística/comprensiva, como dice Jouvenel, “la razón filtra los sueños”. La prospectiva es una reinterpretación del pasado desde el presente y hacia el porvenir; Heidegger le llamo precursar, lo cual otorga novedad a las explicaciones y argumentaciones prospectivas, ya que su método general y su diversidad estratégica se basan tanto en los conocimientos de los actores y de especialistas y expertos en el tema.



La prospectiva debe cuidar la ideologización (falsa conciencia) del futuro. El futuro no garantiza el progreso, sino que es un concepto abierto, y por su naturaleza, incierto. Es una oportunidad y una propuesta que combina el deseo con la razón.

La prospectiva debe evitar una tautología (repetición innecesaria de un pensamiento usando las mismas o similares palabras y que, por tanto, no avanza información) basada en el temor a cambiar o una retórica del futuro que replica solo presente-pasado.

Es importante remarcar, en los estudios prospectivos, que pensar en el futuro trasciende el análisis de las tendencias y del diagnóstico presente. La prospectiva permite, mediante la planeación estratégica, trascender el análisis de las tendencias y el diagnóstico del presente para incorporar lo deseable posible (futurible). Es un pensamiento anticipatorio que previene las tendencias negativas, y también es un pensamiento innovador.

Es pensamiento prospectivo indica qué hacer y a donde ir. Determina escenarios futuros y genera la estrategia de cómo construirlos. La planeación es la capacidad para organizar las acciones de un sistema a partir de visualizaciones futuras (prospectiva) y de estrategias pertinentes y viables. Tanto el pensamiento estratégico como el prospectivo contribuyen a organizar las acciones de una organización en función de objetivos y metas en un horizonte temporal.

La prospectiva debe asumirse como un verdadero proceso de construcción de sentido, de carácter proactivo. La prospectiva en la planeación es un factor de cambio en proceso y no solo un elemento informacional. A diferencia del análisis de tendencias (con aplicación estadística) que tiene como objetivo la extrapolación del pasado en el futuro, la prospectiva trata de construir el futuro deseado, no de predecirlo; interpreta el pasado y orienta el presente con una visión de futuro novedosa.

Actualmente, la prospectiva atraviesa por una etapa de renovación tanto teórica como aplicativa, lo que ha implicado integrar críticamente el bagaje conceptual que las ciencias sociales han elaborado durante el siglo XX. Asimismo, derivado de esta reflexión epistemológica, se ha incorporado al discurso prospectivo la participación colectiva para construir un futuro común.

La prospectiva debe asumir un enfoque sistémico, holístico y complejo: el saber prospectivo es sistémico, entiende que todo orden/organización está constituido por elementos o componentes que cumplen funciones orientadas a un fin. Los sistemas



complejos, como las sociedades humanas están equifinalizados (comparten con otros sistemas, elementos finalidades), y por tanto pueden ser componentes de otros sistemas.

El concepto holístico refiere a que el sistema integrado como tal se convierte en un elemento más del mismo. La complejidad implica no solo un incremento en el número de los componentes del sistema sino en el aumento de las relaciones entre estos. A su vez, la holística permite ver el todo y sus partes, a efecto de manejar mejor la complejidad que ha de presentarse. Al mismo tiempo ayuda a detectar la relación de causalidad entre indicadores, identificando a la vez cuales son más trascendentes, útiles o impactantes que otros. Es por ello que constituye otro elemento esencial dentro de la prospectiva. La holística constituye una visión completa de la totalidad del todo integral, que ayudará a visualizar la problemática en toda su complejidad y globalidad, pero a la vez permitirá identificar las partes específicas que están en juego para una racionalización de la decisión.

Dicha perspectiva totalizadora y a la vez puntual es necesaria, pues si se parte de una realidad compleja y se busca hacer realidad un futuro deseable igualmente complejo, las soluciones para llegar al objetivo final no pueden ser simplistas ni reduccionistas, obligatoriamente tendrán que ser complejas (Miklos, T., M. Arroyo, E. Jiménez, 2008)

La complejidad se expresa porque se ha tomado conciencia de la multiplicidad de los sujetos sociales y de las organizaciones ante un entorno dinámico e inestable; asimismo, lo que hace que las decisiones tengan efectos diferentes en entornos que se diversifican y contradicen. Entonces, se requiere un paradigma para las decisiones que este centrado en lo que pudiéramos llamar “gestión de incertidumbre/contingencia”: incorpora la imprevisibilidad al diseño de las decisiones/anticipaciones, asume la contrariedad como elemento de cambio y de oportunidad a lo novedoso; hace que las decisiones se conviertan en acciones aceptablemente sustentables y compatibles.

Las teorías de la prospectiva según conceptos de algunos prospectivistas internacionales y nacionales

Según el prospectivista francés Michel Godet, plantea los siguientes criterios teóricos: “Los conceptos de prospectiva, estrategia, planificación están en la práctica íntimamente ligados, cada de ellos conlleva el otro y se entremezcla: de hecho, hablamos de planificación estratégica, de gestión y de prospectiva estratégica. Cada uno de estos conceptos representa un referente de definiciones, de problemas y



métodos donde la especificidad de cada uno de ellos es tan evidente. ¿Cómo reencontrarlos? ¿Existen grandes aproximaciones entre ellos? A estas preguntas respondemos sin dudar. Existe una caja de herramientas y los gestores bien informados hacen buen uso de la misma para así crear un lenguaje común y multiplicar la fuerza del pensamiento colectivo, reduciendo en lo posible los inevitables conflictos. Para todo esto es necesario recordar los conceptos fundamentales de la planificación y su historia. Para ser fecundo, es decir: portador de futuro, el matrimonio entre la prospectiva y la estrategia debía encarnarse dentro de la realidad cotidiana y dar lugar a una verdadera movilización de la inteligencia colectiva a través de la apropiación (por todos los actores concernientes, situados desde arriba hasta abajo de la jerarquía). Si el reencuentro entre la prospectiva y la estrategia era inevitable, por el contrario, no ha borrado la confusión entre géneros y conceptos que utilizan ambas. A pesar de que los conceptos estén muchísimo más próximos de lo que se admite generalmente. Así pues, la definición de la planificación propuesta por Ackoff (1973) "Concebir un futuro deseado, así como los medios necesarios para alcanzarlo" no difiere en absoluto de la definición que nosotros proponemos para la prospectiva, donde el sueño fecunda la realidad, donde el deseo y la intencionalidad es fuente productora de futuro, donde la anticipación ilumina la preactividad y la proactividad. Los métodos de dirección empresarial que se suceden los unos a los otros tienen siempre un punto en común. Se trata de motivar a los hombres lanzándonos a nuevos desafíos, y se sobreentiende que el objetivo buscado es el de su implicación, se haya obtenido o no el resultado. Los análisis estratégicos compartidos permiten producir la síntesis del compromiso colectivo, contrariamente a lo que avanza Henry Mintzberg (1994).

Lo más difícil no es realizar una buena elección, sino la de estar seguro de que se ha acertado en la formulación de las preguntas adecuadas. Un problema que está bien planteado, y colectivamente compartido por aquellos a los que dicho problema les concierne, podemos decir que se trata de un problema casi resuelto. Esto no es lo que Michel Crozier quiere significar cuando declara: "El problema es el problema". La herencia acumulada en análisis estratégico es muy considerable, el análisis clásico en términos de amenazas y oportunidades provenientes del entorno general, nos muestra que no se puede limitar, en nombre del beneficio a corto plazo, sólo al análisis del entorno competitivo como podríamos deducir de la lectura de las primeras obras de Michael Porter.

“En conclusión, si la prospectiva y la estrategia son dos amantes íntimamente relacionados, permanecen diferenciados y distintos y es bueno y conveniente



separarlos: 1) el tiempo de la anticipación, es decir de la prospectiva de los cambios posibles y deseables 2) el tiempo de la preparación de la acción: es decir, la elaboración y la evaluación de las opciones estratégicas posibles para prepararse a los cambios esperados (preactividad) y provocar los cambios deseables (proactividad). Esta dicotomía entre la exploración y la preparación de la acción nos lleva a distinguir cuatro cuestiones fundamentales: ¿Qué puede ocurrir?, ¿Qué puedo hacer?, ¿Qué voy a hacer?, ¿Cómo voy a hacerlo? Esta cuestión previa sobre la identidad de la empresa, frecuentemente olvidada, es el punto de partida para la metodología estratégica de Marc Giget (1998). Se impone una vuelta a las fuentes sobre las raíces de las competencias, sus fortalezas y debilidades, recordando la famosa frase “conócete a ti mismo” de la antigua Grecia.” Godet, 2011.

El prospectivista colombiano Francisco Mojica considera en su libro “La construcción del Futuro” (Convenio Andrés Bello/Universidad externado de Colombia) los siguientes aspectos:

“La prospectiva nos enseña que no es necesario sufrir o padecer el futuro, sino que podemos construirlo. Y también nos muestra que si lo analizamos adquirimos ventajas competitivas, sencillamente porque nos estamos adelantando a tomar decisiones que otros todavía no han pensado. De esta manera es posible ganar la delantera e impedir que el futuro nos sorprenda. Gaston Berger, el fundador de la prospectiva, decía que lo acontecido en el presente se explica por decisiones que se tomaron en el pasado; ahora bien, la función de la prospectiva no es adivinar el futuro, sino examinar las diferentes opciones que puede tener el mañana, escoger lo mejor y comenzar a construirla desde ahora.

En la realidad encontramos fenómenos que pueden ser percibidos como factores de inercia y factores de cambio. En otras palabras, existen situaciones tendenciales y, al mismo tiempo, percibimos rupturas que las debilitan y pueden llegar a destruirlos, Encontramos acontecimientos que podrían perpetuarse, pero también descubrimos circunstancias que los atenúan y, en algunos casos, los aniquilan, ejemplo, una importante tendencia mundial es la globalización. Podríamos definir las tendencias como fenómenos que muestran un comportamiento creciente o decreciente verificable históricamente y del cual podemos asumir que se prolongara en el futuro.”

Si los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, no se hubieran generado con antelación, no se podrían denominar como tendencias, simplemente serían hechos portadores de futuro. Un fenómeno de la realidad, según Kant, lo define como aquello



que es objeto de la experiencia sensible, situaciones que se manifiestan en la conciencia de los sujetos apareciendo como objeto de su percepción.

“A partir de la obra de Gaston Berger *“Phénoménologie du temps et prospective”* (1964), se puede considerar la prospectiva como una actitud mental de concebir el futuro para obrar en el presente. Berger, que es su fundador, nos la presenta como una disciplina esencialmente voluntarista. Afirma que el futuro depende solamente de nosotros y de la decisión que tomemos de edificarlo desde ahora, con el suficiente control sobre la situación y saber con certeza lo que se quiere lograr. Jovenel apoya el concepto voluntarista con la teoría de los futuribles; esta palabra es la asociación de dos vocablos: futuro y posible, y su génesis se halla en la filosofía de Santo Tomas de Aquino.

La realidad puede evolucionar de diferentes maneras en el futuro, dice el doctor Angélico, dando lugar a múltiples situaciones posibles llamadas futuribles, que también han recibido el nombre de escenarios, definidos como estados futuros cuya evolución a partir del presente nos resulta imaginable y plausible (Bertrand de Jovenel, “El arte de la conjetura”, 1966).

Por otra parte, la cautela frente a los resultados del *forecasting* o pronósticos, puede estar resaltada por la teoría del Caos, que nació en 1960, con las investigaciones del meteorólogo del MIT, Edward Lorenz, con la metáfora del “efecto mariposa” y fue profundizada posteriormente por el ruso Ilya Prigogine, premio Nobel de química en 1977, en su obra “El fin de las Incertidumbres”, y por el mejor cronista de este fenómeno, James Gleik, en su obra *“La Théorie du Chaos”*.

Se trata de una evolución de la teoría general de sistemas, aplicable tanto en el campo de las ciencias básicas como el de los “sistemas sociales”. Caos no es sinónimo de anarquía, como generalmente se podría pensar, sino indicativo de un orden tan perfecto que es incomprensible por nuestra limitada mente humana.

La prospectiva se fundamenta en la preactividad y la proactividad

La actitud preactiva consiste en prepararse para los cambios del futuro. El mejor ejemplo es el del futbolista que conociendo el juego de los contendores se sitúa en los mejores sitios para realizar desde allí las jugadas oportunas. La actitud proactiva está fundamentada en la construcción del futuro. La podemos ilustrar con la conducta del futbolista imaginativo que diseña cambios creativos en el juego y desconcierta al contendor. Ser preactivo supone conocer las tendencias y los hechos portadores de futuro y anticiparse a ellos. Ser proactivo significa analizar las posibles opciones del



futuro, no esperar a que las cosas ocurran, sino escoger la iniciativa más conveniente y comenzar a elaborarla.” (Mojica, La construcción del futuro, pp 3 a 10)

El origen etimológico del término cuántico se deriva del vocablo latino “quantun” que significa “cuanto”. Cuántico es un adjetivo que se utiliza en la ciencia física, refiriéndose a ciertos saltos de la energía al emitir o absorber radiación, conocidos como cuantos, la analiza juntamente con la materia y su comportamiento bajo diferentes entornos y situaciones y todos los sistemas conllevan diferentes estados físicos interpretados a través de ecuaciones, y sus resultados se conocen como estados cuánticos.

El gran genio italiano Leonardo da Vinci quien consagró su inmensa creatividad al arte y la ciencia, sintió curiosidad por el fenómeno cuántico y no dudó en estudiarlo a fondo a partir del agua que caía en los estanques, adoptando como método de indagación la observación y la experimentación para desarrollar sus estudios científico técnicos, afirmando que solo el ser humano era capaz de develar los misterios de la realidad y acotar sus fronteras. (Muntz E., 2010). En realidad, tuvo visión prospectiva, estaba convencido que la ciencia podía prever, imitar e incluso reproducir los fenómenos naturales, anticipó verdades que con el tiempo fueron confirmadas, en los campos de la geología, la botánica, la arquitectura, la robótica, la medicina, la ingeniería, la aviación.

La teoría cuántica es una rama de la física que estudia el campo de lo que no se ve, los fenómenos no medibles desde el punto de vista de la totalidad de sus posibilidades y su objeto de indagación es el comportamiento de dimensiones mínimas de la materia como el átomo y las partículas que la componen y la imposibilidad de su localización e indeterminismo de dichas partículas. Todos los componentes materiales están formados de átomos, y dentro de ellos, las partículas que los conforman son insignificantes en términos de espacio que ocupan, y sus espacios son considerados como “vacío”, esto es, que los átomos están compuestos de materia en proporciones casi inexistentes, y el resto no ocupado por ella es vacío, y la materia no es estática, sino una posibilidad, una tendencia. El vacío es sólo conceptual y representa infinitas posibilidades.

Todos los seres humanos también somos elementos cuánticos, inmersos en los fundamentos de la física cuántica, puesto que estamos formados por átomos en todo nuestro sistema, proporcionado por el genoma, distribuidos en todo nuestro cuerpo en el ADN, relacionando de una u otra forma nuestro microcosmos atómico con el macrocosmos universal, interconectando nuestra energía y la del universo que está



formado de millares de energías, algunas aún poco conocidas. Es el modelo imitado por el microcosmos u hombre: un cosmos en miniatura reflejo del universo entero o macrocosmos concebido como un gran organismo. La tesis de esta correspondencia se halla en abundantes textos de todas las épocas y de culturas diversas. Así, aparece en los albores de la filosofía presocrática, pero también en textos de la filosofía hindú, de la filosofía china, en el Avesta y en los Upanishads.

Cada vez más, todas las ciencias se interconectan, las exactas (matemáticas, física, astronomía, electrónica, robótica, informática y otras); las bióticas (zootecnia, agronomía, ecología, biología, medicina) y las antrópicas (antropología, economía, historia, sociología, filosofía, psicología), y su objetivo es aportar de manera interdisciplinar y transdisciplinar al conocimiento, a nuevas tecnologías e innovaciones, al servicio de la humanidad para lograr mejores futuros.

Los fundamentos cuánticos de la física, desde luego tienen bastante proyección transdisciplinar, ya que introdujo el concepto de cuantificación de la energía aplicados en diferentes áreas de la tecnología por ejemplo, en el ámbito de la electrónica (microprocesadores, transistores, nanotecnologías), de la física de materiales nuevos (superconductores), la física de alta energía, la criptografía y la computación cuántica, la cosmología del universo; en el campo de la medicina (cirugía láser, radio frecuencia, exploraciones radiológicas. La física se funda en la teoría de la relatividad general y la mecánica y física cuántica, y plantea la teoría que todo fenómeno tiene probabilidades de que suceda (Prez Porto y otros, 2012).

Estos planteamientos teóricos de manera integral en cualquier campo de acción económica, social, cultural o política tienen un criterio acerca de la realidad de los hechos desde sus inicios históricos, su presente y sus proyecciones a futuro, con criterio prospectivo estratégico.

Conclusiones

Las investigaciones mixtas (cuanti-cualitativas) con aplicación de la metodología prospectiva estratégica en cualquier campo de la ciencia social necesariamente son interdisciplinarias por cuanto se fundamenta en los hechos dinámicos de la realidad ubicados en múltiples dimensiones (espaciales, temporales y otras) que actúan en un determinado espacio geográfico urbano o rural y sus relaciones con el proceso de socialización donde interactúan sistémicamente un conjunto de factores para satisfacer necesidades de su desarrollo.



En los grupos sociales, étnicos y comunidades los hechos son dinámicos y están relacionados de manera directa o colateral con valores culturales identificadores en el comportamiento social, la creatividad material e inmaterial y la sabiduría empírica transmitida oralmente de generaciones pasadas a las actuales y sus anhelos y deseos para mejorar las condiciones de vida de las futuras.

Una segunda fase de la investigación prospectiva es la relacionada con la construcción de uno o más escenarios futuros deseados por los actores como resultado del análisis estructural de sus componentes. Desde luego, se requiere para lograrlos diseñar un plan estratégico donde los actores en su generalidad tengan activa y permanente participación y desde luego el apoyo económico y logístico de entidades públicas y/o privadas locales o nacionales.

La planeación y la estrategia son lógicamente congruentes y de permanente interrelación donde un grupo de actores determinan los objetivos viables para construir escenarios futuros deseables mediante tomas de decisión con adecuadas estrategias y técnicas del proceso.

Para tal fin se requiere un análisis de las situaciones internas y externas inherentes a los hechos actuales y sus debilidades, fortalezas, y oportunidades a futuro. Las estrategias están sujetas un conjunto de acciones y las asignaciones de recursos para cumplirlos a mediano y largo plazo. “La prospectiva estratégica parte, para poner la previsión al servicio de la acción, de las fuerte sinergias potenciales que existen entre la prospectiva y la estrategia. La síntesis esperada se presenta en forma de enfoque integral de planificación estratégica por escenarios proponiendo orientaciones estratégicas y acciones basadas en los propósitos de indagación” (Godet-Durance. 2011, p10).

Bibliografía

- Arcade, J – Godet, M – Meunier - F, Roubelat, F, “Análisis estructura con el método MicMac y Estrategia de los actores con el método Mactor”, LIPS, Argentina, 2004.
- Astigarraga, Eneko, “Análisis morfológico”, Deusto Univ., España, 2016.
- Astigarraga, Eneko, “prospectiva estratégica: Orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica”, Revista Centroamericana de Administración Publica, México, 2016.
- Baena, Guillermina, “Prospectiva social”, UNAM, México, 2008.
- Baena, Guillermina, Otros, “Planeación prospectiva, teorías, metodologías y prácticas en América Latina”, UNAM, México, 2015.



Beck, Ulrich, “Un nuevo mundo feliz, La precariedad del trabajo en la era de la globalización”, Paidós”, España, 2000.

Chavarro, L – Martínez, C, “Antecedentes y marco de la prospectiva” UNAD, Bogotá, 2002.

Clavijo, Gregorio – Arevalo, Deisy “Técnicas de medición de variables en investigaciones de las ciencias sociales”, Fac. Sociología USTA, Bogotá, 2016 (En Publicación)

Durston, J- Miranda, F, “Experiencias y metodología de la investigación participativa”, CEPAL, 2002.

Godet, M – Durans, P, “La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios”, Unesco, 2011.

Godet, Michel, “Prospectiva Estratégica: problemas y métodos”, CNAM, París, 2007.

Miklos, T – Arroyo, M, “Prospectiva y escenarios para el cambio social”, UNAM, México, 2008.

Mujica, Francisco, “La construcción del futuro”, U. Externado, Bogotá, 2005.

Murcia, N – Jaramillo, L, “Investigación cualitativa”, Kinesis, Bogotá, 2000.

Sandoval F, Rafico, “Tierra, conflicto y posacuerdo”, ARFO Editores, Bogotá, 2015.



Midiendo orientación epistemológica: Resultados preliminares de un estudio piloto.

Omar Barriga
Guillermo Henríquez
Braulio Sandoval

Resumen

Presentamos los resultados preliminares de un intento por construir una escala Likert diseñada para evaluar orientaciones/enfoques epistemológicos en investigadores e investigadoras sociales. También presentamos un conjunto de subescalas correspondientes. Los resultados se enmarcan en un estudio que busca evaluar la posible relación entre orientaciones/enfoques epistemológicos y rasgos de personalidad en los encuestados.

La construcción de la escala sigue las orientaciones clásicas sobre construcción de escalas: análisis univariados para evaluar la variabilidad de los ítems y análisis bivariados para evaluar su poder discriminante y evaluar el grado de coherencia entre los diversos ítems. Identificado un subconjunto de ítems que podrían ser escalables, se realizan análisis factoriales y de confiabilidad para definir la escala y subescalas más confiables y válidas. Los resultados preliminares indican que sí es posible medir orientación/enfoque epistemológico y que dicha escala es válida y confiable. Más aún, estos resultados también indican que es posible medir ciertas subdimensiones de dicha orientación/enfoque.

Los datos provienen de tres aplicaciones de cuestionarios mediante SurveyMonkey a tres muestras por conveniencia diferentes (asistentes al VI ELMECS 2018, al X Congreso Chileno de Sociología 2018 y al X Congreso Chileno de Antropología 2019). Obtuvimos 260 respuestas. De esas, solo 208 contestaron la totalidad de 54 preguntas tipo Likert que son analizadas para la escala.

Palabras clave

Orientación epistemológica, creencias epistemológicas enfoques, Chile

Introducción

La investigación, actualmente en curso, se originó a partir de estudios relacionados con los cinco factores básicos de la personalidad realizados en diferentes países a diversas poblaciones. Una primera interrogante fue si la escala, usualmente aplicada (Neo-FFI), arrojaría resultados similares en una población de investigadores e investigadoras



sociales. De ser así, la pregunta central que se trata de responder en la investigación es si existe relación entre rasgos de personalidad y orientaciones/enfoques epistemológicos en los encuestados.

Lo anterior requería construir y aplicar al menos dos instrumentos, una escala de rasgos de personalidad y una escala de enfoques epistemológicos. Sobre la primera existen varias versiones todas ellas validadas. De la segunda, el material existente era escaso y, en general, parcialmente utilizable, lo que implicó construir el instrumento apropiado a nuestra investigación. Esto significó, además, un nuevo desafío: buscar, o construir, un tercer instrumento que permitiera validar la segunda escala, antes de evaluar la posible relación entre rasgos de personalidad y orientaciones/enfoques epistemológicos

De todo lo anteriormente señalado, esta ponencia se remite a exponer los resultados de la construcción de la escala de enfoques epistemológicos.

Fundamentación

La revisión bibliográfica nos permitió identificar dos instrumentos que sirvieron de base para formular dos escalas Likert y tres escalas Osgood que constituyeron parte fundamental del cuestionario aplicado a los sujetos de interés. El primero de ellos fue la versión abreviada de la escala Neo-FFI de Costa y McCrae (1999); el segundo, el cuestionario sobre creencias epistemológicas de Hagège y Dartnell (2007). Basado en lo anterior, el cuestionario definitivo quedó constituido por una escala Likert que busca obtener información sobre rasgos de personalidad de los encuestados; una segunda escala Likert cuyo objetivo es recolectar información de los sujetos sobre enfoques epistemológicos considerando tres ejes conceptuales: Sujeto, Objeto y Proceso en la ciencia social, cuya construcción es el tema de esta ponencia; tres escalas Osgood referidas a Conocimiento científico la primera, a Ciencia social la segunda y a Evidencia empírica la tercera; y, por último, una sección con preguntas sobre datos sociodemográficos, formación profesional y orientaciones pedagógicas. También en bibliografía revisada, los estudios empíricos relacionados con epistemología se enmarcan teóricamente dentro de la concepción de orientaciones y creencias epistemológicas referidas a estudiantes o profesores de enseñanza secundaria, en relación con el proceso de aprendizaje o la enseñanza de diversas materias o a poblaciones más heterogéneas. No fue posible encontrar alguna investigación sobre el tema orientada a una población tan específica como la considerada en la investigación en curso, es decir, a investigadoras e investigadores de las ciencias sociales. Por otro lado, los modelos teóricos en que se enmarcan dichas investigaciones tampoco se



corresponden con una conceptualización apropiada a lo que se pretende con la investigación, a lo cual se adecua el abordaje teórico propuesto por Padrón (2007; 2014)

A partir de las distintas concepciones y mecanismos de consecución del conocimiento, surgen creencias epistemológicas por parte de los científicos, entendidas como ideas sobre el conocimiento y el proceso de conocer (Hofer & Pintrich, 1997), basadas en experiencia y/o aprendizaje adquirido (Baxter Magolda, 2004; Schommer-Aikins, 2004).

En este sentido, los sujetos pueden pensar que la estructura del conocimiento se orienta a la simplicidad o a la complejidad; que puede ser certero o tentativo respecto a su estabilidad; además de asumir que el origen del conocimiento (y en efecto sus formas de adquisición y validación) estriba en una fuente externa (como de una autoridad) o en una construcción personal (Schommer-Aikins, 1990).

Para caracterizar las perspectivas o paradigmas es fundamental considerar las “orientaciones epistemológicas”, porque éstas dirigen o encaminan a las comunidades científicas a determinados modos de investigar, instruyendo respecto a ciertos presupuestos filosóficos y teóricos de base para conocer la realidad, problematizar el objeto de estudio y diseñar la metodología que dicta las estrategias para generar el nuevo conocimiento (Nava, 2009).

De modo similar, los “enfoques epistemológicos” plantean que las variaciones observables en los procesos investigativos tributan a sistemas de convicciones acerca de lo que es el conocimiento y sus vías de producción y validación, lo que puede estandarizarse en “paradigmas” (Padrón, 2007), es decir, existe una reflexividad socialmente construida –de carácter meta-cognitivo– que aporta a explorar opciones para abordar determinado objeto de estudio, en que la cosmovisión (que incluye epistemología, gnoseología y ‘doxa’) no se puede mantener al margen.

Los enfoques epistemológicos se sistematizan en dos variables: una gnoseológica que alude a la fuente del conocimiento, cuyas dimensiones son empirismo y racionalismo; y otra de tipo ontológica que se refiere a las relaciones del sujeto con la realidad, cuyas dimensiones son idealismo y realismo. Padrón (2007) expone que el cruce de estas variables desemboca en cuatro enfoques epistemológicos: el enfoque empirista-realista (p.e. mediciones, experimentaciones, inducción controlada); empirista-idealista (p.e. etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva); racionalista-realista (p.e. abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada); y el racionalista-idealista (p.e. interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva).



Frente a esas dos posturas teóricas que difieren en su abordaje de la temática de interés, hemos optado por abordar el tema epistemológico desde el concepto de enfoques epistemológicos. Para ello, en lo fundamental nos basaremos en Padrón (op. cit.) y su clasificación de cuatro tipos de enfoques.

Marradi (2013), en cuanto a la valoración de la investigación en ciencias sociales, la clasifica bajo dos tipos opuestos denominados modo estándar y no-estándar de investigación en Ciencias Sociales. Así distingue tres conjuntos, a los que denomina “familias” de las cuales dos de ellas (la familia experimental y la familia de asociación) caen dentro del modo estándar y la otra (denominada como familia no-estándar) cae en el modo no-estándar de hacer investigación.

Entre los supuestos fundamentales que comparten la familia experimental y la familia de asociación como parte de un abordaje estándar, encontramos el carácter impersonal de la ciencia al momento de generar y controlar afirmaciones acerca de la realidad, exigiendo a su vez restricciones sobre el rol del conocimiento individual; su potencialidad para generar aserciones de alcance global sobre aspectos de la realidad desde los resultados de un experimento particular. En términos generales, una diferencia entre ambas familias radicaría en que el control de las afirmaciones imparciales sea desarrollado en torno a relaciones de causalidad en la familia experimental y relaciones de asociación en la segunda familia; otra diferencia sería que la primera representaría lo estándar en las ciencias físicas y la segunda haría lo propio en las ciencias humanas.

Por otro lado, Marradi (2013) caracteriza a la familia no-estándar en contraposición a las familias anteriormente descritas (pp. 33-35). Dentro de sus principales elementos constitutivos, encontramos la búsqueda de un mayor acercamiento entre el quehacer científico y la vida cotidiana, con énfasis en el conocimiento personal, la importancia del contexto y la preferencia por problemas micro.

Si bien esta orientación marca un carácter ideográfico y descriptivo, esto no significa que sea excluyente frente a la formulación de conceptos de alcance global. Otro elemento relevante sería su naturaleza inductiva y heurística, abriéndose de manera panorámica a la realidad estudiada.

Método

Nuestra aproximación al tema comenzó por la búsqueda de instrumentos existentes que abordaran el tópico de orientaciones o enfoques epistemológicos. La bibliografía que revisamos que tratara el tema escasamente los trataba con el grado de profundidad que queríamos, siendo la mayoría de los instrumentos revisados aquellos usados para



evaluar las “nociones de ciencia” (NOS, sus siglas en inglés) en escenarios de educación secundaria. Por ende, como equipo decidimos revisar todos los instrumentos existentes para seleccionar aquellos ítems que nos parecían más útiles para nuestros fines. De estos, el de Hagège y Dartnell (2007) nos pareció el más útil.

Aun así, el equipo, luego de seleccionar un conjunto de ítems adecuados, se dedicó a generar nuevos ítems que pudieran complementar aquellos ya existentes. En total, se generó un set de 54 ítems en formato de escala tipo Likert con 7 alternativas desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Junto con secciones sobre el NEO-FFI, escalas de Osgood y preguntas de background académico, se confeccionó un instrumento que se aplicó mediante la plataforma SurveyMonkey.

La muestra a la que se aplicó el instrumento fue, esencialmente, una muestra por conveniencia, pero, además, intencionada. Dada la naturaleza de la pregunta de investigación, nuestro deseo era que la muestra fuera de investigadorxs sociales.

Dado que dos de los miembros del equipo participarían en el VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales realizado en Cuenca, Ecuador (noviembre 2018), se optó por tratar de censar a todxs lxs asistentes del encuentro. Se incorporó una carta de invitación a los materiales del congreso para su distribución a lxs asistentes. Solo obtuvimos 62 respuestas. Las otras dos olas de aplicación fueron al X Congreso Chileno de Sociología (realizado en diciembre de 2018 en Iquique) y el X Congreso Chileno de Antropología (realizado en enero de 2019 en Temuco). En estas instancias, solicitamos a lxs organizadorxs de los congresos las listas de personas inscritas e invitamos a lxs inscritos, por correo electrónico, a responder el instrumento en la plataforma. Se enviaron dos correos recordatorios luego del original. De estas instancias, logramos 144 cuestionarios respondidos de Iquique y 54 de Temuco. En total, 260 personas respondieron el instrumento.

Dadas las limitaciones de espacio para este escrito, para la construcción de las escalas a partir de esos 54 ítems, los pasos seguidos se presentarán en el apartado de resultados para no ser repetitivos en cuanto al material presentado.

Resultados y discusión

El primer paso realizado fue invertir algunas de las preguntas para que toda respuesta estuviera orientada de tal forma que los valores más altos (entre 1 y 7) reflejaran un enfoque más acorde con lo que Marradi denomina el método estándar. De los 54 ítems, 16 fueron invertidos con fundamentación teórica y respaldo correlacional. Tres



ítems adicionales presentaron una discrepancia entre los criterios teóricos y los resultados correlacionales.

Estos últimos se mantuvieron en la base de ambas formas para evaluar su comportamiento a futuro.

El segundo paso fue analizar los niveles de variabilidad de cada ítem. Con estos fines, se calculó un coeficiente de variación ($CV = \text{desviación estándar} / \text{media}$) para cada ítem. En vez de utilizar un criterio arbitrario, se preparó un scree plot y se buscó el quiebre natural en la curva. Este proceso eliminó 6 ítems por poseer bajos niveles de variabilidad claramente destacados.

El tercer paso fue construir una escala global con los 48 ítems restantes, dividir la muestra en cuartiles, y comparar la diferencia entre medias del cuartil uno y el cuartil cuatro en torno a cada uno de los 48 ítems. Esto arrojó tres ítems que no presentaban una capacidad discriminante; por ende, fueron eliminados, quedando 45 ítems en consideración.

El cuarto paso consistió en evaluar la confiabilidad de la escala compuesta por 45 ítems. Esto arrojó un alfa de Cronbach de 0,867. Al ordenarse los ítems por la correlación elemento-total corregida CE-TC, los extremos resultaron ser 0,632 y 0,105. De estos 45 ítems, 25 tenían CE-TC superiores a 0,300, otros 16 tenían valores de

CE-TC entre 0,150 y 0,300, y 4 tenían valores de CE-TC inferiores a 0,120. Los cuatro últimos fueron eliminados del análisis, dejando 41 ítems.

El quinto paso fue someter los 41 ítems a un análisis factorial con extracción por ejes principales con rotación varimax. Este análisis arrojó 4 factores con valores propios superiores a 1,0 y resumían el 27% de la varianza total. Los intentos de interpretación y los mismos resultados del análisis factorial indicaron que solo los primeros 3 factores eran robustos e interpretables, y resumían el 24% de la varianza total.

El sexto paso fue evaluar las confiabilidades de las 3 subescalas sugeridas por el análisis factorial. Luego de ajustes menores, que involucraron algunos experimentos de sumar o restar ítems, y de profundas reflexiones teóricas, se identificaron 3 subescalas que estimamos que son estadísticamente robustas y teóricamente coherentes e interesantes.

La primera, compuesta por 11 ítems, presentó un alfa de Cronbach de 0,786. Los ítems que la constituyen y los estadísticos total-elemento se presentan a continuación:



Escala Enfoque Epistemológico Estadísticos total-elemento

Esta subescala se consideró robusta dado su alto valor de alfa, el hecho que la eliminación de cualquier ítem rebajaría la confiabilidad y, finalmente, porque todas las CE-TC son superiores a 0,300. Al examinar los contenidos de los 11 ítems constituyentes, la interpretación que hicimos de esta subescala es de que refleja un enfoque hacia el conocimiento científico mismo, como producto del quehacer científico. Es decir, un enfoque propiamente epistemológico. La segunda, compuesta por 11 ítems, presentó un alfa de Cronbach de 0,729. Los ítems que la constituyen y los estadísticos total-elemento se presentan a continuación:



Escala Enfoque Epistemológico - Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
q0002_0030 Actualmente, las teorías científicas se acercan cada vez más a la verdad.	39,6683	80,310	,618	,750
q0002_0039 Se puede decir que una teoría es verdadera cuando se ha demostrado que es aplicable en todos los intentos de aplicación.	38,8990	80,623	,539	,758
q0002_0015 Todo conocimiento es objetivo.	40,7452	87,998	,364	,778
q0002_0036 El conocimiento científico es cierto y no cambia.	41,4327	92,372	,336	,780
q0002_0050 La tarea principal de la investigación científica es describir cómo funciona el mundo.	38,0962	84,551	,491	,764
q0002_0004 La ciencia produce conocimientos que se acumulan progresivamente.	37,9567	84,264	,444	,769
q0002_0007 El progreso de la ciencia consiste en una acumulación gradual de conocimientos.	38,3558	82,800	,439	,770
q0002_0029 Puede decirse de algunos conocimientos científicos que son verdaderos.	38,4087	86,146	,362	,779
q0002_0052 La tarea principal de la investigación científica es explicar cómo funciona el mundo.	37,9423	86,064	,417	,772
q0002_0026 Hay conocimientos científicos que son considerados definitivos y sobre los cuales no es necesario volver.	40,5577	88,499	,302	,785
q0002_0047 Conocer es	38,4183	80,969	,540	,758



hacerse una representación lo más exacta posible de lo que se observa.				
--	--	--	--	--

Enfoque Metodológico Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
q0002_0012 Toda observación científica es objetiva.	32,0673	73,638	,575	,681
q0002_0011 Toda observación científica es neutra.	32,6827	77,937	,501	,695
q0002_0045 Conocer es acceder directamente a la realidad observada a partir de los sentidos. q0002_0013i	30,7115	76,883	,365	,711
Toda observación científica es subjetiva.	31,3942	78,800	,331	,716
q0002_0048 Las teorías científicas son fruto de procesos deductivos.	30,3750	80,632	,353	,712
q0002_0024 Observar es recibir pasivamente la información.	32,3125	77,385	,389	,707
q0002_0034 El error siempre es evitado en la ciencia.	31,5096	77,942	,314	,719
q0002_0003i La subjetividad es inherente a la actividad científica	32,1683	80,382	,342	,714
q0002_0053 En la investigación científica, la observación tiende a preceder la teoría.	30,2596	80,203	,296	,721
q0002_0038 Primero, se formulan teorías científicas generales y luego se trata de verificarlas mediante el estudio de casos	30,9183	80,694	,298	,720



particulares. q0002_0002 La objetividad es inherente a la actividad científica.	31,2740	75,234	,401	,705
--	---------	--------	------	------

Al igual que en el caso anterior, esta subescala también se consideró estadísticamente robusta y, esencialmente, por las mismas razones. Al examinar los ítems que la constituyen, lo que se aprecia es una clara tendencia a ser ítems que reflejan el quehacer científico. Es decir, apunta al proceso de generación del conocimiento o, en esencia, un enfoque propiamente metodológico. La tercera, compuesta por 6 ítems, presentó un alfa de Cronbach de 0,696. Los ítems que la constituyen y los estadísticos total-elemento se presentan a continuación

Escala Enfoque a la Comunidad Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
q0002_0008 Todos los investigadores de un dominio son iguales frente a una pieza de evidencia.	14,4519	25,399	,528	,623
q0002_0009 Todos los investigadores de un dominio son iguales frente a una teoría.	14,5769	26,197	,526	,626
q0002_0017 Desde el punto de vista científico, existe una sola interpretación correcta de los hechos	14,7788	28,985	,331	,684
q0002_0031 Los investigadores no usan sus creencias para hacer ciencia.	12,2115	27,182	,337	,688
q0002_0032 Cuando un investigador trabaja, lo hace de acuerdo con etapas bien definidas: el método científico.	13,8365	25,220	,435	,655
q0002_0035 Los científicos finalmente encontrarán la verdad si continúan buscandola.				



Si bien en este caso el alfa de Cronbach no superó el criterio tradicional de 0,7, el valor nos parece suficientemente cercano como para no presentar un problema. Por el otro lado, las CE-TC son todas superiores a 0,3 y la eliminación de cualquier ítem baja el alfa. También se evaluó la confiabilidad de una Escala Global que estaba compuesta por los 28 ítems incorporados en las subescalas anteriores. El alfa de Cronbach resultante fue de 0,880. La eliminación de cualquier ítem individual bajaba el alfa y las CE-TC, en 26 de los casos eran superiores a 0,300 y en los dos restantes eran de entre 0,250 y 0,300. Además, se realizó un análisis factorial por ejes principales de segundo orden con las tres subescalas. El resultado arrojó un solo factor latente reteniendo un 61,4% de la variabilidad. La robustez de los resultados nos permitió generar una Escala Global de Enfoque a la Ciencia Social (como resumen de los enfoques epistemológico, metodológico y hacia la comunidad de investigadorxs).

A continuación, se presentan algunos datos descriptivos para la Escala Global y las subescalas. Vale recordar que la puntuación en cada escala va del 1 al 7 y que los valores más altos reflejan enfoques más cercanos al abordaje estándar y los valores más bajos reflejan enfoques más cercanos al abordaje no estándar. Además, el valor 4 sería el punto neutro (medio) de cada escala.

Estadísticos descriptivos

		Escala Enfoque Epistemo- lógico	Escala Enfoque Método- Lógico	Escala Enfoque a la Comunidad	Escala Global
N	Estadístico	208	208	208	208
Mínimo	Estadístico	1,55	1,36	1,00	1,50
Máximo	Estadístico	6,45	5,91	6,00	6,14
Media	Estadístico	3,9135	3,1425	2,8181	3,3759
Desv. típ.	Estadístico	,91206	,87231	1,00544	,79407
Asimetría	Estadístico	-,250	,628	,590	,305
	Error típico	,169	,169	,169	,169
Curtosis	Estadístico	,146	,362	,095	,438
	Error típico	,336	,336	,336	,336

Vale destacar que las cuatro escalas presentan distribuciones relativamente normales.



Ninguna presenta curtosis significativa y, si bien dos presentan asimetrías positivas significativas, los valores aún son relativamente bajos como para no presentar problemas de violación de supuestos si se fuesen a usar en procedimientos que exigen variables normales.

Nos parece muy interesante relevar que las medias de las 4 escalas son inferiores a 4, indicando que, en promedio, lxs investigadorxs encuestados tienden a reflejar enfoques hacia la ciencia social más orientados al abordaje no estándar que el abordaje estándar. También es interesante notar que esas mismas medias son relativamente dispares entre sí. El enfoque hacia la comunidad de investigadores es la que se acerca más al polo del abordaje no estándar (reconociendo, sin embargo, que es la subescala que presenta el mayor nivel de variabilidad) mientras que el enfoque epistemológico, si bien sigue del lado no estándar, es el que más se acerca al abordaje estándar.

Finalmente, se presenta la matriz de correlaciones entre las 3 subescalas y la Escala Global.

Correlaciones

	Escala Enfoque Epistemo- lógico	Escala Enfoque Método- Lógico	Escala Enfoque a la Comunidad	Escala Global
Escala	1	,639**	,586**	,886**
E. E.		,000	,000	,000
Escala	,639**	1	,614**	,887**
E. M.	,000		,000	,000
Escala	,586**	,614**	1	,801**
E. C.	,000	,000		,000
Escala	,886**	,887**	,801**	1
Global	,000	,000	,000	

Esta refleja una estructura de relaciones entre las 4 variables que sustentan la idea de que efectivamente las 3 subescalas se relacionan a tal punto que se puede pensar que estas están midiendo fenómenos estrechamente relacionados y, además, que se relacionan fuertemente con la Escala Global, apoyando la idea usar la Escala Global como una medida de enfoque hacia la ciencia social.



Conclusiones

El ejercicio realizado demuestra que sí es factible construir un instrumento confiable que permite un acercamiento a los enfoques hacia la ciencia social por parte de un conjunto de científicos y científicas sociales. La validez de dicho instrumento sigue pendiente y es parte de los objetivos del proyecto (hay evidencia preliminar de que estas escalas sí son válidas). Más aún, se vislumbra que ese enfoque se puede desagregar en tres dimensiones relevantes: objeto, proceso y sujeto. Así, es posible generar una escala Global de Enfoque hacia la Ciencia Social, una subescala de Enfoque Epistemológico, una subescala de Enfoque Metodológico y una subescala de Enfoque hacia la Comunidad Científica.

Sin embargo, estos resultados deben ser entendidos dentro de ciertas limitaciones propias del método utilizado. En particular, el hecho que la muestra no es probabilística.

No hay evidencia concreta de que esta muestra efectivamente represente la comunidad de investigadorxs sociales latinoamericanxs. Este problema es difícil de superar, pero no debería restarles importancia a los objetivos propuestos en esta investigación ni a los resultados logrados.

Otro elemento importante de reconocer es la baja tasa de respuesta por parte de la comunidad invitada a participar, que rondó el 20%, en general.

Tasas de respuesta de esta magnitud pueden ser un indicio de procesos de autoselección de la muestra.

Este tema es preocupante dado que podría existir una tendencia por parte de investigadorxs más cercanos al abordaje no estándar de rechazar la participación en una investigación que claramente refleja el abordaje estándar.

Finalmente, es importante recalcar que este trabajo puntual es parte de un proyecto mayor con características exploratorias. Como tal, es el intento de realizar un acercamiento a una realidad no antes abordada lo que valoramos. Nuestro próximo objetivo es realizar las modificaciones pertinentes al instrumento y aplicarlo a una nueva muestra, ojalá de mayor tamaño, de investigadorxs latinoamericanxs. Es nuestra intención invitar a todxs lxs asistentes al XXXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019 a que participen en esta iniciativa respondiendo el nuevo instrumento.

Bibliografía

Baxter Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.



Costa, P. y McCrae, R. (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEO- PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones.

Hagège, H. Dartnell, C, y Sallatin, J. (2007). Positivism Against Constructivism: A Network Game to Learn Epistemology

Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Marradi, A. (2013). Método experimental, método de la asociación y otros caminos de la ciencia. *Paradigmas* 5(1), 11-38.

Nava, J. (2009). *Elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28).

Padrón, J. (2014). *Qué es la epistemología*. Epistemología en DVD. Universidad de Zulia.

Schommer-Aikins, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.



Abordagens metodológicas em pesquisa sobre Redes de Turismo

Alberto José Mate
Débora Goes Urano
Ana Catarina Alves Coutinho

Resumo

O aprofundamento das questões metodológicas nas pesquisas contribui com um maior rigor científico, o qual é essencial para um maior reconhecimento de um determinado campo de estudo, amadurecimento da teorização e disseminação de conhecimento. Neste sentido, este artigo tem como objetivo central analisar as principais abordagens metodológicas nas pesquisas sobre redes de turismo. A perspectiva de redes vem sendo utilizada com êxito em diferentes áreas de estudo para explicar e compreender estruturas complexas. No turismo, esta tem se apresentado como uma perspectiva por diversos autores nas últimas décadas. No entanto, a literatura diverge, quando não se contradiz, nas recomendações acerca da abordagem metodológica a ser utilizada no desenvolvimento das pesquisas empíricas. Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que adaptou o processo metodológico Pro-Know-C para a coleta de dados, utilizando a base de dados de revistas científicas nacionais e internacionais classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no estrato de Administração, Ciências Contábeis e Turismo como A1, A2 e B1, sendo analisados artigos científicos publicados entre os anos de 2008 e 2018. A análise foi realizada por meio da triangulação das técnicas de análise de conteúdo, de correspondência e de correlação, conjugando as abordagens qualitativa e quantitativa para melhor compreensão do fenômeno estudado. A pesquisa foi orientada com base no método da complexidade. Os principais resultados revelaram que muitos pesquisadores não explicitam o método científico e não existe uma relação de pré-determinação entre o método e as estratégias de pesquisa. Também, foi observado que não há uma linearidade sobre as opções metodológicas, nem tendências nas publicações sobre a temática. A pesquisa ainda identifica as principais bases de publicação de artigos e os principais autores que retratam a temática sobre redes de turismo. Entende-se, pois, que independentemente do método científico a ser adotado, o uso da triangulação de diversas técnicas de recolha e análise de dados pode ajudar a captar a complexidade das redes de turismo. Limitações, sugestões e encaminhamentos também foram apresentados no trabalho.

Palavras-chave: Abordagens metodológicas; Redes Sociais; Turismo; Pesquisa em Turismo.



Introdução

As pesquisas científicas valem-se de regras e processos que delimitam, espaço-temporalmente, o objeto de estudo, sejam elas relacionadas às ciências sociais e humanas ou às naturais e exatas. O delineamento da pesquisa requer conhecimento sobre qual a melhor forma de descobrir, por meios científicos, a resposta da problemática estabelecida. Esse caminho pode ser pré-definido por diversos fatores: interesse e habilidade do pesquisador, tempo e recursos disponíveis, enquadramento do método ao objeto de pesquisa e seus pressupostos epistemológicos, opções metodológicas e sua capacidade para fornecer respostas para questões significativas, visando o progresso científico e humano (Ferrari, 1982).

Entende-se que o aprofundamento das abordagens metodológicas nas pesquisas em turismo contribui para alcançar o rigor e reconhecimento no campo de pesquisa (Tribe, 1997), para além de que permitem superar as críticas que se fazem à deficitária teorização do turismo e disseminação do conhecimento produzido neste campo (Tribe, 1997; 2010; Panosso Netto & Nechar, 2014).

Com base no exposto, este artigo tem como objetivo central analisar as principais abordagens metodológicas nas pesquisas em redes de turismo. A prossecução deste objetivo conduziu à identificação das principais bases de publicação de artigos e os principais autores que retratam a temática sobre redes de turismo.

A perspectiva de redes vem sendo utilizada com êxito em diferentes áreas de estudo para explicar e compreender estruturas complexas sejam estas biológicas, territoriais ou sociais. No campo das ciências sociais, ela foi inicialmente utilizada como uma metáfora para explicar complexas estruturas sociais, evoluindo para uma metodologia de análise com o desenvolvimento de abordagens quantitativas relacionadas a teorias matemáticas e de gráficos (Scott, 2002; Scott, Baggio & Cooper, 2008a).

Dentro deste contexto, o interesse em estudar o turismo na perspectiva de redes vem crescendo nas últimas décadas (Rodríguez, 2015, Van der Zee & Vanneste, 2015), sendo aplicado de diferentes formas: teórica e metodologicamente. Tanto técnicas qualitativas quanto quantitativas (ressaltando a Análise de Redes Sociais - ARS) vêm sendo utilizadas para analisar o turismo na perspectiva de redes (Scott, Cooper & Baggio, 2008a; Rodríguez, 2015).

A literatura diverge, quando não se contradiz, nas recomendações acerca da abordagem metodológica a ser utilizada no desenvolvimento dessas pesquisas empíricas. Para Scott, Cooper & Baggio (2008a), não se trata, no entanto, de qual a



melhor abordagem, mas qual a mais adequada e a que melhor se aplica a determinada pesquisa, defendendo, até mesmo, a criação por parte do pesquisador da sua própria metodologia por meio da simbiose das duas abordagens e suas diferentes técnicas. A associação dessas duas abordagens pode possibilitar um entendimento mais aprofundado quando se trata do fenômeno do turismo, o que justifica este estudo sobre as abordagens metodológicas nas pesquisas em redes de turismo.

Com base no exposto o artigo está estruturado em cinco tópicos principais além desta introdução. Primeiramente, faz-se uma abordagem conceitual das principais metodologias de pesquisa, com enfoque nos métodos, tipos, técnicas de coleta e análise de dados que preconiza a literatura. O tópico seguinte faz uma breve contextualização teórica sobre as redes de turismo. Em seguida, apresentam-se os aspectos metodológicos utilizados para esta pesquisa empírica. Posteriormente, faz-se a apresentação e análise dos resultados para, finalmente, tecer-se breves considerações finais com apontamentos sobre limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

Abordagens sobre metodologias de pesquisa

A produção do conhecimento no turismo insere-se numa longa tradição científica que hoje é possível encontrá-la fragmentada em diversas disciplinas. Entretanto, as orientações que presidem a este grande campo que se designa epistemologia, ou seja, o “estudo dos métodos de conhecimentos que são praticados na ciência” (Larousse, 1995, p. 78) tem a sua matriz nos pressupostos filosóficos que, ao longo do tempo, influenciaram a forma como se concebeu a produção do saber. Deste modo, para compreender o método é preciso compreender as bases epistemológicas em que ele se fundamenta.

A cientificidade de uma pesquisa não depende apenas da diversidade das suas técnicas, mas sim do método em que assentam os seus procedimentos. Assim, entende-se como método científico, “um conjunto de procedimentos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (Severino, 2016, p. 108). Está subjacente à visão de vários autores que a escolha dos procedimentos não é aleatória, ela ocorre de forma sistemática, racional (Chauí, 1994) e está relacionada ao método científico e à capacidade cognitiva do sujeito, isto é, à autonomia no processo de construção do conhecimento. Igualmente, a adoção de um método varia em função do objeto da ciência (Galliano, 1986), pelo que



há métodos que se aplicam com frequência e facilidade nas ciências naturais e outros nas ciências sociais e humanas.

Para operacionalizar os principais métodos científicos é necessário compreender as bases epistemológicas nas quais se funda a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento para, em seguida, determinar os recursos e procedimentos metodológicos ajustados ao paradigma ou método usado. Contudo, desde as primeiras explicações abstratas e racionais sobre a natureza com os filósofos pré-socráticos, o conhecimento sofreu diversas modificações ao longo da história para responder às necessidades e interesses do homem. É assim que se constitui uma tradição filosófica de inovação e renovação desde os tempos de Sócrates, Platão e Aristóteles até a modernidade.

Deve-se entender este processo de renovação científico-metodológico como normal, pois, tal como sustenta Kuhn (2009), as revoluções científicas resultam de crises na ciência normal, quando outros pensadores adotam novas perspectivas e paradigmas, podendo sofrer resistências. Porém, quando o novo paradigma ganha aceitação, a ciência normaliza-se. Foi o que aconteceu ao longo da constituição dos vários métodos científicos, inicialmente elaborados pelas ciências naturais e, posteriormente reformulados nas ciências sociais e humanas que atualmente apresentam paradigmas inovadores. Os manuais de metodologias de pesquisa costumam distinguir quatro métodos científicos clássicos.

O método dedutivo foi influenciado pela corrente filosófica conhecida como Racionalismo, elaborada por René Descartes, segundo a qual só se pode chegar ao conhecimento a partir da razão. Este método parte do conhecimento das leis e teorias gerais sobre o que já é conhecido para compreender os fatos particulares. O raciocínio dedutivo tem como objetivo justificar as premissas e parte do geral para o particular (Andrade, 2010), sendo bastante usado na matemática e em outras ciências naturais. Ora, o cartesianismo levou à fragmentação das ciências e o seu caráter apriorístico manifesto através de leis fixas e imutáveis levou à mecanização e manipulação do mundo, pressupondo verdades dogmáticas (Oliveira, 2016, Severino, 2016).

O método indutivo é baseado na observação e experimentação dos fenômenos particulares como condição para tirar conclusões, este método segue o caminho oposto do raciocínio dedutivo. Foi influenciado pelo empirismo de Francis Bacon e John Locke, para quem o conhecimento é baseado na experiência. Este método tem como objetivo estabelecer as causas dos fenômenos e, para tal, faz uma observação minuciosa entre



os fatos particulares, elabora hipóteses, detecta repetições de alguma regularidade em diversos casos particulares, estabelece relações e comparações entre as experiências particulares para chegar a conclusões e elaborar leis gerais que abarcam todos os casos possíveis (Severino, 2016).

O método hipotético-dedutivo opera uma síntese entre o pensamento lógico do racionalismo e a experimentação. Inspirado no positivismo lógico de Karl Popper, defende uma investigação baseada num problema real para o qual se elaboram hipóteses que devem ser testadas ou falseadas através da experimentação para se chegar às conclusões (Oliveira, 2016). Popper desenvolveu o critério da refutabilidade que permite justificar através de argumentos lógicos e racionais a preferência por determinada teoria, para além da sua verossimilhança (Pereira, 1998). Este método foi amplamente criticado por pretender associar as teorias à verdadeira constituição da natureza, para além de assumir que as hipóteses jamais poderiam ser consideradas verdadeiras, apesar de serem falseadas, o que contraria o espírito científico de contínuo aperfeiçoamento do conhecimento e aproximação da verdade (Marconi & Lakatos, 2015).

O método dialético foi inspirado no materialismo dialético de Hegel e Marx. Este método pressupõe a conexão universal dos objetos e fenômenos, pois supõe a inseparabilidade entre os opostos. O método trabalha com contradições internas que causam transformações qualitativas através dos princípios dialéticos: ação recíproca, unidade polar ou relações de interdependência entre os objetos e fenômenos; interpretação dos contrários, luta interna dos contrários; mudança dialética, negação da negação - tese, antítese e síntese; transformação das mudanças quantitativas em qualitativas (Severino, 2016; Marconi & Lakatos, 2015).

Estes são os métodos clássicos, constituindo o que Kuhn (2009) chamou de ciência normal. Entretanto, quando o foco das pesquisas se desvia da natureza e o ser humano passa a constituir objeto do conhecimento, rompe-se com os paradigmas clássicos e emergem novas posições epistemológicas e outras formas de fazer a ciência (Severino, 2016). Resultam deste esforço de renovação o método fenomenológico e a complexidade.

O método fenomenológico foi influenciado pelo existencialismo e pela fenomenologia de Husserl, este método valoriza a essência do ser e a compreensão do ser humano nas dimensões dos atos conscientes, inconscientes e espirituais (Bello, 2006). O método fenomenológico explora a visão do mundo do sujeito, exige do pesquisador habilidade



para interagir com o pesquisado e os resultados da pesquisa não são generalizáveis, muito menos predicáveis, dado que o real “não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verosímeis” (Merleau-Ponty, 1999, p.6) por isso a realidade só pode ser descrita, não construída muito menos constituída.

O método da complexidade inspira-se na teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin, que visava uma reforma do pensamento e do sujeito para implementar uma política de civilização e humanidade. Este método pressupõe a não redução das ciências, a abertura das disciplinas para um diálogo interciências e propõe a substituição da fragmentação cartesiana por um método complexo que possibilita a interseção entre vários domínios de um mesmo fenômeno. Trata-se de uma perspectiva de abordagem interdisciplinar para se chegar ao conhecimento e orienta-se por princípios da abertura, complementaridade, biodegradabilidade e consciência de parcialidade das teorias e interpretações (Almeida, 2010). Por optar por uma abordagem interdisciplinar não se pode reduzir o método à simplicidade, pois há todo um rigor na interpretação que está associado ao cuidado e ponderação, flexibilidade, sensibilidade para compreender situações não-previsíveis e por vezes contraditórias.

Diferentemente dos métodos clássicos, a complexidade não se pauta por uma predição dos procedimentos metodológicos, pois subentende-se que “a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um memento, um lembrete” (Morin, 2005, p. 192). Deste modo, assume-se que o método não determina a escolha dos procedimentos de pesquisa, pois é o campo de pesquisa ou o fenômeno que irá orientar o pesquisador a escolher as estratégias para chegar ao conhecimento, sendo que essas estratégias serão flexíveis e poderão ser revistas em função da natureza complexa do fenômeno. Portanto, o pesquisador pode optar por uma diversidade de procedimentos metodológicos com vista a produzir o conhecimento científico e captar a natureza complexa da realidade que constitui o seu objeto de estudo.

No caso do turismo, por se tratar de uma área interdisciplinar, “o estabelecimento do método do turismo depende do conteúdo a ser pesquisado, pois, se o turista for abordado de forma individual, a psicologia se mostrará necessária para abordar o objeto” (Panosso Netto, 2011, p. 79), entretanto, existem as dimensões econômica, política, psicológica, social e cultural que demandam abordagens metodológicas e perspectivas epistemológicas diversas. Por isso, a escolha do método científico levará



em consideração o capital científico do pesquisador, o objeto a ser estudado, assim como a dimensão que se pretende analisar no fenômeno turístico.

Para além da habitual distinção na forma como se constrói o conhecimento científico entre as ciências naturais e ciências sociais e humanas, a abordagem da pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. Segundo Severino (2016, p. 125), quando se trata de abordagem qualitativa ou quantitativa não se refere a uma metodologia em particular, mas sim um “conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

A pesquisa científica pode ser classificada em função dos objetivos e procedimentos metodológicos. No que diz respeito aos objetivos, teorizadores como Oliveira (2016) e Severino (2016) apontam a pesquisa exploratória, descritiva, explicativa e experimental.

Relativamente aos procedimentos específicos para a coleta e análise de dados, também conhecidos como “conjunto de preceitos ou processos de que serve uma ciência ou arte” (Markoni & Lakatos, 2015, p. 49), não existe um consenso entre diversos autores de metodologias sobre a sua designação, sendo as mais comuns: técnicas (Severino, 2016; Markoni & Lakatos, 2015; Ruiz, 2009; Andrade, 2010), delineamento da pesquisa (Gil, 2010), metodologias (Severino, 2016), ferramentas de pesquisa (Veal, 2011), instrumentos de coleta de dados (Richardson, 2008). Entretanto, neste trabalho adotamos a designação procedimentos de pesquisa como a mais consensual e abrangente para se referir ao conjunto de técnicas e aos instrumentos usados na pesquisa.

No que diz respeito às técnicas para a coleta de dados, estas podem incluir pesquisa bibliográfica, documental, de campo, pesquisa-ação, etnográfica, estudo de caso, observação, entre outras. E no que se refere aos instrumentos de coleta pode se citar entrevistas, questionários, diário de campo e guia de observação.

A análise dos dados pode recorrer a diversas técnicas como a análise de conteúdo, hermenêutica (Veal, 2011), seleção, codificação, tabulação, gráficos, iconografia que podem ser feitas de forma manual ou através do uso de *softwares* que tem sido mais comum nas pesquisas, otimizando tempo e recursos dos pesquisadores e instituições.

Design metodológico

O diálogo com autores que estudam os procedimentos metodológicos (Gil, 2010; Markoni & Lakatos, 2015; Severino, 2016) permite pontuar que este artigo se caracteriza como descritivo e exploratório com uso de abordagem qualitativa, mesclando com o uso



da abordagem quantitativa. As pesquisas sobre redes de turismo são compreendidas, neste trabalho, a partir do método da complexidade, em sua base epistemológica, por entender que na atividade turística há relações, interações e retroalimentação que são simultaneamente antagônicas e complementares, mantendo um jogo dialógico (Morin, 2002).

Relativamente aos procedimentos, se utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica que permitiu a construção do referencial teórico e a coleta dos artigos. Posteriormente, os artigos foram selecionados por meio da adaptação do processo metodológico ProKnow-C, desenvolvido por Ensslin et al (2010), que explicita as etapas da pesquisa estruturada em fases. Neste sentido, a palavra-chave definida para pesquisa foi “redes”, sendo pesquisada nos títulos dos artigos em português, inglês e espanhol, tanto no singular quanto no plural. Utilizou-se como fonte de pesquisa as revistas científicas classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no estrato de Administração, Ciências Contábeis e Turismo como A1, A2 e B1. A coleta de dados foi realizada durante o mês de agosto de 2018, utilizando como filtro as pesquisas realizadas nos últimos 10 anos e artigos com aplicação empírica.

A escolha de artigos publicados em periódicos altamente qualificados justifica-se pelo fato destes constituírem um dos principais meios de divulgação das pesquisas científicas e por comportar, entre vários aspectos, o objeto pesquisado, os métodos e as técnicas de pesquisa, os resultados e conclusões a que se chegou (Silva & Moura, 2000), o que possibilita uma compreensão generalizada sobre o tratamento que se dá às questões metodológicas nas pesquisas científicas em turismo.

Como etapa indicada pelo Pro-Know-C, foi realizada a identificação do alinhamento dos artigos pelo tema, considerando o título e leitura na íntegra, uma vez que interessa para esta pesquisa a análise de redes sociais na concepção do desenvolvimento local, excluindo, assim, as análises de redes que remetem às novas tecnologias.

A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa para operacionalizar a leitura e o processo de categorização temática, considerando os seguintes aspectos: método de pesquisa, tipo de pesquisa em função dos objetivos, abordagem, técnicas, instrumento de coleta e técnicas de análise. Deste modo, procedeu-se à análise dos dados com recurso à técnica de análise do conteúdo enquanto uma operação lógica que é útil para fazer inferências e criação de categorias de análise (Campos, 2004), usada neste trabalho para inferir sobre os métodos, tipos de pesquisa e técnicas de análise que nem sempre estavam explícitos na maioria dos artigos.



À medida que os pesquisadores trabalhavam com os dados, a realidade revelou ser necessária fazer uma abordagem quantitativa dos mesmos, recorrendo às categorias criadas no procedimento anterior para formar variáveis e fazer agrupamentos. A natureza dos dados possibilitou que os mesmos fossem tabulados e analisados por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 22.0 para *Windows*. Assim, foram utilizadas as técnicas de análise estatística descritiva, por meio de uso de frequências, análise de correspondência e de correlação que estão descritas e discutidas neste trabalho.

Resultados e discussões

Bases de publicação, periodicidade e autores: Panorama da pesquisa

As pesquisas sobre redes de turismo, de acordo com o quadro 01, têm como principais bases de publicação a *Tourism Management*, representando 27% dos casos analisados, seguido da *Turismo em Análise* com 16,2%, o que representa um certo equilíbrio de publicação no tema tanto em revistas internacionais como as nacionais. Os índices médios de publicação (entre 5% a 8,1%) estão indexados tanto em revistas classificadas como nacionais (Brasileiras), como internacionais e em quantidade menos expressivas (2,7% cada) estão as demais revistas classificadas como internacionais.

Anexo 1: Quadro 1

A luz do quadro 01, também pode-se identificar a periodicidade de publicações, sendo o ano de 2011 (16,2%) como o mais representativo, seguida do ano de 2014 (13,5%). Os anos de 2009, 2016 e 2018 possuem uma mesma quantidade de publicação, sendo que cada um representa 10,8% dos casos. Os dados revelam que não há uma linearidade de publicação sobre o tema, em nível ascendente ou descendente, no entanto, em nível menos expressivos, identificou-se pelo menos uma publicação sobre o tema nos anos analisados.

Paralelamente à identificação dos anos de publicação, também identificou-se que não há predomínio de autores publicando sobre a temática. Deste modo, considerando a singularidade dos autores e não a publicação de forma conjunta aparece Felicity Kelliher filiada ao Instituto de Tecnologia de Waterford, Irlanda com 3 publicações na área e em segundo lugar Hilal Erkus-Ozturk filiada ao Departamento de Ciências Administrativas e Políticas, Universidade Akdeniz, Antalya, Turquia e ao Departamento de Planejamento Urbano e Regional, Universidade Técnica do Oriente Médio, Ancara, Turquia. Os demais autores possuem apenas uma publicação na área.



Principais abordagens metodológicas

O método de pesquisa é fundamental para orientar a visão que o pesquisador tem sobre a realidade investigada. Ao recorrer a um determinado método científico, o investigador opta por uma escolha epistemológica que pode condicionar o curso da pesquisa. Relativamente às pesquisas sobre redes de turismo, constatou-se que não tem sido comum os autores indicarem o método científico sob o qual se orientam. Isso foi visível na medida em que na maior parte dos artigos não está especificado o método científico, pois dos 37 artigos analisados, apenas 6 explicitaram o método científico, o que corresponde a 16%. Quanto aos restantes, os autores fizeram inferências sobre o método adotado após uma análise detalhada.

A não indicação do método não significa necessariamente uma ausência de cientificidade nas pesquisas, mas pode revelar fragilidades epistemológicas que são comuns às pesquisas em turismo, onde os modelos pré-elaborados são tomados como modelos acabados, pelo que se dispensa um olhar crítico sobre a realidade pesquisada ou a forma de fazer ciência.

Todavia, há alguns pesquisadores que se esforçam em delimitar o campo epistemológico no qual pretendem atuar.

Assim, os resultados das inferências combinados com os dados explícitos sobre os métodos científicos, revelam que as pesquisas sobre redes recorrem frequentemente aos seguintes métodos: dialética (2,7%), fenomenologia (5,4%), indução (8,1%), complexidade (16,2%), dedução (29,7%) e hipotético-dedutivo (37,8%).

Geralmente, o uso dos métodos dedutivo e hipotético-dedutivo deriva do modelo teórico, no qual os pesquisadores procuram aplicar um modelo de análise de redes numa determinada realidade ou testar hipóteses pré-estabelecidas pelo modelo, ao passo que o método da dialética resulta da compreensão da rede em dois pólos, através da contraposição e contradição das ideias, buscando um caminho entre as mesmas.

Ao assumir um método científico específico, os pesquisadores tentam orientar a sua pesquisa do ponto de vista epistemológico, porém observou-se em algumas pesquisas certa contradição entre o método indicado explicitamente e a forma como os dados são tratados. Por exemplo, em certa pesquisa aparecem indicados os métodos indutivo e dedutivo, ignorando os antagonismos epistemológicos que subjazem a esses dois métodos. Parece uma escolha aleatória do método, menos aprofundada, revelando uma fragilidade no domínio epistemológico. Entretanto, uma análise detalhada do respectivo artigo viria a revelar que o pesquisador recorre aos pressupostos do método hipotético-



dedutivo, tanto pela visão do pesquisador quanto pela técnica de análise de rede social adotada.

Relativamente aos tipos de pesquisas, depreende-se que a ocorrência de pesquisas exploratórias/descritivas (62%), seguidas das interpretativas/explicativas (27%), e uma frequência menor mescla as exploratórias, descritivas e interpretativas (11%). Estes dados podem resultar do fato de se tratar de um olhar novo para o turismo, enquanto campo de conhecimento (Tribe, 1999), razão pela qual proliferam mais pesquisas exploratórias/descritivas.

O mesmo se verifica no que diz respeito às técnicas de análise, onde foi observada uma preferência pela utilização de modelos teóricos e análises de conteúdo (67,6%), seguida por análises de redes sociais (13,5%), análises estatísticas como análise de correspondência, correlação, cluster, entre outras (10,8%) e análises mistas (8,1%), que inclui a associação dessas outras técnicas de análises. Entende-se que o tema redes de turismo é complexo por abordar diversos atores e realidades que irão influenciar um determinado contexto. Dessa forma, a utilização de somente uma determinada técnica de análise pode não ser suficiente.

Conforme constatado, observa-se que poucos trabalhos recorrem ao uso de *softwares*, com destaque para o Ucinet e o Netdraw (18,9%). Nenhum *software* de análise qualitativa foi utilizado, apesar de constituir a abordagem mais frequente nas pesquisas (64,9%), seguida em números menos expressivos de abordagem quantitativa (27%) e apenas três (3) trabalhos que correspondem a 8,1% realizam uma abordagem mista: qualitativa e quantitativa. Vale ressaltar que, as duas abordagens não são mutuamente excludentes, podem coexistir em uma pesquisa e, assim, possibilitar sua viabilização (Van der Zee & Vanneste, 2015; Scott, Cooper & Baggio, 2008; Rodríguez, 2015).

Ao proceder à análise dos instrumentos de coleta de dados, foi observado que a entrevista constitui o principal instrumento nas pesquisas (54,1%). As entrevistas proporcionam uma maior profundidade dos dados coletados, o que pode auxiliar em uma maior compreensão do contexto complexo em que as redes de turismo estão inseridas.

No entanto, requerem um tempo maior para serem realizadas e analisadas, o que pode prejudicar a participação de um maior número de atores da rede, tornando inviável determinadas pesquisas. Também foram usados questionários (18,9%), assim como a junção de questionário e entrevistas (13,5%) na mesma pesquisa. Interação e



aprendizagem (8,1%) foram apontados como instrumentos de coleta de pesquisa-ação. Alguns trabalhos (5,4%) não especificaram o instrumento de coleta utilizado.

As principais técnicas de coleta de dados utilizadas foram agrupadas, obtendo o seguinte resultado: estudo de caso e pesquisa documental (48,6%); seguidas de observação (direta, indireta e participante) e grupo focal (21,6%); *survey* (16,2%) e em menor quantidade pesquisa-ação (13,5%). Depreende-se que pelo fato da pesquisa-ação apresentar maior complexidade na sua coleta, inferência e análise, isso reflete na baixa expressividade da sua utilização.

Análise de correspondência e correlação múltipla

Para identificar padrões de associação entre as variáveis criadas durante a análise de conteúdo procedeu-se à análise de correspondência múltipla, que ampliaria a explicação das diferenças nas pesquisas sobre redes de turismo. Inicialmente, por meio da distribuição das dimensões, foi possível estabelecer duas dimensões aceitáveis a partir da análise dos valores do alfa de *Cronbach*, *Eigenvalues* e inércias, como se observa no quadro 02.

Dimensões	1	2	3	4	5	6
Alfa de Cronbach	,887	,801	,658	,494	,350	,324
Eigenvalues	4,168	3,190	2,296	1,735	1,429	1,284
Inércias	,595	,456	,328	,248	,204	,198

Quadro 02. *Eigenvalues* e inércias do total de dimensões
Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Os valores do alfa de *Cronbach* nas duas primeiras dimensões indicam alta confiabilidade, pelo que são aceitáveis para os objetivos da pesquisa.

Por sua vez, a inércia das duas primeiras dimensões permite adequadamente que as variáveis sejam distribuídas em um plano bidimensional. Assim sendo, pode se organizar as medidas de discriminação das dimensões, tendo como base as variáveis que foram criadas por meio da análise de conteúdo, a saber: método, tipo de pesquisa,



abordagem, técnica de pesquisa, instrumento de coleta, técnica de análise e uso de *software*, conforme figura 01.

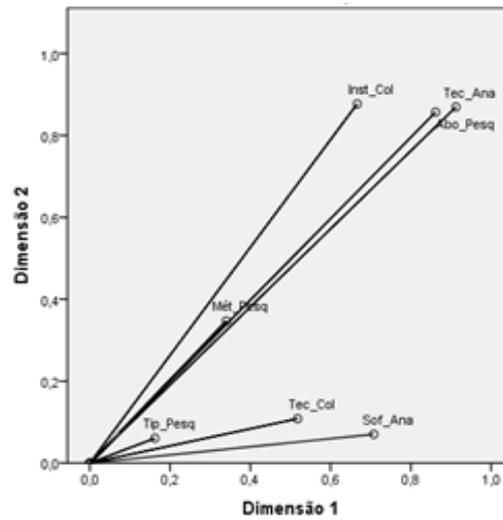


Figura 01. Medidas de discriminação
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A figura 01 revela que por estarem mais distantes do ponto de origem (0,0), as técnicas de análises e as abordagens de pesquisa são as mais representativas nas duas dimensões, seguida dos instrumentos de coleta. Ademais, são estas duas primeiras variáveis que também apresentam certo equilíbrio como principais opções metodológicas nas pesquisas em redes de turismo. Paralelamente, o tipo de pesquisa aparece como o menos representativo por estar mais próximo do ponto de origem. A normalização simétrica possibilitou estabelecer as coordenadas de categoria e fazer associações entre grupos, conforme o plano bidimensional, tendo resultado nos escores discriminados na figura 02.

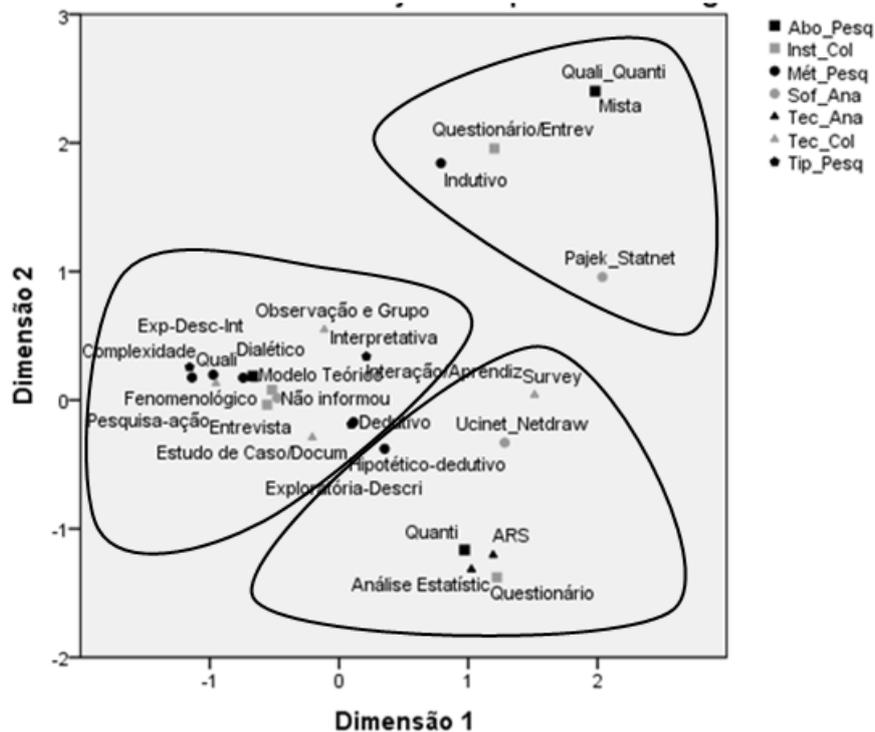


Figura 02. Coordenadas das categorias

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com base na figura 02 pode se inferir que existem três agrupamentos devido às suas proximidades: (i) geralmente, quem adota o método indutivo, faz uma abordagem mista quali e quanti, recorre a instrumentos como questionário e entrevista, usa um software (*Pajek* ou *Statnet*); (ii) no segundo grupo associam-se os métodos da complexidade, fenomenológico, dialético e dedutivo, as pesquisas são do tipo exploratório-descritivo ou interpretativa, a abordagem é qualitativa, privilegia-se a entrevista e interação-aprendizagem como instrumentos de coleta de dados, as técnicas de pesquisa comuns são a observação, grupo focal, pesquisa documental, estudo de caso, pesquisa-ação e para a análise de dados recorre-se mais ao uso do modelo teórico; (iii) no último grupo identificado ocorre o método hipotético-dedutivo, a abordagem quantitativa, geralmente as pesquisas são do tipo exploratório-descritivo, usa-se o questionário e técnica de *survey* para a recolha de dados, para a análise recorre-se ao software (UCINET e Netdraw) e a ARS.

Entretanto, o coeficiente de correlação de Spearman (Quadro 3) demonstra que as correlações entre as variáveis não são significativas, sendo identificadas apenas 3 significativas. A abordagem de pesquisa possui forte correlação com o instrumento de coleta (0,722), ou seja, a utilização de uma determinada abordagem requer instrumentos de coleta específicos, como, por exemplo, pesquisas qualitativas utilizam-se de entrevistas, enquanto pesquisas quantitativas utilizam-se de questionários. Esta



correlação confirma a análise discriminante e sua relação de proximidade. A técnica de análise, por sua vez, possui forte correlação com o *software* utilizado (0,876), o que leva a afirmar que a utilização de determinados *softwares* é característica de certas técnicas de análise como UCINET e NETDRAW para a ARS. A técnica de análise também possui correlação moderada com a técnica de coleta (0,353).

Anexo 2: Quadro 3

Apesar de alguns autores de metodologia apontarem o método como determinante na escolha dos procedimentos (Severino, 2016; Markoni & Lakatos, 2015; Veal, 2011), a falta de significativa correlação entre o método de pesquisa e as outras variáveis demonstra que a escolha do método não influencia necessariamente nos procedimentos adotados durante a pesquisa. Percebe-se que as pesquisas buscam procedimentos mais adequados ao seu objeto para resolver o seu problema de pesquisa e, tal como sugerem os pressupostos epistemológicos que sustentam a complexidade “a pesquisa não está em busca de comprovações, mas de compreensões. Não segue um programa linear e previamente preparado; ao contrário, constrói seu caminho a caminhar” (Costa, Souza & Lucena, 2005, p. 734). Essa tendência pode justificar a sobrevalorização na escolha das técnicas de análises em contraposição ao método como opção de olhar do pesquisador que orientará suas pesquisas.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste trabalho ressaltaram diversas questões acerca das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre redes de turismo. Uma delas se refere à importância ou não de se explicitar o método científico empregado nas pesquisas, tendo em vista que o método, de acordo com teóricos clássicos, irá orientar o percurso da pesquisa, porém na amostra trabalhada são poucos os autores que expõem de forma clara o método.

Algumas considerações emergiram dessa observação, como por exemplo, que a falta de aprofundamento epistemológico sobre o método científico por parte dos pesquisadores pode levar a não aplicação de um determinado método e por consequência a não exposição dele no trabalho; ou a compreensão de que a exposição do método pode não ser relevante, pelo fato deste estar implícito na metodologia. Para o aprofundamento destas considerações sugere-se a realização de outras pesquisas capazes de explorar as razões pelas quais o método não é claramente exposto nos artigos científicos e suas implicações epistemológicas nas pesquisas em turismo.



A adoção do método da complexidade permitiu aos pesquisadores estabelecer diversas inferências relativamente aos procedimentos metodológicos e perceber que não existe uma relação de pré-determinação entre o método científico e as estratégias de pesquisa. Portanto, contrariamente aos pressupostos avançados por diversos teorizadores, esta pesquisa revelou que o método não determina necessariamente os procedimentos metodológicos a serem adotados.

Apesar de existir certo equilíbrio na escolha das técnicas, abordagens e instrumentos de pesquisa como principais opções metodológicas, demonstradas pela análise discriminante e confirmada pela análise de correlação, as pesquisas sobre redes de turismo não apontam nenhuma tendência, tendo em vista que não há uma linearidade em suas abordagens metodológicas. Semelhante percepção foi identificada na quantidade de publicações e principais teóricos que publicam na área, o que pode indicar que as pesquisas sobre redes de turismo buscam procedimento metodológicos que estão adequados ao seu objeto de estudo e, portanto, o modelo teórico foi identificado como uma das principais análises utilizadas.

O estudo demonstrou também o pouco uso de técnicas de análises mais complexas como a ARS, assim como a utilização de softwares específicos para esse tipo de análise, o que pode acontecer devido ao tema redes ser relativamente novo nas pesquisas em turismo, não havendo ainda um avanço dentro desta temática. Por fim, os autores entendem que, independentemente do método científico a ser adotado, o uso da triangulação de diversas técnicas de recolha e análise de dados pode ajudar a captar a complexidade das redes de turismo.

Anexo 1

REVISTA	AUTOR	ANO
Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo	Teixeira, Andreassi & Bomfim	2018
Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo	Bock & Macke	2014
Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo	Souza Et Al.	2014
Caderno Virtual de Turismo	Nardelli, Vianna & Nitsche	2016
Caderno Virtual de Turismo	Fortunato & Garcez	2016



Caderno Virtual de Turismo	Calvente	2013
Turismo em análise	Fortunato & Neffa	2014
Turismo em análise	Barreto, Barquín & Jiménez	2014
Turismo em análise	Knupp & Mafra	2012
Turismo em análise	Giglio & Carvalho	2013
Turismo em análise	Ducci & Teixeira	2010
Turismo em análise	Rodrigues & Rodrigues	2009
Turismo Visão e Ação	Moraes, Irving & Mendonça	2018
Turismo Visão e Ação	Sampaio, Alves & Falk	2008
Turismo Visão e Ação	Czajkowski & Cunha	2010
Tourism and Management Studies	Burgos & Mertens	2016
Tourism Geographies	Farmaki	2015
Tourism Planning & Development	Kokkranikal & Morrison	2011
Tourism Planning & Development	Kelliher & Reinl	2011
Journal of Hospitality and Tourism Management	Jesus & Franco	2016
Tourism and Hospitality Research	Kelliher, Foley & Frampton	2009
Tourism and Hospitality Research	Birendra Et Al.	2017
Annals of Tourism Research	Kimbu & Ngoasong	2013
Annals of Tourism Research	Scott, Cooper & Baggio	2008
Estudios y Perspectivas en Turismo	Fratucci	2011
Cuadernos de Turismo	Diaz, Valdez & Velasco	2017
E-Review of Tourism Research	Costa & Galina	2015



Tourism Management	William & Hristov	2018
Tourism Management	Kelliher Et Al.	2018
Tourism Management	Lin & Simmons	2017
Tourism Management	Corte & Aria	2014
Tourism Management	Beritelli & Laesser	2011
Tourism Management	Arnoboldi & Spiller	2011
Tourism Management	Denicolai, Cioccarelli & Zucchella	2010
Tourism Management	Erkus-Ozturk & Eraydin	2010
Tourism Management	Erkus-Ozturk	2009
Tourism Management	Larson	2009

Quadro 01. Panorama da pesquisa em redes de turismo
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Anexo 2

Variável	Estat.	Mét_Pes	Tip_Pesq	Abo_Pesq	Tec_Col	Inst_Col	Tec_Ana	Sof_Ana
Mét_Pesq	r <i>p-value</i>	1,000						
Tip_Pesq	r <i>p-value</i>	,103 ,545	1,000					
Abo_Pesq	r <i>p-value</i>	,028 ,870	,259 ,121	1,000				
Tec_Col	r	-,092	-,105	,052	1,000			



	<i>p-value</i>	,588	,538	,760				
Inst_Col	R	-,317	,196	,722**	-,193	1,000		
	<i>p-value</i>	,063	,260	,000	,266			
Tec_Ana	R	-,267	-,056	-,303	-,353*	-,223	1,000	
	<i>p-value</i>	,110	,743	,068	,032	,199		
Sof_Ana	R	-,282	,045	-,226	-,055	-,195	,876**	1,000
	<i>p-value</i>	,091	,792	,178	,745	,261	,000	

Quadro 3. Matriz de correlação
 **A correlação é significativa no nível 0,01
 *A correlação é significativa no nível 0,05
 Fonte: dados da pesquisa, 2019.

Referências

- Almeida, M. C. (2010). *A Complexidade, Saberes Científicos e Saberes da Tradição*. São Paulo, Livraria da Física.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 5 ed. São Paulo, Atlas.
- Arnaboldi, M.; Spiller, N. (2011). Actor-network theory and stakeholder collaboration: The case of Cultural Districts. *Tourism Management*, 32: 641-654. <https://bit.ly/3mVwew0>
- Barreto, R. F. S.; Barquín, R del, C. S.; Jiménez, G. C. (2014). Redes Ambientales de Políticas Públicas: enfoque alternativo para el turismo en el Parque Nacional Nevado de Toluca - México. *Turismo em Análise*, 25(2): 285-315. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v25i2p285-315>.
- Bello, A. A. (2006). *Introdução à Fenomenologia*. São Paulo, Edusc.
- Beritelli, P.; Laesser, C. (2011). Power dimensions and influence reputation in tourist destinations: Empirical evidence from a network of actors and stakeholders. *Tourism Management*, 32: 1299-1309. <http://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.12.010>.
- Birendra, K. C.; Morais, D. B. Peterson, M N.; Seekamp, Erin. Smith, J. W. (2017). Social network analysis of wildlife tourism microentrepreneurial network. *Tourism and Hospitality Research*, v. 0 (0):1–12. <http://dx.doi.org/10.1177/1467358417715679>.



- Bock, I. A. de A.; Macke, J. (2014). Social Capital and the Development of Collaborative Networks in the Tourism Sector: A Case Study on The Grupo Gestor do Turismo Rural do Rio Grande do Sul (Rural Tourism Steering Group) - RS, Brazil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 8 (1): 23-41. <http://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v8i1.563>.
- Burgos, A.; Mertens, F. (2016). As redes de colaboração no turismo de base comunitária: implicações para a gestão participativa. *Tourism & Management Studies*, 12(2): 18-27. <http://dx.doi.org/10.18089/tms.2016.12203>.
- Calvente, M. C. M. H. (2013). Turismo e território-rede: O problema da multiterritorialidade restrita das populações tradicionais. *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, 13(1): 120-133.
- Campos, C. J. G. (2004). O método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo de saúde. *Rev. Bras. Enferm*, Brasília, 57 (5): 611-614.
- Chauí, M. (1994). *Introdução à História da Filosofia: dos Pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo, Brasiliense.
- Corte, V. D.; Aria, M. (2014). Why strategic networks often fail: Some empirical evidence from the area of Naples. *Tourism Management*, 45: 3-15. <https://bit.ly/30dFOkm>
- Costa, T.; Galina, S. (2015). Networks and social capital: multiple cases in rural tourism in Brazil. *e-Review of Tourism Research (eRTR)*, 12(5/6):241-262
- Costa, L. F. M.; Souza, E. G.; Lucena, I. C. R. (2015). *Complexidade e Pesquisa qualitativa: questões de método*. Perspectivas da Educação Matemática, UFMS, 8, 727-748.
- Czajkowski, A.; Cunha, S. K. (2010). Organização e Coordenação da Rede de Cooperação em Aglomerados de Turismo Rural. *Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica*, 12(1): 92–113.
- Denicolai, S.; Cioccarelli, G. Zucchella, A. (2010). Resource-based local development and networked core-competencies for tourism excellence. *Tourism Management*, 31:260–266. <http://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.03.002>.
- Díaz, J. G.; Valdez, J. C. T.; Velasco, A. E. M. (2017). El Cluster Turístico de un Destino Cultural en México: su Ciclo de Vida y la Red de Actores. *Cuadernos de Turismo*, 39:265-285. <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.39.290531>.
- Ducci, N. P. C.; Teixeira, R. M. (2010). Articulação de Redes Sociais por Empreendedores na Formação do Capital Social: um estudo de caso de uma empresa do setor de turismo do interior do Paraná. *Turismo em Análise*, 21(1): 165-189.



- Ensslin, L.; Ensslin, S. R.; Lacerda, R. T. O.; Tasca, J. E. (2010). "ProKnow-C, Knowledge Development Process-Constructivist". Processo técnico com patente de registro pendente junto ao INPI. Brasil.
- Erkus-Öztürk, H. (2009). The role of cluster types and firm size in designing the level of network relations: The experience of the Antalya tourism region. *Tourism Management*, 30:589–597. <http://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.10.008>.
- Erkus-Öztürk, H.; Eraydın, A. (2010). Environmental governance for sustainable tourism development: Collaborative networks and organisation building in the Antalya tourism region. *Tourism Management*, 31: 113–124. <http://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.01.002>.
- Farmaki, A. (2015). Regional network governance and sustainable tourism, *Tourism Geographies: An International Journal of Tourism Space, Place and Environment*, 17(3):385-407. <http://dx.doi.org/10.1080/14616688.2015.1036915>.
- Ferrari, A. T. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- Fortunato, R. A.; Neffa, E. (2014). Abordagem Complexa e Desenvolvimento Local por meio do TurismoSolidário: o caso da rede "Brasilidade Solidária". *Turismo em Análise*, 25(1): 51-74. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v25i1p51-74>.
- Fortunato, R. A.; Garcez, M. L. (2016). As dinâmicas das redes no campo do turismo: uma aposta na diversidade. *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, 16(3): 191-202.
- Fratucci, A. C. (2011). Proceso de formación de una red regional. Región turística de las Agulhas Negras RJ - Brasil. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 20(6): 1483-1496.
- Galliano, A. G. (1986). O Método Científico. São Paulo, Harbra.
- Giglio, E. M.; Carvalho, M. F. (2013). As Transformações das Redes de Negócios de Turismo na Perspectiva da Teoria Social: o caso da Vila de Paranapiacaba - SP. *Turismo em Análise*, 24(2): 249-277.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo, Atlas.
- Jesus, C.; Franco, M. (2016). Cooperation networks in tourism: A study of hotels and rural tourism establishments in an inland region of Portugal. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 29: 165-175. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhtm.2016.07.005>.
- Kelliher, F.; Foley, A.; Frampton, A.-M. (2009). Facilitating small firm learning networks in the Irish tourism sector. *Tourism and Hospitality Research*. 9(1): 80–95. <https://bit.ly/2HBuSXc>
- Kelliher, F.; Reinl, L. (2011). From Facilitated to Independent Tourism Learning Networks: Connecting the Dots. *Tourism Planning & Development*, 8(2):185-197.



<http://dx.doi.org/10.1080/21568316.2011.573919>.

Kelliher, F.; Reinl, L.; Johnson, T. G. Joppe, M. (2018). The role of trust in building rural tourism micro firm network engagement: A multi-case study. *Tourism Management*, 68:1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.02.014>.

Kokkranikal, J.; Morrison, A. (2011). Community Networks and Sustainable Livelihoods in Tourism: The Role of Entrepreneurial Innovation. *Tourism Planning & Development*, 8(2): 137–156.

Kimbu, A. N.; Ngoasong, M. Z. (2013). Centralised Decentralisation of Tourism Development: A Network Perspective. *Annals of Tourism Research*, 40:235–259.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.annals.2012.09.005>.

Knupp, M. E. C. G.; Mafra, F. L. N. (2012). Redes do Turismo: uma análise da política de turismo do Estado de Minas Gerais - Brasil. *Turismo em Análise*, 23(3): 663-690.

Kuhn, T. (2009). *Estrutura das Revoluções Científicas*. 9 ed. São Paulo, Perspectiva.

Larousse (1995). Nova Cultural, 17 (10).

Larson, M. (2009). Joint event production in the jungle, the park, and the garden: Metaphors of event networks. *Tourism Management*, 30: 393–399.

<http://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.08.003>.

Lin, D.; Simmons, D. (2017). Structured inter-network collaboration: Public participation in tourism planning in Southern China. *Tourism Management*, 63:315-328. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2017.06.024>.

Marleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2015). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo, Atlas.

Moraes, E. de A.; Irving, M. de A.; Mendonça, T. C. M. (2018). Turismo de base comunitária na América Latina: uma estratégia em rede. *Revista Turismo Visão e Ação*, 20(2): 249-265.

Morin, E. (2002). *O Método 4*. 3 eds. Porto Alegre, Sulina.

Morin, E. (2005). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre, Sulina.

Nardelli, M. A.; Vianna, T. E.; Nitsche, L. B. (2016). Integração comunitária: Red Tusoco como um modelo de gestão participativa na organização do turismo local. *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, 16(2): 111-125.

Oliveira, M. M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*: 7 ed. Petrópolis, Vozes.



- Panosso Netto, A. (2011). *Filosofia do Turismo: teoria e epistemologia*. 2 eds. rev., e amp. São Paulo, Aleph.
- Panosso Netto, A.; Nechar, M. (2014). Epistemologia do turismo: escolas teóricas e proposta crítica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 8(1): 120-144.
- Pereira, B. (1998). As limitações do método científico: implicações para a educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12 (2): 228-248.
- Ruiz, J. A. (2009). *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo, Atlas.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo, Atlas.
- Rodrigues, A.; Rodrigues, A. (2009). Turismo e Inovação em Espaços Rurais: estudo de caso da rede europeia de turismo de aldeia. *Turismo em Análise*, 20 (1): 35-47.
- Rodríguez, R. M. (2015). Research agenda for tourism using quantitative social network analysis (QSNA). *Cuadernos de turismo*, 36: 477-480.
- Sampaio, C. A. C.; Alves, F. K.; Falk, V. C. V. (2008). Arranjo Socioprodutivo de Base Comunitária: Interconectando o turismo comunitário com redes de comércio justo. *Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica*, 10 (02): 244 – 262.
- Severino, A. J. (2016). *Metodologia do Trabalho Científico*. 24 ed. São Paulo, Cortez.
- Silva, A. M.; Moura, E. M. (2000). *Metodologia do Trabalho Científico*. Fortaleza, IVA.
- Scott, J. (2002). *Social Networks: Critical concepts in Sociology*. Vol. 1. London and New York: Routledge
- Scott, N.; Cooper, C.; Baggio, R. (2008a). *Network Analysis and Tourism: from theory to practice*. Channel Views Publication
- Scott, N.; Cooper, C.; Baggio, R. (2008b). Destination Networks: Four Australian Cases. *Annals of Tourism Research*, 35 (1): 169–188. <https://bit.ly/3mZJUg>
- Souza; P. A. R. de; Farina, M. C.; Costa, C. de O.; Silva, A. S. da; Romeiro, M. do C. (2014). The Social Relations in Bed and Breakfast industry in Parintins Amazon: a perspective based on social network analysis. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 8 (1): 145-160. <http://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v8i1.621>.
- Teixeira, R. M.; Andreassi, T; Bomfim, L. C. S. (2018). Uso das redes sociais empreendedoras por mulheres no processo de criação de agências de viagens. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 12 (1): 102-132. <https://bit.ly/3kXclO1>
- Tribe, J. (1997). The indiscipline of tourism. *Annals of Tourism Research*, 24 (3): 638-657.
- Tribe, J. (2010). Tribes, territories and networks in the tourism academy. *Annals of Tourism Research*, 37 (1): 7-33.



Van der Zee, E.; Vanneste, D. (2015). Tourism networks unravelled; a review of the literature on networks in tourism management studies. *Tourism Management Perspectives*, 15: 46-56.

Veal, A. J. (2011). *Metodologia de pesquisa em lazer e turismo*. São Paulo, Aleph.

Williams, N. L.; Hristov, D. (2018). An examination of DMO network identity using Exponential Random Graph Models. *Tourism Management*, 68:177-186.

<https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.03.014>.



La construcción de las identidades y su vínculo con la naturaleza mediante el análisis de componentes principales

Cintia Díaz

Resumen

A partir de los datos de una encuesta de identidad se busca indagar acerca de los vínculos que se establecen entre el sentido de las identidades, las identificaciones y sus relaciones con la naturaleza, retomando los planteos pioneros de Glasser y Strauss (1967) cuando afirman que las teorías se formulan a partir de los datos y de la observación, así como de la reflexión epistemológica (Vasilachis 2006). Así, la indagación problematiza el lugar del metodólogo respecto a las decisiones que debe tomar. Profundizando en los aspectos del conocimiento y del uso de la técnica, se retoman las reflexiones críticas de Marradi (1976, 1978, 1981) sobre la naturaleza y las consecuencias de los inconvenientes del modo habitual de ejecutar estas técnicas de análisis.

Al aplicar el análisis de componentes principales (ACP) en dos pasos, se busca generar dos tipos de aportes: por un lado, desde un punto de vista procedimental, identificar dimensiones de la identidad sociológicamente homogéneas respecto a un criterio de interés específico, a partir de la selección de dos o tres dimensiones empíricamente definidas y semánticamente interpretables. Por el otro, el ACP, al poner una mayor atención en el método, permite exponer el modo en que las decisiones tomadas por la investigadora antes y durante el tratamiento de los datos afectan los resultados a los que se arriba.

Palabras clave

Construcción de identidades, análisis de componentes, naturaleza

Introducción

El objetivo de la ponencia es presentar el resultado de la aplicación de la técnica ACP en dos casos sobre los datos correspondientes a los 1805 entrevistados y entrevistadas de la Argentina relevados en el marco de una encuesta sobre identidad y naturaleza en clave comparativa entre Italia y Argentina.¹ En la misma se pretende relevar de manera indirecta los rasgos distintivos de la identidad de los entrevistados y las entrevistadas con acuerdo a la identificación — que manifiestan o no — con diferentes aspectos que funcionan como marcos de identificación o referencia: centros de identificación



psicológica, lugares- símbolos, aspectos de la naturaleza y el mundo físico, entre otros².

En lo que respecta a las identidades y su vínculo con la naturaleza, encontramos que raramente son estudiadas en paralelo, menos aún si en ese vínculo el mundo natural (los animales, las plantas y los minerales) es concebido como un aspecto que interviene — u opera — en el proceso de configuración de la identidad.

Lo anterior se debe a que las definiciones del mundo —naturalll fueron subordinadas a los significados construidos culturalmente por los sujetos. La noción de "naturaleza" en el pensamiento occidental es resultado de un desarrollo socio-histórico particular

Por su parte, a la identidad la entendemos como resultado de un proceso histórico y social que tiene su núcleo en la experiencia social compartida. Así, la identidad no es una y para siempre, en cada momento histórico y lugar existen aspectos que se comparten y entienden como continuidades, pero como dicha experiencia se articula de manera diferencial — cuando no desigual — se manifiesta en una diversidad de experiencias personales (o subjetivas) y colectivas, por lo tanto, no aparece una sola identidad sino varias identidades.

En efecto, múltiples y diversas, las identidades son construcciones situadas, en cuyas transformaciones intervienen todo tipo de sistemas de categorización. Así, varón, mujer, heterosexual, madre, trabajador, resultan todas —categorías enlazadas dispuestas al funcionamiento del sistema simbólico de la cultura (Urdaneta García, 2013,6).

Lo anterior puesto en relación con la investigación acerca del vínculo entre la identidad y la naturaleza, significa observar las identidades como formaciones concretas (Restrepo 2012), y preguntarnos sobre cuáles son las narrativas (en cuanto representaciones) y las prácticas a las cuales se las asocia que resultan exitosas en la configuración de las identidades. Lo cual, siguiendo a Brubaker y Cooper, constituye un punto de partida para indagar acerca de las posibles asociaciones y afiliaciones particulares que se establecen entre los actores, de las conexiones particulares que efectúen a nivel de comunidad (y con las cuales se identifiquen) y las historias y auto comprensiones específicas que desplieguen.

Por consiguiente, consideramos pertinente emplear el análisis de componentes principales en dos pasos a fin de identificar las dimensiones que subyacen al relacionar la configuración de las identidades con la naturaleza. En otras palabras, explorar la forma en la cual se manifiestan los condicionantes socioculturales que intervienen en la construcción de las identidades, cuando el mundo físico-natural es considerado un



modelo para las identificaciones.

El acp en dos etapas: una herramienta al servicio del investigador

La opción por el Análisis de los Componentes Principales en dos pasos es pertinente cuando el objetivo es relevar dimensiones conceptuales de gran generalidad a partir de un alto número de variables y para un gran número de casos.

Asumiendo una actitud activa el investigador-- o la investigadora-- tiene que elegir las técnicas más pertinentes a sus fines, modificándolas, adaptándolas e innovándolas cuando su problema lo requiera (Marradi, 2007). Al profundizar y explicitar las reflexiones sobre la técnica como instrumento para individualizar dimensiones conceptuales lo que se pretende es iluminar las innumerables decisiones que se deben tomar antes y durante su aplicación; decisiones que siempre se llevan a cabo, aunque sólo en ocasiones estén explicitadas. Metodológicamente, la ventaja de esta estrategia es el control conceptual de cada uno de los pasajes del procedimiento.

Con esta alternativa — ACP en dos pasos — se busca superar las prestaciones de los programas estadísticos, y asumir una posición activa teniendo presentes las afirmaciones de Thurstone (1947) cuando señalaba que lo teóricamente importante en un AF tiene lugar en la cabeza del investigador antes del análisis -- cuando los indicadores son seleccionados -- y después del proceso, cuando los factores son interpretados.

Disponer de la técnica como un recurso tangible, plenamente controlado por el investigador, implica no olvidar que en la investigación social las dimensiones conceptuales se encuentran la mayoría de las veces relacionadas entre sí de algún modo, y que la independencia de los componentes o factores es solo una exigencia matemática para poder representar el espacio de $v-1$ dimensiones.

La propuesta del ACP en dos pasos involucra un primer paso mediante el cual se identifican y denominan las dimensiones, y un segundo paso, en el cual se refinan cada una de las dimensiones por separado (Marradi 1981).

En el primer paso, para analizar el número y la naturaleza de las dimensiones subyacentes, se somete el conjunto de variables elegidas a un ACP y se representan en varios diagramas bidimensionales sus distancias recíprocas en el espacio.

Este dibujo de los ejes de referencia – el componente 1 vs el componente 2, el componente 1 vs el componente 3 y el componente 2 vs el componente 3 factor -- es un paso intermedio que sirve para representar la configuración de los vectores,



individualizar las dimensiones e identificar los subconjuntos semánticamente homogéneos de variables al interior del conjunto de partida. Subconjuntos que se disponen en el diagrama como racimos de variables más o menos nítidamente separados.

Así, cada racimo de variables, entendidos como subconjuntos semánticamente homogéneos a su interior, constituirá la batería o set que se someterá, en el segundo paso, al procedimiento de refinamiento.

En el segundo paso se somete al ACP cada subconjunto por separado, hasta obtener dimensiones que sean satisfactorias. Teniendo en cuenta no sólo los pesos de cada variable sobre los ejes cartesianos, sino también el grado de alejamiento de unas de otras. Mediante un proceso iterativo de refinamiento de cada dimensión se eliminan las contribuciones netas menos relevantes.

Cuando el proceso de refinamiento sea considerado suficiente, las variables que se retengan serán todas importantes para la dimensión considerada, en cuanto son las que más contribuyen en el significado global.

De esta forma se eliminan del proceso de construcción de cada dimensión todas las variables que presentan niveles bajos de asociación con el componente o factor, y aquellas cuyas contribuciones resultan redundantes.

Por lo anterior, el modo de proceder en el ACP en dos pasos se opone a la posición objetivista de no intervención en el proceso de análisis de datos, percibida como subjetiva, arbitraria y, por lo tanto, no científica.

Desde esta perspectiva queda expuesta la relación semántica que las variables que componen la matriz de datos inicial, ejercen sobre el concepto.

Para analizar críticamente esta aplicación como estrategia para la delimitación de dimensiones de la identidad, se tomó una batería de variables (anexo 1), construida a tales efectos, y se propuso un modo de asociarlas respecto al criterio de interés a partir de los puntajes de los casos sobre las dimensiones halladas. Analizando la forma en la cual, el uso que se haga de la técnica repercute en los resultados.

De este modo, contamos con una matriz con los datos brutos de 1805 entrevistados respecto a los puntajes consignados en cada una de las 28 variables que componen el conjunto inicial.

Esta matriz fue sometida a una serie de procedimientos para asegurar la fidelidad de los



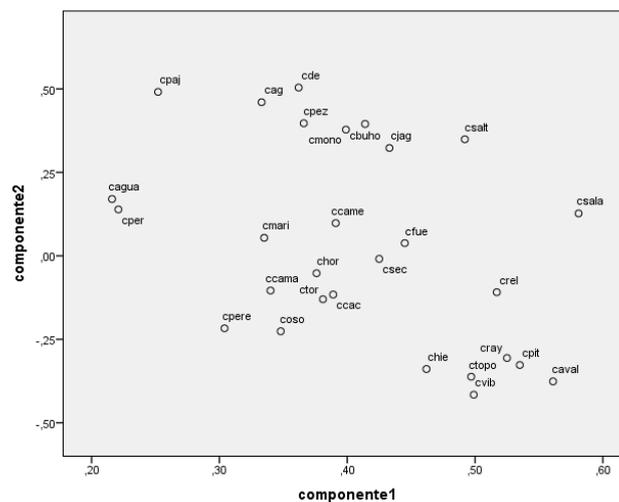
datos. Principalmente, controles de coherencia (consistency checks) para lograr una base depurada y consistente, y en base a ello se realizaron las correcciones que fueron necesarias.

En este caso se realizó puntualmente una corrección, que constó de la reelaboración de las variables mediante la transformación de las variables originales en desvíos del promedio de cada variable. Esto con la intención de neutralizar la tendencia de cada entrevistado a dar puntajes tendencialmente altos o tendencialmente bajos (lo sugiere Marradi 2007, § 7.5).

De este modo, obtenemos unas nuevas variables que son el resultado de restarle al valor original el promedio del conjunto, donde la letra —cII nos indica que la variable está centrada.

El acp en dos pasos: Primer paso

Para investigar el número y la naturaleza de las dimensiones como tradicionalmente se aplica, se somete el conjunto de variables elegidas a un acp y se representan en varios diagramas bidimensionales sus distancias recíprocas en el espacio de $v-1$ dimensiones, donde el vínculo de la ortogonalidad es matemáticamente necesario para poder configurar el espacio de los componentes o factores. nítidamente separados.



Este dibujo de los ejes de referencia es solamente un paso intermedio que sirve para representar la configuración de los vectores, individualizar las dimensiones e identificar los subconjuntos semánticamente homogéneos de variables al interior del conjunto de partida - subconjuntos que se disponen en el diagrama como racimos de variables más o menos. Estos racimos son los que tendrían que llamar la atención: cuando existen, existe algo de ser interpretado. A este nivel el investigador debe apelar a su juicio para decidir qué condensación de puntos es suficientemente ajustada y consistente a lo largo



de los varios diagramas (*plots*) para ser considerada indicio de una dimensión y por lo tanto susceptible de ser interpretada. Este análisis es un punto de partida para tener una primera representación espacial de las relaciones entre las 28 variables escogidas, en esta figura no solo se distinguen en cada dimensión los agrupamientos de variables que sobresalen como posibles núcleos sino también las variables periféricas que se encuentran dentro de su radio de sentido.

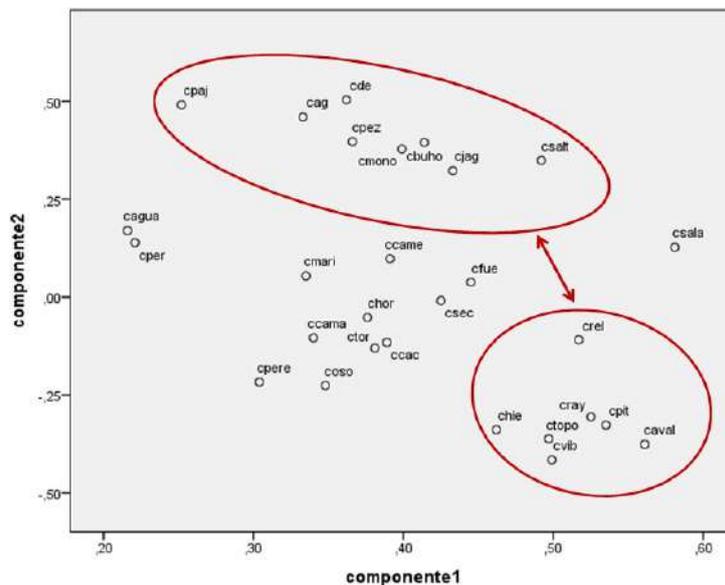


Figura 1 la primera dimensión

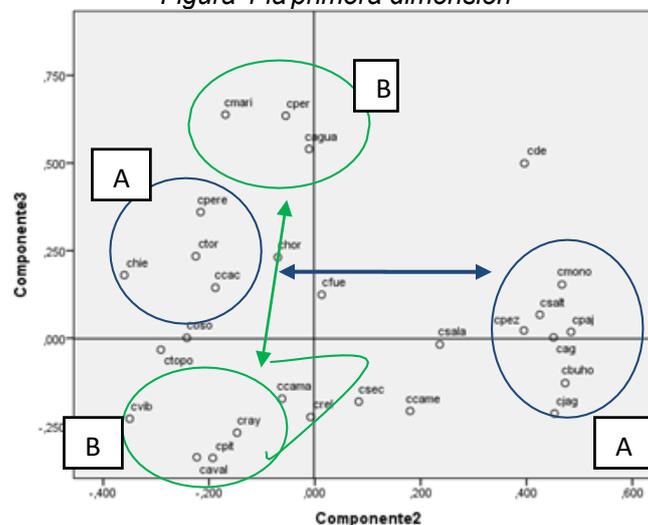


Figura 2 las dimensiones que interesan

Por la forma en la cual se agrupan las variables—en la figura 1—, los *clusters*³ expresan más un sentimiento de simpatía-antipatía hacia los animales o plantas que un deseo de tener o no tener sus facultades. Ya que la simpatía-antipatía no se corresponde con nuestro interés, esta dimensión no se consideró en el proceso de refinamiento.

Por ello, para identificar las dimensiones que nos interesan⁴, cabe ubicar en la abscisa



el segundo componente extraído y en la ordenada el tercer componente—figura2--. De modo de obtener la forma en la cual se vinculan las facultades, dando cuenta de los aspectos o las características que superan el gusto por un animal o planta, y refieran directamente a la facultad que el objeto animal o planta representan.

Así, cada uno de estos subconjuntos semánticamente homogéneos a su interior constituirá la canasta de variables sobre las cuales se efectuará el procedimiento de refinamiento por separado de las dimensiones en el siguiente paso.

Esta primera etapa concluye cuando a partir de la canasta de original de variables se han identificados todos los racimos de variables que aparecen en los diagramas y se inicia el trabajo de construcción y refinamiento de los componentes.

El acp en dos pasos: Paso 2

En el segundo paso se somete al acp cada subconjunto por separado, hasta obtener dimensiones que sean satisfactorias, teniendo en cuenta no sólo los pesos de cada variable sobre los ejes cartesianos sino también su grado de alejamiento de las otras. Mediante un proceso iterativo de refinamiento de cada dimensión se eliminan las contribuciones netas menos relevantes. Cuando el proceso de refinamiento sea considerado suficiente, las variables que se retengan serán todas importantes (con una alta correlación empírica) para la dimensión considerada. Obviamente, el menor número de variables simplifica la solución final y su interpretación. De esta forma, se eliminan del proceso de construcción de cada dimensión todas las variables que presentan niveles bajos de asociación con ese factor o componente, favoreciendo su claridad semántica.

De hecho, así como al comienzo se realiza una selección de variables entre teóricamente incontables alternativas, está justificado reducir la lista inicial cuando el análisis realizado deja claro que algunos indicadores brindan contribuciones redundantes para transformar el concepto en índice. En consecuencia, el concepto va a depender y está influenciado por la naturaleza de las variables que componen la matriz de datos inicial, como por las innumerables decisiones, algunas veces determinantes, que se deben tomar para aplicar la técnica y en su aplicación.

Partiendo de la figura 2 podemos indicar agrupaciones que conformen dos posibles dimensiones de análisis, la primera se conforma con las variables de la diagonal que vincula los cuadrantes 2 y 4 indicada con la flecha azul (A refieren a facultades que podemos denominar pasivas o activas) y la segunda, entre las variables de los cuadrantes 2 y 3 indicada con la flecha verde (B: refiere a aspectos relacionados con la



belleza - mariposa, perfume y agua, cercados en la línea verde en el cuadrante superior-
o con el

peligro y la agresividad -la víbora, el pitón, la raya y la avalancha-).

Cabe señalar que el cercado en dos niveles — círculo y línea — indica las variables que serán en un principio objeto del proceso de refinamiento, las cuales serán examinadas en cuanto a su contribución en la conformación de la dimensión.

Primera dimensión: Pasact

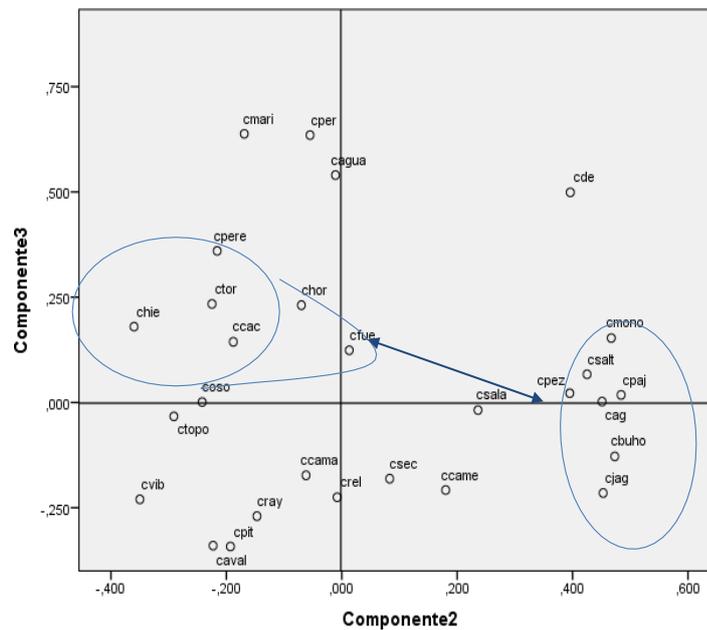


Figura 3.a dimensión de facultades pasivas-activas

Para comenzar el refinamiento de la primera dimensión, y tomando como punto de partida la figura inicial, se reproduce en el gráfico sólo la dimensión que recorre en diagonal los cuadrantes 2 y 4.

Las variables que conforman esta dimensión tratan de la diada pasividad- actividad mediante las características de animales tales como: perezoso y tortuga de un lado, y jaguar, águila, saltamontes, mono y pájaro por del otro. También estas facultades, que hacen a la actividad, correlacionan con características que refieren a las actitudes introvertidas o extrovertidas o de seguridad e inseguridad y control sobre la situación, tales como cactus, hormiga y búho.

Se decide poner atención en tres variables, fuego, hiedra y hormiga, ya que directamente no refieren a aspectos pasivos o activos, sino a la pasión-sensualidad (fuego), a la dependencia (hiedra) y a la capacidad de pasar desapercibido, de ser un



anónimo en la multitud (hormiga). Habiendo evaluado el mantenimiento – temporario – de las variables observadas, sometemos al APC, específicamente a este subconjunto, de variables,

pasivo-activo.

Como resultado, y mediante el análisis del *plot* (fig. 3), se decide eliminar la variable *fuego*, para luego iniciar el proceso de refinamiento (fig.4)

Como consecuencia se decide eliminar del análisis las variables

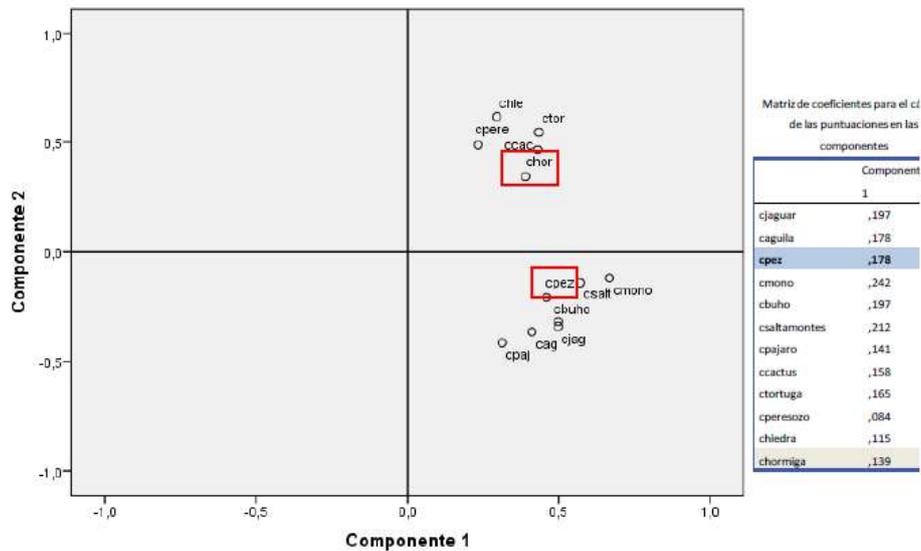


Figura 4 Paso 1 del proceso de refinamiento

Matriz de coeficientes para el c de las puntuaciones en las componentes inicialmente observadas: *pez* del cuadrante activo- y *hormiga* del cuadrante pasivo. Como el cuadrante activo tiene un mayor número de variables se decide, en el segundo paso, eliminar la variable *pez*.

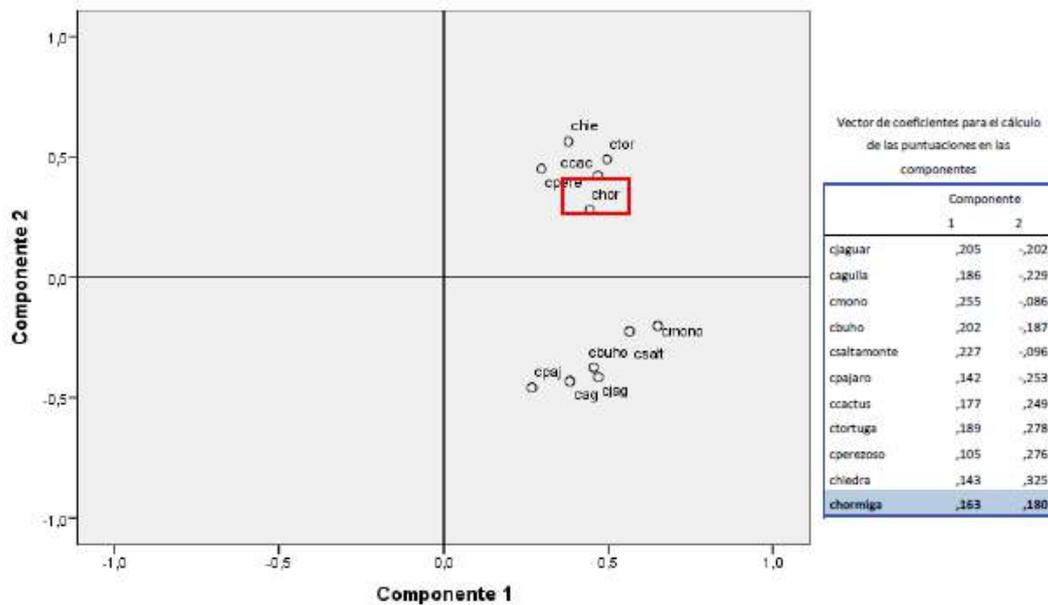


Figura 5 Paso 2 sin pez

Paso seguido, se elimina -- en el paso 3 -- a la variable hormiga, quedando en consideración la variable águila. Con los mismos criterios se ejecutan 6 pasos en el proceso de refinamiento que permiten distinguir la configuración de cual se compone de las variables perezoso, tortuga y cactus indicando el extremo pasivo y mono, saltamontes y jaguar representando el extremo activo.

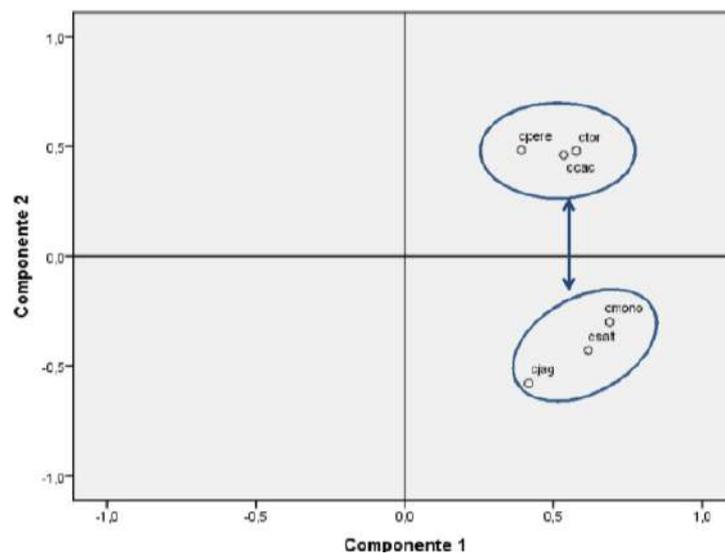


Figura 6 paso 7- configuración final

Si se evalúa desde un punto de vista semántico la fuerza de las relaciones entre el concepto y cada una de las variables seleccionadas se observa que cada cluster extremo tiene una coherencia interna, y es fácilmente interpretable. En el cuadrante superior se ubican variables que señalan rasgos asociados con aspectos pasivos. En el



cuadrante inferior, se encuentran variables relacionadas con los aspectos activos.

Segunda dimensión: femagrés

Tal como se hizo con la dimensión pasact, a continuación, se expone el proceso de refinamiento de las variables que son asociadas a facultades que representan las características vinculadas con la femineidad y las vinculadas con la agresividad. Es decir, aquellas variables que se identifican mediante los cercos verdes y la letra B en el diagrama original.

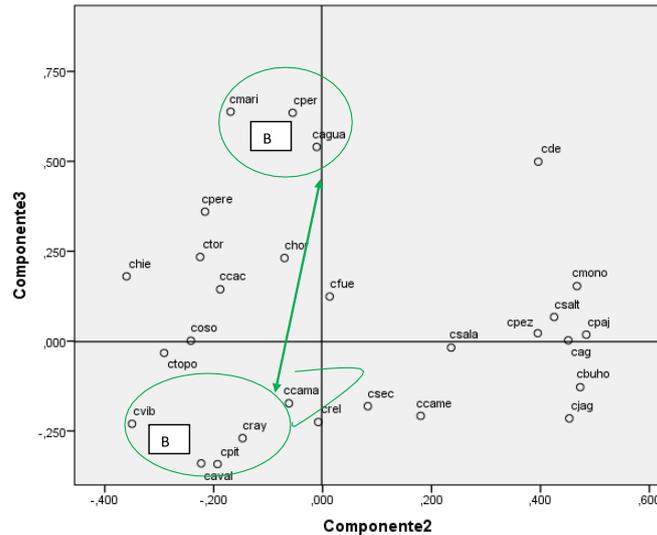


Figura 7 La dimensión femagrés

A partir de la figura inicial y para comenzar el refinamiento de la segunda dimensión, se reproduce en la figura 7 solo la dimensión que recorre en diagonal los cuadrantes 1 y 2, donde se ubican variables asociadas a rasgos vinculados al mundo femenino y a la agresividad. Se seleccionan dos grupos de variables, circulados, así como las variables periféricas cercanas a estos grupos (que se recuadran); son estas variables las que se someten nuevamente al análisis, dando como resultado las figuras de los gráficos a continuación.

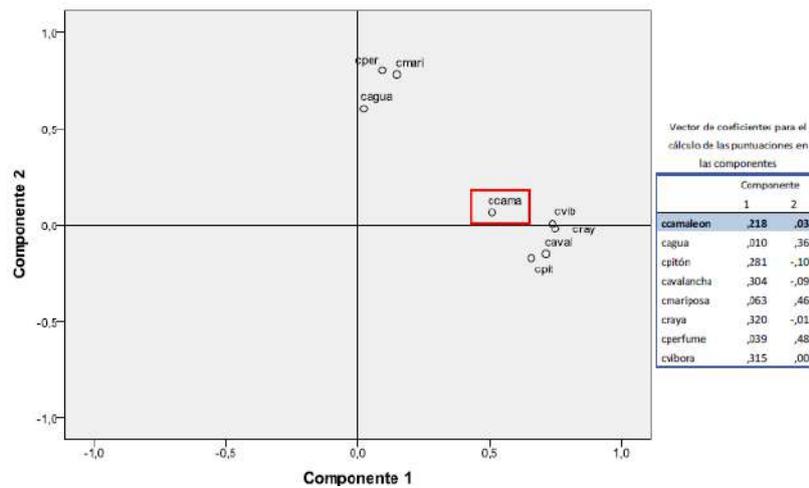


Figura 8 focalizando en la tercera dimensión

Observando la posición tomada por las variables en el plano —figura 8—, se decide iniciar el proceso de refinamiento eliminando la variable camaleón. Esta decisión reside en que dicha variable se aleja del núcleo que conforman las variables

del cuadrante inferior, lo cual es esperable puesto que, a diferencia del resto, la variable camaleón, releva la capacidad de camuflarse para pasar desapercibido, de cambiar según la situación lo requiera, y no aspectos agresivos o violentos.

Al eliminar la variable *camaleón*, y tal como se presenta en la figura 9, el resto de las variables consideradas se reordenan en el plano discriminando entre uno y otro extremo de la dimensión.

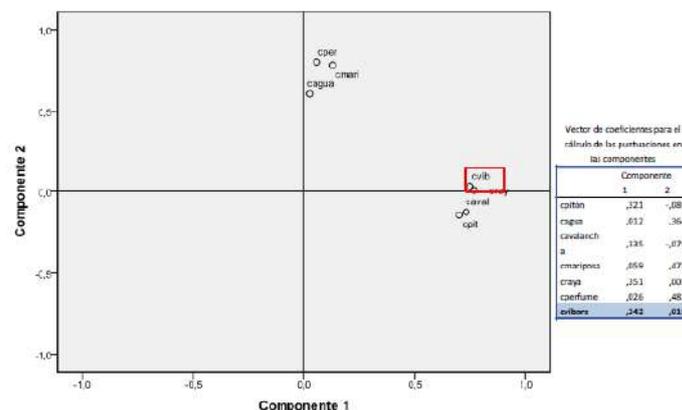


Figura 9 paso 1 sin camaleón

Sin embargo, como consecuencia de la posición asumida por la variable *víbora* se decide no considerarla en el siguiente paso del proceso.

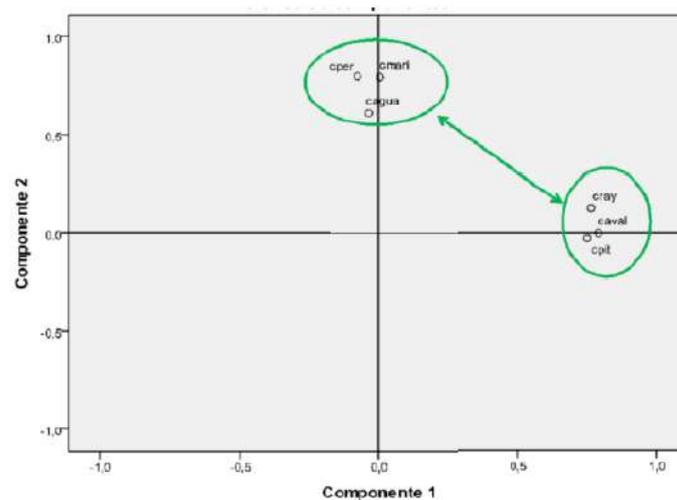


Figura 10 configuración final

En la figura 10 las variables se organizan en dos *clusters* bien definidos, en el cuadrante superior las variables que refieren a las facultades que denominamos femeninas⁵ y en el inferior aquellas que indican la valoración por los aspectos agresivos. Así, habiendo alcanzado una configuración satisfactoria de la dimensión se finaliza con proceso de refinamiento. Quedando de este modo constituida nuestra dimensión *Femagrés*.

Contrastación empírica: los puntajes de los departamentos en cada componente

A partir de la interpretación de los componentes principales y del refinamiento de las dimensiones, es posible atribuir un puntaje componencial (component score) a cada caso, para ello se utilizan los component score coefficients con los cuales se pretende ponderar la contribución neta (en cuanto no compartida con alguna otra variable presente en la canasta) de cada variable en el puntaje del departamento sobre la dimensión. Es legítimo usarlos para ponderar cada variable, estimando un puntaje que represente la posición del caso en la dimensión individualizada mediante el análisis componencial (Di Franco 2003).



	Compo nente		Compo nente
	1		1
perezoso	,376	avalanc ha	,445
tortuga	,373	raya	,429
cactus	,359	pitón	,422
mono	-,223	maripos a	,003
saltamont es	-,333	agua	-,021
jaguar	-,451	perfum e	-,044

Tabla 1. Coeficientes de los puntajes componenciales de las 6 variables que conforman el índice Pasact y el índice Femagrés (las variables son -centradas)

Entonces, tomando los puntajes presentados en la tabla, calculamos cada índice aplicando la siguiente fórmula:

$$PASACT=0,376*zc_{perezoso}+0,373*zc_{tortuga}+0,359*zc_{cactus}-0,223*zc_{mono}-0,333*zc_{saltamontes}$$

$$Femagrés=0.445*zc_{avalancha}+0.429*zc_{raya}+0.422*zc_{pitón}+0.003*zc_{mariposa}$$

Como es convención estadística, la letra z en la fórmula indica que las variables son estandarizadas. La letra c indica que los puntajes en las variables han sido —centrados, es decir, transformados en desvío del promedio de la variable en cuestión.

De este modo contamos con un puntaje en cada índice que se distribuye de la siguiente manera:

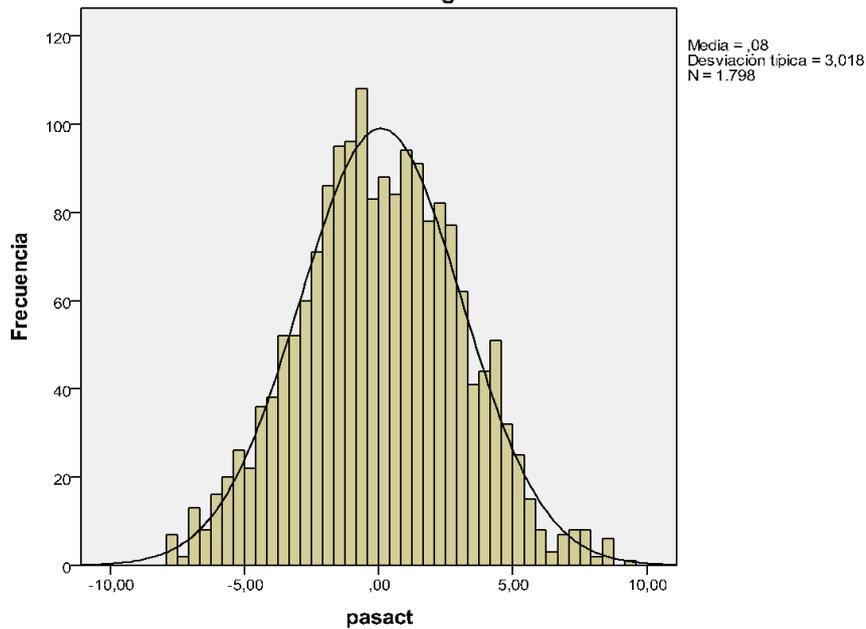


Figura 11 Distribución del índice Pasact

Como vemos, la distribución empírica de los datos se acerca casi perfectamente a la curva normal que el programa de computadora automáticamente superpone al histograma. Lo anterior demuestra dos cosas, en primer lugar, que la dimensión de la que hablamos es psicológica. En segundo lugar, que los datos no son datos crudos, como habitualmente se encuentran, ya que han sido tratados y no sólo de la manera tradicional, sino a partir del ACP en dos pasos, que prevé un largo proceso de refinamiento de los componentes.

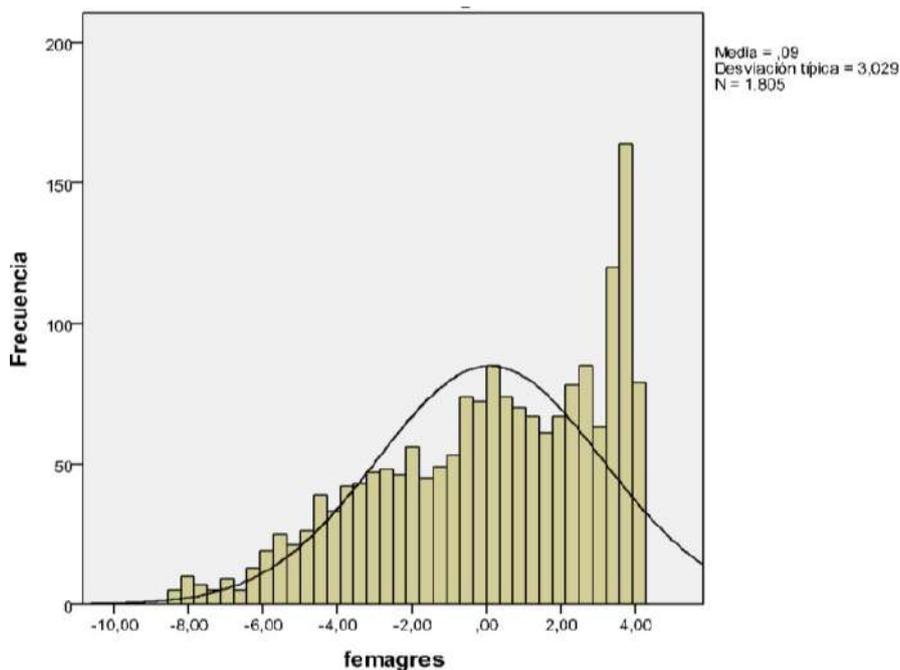


Figura 12 Distribución del índice Femagrés



La relación entre los índices Pasact y Femagrés

Como vemos la distribución del índice *femagrés* si bien es bastante heterogénea, en lo que respecta al extremo positivo de la dimensión se observa una mayor concentración, ya que la dispersión entre quienes obtuvieron puntajes positivos se da en un rango más acotado (0 a +4) que en el rango negativo (0 a -10).

Para finalizar, y cumplimentando las fases que componen la técnica de análisis de componentes principales en dos pasos, se calcula un coeficiente de correlación de Pearson entre estos dos índices, Pasact y Femagrés, para determinar el grado de asociación entre las dos dimensiones.

Tabla 2 Matriz de correlaciones entre Pasact y Femagrés

		pasact	femagrés
Pasact	Correlación de Pearson	1	.021
Femagrés	Correlación de Pearson	.021	1
	N	1805	1805

Como resultado se obtiene un valor del coeficiente de .021 , que indica que hemos identificado dos dimensiones independientes entre sí, ya que cada una de éstas se construye a partir de variables diferentes o específicas en cada caso.

Reflexiones finales

El uso del acp en dos pasos enfatiza las funcionalidades de la técnica — las de identificar dimensiones de la identidad sociológicamente relevantes, empíricamente definidas y semánticamente interpretables — y destaca su condición de instrumento o herramienta. Esto porque la técnica por sí sola no arriba a ningún resultado significativo o relevante desde el punto de vista investigativo, sino por medio de un vínculo operado por el investigador – en este caso la investigadora -- entre los resultados del análisis de los datos y los conceptos a partir de los cuales se explican e interpretan esos resultados.

En este sentido, la independencia que el coeficiente de correlación indica, refiere a la construcción de los índices y no a la inexistencia de relación entre las dimensiones, puesto que desde nuestra concepción de las identidades como multidimensionales, históricamente construidas, localmente ancladas, las dimensiones Pasact y Femagrés están relacionadas entre sí, en cuanto son representaciones que se asocian a los sistemas de categorizaciones sociales y culturales que son exitosos en la consolidación del orden social y, por ende, en el proceso de configuración de las identidades.



Entonces lo que la construcción de los índices, y más específicamente el análisis de su relación, permiten pensar es en la existencia de normas sociales que operan aun en la elección o el gusto de cuestiones tan improbables como las de gozar de habilidades o facultades de los animales, el clima, la naturaleza. En este sentido el éxito de los sistemas de categorizaciones socioculturales reside, tal como sostiene Butler (2004; 2018) respecto al sistema sexo-género, en que están siempre tenuemente incorporado(s) en cualquier actor social.

Según este planteo, los encuestados y las encuestadas no tienen forma de zafarse de estos condicionantes socioculturales para definirse o auto representarse, ni tampoco para identificarse con las habilidades de las plantas y de los animales.

En este sentido, —la hermosa totalidad del individuo no está amputada, reprimida, alterada por nuestro orden social, sino que el individuo se haya en él cuidadosamente fabricado, de acuerdo con toda una táctica de las fuerzas y de los cuerposll (Murillo Susana, 1997: 89). Distintas técnicas son aplicadas a lo largo de la historia sobre y a través de los cuerpos, por medio de dispositivos que construyen hábitos, gestos, los cuales, a su vez, generan actitudes y modos de pensar (Ibí, 88).

Referencias

¹ En Argentina el operativo de relevamiento de datos continua activo. En Italia la cantidad de casos al finalizar el relevamiento alcanzó los 4000 cuestionarios.

² Para profundizar en los aspectos de la investigación, así como en los diferentes análisis que derivaron de ella, se recomienda la edición especial de la revista —*Visioni LatinoAmericane*ll. Disponible en <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/21612>

³ Grupo en inglés. Este concepto destaca la similitud entre los objetos que lo conforman.

⁴ Las relacionadas con el deseo de gozar de las facultades o habilidades naturales.

⁵ En este caso la referencia a características femeninas refiere a los aspectos que el orden sociocultural indica como propios de ese mundo, lo que Betty Friedan en —*La mística de la feminidad*ll. En este sentido lo femenino es aquello que desde el movimiento feminista se critica y criticamos como lo que caracteriza—en tanto se espera—que hagan y sean las mujeres.



Anexo 1

Supongamos ahora que Ud. pudiese gozar de una **facultad extraordinaria**. Propia de un animal o de una planta, o inclusive de un fenómeno natural.
Hemos listado muchas de estas facultades, y lo invitamos a dar a cada una un puntaje.
Le dará 0 a las facultades que no le interesan; 1 a las facultades que le interesan muy poco, y así subiendo hasta 9 para las facultades que le gustaría mucho tener. Tenga en cuenta que en cualquier momento puede pedir revisar un puntaje ya dado.

- cambiar su aspecto según las situaciones como un **camaleón**
- correr a la velocidad de un **jaguar** o de un **galgo**
- ver todo desde lo alto como un **águila**
- confundirse en la multitud como una **hormiga**
- emitir naturalmente **perfume** como su flor preferida
- inyectar veneno con un mordisco como una **vibora**
- nadar en el mar profundo sin respirar como un **pez**
- vivir protegido con sus propias espinas como un **cactus**
- saltar de una rama a otra en una selva como un **mono**
- ver en la oscuridad como un **búho**
- carbonizar los obstáculos como un **relámpago**
- meterse en su caparazón como una **tortuga**
- saltar sobre la superficie del agua como un **delfín**
- vivir pegado a algo que lo sostenga como la **hiedra**
- poder dormir por meses como un **oso en letargo**
- ser transparente como el **agua**
- sofocar a un enemigo al abrazarlo como un **pitón**
- dar brincos mucho más largos que su estatura como un **saltamontes**
- vivir mil años como una **secuoya**
- andar por un techo como una **salamanquesa**
- sobrevivir por semanas sin comer ni beber como un **camello**
- volar como un **pájaro**
- arrollar todo y todos como una **avalancha**
- vivir bajo tierra como un **topo**
- ser ardiente como el **fuego**
- nacer larva y convertirse en **mariposa**
- ser tranquilo como un **bradipo (perezoso)**
- producir fuertes descargas eléctricas como una **anguila**

Entre todas estas facultades extraordinarias, ¿cuál le gustaría más tener?

.....
[CAMBIAR EN 10 EL PUNTAJE ASIGNADO A AQUELLA FACULTAD]

Batería inicial

Bibliografía

- Brubaker, Roger y Cooper, Frederick (2001): Más allá de -identidadll. En revista Apuntes de investigación del CECYP. Año V N° 7. Buenos Aires: Fundación del Sur, pp. 30-67. Disponible en <https://es.scribd.com/document/147225371/Brubaker-Roger-y-Cooper-Frederick-Mas-Alla-de-La-Identidad>. Último ingreso 15/02/2019.
- Buttler, Judith (2006,2018): Deshacer el género. Buenos Aires. Paidós.
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.
- Marradi, Alberto (comp) (2015), Las Ciencias Sociales ¿seguirán imitando a las Ciencias Duras? Un simposio a distancia. Buenos Aires: Antigua.
- Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani Juan Ignacio (2007), Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.
- Marradi, Alberto (1981): Factor Analysis as an Aid in the Formation and Refinement of Empirically Useful Concepts. In Edgar F. Borgatta e David J. Jackson (eds.), Factor



Analysis and Measurement in Sociological Research: A Multi-Dimensional Perspective. London: Sage, pp. 11- 49.

Marradi, Alberto (1979): -Aggregazione di comuni in comprensori socio economicamente omogenei mediante l'analisi fattorialell. En Quadernidell' Osservatorio elettorale, n°5. pp5 54. Disponible en: <https://bit.ly/3mTDj06>

Murillo, Susana, (1997) *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*, editado por la Oficina de Publicaciones del CBC – UBA, Bs As.

Restrepo, Eduardo (2012): Intervenciones en Teoría Cultural. Ed.: Universidad del Cauca, Colombia. Disponible en: <https://bit.ly/2S1gvNT>

Restrepo, Eduardo (2007): -Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicasll en Jangwa Pana N°5. pp 24-35. Colombia.

Urdaneta García, Héctor (2013) Revisión de la categoría de cuerpo en la obra de Judith Butler. Instituto de Investigaciones Feministas, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/24223/1/TFM_-_héctor_urdaneta_garcía.pdf

Último ingreso 25/03/2019

Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa, Barcelona: Gedisa.



La fotografía, como fuente alternativa de investigación social

Ricardo Oviedo

Resumen

La comunicación del mundo actual, está compuesta ante todo por imágenes, las cuales trascienden del mundo real, al mundo de lo simbólico, estas son, ante todo, un producto social, que bien analizado, devela estructuras, valores, jerarquías y modelos culturales, que nos acerca al estudio de ocupación de territorio desde el mundo complejo de la semiótica.

Por lo tanto, para acercarnos a esta nueva realidad comunicativa, el método de investigación debe contener nuevos referentes teóricos no tradicionales de disquisición del mundo de la cultura, surgiendo, de esta manera, nuevas “expresiones” no escritas del tejido social, como es el caso de la fotografía, que no solo es un producto o un medio que se compone de sombras, colores, puntos y líneas y que se complementa con un texto escrito que sirve de referencia de tiempo y momento, es ante todo un diálogo no “homogenizado”, entre el texto escrito y la imagen, es en esta simbiosis donde se encuentra el significado de esa nueva realidad, que hace necesaria la intervención del sociólogo para interpretar y reconstruir este nuevo dialogo surgido, a partir, de la masificación de la imagen, donde podemos encontrar la evolución e interpretación de la sociedad y su apropiación del territorio.

Palabras claves

Imagen, fotografía, minorías, lingüística, semiótica, territorio

La imagen como referente en la investigación social

La palabra imagen tiene su origen etimológico en la palabra imitari, que se puede definir actualmente en la palabra imitar que como el efecto de un espejo en reflejar sin ningún tipo de crítica, a su original, este fue el origen de la llamada “caja oscura” en pleno renacimiento de mediados del siglo XV, en los talleres de pintores tan famosos como Leonardo Da Vinci o Rafael, este invento permitió perfeccionar las dimensiones y la aplicación de colores, dando origen a la llamada a la famosa escuela “naturalista”, que ha influenciado el arte hasta el día de hoy.

Para el investigador francés Roland Barthes, la pregunta más importante que hay que hacerse es si las imágenes analógicas (Copia) generan un conjunto signos o solo reproducen una aglomeración de símbolos al no concebir un lenguaje semiótico



propio y de doble articulación entre su original y su copia, “ Sabemos que los lingüísticos consideran ajena al lenguaje toda comunicación por analogía, desde el “lenguaje” de las abejas hasta el “lenguaje” por gestos, puesto que esas comunicaciones no poseen una doble articulación, es decir, que no se basan como los fonemas, en una combinación de unidades digitales”, al no existir una comunicación “física”, entre el emisor y receptor y solo se puede concebir como una re-producción de la realidad, “ De este modo, por ambos lados se siente la analogía como un sentido pobre: para unos, la imagen es un sistema muy rudimentario con respecto a la lengua y, para otros, la significación no puede agotar la riqueza inefable de la imagen”. (Barthes: 2009).

De esta manera, la imagen no tendría un código ni podría constituir un sistema de signos, solo sería un reflejo inmutable de la realidad de la cual ha surgido, pero Barthes, considera, al contrario, que la imagen construye su propio conjuntos de símbolos, que los puede ordenar y en contravía de la realidad, le agrega toda su “carga valorativa” del artista que la genera, produciendo un cambio morfológico y de contenido inmediato, la imagen no representa entonces toda la realidad, solo la que fue escogida por su autor, dándole una relevancia e importancia que transforma su origen, de esta manera, la imagen creada, es diferente a la realidad de donde fue extraída reflejando los nuevos códigos estéticos de su autor, no es casual, que el paisaje representado en una pintura o en una placa fotográfica, solo representa un instante irrepetible de una realidad efímera, pero que al ser capturada por el ojo humano se eterniza en el tiempo, eso lo saben muy bien los cazadores de amaneceres o atardeceres y los coleccionistas de bosques y rocas multicolores, ese paisaje que se quedó en los recuerdos ya no existe, solo le pertenece al artista que lo hizo posible, convirtiendo de esta manera la realidad en un mensaje eternizado por el individualismo de un artista.

Por lo tanto, la fotografía trasciende el mundo real que captura para elevar la pieza fotográfica al mundo de lo simbólico, donde lo social se demuestra como algo que se interioriza en el individuo; por lo tanto, la fotografía, es, ante todo, un producto social, que bien analizado, devela estructuras, valores, jerarquías y modelos culturales, todos ellos, parte de saberes sociales:

“Pero lo que hay que destacar es que la fotografía, para ser observada sociológicamente debe atravesar por un procedimiento particular que la convierta en un objeto analizable científicamente. En este sentido, hay que considerar que, en primer término, una fotografía es un producto cultural, por tanto, responde a un agente social que la emitió y cuya visión de mundo quedó plasmada en ella más allá de la voluntad del propio autor: “detrás de la cámara se encuentra siempre el ojo culturalmente interesado del fotógrafo



quien selecciona y enfoca desde un ángulo determinado una realidad previa: lo fotografiable, lo que se desea fotografiar, lo que se puede fotografiar”

(Gímenez: 17:2008).

Además, para acercarnos a esta nueva realidad simbólica, el método de investigación debe contener nuevos referentes teóricos no tradicionales de disquisición semiótica y lingüística, surgiendo nuevas “expresiones” no escritas, pero de fuerte contenido social, como es el caso de la fotografía que no solo es un producto o un medio, sino también, es un objeto que se puede vender, coleccionar y también perderse en el tiempo y que se compone de sombras, colores, puntos y líneas que se complementa con un texto escrito que sirve de referencia de tiempo y momento, es en este dialogo no “homogenizado”, entre el texto escrito y la imagen donde se encuentra el significado de esa nueva realidad, que hace necesaria la intervención del sociólogo para interpretar y reconstruir este nuevo dialogo surgido entre el autor y la realidad capturada por este, como no lo explica Barthes:

“Como es natural, incluso desde el punto de vista de un análisis puramente inmanente, la estructura de la fotografía dista de ser una estructura aislada; mantiene, como mínimo, comunicación con otra estructura, que es el texto (titular, pie o artículo) que acompaña siempre a la fotografía de prensa. Dos estructuras diferentes (Una de las cuales es lingüística) soportan la totalidad de la información, estas dos estructuras concurren, pero, al estar formadas por unidades heterogéneas no pueden mezclarse: en una (el texto), la sustancia del mensaje está constituida por palabras y la otra (la fotografía), por líneas, superficies, tonos”. (Barthes: 12: 2009).

Ante estas nuevas realidades de novedosas fuentes de investigación que tienen como base la tecnología y la masificación de la imagen y con el surgimiento de una fuerte industria de la información, empoderada con la digitalización de la imagen y su transmisión sin límites por la web y su componente más dinámico, las llamadas redes sociales, que para sociólogos como Manuel Castell, es lo que caracteriza las nuevas tribus digitales, componentes importantes de la sociedad informática del mundo moderno. De esta manera, la fotografía se convierte en un referente metodológico indispensable para los estudios sociológicos donde las fuentes escritas son escasas (Castell: 2005).

Por lo tanto, el sociólogo francés Pierre Bordieu (1930-2002), considera a la fotografía, por su importancia, como un nuevo elemento destacado para la investigación, incluyéndola, como parte indispensable de esa nueva caja de herramientas surgida desde la tecnología y de las nuevas realidades sociales, en la medida que ambas



descansan, en la subjetividad del actor y/o investigador, dando valor y construyendo una jerarquización de cosas y objetos que lo rodean y que por lo tanto es indispensable analizar a partir de un nuevo dialogo interdisciplinario a partir de la antropología, la semiótica, la historia del arte, etc. (Bordieu:1965). Por otra parte, el sociológico norteamericano Howard Saúl Becker (1928-), considera a la fotografía “una herramienta de exploración social”, teniendo en cuenta, que tanto que la sociología y la fotografía, son hijos del siglo XIX y comparten un paralelismo histórico desde su nacimiento: “la primera en manos de Auguste Comte (1798-1857), que en 1853 publica su obra Curso de filosofía positiva que abrirá las primeras puertas a lo que después será la disciplina sociológica que hoy conocemos; y la segunda en 1839, cuando Louis Daguerre (1787-1851) da a conocer en acto público y oficial su método para fijar imágenes en metal, lo que será el inicio de una amplia experiencia novedosa en términos de “retención” de la luz” (Suarez: 2008), convirtiéndose ambas, sociología y fotografía, en una expresión de la sociedad industrial y del naciente capitalismo, que logra popularizar la imagen con la comercialización de la fotografía y su hija el cine, como una industria de recuerdos, de creación de sueños y de entretención de masas.

También, la fotógrafa franco-alemana Gisele Freud (1908-2000), introduce la fotografía como documento social (1980), en sus trabajos sobre las protestas sociales en Suramérica y en las calles de Estados Unidos, afirmando que: “más que cualquier otro medio, la fotografía es capaz de expresar los deseos y necesidades de las clases sociales dominantes y de interpretar a su manera los acontecimientos de la vida social” (Freund:2017), en especial, en la experiencia de la Francia prerrevolucionaria, donde su pujante burguesía encontró, “en la fotografía el nuevo medio de auto representación conforme a sus condiciones económicas e ideológicas. Su situación social determinaría, años más tarde, el cariz y la evolución de la fotografía. Fueron ellos quienes crearon por vez primera una base económica sobre la que podía desarrollarse el arte del retrato accesible a las masas” (Freund, 1993: 24).

Pero Weber (1864-1920), nos dice que la sociología no es sólo una disciplina de generalidades, sino, ante todo es la disciplina que estudia y analiza la acción social, en relación al “otro” y que por lo tanto es el individuo quien escoge su tema de investigación, con el que trata de demostrar sus hipótesis iniciales (Weber:20:1977) y por lo tanto como la fotografía, la sociología no es una ciencia en solitario; para el sociólogo mexicano, Hugo J. Suarez, es el mismo sujeto, quien selecciona sus imágenes y crea sus elementos de análisis, que hace que la imagen trascienda a lo subjetivo y por lo tanto a la realidad, generando una nueva relación con el tiempo y el espacio y en la



relación del “otro”, como cazador, actor y/o interprete de imágenes, por lo tanto: *“no hay más arriesgado que mostrar una foto; es la invitación a recorrer laberintos personales, ocultos, espacios interiores fuertemente custodiados por múltiples candados. Las puertas mejor resguardadas por nosotros mismos muestran su fragilidad al enseñar una imagen”* (Suárez: 2008:9). El semiólogo colombiano Armando Silva, en su texto, *La ciudad como arte* (Silva:1993), propone el estudio de esas nuevas puertas que se abren desde el estudio semiótico de la ciudad no solo como unas líneas continuas mapificables, sino como unos puntos discontinuos y abiertos que son generados a partir del mundo de los simbólico, quien es en últimas el que va a construir nuevos imaginarios urbanos, construyendo “un tipo ideal” de ciudad y de ciudadanía, y que se manifiesta en lo cotidiano, por ejemplo, entre el mono cromatismo de los chalecos de los funcionarios de las ONGs internacionales que recorren diferentes ciudades en el mundo y el poli cromatismo de los trajes de sus habitantes, o en el ceño fruncido de los primeros y la alegría desbordante de los segundos, unos y otros tienen construcción de ciudades y territorios diferentes, para estos funcionarios, la ciudad es su trabajo, para los nativos es su vida, como se refleja en los recuerdos pretéritos capturados en los roídos álbumes familiares de sus habitantes, en donde en medio de la pobreza hay alegría y buenas historia para recordar.

De esta manera, la fotografía como en casi todos los lugares del mundo:

“Causó pánico en sectores de lo más diversos, desde aquel fundamentalista religioso que criticaba a la foto como “diabólico artificio francés” que es una blasfemia porque “el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de Dios y ninguna máquina humana puede fijar la imagen divina”; hasta los conocidos celos de Baudelaire desde el mundo del arte: “En estos días deplorables una industria nueva se produjo, que no contribuyó poco a confirmar a la estupidez en su fe y arruinar lo que podía quedar de divino en el espíritu francés (...). A partir de este momento la sociedad inmunda se precipitó, como un solo Narciso, a contemplar su trivial imagen sobre el metal. Una locura, un fanatismo extraordinario se apoderó de todos estos nuevos adoradores del sol”. (Suárez: 2008:15).

Al contrario de las civilizaciones pretéritas , el trasegar de las civilizaciones actuales, según el francés Edgard Morin, pasan por la construcción de un pensamiento complejo, que antes que traer soluciones trae más problemas, de esta manera: “es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (MORIN:1988), por tanto, lo holístico del conocimiento supera a la especialización académica obsesiva de estudiar el objeto



antes que el todo, es decir, que es mejor urdir redes, que crear hilos sueltos y por lo tanto es más creativo en la investigación social explorar nuevas fuentes de investigación que represente en el mundo de la semiótica, la complejidad de civilizaciones actuales, donde la información se acumula en forma exponencial en un cosmos infinito digital y donde, al contrario, de la costosa y elitista creación de imágenes de todas las anteriores civilizaciones, se popularizó a partir de mediados del siglo XIX, por la creación de artilugios como la cámara fotográfica, que hoy, aunque nadie lo creyera hace 20 años, hizo un matrimonio indisoluble con el teléfono móvil, otro invento de la modernidad que transformó el arte de la comunicación de masas.

Para los estudiosos de la sociología moderna, como el francés Pierre Bordieu, la fotografía hoy se puede considerar como un arte intermedio y como una fuente alternativa para la investigación social (Bordieu:1969), en especial, por las transformaciones sociales generadas a través de los adelantos científico- técnicos de las civilizaciones surgidas a partir de la revolución industrial y la revolución social francesa, donde no sólo se le arrebató a la nobleza y a la iglesia el derecho casi exclusivo de generar sus propias representaciones y por lo tanto de reproducir los símbolos del poder y la creación de nuevos imaginarios de autoridad, logrando desde el arte la diferenciación de los variopintos imaginarios sociales que expresaran los acartonados sentidos de pertenencia de la rígida estratificación de los estados monárquicos, incluso en sociedades donde la premodernidad se mantuvo más en el tiempo como en el caso de la sociedad del sur de Colombia, donde el fotógrafo ipialeño, Teófilo Mera (1889-1972) , fue excomulgado por el obispo de la ciudad de Pasto (Colombia), Pueyo de Vals, por considerar que la fotografía era un arte diabólico que se robaba el alma de sus feligreses y en sus propias palabras, era “un invento protestante contra el catolicismo”.

Bibliografía

- Appadurai, Arjun. La modernidad desbordada, ediciones Tricle. Barcelona. 2001
- Bordieu, Pierre. El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México. 2008.
- _____ Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México. 1998.
- _____ La fotografía: un arte intermedio”, Revista Nueva Imagen, México. 1979.
- 1991.
- Barthes, Roland. La cámara lúcida. Ed. Paidós, Barcelona. 1998.
- _____ Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces. Ed. Paidós, Barcelona. 2009.



Castell, Manuel. Era de la información. Vol. II. El poder de la identidad. Edit. Siglo XXI. Bogotá: 2005.

del Valle, Gastaminza, Félix (ed.), *Manual de documentación fotográfica*. Síntesis. Madrid 1999.

del Valle, Félix, 2001. El análisis documental de la fotografía.

Freun, Gisele. La fotografía como documento social. Edit. Gustavo Gil. Barcelona. 2017.

Gonzalez, A. José Antonio. La foto-antropología, los registros gráficos y sus sombras teóricas. Revista de antropología social. No 8. Universidad Complutense de Madrid. 1999.

Giménez, Gilberto, Cultura, identidad, memoria. Hacia una sociología de la cultura visual, México D.F. 2008.

Gruzinski, Serge. La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Mraz, John, Historia de la fotografía. Particularidad y nostalgia, Revista NEXOS, No. 91, Julio, 1985.

Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo, editorial Gedisa, Barcelona. 1998.

Sougez, M.L.; Pérez Gallardo, H. *Diccionario de historia de la fotografía*, Madrid: Ediciones Cátedra. 2003.

Suarez, Hugo José. La fotografía como fuente de sentidos. Cuaderno de ciencias sociales No 150. Edit. FLACSO, Costa Rica. 2008.

Roca, Lourdes y Fernando Aguayo, Imágenes e Investigación Social, Estudio introductorio, Instituto Mora, México, 2005.

Roca, Lourdes, 2004. La imagen como fuente: una construcción de la investigación social.

Silva, Armando. La ciudad como arte. Tercer mundo Editores. Bogotá 1993.

_____ Álbum de familia. Editorial norma. Bogotá. 1998.

_____ Bogotá imaginada. Convenio Andrés Bello. Bogotá. 2003

Suárez, Hugo José. La fotografía como fuente de los sentidos. FLACSO, Costa Rica. 2008.



La impunidad metodológica de los investigadores cualitativos y la potencialidad de la Teoría Fundamentada

Ramiro N. Perez Ripossio

Resumen

La presente ponencia analiza las principales limitaciones metodológicas de las investigaciones cualitativas. Si bien, en las últimas décadas ha existido una importante cantidad de investigaciones de este tipo, buena parte de ellas carece de rigurosidad metodológica. Así, pareciera ser que captar el punto de vista del actor para elucidar las conexiones de sentido que se le otorgan a los procesos sociales implica, únicamente, la inmersión en la cotidianidad de los grupos sociales que son de interés para el investigador.

Pese a que existen desde diversos métodos y perspectivas cualitativas procedimientos metodológicos muy específicos que indican cómo llevar a cabo una investigación, es llamativa la laxitud con que dichos procedimientos se llevan a cabo. Algunas de las limitaciones más importantes que reconocemos son las siguientes: antes de la realización del trabajo de campo: ausencia o carencia de marco teórico, de guía de pautas e hipótesis; durante el trabajo: ausencia de criterios para construir una muestra intencionada o teórica y una vez finalizado el trabajo de campo, o bien, en simultaneo a su realización: ausencia de análisis mediante codificación, falta de diagramas conceptuales y carencia de algún tipo de software necesario para el procesamiento de los datos construidos.

Palabras clave

Impunidad metodológica, limitaciones metodológicas, investigadores cualitativos, teoría fundamentada

Introducción

Esta ponencia proporciona algunos elementos para reflexionar sobre el quehacer investigativo propio del enfoque cualitativo. La expresión “La impunidad metodológica de los investigadores cualitativos” hace referencia a la falta de rigurosidad y sistematicidad con la que se lleva a cabo la investigación cualitativa desde sus aspectos metodológicos. Claro está que no se generaliza al conjunto de la comunidad académica de ciencias sociales, pero si se considera pertinente establecer algunas definiciones sobre cómo proceder destacando algunos supuestos que solo conducen a equívocos.



Por otra parte, “la esperanza de la Teoría Fundamentada” que si bien, es un método de investigación que existe desde hace cincuenta años, se ha caracterizado por su rigurosidad y sistematicidad, ya que ambos factores fueron una preocupación de sus fundadores. Así, Glaser y Strauss plasman sus primeros aportes, en el año 1967, mediante la publicación del libro “Grounded theory: The discovery of grounded theory”. De este modo, la Teoría Fundamentada (TF) es el resultado de las dos escuelas sociológicas norteamericanas de mayor distinción: la escuela de Chicago y la escuela de Columbia (Soneira, 2006). Por eso, la TF conjuga la intención de comprender el sentido y significado de la acción de los sujetos y la elaboración de procedimientos específicos basados en el rigor metodológico.

La mayoría de los investigadores cualitativos prescinde del uso de softwares de procesamiento de la información, por lo que las investigaciones se hacen de manera artesanal. Pero la cuestión no radica en el empleo o no de paquetes de procesamiento debido a que esto solo representa un apoyo que les permite a los investigadores facilitar determinados procesos. De este modo, la ponencia sostiene como principal argumento que la investigación cualitativa posee fases claramente diferenciadas y los procedimientos metodológicos de muestreo, procesamiento y análisis deben ser aplicados con coherencia, sistematicidad y rigurosidad mediante una articulación de métodos, técnicas y herramientas de análisis. A esta manera de pensar la investigación cualitativa suele denominársela positivista (Olabuénaga, 2012) aunque este escrito considera que simplemente es una postura que entiende la lógica de la investigación social de un determinado modo, ya sea desde un enfoque cuantitativo o cualitativo.

La ponencia presenta tres secciones: en primer lugar, expone los procedimientos necesarios para poder realizar el trabajo de campo (marco teórico e hipótesis); luego describe los procedimientos de codificación y muestreo teórico y por último problematiza el análisis de los datos cualitativos mediante el uso del software atlas ti versión 8.

Antes de realizar el trabajo de campo: marco teórico e hipótesis

La investigación social, para poder ser llevada a cabo, posee reglas concretas. Preparar un diseño para una investigación supone una tarea ardua en la que es necesario delimitar con claridad un conjunto de factores. Por eso, es necesario establecer las condiciones, potencialidades y relevancias de realizar esa investigación. Una de las características principales de quienes realizan investigación cualitativa consiste en no definir un marco teórico de antemano a la realización del trabajo de campo con el fin de “sorprenderse” empíricamente observando la realidad como si fuera algo dado. Esto no



quiere decir que no se deba mantener una actitud abierta prestando atención a lo que el campo nos puede aportar, pero ignorar que en el proceso de investigación los científicos sociales se aproximan a su objeto de estudio sin conceptos es un error.

Distintas perspectivas y escuelas han determinado que la investigación cualitativa es naturalista lo que requiere de la inmersión del investigador en la cotidianidad e intimidad de quienes se pretende investigar. Otras de las características que se han señalado: son el empleo de métodos combinados, la interpretación recuperando la perspectiva de los actores y la flexibilidad del diseño.

La literatura académica sobre metodología repite una y otra vez que la investigación cuantitativa es inductiva. Si bien, en algunos casos esto puede ser cierto, Strauss y Corbin (2002) entienden que la investigación social es el resultado de procesos de deducción e inducción que se relacionan mutuamente más allá de los abordajes utilizados. En verdad, los investigadores cualitativos, en numerosas oportunidades, siguen estrategias inductivas, pero poseen un conjunto de conceptos sensibilizadores (Blumer, 1982) que funcionan a modo de contexto conceptual. Tanto en la TF como la inducción analítica (Denzin, 2017) y la etnografía (Malinowsky, 1974) le otorgan importancia a las hipótesis y a la articulación conceptual antes de aproximarse al trabajo de campo.

La TF suele entenderse como un método que construye teoría a partir de los datos. Si bien es cierto que una de las apuestas de esta perspectiva se orientaba a la potencialidad de la investigación cualitativa de constituir teoría, es pertinente aclarar que Strauss y Corbin (2002) consideraban que la aproximación a campo se hacía mediante un contexto conceptual que en términos de Maxwell (2012) conformaría un diseño flexible. De este modo, la teoría se construye en relación con los datos y partiendo de teorías previas.

Por lo tanto, la premisa que establece que la investigación cualitativa es flexible es correcta, aunque resulta apropiado afirmar que existen fases diferenciadas y la circularidad ocurre hasta cierto punto. Afirmar, como lo hacen numerosos investigadores, que el marco teórico de una investigación cualitativa se construye finalizado el proceso de investigación es un error. En todo caso, se parte de un contexto conceptual Mendizábal (2006) que aporta una serie de definiciones provisorias que permiten delimitar categorías de análisis a priori. Esto le aporta a la investigación el esqueleto necesario para realizar el trabajo de campo que luego se irá modificando y perfeccionando conforme avance el proceso.



La cuestión de los vaivenes y circularidad de la investigación, no debe confundirse con la ausencia de fases. Para llevar a cabo una investigación es necesario constituir un diseño que posea claridad respecto del tema, pregunta-problema, objetivos, marco teórico, hipótesis, muestra, métodos, técnicas, procesamiento y herramientas de análisis. Una vez que pudimos definir estos aspectos, durante el trabajo de campo, probablemente los modifiquemos con el fin de perfeccionarlos y en la medida en que la investigación avance. La aseveración que indica que la investigación cualitativa no posee fases, o bien, que las mismas se encuentran concatenadas sin sentido alguno ni secuencialidad, se relaciona al modo en que se caracteriza la investigación cuantitativa. De esta manera, se considera que los estudios con abordajes cuantitativos poseen una secuencia de etapas claramente diferenciadas. No obstante, en este caso, existe también cierta circularidad ya que antes de realizar el trabajo de campo suele llevarse a cabo una prueba piloto sobre el cuestionario que se pretende aplicar para luego modificarse según las inconsistencias surgidas. Es cierto que la diferenciación de etapas es más clara que en la investigación cuantitativa, pero esto no significa que dicho abordaje carezca de fases que pueden delimitarse. Esta laxitud les otorga permiso a los investigadores para “ir y venir” realizando trabajo de campo innecesario, o bien, no recabando la información necesaria para el desarrollo del estudio.

Por otra parte, la dicotomía enfoque cualitativo – enfoque cuantitativo resulta útil para reducir ciertas pretensiones de ambas aproximaciones. De este modo, suele afirmarse que el enfoque cualitativo busca profundidad mientras que el cuantitativo extensión y generalidad. Si bien, es cierto que los abordajes que buscan cuantificar generalmente se basan en un mayor número de casos, esto no significa que dicho abordaje no posea la posibilidad de profundizar en determinados aspectos, sobre todo si el instrumento de producción de datos posee preguntas abiertas. Por otro lado, el abordaje cualitativo en la modalidad propuesta por la TF y la inducción analítica permiten generalizar mediante la construcción de argumentos universales que se asientan en el análisis de las particularidades. En resumen, los resultados de las investigaciones cualitativas, cuando se aplican normas de rigor y calidad metodológica pueden ser transferibles a otros contextos (De Sena, 2015).

Por otra parte, la cuestión de las hipótesis representa otro de los recursos de los que, los investigadores cualitativos, suelen prescindir. Se entiende que partir de construcciones hipotéticas que permite responder al problema de investigación limita el potencial inductivo y la capacidad de “sorprenderse” en campo. Las hipótesis son conjeturas, afirmaciones provisorias que nos indican como se comportan algunos



aspectos de la realidad que pretendemos estudiar. Sin ellas, el investigador se transforma en el capitán de un barco sin timón.

Con base en Bourdieu (2000) “Negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis basadas en una teoría es condenarse a la adopción de supuestos tales como las prenociones de la sociología espontánea y de la ideología, es decir los problemas y conceptos que se tienen en tanto sujeto social cuando no se los quiere tener como sociólogo” (65). Con la riqueza del pensamiento del sociólogo francés podemos determinar que la ilusión empirista de aproximarse al objeto despojado de nociones teóricas introduce confusiones e imprecisiones.

Las investigaciones, en las diferentes áreas del conocimiento, pueden carecer de hipótesis, si los objetivos formulados son exploratorios (Cohen y Gómez Rojas, 2000). En este caso, el investigador no cuenta con antecedentes directos que se relacionen a la delimitación del problema formulado por lo que solo podrá apoyarse en teorías de mayor nivel de abstracción. De este modo, se intentará sentar las bases necesarias para poder constituir hipótesis a futuro y poseer niveles de descripción más elevados. Justamente se explora aquello que no se conoce, por eso, en este caso, solo se identifica, pero no se describe ni comprende.

Durante el trabajo de campo: muestreo y codificación

Hay dos procesos que son fundamentales durante el trabajo de campo: la construcción de la muestra y las técnicas de investigación. Una de las diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo radica en que el tamaño de la muestra, puede determinarse, en el primer caso, de manera previa al trabajo de campo, y en el segundo, una vez finalizado el mismo. La mayoría de los estudios cualitativos no explicitan ni justifican los criterios de selección de los entrevistados o de las situaciones a observar y el muestreo generalmente es por conveniencia. Pero la “conveniencia” no puede ser el único criterio para construir una muestra. Es cierto que una de las dificultades de la investigación social, radica en la accesibilidad a campo obstaculizando las posibilidades de seleccionar casos y situaciones. Sin embargo, los investigadores desarrollan distintas estrategias de acceso y si finalmente lo logran es porque existe la posibilidad de seleccionar casos con determinados criterios. De esta manera, los criterios de selección de los entrevistados pueden modificarse conforme avance la investigación, aunque es necesario contar con algunos parámetros desde el comienzo.

Con respecto a las técnicas de investigación suele confundirse la perspectiva metodológica con el empleo de las técnicas. Por ejemplo, la TF puede emplear



entrevistas, observaciones o documentos al igual que la etnografía o la inducción analítica. Otro equivoco consiste en otorgarle laxitud a la guía de pautas, que, si bien es flexible, debe ir estructurándose conforme avance el trabajo de campo. Que el instrumento posea niveles de estructuración más elevados no significa que los datos producidos no sean variados ni relevantes.

En este escrito me centro principalmente en los elementos que proporciona la TF para pensar los modos en que los entrevistados son seleccionados. En este caso, muestreo y codificación se relacionan íntimamente siendo dos procesos que ocurren en simultáneo (Cohen y Seid, 2019). La pregunta que debemos hacernos es entonces: ¿Qué casos u situaciones seleccionar? ¿Por qué sería relevante incorporarlos?

Con base en Strauss y Corbin (2002) muestreo, procesamiento de la información mediante la codificación y análisis de los datos construidos son simultáneos. Como se señaló anteriormente, una de las principales diferencias de la investigación cualitativa respecto de la cuantitativa radica en que el tamaño de la muestra no puede delimitarse de antemano mientras que en la cuantitativa debe definirse antes de iniciar el trabajo de campo.

Si bien existe una coherencia en la que puedan distinguirse fases, el investigador estará siempre abierto ante la posibilidad de aplicar procedimientos que había considerado superados. Durante los primeros momentos de entrada a campo, la principal preocupación reside en poder acceder a los casos, ya sea mediante entrevistas, observando determinadas situaciones o mediante cualquier otra técnica que provea información que pueda contribuir con el problema de investigación. El muestreo es abierto y se intenta acceder a un conjunto reducido de casos (máximo 8) con el fin de poder confeccionar las principales categorías de análisis, algunas de ellas, probablemente hayan sido delimitadas por la teoría, otras, serán construidas luego de realizar las primeras entrevistas u observaciones, a estas las denominamos emergentes.

Durante la codificación abierta se realiza un análisis minucioso de los datos, es decir, “línea por línea” con el fin de identificar cualquier información que resulte relevante y mediante la comparación constante del material empírico. De este modo, el muestreo abierto supone reunir los primeros casos cuyos criterios de selección se relacionan a que simplemente se encuentren dentro del universo de estudio de acuerdo al modo en que la unidad de análisis haya sido definida.



La codificación axial implica un proceso de refinamiento de los datos, en donde el investigador ya cuenta con las categorías de análisis definidas y ha encontrado las subcategorías que permiten darle mayor especificidad a las mismas. La codificación axial representa un momento de avance en el procesamiento y análisis de la información obtenida en donde el investigador posee una idea más clara sobre cómo responder a su pregunta problema. Además, de poseer categorías más específicas y robustas mediante el desarrollo de sus propiedades, también podrá comenzar a establecer las dimensiones que expresan el rango de variación de las categorías. En esta fase los casos son seleccionados de acuerdo a criterios más sólidos y delimitados por las necesidades de la teoría emergente.

Cuando las categorías fundamentales se encuentran definidas y se han construido de manera densa, es decir, se han desarrollado en función de sus sub-categorías, propiedades y dimensiones, el investigador está en condiciones de delimitar los principales lineamientos y para ello es necesario construir una o dos categorías que permitan englobar al resto. Se trata de conceptos con alta densidad teórica y poder analítico que poseen la característica de ser medulares. La TF denomina a estas categorías como medulares o centrales y son el resultado de una determinada fase del análisis en la que es necesario delimitar la teoría sobre el fenómeno estudiado. El muestreo, en esta fase, consiste en seleccionar determinados casos que reúnen ciertas características que permiten contribuir al desarrollo teórico. Llegado este momento, el análisis comienza a detenerse debido a lo que Strauss y Corbin (2002) denominan saturación teórica que ocurre cuando nueva información ya no aporta al desarrollo de las categorías y por lo tanto a la teoría emergente. Además, las investigaciones, en determinados momentos, alcanzan una saturación técnica porque sus recursos económicos y de tiempo se agotan, con lo cual, el trabajo de campo se da por finalizado.

Luego de realizar el trabajo de campo: análisis mediante el uso de software Atlas Ti

Los investigadores cualitativos no suelen utilizar softwares informáticos que les permitan realizar procedimientos de procesamiento y análisis de datos. Si bien estos procesos pueden realizarse de manera artesanal, no hay que confundir la falta de una herramienta computarizada con la ausencia del procesamiento de la información. El procesamiento, es entonces, la fase que media entre la recolección y el análisis. No obstante, y a diferencia de la investigación cuantitativa el procesamiento y el análisis se encuentran concatenados. La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se puede



llevar a cabo de manera artesanal incluso sin la necesidad de usar un programa típico del paquete office como puede ser el Excel o el Word.

En algunos casos, el material empírico se analiza sin ninguna rigurosidad ni procesamiento de la información. De esta manera se procede mediante un análisis directo que, en algunas oportunidades, no contempla la riqueza ni la profundidad del material obtenido. La TF permite que la teoría se amplíe y perfeccione mediante la construcción de categorías robustas y densas que son el resultado de fases y procedimientos de codificación muy minuciosos.

Uno de los softwares más comunes es el Atlas ti que permite registrar la información obtenida, codificarla y analizarla. De este modo, si trabajamos con entrevistas pueden cargarse los documentos para dar inicio a la codificación. Mediante una sinergia de procesos inductivos y deductivos los códigos construidos permiten reducir la información obtenida haciéndola analizable. Strauss y Corbin (2002) consideran distintos tipos de códigos según sus niveles de abstracción, por eso los códigos pueden ser teóricos o in vivo, es decir, definidos por el lenguaje del propio investigador, o bien, por el lenguaje de los entrevistados.

Una instancia importante en el análisis de los datos cualitativos es la elaboración de los memos. De este modo, el Atlas ti en sintonía con la TF, permite generar esta función posibilitando que el análisis de gesticione en las distintas fases de la investigación. Debido a que el software permite generar notas sobre determinados fragmentos de las entrevistas que han sido codificadas, el procesamiento y el análisis puede realizarse en simultáneo.

Por otra parte, el software permite la elaboración de diagramas conceptuales en el que se observan las principales categorías de análisis relacionadas de acuerdo a conectores que expresan la fuerza con que las categorías se relacionan. Los diagramas conceptuales son dispositivos visuales que permiten observar el grado de integración teórica mediante la asociación de categorías. El momento del desarrollo de diagramas conceptuales puede elaborarse una vez que el investigado posee cierta claridad sobre el conjunto de las categorías que principalmente

De este modo, una herramienta relacionada a esto es las “familias de códigos” que permiten reunir un conjunto de códigos asociados cuyo fin es articular la teoría emergente con los datos construidos, ya que estos códigos remiten a fragmentos de entrevistas que poseen similitudes y refieren a las mismas categorías.



Conclusiones

La ponencia expuso una serie de argumentos ligados al proceso de investigación cualitativo. El fin del escrito apunta a proporcionar una serie de elementos que les permitan a los investigadores en formación poseer una guía sobre el modo de diseñar una investigación evitando errores que generalmente se cometen.

Si bien, se considera que el abordaje cualitativo se diferencia en algunos aspectos del cuantitativo, la rigurosidad y sistematicidad deben estar presentes en ambos enfoques. Quizás, la investigación cualitativa, sea incapaz de realizarse si el investigador no se sumerge en la realidad de los sujetos investigados mientras que en el caso de la investigación cuantitativa resulta prácticamente imposible poder realizarla sino se cuenta con algún software o paquete estadístico.

La TF es un método de investigación que se ha aplicado en investigaciones en ciencias sociales y en ciencias de la salud y se ha ido perfeccionando de acuerdo a las investigaciones realizadas. Una de sus características fundamentales ha sido el producir conocimiento de manera rigurosa y sólida.

Las investigaciones cualitativas en ciencias sociales luego de la caída del consenso ortodoxo han tenido un crecimiento importante. Esto ha permitido el avance en el conocimiento sobre distintas áreas que desde los abordajes cuantitativos no hubiese sido posible realizar. Por eso, se considera que es necesario dejar atrás y romper con ciertos supuestos que rodean al enfoque cualitativo y que les quitan rigor metodológico a estas investigaciones.

Bibliografía

Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, 1-44.

Bourdieu, P. (2000). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cohen, N., & Rojas, G. G. (2000). Los objetivos, el marco conceptual y la estrategia teórico-metodológica triangulando en torno al problema de investigación. *ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología de la UBA*.

Cohen, N. y Seid, G. (2019) Producción y análisis de datos cualitativos. En *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.



De Sena, A., Lisdero, P., & Scribano, A. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en Ciencias Sociales*. Ediciones CICCUS.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Grounded theory: The discovery of grounded theory*. *Sociology the journal of the British sociological association*, 12(1), 27-49.

Malinowski, B. (1974). *Los argonautas del Pacífico occidental*. [The Argonauts of the Western Pacific]. Barcelona: Península (Primera edición 1922).

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (Vol. 41). Sage publications.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 65-106.

Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. *Estrategias de investigación cualitativa*, 153-173.

Strauss, A. y Corbín, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: U. de Antioquia.



Uma questão metodológica: a relação entre o Eu que investiga e o Outro investigado na construção da pesquisa de campo.

Julia Ferreira Scavitti

Resumo

Este artigo é fruto de uma reflexão que se iniciou junto ao desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, sobre imigração latino-americana e exploração do trabalho de homens e mulheres imigrantes em São Paulo. Minhas inquietações enquanto pesquisadora começaram a surgir em meio ao trabalho de campo realizado e contato com meus interlocutores, uma vez que a metodologia utilizada foi a de observação participante, etnografia e realização de entrevistas em profundidade. Em campo, comecei a perceber diversas sensações e situações “espinhosas” e incômodas que envolviam a relação entre pesquisadora e interlocutores/as que passavam por questões de confiança, de subordinação e de desigualdade de gênero, me fazendo refletir sobre a prática metodológica da investigação. A inquietação principal era como estabelecer uma relação desde a posição de investigadora com aqueles sujeitos de pesquisa cuja base não fosse de submissão, exploração e opressão, rompendo com certa lógica de tantos discursos oficiais e ideológicos em que tais sujeitos são tratados como objeto, perdendo-se de vista assim a sua humanidade. Há, nesse sentido, produção antropológica, teorias descoloniais e pós-coloniais que estabelecem reflexões acerca da metodologia de pesquisa, inclusive como parte imprescindível da constituição do conhecimento. O campo não é considerado como mero suporte à produção de uma teoria, mas parte dela. Dessa forma, espero com esse artigo contribuir à discussão epistêmica a partir da reunião desses debates, pensando a (re) construção de uma metodologia de pesquisa que seja crítica, sensível e humanizada.

Palavras chave

Metodologia; trabalho de campo; teoria descolonial; teoria pós-colonial.

Introdução

O processo de formação como investigador, isso é, alguém que destina boa parte do seu tempo de vida e reflexão para compreender e estudar alguma coisa é tanto longo como, diria, sem fim. O ingresso nas universidades e o acesso à Academia e mais especificamente à pós-graduação envolve uma série de rituais em que é preciso provar-se como bom o suficiente, capaz de estar ali e de antever toda uma trajetória de



pesquisa de maneira organizada e “racional”. O processo seletivo é extenso e envolve a construção do projeto de investigação e sua “defesa”.

Projeto é definir seu objeto, apontar seu caminho, anunciar sua metodologia e seus métodos, estabelecer um cronograma. Depois que cheguei à universidade, como muitas pessoas dali de dentro já diziam, descobri que meu projeto se transformaria bastante do que eu havia entendido como “problema de pesquisa” “objetivos” e “objeto”. Uma avalanche de questões surgiu, o que foi muito interessante.

Lembro que em uma aula justamente de metodologia de pesquisa, onde discutíamos os projetos uns dos outros, uma professora convidada a falar da minha pesquisa mencionou recordar-se de uma frase de um escritor brasileiro chamado Guimarães Rosa (2001) que disse em seu livro *Grande Sertão: Veredas* “o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”.

Se fosse tomar como referência a discussão desse livro, aliás, creio que se configuraria como uma importante contribuição ao debate metodológico dentro das ciências sociais. A literatura, inclusive cumpre e para mim cumpriu um papel muito importante de aporte teórico e metodológico que me ajudaram a construir meu campo de investigação da melhor forma que me foi possível, no sentido de me permitir aprender a compreender antes de pressupor, como de certa maneira queria fazer, munida de meu projeto e de minhas convicções teóricas.

Foi primeiro com um pé na metodologia qualitativa da Escola de Chicago, além das longas discussões da Antropologia ocidental em relação à observação participante e etnografia que iniciei minha investigação e meu contato com as pessoas que faziam parte dessa pesquisa, anunciando desde o início que meu primeiro passo que me fez chegar até elas se construiu pela pesquisa acadêmica – o que trazia consigo todo o debate, justo, sobre relações de apropriação, exploração e até mesmo ocultamento de diversos grupos sociais que denunciam constantemente o que é na prática possuir uma condição de “objetos de estudo” em que frequentemente a pesquisa acadêmica os tem colocados.

As relações que comecei a traçar ali se apresentaram como relações de troca – estar ali como investigadora para mim também deveria pressupor que eu pudesse ajudar a construir algo, contribuir de alguma maneira para com a realidade e demanda de homens e mulheres, de carne e osso, com quem eu queria aprender. Além disso, exigia de mim, muito mais do que imaginaria, a postura de estar aberta a refletir, às vezes



dolorosamente, sobre diversas formas de ser e existir no mundo: minha e de todos e todas com quem eu cruzei durante o trabalho de campo.

Esse caminho de investigação levantou muitas questões sobre o debate metodológico e, conseqüentemente, também o epistemológico. Questões como: que tipo de conhecimento estamos (e eu estava) construindo? De que forma? Como isso constrói também a sociedade? E diversos outros questionamentos passaram a fazer parte das questões relacionadas tanto ao tema específico da pesquisa: migração transnacional, trabalho, capitalismo, território; quanto, também, a algo que me colocou numa posição de incrível desconforto quando passei a lidar com situações que envolviam o machismo – em me perceber mulher diante de interlocutores homens que em alguns momentos, de forma desagradável, me lembraram disso.

Busquei suportes teóricos à época que me possibilitaram resolver algumas dessas questões – umas mais, outras menos incômodas – e que me pareceram muito acertadas. A primeira, diz respeito ao fazer-se pesquisador o que pressupõe estar aberta às relações de aprendizagem. Dito isso, sabemos também como construir-se numa possibilidade de, enquanto sujeito, trocar de forma respeitosa, solidária e, conseqüentemente, descolonial. No entanto, quando busquei por bases teóricas e metodológicas que discutia a questão de gênero dentro da produção científica, o que mais pude encontrar foram reflexões gerais sobre machismo produzidas principalmente por movimentos sociais e políticos que, em certa medida, não se produzem dentro da Academia – mas muitas vezes em crítica a ela.

Nesse sentido lembro inclusive de um congresso do qual participei em que havia uma mesa com professoras, todas mulheres, que situavam-se no campo do debate metodológico da construção da investigação científica das ciências sociais. Talvez com uma certa ingenuidade do mundo novo que frequentava, por assim dizer, busquei mais uma vez prontamente uma espécie de resposta: faça assim e resolva o problema. Quando relatei, ao fazer uma pergunta, sobre algumas situações de assédio que havia enfrentado ao me aproximar de um homem com quem gostaria de realizar uma entrevista, por exemplo, escutei que a forma de contornar a situação era dizer a eles que eu era casada.

Fiquei refletindo por muitos dias sobre essa resposta, percebendo que ela não foi dada obviamente como solução do problema, mas como uma forma de abafá-lo, dizendo que era possível eu continuar minha pesquisa sem que isso pudesse interferir nela. Mais do que isso, se eu soubesse colocar essa pedra em cima do tema de forma decente,



aprenderia que relações de assédio e de projeção de desejos afetivos entre pesquisador e pesquisados podem acontecer de várias formas e que ser um bom e forte pesquisador envolve saber não se importar com isso. Ora, acaso tais tensões não fazem parte também do que seria então, nesse mundo “científico”, do que é o “problema de pesquisa”?

Acaso tais relações de machismo, que a mim foi possível sentir na posição de professora e investigadora não me diziam também sobre as pessoas e realidade que eu estava investigando, a ponto de me mostrar que pensar essa questão política era indispensável ao pensar minha investigação como um todo? Não se tratava apenas de “ser forte” e muito menos de deixar para lá tais reflexões para que isso não atrapalhasse o caminho da investigação, mas precisamente o contrário: como incorporá-las à investigação e entende-las como parte constitutiva do problema da pesquisa.

É preciso entender que, quando lidamos com as ciências humanas – e muitas críticas “subalternas” apontam exatamente para isso – aquilo que comumente chamamos “objeto de estudo” é, na realidade, sujeito e que, dessa forma, jamais deverá então ser pré-concebido, ainda que num projeto, como um objeto – algo a ser analisado com distanciamento, sem envolvimento ou, ainda pior, de forma a *desumanizar*. Penso que, inclusive, a concepção de objeto é potencialmente uma forma de esvaziar as complexidades que envolvem estudar e pensar a sociedade. Isso significa que a agência desses sujeitos influenciará direta ou indiretamente a pesquisa, o que torna mais dificultoso o trabalho dessas ciências e a reflexão “recortada” da realidade.

Em muitos momentos durante a pesquisa percebia que meu objetivo central me escapava, e surgiam novas indagações. Os temas das migrações internacionais e do trabalho estão em constante transformação – e perpassados pelas discussões de gênero só tinham sua complexidade aumentada. Acredito que a inconstância do objeto e da pesquisadora se reflete no texto do trabalho final dessa pesquisa – e, conseqüentemente, nas lacunas que ele possui. Trata-se de uma síntese de possibilidades que ainda podem se abrir a partir dessas primeiras reflexões. O fazer científico é inesgotável, isso sem dúvidas. E o político também.

O fazer-se investigação e investigador: uma questão política.

Ao deserto, só é possível ir nu. Nu, dizemos nós, apesar dos espinhos que rasgam a pele e arrepelam os pelos do púbis, nu apesar das arestas que cortam e das areias que esfolam, nu apesar do sol que queima, reverbera e deslumbra, nu, enfim, para procurar



a ovelha perdida, aquela que nos pertence porque com a nossa marca a marcamos”.
(Saramago, 2006, p. 218).

Quando me dei conta que as entrevistas estavam dizendo coisas sobre as quais não havia “me preparado” inicialmente, por teimosia ou inocência teórica, e que demandavam de mim maior reflexão, comecei um movimento de me abrir à escuta e compreensão, nos encontros que tinha com imigrantes, às suas formas de enxergar a realidade que viviam, os sentidos que atribuíam à sua experiência e como assumiam sua existência na sociedade de destino. Pensar a subjetividade, encontrar os paradoxos e nuances dos discursos, entender as pausas e respirações prolongadas antes da resposta de alguma pergunta, entender alguns olhares. Esses desafios do campo foram essenciais para me fazer entender que era preciso assumir uma postura mais “aberta” em relação aos entrevistados, sujeitos de reflexão da pesquisa.

Em *Fronteira: A degradação dos Outros nos confins do humano*, de José de Souza Martins (2014), encontrei a tradução do que sentia quando pensava em aliar campo e teoria, ciência e política. Martins na introdução nos conta que mesmo na posição de pesquisador, optou

(...) por assumir abertamente, ainda que criticamente, o lado da vítima, pois esse era o ângulo mais rico (e moralmente mais justo) para compreender de modo mais abrangente os complicados processos sociais da fronteira e a complexa inteligência que tem da situação os seus protagonistas. É possível ser correto sem deixar de ser objetivo e crítico e nisso estava, aliás, o meu papel pedagógico. (2014, p. 16).

A dimensão política contextual do pesquisador não torna a pesquisa menos pesquisa. Pelo contrário. O encontro que tive com culturas e realidades diferentes da minha que foi proporcionado pelo campo produziu experiências muito mais intensas e qualitativas do que eu imaginaria. A construção coletiva a partir de indivíduos de diferentes realidades sociais e culturais é muito trabalhosa, mas não impossível, pois afinal de contas é assim que nos constituímos como coletividade.

A comunicação, elemento fundamental dessa construção, é feita lentamente, pois o peso do idioma e do entendimento recíproco é importante. Com a imigração, simbolicamente, nós vivemos um encontro de fronteiras também. Algo que além de definir territorialmente países dentro do mundo e enquanto sociedades estende-se também para o plano humano: ela nos define como indivíduos “em si”, seres que, únicos, só poderão sê-lo porque não são outra coisa, isto é, em relação a um Outro que, também como indivíduo, não sou Eu, mas não deixa de ser e existir.



A fronteira é múltipla e contraditória. É “ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos” (Martins, 2014, p. 10). Espaço de multiplicidade: é na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou se reproduzem. “Na fronteira o homem não se encontra – se desencontra” (idem, ibidem). Ao ter contato direto com um Outro, com uma cultura diferente da minha, em diversos momentos me vi desencontrada, precisei buscar entender como eu pensava sobre aquelas experiências. Isso pra mim foi desafiador e enriquecedor ao mesmo tempo, porque sinto que somos criados de forma muito fechada em pequenos “containers” de mundo, o que faz com que a gente tenda a não perceber como aceitável outras formas de existência além das nossas.

Os encontros entre fronteiras são marcados por tensões e conflitos. Isso não deve ser necessariamente ruim, e embora tenhamos muitas vezes aprendido que fronteira implica hierarquias e que somos melhores e piores que outros “alguéns”, podemos também desaprender. A fronteira humana “tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora” (Martins, 2014, p. 11). Quando nos permitimos esse contato, no entanto, aprendemos que ele pode ser extremamente positivo, ainda que doloroso.

O pai da pequena Halla, cuja irmã gêmea morre no romance *A desumanização* de Valter Hugo Mãe (2014) lhe diz, num momento em que essa está sentindo um profundo sentimento de aversão a qualquer noção de coletividade, que o nosso problema não são os outros

Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os peixes (p. 15).

Ele procurou ensinar à filha uma lição sobre os frutos e significados gerados nessa convivência coletiva que temos na sociedade:

Sobre a beleza o meu pai também explicava: só existe a beleza que se diz. Só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só acontece porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe nem a lagoa será bela. A beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro(...). Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa. A esperança na humanidade, talvez por ingênua convicção, está na crença de que o indivíduo a quem se pede que ouça o faça



por confiança. É o que todos almejamos. Que acreditem em nós. Dizemos algo que se toma como verdadeiro porque o dizemos simplesmente. (Mãe, 2014, p. 27).

Notas teóricas sobre metodologia:

A crítica certamente pode produzir um buraco – um vazio. Isto é, ao criticar algo num primeiro momento existe uma recusa, questiona-se, afasta ou até mesmo repudia aquilo que é objeto da crítica. Nesse sentido, a radicalização dela poderia ser nenhuma metodologia, ou seja, nenhum tipo de “rigor” necessário então para construção do conhecimento científico o que significaria, por sua vez, a não possibilidade de validação desse conhecimento – pois seria de certa forma o apagamento dos critérios.

Não creio, no entanto, que seja isso. Não se trata de apagá-los, mas questionar, sim, sua validade em relação a que tipo de propósito se constrói um conhecimento. Diante do mundo, da realidade que está acontecendo, das pessoas que estão vivendo: que tipo de intervenção e influência exerce esses conhecimentos? Eles são apropriados e debatidos por todos os sujeitos envolvidos? Em suma, como fazem parte da construção da sociedade esses conhecimentos que vem sendo produzidos na Universidade?

Trata-se, assim, de recusar também uma forma de ver o mundo – e, portanto, entender ciência, conhecimento e universidade – que não é única e exclusiva e que, predominante nesse território chamado América Latina, não parece ter servido para reverter, substancialmente, o que parecer seu um destino cruel e repetitivo já anunciado, por exemplo, nos anos 1970, pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano (2014) em *As veias abertas da América Latina*

"Alguém escreve para tratar de responder às perguntas que lhe zumbem na cabeça, moscas tenazes que perturbam o sono, e o que alguém escreve logra um sentido coletivo quando de algum modo coincide com a necessidade social da resposta. Escrevi as veias para divulgar ideias alheias e experiências próprias que talvez ajudem um pouco, em sua realista medida, a aclarar as interrogações que nos perseguem desde sempre, A América Latina é uma região do mundo condenada à humilhação e à pobreza? Condenada por quem? Culpa de Deus, culpa da natureza? Um clima opressivo, as raças inferiores? A religião, os costumes? Não será a desgraça um produto da história, feita pelos homens e que pelos homens, portanto, pode ser desfeita?" (Galeano, 2014, p. 370).

Ainda muito apegada às teorias Ocidentais e europeias, principalmente, em meu trabalho de mestrado procurei autores que contribuíssem à reflexão de complexidade das ciências humanas ou buscaram construir formas de investigação que pudessem aliviar ou resolver a tensão implicitamente imposta entre investigador/investigação.



E. P. Thompson (1987) foi um historiador que optou pelo exercício da análise dialética entre macro e micro em seu livro *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Segundo o próprio autor no prefácio do primeiro volume de três, tem-se por objetivo estudar os pormenores da formação da classe operária inglesa, compondo “um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (*idem*, 1987, p. 9). Assim como os e as migrantes da costura.

Ainda que o autor esteja discutindo o conceito de classe trabalhadora, penso ser possível estender sua metodologia de pesquisa e de apresentação dos dados a outros objetos de estudo tal como as migrações protagonizadas por migrantes trabalhadores. Minha preocupação é não pensar a questão migratória como algo que se encerra em si mesmo. Entender esse fluxo como processo que é determinado tanto pelas questões históricas e materiais quanto pela agência de indivíduos me pareceu a melhor forma para conseguir captar seus elementos constitutivos internos e potencialidades externas de transformação.

Posto isso, ao começar a refletir mais profundamente sobre a questão metodológica dentro de concepções de conhecimento descoloniais, pude perceber que essa preocupação surge como uma das principais forças motrizes do que são as reflexões descoloniais – que justamente buscam criticar e questionar não apenas o conhecimento em si produzido pelo Ocidente (capitalista, do Hemisfério Norte, colonial), mas também as formas de construí-lo e produzir ciência.

Em contraposição ao que chamará de razão moderna colonial, Haber (2011) propõe uma metodologia de investigação inscrita na perspectiva descolonial, num marco que chamará de nometodológico e que significa um deslocamento: da investigação que parte do objeto e, portanto, que atua a partir de uma objetificação, para uma investigação que parta da situacionalidade. Em suma, o autor defenderá, portanto, a ideia de uma metodologia de arqueologia indisciplinada (*idem*, *ibidem*, p. 10).

Se toda investigação parte de um vestígio é preciso entender então o que e como se produz um vestígio, o que envolve uma relação. O vestígio é algo que existe (e na forma que existe) porque foi produzido de alguma forma, por algo ou alguém. Uma pegada é a impressão da pegada no solo, mas também a ausência e também a prova de que existe algo, ou alguém, que provocou aquela pegada (Haber, 2011, p. 10). Assim, transportando isso para o que o mundo humano que vivemos, o autor entende que as sociedades se produzem a partir de relações sociais entre sujeitos, e que isso deve ser



levado em conta numa investigação que produza conhecimento para as ciências humanas.

Nesse sentido, a ciência social é política e por isso mesmo pressuporá sentimentos, conflitos, tensões e visões de mundo sobre como organizar e explicar esse mundo social que vivemos e construímos. Assim, o autor defende uma intensa abertura e capacidade de escuta daqueles que produzem o conhecimento para colocarem-se em relação – a partir de uma solidariedade, isto é, a problematização do problema deve começar por reconhecer-se nas relações sociais que o situam o que pressupõe a corrente do antagonismo na qual tanto se distribuem as forças da sociedade como, inclusive, diferenças epistêmicas.

El diferencial colonial, que recicla, potencia y reproduce los antagonismos de clase, raza y género, nos pone al fi lo de la frontera en toda situación de investigación. Objetivación y subjetivación se definen en relación con esos antagonismos, así como refuerzan y reproducen las relaciones antagónicas. Pero los antagonismos tampoco están allí a la distancia, los antagonismos nos constituyen, tal como adelantamos más arriba, inmanentemente (Grosso 2010, p. 19).

É preciso estar nu para ser pesquisador. Se tal discussão sobre a relação dita de ética e respeito com quem se pesquisa pode ser considerada uma contínua discussão também da Academia, jamais já superada, a reflexão sobre o papel de investigador e consequente urgente mudança de práticas dentro das universidades, ainda me pareceu durante meu mestrado e até hoje, muito incipiente.

Como nos perguntamos e como aprendemos a refletir sobre nossas práticas de ser e existir no mundo e quanto isso nos forma como investigadores? Como aprender a aprender com grupos subalternos, com movimentos sociais, com os quais queremos – movidos por tantas perguntas – ter relações e entender aquilo que traduzimos em pesquisa? Quando deixaremos de lado a ideia de que não se pode se envolver emocional ou politicamente com a sua pesquisa, seja o que isso queira dizer?

Como é possível a vida acadêmica não se encapsular, como diz Haber (2011, p. 22), no sentido de afastar-se da sociedade, da sua produção artística, política, dos seus conflitos, do seu cotidiano, dos pequenos e microterritórios onde se constrói nosso dia a dia?

Tal artigo, ainda uma incipiente construção é muito mais um convite à solidariedade da reflexão conjunta, à conversação como uma “imersão nometodológica” (Haber, 2011) no sentido de ampliar a perspectiva do que é fazer ciência, ser investigador, “produzir



pesquisa”. É, ainda, uma busca pelas recomendações e trocas que encontros acadêmicos podem produzir, a exposição acerca de reflexões descoloniais ficará em suspenso.

Nometodología es seguir todas aquellas posibilidades que el camino olvida, que el protocolo obstruye, que el método reprime (...).

La nometodología es una conversación que sigue los negativos de las huellas, y las relaciones entre estos. Ello es lo mismo que decir que la nometodología es acerca de la violencia disciplinaria (Haber, 2011, p. 29-30).

Bibliografia

Galeano, Eduardo (2014). *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, Brasil, L&PM.

Guimarães, Rosa (2001). *Grande Sertão: Veredas*. Cidade, país: Editora.

Haber, Alejandro (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*, nº 23: 9-49.

Mãe, Valter Hugo (2014). *A desumanização*. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.

Martins, José de Souza (1994). A reprodução do Capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil. *Tempo Social*, vol. 6, São Paulo.

Martins, José de Souza (2014). *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Mountian, Ilana; Rosa, Miriam Debieux (2015). O outro: análise crítica de discursos sobre imigração e gênero. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 26, n. 2.

Saramago, José (2006). *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo, Brasil: Companhia de bolso.



Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal a las metodologías en la investigación educativa (IE)¹

Myrna Carolina Huerta Vega²

Resumen

¿Qué puede arrojar la horizontalidad metodológicamente con respecto a las investigaciones dentro del campo educativo?, ¿Cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad?,

¿Cómo se construye la igualdad discursiva?, ¿Cómo se valida el conocimiento a partir de la aplicación de metodologías horizontales en la IE? Estas preguntas son la base de esta ponencia. El campo de la investigación educativa en nuestro país no considera que el aprendizaje trasciende a la enseñanza, puesto que aprender no depende exclusivamente de quien planea su cumplimiento, funcionamiento y evaluación, sino de los actores involucrados, dejando espacios a las apropiaciones, resistencias y lógicas de la transmisión y apropiación de saberes y conocimientos propios de la educación como lo proponen las metodologías horizontales. Desde esta perspectiva alcanzamos a plantearnos qué quieren y/o necesitan aprender los otros. O aún más, preguntar qué quieren comunicar y desde dónde. Este es el objetivo general de este artículo.

Palabras clave

Metodologías, Investigación educativa, evaluación

Abstract

What can horizontality throw methodologically with respect to research within the field of education? How do conditions for horizontality develop? How is discursive equality constructed? How is knowledge validated based on the application of horizontal methodologies in the IE? These questions are the basis of this paper. The field of educational research in our country does not consider that learning transcends teaching, since learning does not depend exclusively on who plans its fulfillment, functioning and evaluation, but on the actors involved, leaving space for appropriations, resistances and logics of the transmission and appropriation of knowledge and knowledge specific to education as proposed by horizontal methodologies. From this perspective we reach to ask ourselves what they want and / or the others need to learn. Or even more, ask what they want to communicate and from where. This is the general objective of this article.



El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y la educación en salud intercultural

Mediante la lectura de los estados de conocimiento publicados por el Comie se identificó la falta de una concepción multidisciplinar sobre los ejes temáticos relacionados con educación y la salud intercultural. Esto ayudó a reunir los suficientes indicios para reconocer la emergencia del tema dentro del campo de la investigación educativa (IE).

TEMÁTICA		NÚMERO DE ARTÍCULOS	PORCENTAJE
DERECHO A LA EDUCACIÓN	34		4.11%
FAMILIA Y EDUCACIÓN	183		22.1%
APRENDIZAJES Y SABERES EN ORGANIZACIONES CIVILES	89		10.7%
EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	257		31.1%
EDUCACIÓN, TRABAJO Y EMPLEO	263		31.8%
TOTAL=	826		100%

Tabla 1.

“Educación, desigualdad y alternativas de inclusión”.

Elaboración de la autora basada en el estado de conocimiento coordinado por Salinas (2013).

En los dos volúmenes, el primero coordinado por Salinas (2013), y el segundo por Dietz, Bertely y Díaz (2013), se puede apreciar que durante más de dos décadas la perspectiva de los investigadores que participan en el Comie (1993-2013) han abordado el tema de la salud desde una perspectiva limitada y al mismo tiempo separada de la educación intercultural, pues los estudios se centran en la educación formal, y desde esta visión es difícil ampliar la mirada hacia otros ángulos sobre las formas de enseñar y aprender. Los dos volúmenes que, se supone, abordan la educación en contextos interculturales, no muestran una preocupación por el tema de salud ni las formas en que se educa en distintos contextos culturales. Por una parte, en el estado de conocimiento titulado *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (Salinas, 2013), se estudia la salud y su relación con la educación como medidas preventivas de control natal, violencia, adicciones y accidentes en comunidades indígenas con una visión colonizadora



Entretanto, en el volumen referente a *Multiculturalismo y educación* (Bertely, 2003; Bertely, Dietz, Díaz, 2013), el tema de salud es inexistente.

Anexo 2: Tabla 2

Desde la década de los noventa, el Comie centra sus estudios sólo en la educación formal. Se reportan indicios de apropiación local de la escolarización pública en México y se impulsa la incorporación de nuevos agentes de intermediación, organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento (Bertely, 2003). Por tanto, desde esta perspectiva es difícil entender que existen otras formas de enseñar y de aprender. Desde esa posición, los estudios expuestos por el Comie no alcanzan a plantearse qué quieren o necesitan aprender los otros. O, aún menos posible, preguntarles a las etnias latinoamericanas qué quieren que se les enseñe y, por consiguiente, qué quieren aprender.

Hasta ahora, como se refleja en los estudios analizados por el Comie, el campo de la investigación educativa en nuestro país no considera que el aprendizaje trasciende a la enseñanza, puesto que aprender no depende exclusivamente de quien planea su cumplimiento, funcionamiento y evaluación, sino de los actores involucrados, dejando espacios a las apropiaciones, resistencias y lógicas de la transmisión y apropiación de saberes y conocimientos propios de la educación en salud intercultural.

La investigación educativa y las metodologías horizontales

Si bien es cierto, que las obras publicadas por el Comie son trascendentales para la investigación educativa (IE), será necesario identificar y analizar otras fuentes que desde distintas miradas han abordado la educación en salud intercultural a partir de otros campos de estudio. La perspectiva multidisciplinar que se incluye en este apartado aporta a la comprensión de la educación en salud desde procesos de socialización, transmisión y formación cultural hasta los impactos de la globalización y la modernidad en las formas de entender la salud y sus métodos de enseñanza-aprendizaje.

La comparación entre diferentes formas de enseñar y de aprender (educación formal, no formal, informal, experiencias de vida) ha permitido identificar cambios importantes en lo que a educación intercultural se refiere. A pesar de las características particulares que asume el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada país y en cada región, es posible distinguir diferentes rutas para abordar el tema que se corresponde —*grosso modo*— con la puesta en práctica del modelo educativo llamado “intercultural”, en donde presentan rasgos singulares en cuanto a las formas de entender y aplicar este



concepto en la educación.

En este sentido, abundan los trabajos que ponen a la educación intercultural bilingüe (EIB) en el centro, tal como lo hace el Comie (1993-2013). Sin embargo, existen una serie de estudios que documentan que la educación intercultural va más allá de la educación formal, en donde, desde otros tipos de procesos educativos —como lo son la educación no formal, informal y experiencias de vida— son valorados por las etnias latinoamericanas como parte importante dentro de sus contextos educativos.

Así, en la investigación horizontal se debe asumir un posicionamiento epistemológico. Cuando hablo de posicionamientos epistemológicos me refiero al conjunto de presupuestos desde los que se están apropiando las relaciones entre:

- 1) El investigador.
- 2) La realidad investigada.
- 3) El conocimiento producido.

Esto supone la orientación, vigilancia crítica y reflexividad del proceso de investigación, además de hacer evidentes las operaciones para construir los conocimientos que se espera obtener. Asumir una postura epistemológica es imprescindible, por las exigencias de clarificar la visión que tengo sobre la realidad que se investiga y el tipo de relación resultante de los vínculos que se establecen con ella (Vasilachis, 2006).

Es así como la propuesta metodológica basada en la horizontalidad manifiesta una ruptura con la posición epistemológica precedente de mirar sin ser mirado o la posibilidad de la objetividad de la mirada y, en este sentido, Corona (2012) propone, con esta metodología, exactamente lo contrario. No se trata de poner en el centro a las culturas y admitir que son distintas para resolver los problemas de la horizontalidad, dado que no se discrimina ninguna cultura por ser diferente, sino que se trata de aceptar que es la propia discriminación la que construye las diferencias al nombrar a los “diferentes” y caracterizarlos. En esta investigación no se intenta rescatar epistemologías originarias, dar voz o hablar por los otros, dado que las esencias culturales son en realidad construcciones discursivas hegemónicas que buscan clasificar, jerarquizar o excluir a los considerados naturalmente distintos al tiempo que son definidos por el discurso del otro.

El interés por las metodologías horizontales que se centran en sujetos en permanente apropiación. Si bien esta propuesta plantea una visión conceptual radicalmente contraria a las que se basan en las tradicionales dicotomías que separaban al sujeto del objeto o



a lo objetivo de lo subjetivo, en realidad tiene su propia historicidad y sustento epistemológico. Una de estas premisas históricas se encuentra en las reflexiones sobre la visión colonizadora en los procesos de apropiación de conocimiento.

La propuesta de las metodologías horizontales no es únicamente una discusión sobre la dimensión metodológica en la investigación social, sino una propuesta para repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y culturales poniendo especial énfasis en dos aspectos: el diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad como perspectiva epistemológica.

Negociaciones, resistencia y validación: Una aproximación horizontal en las metodologías en la investigación educativa (IE) en una comunidad piaroa en Venezuela

La validación en las metodologías horizontales debe ser congruente con la posición política que se mantiene, además de ser rigurosa con el proceso de producción de conocimiento desde esta vía. Considero que parte importante para validar el conocimiento desde lo horizontal son el diálogo y la reciprocidad, y no desde la distancia de la academia, sino de forma directa con los propios sujetos. La validación debe ser otorgada por parte de los protagonistas de la investigación, en este caso, la comunidad piaroa.

La validación debe de estar presente en todo momento durante el proceso y no sólo como parte final de la investigación. Esto tiene que ver con el dar y recibir, en mi caso, la validación ha estado presente en todo momento; inició cuando me presenté con los piaroas para explicarles claramente lo que pretendía, lo que yo les demandaba y lo que ellos me demandaron a mí. Las metodologías horizontales exigen encuentros así, de tú a tú. Así se inició la horizontalidad.

El ser horizontal permitió llegar a la comunidad explicando que no era mi interés iniciarme como chamán ni pretendía dirigir ceremonias de yopo en Guadalajara como los turistas que pagan mil dólares por el rito de iniciación y la yopera. Tampoco podía pagar los 600 dólares por semana que piden a los turistas por hospedarse en la churuata³. Aclaré que yo estaba ahí como investigadora y que podía tomar su planta sagrada (*ñua* o yopo) y reafirmé mi compromiso de construir una escuela en y para la comunidad, como ellos me lo demandaron. Como parte de las negociaciones.

El arreglo al que he llegado con la comunidad piaroa, la figura del traductor tiene la aprobación de la comunidad para hablar en su nombre y en ausencia del abuelo. Su hijo Rufino, quien habla poco español, seguirá dándome la autorización para continuar con



este estudio, y les da autoridad a las antropólogas Rommy Durán y Marielena Morales, quienes mantienen cercanía con la comunidad, para revisar el trabajo, al igual que David,⁴ nieto del abuelo Bolívar, para también asistirme en caso de tener dudas o traducir o explicar partes de sus rituales o términos dentro de su lengua materna.

Es así como mi relación como investigadora coincide con lo propuesto por Corona cuando explica:

Mi relación como investigadora en la sierra wirárika es recíproca, pero no se define económicamente, ni crea un nexo simbólico para integrarme a su comunidad, ni se guía por rituales propios. En la propuesta metodológica que propongo, desde un vínculo creado a partir de la exposición explícita de mis objetivos y sus necesidades, aparece una posibilidad de que mi intervención tenga como finalidad la autonomía de las propias miradas. Con transparencia y de forma directa, ambos planteamos nuestras metas, inquietudes, problemas y necesidades (2012: 96).

La narración del trabajo de campo y la horizontalidad

La experiencia muestra que no hay normas categóricas para realizar el trabajo de campo. Se trata de crear una situación de transformación permanente, de intercambio constante, casi de experiencia lúdica entre la memoria, la voluntad de hablar, los olvidos inconscientes y bloqueos voluntarios, y, sobre todo, los silencios: momentos de reencuentro con la memoria y con uno mismo. Considerando estas circunstancias, inicié el trabajo de campo.

En mayo de 2015 realicé mi primera inmersión al campo con la comunidad, la dinámica del trabajo de campo se basa en veintiún días. Sin embargo, ayudó el que fuera ya mi segunda visita; la primera ocurrió en 2012, porque ya tanto ellos como yo nos identificábamos. Al estar en la comunidad pude trabajar de manera fina en las áreas temáticas, aunque siempre es diferente la forma de trabajar en cada contexto. Lo más importante para mí fue tener muy claro el objetivo, y la guía de conversaciones fue determinante.

La presencia de los traductores como representantes legítimos de la comunidad fue clave para adentrarme en este grupo social, pero ahora como investigadora. *Karü o Linda*, como ellos me nombran, ahora no iba de turista, y esa aclaración fue básica para que ellos tomaran decisiones importantes sobre el cómo se me iba a tratar durante mi estancia. Por ejemplo, no me cobraron la cuota que ellos establecen a los visitantes, sólo hice una aportación, que para ellos significó el reconocimiento a su comunidad. En esta ocasión me hablaron de su historia y me llevaron a espacios que ellos consideran



sagrados y que no le son permitidos a los “turistas”. Accedieron a que conversara y grabara al *cha'no*, o abuelo Bolívar, y se me autorizó para hablar con Gabriel de manera libre, sin supervisión de los traductores. Además, podía grabarlo y fotografiarlo, siempre y cuando él quisiera. Esto fue gracias al rito de iniciación, por así llamarlo. Tomé su medicina sagrada el primer día de mi llegada. Así pude establecer el diálogo, y a partir de ahí ellos decidieron cómo intervendría en su comunidad.

Así improvisé una ruta de interacción para acercarme a los personajes clave en mi trabajo: los médicos del ambulatorio y la profesora de Gabriel, además de los miembros de la comunidad. Así, conocí a Eddy,⁵ bisnieto de los abuelos, quien me ayudó no solo a explicarme cómo funcionan los ambulatorios y la escuela, sino que fue mi guía en la parte baja de la comunidad, que es donde se encuentran ambas instituciones, además de que él se llevaba mi celular para cargarlo, porque en su casa sí había energía eléctrica, y me ayudó a tomar fotografías. Mi relación con él contribuyó para que su mamá hablara conmigo sobre los problemas y tensiones existentes en la familia.

Esto es importante, porque donde viven los abuelos no se habla de problemas. Todos cuidan la imagen de la comunidad. Sin embargo, durante mi estancia identifiqué un conflicto, pero no sabía de qué se trataba hasta que Eddy y su mamá lo hablaron conmigo:

Nosotros, mis hijos y yo, no subimos con los abuelos porque no nos quieren. Sólo va mi esposo, porque él quiere y gusta de ayudar al abuelo y se ha ganado el hacer el *capi*, el abuelo confía en él y deja que le ayude. Pero a nosotros no nos gusta y, ahora con el problema de que mi hija mayor Lady está embarazada del hijo de mi tío, del hermano de mi mamá. ...Yo estoy enojada, mi hija estaba estudiando, ella me decepcionó. ¿Por qué con él?

Y nosotros no podemos subir porque ahora mi tío y sus hijos cuidan de los abuelos y cuando vamos hablan de nosotros a espaldas. Yo no quiero subir porque no quiero ver a mi hija ahí (Rosa, mamá de Eddy)

Este problema permeó mi estancia, ya que cuando yo bajaba me decían: “Cuidado con Rosa, ella dice cosas que no son verdad...” (Winnia, traductora). De hecho, si alguien visitaba a los abuelos y quería llevar regalos a la familia de Rosa, tenía que ir a escondidas. Al igual que si hablaba con Anna, hermana de Rosa, debía de ser cuidadosa, porque ella era mal vista en la comunidad por tener a sus dos hijos de diferentes padres y además criollos. Sin embargo, Anna aceptó conversar y subió a la comunidad con sus hijos para hablar conmigo, a pesar de la tensión que se sentía con



su presencia. Esta relación con las dos ayudó a que David, hermano de Anna y Rosa, se acercara conmigo, y él me acompañaba a visitar a sus hermanas. Esto sirvió, ya que él sí es bien recibido con los abuelos, porque tiene un nivel jerárquico en la comunidad, pues él y Elikes, uno de los traductores, así como Rufino, hijo de los abuelos y Heriberto, esposo de Anna, son quienes tienen la autorización del abuelo para dar la medicina en su ausencia o cuando él se los solicite. Gracias a David pude recorrer sin problemas ese espacio de 15 minutos caminando que une, pero que, al mismo tiempo, separa a los abuelos del resto de su familia que vive en la comunidad. A continuación, expongo un esquema que representa los niveles jerárquicos en la comunidad.

Durante los recorridos de Alto Carinagua a Gavilán, comunidad donde vive la hija del abuelo, que es donde se encuentra el lugar sagrado para recolectar la palma, conversé con las antropólogas. Durante dos horas de viaje ellas se mostraron cuidadosas y reservadas, porque no son familia, pero pertenecen a la comunidad y evitan chismes y problemas. Por ejemplo, Marielena, quien da clases en la universidad a los nietos de los abuelos, sostuvo una relación amorosa con David, y aunque ya no son pareja, ella sigue visitando los fines de semana a los abuelos, además de ayudarlos con trámites legales, como sacar pasaporte, legalizar títulos académicos o escribir correos electrónicos a los amigos de la comunidad que vivimos lejos de Venezuela. Por su parte, Rommy, quien, como Marielena, hizo su tesis sobre la comunidad, es esposa de Gregory, un criollo que tiene la confianza de los abuelos no sólo para participar en las ceremonias, sino para ayudarlos con las finanzas. Él es quien muchas veces responde los correos y organiza la agenda de los abuelos en relación con los turistas. Ambas me ayudaron a entender relaciones de parentesco y aclararme términos sobre sus ceremonias y rituales.

Fue así como la red de contacto empezó a formarse de manera espontánea, cuidando siempre mi palabra para no contar lo que me decían unos de los otros y viceversa. Mi cumpleaños 36 lo celebré a lo huottöjjä; les pedí a Gregory y a Rommy⁶ que me ayudaran a organizar una pequeña fiesta con la comunidad. Ellos compraron pollos, alimento que se come solo en ocasiones especiales, no sólo por su precio, sino porque el abuelo dice que mucho pollo te hace pato (homosexual). También hubo torta –como ellos llaman al pastel-. El abuelo me regaló dos pollos y se invitó a toda la comunidad y amigos. Cocinamos diez pollos para que alcanzaran para todos. Las mujeres encargadas de la cocina prepararon una parte en caldo tradicional (pollo con yuca), los hombres cocinaron el resto a las brasas.

Durante la convivencia jugamos su juego tradicional, que consiste en formar un círculo



y con una pequeña pelota hecha de palma y algodón —que ellos dicen que es un cometa— nos lo lanzamos unos a otros y le pegamos con la mano, el reto consiste en no dejarla caer

—quiere decir que tú puedes enviar al universo tus deseos—. Todos jugamos después de comer, y de música de fondo estaba el *reggae* que tanto les gusta, mientras que algunos hombres jóvenes y el abuelo fumaban *akureva* (mariguana).

De esta manera transcurría mi estancia mientras Gabriel me acompañaba en todo momento, porque además de prestarle mi celular, hicimos un trato: yo le dejaría mi iPhone si él a cambio me daba tabacos y yopo. Desde entonces no se separaba de mí recordando lo prometido, aunque al final alguien robó el iPhone, pero los abuelos respetaron el trato y me entregaron tabacos, yopo, agua sagrada, miel rezada y tuipai, pero yo me quedé triste porque no pude dárselo a Gabriel, como había prometido. Además, le gustaba grabarse cantando canciones de reguetón en mi grabadora digital. Así que él y yo jugábamos a que él era famoso y yo era reportera, y otras veces me pedía que fuera su fan. Aprovechaba el juego de ser reportera para preguntarle sobre su vida y lo que para él significaba seguir con la herencia chamánica. Otras veces me invitaba a sus lugares secretos y caminábamos 45 minutos hasta llegar a una cascada imponente, en donde se podía jugar como si fuera un tobogán. Pasábamos ahí la tarde, sentados en las rocas, mientras a nuestra espalda caía la cascada. Gabriel me contaba sus sueños y sus miedos: “Tengo miedo de que muera *cha’no*, ya está viejo si él muere yo ponerme triste” (Gabriel).

Así me gané el título de su “amiga especial”, y me presentaba con su madrastra y con su padre. Especial, según él, porque no soy niña, pero tampoco soy grande, porque si aún juego, eso significa que no he crecido lo suficiente. Esto es una coincidencia con lo que Marco también decía de mí, acerca de mi edad y mi relación con el juego. Gabriel obligó a sus padres a que me regalaran un collar, y él me regaló otro que él mismo hizo. Así se convirtió en mi compañero de viaje. Cuando me invitaban a pasear por barco hacia la Autana (lugar sagrado para la comunidad, porque según su historia es el origen del mundo), le autorizaban ir conmigo. A partir de mi relación con los niños como mis sujetos de estudio se produjo una transformación en ellos y en mí. Pude entender esa idea de poner nuestras identidades en evanescencia (Bolívar Echeverría, 2006). Ni ellos fueron adultos ni yo fui niña. Ellos me demandan a mí y yo a ellos, la expresividad se manifestaba a través del juego. Durante este acompañamiento estuvieron presentes varias formas de participación de los niños en sus actividades cotidianas y sus



relaciones familiares en donde yo era lejana, porque no vivía en la comunidad de Gabriel, ni en casa de Marco, pero cercana por mi permanencia en estos periodos de tiempo. Trabajar desde este marco de relaciones me permitió abstraerme y observar, desde una perspectiva diferente, los intereses e intercambios de los adultos que influyen en los niños con sus formas de aprender y construir saberes y conocimientos en ambos contextos.

Notas

¹ Ponencia presentada en el eje temático número 17. Teorías y Metodologías de las Ciencias Sociales del VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales *Las ciencias sociales y la agenda nacional* organizado por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y El Colegio de San Luis, A.C. Centro Cultural Universitario Bicentenario, San Luis Potosí, SLP, del 19 al 23 de marzo de 2018. [Plantas sagradas; cosmovisiones; espiritualidad; religión; cultura]

² Doctora en Educación. Universidad de Guadalajara. Líneas de investigación: educación en salud; plantas sagradas; metodologías horizontales e infancia. karolinahuerta@hotmail.com

³ Casa tradicional en forma circular construida de palma en donde duermen los miembros de la comunidad.

⁴ Es importante comentar que todo documento que presento en cada uno de los coloquios realizados semestralmente son revisados por Rommy Durán, Marielena Morales, David Bolívar y Eliks Bolívar, quienes dan el visto bueno como representantes de la comunidad. En el caso de la familia mestiza, no lo consideraron necesario; prefieren leer el documento final.

⁵ Pareja de mestizos que conviven con la comunidad. Gregory trabaja con la comunidad y apoya en aspectos de comunicación con los tutistas vía mail y Rommy, es antropóloga y apoya de igual manera a la comunidad.

Anexo 1

Temático	Número de artículos	Porcentaje
1. Políticas públicas en educación Indígena e Intercultural.	4	4.87%
2. Formación de maestros para la educación indígena e	7	8.53%



Intercultural.		
3.Lengua, cultura y educación bilingüe.	3	3.65%
4.Infancia y Juventud indígenas	7	8.53%
5.Escolarización Indígena en Contextos urbanos y De migración.	3	3.65%
6.Escolaridad de la Población indígena Jornalera agrícola Migrante.	4	4.87%
7.Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.	11	13.41
8.Universidades interculturales en México	7	8.53%
9.Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.	7	8.53%
10. Movimientos descoloniales en américa latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. autonomía, territorio y educación propia.	18	21.95%
11. Epistemologías indígenas e integridad sociedad naturaleza en educación intercultural.	5	6.097%
12.Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular.	6	7.31%
Total	82	100

Tabla 2. "Multiculturalismo y Educación". Elaboración de la autora basada en el estado de conocimiento coordinado por Dietz, Bertely y Díaz (2013).

Referencias

Corona, Sarah y Carmen de la Peza (coords.), (2002) *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.



Corona, Sarah y otras voces (2007) *Entre voces...fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara

Corona, Sarah y Kalmeier, Olaf (2012) *En diálogo. Metodologías horizonateles en ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa.

Corona, Sarah y Salvador, A. (2002) *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Suárez, Hugo José (2003) *La Transformación del sentido. Sociología de las estructuras simbólicas*. La Paz: Muela del Diablo.

Vasilachis, Irene (Coord) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Modelo de Estudio para la mejora de la Titulación Oportuna en la Universidad Arturo Prat

Fernando Lang Véliz

Resumen

Este estudio tiene la finalidad de compartir los resultados obtenidos en el estudio realizado por la Unidad de Análisis Institucional (UAI) de la Universidad Arturo Prat (UNAP), el cual tiene como objetivo establecer un modelo de estudios para el análisis del indicador de titulación oportuna en la institución. Para estos efectos el estudio se ha aplicado en dos carreras de la universidad, correspondientes a dos facultades, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias de la Salud, en las carreras de Sociología y Química y Farmacia, respectivamente. Por medio de ambas experiencias, el modelo ya cuenta con una estructura definida y una metodología estructurada. El carácter de la metodología es mixta, ya que se realiza un análisis cuantitativo de los indicadores asociados a la progresión académica de los estudiantes, como puntajes de prueba de selección universitaria, rendimiento en las primeras asignaturas, matrícula, retención, entre otros indicadores que permiten conocer la carrera de manera previa a la metodología cualitativa, la que se desarrolla por medio de entrevistas semi estructurada a informantes claves, principalmente egresados(as) que no se han titulado y profesionales que se han titulado de manera oportuna, la cual se estructura con las dimensiones de conocimientos de base; exigencia de asignaturas de primeros años y rendimiento académico; participación en espacios de conocimiento; aspectos personales; transición egreso-titulación; aspectos positivos del proceso de formación; utilidad del título profesional; y recomendaciones de mejora. Por medio de ambos estudios, se ha logrado determinar el modelo de estudio, considerando la mejora continua de este en sus siguientes estudios, correspondiente a carreras de las demás facultades de la universidad, así también se ha logrado identificar los factores que afectan la titulación oportuna en ambas carreras, pudiendo así encontrar diferencias entre ambos casos pero aportando información relevante para las conclusiones de la etapa final de esta investigación, que busca entregar recomendaciones a nivel institucional de los programas académicos de la universidad.

Palabras clave

Modelo de estudios, titulación oportuna, Universidad Arturo Pratt



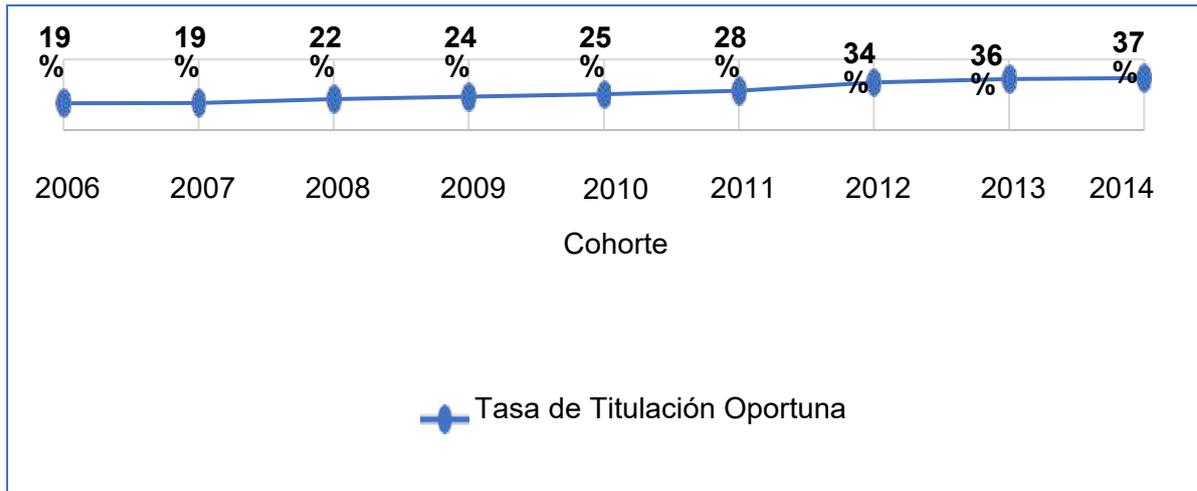
Introducción

El presente estudio surge con el propósito de aportar información de relevancia a la Universidad Arturo Prat, para la toma de decisiones en cuanto a uno de los procesos finales de la progresión académica, es decir, la titulación oportuna. Este indicador concentra una gran importancia para la gestión de la institución por lo que se encuentra inserto dentro del Plan Estratégico Institucional 2014-2020, específicamente, dentro del tema estratégico N° 1: “Liderazgo en la Formación de Talentos a Nivel Local y Regional”, y del objetivo estratégico: “Incrementar sostenidamente el resultado de los procesos formativos, académicos e institucionales, para todas sus modalidades”. Las metas asociadas a este indicador son aumentar el porcentaje de titulación oportuna por cohorte progresivamente hasta alcanzar un 25% durante el año 2020 en la modalidad PSU. Cabe señalar que el Consejo Nacional de Acreditación define la tasa de titulación oportuna como el porcentaje de estudiantes que obtiene su título hasta el año $n+1$ respecto de la cohorte de ingreso; donde n = duración teórica del programa. La importancia de este indicador es resaltada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), ya que es considerado como “una medida del grado de desarrollo de un país para producir o mantener una fuerza laboral altamente capacitada”. Por tales razones, la medición de este indicador es relevante para implementar intervenciones educacionales y para la creación de políticas públicas sobre el sistema de educación superior” (Red de Unidades de Análisis Institucional, Universidades del Estado de Chile, 2012).

Tasa de Titulación Oportuna Institucional

A continuación, se presenta la tasa de titulación oportuna de la Universidad Arturo Prat a nivel institucional, esto con la finalidad de analizar la evolución que ha tenido el indicador durante las cohortes recientes.

Titulación Oportuna Institucional



Fuente: Elaboración propia a partir de SEIC 2.0, UNAP 2019.

La titulación oportuna ha tenido un incremento sostenido desde la cohorte 2007, en donde se registró un 19%, pasando a un 37% durante la cohorte 2014. Esto evidencia un incremento del 95%, si es que se comparan las cohortes previamente mencionadas. Este estudio permitirá conocer factores que responden al proceso de la progresión de estudiantes y se enfoca en una evaluación del proceso y no solo en el indicador final que serían la tasa de titulación oportuna, por lo que una investigación de este tipo permite profundizar y focalizar la atención en momentos específicos de la carrera que puedan ir en mejora del proceso formativo de los estudiantes.

Preguntas de Investigación

La presente investigación de carácter exploratorio y es guiada por la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores que generan un retraso en la titulación oportuna en los estudiantes de las carreras de menor tasa de titulación oportuna de la Universidad Arturo Prat?

Objetivo General

Conocer los factores que afectan y favorecen la titulación oportuna a estudiantes de la Universidad Arturo Prat

Objetivos específicos

Conocer la tasa de titulación oportuna de las Facultades de la Universidad. Conocer los indicadores de progresión académica de las carreras seleccionadas.

Aplicar entrevistas en profundidad semi - estructurada a egresados o egresadas, titulados o tituladas y titulados o tituladas oportunos de las carreras con la tasa de



titulación oportuna más baja, correspondientes a las Facultades de la Universidad.

Desarrollar un modelo de estudio para ser aplicado en las carreras de la Universidad Arturo Prat.

Marco Teórico

En el apartado anterior, se expuso los antecedentes que muestran la necesidad de mejorar este indicador a nivel institucional, en este apartado se recaban los antecedentes teóricos al respecto, con los cuales se podrá establecer los lineamientos metodológicos para la elaboración de esta investigación.

Existen varios motivos que incentivan a profundizar en los factores que favorecen y afectan a la titulación oportuna en la educación superior de Chile. Respecto a esto, la Universidad de Chile posee un estudio del año 2014 denominado “Tasas Promedio de graduación o Titulación y Motivos de la Demora en la Obtención del Grado o Título. Cohorte 2007” donde citando a Duran F. (2013) muestran que uno de los motivos para preocuparse por la titulación es que representa una inversión exitosa (tanto pública como privada) en la formación de profesionales que simultáneamente se desarrollan como sujetos y contribuyen al desarrollo humano en la sociedad en la que están insertos. Así también mencionan que, debido a la gran cantidad de instituciones de educación superior, programas académicos y la disponibilidad de información certera para los postulantes, la duración real de los programas, las características de la empleabilidad y el desarrollo profesional se vuelven fundamentales. Y por último citando al estudio de la Red de Unidades de Análisis Institucional (2013), la titulación oportuna

es equivalente a la proporción de estudiantes que se titula en un tiempo no mayor a la duración oficial del programa académico más un año, esta tasa constituye uno de los referentes fundamentales que se utiliza en Chile para evaluar la eficiencia terminal de las IES (p. 3).

Este último estudio destaca la importancia del indicador de titulación oportuna, porque ayuda a conocer los costos asociados a la formación profesional, ya que es el resultado de inversiones, insumos y costos, por lo que una mejor tasa de titulación supone una mejor gestión de costos. Además, desde una perspectiva social, este indicador permite evaluar la contribución de las instituciones para alcanzar una masa crítica de capital humano avanzado (REDUAI, 2013).

Causas de titulación tardía

La universidad Tecnológica Metropolitana, realizó el estudio denominado “Estudio sobre



Causas de la Titulación inoportuna en Carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Metropolitana”, el cual tuvo el objetivo de realizar un diagnóstico sobre las causas del abandono y titulación de tiempo oportuno en la UTEM, el cual se focalizó en la facultad de Ingeniería debido a que poseía los indicadores más altos de matrícula y los más bajos de titulación oportuna. Dicha investigación es de relevancia y utilidad para este estudio, debido a que establecen un marco metodológico que permite establecer puntos de referencia para el análisis de esta investigación.

En dicho estudio, establecen dos componentes metodológicos, el primero “Identificación de Nudos Críticos y Descripción de las Causas Raíces”, el cual busca identificar las etapas de la trayectoria académica en que se encontraban los nudos críticos de la progresión de los estudiantes, y levantar posibles causas asociadas a éstos desde el punto de vista de los estudiantes, docentes y funcionarios de la institución.

El segundo componente “Profundización y Explicación de Causas”, profundiza y explica las principales causas asociadas con el abandono y la titulación oportuna.

En términos generales este estudio logró entregar los siguientes antecedentes para tener en consideración en la presente investigación:

Las tasas de abandono no tienen relación con el ingreso familiar, sino que dependen inversamente de los puntajes PSU de ingreso.

Las principales causas de abandono son Problemas vocacionales, Interrupciones provocadas por movilizaciones estudiantiles, y la exigencia académica en los cursos iniciales

Las Tasas de reprobación de asignaturas iniciales y Factores socioeconómicos identificados mediante el ingreso anticipado al mercado laboral, explican conjuntamente las bajas tasa de titulación oportuna.

Otro estudio que permite complementar lo observado en los párrafos anteriores, es la tesis de Escobar (2012) para optar al título de ingeniero agrónomo, denominada “Titulación Oportuna de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Austral de Chile, Cohorte 2004 – 2006”, la cual por medio de una encuesta aplicada a una muestra correspondiente a las cohortes 2004, 2005 y 2006 y otra a profesores de la misma carrera, identificó que:

Las principales causas mencionadas por los estudiantes y docentes del programa académico y que afectan en una titulación oportuna son:



La falta de dedicación y organización por parte del estudiante; El empleo antes de la titulación; Aspectos relacionados con la memoria de título; La falta de dedicación y organización por parte del estudiante; La inasistencia a clases y a la falta de técnicas de estudio; La memoria de título.

En lo que se aprecia del estudio, se observa una relación entre lo mencionado por los estudiantes y las apreciaciones de los profesores siendo por un lado aspectos que recaen en el desempeño del estudiante durante su carrera y otras ligadas al empleo post egreso y previo a la titulación.

Un estudio que complementa las causas que ya se han nombrado, es el estudio realizado por Pey, Durán y Jorquera (2012), para el Consejo de Rectores de las Universidades de Chile, donde por medio de diferentes fuentes lograron establecer las siguientes causas:

La alta carga académica durante el proceso formativo que alarga la duración real de la carrera; La incompatibilidad de estudiar y trabajar, sobre todo en periodo de titulación, donde el trabajo previo a la titulación se convierte en una necesidad para enfrentar sus propios gastos del egresado (familia, crédito, hijos, etc.); Excesiva complejidad burocrática, que extienden o dificultan las etapas que conforman el proceso de titulación.

Otro estudio mencionado anteriormente titulado “Tasas Promedio de graduación o Titulación y Motivos de la Demora en la Obtención del Grado o Título. Cohorte 2007” (Unidad de Seguimiento de Estudiantes y Egresados UCH), entrega otra causal a considerar y es la mencionada por los rectores del CRUCH:

quienes además agregaban como motivos de la demora en la finalización de las carreras y licenciaturas, las deficiencias formativas con que ingresaban los estudiantes a la universidad -que causaban altas tasas de reprobación en los primeros años-, las dificultades de adaptación a la vida universitaria y también el hecho de que el trabajo de titulación se ubica, por lo general, fuera del plan de estudio, recibiendo una menor atención que el resto de los ciclos” (p.10).

El último estudio citado, entrega también lineamientos de mayor profundidad para el interés de esta investigación, por otros diferentes aspectos. Porque posee objetivos específicos que permiten tener una guía metodológica para abordar los fines de la presente investigación, si bien, dicho estudio tiene mayor alcance de profundidad por la variedad de métodos utilizados para afrontar el problema, cede un tipo de pauta para considerar sobre las técnicas cualitativas que utilizan. Otro aspecto que revela este



estudio en cuanto a la importancia de la titulación oportuna, son las consecuencias en la empleabilidad y los ingresos de los titulados.

El estudio de Pey, Durán y Jorquera (2012), identifican que las variables del problema sobre la duración de las carreras son el Perfil de ingreso de los estudiantes y necesidades de nivelación de competencias por falencias formativas en etapas anteriores.

Marco Metodológico

En el contexto de la Universidad Arturo Prat, se desconocen estudios relacionados con la titulación oportuna correspondiente a la institución, es por este motivo que el presente estudio es de carácter exploratorio y pretende profundizar en los factores que favorecen y, por el contrario, que afectan en la titulación de tiempo oportuno en los estudiantes de carreras PSU en la Universidad Arturo Prat.

La metodología por utilizar debe permitir un acercamiento a un fenómeno relacionado con la educación superior, enfocado en la experiencia y subjetividad de los individuos involucrados y considerados relevantes para la pregunta de investigación. Específicamente se busca conocer las percepciones de egresados y titulados de la UNAP, sobre su progresión académica y en particular el proceso de titulación.

Sin embargo, el estudio pretende también identificar las carreras con menos tasa de titulación oportuna al interior de las Facultades, para lo cual se realizará un levantamiento de información cuantitativa con la que cuenta la Unidad de Análisis Institucional, a cargo del estudio.

Al contar con la información necesaria para responder esta primera interrogante, se aplica una metodología cualitativa como principal enfoque metodológico.

Como técnica metodológica cualitativa se presenta la entrevista en profundidad semi-estructurada, como principal instrumento.

Se realizan entrevistas en profundidad a dos grupos de estudiantes, los cuales pueden pertenecer a diferentes cohortes, pero un grupo es determinado por estar fuera del tiempo de titulación oportuna de la carrera, para conocer cuáles son sus apreciaciones personales sobre su propia experiencia, tomando en consideración los factores personales, actividades curriculares e institucionales de la Universidad

Arturo Prat. Y un segundo grupo de estudiantes que sí alcanzaron la titulación oportuna, con el fin de identificar aquellas fortalezas que tuvieron dentro del proceso de titulación. Se realizarán alrededor de 7 entrevistas, entre ambos grupos, considerando que, con



este número de entrevistados, se podrá lograr una saturación efectiva sobre el tema en cuestión.

En todos los casos se informa sobre el anonimato del entrevistado(a) sobre los fines investigativos, los cuales son netamente académicos.

En esta investigación la estrategia de análisis de datos que se utilizó es la Teoría fundamentada, considerando la etapa de codificación abierta (descriptiva), sin llegar a la axial, ni selectiva. Esta estrategia –la Grounded Theory- hace referencia a “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. (Strauss, 2002). A partir de esto, es posible garantizar que los fundamentos basados en los datos que generen el conocimiento en este estudio aumenten la comprensión del fenómeno en estudio, es decir la titulación oportuna.

Como apoyo tecnológico para la aplicación de teoría fundamentada se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti 8, bajo los procedimientos de codificación. Cabe señalar que el presente software fue desarrollado en su origen con base en los formatos de análisis de la TF, lo que legitima su aplicación en este estudio y valida los resultados obtenidos con el procedimiento.

Dimensiones de análisis

Las dimensiones de análisis de las entrevistas se definen en función de los antecedentes recabados en el marco teórico, donde se constató que entre los motivos que extienden el proceso de titulación, son tanto personales del estudiante como institucionales, por dicha información, se definen las siguientes dimensiones:

Conocimientos de base: Se refiere a los conocimientos previos al ingreso a la carrera universitaria del o la estudiante, también a la percepción que posee el entrevistado(a) sobre los efectos positivos y negativos sobre el desempeño en esta

primera etapa. Se considera también sobre las unidades de apoyo los estudiantes y su efecto en la su progresión académica.

Exigencias asignaturas primeros años y rendimiento académico: Las exigencias de los primeros años son relevantes para conocer cómo se relaciona con la dimensión anterior, es decir cómo afectan o favorecen los conocimientos previos con las asignaturas de primer año. **Participación en espacios de conocimiento:** Esta dimensión busca conocer la participación de los estudiantes en actividades como congresos, seminarios, entre otras actividades académicas y sobre la incidencia de estos en el rendimiento académico y en el proceso de titulación.



Aspectos personales: se considerarán los factores que influyen en la toma de decisiones de los estudiantes, ya seas laborales, de salud, sentimentales, familiares, etc. durante la carrera y el proceso de titulación.

Transición Egreso – Titulación: se abordan las perspectivas de los y las estudiantes sobre este periodo académico.

Aspectos positivos del proceso de formación: se busca conocer los aspectos positivos que se reconozcan sobre la universidad y/o su carrera de estudio.

Utilidad del título profesional: se busca conocer la perspectiva sobre el impacto que tiene el obtener el título en la empleabilidad de primer año de titulación.

Recomendaciones de mejora: se consulta al entrevistado(a) sobre sus recomendaciones para mejorar la titulación en la carrera. Recomendaciones a docentes, gestión, ha estudiantes, entre otros puntos.

Análisis Antecedentes Cuantitativos

Como se menciona en la introducción de este estudio, uno de los objetivos principales es desarrollar un modelo de estudio para el análisis del indicador de titulación oportuna, para lo cual ha se han llevado a cabo dos estudios en particular, correspondientes a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y en la Facultad de

Ciencias de la Salud (FCS), siendo sociología y química y farmacia, respectivamente.

A continuación, se presentarán las tasas de titulación oportuna, correspondientes a la FCH y a la FCS:

COHORTE	PEDAGOGIA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACION	SOCIOLOGIA	PEDAGOGIA EN EDUCACION BASICA	PEDAGOGIA EN MATEMATICAS Y FISICA	EDUCACION PARVULARIA	TRADUCCION INGLES-ESPAÑOL LICENCIADO EN LENGUA INGLESA	PED. EN INGLES PARA ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR, BASICA Y MEDIA CON BACHILLER EN LENGUA INGLESA Y LICENCIATURA EN EDUCACION	PEDAGOGIA EN EDUCACION FISICA	Facultad de Ciencias Humanas
2005	0%	6%	29%	33%					21%
2006	15%	4%	31%	31%	44%				23%
2007	55%	0%	39%	14%					23%
2008	23%	0%	21%	0%		13%	15%		11%
2009	12%	5%	36%	13%		29%	10%		18%
2010	13%	0%	18%	0%	26%	0%	13%		14%
2011	0%	0%	0%	0%	33%	11%	22%		15%
2012		7%	56%		38%		26%	15%	23%
Promedio TTO	17%	3%	29%	11%	18%	13%	17%	15%	19%

Tasa de titulación oportuna en la FCH:

Fuente: SEIC 2.0, Unidad de Análisis Institucional UNAP 2019.



Cohorte	Enfermería Iqq	Química y Farmacia	Kinesiología Iqq	Psicología Iqq	Enfermería V	Psicología V	Kinesiología V
2005	17%	6%					
2006	16%	3%	12%				
2007	21%	9%	4%		16%	31%	18%
2008	25%	4%	4%	11%	31%	36%	33%
2009	23%	7%	2%	7%	29%	43%	35%
2010	29%	6%	3%	48%	37%	9%	35%
2011	21%	6%	27%	25%	59%	23%	9%
2012	23%	8%	28%	38%	47%	43%	17%
2013	37%	4%	21%	50%	43%	53%	29%
Promedio TTO	23%	6%	13%	30%	37%	34%	25%

Tasa de titulación oportuna en la FCS:

Fuente: SEIC 2.0, Unidad de Análisis Institucional UNAP 2019.

Como se evidencia en ambas tablas, las carreras seleccionadas para el estudio son sociología, que tiene una titulación oportuna promedio de 3% y la carrera de química y farmacia, la cual posee un 6% de promedio. A continuación, se presenta los puntajes promedios de las pruebas de selección universitaria (PSU) en ambas carreras, información disponible en la plataforma SEIC de la Universidad: En la carrera de sociología, el puntaje promedio es de 519 puntos, y en la prueba de historia es de 585, lenguaje 560 y matemáticas 478 puntos. Para la carrera de química y farmacia, el puntaje promedio es de 573 puntos, en lenguaje de 536, matemáticas 542 y en ciencias 532 puntos. Por medio de esta información, se puede conocer el perfil de los estudiantes de primer año, identificando las fortalezas en cuanto a áreas generales del conocimiento como son matemáticas y lenguaje, e historia para el caso de sociología y ciencias para química y farmacia. Así también se puede conocer las asignaturas que generan mayor reprobación en los primeros años, tal como se presenta a continuación:



Año Proceso	Semestre	Id Asignatura	Asignatura	Promedio Tasa de Aprobación	Promedio Tasa de Reprobación
2010 - 2016	1	CS104	HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL DE CHILE	75%	25%
2010 - 2016	1	CS105	SOCIOLOGIA GENERAL	93%	7%
2010 - 2016	1	CS106	TEORIA DEL CONOCIMIENTO	88%	12%
2010 - 2016	1	CS107	METODOS DE ESTUDIO APLICADO A CS. SOC.	87%	13%
2010 - 2016	2	CS206	HISTORIA ECONOMICA Y SOCIAL DE A. LATINA	82%	18%
2010 - 2016	2	CS207	PSICOLOGIA SOCIAL	85%	15%
2010 - 2016	2	CS208	TEORIA SOCIOLOGICA I	90%	10%
2010 - 2016	2	CS209	FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS	85%	15%
2010 - 2016	2	CS210	METODOS DE ESTUDIO APLICADO A LAS CS.SOC	88%	12%
2010 - 2016	1	FM227	TÓPICOS DE MATEMÁTICAS	77%	23%
2017	1	LS101	MODERNIDAD Y AMERICA LATINA	90%	10%
2017	1	LS102	SOCIOLOGIA GENERAL	100%	0%
2017	1	LS103	PSICOLOGIA SOCIAL	100%	0%
2017	1	LS104	INTRODUCCION AL RAZONAMIENTO CIENTIFICO	100%	0%
2017	1	LS105	METODOS ESTUDIOS APLICADOS SOCIOLOGIA	100%	0%
2017	2	LS201	PROCESOS SOCIALES EN CHILE	81%	19%
2017	2	LS202	TEORIA SOCIOLOGICA I	65%	35%
2017	2	LS203	ANTROPOLOGIA SOCIAL Y CULTURAL	71%	29%
2017	2	LS205	ECONOMIA GENERAL	59%	41%

Promedios de Aprobación y Reprobación en 1er y 2do Semestre de Primer año (sociología)

Año Proceso	Semestre	Id Asignatura	Asignatura	Promedio Tasa de Reprobación
2010 - 2017	1	FM117	ALGEBRA	15%
2010 - 2015	1	SL102	ANATOMIA	23%
2010 - 2018	1	CM115	BIOLOGIA CELULAR Y MOLECULAR	17%
2016 - 2018	1	QF101	ELEMENTOS DE ÁLGEBRA Y CÁLCULO	26%
2016 - 2018	1	QF105	PROFESIÓN QUÍMICO FARMACÉUTICO	9%
2010 - 2017	1	QU118	QUIMICA GENERAL I	47%
2016 - 2018	1	QF102	QUÍMICA GENERAL	39%
2016 - 2018	1	QF104	TALLER DE DESARROLLO PERSONAL	10%
2010 - 2015	1	QU107	TECNICAS DE LABORATORIO QUIMICO	9%

Promedios de Aprobación y Reprobación en 1er y 2do Semestre de Primer año

A partir de las tablas, se puede conocer las asignaturas que tienen una mayor tasa promedio de reprobación en las últimas cohortes de la carrera de sociología, lo que carrera de química y farmacia. En ambas carreras se observan asignaturas que permiten identificar dónde se aprecian mayor número de reprobación en los y las estudiantes. Además, se puede conocer la evolución de indicadores como es la matrícula nueva y total, retención de primer y segundo año, tasa de egreso, titulación y titulación oportuna. Estos indicadores permiten ver la evolución de la carrera en cuanto a la cantidad de estudiantes que ingresan y van desertando del programa académico, como también relacionarlos con la reprobación de asignaturas y conocer cómo afectan algunas asignaturas a la pérdida de carrera en los y las estudiantes.



Análisis Cualitativo

Las herramientas computacionales como el software Atlas.ti, permiten sistematizar la información cualitativa en esquemas jerárquicos que resumen las categorías principales y secundarias extraídas del análisis. Es así como en las dos carreras estudiadas se pudo elaborar los siguientes esquemas:

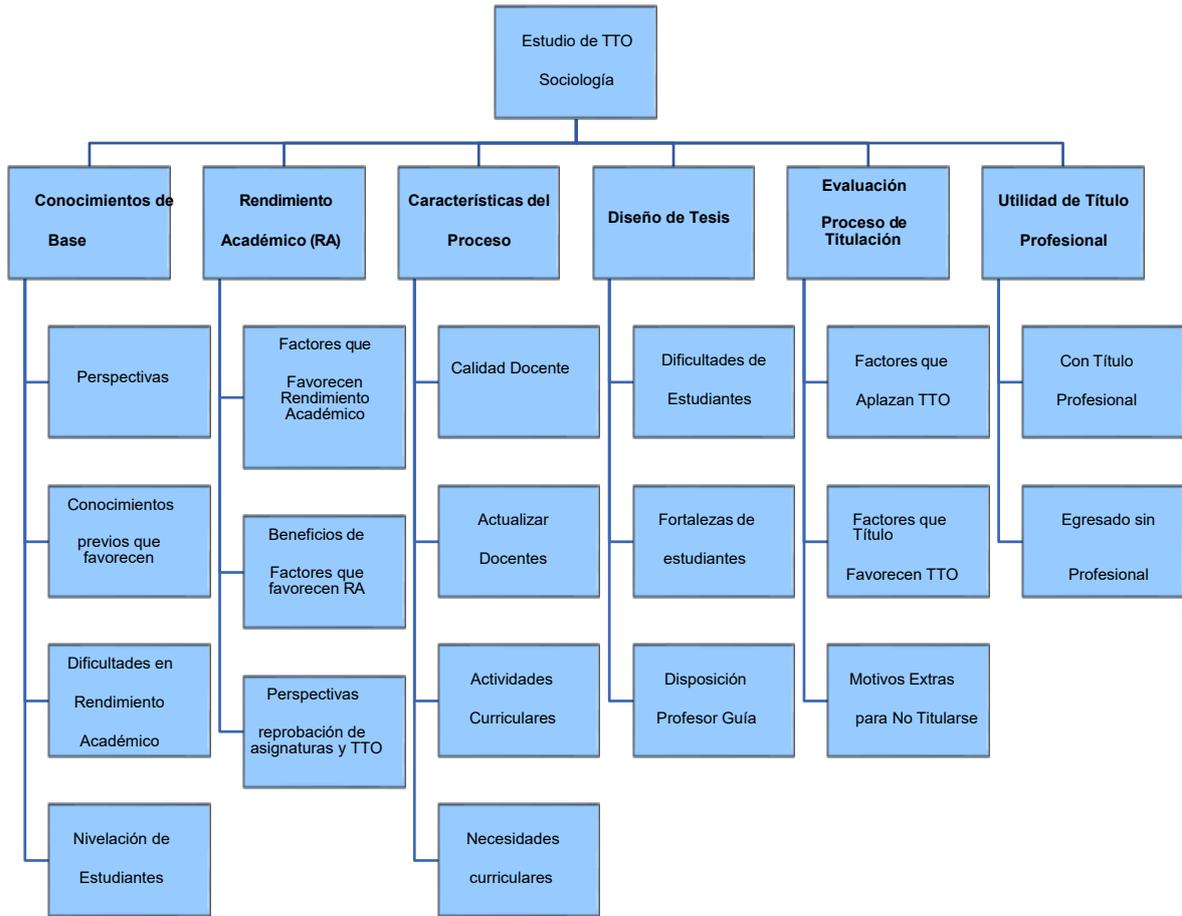
Anexo 1

Anexo 2

En ambos esquemas se puede apreciar una estructura similar en cuanto a las categorías principales. Ambas presentan dimensiones relacionadas a los procesos iniciales de las carreras, el rendimiento académico, exigencias de asignaturas iniciales y con particularidades correspondientes. Así también se puede apreciar que, en el caso de la carrera de Química y Farmacia, las categorías son más numerosas, lo que evidencia el ajuste del modelo a las categorías emergentes dado el carácter de mejora continua del modelo de estudio. Por ejemplo, en sociología, lo relacionado a espacios de conocimiento se agrupan en el análisis de actividades curriculares, y en química y farmacia es una categoría analizada en mayor profundidad, así también en sociología se aprecia una categoría de evaluación del proceso de titulación y en química y farmacia se conceptualiza bajo la categoría de transición egreso – titulación, desagregada en subcategorías que permiten mayor claridad en la presentación y discusión de resultados. La dimensión de recomendaciones de mejora fue incorporada como categoría principal en el análisis de química y farmacia por la relevancia en cuanto al aporte de información para la toma de decisiones de la gestión de la carrera, de igual forma con la categoría de calidad docente.

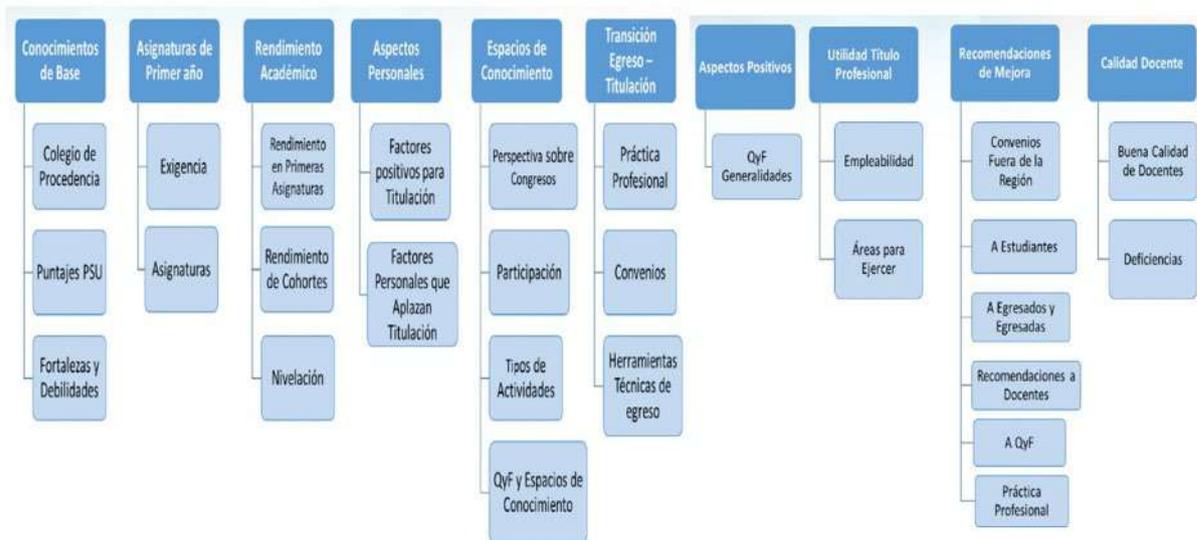
El modelo puede identificar particularidades de cada carrera en análisis, como también similitudes que en sumatoria permiten ir aportando información hasta llegar a una etapa final de análisis institucional. Así también las diferencias identificadas a partir de las áreas de conocimiento que representan cada carrera, lo que aporta con observaciones que pueden ser asociadas a carreras de áreas similares.

Anexo 1



Esquema Carrera de Sociología

Anexo 2



Esquema Carrera de Química y Farmacia

Bibliografía



Escobar. 2012 Universidad Austral de Chile. "Titulación Oportuna de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Austral de Chile, Cohorte 2004 – 2006".

El Sistema Ejecutivo de Indicadores Corporativos SEIC 2.0, véase en: <https://bit.ly/342m0Bj>

Muñoz, A., Guinguis, S., & Lobos, S. (2016). Estudio sobre las causas de la titulación inoportuna en carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1141>

"Titulación Oportuna de los Ingenieros Agrónomos de la Universidad Austral de Chile, Cohorte 2004 – 2006". Escobar. 2012 universidad Austral de Chile.

Red de Unidades de Análisis Institucional, Universidades del estado de Chile, "Bases del Estudio de Titulación Oportuna de las Universidades del Estado de Chile", agosto 2012. Véase en: <https://bit.ly/2Gc9hUD>

Unidad de Seguimiento de Estudiantes y Egresados, Universidad de Chile. 2014 "Tasas Promedio de graduación o Titulación y Motivos de la Demora en la Obtención del Grado o Título. Cohorte 2007".



Subjetividad y metodología en la construcción del objeto de estudio: el trabajo infantil en una región periférica transfronteriza.

Cecilia Zsögön

Resumen

El objetivo de la comunicación es presentar los desafíos metodológicos y cognoscitivos que implicó el estudio del trabajo infantil en la región de la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay, objeto de investigación de mi tesis de doctorado en ciencias sociales. La necesidad de reflexionar sobre los sentidos del trabajo y de la infancia, atravesados por lógicas y dinámicas estructuradas en torno a la clase social, la edad, el género, las condiciones materiales de existencia y socialización, entre otras, pone de manifiesto la central importancia de la construcción del objeto de estudio y de los métodos disponibles para su abordaje.

Palabras clave

Subjetividades, metodología, trabajo infantil

Introducción

En este artículo analizamos algunas aristas relacionadas con la construcción del trabajo infantil como objeto de estudio en la región de la Triple Frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. Además de las cuestiones teóricas y metodológicas, mencionaremos aspectos éticos, políticos e incluso filosóficos que fueron surgiendo a lo largo del trabajo de campo. Algunas cuestiones son comunes a cualquier investigación que se realice en el ámbito de las ciencias sociales, mientras que otras se relacionan directamente con el objeto de estudio, es decir con el trabajo infantil y especialmente con sus “peores formas”, tales como la trata y la explotación sexual comercial. En este tema y en este contexto, fue especialmente difícil separar los aspectos técnicos y políticos, ya que cada intervención suponía un posicionamiento en ambos sentidos. Haremos hincapié en la forma en que nuestra propia subjetividad atraviesa los dispositivos teóricos y metodológicos y la posibilidad de resignificación de los mismos para desactivar las narrativas hegemónicas y habilitar una lectura creativa de los elementos que tensionan el campo del trabajo infantil en la actualidad.

La construcción del objeto de estudio en ciencias sociales presenta múltiples dificultades producto de la especificidad de este tipo de conocimiento.



En este trabajo planteamos que el trabajo infantil, en tanto actividades con fines económicos que realizan niños y niñas en la región, constituyen estrategias de resistencia frente a la precariedad en la inserción laboral de los adultos. La variedad de formas que adquiere el trabajo infantil en la región impide la aplicación de un criterio unificado dada la multiplicidad de factores que inciden en su ocurrencia y reproducción, y la diversidad de sentidos acerca de estas prácticas que circulan en la región.

Discusión y delimitación del objeto de estudio

Toda investigación comienza por el planteo de interrogantes acerca de algún aspecto de la realidad social que, por un motivo u otro, consideramos digno de ser estudiado. En este caso, entre las preguntas formuladas al inicio de mi investigación se encontraban: ¿qué es el trabajo infantil? ¿Qué características adquiere en una región periférica transfronteriza? ¿Qué factores contribuyen a su persistencia?, entre otros. Sin embargo, desde los primeros viajes a la región de la Triple Frontera se hizo evidente que estas preguntas implicaban ya una significativa carga teórica que debía ser deconstruida si quería dar cuenta de la problemática del trabajo infantil de forma rigurosa. En este sentido resultó fundamental la incorporación de la especificidad del contexto en tanto anclaje material que otorga al fenómeno bajo estudio rasgos particulares, no siempre asimilables a los que adquiere en otros lugares o en aquellos en los cuales fueron pensadas las categorías de análisis.

La región de la triple frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay es un espacio diverso, interconectado, caracterizado por una alta movilidad de la población que circula a través de límites internacionales, por pasos oficiales y por los que no lo son. Esta “porosidad” que presenta la región es capitalizada por los niños, niñas y adolescentes que realizan estrategias de supervivencia para hacer frente a la vulnerabilidad producto principalmente pero no únicamente de la precarización laboral en el mercado de trabajo de los adultos. Por lo que las prácticas englobadas bajo la categoría de trabajo infantil en la región presentan contornos novedosos, no siempre contemplados por el marco legal o las políticas sociales, que continúan ancladas en la variable nacional, haciendo caso omiso del carácter transnacional que revisten las problemáticas en regiones fronterizas.

Otra cuestión que fue motivo de reflexión y me indujo a cuestionar algunos supuestos acerca del trabajo infantil fue comprobar que no era en general percibido por los informantes como un “problema” y por lo tanto no tenía por qué ser objeto de especial atención. Esto me llevó a incorporar en mayor profundidad variables como la



invisibilización y la naturalización del trabajo infantil, ya que las actividades económicas que realizan niños y niñas se encuentran profundamente imbricadas con las tramas culturales e históricas de la región. La invisibilización del trabajo de niñas y niños refiere a aquellas actividades con menor visibilidad pública, tales como el trabajo rural o el trabajo doméstico, que se realiza en el ámbito privado de un domicilio; mientras que con naturalización entendemos la no problematización de estas actividades, debido en parte a su consideración como patrimonio cultural de los pueblos autóctonos y en parte a un discurso que legitima el trabajo infantil considerándolo incluso beneficioso para los niños y niñas que lo realizan.

Estos primeros acercamientos implicaron cuestionar mi propia reflexividad, esta “perplejidad en el campo que suele ser el intersticio desde el cual nos cuestionamos nuestros supuestos” (Guber, 2012) y que constituyó un elemento de tensión a lo largo de todo el proceso de investigación. Dicha situación puso de manifiesto la necesidad de un distanciamiento “de las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social” (Lins Ribeiro, 1989), que en este caso fue doble: distanciamiento de la realidad que pretendemos conocer, pero también de la nuestra propia, para evitar caer en un etnocentrismo de clase “en cuanto dictamen acerca de las prácticas populares solo en función de criterios dominantes” (Corcuff, 2013:53).

A la dificultad o imposibilidad de conocer la real dimensión del trabajo infantil se suma un obstáculo común en el estudio de muchos fenómenos, que es la ausencia de datos cuantitativos o cualitativos actualizados. O desactualizados. Parecería que algunas problemáticas presentan tan variados matices que su inclusión en los instrumentos de relevamiento tradicionales sería quizás inconducente, poniendo de manifiesto las limitaciones a la hora de aprehender fenómenos complejos que se mueven en el difuso límite entre lo legal y lo ilegal. Este carácter “difuso” es especialmente manifiesto en el trabajo infantil, ya que en una región fronteriza como la que analizamos pueden adquirir la forma de trata y tráfico para la explotación sexual, tipificada por OIT en su Convenio 182 como una de las peores formas del trabajo infantil. Lo que nos lleva a otra dificultad, que es la falta de consenso en cuanto al carácter de estas prácticas, que, si bien son tipificadas como “trabajo infantil”, sus características las asemejan a las formas modernas de esclavitud y son consideradas en ocasiones como, lisa y llanamente, delitos contra la humanidad.

Estas consideraciones me ayudaron a comprender que no tendría sentido intentar producir una visión homogénea de la problemática estudiada, y que sería más fructífero



respetar las ambigüedades y contradicciones presentes en la pluralidad de miradas, que quizás no sean más que el reflejo de la complejidad de la realidad contemporánea y de las múltiples estrategias prácticas y narrativas que los sujetos desarrollan para dotar de sentido a estos procesos.

Consideraciones sobre la posibilidad –y deseabilidad- de la objetividad en las ciencias sociales

Max Weber planteaba la dificultad de producir un conocimiento de la realidad desprovisto de suposiciones; estos “puntos de vista específicamente particulares” están constituidos por lo que él denominó “las ideas culturales de valor con las cuales abordamos la realidad concreta” (Weber, 1904, citado por Corcuff, 2013). Personalmente no considero posible ni deseable una investigación social ajena a los valores y creencias de los investigadores. La -aparente- neutralidad valorativa contribuye a la reproducción de una agenda política que refleja los intereses dominantes, y por lo tanto una visión sesgada que favorece la reproducción del *statu quo* y de las desigualdades que habilitan a los detentadores del poder a actuar con la impunidad de la que se saben portadores debido a privilegios de dudosa legitimidad.

Por otra parte, la inevitable inclusión de la subjetividad en la investigación social obedece a causas que trascienden lo estrictamente profesional o académico: la subjetividad nos hace quienes somos, como personas y como investigadores, condicionando incluso la elección de los temas que estudiamos; por lo que la perspectiva desde la cual observamos la realidad se encuentra condicionada desde el comienzo. La subjetividad cumplió en este caso un rol fundamental, ya que uno de los motivos que hicieron posible la concreción de mi tesis de doctorado fue la relevancia que tenía para mí el objeto de estudio, tanto en el plano académico como personal, lo cual fue una ventaja que traía aparejados ciertos riesgos: al trabajar aspectos de la realidad que consideramos movilizantes, podemos tergiversar o sesgar la información. Ser conscientes de esto, así como de las limitaciones de nuestros análisis y de nuestros datos, contribuye a la autenticidad de nuestro trabajo como investigadores. Si bien algunos autores plantean la necesidad de mantenerse alejados de aéreas en las que se sienten profundamente comprometidos (Douglas, 1976) la investigación nunca está libre de valores. Además, algunos escenarios “ofenden a tal punto la sensibilidad humana del investigador que resulta imposible permanecer desapegado y desapasionado” (Taylor y Bogdan, 1992:37). Quizá aquí radicó el mayor desafío, en cuestionar mis propios valores e ideas acerca de lo que la sociedad es y lo que “debería ser”, y realizar una observación y un análisis lo más desapegado posible, mediante un permanente



ejercicio de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2003). Sin embargo, si como investigadores nos retiráramos de todas las situaciones moralmente problemáticas, “no podríamos comprender y por cierto cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos” (Taylor y Bogdan, 1992: 99).

En definitiva, el carácter de la investigación cualitativa es en última instancia una cuestión tanto técnica como política. En este tema y en este contexto, fue especialmente difícil separar los dos aspectos, ya que cada intervención suponía un posicionamiento en ambos sentidos. Fonseca (2005) menciona al respecto “la imposibilidad de organizar una discusión sobre las implicaciones puramente políticas o puramente académicas de una investigación ya que ambas marchan juntas, en juegos variados de interacción”. A lo largo del trabajo de campo intenté, más que permanecer distanciada “como un denominado observador objetivo, comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1992:20). Esto implicó suspender, dentro de lo posible, mis propias creencias y convicciones, y no buscar “lo correcto” o “la moralidad”, sino considerar a cada perspectiva como intrínsecamente valiosa.

Aproximaciones teóricas a la construcción del objeto de estudio

La realidad, o aquello que llamamos realidad, se presta a múltiples interpretaciones. No es una realidad clara, inequívoca y con una significación cristalina, susceptible de ser abordada aplicando una teoría (Zemelman, 2005). Partimos de la premisa de que ninguna teoría puede explicarlo *todo*, por lo que para la investigación incorporé elementos de las teorías relevantes para la construcción del objeto de estudio. Aquellas que contribuían a su delimitación fueron incorporadas intentando respetar la coherencia y la estructura de la investigación.

Una de las mayores dificultades que presenta la investigación en ciencias sociales es cierto desfase entre la teoría y la realidad, que implica la necesidad de un permanente ajuste de los dispositivos conceptuales que utilizamos. La resignificación de estos dispositivos es una tarea compleja pero central en el desarrollo de las investigaciones, ya que el ritmo de la “realidad” no es el mismo de la construcción conceptual, y ciertas categorías necesitan ser revisadas más allá del período histórico y del lugar en que se acuñaron para ser recuperadas o reconfiguradas como elementos útiles para construir conocimiento en otros contextos (Zemelman, 2005). Este aspecto fue motivo de reflexión, ya que muchas veces empleamos palabras conocidas con sentidos diferentes a los “tradicionales”, lo que constituye un dilema, como menciona Pahl: “si utilizamos palabras familiares de nuevas formas, es posible que se nos malinterprete, si



inventamos nuevas palabras para nuevas nociones, seremos menospreciados por nuestros torpes neologismos” (1991:28). Otro problema que presenta el uso de categorías comunes en ciencias sociales es que “a medida que pretenden dar transparencia a más y más procesos, ellas mismas se vuelven opacas (...) y las prácticas humanas que el concepto original intentaba aprehender se pierden de vista” (Bauman, 2006:15). Esta “opacidad” que presentan algunos conceptos en ciencias sociales puede deberse a que son aplicadas para dar cuenta de las más heterogéneas situaciones, debido a que se trata de categorías que son tanto analíticas como nativas.

Con este *racconto* no pretendemos agotar la serie de restricciones cognoscitivas a las que nos enfrentamos a la hora de realizar una investigación, sino simplemente dar cuenta de que somos conscientes de estas limitaciones. Bourdieu mencionaba que previo a todo saber riguroso se encuentra “el conocimiento de los instrumentos de conocimiento” y que “el sociólogo está siempre expuesto a aplicar al mundo social categorías de pensamiento que han sido inculcadas en su pensamiento por el mundo social” (2003:64). Dichas categorías forman parte del llamado “conocimiento de sentido común” con el que debemos “romper” para lograr producir conocimiento científico. De ahí la importancia que otorga al análisis de las condiciones sociales de la producción de nuestros instrumentos de pensamiento, y la relevancia, no tanto de los resultados, sino de los *procesos* a partir de los cuales los resultados fueron obtenidos.

Lakatos (2007) consideraba que hemos podido progresar en la construcción del conocimiento porque la razón humana ha podido pensar *en contra* de la razón. Es decir, porque hemos podido pensar en contra de nuestras propias verdades y certezas, y no quedarnos atrapados en conceptos con contenidos predefinidos. En este sentido el encuadre teórico implica un doble distanciamiento; de la realidad, pero también de la propia teoría. A lo largo de la investigación intenté evitar que los razonamientos quedaran aprisionados dentro de conocimientos ya codificados, lo que requería criticar aquello que consideraba inicialmente un anclaje teórico sólido: leyes y tratados de derechos humanos, especialmente sobre los derechos del niño, entre otros. Dicho distanciamiento fue necesario para problematizar el objeto de estudio y no caer en el error de confundir el problema con el objeto, ya que “podemos tener un objeto sin darnos cuenta de que este supone implícitamente una construcción, de manera que, de no estar alertas, correríamos el riesgo de construir conocimiento a partir de un objeto ya estructurado” (Zemelman, 2005:74). En el caso del estudio del trabajo infantil estas implicaciones fueron evidentes ya que partíamos de ideas preconstruidas, tales como el trabajo, la infancia y la propia categoría de trabajo infantil, cuya carga teórica son tan



significativa que debieron ser deconstruidas como paso previo a cualquier abordaje que pretendiera dar cuenta de la especificidad de estas prácticas en la región bajo estudio. Como señala Bourdieu, “la necesidad de romper con las pre-construcciones, las pre-nociones, con la teoría espontánea, es particularmente imperativa en el marco de la sociología, porque nuestro ánimo y nuestro lenguaje están llenos de objetos pre-construidos” (1997:42). Por ello reconocemos la fundamental importancia de la construcción del objeto de estudio, y la precaución frente a los objetos pre-construidos que se imponen como objetos científicos. En este sentido insiste Bachelard al señalar que se conoce en contra de un conocimiento anterior, y que el esfuerzo científico requiere la permanente superación de los obstáculos epistemológicos, ya que “nada está dado, nada es espontáneo, todo se construye” (Bachelard, 1972:16).

Observaciones sobre la pertinencia de los elementos de recolección de la información: la entrevista

Entre las técnicas de recolección de información implementadas a lo largo de la investigación, la entrevista ocupó un lugar central. Las entrevistas realizadas fueron flexibles y semiestructuradas, para evitar el formalismo de las preguntas cerradas y aprehender categorías emergentes que quizás no habían sido consideradas en el diseño original de las mismas. Ahora bien, la entrevista, como cualquier otra técnica de investigación, tiene sus puntos fuertes y sus debilidades; en este sentido la dificultad para hablar con las personas acerca de temas sobre los que preferirían no hablar me indujo a implementar diversas estrategias, y en algunos casos fue necesario dar un rodeo, más o menos extenso, hasta que el entrevistado pudiera comprobar que yo no era un agente de la policía u otra fuerza de seguridad, como algunos informantes parecieron creer en un principio, y que no representaba una amenaza para su trabajo o su persona. Algunos investigadores sugieren presentarse como un “extraño ingenuo”, o un “incompetente aceptable” (Taylor y Bogdan, 1992).

Una arista inicialmente considerada problemática fue intentar establecer el grado de veracidad en el discurso de los informantes, ya que “los actores dicen lo que creen que uno quiere escuchar” (Taylor y Bogdan, 1992). Sin embargo, el tiempo y las lecturas pusieron de manifiesto que aprehender la veracidad no debía ser un objetivo prioritario, sino más bien “captar los marcos significativos de los actores a partir de sus verbalizaciones” (Balbi, 2012:3). Por otra parte, algunos informantes, especialmente aquellos que se desempeñan en la función pública, intentan aparecer como personas íntegras y competentes, lo que a menudo implica la distorsión ya sea de las preguntas o de sus respuestas, e incluso la negación de aquello sobre lo que existe evidencia



sólida, como los casos de corrupción, trata, tráfico de niños, turismo sexual, todas las formas de explotación, o en el caso de aceptarlo, considerarlo ajeno a su persona, responsabilidad y funciones, y puramente consecuencia de gestiones anteriores, del contexto (*es cultural*) o de la historia (*siempre fue así*), relativizando su importancia (*es mejor esto que otra cosa*) o simplemente negando la existencia de aquellos fenómenos que no se condicen con lo que la realidad “debería ser”.

Si bien las creencias, percepciones y puntos de vista de los actores constituyen una parte sustancial de aquello que me propuse conocer, en ocasiones cuando creemos dar cuenta de la perspectiva de los actores, estamos, en realidad, dando cuenta de la nuestra. Como señala Balbi (2012:3) la perspectiva del actor “es una mera convención, producto de los esfuerzos que nosotros mismos desarrollamos con el fin de entender los universos de referencia de los actores cuyos asuntos nos ocupan”. Las herramientas que constituyen nuestro andamiaje teórico y metodológico son asimismo construcciones analíticas que, con todas sus limitaciones, nos permiten comprender la forma en que los actores interpretan esta realidad, que es la suya propia, y conocer cómo esa interpretación condiciona su discurso y sus actitudes hacia determinadas problemáticas.

A lo largo del trabajo de campo fue manifiesta la lucha simbólica por la imposición y apropiación de sentidos, y el condicionamiento del discurso de los informantes debido a posiciones jerarquizadas en torno a la clase social, la edad y el género. Por otra parte, si bien todas las categorías se encuentran mutuamente imbricadas, para los fines analíticos se hicieron recortes, ya que “únicamente mediante la abstracción de las complejidades del mundo real podremos desarrollar un esquema conceptual que dé cuenta de él” (Fraser, 1991:2). La necesidad de pensar el material registrado durante el trabajo de campo en términos teóricos, la selección de las categorías significativas para el análisis y la comprensión del objeto de estudio implicaron un trabajo dialéctico, un permanente “ir y venir” entre las categorías y el contenido de las entrevistas. Mediante este proceso intenté clarificar algunas relaciones y construir otras, para contribuir a la comprensión de las formas de encarar y operar sobre la vulnerabilidad desde lo institucional, e interpretar las estrategias para hacer frente a la precariedad a partir del discurso y las prácticas de niñas y niños trabajadores.



La construcción social de los objetos de conocimiento: consecuencias prácticas de las distintas formas de nominación

El trabajo infantil como categoría analítica condensa múltiples sentidos, cada uno de los cuales acarrea diferentes consecuencias prácticas. El trabajo de campo y la revisión bibliográfica nos permitieron constatar que no existe consenso acerca de qué es y qué no es trabajo infantil, y que cada Estado -con su marco normativo-, cada agencia nacional e internacional e incluso cada actor social tiene una interpretación particular al respecto.

La revisión de la categoría de trabajo infantil y su derrotero histórico constituyen dos de las aristas desde las que dilucidar cómo llegó a naturalizarse, adquiriendo su calidad de “inevitable” en determinados contextos, con sus lógicas consecuencias prácticas: esta interpretación acerca de la inevitabilidad del trabajo infantil invitó a asumir ante él una actitud de tolerancia o resignación, que se instaló en el imaginario social y redundó en insuficientes o inexistentes mecanismos de detección y prevención.

Partimos de la premisa de que la infancia y la niñez son construcciones sociales que no designan una realidad objetiva y universal, aunque a veces se las considere de manera ahistórica y acrítica, lo que posibilita la homogeneización de múltiples infancias bajo un mismo criterio normalizador. Por otra parte, “infancia” y “niñez” forman parte de un andamiaje teórico que incluye una serie de categorías jerárquicamente organizadas y da cuenta de las relaciones de poder vigentes en la sociedad. Así, los niños pobres eran, y continúan siendo en determinados contextos, caratulados como “menores”, “en riesgo social o moral”, “potenciales delincuentes” a los que el Estado debía “tutelar” o “resguardar” (Ley 10903 de Patronato de Menores, Argentina, año 1919) y otros eufemismos propios del discurso del paradigma de la Situación Irregular. Dicha normativa evidencia el hecho de que los niños y niñas de sectores populares han sido históricamente sujetos de control y de aplicación diferenciada de la ley, además de objetos del asistencialismo y de la “compasión” del Estado y de las instituciones de caridad y beneficencia.

Ahora bien, los contornos de las categorías relativas a la infancia son difusos, además de adquirir distintos matices en función de su relación con conceptos como pobreza, exclusión, vulnerabilidad, y otros.

Más allá de este criterio, la infancia y la niñez son construcciones sociales que no sugieren las mismas ideas en todas las épocas ni en todos los lugares. Su sentido varía junto con los procesos sociales y en la actualidad es hegemónica una concepción de la



infancia que obedece a una postura eurocéntrica, coherente con la pretensión de universalidad del saber producido por el “norte global”, que determina qué es considerado conocimiento válido en cada momento histórico. Esta “injerencia epistemológica” (Santos, 2004) fue posible gracias a la fuerza de la intervención política, económica y militar del colonialismo y capitalismo modernos.

Debemos asimismo recordar que los niños y niñas no siempre fueron considerados como tales. La desagregación de las trayectorias vitales según criterios etarios es una construcción moderna que varía en las diferentes culturas. El derrotero histórico de la infancia se encuentra condicionado por instituciones como la escuela y la familia, pero también por las prácticas sociales y los paradigmas hegemónicos en cada época. Conocer las formas específicas y contextualizadas que adquirió esta categoría a lo largo de la historia pone de manifiesto que, mediante el trabajo infantil, y la explotación en general, determinados grupos han asegurado sus privilegios y subsistencia a expensas de otros.

Sin embargo, a pesar de la variación en su denominación, a lo largo del tiempo se mantuvo estable la existencia de, por lo menos, dos infancias: una con posibilidad de futuro dentro de los mecanismos de inclusión sistémica y otra infancia excluida, con un presente sin garantías y sin perspectivas de futuro (García Méndez, 2008). A su vez, la reconfiguración de la infancia es consecuencia de la transversalidad del poder en todos los escenarios de la vida, e implica la invisibilización de aquellas formas de ser y hacer en el mundo que no son reconocidas como legítimas en la construcción social, debido a que han sido naturalizadas y sometidas a espacios y roles -subalternos- en función del género, clase, etnia, edad o condición socioeconómica.

Otra dificultad que surge a la hora de caracterizar a la infancia, al trabajo infantil y sus modalidades, es que algunas palabras, como “trabajo” pueden ser conocidas, pero no así lo que representan. Kuper (2001, citado por Padawer, 2010) menciona que la problematización de ciertos conceptos encuentra su dificultad no en la utilización del término para aludir al objeto de estudio, sino en esgrimirlo como concepto explicativo aislado. Es por ello que el trabajo infantil no puede ser escindido de las dimensiones materiales y simbólicas que contribuyen a su especificidad.

Consideraciones finales

En este artículo procuramos delinear algunas implicaciones de la construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales en base a una investigación sobre el trabajo infantil en una región periférica transfronteriza. Entre los múltiples desafíos que implica esta



construcción teórica, se encuentra la permanente negociación de sentidos con los informantes y la discusión con aquello que parecía constituir un anclaje teórico más o menos sólido. A lo largo del trabajo de tesis me propuse investigar cómo se percibe el trabajo infantil y cuáles son los ejes en torno a los cuales se construyen sus sentidos en la región de la Triple Frontera entre Argentina, Brasil y Paraguay. Ello implicó una permanente tensión entre lo particular y lo general, y la incorporación de dinámicas locales y globales, que habilitan prácticas y formas de transitar y apropiarse del territorio en base a la singularidad del contexto. Por otra parte, cualquier fenómeno que tenga lugar en una aglomeración fronteriza debe ser pensado considerando su anclaje transnacional, por ello el hincapié en las regiones de frontera, cuyos matices contribuyen a delimitar las estrategias de niñas y niños en la región, al tiempo que habilitan las “peores formas” del trabajo infantil.

Las fronteras constituyen bordes materiales, pero también simbólicos y epistemológicos que implican repensar el sentido de muchas categorías en espacios que escapan, o no siempre coinciden, con los contornos establecidos por la academia. Tal vez en estos espacios la línea analítica más productiva sea, “en lugar de dar significado a los hechos procesándolos hacia arriba mediante la teorización, llevarlos hacia abajo, hasta sus elementos más básicos en un esfuerzo por des-teorizarlos” (Sassen, 2015). De esta manera podemos aprehender matices de los fenómenos que no siempre se encuentran incorporados en las categorías teóricas más generales.

En el caso particular del trabajo infantil, a pesar de su larga data como fenómeno social y su extensión en el ámbito urbano a partir de la Revolución Industrial, adquiere visibilidad como problemática a ser abordada con la creación de la Organización Internacional del Trabajo en 1919. Los organismos internacionales, las primeras leyes contra el trabajo infantil, el establecimiento de la educación obligatoria y sobre todo cierta prosperidad en las condiciones materiales de vida de las clases trabajadoras, contribuyeron a su drástica disminución en los países europeos centrales. Sin embargo, en las regiones periféricas del mundo el trabajo infantil continúa extendido, especialmente en sus peores formas.

Los criterios establecidos por OIT y demás organismos internacionales fueron fundamentales para la identificación y erradicación del trabajo infantil en Europa y Estados Unidos, pero no parecen ser adecuados para abordar el fenómeno en las regiones periféricas, donde las características y la extensión del trabajo de los niños es indisociable de la pobreza estructural y de la precariedad laboral en el mundo de los



adultos. Esta dificultad adquiere contornos particulares en la región de la Triple Frontera, donde las normativas -y la legalidad en general- no constituyen los vectores que organizan la vida social tal como se pudo comprobar a lo largo del trabajo de campo.

Estas y muchas otras artistas fueron centrales para delimitar un fenómeno frente al cual no existe una postura inequívoca, y en cuya construcción incluimos, desde el inicio, consideraciones teóricas y políticas cuyo explicitación esperamos que pueda dotar a nuestras investigaciones y potenciales intervenciones no tanto de objetividad, pero sí del mayor rigor científico y honestidad intelectual posible.

Bibliografía

- Bachelard, G. (1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Argos.
- Balbi, F. (2012). *La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica*. *Intersecciones en antropología*, 13: 485-499.
- Bauman, S. (2006). *La globalización, consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona, Anagrama.
- Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías, principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Douglas, J. (1976). *Investigative Social Research: Individual and Team Field*. *University of Chicago Press*.
- Fernández Campos, V. y Sokolovsky, J. (2006). Revisando la historia de atención a la infancia: desde el virreinato hasta la Ley 26061. En: *Cuestiones de niñez, aportes para la formulación de* Fonseca, C. (2005). *La Clase Social y Su Recusación Etnográfica*. En: *Etnografías Contemporáneas*, 1: 117-138.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío". En *Revista Debate Feminista*, marzo de 1991.
- Grimson, A. (2005). *Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur*. En: *Cultura, política y sociedad, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: método campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Lákatos, I. (2007). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza Editorial.
- Lins Ribeiro, G. (1989) Decotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica, en *Cuadernos de Antropología Social* 1: 65-69.



- Llobet, V. (coord). (2013). *Sentidos de la exclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- Pahl, R.E. (1991). *Divisiones del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Santos, B. y Meneses, M.P. (comp). (2004). *Epistemologías del Sur: perspectivas*. Madrid, Akal.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires, Katz Editores.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México, Anthropos.



Notas sobre a abordagem da moradia entre elites: revistando um estudo empírico do início do século XXI - Recife/BR¹

Kátia Medeiros de Araújo²

Resumo

Este trabalho discute a construção teórica e metodológica de uma pesquisa que abordou materialidade e valores expressos na ambientação de moradias de um segmento específico das elites do Recife, realizadas com a mediação de serviços de arquitetos especializados no ramo.

Introdução

Em estudo realizado entre os anos de 2003 e 2006 sobre o tema da ambientação residencial na cidade do Recife, para o qual foram problematizadas as perspectivas de contratantes, profissionais e de outros agentes que se expressavam no campo simbólico da ambientação residencial, o objetivo centrou-se em inferir como os envolvidos equacionavam certos vetores de influência e conflitos quanto ao modo de morar presentes neste universo.

Assim, a pesquisa relativa à tese de doutorado explorou o potencial de expressão implícito à materialidade na configuração de ambientes residenciais, problematizando os valores dos residentes e da sociedade recifense mais ampla. O presente trabalho se coloca como uma revisitação dos achados deste estudo.

No estudo original privilegamos o questionamento sobre o que estava envolvido quanto aos processos de ambientação residencial registrados, problematizando-se as escolhas dos pesquisados: a materialidade construída através de alguns aspectos do sistema de objetos residenciais, relacionando-os às suas trajetórias sociais.

As trajetórias sociais desses informantes foram abordadas através das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (1999), como fruto das disposições engendradas em seus percursos de vida e trabalho.

Na abordagem do Sistema de Objetos, levamos em consideração a dimensão relacional e de marcação de status guardadas por um rol de propostas identificadas entre as preferências dos informantes. Nos concentramos nas propostas voltadas aos edifícios de gabarito alto e considerados luxuosos que marcavam, à época, um dos momentos de intensa verticalização do Recife: a transição para o registro em torno de 20 andares, cujo padrão de construção emergia e assumia dimensão significativa nas áreas mais



elitizadas da cidade³. Mais concretamente, acercamo-nos dos padrões de residência em edificações concorrentes à legitimação entre os proprietários desses novos exemplares do mercado imobiliário.

No cotejamento dos dados, despontou nas reverberações do mercado imobiliário e dos serviços e produtos de ambientação profissional em meio aos quais se inseriam as demandas dos indivíduos e das famílias residentes, uma solução nomeada como estilo *clean*.

Mas afinal, o que representava a solução *clean* no contexto da pesquisa? A que motivações e interesses essa solução buscava atender? O que significava, no conjunto das estéticas residenciais concorrentes à época? Essas foram em linhas sintéticas as indagações realizadas.

Estratégias da pesquisa e referencial teórico

Na pesquisa procedemos à análise qualitativa de informações que expressavam a perspectiva dos informantes, considerando, por um lado, as características de suas capitais disponíveis, tal como proposto por Bourdieu (1998): volume, estrutura, forma de incorporação e modo de existência (entre as formas incorporada, objetivada, certificada), tomando esses aspectos de modo diacrônico em suas trajetórias de vida e profissionais (se modais ou singulares). Por outro lado, privilegiamos uma reflexão sobre relação entre os valores expressos na ambientação/decoração e sua materialidade.

Para a abordagem da materialidade, presente no estudo a partir da apreciação dos sistemas de objetos residenciais e sua sintonia com os valores dos indivíduos e famílias, foi utilizada a contribuição de Arjun Appadurai (2001) - representada no conceito de regimes de valor, que problematiza a dimensão simbólica presente nas diferentes modalidades de trocas envolvendo pessoas e artefatos. Esse instrumental nos foi útil para mensurar como se estruturava o raciocínio dos pesquisados no processo de seleção dentre as opções estilísticas disponíveis no mercado simbólico da ambientação residencial: se a cânones mais tradicionais ou a cânones mais recentes, e suas negociações dentre as possibilidades dadas (artefatos e sistemas de objetos).

A esse respeito, o corolário do estilo *clean*, amplamente mencionado entre as falas das três categorias de envolvidos - profissionais de ambientação, agentes que tratavam o tema no comércio e na mídia⁴ e os proprietários das residências em processo de ambientação/decoração - se apresentava à época como uma opção vanguardista, já que rivalizava com as opções tradicionais, propondo-se como uma alternativa quanto à materialidade.



As outras possibilidades de soluções estéticas e decorativas que se apresentaram nas falas dos pesquisados e nas reverberações do mercado denominavam-se, respectivamente, como *estilo clássico*, *clássico contemporâneo* e *estilo oriental*.⁵

Para a problematização da materialidade objetivada também recorreremos à teoria das tendências culturais em conflito, formulada por Mary Douglas (ano) que problematiza a ideia de adesão e, sobretudo, de negação às expressões concorrentes (e antagônicas) no universo cultural por diferentes grupos sociais. E igualmente, recorreremos ao conceito de individuação, proposto por Ulrich Beck (ano), em cuja construção problematiza os efeitos das tendências individualistas sobre as relações sociais em geral e, especificamente, nas relações de gênero e família. Apesar de não tratar diretamente o tema da materialidade, este autor nos possibilitou perceber e lançar uma hipótese sobre as representações individuais e de família presentes nas residências abordadas no estudo.

Capitais, trajetórias e dinâmicas simbólicas: Bourdieu e Douglas

Seguindo as elaborações teóricas de Pierre Bourdieu, partimos da ideia de que a materialidade tanto expressa, quanto colabora na construção dos recursos (capitais) disponíveis à demarcação de status dos indivíduos. Ou seja, a materialidade expressa o habitus, as disposições de gosto introjetadas e os estilos de vida.

Na abordagem multidimensional da posição social de indivíduos e grupos empreendida a partir dos capitais disponíveis⁶, o autor problematiza o aspecto do volume global, que diferencia as classes em altas (ou elites), médias e populares; e a estrutura, que pode ser mais ou menos simétrica, entre os capitais econômicos e culturais.

Quanto ao capital cultural, o autor problematiza o modo de incorporação, que se dá, no mais das vezes, de modo insensível e através de um processo que se opera no tempo. Na construção, o capital cultural representa as propriedades intelectuais das classes dominantes, configurando o que conceitua como cultura legítima, que constitui a mais poderosa ferramenta de operacionalização da estrutura (e de hierarquização) das sociedades.

O gosto é conceituado pelo autor como uma disposição adquirida para diferenciar e apreciar diferentes objetos, e é mobilizado pela sensível e pela racionalidade. O gosto constitui uma espécie de orientação social, interferindo fortemente nas relações entre agentes e grupos.



Rechaçando a ideia de gosto puro que se afirmar no domínio da arte, Bourdieu (1996b) afirma que a apreciação estética enquanto manifestação do gosto não seria tão diferente da faculdade de gosto que se aplica à esfera alimentar e aos prazeres corporais. Neste sentido, o gosto é concebido como profundamente vinculado às condições de existência em que se formou: incide em primeiro lugar sobre o que nos é familiar, sobre o que nos é acessível.

Como diferencial à abordagem do gosto puro, sua teoria destaca as disputas pela legitimação de gosto como aspecto pertinente aos processos de acumulação de capitais culturais e também econômicos. O gosto se operacionaliza através de campos de poder simbólicos específicos.

O autor lembra ainda que as manifestações de gosto de uma pessoa são sempre acompanhadas de repugnâncias, e que as reações de adesão ou de negação ao gosto hegemônico (legitimado na hierarquia do espaço social e simbólico) se inscreve fortemente nas relações entre agentes e grupos. Assim, o gosto hierarquiza os seus afiliados, dado que é expressão da hierquização dos próprios padrões de comportamento (hábitos das diferentes classes).

Esses três conceitos integrantes da teoria das práticas foram importantes ao estudo, na medida em que a relação de maior ou menor aceitação da estética que os arquitetos e o campo simbólico de ambientação nomeavam de estilo *clean*, à época, consistia numa expressão do gosto e numa orientação social ligada a uma trajetória que os levou a compor um estilo de vida, para o qual a solução *clean* representava alternativa estratégica. Essas ferramentas, portanto, permitiram traçar o caminho que relaciona os valores dos pesquisados à materialidade que construíram, ou seja, aos seus sistemas de objetos residenciais.

Na perspectiva de Douglas (1998), uma segunda contribuição teórica considerada no presente estudo, as dinâmicas sociais em torno do gosto se expressam a partir de *tendências culturais* em oposição que se configuram de modo específico, a cada diferente sociedade. A compreensão das disposições estéticas adotadas por indivíduos e grupos requer a visualização de seu potencial integrativo à sociedade, e diferencial quanto aos diversos grupos. As eleições no consumo e as adesões a diferentes estéticas, essas vistas como fluxo de informações, integram as pessoas em um mundo social inteligível, e podem ser tomadas como indicadores de valores e estilos de vida pertinentes a essas diferentes posições. A autora propõe um delineamento estrutural das tendências culturais através dos seguintes conceitos: por um lado, um eixo de



disposições que representam o propósito da afirmação da hierarquia e defesa do status constituído - a posição hierárquica conservadora, oposta à tendência do individualismo ativo (que se diferenciam pela concepção do papel do indivíduo); por outro lado, aponta um segundo eixo de disposições comum a indivíduos que comungam da atitude de negação ao status constituído e portanto negação às suas estéticas - o grupo dissidente (ou contracultural), que se diferencia da posição do isolamento pessoal, este último podendo se expressar como uma posição socialmente legitimada e não necessariamente excludente, ou, ao contrário, como uma condição de exclusão, conforme estabelecido nas lógicas de diferentes sociedades. Trata-se, portanto, de uma teoria que objetiva trazer uma interpretação mais adensada das noções de hegemonia cultural X contra-cultura, problematizando as perspectivas de indivíduos, para além das diretrizes coletivas dos grupos, tal como se entende da afirmação abaixo:

As pressões culturais não obrigam ninguém a eleger um ou outro caminho. Nem sequer supõem que as pessoas saibam o que querem; porém, se supõe que as pessoas sabem o que não querem e que são realistas em relação às suas oportunidades. Douglas (1998, pg 60)⁶

Para a autora, o conhecimento dos códigos de consumo e o atendimento aos rituais próprios às diferentes sociedades são essenciais ao projeto de criar inteligibilidade e comunhão. No caso de nosso estudo, assumimos que consumidor (os indivíduos residentes que consomem os serviços e artefatos inerentes à construção material e simbólica de suas moradias), está sujeito às exigências da política das aparências que governa o mundo moderno; todavia, a submissão a tais exigências é empreendida conscientemente, racionalmente.

As teorias que conservam a tensão entre subjetividade cultural e contexto social, o caso das formulações Bourdieu e Douglas assinaladas, serviram-nos como ferramenta para compreender a posição do segmento específico das elites identificado em nosso estudo, que em suas opções, não nos pareceram pretender a emulação do estilo de vida das elites tradicionais. Ao contrário, os pesquisados expressaram o desejo de adesão a uma estética diferenciada, o *clean*, entretanto fazendo negociações, com a outra estética representada no contexto - sobretudo o clássico.

Materialidade, sistemas de objetos e individuação: Appadurai e Ulrich Beck

Materialidade é aqui entendida no sentido amplo, incluindo-se o padrão arquitetônico da habitação, a configuração da espacialidade/ambientação e a decoração; enfim, o



sistema de objetos resultante dos processos sociais que se delineavam nas práticas do morar identificadas no contexto da pesquisa.

Para a abordagem do contexto no qual está materialidade é valorada, recorreremos à construção teórica de Arjun Appadurai (2001). O autor recorre às elaborações de George Simmel, quando afirma que o valor dos artefatos nos processos de troca jamais será uma propriedade inerente aos objetos, mas um julgamento que os sujeitos fazem sobre eles. O autor afirma que a sociedade cria reservas (dificuldades) para a obtenção de objetos pelos indivíduos, a partir do valor que lhes é atribuído, considerando que valores são atribuídos às coisas e também aos próprios indivíduos.

Opondo-se a uma apropriação que considera errônea da visão marxista de mercadoria como substrato do capitalismo, Appadurai distingue o conceito de mercadorias em relação às noções de 'produtos', 'objetos', 'bens', 'artefatos', conceituando a mercantilização como um processo, e mercadoria uma situação na qual os bens podem entrar e sair, e mesmo reingressar. A formulação visa abranger diferentes trajetórias de valor alçado pelos bens. Assim, as coisas só adquirem o status de mercadoria quando o trabalho na produção simbólica sobre as mesmas se torna qualidade inerente ao objeto, já que a atribuição simbólica é realizada dentro de um determinado contexto ou regime de valor.

Appadurai conceitua como mercadoria qualquer artefato ou bem destinado à troca monetizada, e se dedica a caracterizar os tipos de trocas possíveis, sejam elas trocas mercantis, escambos ou presentes (dádivas). Traça os possíveis limite que o objeto vai cruzar no seu processo de circulação e valoração, enquanto mercadoria ou, ao contrário, como dádiva. O regime da dádiva refere-se ao espírito de reciprocidade, sociabilidade e espontaneidade no qual os bens são trocados, só possível em contexto específicos, constituindo manifestações de grande potencial simbólico e de relação social. No extremo, a dádiva está teoricamente liberta dos valores mercantis e vincula coisas a pessoas e, sobretudo, vincula as pessoas entre si; ao passo que as mercadorias, teoricamente, representam a circulação de bens em grande parte livre das coerções morais ou culturais, movimento que privilegia o interesse monetário e não a sociabilidade.

No contexto do estudo, atentamos que o valor atribuído às soluções operacionalizadas nos processos de ambientação/decoração dos informantes passavam por um duplo registro de valor: ora bem se falava do sistema de objetos residenciais como um investimento dedicado à família - sendo pertinente reflexões sobre a funcionalidade e



praticidade, o gosto pessoal e a redução de trabalho por parte das mulheres - benefícios registrados sob a ótica da dádiva; outra hora havia referências constantes ao mercado mais amplo do consumo de bens e das práticas profissionais do campo da ambientação, por exemplo, quando mencionavam sem rodeios a ordem monetária dos investimentos, registrando-se, algumas vezes claramente razões conspícuas. Essa dualidade foi observada tanto na fala dos profissionais quanto na dos próprios clientes.

Esses dados nos levaram a perceber a utilidade do conceito de regimes de valor para entender algumas características dos sistemas e o papel de alguns artefatos, para os pesquisados.

Por sua vez, Ulrich Beck, cuja contribuição também consideramos no estudo, abordou as transformações das relações sociais no mundo contemporâneo enfatizando os conflitos que decorrem do maior nível de conhecimento e reflexividade adquirido pelos indivíduos mediante a ampliação de acesso à informação, a melhoria dos índices de educação formal e, em consequência, a maior consciência das desigualdades sociais pelas pessoas, inclusive ao nível das relações entre homens e mulheres.

Ainda de acordo com este autor, as expectativas criadas nas mulheres pela nova postura reflexiva e pela concepção de que podem competir no mundo do trabalho como indivíduos livres das disposições culturais (família, entre outros), esbarram na realidade concreta do mercado de trabalho, no qual não há emprego suficiente nem para homens e nem para mulheres; e na persistência da expectativa dos homens de que elas continuem se responsabilizando majoritariamente pela casa e pelos filhos. O autor assinala que o desenvolvimento das capacidades reflexivas, vivenciadas por ambos na modernidade mais recente constitui o aspecto que está na origem da tendência à individualização; estas se apresentam, de fato, como capacidades *auto-reflexivas*, na medida em não geram uma ponderação que favoreça o coletivo. O autor adverte ainda que a contradição entre os *slogans* de responsabilidades mútuas no mundo público, cuja lógica ainda é fortemente androcêntrica, por um lado, e a retenção de velhos papéis sexistas na esfera privada, por outro, têm levado as mulheres a uma maior consciência acerca das desigualdades que persistem nessas relações, o que não implica que essa consciência tenha alterado significativamente a posição desigual que majoritariamente ainda ocupam, principalmente no plano da vida doméstica. A seu ver, as prerrogativas de dominação masculina na esfera privada têm se tornado apenas menos legítimas.

Como teórico que apresenta intenções pragmáticas de oferecer modelos para o planejamento social, o autor sugere que cabe às instituições públicas das sociedades



modernas urbanas oferecer soluções institucionais que possibilitem a reunificação entre trabalho e vida. No plano da família, menciona a idéia de escolas preparadas para receber e ressocializar crianças, grupos familiares e vizinhança.

No caso de nossos pesquisados, as iniciativas adotadas para fazer face às demandas da vida doméstica assumiram a via do consumo privado. A principal estratégia das famílias abordadas consistia em delegar autoridade a certas instituições, mediante contratação formal e pagamento, para que estas realizassem afazeres diversos que lhes são fundamentais.

Consideramos que o forte senso de estratégia identificado entre os pesquisados se refere a uma disposição pragmática por parte das elites sociais em geral para a potencialização de seus capitais e de sua posição de status. Tendo em vista as características específicas das trajetórias do segmento da elite recifense abordado, em cujos cônjuges se expressa um forte sentido de individuação, indagamos: Qual seria a especificidade com a qual este senso de estratégia se apresenta para o grupo pesquisado?

Apresentação de dados e discussão

No estudo para a tese, foram problematizadas as perspectivas de contratantes e profissionais, de modo a se inferir como equacionavam os vetores de influência e conflitos quanto ao modo de morar, presentes neste universo. Para efeito do presente artigo, este argumento é demonstrado através de alguns destaques entre as informações coletadas na citada pesquisa, especificamente através da estrutura do campo simbólico da ambientação residencial no Recife entre os anos de 2003 a 2006, e de informações relativas às adesões e negações às estéticas concorrentes à legitimação neste campo simbólico entre informantes do sexo feminino.

O campo simbólico da ambientação

Os diversos aspectos da investigação com os profissionais de ambientação de interiores - formação para o trabalho, veiculação de suas imagens na mídia, participação em eventos e o tipo de movimento da economia com a qual colaboram - levaram-nos a uma melhor visualização da dinâmica de status entre esses especialistas. Aqui trataremos especificamente da participação em eventos do campo⁷ e do aspecto da veiculação de suas imagens em termos de midiopanoramas - sua colaboração na difusão de informações e valores globais via midiosfera - tal como concebido por Appadurai, 1990)⁸.

Constatamos que a veiculação de imagens pessoais nos eventos e veículos de mídia constituiu, e constitui ainda hoje, um recurso de divulgação valorizado pela maioria dos



representes da categoria, o que se expressava nos esforços que realizavam para participar em tais promoções. Todavia, nem todos os especialistas apresentavam o mesmo nível de acesso à mídia. A veiculação das imagens dos os baluartes do ramo (os especialistas mais consagrados) constituía interesse de todos os envolvidos neste campo de produção simbólica - colunistas sociais, representantes do comércio de produtos que figuravam entre os patrocinadores desses veículos, assim como de todas as categorias de profissionais do ramo, desde o pólo mais autônomo ao pólo mais heterônimo, já que, além de conferir mais “glamour” aos veículos de mídia, a divulgação das imagens pessoais dos baluartes contribuía para a própria consagração do campo profissional. Observamos, portanto, um processo de objetificação da figura do profissional, consumida sob a lógica do fetiche.

Paralelamente, novos e antigos profissionais se esforçavam para conseguir junto a empresas comerciais de materiais de construção civil e de mobiliário e acessórios, os recursos necessários à participação nas mostras. Assim, assinalamos uma forte convergência entre interesses desses agentes, em meio às quais se colocavam as demandas dos consumidores. Essas últimas se concretizavam, em parte, pelo consumo dos emblemas estéticos veiculados pelo comércio e pela mídia.

Quanto à conquista da clientela a partir do produto ofertado, constatamos a adoção de estratégias distintas pela diferentes categorias de especialistas. Os baluartes vinculavam seus nomes a propostas consideradas mais tradicionais no contexto, sobretudo à estética memorialista associada à imagem das velhas elites locais e seus descendentes⁹, à qual se integram o estilo clássico, o *clássico contemporâneo*, *entre outras*, tal como foi definido por uma arquiteta entrevistada. Em contraste, a nova geração - na qual identificamos uma perspectiva mais ligada a oferecer soluções com foco funcional, através de propostas de inspiração racionalista e derivadas do saber modernista da arquitetura e do design - vinha empreendendo a ampliação de seu público alvo em termos de gosto (*habitus*), através de uma proposta até então considerada contracultural, valendo-se da promoção de uma tendência estético-formal diferenciada das expressões tradicionais. Nessa nova tendência estética, referenciada pelos envolvidos como o estilo *clean*, o culto de elementos que simbolizam *distinção* pelo viés da tradição (nos moldes da proposição de Bourdieu), dava lugar a um novo sistema de objetos. Os especialistas privilegiavam em seus projetos, a maximização da expressão da espacialidade, através de ambientes abertos e revestidos com materiais modernos e dispendiosos, e outros símbolos que remetiam à modernidade mais recente (sobretudo, símbolos de consumo), entre os quais



se destacavam objetos tecnológicos utilizados de modo estetizado e objetos funcionais vinculados a marcas comerciais de prestígio no mercado.

A tônica da abordagem dos novos profissionais à clientela se constituía ainda por um discurso no qual estes se apresentavam, para além do campo da criação artística, como prestadores de serviços técnico-gerenciais e como mediadores das práticas de consumo dos contratantes. Por outro lado, expressavam a negação ao adensamento espacial e estético que marcava propostas consideradas ecléticas, e a negação ao memorialismo representado nas propostas clássicas. Percebemos também que, em seus serviços, esses profissionais admitiam a inclusão do papel de instrução da clientela em relação à adoção de ideias e formas de comportamento úteis para suas representações sociais.

Assim, fazendo parte das demandas da própria clientela, os contratados ofertavam aos contratantes um tipo de aprendizado que envolve a compreensão crítica dos códigos de distinção relevantes no campo das elites, bem como a contemplação das possibilidades de adaptação ou de ruptura em relação à lógica simbólica tradicional ao contexto, já que essa ruptura se apresentava como demanda para certo seguimento das elites locais, à época.

Das informações cotejadas, constatamos que a mediação entre os interesses dos contratantes e as possibilidades oferecidas pelo mercado realizada pelos profissionais da nova geração objetivavam auxiliar os clientes quanto à construção de seus estilos de vida no sentido mais amplo. A partir desses elementos, o campo simbólico da ambientação residencial do Recife seguia valorando e hierarquizando suas estáticas.

Elites e escolhas

Neste tópico sistematizamos alguns elementos que nos pareceram centrais à construção de status e à modelagem da sensibilidade cultural de alguns dos pesquisados para a tese. Com este objetivo, foram trazidas informações relativas aos capitais disponíveis e às trajetórias sociais dos indivíduos e suas famílias, sem, contudo, pretendermos esgotar com esses dados a densidade de suas histórias de vida e narrativas pessoais. Igualmente, abordamos suas escolhas - adesão ou negação a estéticas concorrentes no campo simbólico da ambientação de moradias de elites do Recife - com base nas construções Bourdieu (1998) e Douglas (1998), relacionando-as às informações sobre capitais e trajetórias sociais. Assim, cotejamos alguns elementos que nos permitiram apreciar o processo que deu lugar à expressão da materialidade em suas residências, por exemplo, a opção ou não pela ajuda profissional na ambientação; e as características e valoração atribuída aos sistemas de objetos configurados. As



informações e reflexões foram agregadas a partir de dados levantados junto a cinco informantes mulheres, selecionadas dentre as pesquisadas na tese.

Maria Inês

Maria Inês, que contava 39 anos no período da pesquisa, nasceu no Recife e sempre residiu em bairros da classe A, como o bairro das Graças, apesar de ter vivido situações econômicas difíceis na família após a morte do pai. A informante, que se encontrava às vésperas do casamento, apresentou-se como uma consumidora assídua das orientações canônicas dos profissionais de ambientação. O especialista que elegeu para a ambientação de sua moradia, um nome pertencente à nova geração que atua no campo, praticava, à época, uma proposta centrada num valor oposto à espacialidade adensada e ao memorialismo tradicional às casas de elite recifenses: a limpeza formal e a valorização dos vazios. Tendo adquirido o apartamento ainda quando solteira, por diversas vezes, referiu-se ao fato de que o apoio do arquiteto (inclusive o apoio emocional) teria sido imprescindível para seu processo de assumir uma moradia individual, dado que o apartamento representava sua primeira residência sozinha e que não possuía intimidade com os temas da ambientação e decoração.

O investimento na boa apresentação da residência da informante antes mesmo de conhecer o atual marido, parece ter servido fundamentalmente para a expressão de sua autonomia e prosperidade econômica: sua aptidão para retomar o usufruto do padrão social que havia sido interrompido na família de origem. Por outro lado, a abordagem em suas falas sobre a caracterização da residência como moradia de uma mulher independente, registrou conflito para com o ideal de família também expressado por Maria Inês. O trecho abaixo transcrito registra essa perspectiva:

“Quando você faz um projeto desses você faz numa perspectiva própria, sua... Logo que comprei o apartamento e iniciei a reforma, eu ficava sempre preocupada... Como é que vai ser esse projeto para uma outra pessoa que entrar na minha vida? Será que a outra pessoa vai achar que esse projeto é meu, e não vai se sentir à vontade? (...) Eu tinha muito essa preocupação. Como é que eu vou administrar isso? Eu vou construir um espaço... E depois, para uma outra pessoa participar disso? Era preciso que essa pessoa se sentisse co-partícipe desse projeto também, não é? Eu tenho uma prima que disse assim: Maria Inês, agora que você produziu todo esse apartamento pra você, eu acho que você não vai se casar mais nunca. Aí eu dizia: ai, meu Deus! ” (risos). (Maria Inês)

A apreciação do relato nos possibilitou a realização de uma primeira inferência: a suposição de que a informante comunga de uma concepção mais ou menos tradicional de relação conjugal, uma vez que a preocupação com questões que remetem a esse



valor foi amplamente problematizada em seu discurso. Da análise destacamos que, apesar de sua opção por experimentar a moradia sozinha em seu próprio apartamento, o fato foi vivenciado em relativo conflito; ou seja, como um aspecto não perfeitamente sintonizado com a expectativa de realização efetiva do modelo mais tradicional de vida e de família interiorizado pela informante, e que se encontrava, naquele momento, em fase de efetiva implementação, com a aproximação do casamento.

O relato do impasse vivido por Maria Inês é revelador do paradoxo, ou da relativa contradição que parece persistir sobre o comportamento dos nossos pesquisados. Referimo-nos ao fato de que os homens e mulheres do seguimento de elite abordados, no geral, dispunham de preparo e motivação para construir um modelo de vida diferente da perspectiva mais tradicional de convivência e família. Este anseio se expressava na busca por uma feição moderna para suas moradias, cujas propostas referenciavam ostensivamente emblemas de culto individualista e hedonista, bem como uma configuração funcional que sugeria a intenção de reduzir os trabalhos inerentes à esfera doméstica, sobretudo para as mulheres.

Todavia essa perspectiva nos pareceu em contradição com o pressuposto intuitivo de que o antigo modelo, ou o estilo de vida construído sob relações familiares mais tradicionais (centradas na vida doméstica), ainda lhes poderia ser útil, inclusive quanto à representação de *status*.

A informante também explicitou em sua fala (trecho abaixo) uma perspectiva de repúdio para com a estética dos espaços adensados, característicos, tanto nas ambientações de estilo clássico, quanto em concepções mais ecléticas.

“Os detalhes iam ser justamente essas coisas de quadros e de tapetes, que iam dar uma mudada..., mas o resto era branco mesmo, que era o que eu queria. Eu queria uma coisa bem clean. Eu detesto casa com um turbilhão de coisas no meio do caminho. Você não consegue nem andar. Para minha casa, eu não quero... de jeito nenhum. Eu quero uma casa em que você possa circular, que você possa ver as coisas, sabe? Cada coisa no seu lugar. Não gosto desse tipo de casa que algumas pessoas fazem... a cada passo que você anda, você encontra um bocado de coisas diferentes na sua frente. Assam... muita coisa pra ver. Eu não gosto disso. De jeito nenhum”. (Maria Inês)

A informante nos pareceu bastante envolvida com certo aspecto do discurso da classe dos profissionais de ambientação - a limpeza formal e simbólica e a praticidade do ambiente, destacando seu desagrado em relação a projetos que exibem detalhes que considera desnecessários. Nos serve de exemplo a afirmação do arquiteto publicada



em uma revista de divulgação do campo da ambientação, onde o profissional vincula a proposição estética do *clean* ao ideário *minimalista* originário do universo da arte moderna (que se expressou nas artes visuais, na música, e em outros contextos que se propunham vanguardistas, inclusive a arquitetura): “*Sempre tento convencer o cliente da máxima da arquitetura, que estabelece que o menos é mais*”. (Revista SIM; ano 1, n. 06; Junho de 2000; p 7)

É importante ressaltar que a trajetória de vida menos consolidada dessa pesquisada, por ser um pouco mais jovem que os demais informantes, os demais acima dos 45 anos já com famílias constituídas e filhos, sugere que a mesma tivesse talvez mais razões para buscar, de maneira efetiva, uma estética de ruptura para com padrões que foram hegemônicos no passado. No contexto pesquisado, essa postura se fez representar pela adoção do estilo *clean*.

Assim, no caso de Maria Inês, fez-se presente a expressão do dado geracional, do qual decorre uma possível maior tendência a acompanhar os ditames da moda e suas investidas pseudo-contraculturais, assim como o aspecto de que, não havendo ainda acumulado grande patrimônio financeiro que lhe permitisse exageros, o *clean* pode ter se apresentado como alternativa mais acessível.

Tereza

Tereza, que contava 47 anos na época da pesquisa, nasceu em Olinda e viveu sua juventude morando no bairro do Rosarinho - Zona Norte do Recife - numa edificação adquirida pelos seus pais via BNH, um dos poucos exemplares do tipo no citado bairro, em meio a casas mais antigas e tradicionais e edifícios de maior conforto e valor financeiro. A informante apresentou uma trajetória de ascensão social e econômica que consideramos singular em termos de volume e de estrutura do capital em relação seu grupo de origem, no sentido de que realizou uma efetiva diferenciação de status em relação aos pais e à maioria dos irmãos, a partir da profissionalização universitária e do acesso, via concurso, a um emprego público de alta remuneração na área jurídica e financeira do Estado de Pernambuco. Quanto à família de origem, as informações apresentadas sugerem que os pais viveram a deterioração de uma condição de vida mais próspera a partir de processo de decadência econômica do grupo familiar originalmente integrante das elites canavieiras. Abandonando o ambiente rural, que não lhes traria nenhuma possibilidade estratégica, seus pais tomaram então o caminho da capital e empreenderam um projeto de educação para os 4 filhos mais novos (de um total de 8), aproveitando a estrutura de ensino público disponível à época, aqui e acolá



complementada pela família, inclusive com o apoio dos irmãos mais velhos, com pequenos investimentos em educação privada. A decisão por acomodar a família com então 6 filhos solteiros (sendo 4 mulheres e 2 homens, entre jovens e crianças) em um pequeno apartamento de 3 quartos e dependência de empregada no citado bairro de elite foi estratégica, com vistas à implementação do projeto de ascensão social pretendido para os filhos.

Em uma condição de vida muito distinta da enfrentada pelos pais, a informante comentou os detalhes da solução conseguida no trabalho de ambientação da primeira moradia do casal, que realizou com a mediação de um arquiteto. Trata-se do segundo casamento para ambos os cônjuges, sem filhos do casal e uma filha da primeira união do marido, ésta residente com a mãe. Tereza nos informou ainda que, na nova residência que estava sendo preparada no momento da pesquisa, a concepção estética seria diferente da primeira proposta objetivada no primeiro apartamento, dessa vez orientada por um profissional mais sintonizado com seus interesses e os interesses atuais do marido. O discurso sugere que, além de representar um recurso para a efetiva solução de um problema concreto – a configuração do espaço em moldes mais ou menos distanciados do universo de conhecimento da informante e, ademais, realizada de forma mais profissional e mais técnica – a primeira experiência com o universo da ambientação adquiriu para o casal o sentido de aprendizado, como se pode ler a partir do trecho abaixo transcrito:

“Inicialmente nós pensamos os objetos brancos, todos muito brancos... era mais isso, era a cor. Brancos... móveis em linhas retas... não eram móveis rococó. Até aquela peça mais rebuscada que a gente colocou ali na entrada, que é um móvel restaurado, não estava no projeto. Tudo isso não estava na nossa cabeça. Foram coisas que foram sugeridas pela arquiteta, que ela achava bom também. Achava legal... pra quebrar um pouco da linha reta. Mas isso não faz com que o ambiente não fique moderno... ou melhor, menos moderno... mesmo usando esses objetos. Porque agora nós estamos “repaginando” e o ambiente vai ficar bem mais moderno do que ele já é. E nós vamos assimilar essas peças que já temos, as mesinhas escuras e outras.” (Tereza)

As definições ideais de estilo identificadas nas falas dos pesquisados, quando confrontados às materializações formais concretas observadas nas residências visitadas, levaram-nos a perceber mais claramente o fato de que os diferentes estilos enunciados, seja o *moderno*, o *clássico*, o *clássico contemporâneo*, o *clean*, ou ainda as configurações inspiradas nos emblemas estéticos apresentados em *filmes americanos*, tal como a citada por uma outra informante¹⁰, constituem, de fato,



emblemas estéticos idealizados; designam a palheta de estilos que expressam valores operacionalizados nos jogos de adesão e negação a padrões constituídos, revelando dinâmicas sociais mais amplas. Melhor dito, constituem conceituações teóricas cuja materialização prática se submete às circunstâncias concretas dos contextos de vida desses consumidores, apresentando algumas vezes uma considerável distância em relação aos cânones aos quais esses atores se reivindicam como associados. Esse foi o principal aspecto inferido a partir das informações e narrativa trazida por Tereza.

A forma particular que marca as tensões nas relações de gênero no contexto pesquisado também emergiu na fala da informante. No trecho de que se segue, onde a entrevistada comenta o processo de decisão das cores empregadas nos móveis da sala, a competição entre o casal se manifesta por meio da disputa pela primazia das decisões que envolvem a feição estética da residência. O relato deixa transparecer que a disputa efetiva girava em torno de definir qual dos dois cônjuges detinha as informações mais adequadas e, portanto, qual deles apresentava-se mais habilitado a decidir sobre esse tipo de questão.

“Não tivemos quase nenhum conflito... nem com a primeira arquiteta nem com a segunda. Eu acho que o conflito era entre nós dois (marido e mulher) ... porque eu queria uma coisa e ele queria outra. E aí, nós tivemos que resolver para que o arquiteto pudesse tocar o projeto. (...). Agora já está definido. Porque, por exemplo, inicialmente, bem no começo mesmo, eu sugeri que fosse tudo branco¹¹...os móveis, o sofá branco, e tal. Ele que disse que não, que ia sujar, que não sei o quê. Aí eu disse, está bem... então vamos botar bege. Aí fomos ficando com o bege. E daqui a pouco ele começou a mudar pro branco, porque bege seria a mesma coisa que nós temos hoje. A casa era bege e a composição era bege, marrom e um marrom meio cinza. Mas tudo seria assim, então não fugiria muito do padrão anterior que já existia. Finalmente, ele entendeu isso e aí voltou pro branco. Então, os pufes, a arquiteta achava que deveriam acompanhar o marrom das chaise-longs, que é um marrom acetinado, sendo de couro marrom. Ele achava que não, que deveriam ser de couro branco. E eu achava que o escuro ficaria melhor. E até que se decidisse isso, foram alguns dias de discussão. Finalmente, eu disse: está bem, vamos colocar branco. Aí essa parte ele decidiu e os pufes serão brancos. Mas tudo bem... não muda muito, não. Vai ficar somente um pouco mais claro. Os móveis já são escuros mesmo, não é? E o home-theater vai ser escuro...” (Tereza)

A fluidez da aplicação das diferentes lógicas idealizadas de estilo fica patente, tanto nas diligências frequentemente mencionadas pelos arquitetos entrevistados para *aliviar* as



características *clássicas* de ambientes de feição mais tradicional, de modo a torná-los sintonizado com a estética moderna, quanto na perspectiva do casal de consumidores (Tereza e o marido), que apesar de objetivarem inicialmente uma configuração moderna para sua residência, acabaram por materializar, em sua primeira experiência de ambientação com ajuda profissional, uma estética que consideram mais *clássica*. Outro aspecto que emerge dessas formulações ideais, em contraposição com a expressão concreta das preferências desses consumidores, é o caráter de representação social inerente às práticas consumistas em questão, destacando-se as diferentes estratégias adotadas por esses pesquisados na construção de suas imagens pessoais.

Fernanda

Tal como Tereza, o relato de Fernanda sobre sua história pessoal em termos de educação e profissionalização, assim como sobre o histórico profissional do marido, registram trajetórias singulares em relação ao status das famílias de origem. A esse respeito, a entrevistada nos informou sobre uma série de decisões estratégicas que foi obrigada a tomar para garantir seu acesso ao cargo de juíza: a opção por um curso universitário que não era o primeiro em suas afinidades eletivas; a visualização prévia da possibilidade do concurso de juíza e sua deliberação em se submeter a ele diversas vezes; e, por fim, o adiamento da maternidade para garantir um melhor desempenho na própria educação, o que lhe possibilitou acesso a esta carreira.

Sua narrativa foi bastante expressiva, especificamente quanto à sua atuação central (enquanto cônjuge feminino) nas decisões que guiaram a acumulação do capital econômico do grupo familiar, que cabem a ela, e não ao marido, assinalando seu raciocínio em relação aos investimentos representados na compra do imóvel de luxo que habita, na venda de um imóvel popular de que dispunha anteriormente para custear a ambientação da atual residência, e informando também que já estava envolvida com a troca deste imóvel por ou outro de tamanho pouco menor (o que residia no momento da pesquisa media 300 metros quadrados), o que iria possibilitar mais praticidade no cotidiano da família, no qual também seriam feitos investimentos significativos de ambientação.

Analisamos a fala que se segue como expressão da possibilidade de ampliação da perspectiva de *individualização* da informante pelo consumo, que se faz representar na idéia de que cada um dos cônjuges, e no limite, cada um dos membros da família, poderiam possuir suas próprias instalações e equipamentos domésticos individualizados.



“Veja só, no projeto original da cobertura, tinha uma piscina e uma hidromassagem; eu tirei a “hidro”. Ficou a piscina. A arquiteta tirou e colocou no espaço os dois chuveiros, um de frente para o outro. Ficou ótimo. A gente se reúne na frente do chuveiro, foi das melhores coisas. E seria melhor ainda ter ali 2 chuveiros e 2 sanitários. Isso seria bom demais. E aí, a gente bota o assunto em dia... Mas os 2 chuveiros, para conversar, é bom demais. Eu não entro em hidromassagem. Eu não me vejo parando agora e vou passar meio hora.... Se eu tiver meia hora, eu passo no computador. Eu prefiro gastar meia hora aqui, produzindo. Por que eu gosto de ver a novela das 6. Eu prefiro adiantar as coisas e o tempo que eu tiver livre, eu prefiro assistir à novela.” (Fernanda)

Destacamos do discurso a utilidade que foi assinalada para o espaço composto pelos dois chuveiros, que se presta, na expressão da informante, para as discussões diárias do casal. A outra imagem formulada, a negação da pertinência da banheira de hidromassagem é sugestiva da priorização da idéia de *não perder tempo*, uma vez que tempo é um bem precioso, sobretudo para as mulheres em questão; um bem que pode ser transformado em trabalho e, portanto, em dinheiro, autonomia e liberdade individual para consumir o próprio tempo.

Esta máxima denuncia a lógica interiorizada pelos pesquisados, uma tendência pragmática, que se expressa também nas soluções funcionais e de estética racionalista referenciadas no estilo *clean*. Na segunda parte da fala, a informante reafirma esse axioma, quando enfatiza que o uso da hidromassagem demanda um tempo do qual ela não dispõe.

Tarcila

Tarcila, que contava 49 anos à época da pesquisa, nasceu no Rio de Janeiro e experimentou uma trajetória de vida bastante cosmopolita: morou no exterior enquanto jovem e migrou para o Recife acompanhando o primeiro marido. Na época da pesquisa, em um segundo casamento, contava 49 anos e desempenhava a carreira de juíza. A informante apresentou uma trajetória modal em relação ao status da família de origem, entretanto com algumas passagens desafiadoras em relação à manutenção do status original, com o final do primeiro casamento e a reestruturação de sua vida familiar a partir da nova relação, neste último caso, ambos os cônjuges já levando filhos das uniões anteriores.

Do relato dessa informante, destacamos o sentido progressivo da capacidade de discriminação em relação às suas próprias motivações consumistas, que a levou a estabelecer um juízo crítico reflexivo, seja em relação ao reconhecimento da autoridade



dos arquitetos e de outros intermediários culturais, seja quanto à adequação (ou inadequação) de certos bens que estes lhes apresentaram, para a sua conjuntura de vida. Os trechos abaixo ilustram esse raciocínio:

Sobre a banheira... eu optei por colocar uma simples. Todo mundo estranha quando eu digo..., mas não é de hidromassagem? Eu odeio aquele barulho de motor da hidromassagem, a minha não tem hidromassagem...(...) Eu tenho observado também que quase ninguém usa. A minha, por exemplo, eu quase não uso, inclusive quase me arrependi.... Você vê que a banheira é como a bicicleta ergométrica, que você compra e depois ela vira cabide (Risos). É mais ou menos a mesma coisa da banheira". (Tarsila)

O trecho de fala expressa o processo de reflexividade que tem lugar a partir da experiência com a materialidade dos bens consumidos e com os campos simbólicos que os artefatos fazem acessar. Expressa também o próprio processo de amadurecimento dos indivíduos, paralelo à construção (atualização) do seu capital cultural.

Suzana

Suzana nasceu no Recife, tendo 46 anos à época da entrevista, e trabalhava como funcionária pública de nível superior em um tribunal estadual. Identificamos na informante uma trajetória profissional e de vida modal em relação aos status da família de origem, já que o pai era aposentado do Banco do Brasil, tendo integrado a empresa numa época em que esta conferia boa remuneração e prestígio aos seus funcionários. Tal como na trajetória de Tarcila, houve desafio em relação a esta manutenção do status em função do casamento com cônjuge originário de uma família da classe popular do interior do Estado de Alagoas. Suzana conheceu o marido ainda quando este era estudante universitário na UNICAP.

Um fato trazido por Suzana, registrado no trecho de fala abaixo, ilustra algumas dessas possibilidades de expressão de valores através da materialidade dos sistemas de objetos residenciais. A informante nos fez uma narrativa sobre a polêmica gerada pela arquiteta, relativa à intenção da contratante de expor fotografias de família em uma parede da sala de estar do seu apartamento, cuja decoração estava sendo finalizada naquele *momento*, dentro de uma proposição estética assumida como *clean*:

“Outro momento em que discordamos da opinião dela (a arquiteta) foi quando decidimos colocar a fotografia dos meninos junto com a fotografia de Júlio (o marido, quando criança) juntos na sala de estar. Ela disse que nós deveríamos colocá-las em outro lugar porque ali não ficavam bem. Como eu insisti na ideia, ela disse então que deveríamos



colocar somente as fotografias dos meus filhos, porque as outras não se encaixavam bem no conjunto. Então, finalmente ela sugeriu mudar a moldura da foto de Jonatas (o marido), o que eu discordei completamente, porque a foto está numa moldura antiga muito bonita, de madeira entalhada que pertenceu à família dele. Eu gosto de ter fotografias expostas em casa, fotografias de família, acho bonito. Eu queria ter fotos de minha família e da família de meu marido. Ela não gostou das fotos porque não eram todas do mesmo tipo, tinha umas maiores, umas menores, com estilos meio diferentes. Mas para mim, o que importa nas fotografias é a lembrança, não é? Eu não aceitei a sugestão, de jeito nenhum, e então as fotos ficaram todas juntas aqui na sala. Esse foi um dos poucos conflitos que a gente teve... assim, mais chatos, pela insistência dela... Mas a maioria das coisas que ela propôs ficaram interessantíssimas. O apartamento ficou muito limpo, claro como eu sempre desejei. É claro que algumas sugestões que ela fez foram mudadas, mas no geral, os resultados foram positivos...” (Suzana)

Na continuação de sua fala, Suzana deixa implícito que o marido tem origem social na classe popular, diferente da origem familiar da informante em uma família de elite. Segundo a informante, esse aspecto fica patente na própria expressão das imagens dos retratos, na medida em que as fotografias de família de seu cônjuge exibem o contexto de sua infância, junto aos pais e irmãos de origem interiorana e pobre, exibindo portanto inscrições sociais evidentes de sua origem. O conjunto de fotografias mencionadas por Suzana, além de retratarem a infância dos seus próprios filhos, por sua vez, mostram também o casamento de seus pais, cenas de batismos em família, primeira-comunhão, aniversários, evidenciando uma realidade familiar mais aproximada à condição material vivida atualmente pelo casal. Ambas as opções de expressão de imagens relativas à vida familiar foram, contudo, descartadas pelo arquiteto, que, ao final, na condição de contratado, e à contragosto, sugeriu a incorporação das imagens que não enfatizavam o grande abismo entre a condição social da família atual e da família de origem do cônjuge masculino.

Como se pode notar do relato, o sistema de objetos decorrente da aplicação de uma perspectiva mais fiel à proposta estética *clean*, representada na posição da arquiteta, não privilegia a inclusão de referências simbólicas familiares, excluindo objetos de memória e outros legados de família, sobretudo quando estes não contribuem positivamente para a expressão do capital social do núcleo familiar. No lugar de signos de memória e tradição familiar, o que se vê são símbolos do culto à individualidade pessoal, por exemplo, objetos de apelo tecnológico e bens associados à idéia de inovação, processo sugestivo da própria dinâmica de relações sociais que vai se impondo na modernidade, e que colaboram com o processo de individuação, por meio



das transformações do modelo da família nuclear em uma configuração ainda mais individualista.

Considerações finais

A partir da apreciação das informações levantadas na pesquisa à época do estudo, chegamos a algumas reflexões, que passamos a registrar.

A primeira constatação foi a de que o campo simbólico da ambientação residencial estava em grande atividade entre os anos do estudo, dado o fato de que havia uma expectativa de continuidade de crescimento econômico no Brasil, e além disso havia alguns segmentos das camadas médias e das elites que dispunham de capital acumulado em imóveis residenciais de luxo. Parte deste segmento havia adquirido estabilidade social, dado o ingresso, via concursos, em funções públicas e experimentava um período de prosperidade social.

Havia, portanto, no contexto do Recife, à época, disponibilidade de uma clientela financeiramente empoderada para o envolvimento com projetos de ambientação residencial, produzindo aceleração no citado campo profissional e simbólico, que tensionava as proposições estilísticas nomeadas de clássico, clássico contemporâneo, clean e estilo oriental como emblemas concorrentes à legitimação.

A contratação de um arquiteto para ambientação das residências por parte dos clientes estava relacionada à busca por ajuda técnico gerencial no manejo do saber da ambientação e a busca de apoio emocional para o enfrentamento dos desafios envolvidos em obras de reforma e seus significativos investimentos financeiros. Para alguns dos pesquisados, essa interlocução assumiu ainda uma conotação de aprendizado sobre os códigos estéticos legítimos da ambientação, cujo manejo demanda a negociação entre o habitus individual e as demandas do habitus legítimo às elites em termos de feição da moradia. Dentre as possibilidades que foram apresentadas à clientela, o estilo *clean figurava* como uma opção alternativa às demais proposições do campo

Constatamos também que chamado o estilo *clean* de ambientação residencial, veiculado com a conotação de inovação, chegou aos nossos pesquisados de modo privilegiado pela mediação dos arquitetos, tendo naquela época grande prestígio no jargão dos profissionais de ambientação que, no contexto brasileiro, em sua maioria, receberam formação profissional em arquitetura. A rubrica estética contemplava ainda os interesses do campo de poder simbólico da ambientação como um todo, abrangendo



os profissionais, mas também interesses de comerciantes e fabricantes de materiais de construção, mobiliário e demais artefatos, além dos interesses dos próprios clientes.

O novo termo, surgiu provavelmente na expectativa de se renovar de algum modo (ou se reafirmar com outra nomeação), as características centrais do raciocínio projetual modernista: a funcionalidade, o racionalismo das formas em termos de exequibilidade, e a limpeza estética. Esse processo de renomeação ou renovação simbólica das práticas funcionalistas e racionalistas nos projetos de edificações, artefatos e ambientes se fez necessário como resposta às fortes críticas que se abateram, na modernidade recente, ao empobrecimento estético e aos desvios anti-humanistas associados aos métodos projetuais da modernidade.

A proposição estética nomeada de *clean* igualmente pretendeu se vincular aos clamores ambientalistas - que em essência consideram as necessidades de conservação ou mitigação de danos causados pela vida moderna ao meio ambiente, reduzindo o descarte, o consumo desnecessário e evitando o exagero de artefatos. Entretanto, salientamos que, de nossa observação das práticas de ambientação de interiores no contexto da pesquisa, constatamos que a preocupação ambiental se encontrou ausente, recaindo a tônica de todas as propostas do campo no apelo, quase contrário, de que é preciso renovar a estética e os artefatos; portanto é preciso consumir.

Enquanto opção que expressa a negação das proposições mais tradicionais ao campo simbólico da ambientação residencial no contexto do Recife, proposições estas que privilegiam a espacialidade adensada e a memorialismo nos sistemas de objetos, o estilo *clean* propõe a maximização da espacialidade, exibindo ambientes grandes, abertos e valorizados por revestimentos nobres e modernos, como o porcelanato, pedras naturais bastante polidas, o aço inox e o vidro; prioriza também, em detrimento aos bens de memória que protagonizam o estilo clássico, artefatos tecnológicos, em princípio voltados ao conforto e à funcionalidade, entretanto utilizados de modo estetizado.

Tanto a dimensão funcional quanto a dimensão simbólica da proposta foram de algum modo abraçadas pelos pesquisados, que todavia foram tocados diferentemente pelas diferentes características deste sistema idealizado de objetos. Em suas falas foram problematizadas a adesão e a negação de proposições estéticas, dentre as concorrentes à legitimação no campo da ambientação residencial no Recife, o que interpretamos, por um lado, como estratégias adotadas para o posicionamento na malha de status social; e por outro, como a afirmação e a negação de valores relativos à vida



doméstica e à família, também interpretados enquanto disposições construídas nas trajetórias de vida dos pesquisados, mediante as diferentes estruturas dos capitais pessoais e familiares que acumularam, no sentido de Bourdieu (1998).

Enquanto estratégias para o posicionamento de status, constatamos que a proposta do *clean* foi vislumbrada inicialmente de modo muito positivo, dado o seu potencial de se erigir como uma estética hegemônica distintiva (inclusive pela característica onerosa) em relação ao estilo clássico, este já bastante consumido, emulado (todavia hegemônico), e ademais associado ao estilo de vida das elites tradicionais, com as quais os informantes não se identificavam por completo. Portanto, a opção pelo *clean* se configurou como uma estratégia de distinção a partir de um nova proposição estética

Na abordagem do citado campo simbólico, constatamos que estavam tensionadas, à época, as proposições nomeadas de estilo clássico, o clássico contemporâneo, o moderno, o oriental e o *clean*. Na realização prática dos trabalhos nas residências dos pesquisados, entretanto, observamos negociações (e composições) em torno de elementos dessas diversas rubricas. Por exemplo, a concepção macro da residência de Maria Inês foi pensada ao estilo *clean*, entretanto a entrevistada não concebia de forma alguma adotar a ideia de cozinha aberta à sala, já que imaginava, em sintonia com um gosto mais tradicional, a cozinha como um ambiente de serviços, que portanto deveria ser reservada aos trabalhos e aos que deles se encarregassem. Do mesmo modo, a explicação de Tereza quanto às estratégias para compor para a sala um estilo moderno, entretanto inserindo artefatos restaurados, numa menção aos tesouros de herança familiar (móveis e outros bens como louças, cristais e pratarias, ainda que conseguidos em antiquários e brexós) também é expressivo das citadas negociações simbólicas, nas quais se tentava conciliar os soluções da proposta *clean* com os valores das casas e famílias tradicionais. Essas negociações, que se deram entre proprietários e profissionais e também entre os próprios cônjuges, problematizavam, além das estratégias para a aquisição de status, a expressão de valores relativos à vida familiar.

Quanto aos valores relativos ao cotidiano do grupo familiar, fizeram-se presentes profundas discussões sobre o modelo de família e as relações de gênero concebido pelos pesquisados, já que a casa constitui o locus onde tradicionalmente essas relações tem sua base. Nas entrelinhas das falas foi problematizado o cotidiano na perspectiva da família tradicional, que envolveria esforço nas atividades domésticas (principalmente a domesticidade feminina), e sua expressão na materialidade do sistema de objetos construído, despontando fortemente uma negação dessa perspectiva através de



exemplos que remetem a processos de individuação. A esse respeito, foi significativa a solução trazida por Suzana relativa à ideia de que cada conjuge, e no limite, cada membro da família poderia dispor de equipamentos individualmente destinados, como no caos dos dois chuveiros no banheiro do casal. Esta solução dá a perceber que o processo de individuação das relações familiares, no tocante a reserva de espaços e artefatos que cabem a cada indivíduo, já constitui um dado incorporado à materialidade da residência.

Outro aspecto encontrado de modo recorrente na fala da maioria das pesquisadas é que essas mulheres não desejam dedicar todo o tempo de suas vidas às demandas domésticas (ou à vida em família), já que desempenhavam funções profissionais que conferem boa remuneração e status e tinham outras aspirações. Assim, delegavam a responsabilidade do cotidiano doméstico aos diversos profissionais dedicados ao apoio da gestão da casa e da família. E nesse contexto, também se apresentou como uma aspiração sincera o ideário da praticidade, que facilita a execução mesma dos trabalhos, e a própria administração dessa execução, que de modo recorrente ainda é abraçada pelas mulheres da família, independentemente de quão bem sucedidas profissionalmente venham a ser. Ou seja, através da aquisição de serviços e produtos que facilitem a vida (entre as quais se coloca a contratação de profissionais para orientar e conduzir concretamente a instalação e feição simbólica da moradia), nossas informantes, mulheres com atuação profissional estabelecida, livravam-se de certas tarefas inerentes à residência e à família, delegando-as para terceiros contratados.

Tomamos esses dados como indícios de uma atitude de recusa simbólica das representações tradicionais da domesticidade por parte dos cônjuges femininos das famílias pesquisadas, o que pode ser interpretado através da perspectiva da *individuação* de BECK (2001), o que nos pareceu viabilizado e incrementado a partir de práticas de consumo.

Um último tema que desejamos pontuar, relativo ao sistema de objetos residenciais cotejados na pesquisa, refere-se ao significado conflitivo de algumas das soluções abordadas. Duas pesquisadas (Suzana e Tarsila) problematizaram a adequação (que perceberam como inadequação) de certas soluções que lhes foram apresentadas pelos profissionais. A primeira diz respeito, ao conflito em torno à ideia de exposição das fotografias de família na sala do apartamento, pretensão de Suzana, que foi interpretada como destoante dentro do planejamento do ambiente apresentado pelo profissional. A segunda se refere às críticas de certas soluções que são jargão do repertório estilístico



do nomeado *clean*: a obrigatoriedade da banheira de hidromassagem, problematizadas criticamente por Tarsila e por Suzana. Essas abordagens críticas revelaram que no limite, a proposta estilística do *clean* não atende plenamente às expectativas dos consumidores quando se trata da representação da imagem da família, e da abordagem do cotidiano de atividades dos indivíduos e da família, uma vez que calcadas em uma perspectiva de individuação que não é integralmente vivenciada pelas pessoas. Tomamos esses exemplos como resultado do o processo de reflexividade que tem lugar a partir da experiência dos pesquisados com a materialidade e com os campos simbólicos que os artefatos fazem acessar. Expressam também o próprio processo de amadurecimento dos indivíduos e a consolidação do capital cultural

Para concluir, assinalamos que os artefatos informam, ao mesmo tempo em que colaboram na modelagem dos valores sociais de indivíduos e grupos a eles relacionados. Os sistemas de objetos são construídos pelas subjetividades individuais e intersubjetividade dos grupos sociais, e também colaboram na construção dessas subjetividades e intersubjetividades.

Notas

¹Trabalho apresentado no XXXII CONGRESO INTERNACIONAL ALAS PERU 2019: Hacia un Nuevo Horizonte de Sentido Histórico de una Civilización de Vida - GT15. METODOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

²Universidade Federal de Pernambuco / Brasil /

³Tal processo abrangeu, à época, sobretudo a zona norte do Recife - principalmente Casa Forte, Graças e outros bairros no entorno; e a zona sul - Boa Viagem, Piedade e entorno. Agora na segunda década do século XXI, consolida-se o padrão de habitação de registro acima de 20 andares para a região central da cidade, sobretudo a região da Ria da Aurora.

⁴Este campo era operacionalizado, à época, por lojistas, colunistas sociais, críticos e articuladores envolvidos com os eventos de ambientação da sociedade recifense.

⁵As opções denominadas pelos informantes de estilo oriental se consubstanciavam em soluções que incorporavam artefatos de origem indiana e chinesa, que passaram a se apresentar em certa abundância à época nas lojas de decoração do Recife, desde as mais elitizadas, como os pequenos lojas situadas nos bairros de Boa Viagem e Casa Forte, até os grandes magazines, que mesclam peças identificadas como tradicionais com opções economicamente mais acessíveis ao nível das classes médias e das elites: as lojas Jurandir Pires, Ferreira Costa e a Tok Stok. Esta última, apesar de sua proposta de venda de mobiliário mais racionalizado e funcional para espaços mais compactos,



atendendo ao padrão espacial das residências das camadas médias com de design assinado, brasileiro e internacional, incorporou também, o que persiste até hoje, a importação de artefatos decorativos de estética oriental, assim como artigos importados de industriano.

⁶Para Bourdieu, o capital consiste nos recursos das mais diversas naturezas que podem ser investidos e acumulados. Se apresenta em diferentes formas - capital econômico, cultural, simbólico e social.

⁷Tradução nossa.

⁸Foram problematizados eventos como a CASA COR, mostra de ambientação que se realiza em cidades capitais nas três américas desde o ano de 1997; e eventos menores e locais que se intensificaram bastante no Recife entre os anos da pesquisa (mostras como a Casa Plural, que ocorriam em shopping centres e outros espaços de comercialização de mobiliário e artefatos de decoração. A CASA COR, uma das empresas do Grupo Abril, é reconhecida como a maior e mais completa mostra de arquitetura, design de interiores e paisagismo das Américas. Anualmente, o evento reúne renomados arquitetos, designers de interiores e paisagistas em 21 praças nacionais e mais seis internacionais. Disponível em <https://casacor.abril.com.br/sobre/>

⁹"The central problem of today's global interaction is the tension of cultural homogenization and cultural heterogenization. A vast array of empirical facts could be brought to bear on the side of homogenization argument, and much of it has come from the left end of the spectrum of media studies (...) What these arguments fail to consider is that at least as rapid as forces from various metropolises are brought into new societies, they tend to become indigenized in one or other way: this is true of music and housing style, as much as it's true of science and terrorism, spectacles and constitutions". Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. Arjun Appadurai. First Published June 1, 1990 Research Article, p1. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>

¹⁰O autor propõe uma estrutura elementar de 5 dimensões para análise das disjunções que passam a ser constitutivas das sociedades contemporâneas globalizadas: A) Etnopanoramas: todas as pessoas constituem o mundo em transformação; B) Tecnopanoramas: Configuração fluida da tecnologia global - mecânica e informal ; C) Finançaspanoramas: distribuição rápida e misteriosa do capital global; D) Midiopanoramas: produção e difusão por canais alternativos, paralelamente às fontes que referenciam valores hegemônicos de informações, que contudo predominam; e F) Ideopanoramas: imagens vinculadas ao discurso oficial.



Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026327690007002017>

¹¹O padrão estético e de relações familiares que estruturava as moradias de elites tradicionais do Recife foram bem esboçadas em obras antológicas como a de Gilberto Freire - Casa Grande Senzala e Sobrados e Mocambos, nas quais são referenciados detalhadamente as implicações da espacialidade na manutenção das distâncias entre patrões, seus filhos e filhas, escravos e empregados. O padrão referenciado pelos informantes da pesquisa como clássico deriva da espacialidade e dos modos de morar das casas senhoriais mencionadas por Freire, marcadas pelas hierarquias e condicionamentos morais da sociedade canavieira que se estabeleceu com a colonização, onde a prioridade é a separação entre as famílias proprietárias e os que para estes trabalhavam, além da forte demarcação dos papéis de homens e mulheres. Essas rubricas ou denominações para estilos estéticos também foram mencionados pelos profissionais de ambientação abordados na pesquisa. Branco era cor da moda para estofados à época. O sonho de consumo de quem estava ambientando sua residência no padrão de estilo clean apontava irremediavelmente para o sofá branco à fente de uma parede branca, cuja brancura poderia ser maculada apenas por uma significativa obra de arte, e na sua falta, de um bom espelho bem emoldurado.

Referências bibliográficas

- Appadurai, Arjun. Introduction: Commodities and the politics of value. In: Appadurai Arjun (org.). *The social life of things: commodities in cultural perspective*. United Kingdom, Cambridge University Press, 2001
- Araújo, Kátia Medeiros de. *Consumo e reconhecimento social: a valorização do “morar bem” entre novas elites do Recife*. Recife: O Autor, 2006. (Tese) Universidade Federal de Pernambuco
- BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001
- Bourdieu, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. 3a. ed., Campinas: Papirus, 1996a.
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Campinas: Companhia das Letras, 1996b. (Especificamente o capítulo “A gênese histórica da estética pura”.)
- _____. *La distinción*. Tradução: Ma. Del Carmem Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus. 1988.
- Douglas, Mary. *Estilos de Pensar*. Tradução para espanhol: Alcira Bixio. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998.



Línea Temática 2.

**Producción de conocimiento
desde la disciplina y el
enfoque interdisciplinario**



Las posibilidades de hibridación disciplinar entre sociología e historia a partir de los aportes de William Sewell

Luciano Alonso
María Laura Tornay

Resumen

Pese a que sociólogos como Ramón Ramos Torre (2016) lamentan el predominio de los enfoques sincrónicos en su disciplina, se han acrecentado en los últimos tiempos las posibilidades de una hibridación en una posible “ciencia social histórica” (Wallerstein *et alii*, 1998). No sólo las prácticas historiográficas están más atentas a los aportes sociológicos, sino que hacia los años 2000 comenzó a hablarse de un “giro historiográfico” en las ciencias sociales. En ese sentido, Herbert S. Klein (2018) ha destacado el modo en el cual la sociología o la economía asumen cada vez más la conveniencia de una comprensión diacrónica de los problemas que se plantean, ocupando los espacios temáticos denostados por el predominio culturalista de la historiografía.

En un campo de posiciones plurales acerca de la irreductibilidad o no de los modos de construcción del objeto, de la corroboración y de la interpretación propios de esas disciplinas, cobran interés los aportes de William H. Sewell Jr. en el campo de la teoría de la historia. Postulados tales como la noción de “reformulación de lo social” en función de la relación entre lenguaje y materialidad; la revisión del concepto sociológico de estructura; la articulación entre acontecimiento y estructura o las posibilidades de la totalización, revisten principal importancia para una y otra disciplina. En ese sentido, la presente ponencia se orienta hacia una evaluación de esos aportes en función de una hibridación disciplinar en el plano de los enfoques teóricos, capaz de conjugarse con un pluralismo metodológico.

Palabras Clave

Sociología, Historia, Hibridación disciplinar, Pluralismo metodológico

Introducción

Siendo las ciencias sociales a-paradigmáticas (Follari, COMPLETAR), conviven en los ámbitos académicos¹ tanto posiciones epistemológica, teórica y metodológicamente diversas, como también interpretaciones distintas sobre las tendencias y estados de la disciplina. Así, la convención según la cual la historiografía se ocupa específicamente de cuestiones relativas a la temporalidad (Aróstegui, 2001: caps. 4 y 5), suele ser



contestada con estudios de muy diferente matriz que se enfocan en el transcurso de un tiempo dado. No sólo las prácticas historiográficas están más atentas a los aportes sociológicos, sino que desde los años de 1990 comenzó a hablarse de un “giro historiográfico” en las ciencias sociales (McDonald, 1996). En ese sentido, Herbert S. Klein (2018) ha destacado recientemente el modo en el cual la sociología o la economía asumen cada vez más la conveniencia de una comprensión diacrónica de los problemas que se plantean, ocupando los espacios temáticos denostados por el predominio culturalista en la historiografía. Pero ello no ha resultado necesariamente en una hibridación superadora, sino que persisten y se encuentran institucionalmente arraigadas actitudes que tienden a separar ambas disciplinas con la reafirmación de la distinción entre diacronía y sincronía (Ramos Torre y otros, 2016).

Paralelamente, desde hace décadas que se viene insistiendo en que la formación disciplinar es útil para los estudios de grado, pero que el posgrado y el desarrollo de la investigación obtienen mejores resultados cuando se produce una interdisciplinariedad o incluso una fusión entre postulados y modos de trabajo atribuidos a una u otra ciencia (Wallerstein, 1998). Conviene también recordar que el privilegio de las cuestiones relativas al objeto de estudio por sobre las tradiciones académicas (Wallerstein, 1990) ha sido una de las tendencias de mayor impacto, construyéndose especialidades que rompen las divisiones disciplinares (Dogan, 2003). En un contexto de multiplicidad de enfoques teóricos y de agrupamientos académicos, las articulaciones concretas entre los saberes sociológicos e historiográficos asumen muy variadas formas. Teniendo en cuenta esas tendencias, el presente escrito se propone bucear en las propuestas de un autor cuyos planteos se entiende que colaboran en la hibridación entre historiografía y sociología, sin desdeñar los aportes de otras disciplinas.

La obra de William H. Sewell Jr. reviste interés a ese respecto, en primer lugar, pues es uno de los pocos historiadores que se han atrevido a poner en discusión cuestiones teóricas de peso. Es conocido que en la historiografía hay aun una frecuente elusión de los problemas teóricos y que la muchísimo más presente discusión conceptual se limita por lo general a destacar la pertinencia de una u otra categoría para un análisis empírico concreto, sin revisar connotaciones de mayor profundidad. De ahí que, como correlato, muchas veces el recurso historiográfico a una teoría social determinada aparezca solo como un ejercicio de subordinación de los registros empíricos a los moldes teóricos, sin una verdadera retroalimentación entre teoría y empírea². En el caso de Sewell hay un intento sistemático de pensar las relaciones entre lo material y lo lingüístico, la economía y la cultura o la estructura y agencia en términos propiamente teóricos y a



partir de los registros de las prácticas, lo que supone discutir con referentes principales de la sociología y la antropología, cuando no con posiciones epistemológicas de más amplitud. Por otro lado, este autor representa un intento de superación de las dicotomías que lastraron la historiografía socio-cultural de la segunda mitad del siglo XX y que todavía tienen fuerte arraigo. En ese sentido, ha sido comprendido como un historiador inscripto en la estela de E. P. Thompson (Corcuff, 2007: cap. 3), pero al mismo tiempo se lo ha identificado con la asunción de un legado “metodológicamente estructuralista” o estructuralista “en un sentido muy débil” (Lizardo, 2010). Esa interesante ubicación de Sewell en el punto de encuentro de tradiciones que a primera vista parecerían opuestas³ se replica en su intención de recuperar la dimensión social de la experiencia humana sin dejar de lado los avances que ha significado el giro lingüístico (Sewell, 2006a)⁴. Podríamos decir que su obra representa también una de las derivas más interesantes de la historiografía anglosajona, que ha dado fructíferas respuestas a esas cuestiones.

Por fin, la obra de Sewell ha sido considerada en el ámbito sociológico como una referencia importante, en aspectos tales como el impacto de una concepción de los grupos presente los trabajos de Bourdieu y Boltanski (Corcuff, 2007: cap. 3) o el tratamiento de las dimensiones de la cultura y su misma conceptualización (Reed, 2019: 31). Sus textos son de discusión frecuente en los espacios institucionales de la sociología, difuminando las delimitaciones disciplinares entre esta y la historiografía⁵.

Sin producir un cuerpo acabado de proposiciones teóricas, pero al mismo tiempo sin quedar atrapado en una concepción empirista, Sewell proporciona una perspectiva de diálogo en el campo de las que Jean-Claude Passeron ha identificado como las “ciencias históricas” (Passeron, 2011). En las siguientes páginas se repasan ligeramente algunas de sus contribuciones sin seguir una cronología de aparición en la obra de Sewell sino

sistemático, tratando primero la conceptualización de la cultura, luego la reformulación de la noción de lo social, el concepto de estructura y su vínculo con el acontecimiento, para terminar con el problema de la totalización –mencionando a su vez la cuestión del método, que atraviesa todas las demás–. Tal vez, revisar sus aportes puede iluminar el camino para la construcción de una única “ciencia social histórica” (Wallerstein, 1998).

Los aportes teóricos de Sewell en el contexto de formación de una nueva historia socio-cultural

En su intercambio con Geoff Eley a propósito de las derivas de la historia social a la historia cultural en el último tercio del siglo XX, Sewell planteó que las exageraciones a



las que habían llevado el giro lingüístico y el momento posmoderno debían ser corregidas para dejar paso a una nueva historiografía que mantuviera el eje en la interpretación de lo cultural sin olvidar las múltiples dimensiones de lo social (Sewell, 2011). Ese planteo tenía mucho de autocrítica, en tanto que este autor había sido partícipe de un entusiasmo por el “giro cultural”, que en su opinión había tirado por la borda la consideración de lo social. Aún cuando Sewell fue un temprano cultor de ese giro en los inicios de la década de 1970, veinte años después se convirtió en uno de sus mayores críticos, actitud que supuso observar la labilidad y polisemia del concepto de “cultura” y proponer una evaluación de sus potencialidades y límites (Sewell, 2005a).

En su interpretación, los años '70 habían estado marcados precisamente por el auge de la antropología cultural, disciplina que tenía prácticamente el monopolio del concepto y que brindaba herramientas para interpretaciones de las culturas que rápidamente reemplazaron a los modelos “liberal” o “marxistizante” del análisis cuantitativo e incluso a la síntesis parsoniana. Hacia los años de 1980-1990 se asistía a una explosión de trabajos académicos sobre la cultura en varias disciplinas, desde la sociología y la historia a los estudios literarios, hasta llegar a una verdadera “culturomanía”: “La historia de este avance varía en cuanto a su ritmo y contenido en cada campo, pero los efectos acumulativos son innegables” (Sewell, 2005a: 371). Sin embargo, se podría detectar correlativamente una retracción del uso del término en la antropología crítica, donde se lo comenzaba a percibir como una categoría sospechosa de esencializar y estereotipar las concepciones de las clases medias blancas euroamericanas. Como fuera, “cultura” parece ser uno de esos vocablos incómodos pero imprescindibles, por lo que Sewell acometió una operación analítica con la intención de proponer una reelaboración que revitalizara el concepto y descartara usos que podían considerarse inútiles. Esa operación comenzó por distinguir a la cultura como categoría teórica que refiere a un aspecto de la vida social diferenciado de otros, de la cultura como cuerpo concreto y delimitado de creencias y prácticas históricamente existente, donde siempre es posible apreciar fisuras, porosidades y diferencias. Sewell acometió un repaso de las distintas concepciones del vocablo y sus problemas, recogiendo distintos ejemplos de tratamiento de la cultura como comportamiento aprendido, como esfera institucional consagrada a la producción de sentidos, como creatividad, como sistema de símbolos y significados o –en aquello que le resultaba más fructífero– como práctica. En un detallado recuento, asumió tres postulados esenciales: primero, la idea de que la cultura puede ser entendida como una dimensión semiótica de la práctica social humana que tiene autonomía respecto de otras dimensiones de la práctica, con las que interactúa sin



sobreponerse ni subordinarse. Luego, la constatación de que los sistemas simbólicos tienen una coherencia interna débil y no son fuertemente constrictivos. Tienen una lógica intrínseca, pero esta es abierta, no cerrada, y siempre son posibles las interpretaciones alternativas u opuestas. En tercer lugar, los sistemas de significado y las prácticas van juntos. Los miembros de una comunidad semiótica ponen en práctica su código semiótico, pero pueden modificarlo y hay entonces historicidad de los sentidos. A partir de allí se propuso bosquejar una adecuada teoría del concepto que uniera las nociones de sistema y práctica, postulando que ambas dimensiones estaban mutuamente implicadas y eran indisolubles:

“Mis asertos principales pueden resumirse como sigue: he alegado que la cultura debe entenderse como una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma respecto de otras dimensiones, tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real, aunque débil coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y, por lo tanto, sujeto a transformaciones. Sostengo que esta teorización permite aceptar la fuerza de las recientes críticas y, a la vez, retener un concepto potente y operacional de cultura que incorpore los logros de la antropología cultural de los años sesenta y setenta” (Sewell, 2005a: 390).

Además de ese sentido singular y abstracto, Sewell detecta la identificación de las culturas, en plural, como mundos concretos de creencias y prácticas. Sin embargo, asume la crítica etnográfica desplegada desde los años de 1980 en el sentido de que las culturas históricamente existentes son contradictorias, se encuentran débilmente integradas, son cuestionadas por disidentes u opositores, están sujetas a cambio y están débilmente delimitadas, por lo cual es imprescindible y constante la acción cultural de la autoridad

para lograr la coherencia, organizando la diferencia. Si el sentido pluralizable de las culturas se enfrenta a cuestionamientos tan fuertes y legítimos, su utilidad es mucho más restringida que la categoría analítica de cultura como dimensión semiótica – sistémica y práctica– de la vida social. La caracterización de culturas seguirá siendo posible en tanto se identifiquen mundos de sentido que de alguna forma continúan unidos a pesar de los conflictos y las disidencias, pero:

“El que llamemos a estos paisajes parcialmente coherentes de sentido ‘culturas’ o de alguna otra manera –mundos de sentido, *ethnoscapes*, o hegemonías – me parece relativamente poco importante con tal de aceptar que sus límites son sólo relativos y



están en constante movimiento” (Sewell, 2005a: 396)⁶.

Si la cultura podía ser definida como una dimensión semiótica, su abordaje suponía necesariamente un método interpretativo. Aun compartiendo esa concepción, Sewell abogó por no reducir la historia cultural a los sistemas y prácticas culturales, recuperando elementos de la tradición de la historia social clásica. Esa actitud no sólo mereció críticas de quienes manifestaban que lo social no existía más que como un efecto del lenguaje, sino incluso de autores que acordaban la necesidad de articular lo social y lo cultural, pero consideraban que eso no estaba ausente en la práctica de la nueva historia cultural. Para Dominick LaCapra los historiadores culturales nunca habían desdeñado el análisis de lo social, como se aducía en la formulación de intentos sintéticos por superar el giro cultural que ya en esos años hacían autoras como Victoria Bonnell, Lynn Hunt o el mismo Sewell⁷. Sin embargo, ponía como ejemplos de su afirmación a un autor clásico como Edward Palmer Thompson y con menos desarrollo a Joan Scott (LaCapra, 2006: 336- 338). Notoriamente, LaCapra no podía citar en su defensa a una gran parte de los epígonos de esos historiadores, que entre los años de 1980-1990 derivaron hacia concepciones propiamente idealistas –a veces en combinación con los modos estructuralistas de apego al estudio de los códigos (Samuel, 1992)–. Contra esas tendencias es que Sewell se propuso rehabilitar lo social y sus dimensiones propiamente materiales.

Para enfrentar los postulados que niegan la existencia de realidades sociales independientes de los significados simbólicos, Sewell puso en discusión la concepción de Keith Baker según la cual no existe lo social como algo exterior al lenguaje, evidenciada en sus estudios sobre la revolución francesa (Baker, 1990). Observando que los planteos de Baker conducían inevitablemente a ceñir las investigaciones a la “alta” cultura política – o sea, a la teoría política y al debate político formal–, Sewell intentó por un lado dar

cuenta de la existencia de aspectos no lingüísticos de lo social y por otro proponer una reformulación del concepto de lo social, en una operación de conceptualización que tiene a su vez implicancias metodológicas (Sewell, 2006a). Para ello, adujo en primera instancia que la noción de “juegos de lenguaje” que Baker tomaba de Wittgenstein estaba malinterpretada o usada en sentido contrario. Destacó que en la obra de Ludwig Wittgenstein los significados de las palabras no son intrínsecos, sino que les son dados por el lugar que ocupan en la actividad que se está realizando; es decir, que los juegos de lenguaje –que son formas de vida– no son reducibles al lenguaje. En segundo lugar,



mostró con el análisis particularizado de las cuestiones corporales o cinestésicas a propósito del juego del básquet, que existe un mundo de prácticas ajenas al lenguaje en sí. Por ello, para Sewell es posible afirmar que: “Los diversos e interconectados dominios de la práctica –o juegos de lenguaje- que constituyen el objeto de estudio de la historia no son en absoluto reducibles a lo que habitualmente se denomina lenguaje o discurso” (Sewell, 2006a: 56).

A partir de allí Sewell señaló que la historia cultural podía enfocarse en estudio de los complejos semióticos y del abordaje de los códigos de las prácticas, pero que aún este programa se encontraría dentro del territorio de Baker o de su versión ampliada o metaforizada. Para escapar al cierre del universo analítico en el lenguaje, el estudio de la articulación de códigos debería dedicarse a estudiar como los actos de invención lingüística fusionan o conectan campos discursivos que estaban separados y a la vez tener en cuenta otras prácticas semióticas no lingüísticas, como por ejemplo la arquitectónica, la jardinería o muchas otras. A ello habría que sumarle la consideración de que los ajustes entre los discursos o códigos distintos suelen no ser perfectos –y en realidad limitarse a manejar reglas o códigos no sirve, porque hay ajustes constantes en todas las reglas–, al tiempo que siempre hay desajustes entre el alcance, la escala y la posición de las prácticas que son objeto de articulación. Para solucionar estos planteos no habría que apelar a un concepto abstracto de “sistema” –categoría que para Sewell solo tiene utilidad si se puede operacionalizar en el estudio de prácticas concretas–, sino considerar que las prácticas semióticas incluyen una variedad de modalidades y que los juegos de lenguaje suponen siempre articulaciones entre modalidades lingüísticas y no lingüísticas: “Hacer esta distinción me parece preferible a estirar la noción de lenguaje para abarcar todas las prácticas semióticas” (Sewell, 2006a: 62). Eso supondría destacar tanto el carácter reflexivo del lenguaje y como la posibilidad de considerar al lenguaje una forma específicamente importante de práctica semiótica, pero no la única.

Pero Sewell se propuso incluso ir más allá del modelo semiótico. Ello se fundamentó en la constatación de que cierto tipo de relaciones sociales, como por ejemplo las del capitalismo, no pueden ser captadas por una historia semiótica porque privilegian dimensiones cuantitativas. Si bien la forma mercancía es una práctica semiótica –observó Sewell apelando al análisis de Karl Marx–, el dinero como sistema simbólico abstracto establece equivalencias cuantitativas y por tanto es necesario captar una lógica y una dinámica cuantitativas. Además, se encuentra el problema de los entornos materiales, que han sido profusamente destacados en los estudios sobre el capitalismo; porque las actividades humanas no son sólo realizaciones semióticas basadas en la



manipulación e interpretación de códigos semióticos, sino que simultáneamente suponen actos en y sobre entornos materiales. La noción de “construcción social” le parece a Sewell apropiada para dar cuenta de los efectos acumulativos de la acción humana en términos semióticos y materiales, pero destaca que quienes la usan tienden a fijarse en los cambios en los significados lingüísticos más que en las transformaciones de los medios físicos. Por ello propone el concepto de “entorno construido” como una metáfora epistémica para pensar el mundo social en general, que debería ser usado en correspondencia con el concepto de “práctica semiótica”. Y los entornos construidos y las prácticas semióticas estarían en constante condicionamiento mutuo.

En resumen, considerar esas dimensiones supondría reformular nuestra noción de “lo social”, para recuperarlo sin dejar de lado los aportes de la historia cultural y del giro lingüístico que resultan relevantes. Para ello Sewell propuso que:

“Lo social es una red articulada y cambiante de prácticas semióticas que construye y transforma los marcos materiales que establecen las matrices de esas prácticas y que delimitan sus consecuencias —es decir, un entorno construido—. El método fundamental para comprender lo social, entendido de este modo, es interpretativo. Es decir, debe explicar las realizaciones humanas mediante la reconstrucción de los códigos semióticos que las hicieron posibles. Pero este enfoque interpretativo debe ser ampliado para abarcar a los entornos construidos que son el efecto de esas realizaciones (es decir, a la construcción social y a la historia de las matrices materiales de la interacción humana). Redefinido de este modo, lo social continuaría dentro del amplio marco epistemológico establecido por el giro lingüístico, pero permitiría a los historiadores abordar, de una manera novedosa, una serie de problemas relevantes que preocupaban a la vieja historia social, pero que han sido dejados de lado por los autores adheridos al giro lingüístico” (Sewell, 2006a: 71).

La intención de superar a división entre los abordajes semióticos y materialistas llevó a Sewell a proponer una revisión del concepto sociológico de estructura. Planteando que el vocablo “es uno de los términos más importantes y escurridizos en el vocabulario de la ciencia social actual”, observó al mismo tiempo que “es más un fundamento o una metáfora epistémica del discurso de la ciencia social que un concepto preciso” (Sewell, 2006b: 145 y 146). Pero es un concepto imprescindible dado su poder nominativo y el hecho de que supone la posibilidad de pensar el modo en el que una parte de cualquier realidad social compleja da forma a otros lugares de lo social —ya que el término “estructura” en su sentido verbal transitivo alude a un mecanismo por el cual algo es



estructurado—. Obviamente, el vocablo posee reminiscencias que a veces dificultan su uso, como por ejemplo: a) el hecho de que la nominación de las estructuras hace que parezcan firmes e inmutables, en tanto la acción o agencia humana parece perderse frente a ellas, b) vinculado con ello, el problema de que la noción de estructura difícilmente implica la noción de cambio sino la de permanencia y c) el hecho de que en los discursos de las disciplinas sociales y especialmente de la sociología y la antropología, el término asume connotaciones discrepantes cuando no directamente opuestas —como precisamente en las dos disciplinas señaladas, ya que en una “estructura” suele oponerse a “cultura” (en una concepción materialista) en tanto en la otra la “cultura” se identifica con la “estructura” (en una concepción semiótica)—.

Para Sewell, esas dificultades no deben llevar a descartar la categoría, ya que “estructura es un término tan poderoso retóricamente y persuasivo que cualquier intento por decretar su abolición resultaría vano”, al tiempo que es útil para referir a “la tendencia de los patrones de relación a ser reproducidos, incluso cuando los actores implicados en las relaciones son ignorantes de los patrones o no desean su reproducción” (Sewell, 2006b: 148). Su propuesta de recuperación del término supuso la evitación de los aspectos negativos antes citados, por lo cual trató de elaborar una concepción de la estructura que permita reconocer la agencia de los actores sociales, construir la posibilidad de cambio dentro de sí y superar la división entre visiones semióticas y materialistas. Para ello, desarrolló una crítica y reformulación de las nociones de “dualidad de estructura” de Anthony Giddens y de “*habitus*” de Pierre Bourdieu, tomándolas como base de una conceptualización operativa que a su vez evitase lo que consideraba las limitaciones de las concepciones de ambos autores⁸. Sewell asumió como de principal importancia la noción de dualidad de estructura de Giddens, pero observó que las codificaciones de reglas públicamente fijadas que aquel consideraba eran en realidad recursos, y que es mejor concebir a la estructura como un conjunto de esquemas virtuales —mayoritariamente informales y que no pueden ser reducidos a prácticas particulares— y de recursos reales, humanos y no humanos. En la insistencia en esta dimensión material que complementa a la dimensión significativa de los esquemas puede verse nuevamente el intento de evitar el solipsismo cultural o lingüístico, apelando a una tradición sociológica.

De Bourdieu destacó el modo en el cual, con una diferente terminología, ilustró la relación mutuamente sostenida entre las estructuras mentales (los esquemas) y el mundo de los objetos (los recursos). Aunque su teoría de la práctica es en muchos puntos compatible con la dualidad de estructura, Sewell opinó que en el *habitus* hay un



predominio de la estasis y que el resultado final es un determinismo combinado en el cual las transformaciones sociales significativas parecen imposibles. Entendió entonces necesario repensar el modo en el cual puede surgir el cambio social y "...una teoría del cambio no puede estar construida dentro de una teoría de la estructura, a menos que adoptemos una concepción más múltiple, contingente y fracturada de la sociedad –y de la estructura–" (Sewell, 2006b: 161). Para ello propuso cinco axiomas que permitan mostrar cómo las operaciones ordinarias de las estructuras pueden generar transformaciones: 1) la multiplicidad de las estructuras, que tienden a variar significativamente entre diferentes esferas institucionales; 2) la trasponibilidad de esquemas, en el sentido de Bourdieu, lo que supone que pueden ser aplicados a amplios abanicos de casos no completamente predecibles y fuera de los contextos de los cuales surgieron; 3) la imprevisibilidad de la acumulación de recursos, ya que los efectos de las acciones sobre los actores no son seguros; 4) el que esos recursos estén en constante redefinición y sean en consecuencia polisémicos; y 5) la intersección de estructuras, tanto en la dimensión de los esquemas como de los recursos.

Conviene aquí citarlo textualmente, para apreciar su reformulación de la categoría de estructura y cómo sintetizó su vínculo con la agencia:

"Las estructuras, entonces, son conjuntos de esquemas y recursos mutuamente sostenidos que otorgan poder y constriñen la acción social y que tienden a ser reproducidos por dicha acción social. (...) Tales representaciones de las estructuras implican un particular concepto de agencia, no como opuesto sino más bien como constituyente de la estructura... los agentes están dotados por las estructuras de poder para actuar con y contra otros; tienen

conocimiento de los esquemas que contiene la vida social y también acceso en alguna medida a los recursos, tanto humanos como no humanos. (...) Las formas específicas que la agencia tomará variarán enormemente y estarán cultural e históricamente determinadas. Pero la capacidad para la agencia está tan determinada en los humanos como la capacidad de respiración" (Sewell, 2006b: 165).

De acuerdo con Sewell, la agencia es algo que puede ser individual o colectiva, pero las trasposiciones de esquemas y las reorientaciones de recursos son siempre actos de comunicación con otros. Por tanto, "el ejercicio de la agencia por las personas es colectivo tanto en sus fuentes como en sus modos de ejercitarla" (Sewell, 2006b: 167). La agencia es entonces un producto social, en contextos de diferencias de poder producidas



colectivamente y conforme luchas y resistencias colectivas. Y si las estructuras tienen tanto efectos de reproducción como condiciones que facilitan la agencia, reviste interés apreciar cuáles son las instancias en las cuales esta última se manifiesta con más claridad y produce una modificación de las estructuras.

A ese respecto, Sewell concibió a los acontecimientos o eventos (*events*) como un tipo específico de hechos que producen modificaciones estructurales⁹. Destacó que de acuerdo a las definiciones de diccionario “*event*” puede referirse a cualquier tipo de suceso, pero que en el ámbito de la discusión historiográfica comúnmente se refiere a hechos notables (Sewell, 1996: 841-842). A diferencia de los historiadores tradicionales, no pensó en la historia como una sucesión de acontecimientos, ya que en su visión las estructuras sociales y culturales subyacentes gobiernan las relaciones sociales –y eso significa que el papel de los acontecimientos en la historia solo puede ser captado a partir de un concepto de estructura como el que antes se ha desarrollado–.

En el planteo de Sewell la mayor parte de las prácticas sociales tienden a reproducirse a lo largo de períodos prolongados, aún contando las variaciones que se van produciendo en función de los cinco axiomas antes aludidos. En rigor, las transformaciones profundas no se producen por acumulación, sino por saltos:

“Incluso la acumulación de cambios incrementales a menudo resulta en una acumulación de presiones y una crisis dramática de las prácticas existentes, en lugar de una transición gradual de un estado de cosas a otro. La protuberancia [la rugosidad, la consistencia grumosa], más que la suavidad, es la textura normal de la temporalidad histórica. / Estos momentos de cambio acelerado, diría yo, son iniciados y llevados adelante por eventos históricos” (Sewell, 1996: 843, traducción nuestra).

Entonces los acontecimientos no son sólo momentos de condensación de cambios imperceptibles, lentamente acumulados, sino sobre todo instancias en las cuales se produce una reorientación del desarrollo social. A ese respecto, Sewell consideró a los acontecimientos o eventos como secuencias de sucesos que derivan en la modificación de las estructuras. Esas secuencias comienzan con una ruptura o disfunción, como las que cotidianamente ocurren en cualquier sociedad. Pero si bien la inmensa mayoría de esas rupturas son neutralizadas y reabsorbidas por las estructuras sociales y culturales, en ocasiones la lógica del acontecimiento resulta en transformaciones duraderas de las estructuras y de las prácticas de la vida social. Ese resultado es factible sobre todo cuando una ruptura en una ubicación estructural y espacial particular se traslada a otros lugares.



Otra vez contra las interpretaciones historiográficas centradas en el lenguaje o como mucho en los códigos semióticos, Sewell argumentó con el ejemplo de un acontecimiento que permitía mostrar la ruptura de los esquemas de percepción del poder y explicar la removilización de los recursos: la toma de la Bastilla. Ese habría sido el punto de reconfiguración de la percepción del poder social durante la Revolución Francesa, de aparición del pueblo como actor político y de la asociación de la revolución con la violencia popular. La noción de invención de la Revolución Francesa desarrollada por Baker –por ejemplo– había supuesto el estudio de una amplia gama de transformaciones del término "revolución" en el siglo XVIII e incluso durante las semanas posteriores a la toma de la Bastilla (Baker, 1990: cap. "Inventing the French Revolution"), pero a juicio de Sewell en ningún momento éste detectó cuándo la revolución se asoció con un acto de violencia popular (Sewell, 1996: 880). De esa manera, la agencia de la multitud quedaba ocluida y no se consideraban los aspectos no lingüísticos del desarrollo social. La correcta interpretación de un acontecimiento formado por una secuencia de sucesos lingüísticos y no lingüísticos, permitiría apreciar el modo en el cual la cultura política francesa se vio sacudida por la eclosión de una agencia colectiva capaz de reconfigurar los esquemas culturales y la distribución de los recursos humanos y no humanos.

La misma idea de definición de una situación previa y otra posterior a acontecimientos como la toma de la Bastilla, o el uso de término "estructura", supone la posibilidad de la generalización, sostenida por Sewell y muchas historiadoras e historiadores contra la fragmentación historiográfica propia de los años de 1980-1990. En esa época caracterizada por profundas crisis de la historia como disciplina, la sociología histórica aportó una renovación de la agenda de investigación sobre cuestiones macrosociales y por momentos supuso una alternativa a la "historia en migajas" que se propagaba desde

la cuarta generación de la revista *Annales* y desde sus equivalentes de la nueva historia cultural anglosajona (Eley, 1999)¹⁰. En diálogo con esas tendencias, Sewell defendió la posibilidad de la generalización, aun considerando la extrema variedad de la vida social y la dificultad de encontrar el predominio de una tendencia o aspecto sobre las disidencias, oposiciones o divergencias inscriptas en toda situación. Vinculado con ese problema, avanzó más tarde hacia la noción de totalización, esto es, la definición de un estado social o la caracterización de una época por un elemento, factor o conjunto de factores que se entienden centrales¹¹. La operación de totalización derivaba de la misma apelación a una historia que trabajara sobre las estructuras sociales y culturales ya que:



“Estructura’ opera en el discurso de la ciencia social como un poderoso mecanismo, identificando alguna parte de una realidad social compleja como explicación de la totalidad” (Sewell, 2006b: 146).

Tratándose de un autor que fue referencia de la nueva historia cultural, podría esperarse que Sewell cifrase las posibilidades de totalización precisamente en el campo de la cultura. Pero a pesar de las posibilidades de encontrar “paisajes parcialmente coherentes” en la dimensión semiótica de las sociedades, la cultura no podía predicar una caracterización global de la sociedad, aún cuando se tratase de un recorte temporal y espacial acotado. Claramente Sewell advirtió que “Ya no es posible sostener que el mundo está dividido en ‘sociedades’ discretas, cada una de ellas con su correspondiente ‘cultura’” (Sewell, 2005a: 396). A su vez, la propuesta de Geoff Eley (2008) de (re)tomar a la lucha de clases como elemento totalizador en el discurso historiográfico tampoco le pareció viable, no por su matriz marxista –ya que Sewell había vencido su anterior desinterés por esa tradición de pensamiento y había profundizado en las posibilidades de su recuperación– sino por una discrepancia al interior del mismo debate teórico marxista. Retomando el desafío de Eley y produciendo un acercamiento empático respecto de sus vivencias y preocupaciones, Sewell identificó como dos grandes tareas teóricas por un lado la búsqueda de categorías que permitan combinar en el mismo terreno epistemológico el materialismo de la historia social y el idealismo de la historia cultural – algo en lo cual produjo aportes sustanciales– y por el otro reformular el problema de la totalidad social. Respecto de ese último punto consideró que, mejor que la categoría de clase, era la acumulación interminable de capital el elemento que permitiría una totalización de nuestra época, siendo la clase y la lucha de clase más bien el contexto y el resultado de la dinámica de acumulación (Sewell, 2011: 105-106). La conversión del valor de uso en valor de cambio sería para él el elemento central de aquellas estructuras que llamamos “capitalismo” (Sewell, 2006b: 171) y produciría una constante transformación de los entornos construidos, actuando a su vez como un código semiótico basado en la mercancía, que unifica compulsivamente y da sentido a otros códigos (Sewell, 2006a). En este punto hay que destacar que el método interpretativo que caracteriza al análisis cultural debe ser complementado a otros efectos y en otras áreas con métodos cuantitativos, ya que los entornos construidos y la acumulación de capital no son reductibles al campo de los códigos.

Con esos postulados Sewell quizás llegaría a cerrar un arco abierto en los años sesenta con su formación en un materialismo no marxista economista y cuantitativista, dejado de lado luego por la dedicación al giro cultural entre los años de 1970-1990 y recuperado



más tarde en su versión marxista clásica como posibilidad de articulación con los abordajes semióticos en una nueva historia social-cultural. Se entiende así su interlocución no exenta de discrepancias con un autor tan alejado del giro cultural como Immanuel Wallerstein (Sewell, 2008: cap. 1) o su apelación a un sistema mundial que puede identificarse geográficamente, pues un espacio social existe en la medida en la cual hay agentes que pueden jugar en su escala –como por ejemplo en las prácticas de los operadores de bolsa de Wall Street (Sewell, 2006a: 61-63)–.

Es inevitable encontrar en Sewell cierto pragmatismo. Las categorías analíticas no son correctas o incorrectas tanto en función de su articulación teórica, sino más por su capacidad para explicar lo social y lo cultural en el plano del estudio de las prácticas. A su vez, algunas de ellas –como estructura, acontecimiento y cultura– tienen tantas acepciones que sería quizás conveniente evitarlas, pero tal intento estaría condenado al fracaso por su inscripción en las distintas disciplinas y por los aspectos que movilizan. Los espacios o niveles no se definen por un constructo teórico determinado, sino en función de problemas concretos a tratar. Por fin, si algunas categorías analíticas requieren formulaciones precisas y actúan como metáforas de lo social, en cambio sería poco fructífero definir estrictamente vocablos que de una u otra manera aluden al mundo de lo observable y que pueden ser incluso intercambiables en un análisis concreto. Como sea, en el Sewell “maduro” ese pragmatismo coincide con una concepción holística poderosa, en la cual cada planteo es coherente con los demás.

Así, una noción singularizante de la cultura como dimensión semiótica define un espacio de estudios que no puede desconocer su articulación con la dimensión material. Las estructuras sociales y culturales, que tienen autonomía, pero también vínculos y correspondencias, dan forma a la vida social en su reproducción y son modificadas por la agencia que contribuyen a posibilitar, especialmente a partir de acontecimientos en una temporalidad no homogénea. Las generalizaciones son posibles, pero la totalidad social

se capta en nuestra época más a partir de los procesos de acumulación de capital que desde otros códigos o categorías. Y la necesidad de atender a recursos, entornos contruidos y desarrollos económicos hace que los métodos cualitativos basados en la interpretación deban ser complementados con métodos cuantitativos. En resumen, aún sin ofrecer una teoría social comprehensiva y coherente, Sewell apunta elementos para ajustar las teorías de la estructuración en aspectos esenciales. Esa revisión de cuestiones “sociológicas” en función de una “lógica de la historia”, revierte a su vez en



una mejor guía teórica para la historiografía.

Conclusión

Las inercias institucionales son lo bastante fuertes como para reproducir distinciones carentes de sustentos epistemológicos entre la sociología y la historia –y probablemente entre otras varias disciplinas académicas–. Es mayoritaria todavía la concepción según la cual las dos disciplinas pueden ser mutuamente complementarias o auxiliares, lo que es lo mismo que decir que no tienen perspectivas de integración en aspectos tales como la forma de construcción de los objetos, los postulados teóricos fundamentales o las mismas prácticas investigativas. Pero también avanza una consideración integral de las “ciencias históricas” en la cual es posible pensar algún grado de convergencia epistemológica en un contexto a-paradigmático, la operación de conceptualización vinculada con los contextos y el pluralismo metodológico como correlato de la variedad de problemas involucrados (Passeron, 2011).

Desde esa perspectiva, ¿qué implicancias presentan los aportes de William H. Sewell Jr.? Por un lado, representan el desarrollo de una nueva historia social-cultural, capaz de superar las distancias entre la historia social clásica y la nueva historia cultural que marcaron la segunda mitad del siglo pasado. En el plano de la historiografía, son un ejemplo de un razonamiento teóricamente fundado y en diálogo con los registros empíricos. Por otra parte, es quizás necesario destacar que los aportes teórico-conceptuales de Sewell tienen un atractivo indudable para la historiografía, en tanto presuponen una “teoría débil” que no se propone establecer relaciones causales, sino que brinda herramientas para un análisis empírico en el cual esas relaciones puedan ser aducidas mediante un procedimiento interpretativo realizado en función del entrecruzamiento de registros. Es menos claro que las tradiciones sociológicas encuentren en sus planteos un marco teórico fuerte, pero también es correcto señalar que sus propuestas de redefinición categorial son plenamente aprovechables para corrientes como las teorías de la estructuración o los estudios culturales (esta última una “cuasidisciplina” que actúa como un lugar de intersección, según Sewell, 2005a: 372).

Con su capacidad para movilizar la discusión teórica en áreas de la historia, la sociología y la antropología, Sewell abre la puerta a la posibilidad de hibridación disciplinar en el plano de los enfoques epistemológicos, capaz de conjugarse con un pluralismo metodológico. Como lo propone en la primera parte de una compilación de gran parte de sus escritos teórico-conceptuales que intenta hilvanar un argumento general entre



ellos, se trataría de iniciar un diálogo serio sobre la teoría social entre la historiografía y las ciencias sociales (Sewell, 2005b: 1). Una invitación que no por repetida deberíamos desatender.

Notas

¹ Por tratarse de un escrito relativo a las posibilidades de hibridación entre disciplinas científicas, nos ceñimos en estas páginas al ámbito académico. Ello no obsta reconocer que la historia no es una prerrogativa de los historiadores (Samuel, 2008) o que las personas legas tienen un conocimiento sobre lo social (Giddens, 1995), elementos que aquí no son importantes pero que guardan trascendencia respecto las vinculaciones y en su caso hibridaciones de las disciplinas con los saberes extra-académicos.

² Ese tipo de aplicación mecánica de la teoría es la que criticaba Thompson (1981) a propósito del impacto del estructuralismo althusseriano, o la que Serna (1999) advertía más adelante respecto de la por entonces exitosa propuesta de Pierre Bourdieu.

³ Sin embargo hay que advertir que ya en *Miseria de la teoría*, publicado originalmente en 1978, un autor empirista como Thompson se abría a ciertos usos del concepto de estructura y a la recepción de un estructuralismo atemperado como el de Bourdieu (Thompson, 1981).

⁴ Como todas las demás, las obras de Sewell se referencian en este texto por el año de la edición utilizada, aunque en su caso se indica también entre corchetes en las referencias el año de la edición original cuando es distinto.

⁵ Como ejemplos de esa disolución de fronteras institucionales, véanse las referencias de Sewell a los contextos de producción y discusión de algunos de los textos aducidos en estas páginas, las revistas de sociología en las cuales fueron publicados originalmente o los agradecimientos a colegas de seminarios de teoría social, antropología simbólica y sociología histórica (v. g. Sewell, 2005b, V y *passim*).

⁶ Nótese que aquí Sewell introduce una distinción entre categorías precisas, utilizadas como herramientas para el análisis social (cultura), y conceptos más amplios en gran medida intercambiables, que sin carecer de connotaciones abstractas describen observables empíricos (culturas, mundos de sentido, *etnoscajes*, hegemonías). Nos remitimos a Alonso (2019) sobre esa distinción posible —que no única ni excluyente— entre: a) categorías analíticas más generales, producto de procedimientos de abstracción y que no refieren directamente a acciones, prácticas o discursos sino que permiten postular modos generales, esquemas de funcionamiento o disposiciones



estructurales, y b) conceptos más descriptivos que, más allá de ser obviamente producto de procesos de abstracción y concretización en el pensamiento de aquello que resulta observable por diversos medios, aluden a un contenido empírico determinado.

⁷ De hecho, Sewell nunca había llegado al solipsismo lingüístico ni al cierre en el universo del discurso que había caracterizado a gran parte de los historiadores e historiadoras adscriptos al giro lingüístico o al giro cultural. Véase por ejemplo su obra más conocida sobre los trabajadores y la revolución en Francia (Sewell, 1980), que LaCapra destacara como una “instancia relativamente exitosa de la integración viable de cultura y sociedad en un enfoque de los problemas” (LaCapra, 2006: 336).

⁸ Lizardo (2010: 670-688) analiza en detalle el planteo de Sewell en torno a Giddens y Bourdieu, criticando sus desarrollos y considerando que su propuesta diluye la potencia analítica de la categoría de estructura.

⁹ Esa es una postura similar a la sostenida por Aróstegui –sin referencia a Sewell–, para quien los acontecimientos serían unidades mínimas identificables del tiempo histórico en las cuales se producirían modificaciones de los estados sociales (Aróstegui, 2001: 256-258).

¹⁰ Eley constataba para ese entonces la producción de: “...un cuerpo considerable de sociología histórica –mucho más que antes– organizado dentro de las problemáticas de la formación de los Estados, la emergencia del capitalismo, desarrollos políticos comparados, revoluciones, entre otros (...) Esto crea una interesante yuxtaposición. Por un lado, los diagnósticos radicales de la ‘condición posmoderna’ están proclamando la caída de las grandes narrativas; por otro lado, los más ambiciosos sociólogos históricos están definiendo su proyecto de producción de... un nuevo surtido de grandes narrativas” (Eley, 1999: 90).

¹¹ Esta enunciación está tomada de Aróstegui (2001: 225-229) que en este aspecto también resulta solidario con Sewell.

Referencias

Alonso, Luciano (2019) “Organismos, movimientos, campos, espacios, escenarios. Un retorno a los debates sobre la definición de las luchas por los derechos humanos”, ponencia ante las XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Catamarca.

Aróstegui, Julio (2001) *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica.



- Baker, Keith M. (1990) *Inventing the French Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dogan, Mattei (2003) "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas", en *La Iniciativa de Comunicación*, en línea el 12 de enero de 2003, <http://www.comminit.com/la/index.html>
- Eley, Geoff (1999) "¿El mundo es un texto? De la Historia Social a la Historia de la sociedad dos décadas después", en *Entrepasados* N° 17.
- Eley, Geoff (2008) *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*, Prensas Universitarias de Valencia, Valencia.
- Follari, Roberto (2003) "Sobre la existencia de paradigmas en las ciencias sociales", en *Nueva Sociedad* N° 187.
- Giddens, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Klein, Herbert S. (2018) "The 'Historical Turn' in the Social Sciences", en *Journal of Interdisciplinary History* vol. XLVIII, N° 3.
- Lacapa, Dominick (2006) *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lizardo, Omar (2010) "Beyond the antinomies of structure: Levi-Strauss, Giddens, Bourdieu, and Sewell", en *Theory and Society* Vol. 39, N° 6.
- McDonald, Terrence, ed. (1996) *The Historic Turn in the Human Sciences*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Passeron, Jean-Claude (2011) *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*, Madrid, Siglo XXI.
- Ramos Torre, R., Chama, M., y González Canosa, M. (2016) "Reflexiones sobre sociología, historia y tiempo. Entrevista a Ramón Ramos Torre", en *Sociohistórica* N° 37.
- Reed, Isaac Ariail (2019) "Sobre la idea misma de una sociología cultural", en Benzecry, Claudio; Reed, Isaac Ariail y Krause, Monika, *La teoría social*, ahora, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Samuel, Raphael (1992) "La lectura de los signos", en *Historia Contemporánea* N° 7.
- Samuel, Raphael (2008) *Teatros de la memoria. Pasado y presente de la cultura contemporánea*, Prensas Universitarias de Valencia, Valencia.



- Serna, Justo (1999) “¿Perjudica Bourdieu a los historiadores? (A propósito de *Sur la television*)”, en *Historiar* N° 3.
- Sewell Jr., William H. (1980) *Work and Revolution in France: The Language of Labor from the Old Regime to 1848*, Cambridge University Press.
- Sewell Jr., William H. (1996) “Historical Events as Transformations of Structures”, en *Theory and Society* vol. 25, N° 6.
- Sewell Jr., William H. (2005a [1999]) “Los conceptos de cultura”, en Giménez Montiel, Gilberto comp. *Teoría y análisis de la cultura*, México, Conaculta.
- Sewell Jr., William H. (2005b) *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press.
- Sewell Jr., William H. (2006a) “Por una reformulación de lo social”, en *Ayer* N° 62 [basado en el último capítulo de Sewell, 2005b]
- Sewell Jr., William H. (2006b [1992]) “Una teoría de estructura: dualidad de agencia y transformación”, en *Arxius* N° 14.
- Sewell Jr., William H. (2008) *Logiche della storia. Eventi, strutture e cultura*, Milán, Bruno Mondadori.
- Sewell Jr., William H. (2011) “Líneas torcidas”, en *Historia Social* N° 69.
- Thompson, E. P. (1978) *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.
- Wallerstein, Immanuel (1990) “Análisis de los sistemas mundiales”, en Giddens, Anthony y Turner, Jonathan, eds. *La teoría social, hoy*, Madrid, Alianza.
- Wallerstein, Immanuel, coord. (1998) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.



La sociología y sus nuevos ejes temáticos de análisis

María Isabel Chávez Garfias

Resumen

Esta ponencia surge de mi participación en un proyecto de investigación sobre la Renovación de la Sociología, en el que se revisaron tesis de licenciatura, maestría y doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (tesis de sociología), la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (tesis de sociología), todas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México. Como parte de la revisión de dichas tesis, se conformó una amplia base de datos, de donde se extrajo información específica como tema, objeto de estudio, abordaje metodológico y perspectiva teórica. Al revisar de forma general la base de datos, llamó mi atención el hecho de que, de las tesis revisadas, la mayoría de los estudios se centraran en problemáticas que afectaban a grupos sociales de estratos bajos o grupos vulnerables, y escasamente hubiera estudios sobre las élites. Este trabajo también se nutre de mi experiencia impartiendo un Seminario de Investigación, revisando los trabajos que presentan los alumnos de licenciatura, además de mis asesorías de tesis. Es pues, de ahí de donde surge la siguiente reflexión.

Cuando nos damos a la tarea reflexiva de preguntarnos, ¿qué es la Sociología? ¿cuál es su función? ¿debemos hablar de una sociología comprometida? De estas preguntas se desprenden arduas discusiones desde distintas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que parecieran no terminar y que, lejos de poner en jaque a la disciplina, la nutre, la renueva. Pero si suponemos la existencia de una diversidad de modelos teórico-analíticos que posibilitan la explicación de una multiplicidad de fenómenos y problemáticas sociales, ¿estamos hablando de una disciplina conformada por una heterogeneidad de recursos analíticos? O bien, ¿de la existencia de distintos tipos de Sociología?

Palabras clave

Ejes temáticos de análisis, Sociología, perspectivas epistemológicas

Introducción

Al respecto, Berthelot (2000) nos habla sobre la disputa en torno al universalismo y el indigenismo de la sociología. El primero referente a la hegemonía de las teorías europeas frente al segundo como abordaje analítico de las problemáticas nacionales,



ambos frente al proceso de globalización. Esto puede ser un elemento explicativo de los temas que hoy resultan dignos de ser estudiados por las ciencias sociales, frente a la omisión de otros no menos relevantes. En este sentido, Bauman señala la importancia de la situación biográfica del que observa, trascendiendo el sentido común, frente a los procesos sociales como elementos sustanciales en la problematización de los fenómenos sociales.

Ante tal situación, cabe preguntarse, ¿quiénes estudian sociología? Con esta pregunta me refiero a qué características estructurales poseemos los que estudiamos sociología, qué espacios habitamos, en qué condiciones nos desarrollamos; en suma, a qué estratos o clases sociales pertenecemos. ¿Puede esto explicar la tendencia hacia los llamados nuevos temas de interés o hacia una marcada tendencia a explicar determinadas problemáticas y la omisión de otras? ¿Tiene esto alguna relación con la idea de una sociología comprometida? Resulta pertinente entonces preguntarse, ¿qué es la sociología?

Para Bauman, la sociología "... es un sitio en constante actividad que coteja los saberes recibidos con las nuevas experiencias y, de esa manera, en el proceso, suma al conocimiento y cambia la forma y el contenido de la disciplina" (Bauman; 2007, p. 11). Lo anterior nos puede hacer pensar que, efectivamente, la dinámica social nos lleva a presenciar nuevos fenómenos sociales, pero queda por resolver a qué se debe la omisión de ciertos temas.

En el mismo tenor, Bauman puntualiza que

"... la sociología se distingue por visualizar las acciones humanas como componentes de configuraciones más amplias: es decir, de conjuntos no azarosos de actores entrecruzados en una red de dependencia mutua (siendo la dependencia un estado en el que tanto la probabilidad de que la acción tenga lugar efectivamente como la posibilidad de su éxito cambian en relación con quiénes son los otros actores, qué hacen o pueden hacer)" (2007, p. 15).

Es comprensible entonces que, frente a ciertos contextos, la sociología atienda problemáticas como la transición a la democracia, los procesos electorales, los llamados nuevos movimientos sociales, o las nuevas expresiones culturales. Lo que llama la atención, es que estos temas se aborden desde los actores que se perciben como los dominados, los marginados, los oprimidos.

Mientras las élites se configuran y reconfiguran de forma permanente, pareciera ser que la sociología no voltea la mirada a estos actores de forma analítica. Los reflectores de



nuestra disciplina se centran de forma más específica en las clases medias y bajas. Así lo señala Della Faille:

“... los sociólogos son mucho más propensos a sentir simpatía por los pequeños agricultores cuyas condiciones de vida parecen estar en peligro y su manutención es su principal riesgo. En este caso, el foco de los sociólogos no está en el papel de los culpables, sino en la descripción del costo del cambio social” (2011, p. 163).

Y no es que las problemáticas que afectan a sectores vulnerables no sean relevantes, sin duda lo son. Lo que es de llamar la atención, insisto, es que cuando revisamos los temas que constituyen objetos de estudio para titularse u obtener un grado, cuantitativamente los estudios referentes a estos sectores y sus problemáticas dominan el campo de la Sociología, y pocas tesis encontramos centradas en el estudio de las élites que generan dichas condiciones. No me atrevería a afirmar tal situación a nivel general, ni siquiera en nuestra región, pero sí en el caso de México y, de manera muy particular, en la UNAM.

Si buena parte de los estudios sociológicos se centran en los efectos negativos que tienen determinados procesos económicos, políticos, culturales o sociales sobre los sectores más vulnerables, genera la mitad de la respuesta a los grandes problemas sociales, pero por qué no atender también al análisis de los mecanismos que permiten a las élites constituir y mantener su hegemonía. “Al centrarse en las víctimas en lugar de en los perpetradores, la sociología mexicana adoptó un enfoque humanista, criticando la globalización económica con base en la desintegración de las comunidades locales, de manera más frecuente que las no indígenas” (Della Faille; 2011, p. 163). En este sentido, me parece que Della Faille detecta muy bien algo que podría constituir un problema para la Sociología, incluso para la llamada *sociología comprometida*. Cómo transformar la realidad, cuando desde la sociología se analiza escasamente el ejercicio del poder, el Estado y a las clases dirigentes. Incluso hoy en los debates sobre la élite que ha llegado al poder desde la izquierda en México, generalmente se subjetiva a los actores, más que analizarlos de forma sistemática.

La Sociología ha sido definida, en sus orígenes, como un componente de la sociedad burguesa, después algunas perspectivas han intentado redireccionarla hacia una disciplina transformadora y liberadora. Lo anterior nos lleva a la discusión de pensar a la disciplina como subjetiva u objetiva, como neutral o como crítica. También nos ha llevado a preguntarnos cuál es el rol del sociólogo y el objetivo de sus investigaciones.



Oscilando de un lado a otro desde estas dos perspectivas, hemos observado este posicionamiento de lado de las víctimas. “Sugerimos que el cambio en el foco de los perpetradores a las víctimas es una consecuencia de la debilidad del complejo análisis estructural de la sociología mexicana. La globalización no es un proceso que escapa al control. Dado que es el resultado de la toma de decisiones humanas que tiene perpetradores identificables” (Della Faille; 2011, p. 164).

Al mismo tiempo, nos diría Della Faille que, en tanto los sociólogos empiezan a describir a la sociedad como en transición, pareciera ser que empiezan a dejar atrás las aspiraciones de transformación social. Si bien reconocen los problemas de los grupos sociales más frágiles, muestran también una clara compasión, pero parecieran reconocer que no les corresponde a ellos sugerir o iniciar la normalización de las cuestiones identificadas. Pareciera ser una tarea difícil articular la parte objetiva y analítica con la crítica y comprometida que, no está de más decirlo, son dos momentos distintos. En ocasiones nos encontramos con posicionamientos que asumen que la sociología, en principio, debe ser crítica, y lo que observamos son una serie de adjetivaciones o subjetivaciones en torno a los fenómenos que se analizan, cuando, desde nuestra perspectiva, la sociología es siempre, en primera instancia, analítica. Es precisamente el análisis de lo social lo que nos permite situarnos o posicionarnos políticamente frente a la realidad, lo contrario conlleva muchos riesgos en tanto implica apasionamientos que nos pueden llevar a interpretaciones erróneas.

Coincidimos con Randall Collins (1998), cuando se pregunta si la sociología tiene un núcleo, a lo que él mismo responde que sí, pero no es una esencia eterna; tampoco una serie de textos o ideas, sino una actividad”. Y efectivamente, observamos cómo la sociología se está renovando constantemente, siempre en función de las nuevas problemáticas que surgen en nuestra sociedad. Observamos el gran interés que muestran los estudiantes de sociología frente a estos temas, pero la constante se sigue manifestando, aunque con nuevas perspectivas teórico-metodológicas: los sectores marginados, dominados, excluidos.

La relevancia de las problemáticas que estudia la sociología es innegable, incluso para aquellos que se encuentran fuera del campo como disciplina, aquellos que tratan de entender cómo funciona el mundo de lo social, nos dirá Lahire (2006), hablamos de las organizaciones políticas, de los sindicatos, de los activistas sociales, etc. Podemos suponer que buscan respuestas, explicaciones, formas de entenderse a sí mismos ubicados en un contexto específico, supongamos también que estos grupos sociales



que nos leen en busca de respuestas a las problemáticas que les aquejan, también necesitan respuestas explicativas referentes a sus adversarios, a los que ejercen el poder sobre ellos, a los que les imponen su hegemonía. Es aquí donde la sociología parece tener una cuenta pendiente.

Esta ponencia está más plagada de preguntas que respuestas, una más radica en preguntarnos si uno de los elementos explicativos es, como señalamos al principio, si se debe a las características de los jóvenes que estudian sociología, o a los formadores de esos estudiantes. Aunque no contamos con datos específicos que nos permita caracterizar a los estudiantes de nuestra disciplina, sabemos que, por lo menos en la UNAM, la mayoría de los estudiantes de sociología provienen de estratos bajos y medios, lo que podría ser un elemento explicativo de los temas que se abordan en las tesis.

Por otro lado, los docentes o formadores de estudiantes de sociología también nos definimos estructuralmente, además de formamos en medio de corrientes teórico-metodológicas que nos definen y que difícilmente podemos superar. El mismo Lahire dice: “Uno de los ‘reproches’ (expresado generalmente a modo de ‘buen consejo’) que me han dirigido en estos últimos años, es el no romper ‘de una vez por todas’ con la sociología de Pierre Bourdieu, para así ser ‘al fin yo mismo’ o ‘emanciparse’ y tener ‘una obra más personal’” (2007, p. 19). Dicho sea de paso, en el trabajo de investigación que refiero al principio, se observó que en los trabajos de tesis los teóricos más recurrentes son Pierre Bourdieu y Zygmunt Bauman. En este sentido, es común que, aunque el alumno muestre interés por abordar temas novedosos, el proceso de renovación-actualización de los docentes no se da de manera ágil.

Ahora bien, si asumimos que tanto formadores como estudiantes poseemos características comunes, también tenemos que asumir lo que se espera de nosotros, como diría Bauman, y lo que se espera es que mostremos “... cómo nuestras biografías individuales se entretajan con la historia que compartimos con nuestros congéneres” (1990, p. 15). La sociología es un refinamiento del conocimiento que poseemos y empleamos en nuestra vida cotidiana, nos dirá, en tanto que revela algunas distinciones finas y ciertas conexiones a primera vista imperceptibles, que un ojo sin ayuda podría muy bien no detectar. Nos permite darnos cuenta de que los territorios que habitamos forman parte del mundo que no hemos tenido oportunidad de explorar por nosotros mismos, o que hemos dejado de explorar, agregaría yo.



Retomando el tema de la *Sociología Comprometida*, se supone que nuestra disciplina nació con la idea de que contribuyera a crear orden, se espera pues que pueda brindar información que permita orientar la acción social hacia un lado u otro según deseos y expectativas de determinados grupos. Bauman lo expone de forma clara:

“Así, los empresarios pueden preguntarle a los sociólogos qué deben hacer para evitar las huelgas; los comandantes de las fuerzas armadas que ocupan una tierra extranjera pueden preguntarles cómo combatir la guerrilla; los policías pueden encomendarles la elaboración de propuestas para dispersar multitudes y mantener a raya a los revoltosos; los gerentes de las compañías comerciales pueden solicitarles que sugieran los mejores métodos para seducir a los mejores clientes y lograr que compren sus productos: los funcionarios de relaciones públicas pueden preguntar qué hacer para que los políticos que los contrataron aparezcan como más populares y dignos de ser votados; y los políticos mismos pueden buscar el asesoramiento de los sociólogos acerca de los mejores medios para preservar la ley y el orden, es decir, para hacer que sus súbditos obedezcan la ley, preferentemente por su propia voluntad, pero también cuando no quieran o no querrían obedecerla” (2007, p. 217).

Expuesto así, pareciera ser que la sociología está puesta al servicio de los grupos dominantes, ¿no debería también dar respuesta a los oprimidos? Habría que voltear la mirada sociológica para explicar cómo piensan, cómo se organizan, cómo responden las élites frente a los dominados, lo que significaría no renunciar a la búsqueda de la transformación social. Pareciera ser que las tesis realizadas en las facultades mencionadas se acercan a lo que Bauman define como la fusión de los intereses sociológicos con los administrativos, a lo que los críticos acusaron como una estrategia que apoya activamente la asimetría del poder social. No creemos que esa sea la intención de los sociólogos formados en la UNAM, pero tal vez de forma inconsciente hacia allá nos hemos dirigido.

Sabemos que la posibilidad de estudiar ciertos fenómenos o ciertos grupos sociales implica acceso a recursos, observamos que en los estudiantes de posgrado es más factible desplazarse a otros espacios y grupos para constituir objetos de análisis, no así para estudiantes de licenciatura. Sus objetos de estudios son aquellos que están a la mano, con los que comparten el espacio social que habitan, los estudiantes de su facultad, los habitantes de su colonia, la alcaldía o municipio al que pertenecen junto con todas las problemáticas que enfrentan cada día. Ya lo dice Randall Collins: “... para prácticamente todas las disciplinas, el mundo inmediato es un espectáculo sin interés.



Para los sociólogos es nuestra arena de descubrimiento y la fuente en la que renovamos nuestras energías y nuestro entusiasmo” (1998, p. 2).

El estudio de las élites resulta una tarea compleja y de difícil acceso, se necesitan recursos con los que la mayoría de nuestros estudiantes no cuentan y a los que difícilmente tienen acceso. “No todo el mundo puede usar el conocimiento construido desde la perspectiva administrativa; su aplicación, después de todo, exige recursos que sólo los gerentes dominan y pueden aplicar. Así, la sociología favorece el control de aquellos que ya tienen el control; aumenta las apuestas en favor de los que ya disfrutaban de mejores cartas. Por lo tanto, sirve a la causa de la desigualdad y la injusticia social” (Bauman, 2007, p. 226).

Lo anterior no quiere decir que, de forma intencional, nuestros estudiantes de sociología prefieran analizar a los sectores con los que empatizan o con los que comparten problemáticas, aunque no se descarta esa posibilidad en muchos casos, sino que tanto ellos como nuestra disciplina se ubica en una situación compleja. También ocurre que la sociología y los sociólogos son vistos como generadores de conflictos sociales, como innecesarios e inútiles. La escasa matrícula y el bajo presupuesto nos ubica en una condición de vulnerabilidad, por un lado, y en medio de dos fuegos, por el otro. “Los poderosos seguirán acusando a la sociología de debilitar su dominio sobre los súbditos y de propugnar lo que para ellos es inquietud social y subversión. La gente que defiende su forma de vida contra las asfixiantes restricciones impuestas por los poderes instituidos seguirá sintiéndose perpleja y agraviada al ver a los sociólogos como consejeros y acólitos de sus peores enemigos” (Bauman, 2007, p. 227).

Lo más sencillo es sensibilizarnos sobre esta circunstancia, si conseguimos dar un giro a la mirada, por muy pequeño que sea, sobre la constitución de los objetos de estudio, significaría no sólo reincorporar a nuestra sociología el tema de las élites a los nuevos ejes temáticos, sino contribuir desde nuestra trinchera al cambio social, y hay que hacerlo de forma analítica y crítica. En este sentido, es importante no perder de vista los elementos a partir de los cuales se posiciona el sociólogo, para lo cual cito a Collins: “La sociología tiene dos compromisos centrales: lo que he llamado la “mirada sociológica” y el activismo social. Estos pueden combinarse. Algunas personas tienen ambos, simultáneamente o con diferentes fuerzas en distintos momentos de sus carreras. Y alguien puede agotarse de ambos. De modo tal que la población entera de aquellos que nominalmente somos llamados “sociólogos” nos ubicamos a lo largo de esta cuadrícula



bidimensional. Mucho del conflicto dentro de la sociología se produce entre aquellos que están en el pico de las intensidades de los dos diferentes compromisos". (1998, p. 3).

Conclusión

La tarea que estamos proyectando implica ambas dimensiones, la mirada sociológica que exige objetividad en el análisis, y que es la que nos brinda nuevas ideas teóricas, nos dirá Collins, y el compromiso social, lo llamaría yo, respaldado por el conocimiento científico. Aun cuando personas políticamente comprometidas y activistas antiguos o actuales trabajen a lo largo y ancho del mundo académico, sólo en unas pocas disciplinas el activismo se enreda tan directamente con el trabajo inmediato y cotidiano como en la sociología" (Collins, 1998, p. 3). Pero no se trata de abandonar el análisis de lo inmediato, de lo que tenemos al alcance de la mano, lo que constituye nuestro mundo cotidiano o nuestro espacio social, sino de voltear a ver a los opuestos, y voltear a ver a los opuestos implica analizar a los dominadores a los que ejercen el poder, implica dotar a la sociología de una fuerza potencialmente transformadora.

Y cierro con esta cita de Randall Collins: "Las dos fuentes del compromiso de los sociólogos a menudo luchan entre sí. Si tenemos que elegir entre una u otra, yo digo que debemos elegir la mirada sociológica. Porque si la perdemos, todo está perdido. Sin ella, aun los activistas sociológicos pierden su creatividad y credibilidad frente al público, apareciendo únicamente como proveedores de hechos elegidos por personas que ya se han decidido. Pero a menos que haya una guerra total entre las facciones podemos convivir con la lucha y aun prosperar con ella. La sociología es afortunada de tener tanta energía inherente, tanto compromiso intelectual, aun cuando algunas veces esos compromisos tengan fines enfrentados" (Collins, 1998, p. 6).

Bibliografía

Bauman, Zygmunt (2007), *Pensando sociológicamente*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Berthelot, Jean Michel, *Os novos desafios epistemológicos da sociologia*, en Sociología, Problemas e Práticas, No. 33, 2000, pp. 111-131.

Boudon, Rymond (2004). *La sociología que realmente importa*, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), Centre de Études Sociologiques de la Sorbonne, Papers 72, 2^o4, pp. 215-226.

Della Faille, Dimitri, *De cómo la globalización dio forma a la sociología mexicana*, en Sociológica, año 26, No. 74, septiembre-diciembre de 2011, pp. 147-176.



Collins, Randall, *La mirada sociológica y sus anteojeras*, University of Pennsylvania, The Sociological Eye and its Blindness, *Contemporary Sociology*, Vol. 27, No. 1, Ene. 1998, pp. 2-7.

Lahire, Bernard (2006). *El espíritu sociológico*, Ed. Manantial, 2006.



Desconstruindo a lógica da hierarquização dos saberes: metodologia e epistemologia no campo das Ciências Sociais

Carlos Alberto Lima de Almeida

Resumo

Este trabalho discute a problemática das possibilidades e desafios de um ensino crítico e mais próximo da realidade social que permeia os estudantes em diferentes cursos da área das ciências sociais, propondo uma reflexão crítica sobre o papel da metodologia e da epistemologia no processo formativo e na relação ensino-aprendizagem. Tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da importância da metodologia e da epistemologia no processo formativo dos educandos. Objetivos específicos: (1) contribuir para o pensamento crítico relacionado à produção do conhecimento científico; (2) demonstrar como a metodologia e a epistemologia podem contribuir para desconstruir a lógica de hierarquização dos saberes; (3) demonstrar a contribuição da pesquisa científica para a formação crítica dos estudantes no campo das ciências sociais. Síntese da metodologia: pesquisa documental e bibliográfica. Justificativa: a sala de aula se revela como microsistema que se revela como espaço social heterogêneo e polarizado ideologicamente. Conclusões: no campo das ciências sociais, cujo exercício profissional muitas vezes é marcado por relações tacitamente hierarquizadas, torna-se fundamental que a sala de aula seja espaço para desconstrução da lógica de hierarquização dos saberes e das práticas profissionais hierarquizadas.

Palavras-chave

Metodología, epistemología, Ciências Sociais, lógica da hierarquização

Introdução

Nessas linhas introdutórias, neste trabalho que discute a problemática das possibilidades e desafios de um ensino crítico e mais próximo da realidade social que permeia os estudantes em diferentes cursos da área das ciências sociais, propondo uma reflexão crítica sobre o papel da metodologia e da epistemologia no processo formativo e na relação ensino-aprendizagem, entendo ser fundamental o posicionamento na academia de valorização quanto ao lugar do pesquisador.

Nesse sentido “entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir



criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (Ribeiro, 2017, p. 86).

Adoto o posicionamento em que o pesquisador deve trazer, quando pertinente ao trabalho que produz, suas vivências profissionais anteriores que o situam e o definem em relação ao lugar de fala que ocupa. Nesta perspectiva, busco contextualizar a trajetória profissional que define o lugar de fala e de interesse no momento em que escrevo, enquanto pesquisador e docente, nesse ano de 2019.

Após concluir o Bacharelado em Direito e colar grau em janeiro de 1991, ainda naquele ano obtive a minha inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil, passando a atuar como advogado. No ano seguinte iniciei minha trajetória na sala de aula, inicialmente como professor de cursos preparatórios para concurso público. Em 1993, a partir de um convite para assumir a consultoria e assessoria jurídica do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro, comecei a atuar como advogado na área educacional e tive meu interesse pelo campo da educação colocado em outra perspectiva. Finalmente, no ano de 1995, o ingresso como professor universitário abriria um caminho que acabaria por resultar numa dupla perspectiva de atuação profissional, envolvendo o direito e a educação.

E foi na segunda década de 90, na sala de professores da instituição de ensino em que trabalhava que fui compelido a ingressar num curso de mestrado por diretriz de meu empregador, isto sem ter a noção do que seria aquele curso. E lá fui eu cheio de certezas para a vida acadêmica. Tais certezas eram o espelho da minha ignorância do que era a tal vida acadêmica.

Muitos anos depois, tendo percorrido em minha trajetória de formação, além da graduação, duas especializações, dois mestrados, um doutorado, um estágio de pós-doutorado, cursando um segundo doutorado, e atuando na advocacia especializada na área da educação e na docência do ensino superior em atividades de ensino, de pesquisa, de extensão social e com diferentes passagens pela gestão educacional, percebo que muitas certezas foram desconstruídas e, no lugar antes supostamente preenchido, existem inquietações que me instigam a pesquisar respostas para as diferentes questões que se colocam no meu dia a dia profissional.

Mas, afinal, esse é um trabalho científico? Confesso que neste período de caminhada, consolidei o entendimento de que a escrita na academia deve ser focada para o entendimento de todos, como quem conversa com o leitor. A resposta para essa



pergunta vai depender do filtro que o leitor utilizará para definir o que entende como um trabalho científico.

Eu não chamaria de “ensaios”, porque o tom solene e a fundamentação teórica que o termo sugere não são jeito meu. Certamente não é romance nem ficção. Também não são ensinamentos – que não os tenho para dar.

Como em certos campos de atividade, surgem novos modos de trabalhar ou criar que precisam de novos nomes. Cada um dê a esta narrativa o nome que quiser. Para mim é aquela fala no ouvido do leitor, que tanto me agrada e faço em romances ou poemas – um chamado para que ele venha a pensar comigo.

O que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombra. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas, mas nos proporciona uma sucessão de ganhos.

O equilíbrio da balança depende muito do que soubermos e quisermos enxergar. (Luft, 2003, p. 13)

Por também esperar que o leitor venha a pensar comigo, devo esclarecer que esse trabalho tem como objetivo geral contribuir para a compreensão da importância da metodologia e da epistemologia no processo formativo dos educandos. Para tanto, busca-se cumprir os seguintes objetivos específicos: (1) contribuir para o pensamento crítico relacionado à produção do conhecimento científico; (2) demonstrar como a metodologia e a epistemologia podem contribuir para desconstruir a lógica de hierarquização dos saberes; (3) demonstrar a contribuição da pesquisa científica para a formação crítica dos estudantes no campo das ciências sociais.

Tais objetivos, assim como o próprio trabalho, se justificam pelo fato de que a sala de aula deve ser percebida como microssistema que se revela como espaço social heterogêneo e polarizado ideologicamente. A metodologia empregada envolveu pesquisa documental e bibliográfica. Este trabalho está estruturado em três partes, além da introdução, da conclusão e das referências. Cada uma delas envolverá uma questão central traduzida em forma de uma pergunta, delineada de modo a dialogar com cada um dos objetivos específicos traçados.

Como contribuir para o pensamento crítico relacionado à produção do conhecimento científico?

Voltar para a sala de aula na condição de aluno de um programa de doutorado em educação, já tendo concluído duas especializações, um doutorado, um estágio de pós-doutorado e exercendo a atividade docente em um programa de pós-graduação *stricto*



sensu em Direito, foi uma experiência instigante, especialmente quando resolvi cursar uma disciplina denominada Epistemologia e Educação.

Tomando como lição a advertência de que “a perspectiva histórica reposiciona o educador, não por lhe fornecer programas de ação, mas por lhe permitir descortinar vários nós que obstaculizam as suas ações” (Alves, 2002, p. 208), destaco o desafio que se faz presente ao ter que lidar com profissionais do campo do Direito e provocá-los a deixarem as vestes dos juristas nos seus locais de trabalho e se apresentarem para as aulas com as vestes de pesquisadores.

Na sala de aula da pós-graduação *stricto sensu* em Direito o autor se depara com advogados, procuradores, juízes, delegados de política, entre outros profissionais em atividade no campo do Direito. Todos com experiência profissional e habituados a escreverem assertivamente, a partir dos diferentes lugares profissionais em que atuam. Mas, naquele espaço, o que são? São alunos de um curso de mestrado ou de doutorado.

Amorim (2001) destaca que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Isso me fez despertar para importância do movimento, em me permitir deslocar do meu lugar de conforto e que me é familiar para ir ao do outro que me é estranho.

Nesta linha de abordagem, demonstro que com o passar dos anos, passei a perceber que “devemos admitir que uma dissimetria entre o lugar do pesquisador e o lugar do outro é um limite que atravessa as diferentes possibilidades do diálogo” (Amorim, 2001, p. 31).

Na busca da contribuição para o desenvolvimento de um pensamento crítico relacionado à produção do conhecimento científico tenho experimentado diferentes abordagens, sempre visando deslocar o aluno de sua zona de conforto.

O artigo “Vamos colocar o preto no branco?” (Almeida, 2010), a partir da apresentação de um caso envolvendo conflito de interesses resultante da divergência de opiniões sobre a questão do racismo no Brasil, conflito este submetido ao Poder Judiciário do estado do Rio de Janeiro, presta-se para auxiliar a ter leituras, avaliações e percepções menos ingênuas envolvendo as relações raciais e os discursos a elas relacionados.

A partir do referido trabalho busco desenvolver nos alunos a lição de que:

[...] a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos



fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (Chartier, 1990, p. 123)

Noutra perspectiva, provooco os alunos a pensarem como juízes e desembargadores se apropriam de conceitos relacionados a temas como “racismo”, “antirracismo”, “preconceito”, “discriminação racial”, entre outros tantos, quando são provocados a julgar os conflitos de interesse que são submetidos ao Poder Judiciário. Ao realizar tal abordagem busco destacar a importância do diálogo com a sociologia e suas contribuições sobre o tema. Na mesma toada, ao provocar reflexões sobre a categoria “quilombola” destaco a contribuição da antropologia.

O capítulo “Qual seria o veredito se o caso do ensino domiciliar no Brasil fosse julgado pelo

Supremo Tribunal da Filosofia?” (Almeida, 2018) trata do tema do ensino domiciliar, em uma perspectiva interdisciplinar entre filosofia, direito e educação. Dividido em três etapas, inicialmente apresenta o caso relacionado ao ensino domiciliar admitido pelo Supremo Tribunal Federal como constitucional e com a existência de repercussão geral. Em seguida, busca-se contextualizar o caso do ensino domiciliar (homeschooling) no contexto do fenômeno da judicialização da educação. Na sequência, é realizado um esforço inicial visando a elaboração teórica crítica sobre o problema de fundo - a relação entre o Estado e a família quanto à educação, bem como os limites da autonomia privada contra imposições estatais – a partir das contribuições da filosofia para a área da educação, empreendendo um diálogo com o campo do direito. Na última etapa, para não concluir, são apresentadas algumas inquietações do autor a partir da seguinte questão: Qual seria o veredito se o caso do ensino domiciliar no Brasil fosse julgado pelo Supremo Tribunal da Filosofia? O objetivo geral consiste em proporcionar ao leitor que não seja iniciado no campo da filosofia, a partir de um caso real e problematizado, elementos introdutórios para que possa refletir sobre o que seria uma possível abordagem filosófica do tema.

A partir do referido trabalho busco desenvolver nos alunos a perspectiva que muitos temas transitam pela história da humanidade e como devemos estar atentos para as contribuições que advêm de outras áreas do conhecimento, advertindo sobre a necessidade do entendimento de que o direito também não pode ser encarado como um ciclo que se fecha nele próprio. Para tal provocação destaco que:



O direito não é um sistema fechado narcisisticamente em si mesmo, uma vez que se alimenta da “eticidade democrática” dos cidadãos e da cultura política liberal. Isso se torna claro a partir do momento em que tentamos explicar de que modo o direito legítimo pode surgir da pura e simples legalidade. No entanto, para que o processo democrático de estabelecimento de direito tenha êxito, é necessário que os cidadãos utilizem seus direitos de comunicação e de participação num sentido orientado também para o bem comum, o qual pode ser proposto politicamente, porém não pode ser imposto juridicamente. (Habermas, 1997, p. 323)

Todo esforço envolve a construção de uma percepção no sentido de que as leis, quando examinadas exclusivamente sob o enfoque jurídico, perdem em precisão quanto ao contexto social em que se situam. Tais exemplos se prestam para situar os alunos sobre a necessidade de ampliarem suas lentes de observação. Para tanto, lhes recordo que:

O conhecimento científico difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão.

Assim, ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobrir e explicar suas relações com outros fatos, conhecendo a realidade além de suas aparências. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 22).

Pouco a pouco, ao demonstrar que o conhecimento científico articula-se com o caminho do pensamento a ser seguido e com a metodologia adotada para a busca das respostas para o problema investigado pelo pesquisador, procuro demonstrar como existem diferentes perspectivas de apresentação da metodologia da pesquisa enquanto disciplina. Neste ponto, chamo a atenção que em relação à tipologia adotada por diferentes autores e procuro realçar que tais escolhas são arbitrárias, ou seja, também são fruto de um determinado filtro utilizado pelo intérprete para tentar explicar o assunto. Exemplificativamente, apresento classificações sobre diferentes pontos de vista.

A estratégia de não fechar o filtro em uma única perspectiva auxilia os alunos a perceberem que também devem se apropriar das escolhas arbitrárias que terão que fazer para dar conta de demonstrar o caminho do pensamento seguido em suas pesquisas e a metodologia utilizada.

Como demonstrar que a metodologia e a epistemologia podem contribuir para desconstruir a lógica de hierarquização dos saberes?

O ponto de partida para responder à questão formulada reside em conseguir fazer com que o aluno perceba que a epistemologia se ocupa do saber, ou seja, que envolve o



estudo do conhecimento e que tal questão desafia o caminho do pensamento percorrido por diferentes sujeitos na história da humanidade.

No campo do Direito muitas vezes o debate epistemológico fica comprometido a partir de um posicionamento ingênuo que advém do viés ideológico e sua associação ao plano do discurso político.

“Há quem diga que todo discurso é um discurso de poder, na medida em que todos eles pretendem impor verdades a respeito de um tema específico – seja no âmbito da ciência, da moral, da ética, do comportamento etc.” (Lima e Góes, 2015, p. 25).

Para auxiliar nesse processo de reflexão, procuro enfrentar o discurso político na perspectiva da problematização proposta no início da obra *Discurso Político* (Charaudeau, 2011):

O que entende por discurso político? A questão precisa ser colocada de imediato para evitar mal-entendidos e confusões decorrentes da perspectiva adotada. Trata-se dos discursos produzidos no campo da política? Da política enquanto discurso? Mas, então, a política seria apenas um discurso? E a ação política seria secundária em relação ao discurso ou constituiria, ao contrário, a base política na qual o discurso seria implantado? As respostas não são evidentes e jamais podem emergir dissociadas de um ponto de vista particular. De fato, várias disciplinas têm analisado o fenômeno político sem que nenhuma tenha conseguido esgotar seu objeto: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia Social, a Antropologia Social, as Ciências Políticas e as Ciências da Linguagem, todas se interessam por esse fenômeno e o constroem como um objeto de estudo que lhes é próprio. Isso explica a tendência natural de cada uma delas de converter seu objeto em um absoluto (filosófico, antropológico, sociológico, linguageiro etc.) do fenômeno. (Charaudeau, 2011, 15).

É claro que a aproximação de uma reflexão sobre epistemologia a partir do diálogo sobre o que se entende por discurso político se presta tanto para contextualizar que o tema sempre desafia uma perspectiva ideológica, o que deve determinar uma postura de cautela por parte do pesquisador.

No mencionado capítulo “Qual seria o veredito se o caso do ensino domiciliar no Brasil fosse julgado pelo Supremo Tribunal da Filosofia?” provooco o leitor a problematizar o caminho do pensamento a partir de diferentes autores para responder a questão que envolve a discussão sobre de quem deve ser o protagonismo da educação das crianças, se da família ou do Estado.



Tal problematização também se presta para demonstrar que “por trás de todas as formas de arranjo da sociedade e de organização dos poderes encontra-se, sempre presente, governando dos bastidores, a “teatrocracia”” (Balandier, 1982, p. 5). Considerando que todos nós somos sujeitos e partícipes da grande encenação da vida e do fenômeno político:

O silêncio e uma linguagem própria definem a expressão verbal do poder e são uma das condições da arte dramática. Constituem em parte sua substância. Visam o efeito mais do que a informação e procuram a influência duradoura sobre os indivíduos, o que permite ao discurso político ter um conteúdo fraco ou repetitivo, pois o que importa é a maneira de dizer e de ser ambíguo; a polissemia assegura interpretações múltiplas de audiências diferentes. Reconhecido e dominado, o poder das palavras engendra uma retórica; isto é, o recurso a um léxico específico, a formas e estereótipos, a regras e modos de argumentação. Estes hábitos identificam um regime, dele são constituintes parciais e contribuem para o seu estilo. (Balandier, 1982, p. 12-13)

Nesse pretendido processo de desconstrução de um olhar ingênuo sobre o discurso político e o que é ideologia, busco demonstrar que determinados contextos epistemológicos impactam da metodologia da pesquisa.

Por exemplo, pensar em materialismo histórico enquanto abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história, desafia a compreensão, na perspectiva epistemológica, do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Neste contexto, se um professor busca desenvolver tal exame em sala de aula corre o risco de ser rotulado como marxista ou de buscar fazer doutrinação ideológica. Como, então, fugir dessa armadilha? Tenho adotado o posicionamento de que a disciplina de metodologia da pesquisa deve ser desenvolvida na sua perspectiva instrumental (Borsotti, 2015).

Desta maneira, a desconstrução da lógica de hierarquização dos saberes passa pela valorização da interdisciplinaridade, que nasceu da necessidade de se integrar elementos variados no processo educativo, como desenvolvido pelo pesquisador espanhol Jurjo Torres Santomé, na obra chamada *Globalização e Interdisciplinaridade*, em que o referido autor enumera quatro formas com que diferentes disciplinas podem se relacionar:

- 1 – O empréstimo, normalmente, de instrumentos analíticos e de metodologias, embora também de algum conceito ou inclusive de um modelo teórico.
- 2 – A solução de problemas que ultrapassam os limites de uma especialidade determinada.



3 – *Um aumento coerente de temáticas ou métodos, que costuma ocorrer quando diferentes disciplinas apresentam uma superposição de temáticas de estudo e pesquisa. Isso ocorre muito frequentemente nas bordas das disciplinas.*

4 – *O surgimento de uma interdisciplina. Como resultado de uma maior aproximação e integração, tanto em nível de seus marcos teóricos como metodológicos, entre disciplinas que compartilham um mesmo objeto de estudo. (Santomé, 1998, p. 68)*

Ainda da referida obra, recorto alguns conceitos que foram sintetizados por Santomé a partir da contribuição de Jean Piaget:

1 – *Multidisciplinaridade. O nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação.*

2 – *Interdisciplinaridade. Segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais, isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.*

3 – *Transdisciplinaridade. É a etapa superior de integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de “uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una estas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas”. (Santomé, 1998, p. 68)*

Sustento em sala de aula que a interdisciplinaridade se dá neste espaço onde o pesquisador em formação conjuga diferentes saberes, devendo estar atento tanto ao recorte epistemológico quanto metodológico de seu trabalho de investigação.

Como demonstrar a contribuição da pesquisa científica para a formação crítica dos estudantes no campo das ciências sociais?

Sou de uma geração que não teve na sua formação durante o bacharelado contato com iniciação científica. Nos cinco anos do curso de Direito jamais escutei falar em projetos de pesquisa ou projetos de extensão. O aprendizado sobre a vida acadêmica foi construído tardiamente ou no tempo possível diante da minha realidade de vida.

Nas andanças pelos eventos científicos no Brasil e no exterior, percebo a presença de jovens mestres e doutores.

Tenho uma hipótese formulada de que foi a partir do advento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e da divulgação de seus resultados que ocorreu um



efetivo trabalho por parte das instituições de ensino com a difusão da iniciação científica e das atividades de extensão.

No campo das ciências sociais a demonstração da contribuição da pesquisa científica para a formação crítica dos estudantes desafia também uma articulação de saberes, especialmente nas chamadas disciplinas propedêuticas. E um caminho possível é o incentivo para a realização de pesquisas com recortes interdisciplinares.

É evidente que a referida demonstração também desafiará uma postura por parte dos professores orientadores no sentido de estimularem seus alunos à participação em eventos científicos em que tenham oportunidade de troca de experiências, de ouvir os relatos de outros pesquisadores, enfim, de viver a plenitude dos que tais eventos podem oferecer.

É claro que a formação crítica idealizada neste ponto também poderia passar por pesquisas envolvendo egressos, em que fosse possível examinar, a partir de seus relatos, como a iniciação científica contribuiu (ou não) para a sua formação profissional no ensino superior.

Conclusões

No campo das ciências sociais, cujo exercício profissional muitas vezes é marcado por relações tacitamente hierarquizadas, torna-se fundamental que a sala de aula seja espaço para desconstrução da lógica de hierarquização dos saberes e das práticas profissionais hierarquizadas.

Neste ponto, em especial, é preciso que no decorrer da formação, os alunos percebam, por exemplo, como um determinado tema pode desafiar diferentes filtros de interpretação. Tomemos como exemplo a alimentação. Como a alimentação pode ser vista, problematizada e interpretada a partir dos diferentes cursos no ensino superior?

Nesse sentido, eventos científicos que articulem diferentes saberes também podem contribuir para responder a indagação acima, contando, por exemplo, com profissionais de diferentes áreas e cursos.

Finalmente, cumpre esclarecer que ao término deste trabalho ele não se exaure. Ao contrário, as três perguntas norteadoras devem permanecer vivas na cabeça do autor e do leitor, isto se efetivamente se deseja uma academia mais plural, inclusiva, horizontal e com diálogos interdisciplinares.



Referências

- Alves, Cláudia. O educador e sua relação com o passado. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 205-217, Set. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/33ccKLH>
Acesso em: 16 Set. 2019.
- Almeida, Carlos Alberto Lima de. Vamos colocar o preto no branco? *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, ano 2010, v. 12, n. 34, p. 175-185. Disponível em: <https://www.jfrj.jus.br/revista-sjrj/artigo/vamos-colocar-o-preto-no-branco-lets-put-black-white>>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- _____. Qual seria o veredito se o caso do ensino domiciliar no Brasil fosse julgado pelo Supremo Tribunal da Filosofia? In: Duarte, Fernanda et all. *Escritos sobre Direito, Cidadania e Processo: Discursos e Práticas*. Niterói: PPGSD - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/36iLbIU>
Acesso em: 09 jul. 2019.
- Amorim, Marília. *O Pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2001.
- Arretche, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre; Carvalho, Maria do Carmo Brant (Org). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.
- Balandier, Georges. *O Poder em Cena*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.
- Borsotti, Carlos A. *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*. 3ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2015.
- Charaudeau, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011.
- Habermas, Jürgen. *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade*. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- Lima, Marcelo Machado; GÓES, Guilherme Sandoval. *Ciência Política*. Rio de Janeiro: SESES, 2015.
- Luft, Lya. *Perdas e ganhos*. 26. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- Ribeiro, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- Santomé, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ArtMed. 1998.



A importância do ensino da história nas esferas educacionais do Brasil como instrumento de valorização da cultura indígena e afro-brasileira

Rômulo José Barboza dos Santos¹
Domingos Benedetti Rodrigues²

Resumo

Objetiva-se identificar as diretrizes e bases da educação brasileira, mediante o ensino da história referente à cultura indígena e afro-brasileira, como elemento crítico à formação histórica colonialista do Brasil. Muito embora, a história brasileira tenha forte influência das culturas indígena e afro-brasileira, a colonialidade do poder, do saber e do ser lhes relega à condição de conhecimentos secundários, pelo que são, parcialmente, ignoradas, no processo educativo desenvolvido no País. O método de abordagem é o hipotético-dedutivo, e pesquisa bibliográfica. O ensino da história voltado à cultura indígena e afro-brasileira é um elemento capaz de fortalecer o pensamento crítico social e, por decorrência, promover o enfrentamento da colonialidade do saber e a influência que determinados grupos até hoje exercem na sociedade e no Estado. A educação republicana visa a assegurar que todos participem dos espaços de instrução pública, cívica, plural e problematizem a própria educação. A colonização e a escravidão no Brasil resultaram em forte influência em como a história foi transmitida - inicialmente, eurocêntrica e, posteriormente, norte-americanizada. O fortalecimento dos conhecimentos locais e regionais, desprezados por um conhecimento opressor, pela escolarização, instrução e criticidade educacionais, podem contribuir para a superação das desigualdades e a libertação dos critérios subalternizadores das raças. Da necessidade de valorizar as culturas e conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, é imprescindível um resgate histórico e cultural e o debate sobre a efetivação de uma educação centrada nos ideais republicanos, que permeie os currículos e diretrizes educacionais, a fim de superar as desigualdades que ainda existem sobre tais culturas.

Palavras-chave

Cultura indígena e afro-brasileira. Educação republicana. Diretrizes educacionais. Colonialidade do saber.

Introdução

Levando-se em consideração os aspectos norteadores para a formação do Brasil, principalmente, no que concerne à educação, constata-se um grande déficit em relação ao ensino da história da cultura indígena e afro-brasileira. Neste viés, esta pesquisa tem



como objetivo verificar a forma como se procedeu a implementação do ensino no país, desde o período colonial ao republicano, bem como mencionar o momento em que a Constituição Brasileira proporcionou a devida atenção ao ensino da história indígena e afro-brasileira.

Além disso, analisar-se-á, em cada Constituição do Brasil, as previsões legais voltadas à educação, buscando referir suas implicações, e, ao mesmo tempo, contextualizando com os marcos históricos de cada época. Igualmente, a atenção volta-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e algumas legislações infraconstitucionais, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Salienta-se que ela positivou, por exemplo, que os conteúdos da história sobre a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, deverão ser ministrados em todo currículo escolar, havendo um destaque para as áreas da educação artística, literatura e história brasileiras.

Fundamentação do problema

Considerando a formação do Brasil, se verifica que o povo indígena e afro-brasileiro, em decorrência de processos escravagistas, com a conseqüente utilização daqueles como mão de obra escrava, sofreram quando controlados pelos colonizadores, pois não eram reconhecidos como sujeitos de direitos.

Apesar da realidade histórica destes povos, constata-se a importância de suas culturas para a formação do Brasil, todavia, se analisa, também, que o ensino de suas culturas nem sempre foi considerado uma meta dos governos passados.

Sendo assim, de que forma, por meio do ensino da história, no âmbito das esferas educacionais brasileiras, se alcançará uma maior valorização e reconhecimento da cultura destes povos, bem como o fortalecimento dos ideais republicanos?

Metodologia

O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa teórica de natureza qualitativa e fins exploratórios, sendo resultado de uma revisão bibliográfica de normatizações constitucionais, bibliografias, doutrinas e outros materiais disponibilizados em meio eletrônico.

O método utilizado para produção da pesquisa se caracteriza como hipotético dedutivo, cumulado com o método auxiliar denominado de histórico.



Resultados e discussões

Aspectos gerais do ensino no Brasil colonial e imperial

O surgimento da educação escolar no Brasil é assunto pertinente em qualquer pesquisa a respeito do papel da educação, tendo em vista a busca pela compreensão dos diversos fatores que se relacionam a esse marco histórico. Dessa forma, é necessário o povo brasileiro conhecer sua herança histórica e cultural, especialmente, aquela do período colonial e imperial, bem como a correlação de seus aspectos gerais, os quais refletem, de uma ou outra forma, no atual cenário escolar brasileiro, assunto que será abordado neste tópico da pesquisa.

A partir do ano de 1500, período que inicia a fase colonial de dependência do Brasil com a Coroa portuguesa, a questão educacional na colônia passou a ser uma determinação de Portugal, e foi marcado pela chegada dos padres jesuítas, integrantes da jovem Companhia de Jesus, cujo objetivo era formar um pequeno grupo de instruídos para os serviços de direção da sociedade, sendo que alguns teriam o papel de sacerdotes e outros serviriam os senhores feudais ou a própria Igreja. Entretanto, não se pode falar em padrões escolares brasileiros, uma vez que a educação era calcada nos ideais romano-jesuíticos, pois adotados pela metrópole e determinados à colônia (Teixeira, 1976).

No período colonial, estudava-se, apenas, a História Sagrada, mencionada pela Igreja Católica Apostólica Romana, não havendo nenhuma referência à história da Colônia, que viria a se tornar o Brasil. Como prova da afirmação anterior, tem-se o primeiro e pequeno compêndio de história, que foi escrito, na Bahia, em 1691, pelo jesuíta italiano Antônio Maria Bonucci, publicado em Lisboa, no ano de 1706, no qual não se fez alusão à Colônia, e com pouquíssimas referências a Portugal (Vianna, 1980).

Segundo Wolkmer (1995), o período colonial foi marcado por uma formação social polarizada entre os imensos latifúndios e a massa de mão de obra escrava, cuja base econômica era a prática das monoculturas, como por exemplo, a cana de açúcar e a exploração mineral, voltada ao mercado europeu. Era uma sociedade formada, por um lado, de grandes proprietários rurais, e por outro, de pequenos agricultores, índios, mestiços e negros. Era uma cultura senhorial, escolástica, jesuítica, católica, absolutista, autoritária, obscurantista e acrítica, cujo polo irradiador dessa forma cultural, foi a Companhia de Jesus.

No que tange aos ensinamentos dos padres jesuítas, vislumbra-se que estes insistiam em treinar e manter subordinados, de maneira completa e passiva, aqueles indivíduos



dotados de alguma forma de inteligência, segundo seus critérios (Teixeira, 1976). Sobre a educação desenvolvida nas missões jesuíticas, o processo de aculturação, promovido pelos padres jesuítas e aplicado aos indígenas, era mais um controle voltado à servidão, para atender aos interesses da Coroa, mediante a utilização da sua mão de obra nas atividades produtivas e lucrativas ao mercado europeu, do que um processo educativo, propriamente, dito. Esse é um exemplo da colonialidade³, em um de seus vieses, que é a colonialidade do saber, uma vez que os europeus desconsideraram toda a diversidade e pluralidade de povos, sociedades, culturas, com suas próprias formas de viver e passar seus conhecimentos para as novas gerações.

A respeito da colonização missioneira, Wolkmer (1995) afirma que era executada pelos padres missionários espanhóis em toda a América Latina, especialmente, no Paraguai, na Argentina e no Brasil, mais especificamente, na região onde, atualmente, se encontra o Estado do Rio Grande do Sul, era caracterizada pela prática jesuíta de se constituir em juízes e tribunais superiores das causas indígenas do interior das reduções, em que aplicavam as Leis das Índias. Na insuficiência dessas leis aos casos concretos, o Papa Paulo III autorizava a elaboração de estatutos próprios para as reduções.

Tais regulamentos permitiam o controle jesuítico sobre a população indígena cativa no interior dos territórios demarcados pelas reduções, como por exemplo, a da San Ignacio de Loyola, na Argentina, e a de São Nicolau, no Brasil (Rio Grande do Sul). Assim, no século XVIII, com a reforma de Marquês de Pombal, marcada pela expulsão dos jesuítas do Brasil, este processo foi denominado como antijesuítismo, o qual ocorria em vários países europeus na época, pois os jesuítas representavam uma forma de resistência da implantação da nova filosofia iluminista que estava sendo difundida (Shigunov Neto, 2015).

Ante a lacuna deixada pelos jesuítas na esfera educacional da época, a Coroa portuguesa buscou secularizar o ensino, promovendo estudos com aprendizagem mais rápida e eficaz, valorizando o Latim não como instrumento, mas para a introdução à latinidade, e medidas para embasar a formação geral. Neste aspecto, é necessário referir que o objetivo da reforma pombalina não era atender a população em geral, mas, sim, preparar uma determinada elite, por meio de poucas escolas aparelhadas, o que seria necessário em atenção aos interesses do Estado, para fins econômicos e políticos (Wehling & Wehling, 1994). Exemplos como esse caracterizam a constituição populista do Estado, apontado por Ianni (1989), quando do afastamento dos interesses dos governantes e dos governados e no distanciamento do povo em relação às esferas



públicas e aos espaços de poder, inexistindo debate público, elementar ao cuidado com a coisa pública.

Já no período imperial, tendo como marco inicial a independência do Brasil, na data de 07 de setembro de 1822, resultante das condições econômicas, políticas e sociais vigentes, considerando o retorno de Dom João VI para Portugal, a instrução pública primária, secundária e superior caracterizou-se como precária. Nas poucas Províncias que existia uma instrução pública, esta era ineficiente e insuficiente, pois havia uma grande demanda escolar, corroborando para o aumento do número de analfabetos e de crianças fora da escola (Shigunov Neto, 2015). Na Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824, não houve uma atenção significativa à política educacional brasileira, ocorrendo, apenas, as manifestações de dois dispositivos no texto constitucional, as quais estão presentes no artigo 179, incisos XXXII e XXXIII.⁴

Segundo Shigunov Neto (2015), os membros do Conselho de Estado, especialmente, José Bonifácio de Andrada e Silva, à época, estavam inspirados pelos ideais iluministas, bem como pela proposta educacional de Condorcet. Objetivaram, com a Constituição Imperial, de 1824, atingir a população brasileira em idade escolar, instituir e oferecer a instrução primária gratuita, no intuito de organizar a educação nacional, proposta que não se efetivou na prática, como relata Rodrigues (2017, p. 134):

Apesar da Constituição de 1824 prever a educação primária gratuita e universal, ela foi desenvolvida, principalmente, para os filhos da classe de proprietários das grandes extensões de terras. Dessa forma, não foi inclusiva ao negro, ao índio e os filhos de colonos imigrantes, que tiveram poucas oportunidades de passar pela escolaridade.

No que concerne ao ensino da disciplina de História propriamente dito, seu marco inicial foi a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, estabelecimento que trouxe o ensino da referida disciplina, o qual ficou sobre o encargo de Justiniano José da Rocha, autor do ensaio História Política Ação; Reação, Transação. Na mesma linha de pensamento, considerando que ainda não existia um ensino da História do Brasil para se orientar, o professor Justiniano necessitou recorrer a diversos autores, extraindo o que parecia ser mais verídico sobre a história do Brasil, para poder lecionar (Vianna, 1980).

Quanto à educação no Brasil, considerando as transformações ocorridas no período imperial, houve um déficit de políticas voltadas à efetivação do acesso de todos ao ensino, pois, quando foram destinados investimentos, estes eram precários, e não



alcançaram os indivíduos alheios à alta sociedade, ou seja, os filhos dos cativos, indígenas e de pequenos agricultores imigrantes.

Portanto, a forma de educação excludente foi desenvolvida durante o período colonial, repetida durante a fase imperial, que privilegiou, apenas, as classes oligárquicas no Brasil. Desse processo, resultou um legado frustrante e comprometedor para ser equacionado pela República Brasileira, de tornar a educação inclusiva, independentemente da condição que o indivíduo se encontrava à época, assunto a ser tratado na sequência do trabalho.

As constituições brasileiras e o ensino da história indígena e afro-brasileira

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, aconteceu com a perspectiva de ser implantado um processo de Educação Republicana no Brasil, que fosse laica, gratuita, obrigatória e universal. Igualmente, deveria, também, ser voltada a todos os filhos dos cativos libertos, indígenas e filhos de pequenos agricultores imigrantes, mediante a sua nova Constituição Federal, desta vez, que fosse republicana. A Proclamação da República evidencia a transição de regime, um importante marco político e cultural, mas caracterizado como um golpe militar com o apoio civil, que colaborou para a extinção do Império (Cury, 2001).

Em 24 de fevereiro, de 1891, foi promulgada a Primeira Constituição Republicana do Brasil, que se inspirou no modelo norte-americano, consagrando a República Federativa Liberal (Fausto, 2002). A Constituição não trouxe uma atenção especial à educação, repetindo a previsão da Constituição Imperial, quanto ao silêncio sobre a universalização do ensino, sua gratuidade e obrigatoriedade de ensino 1º grau, temáticas relegadas aos Estados Membros.

Apesar de declarar-se como república, o Brasil apresentou considerável déficit republicano, uma vez que não visou a implementar seus princípios fundamentais previstos na Primeira Constituição Republicana. Casanova (2006) já apontava que, na América Latina, a independência dos Estados não afastou a colonialidade, mas, ao contrário, se manteve um colonialismo interno, em que as elites exploravam o povo, garantindo seus privilégios e, ao mesmo tempo, que eram subservientes aos interesses estrangeiros, como Inglaterra e, posteriormente, Estados Unidos.

Segundo Piletti (2006), a Primeira República caracteriza-se por um período no qual o modelo educacional, herdado pelo Império, foi colocado em prática. Mantiveram-se os privilégios da educação à elite, principalmente, no ensino secundário e superior, ocasionando um prejuízo visível à educação popular, no que tange aos ensinos primário



e profissional. Com a Revolução de 1930⁵, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, previu, no artigo 149 (Brasil, 1934, s/p.), que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País”, com fins de possibilitar que fatores, da vida moral e econômica, se desenvolvessem num espírito brasileiro e consciente da solidariedade humana.

No artigo 152, estabeleceu um Conselho Nacional de Educação, criado em abril de 1931, em decorrência das chamadas Reformas Campos. No Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, esse Conselho figurou como um órgão consultivo do Ministro da Educação.⁶ O artigo 4º estabelecia que o Conselho opinaria *em última instância* sobre assuntos técnicos e didáticos e “[...] seria organizado na forma da lei, com a função precípua de “elaborar o plano nacional de educação”, nas palavras de Horta (2001, p. 141).

Para Ghiraldelli Jr. (1994), a educação brasileira na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, outorgada em 10 de novembro de 1937, no período denominado como *Estado Novo*, em termos educacionais, inverteu as tendências democratizantes da Carta de 1934.⁷ Neste período, sob o Governo do Presidente Getúlio Vargas, promoveram-se mudanças importantes, haja vista a proeminência do espírito centralizador. Em termos de legislação educacional, visava-se a elaborar uma regulamentação federal, que abranjeria, por consequência, todos os graus e modalidades de ensino (Piletti, 2006).

Já na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, pretendia-se construir uma sociedade democrática, mas, sob sua vigência, houve a possibilidade se de viver por 20 (vinte) anos uma democracia (Oliveira, 2001). Esta Constituição, segundo Piletti (2006, p. 99) restabeleceu alguns princípios que foram suprimidos pela Constituição de 1937, tendo como exemplo:

[...] a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis superiores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios. [...] estabeleceu como regra o ensino ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, dentro dos limites da lei. Manteve, também, o ensino religioso obrigatório para os estabelecimentos e ministrado segundo a confissão religiosa dos alunos.

A partir do Golpe Militar de 1964⁸, a educação brasileira, da mesma forma que outros setores da vida nacional, passou a ser alvo do autoritarismo dos governos militares. Além disso, destaca Piletti (2006, p. 114) que:



Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados - alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, outorgada no regime militar ditatorial, alguns dispositivos fizeram referência à educação, como o artigo 8º, incisos XIV e XVII, que preceituava a competência da União para estabelecer planos nacionais de educação e de saúde, bem como legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e normas gerais sobre desportos (Fávero, 2001).

Na redemocratização do País⁹, a Assembleia Constituinte, instalada em 1º de fevereiro de 1987, ocasionou intensa articulação de entidades dos diversos setores sociais que, de alguma forma, lutaram para que suas ideias fossem contempladas no novo texto constitucional. Sobre a educação, duas correntes se destacaram no debate: a defesa e a reivindicação por verbas públicas para escolas particulares de um lado, e a defesa da escola pública, gratuita universal em todos os seus níveis, por outro (Piletti, 2006).

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal Brasileira previu uma seção específica sobre a educação, sendo que no artigo 205 estabelece que é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p.). No artigo 206, especialmente nos incisos I, II e III, refere-se à esfera educacional federal, com repercussões aos Estados Membros, aos Municípios e ao Distrito Federal, sobre os princípios a serem considerados no desenvolvimento da educação nacional. Então, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1988, s/p.) Ao se estudar o histórico constitucional do Brasil, pode-se afirmar que a previsão dos princípios supracitados, representa um avanço em comparação aos textos constitucionais passados, que não faziam referência à permanência na escola, ao pluralismo de ideias e de concepções, à valorização dos profissionais do ensino, à gestão democrática (Piletti, 2006). Coube a Constituição Federal, de 1988, criar as bases necessárias para a valorização e o ensino da cultura indígena e afro-brasileira em todos os níveis de escolaridade da Federação Brasileira,



como um pressuposto republicano, assunto a ser abordado na sequência do estudo.

O ensino da história e a valorização da cultura indígena e afro-brasileira como pressuposto republicano no Brasil

A República Brasileira foi criada e positivada desde a Constituição Federal, de 1891, até a presente Constituição de 1988, sendo que esta que estabeleceu, nominalmente, os princípios republicanos em seu artigo 1º (Brasil, 1988), como por exemplo, o da dignidade da pessoa humana, e fixou como objetivos a serem alcançados pela República, os elencados no seu artigo 3º, como o previsto no inciso IV, que obriga o Brasil a promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Neste sentido, a educação deve ser inclusiva a todos os brasileiros, independentemente da sua condição por ser uma determinação republicana.

Neste aspecto, as diretrizes e bases da educação brasileira estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº. 9.349, de 20 de dezembro de 1996¹⁰ (Brasil, 1996), que regulamentou a Constituição e estabeleceu normas para todo o sistema educacional brasileiro, com diretrizes e bases da educação nacional. A norma criou um sistema de ensino que vai da educação infantil até a educação superior e de pós-graduação, e propôs o resgate da cultura indígena e afro-brasileira, por intermédio do ensino da história em todos os níveis de escolaridade, conforme dispõe no artigo 26, parágrafo 4º:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Até então não existia previsão legal sobre a obrigatoriedade do ensino da história do Brasil, dando importância para a cultura e etnia dos povos indígenas e afro-brasileiros, no que a LDB contribuiu para buscar reduzir a exclusão e o preconceito em face dos referidos povos, conforme o artigo 26-A. A posterior inclusão deste artigo na LDB marcou o aperfeiçoamento necessário e constante pela inclusão do ensino da história dos povos indígena e afro-brasileiro, valorizando suas lutas, bem como seus papéis desenvolvidos para a formação do Brasil, especialmente, nas áreas cultural, social, econômica, política e educacional.



O parágrafo 3º, do artigo 32, da LDB, refere-se à cultura indígena, com destaque para a língua própria (caso contrário, se poderia barrar, de muitas formas e por muitos motivos, o acesso dos povos à escola): “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” No artigo 78¹¹, positivou previsões explícitas sobre a necessidade de se desenvolver ¹¹Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

programas integrados, visando a promover e efetivar a educação escolar bilingue indígena. Na mesma linha regulatória, destaca-se, no artigo 79¹², o papel e o compromisso da União com as práticas educativas a serem exercidas nas comunidades indígenas para que sua cultura seja parte integrante do ensino brasileiro nos seus diversos níveis de ensino.

Importa destacar, também, que a Lei nº. 10.639/2003¹³, que alterou a Lei nº. 9.349/1996, cria as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira. O acréscimo desses artigos corrobora para se reconhecer a importância desta temática na vida dos indivíduos em sociedade, tendo em vista que se mostra necessário um povo conhecer a sua história para poder valorizá-la.

Ainda que tardia, a legislação educacional demonstra a busca pela mudança nos costumes, com o objetivo de disseminar, na vida dos brasileiros e das brasileiras, a história e cultura afro-brasileira e indígena, culturas formadoras da sociedade brasileira. A inclusão do ensino destas culturas, em todos os níveis de educação no Brasil, trará benefícios muito significativos para a alteração de desigualdades, que ainda existem no Brasil, como a diminuição do preconceito e a exclusão, que foram reinantes durante as fases colonial, imperial e, ainda, é predominante na fase republicana. Além disso, com o estudo realizado nas Constituições, constata-se que, somente com a promulgação da Constituição de 1988, houve uma atenção maior à pauta da educação no Brasil.

Para tanto, com base na Constituição e na legislação infraconstitucional mencionada, os Governos têm a obrigação de promover políticas de educação universal, inclusiva e voltada a todas as culturas, formadoras da sociedade brasileira, como preceitua o artigo 206, da Constituição de 1988, especialmente, a indígena e afro-brasileira, como sendo



um pressuposto republicano e democrático que valoriza o passado e o presente dessas culturas.

Conclusão

Ao finalizar a presente pesquisa, tem-se que o ensino da história indígena e afro-brasileira, em todos os níveis de ensino, para ser considerado um pressuposto para o fortalecimento dos ideais republicanos, precisa ser democrático e pautado, principalmente, nos princípios norteadores da tradição republicana¹⁴, mencionados por Rodrigues (2017), que são: a) o princípio do federalismo e do governo republicano; b) princípio da participação cidadã republicana; c) e o princípio republicano da virtude e da renúncia a certas vantagens em favor do bem comum. Destarte, as políticas educacionais voltadas ao ensino da história das culturas indígenas e afro-brasileiras, em todos os componentes curriculares dos níveis de ensino da Federação Brasileira - nacional, estaduais, municipais e distrital, devem ser planejadas, efetivadas e avaliadas com base nos princípios e na legislação constitucional e infraconstitucional antes mencionada. Da mesma forma, as políticas educacionais devem levar em consideração os princípios norteadores das matrizes republicanas da modernidade para que a educação brasileira seja um pressuposto para fortalecimento do republicanismo no Brasil.

Sendo assim, menciona-se que, para se valorizar a cultura indígena e afro-brasileira, deve-se investir na transmissão de conhecimento no âmbito de todo o currículo escolar, não apenas na disciplina de história, mas, também, em disciplinas como educação artística e literatura, pois há previsão legal na LDB desta premissa.

Portanto, as políticas educacionais estatais, segundo a legislação constitucional e infraconstitucional brasileira, devem ser planejadas, executadas e avaliadas de forma participativa, entre Estado, escola, professores, pais ou responsáveis, alunos e organizações sociais das comunidades. Isso contribuirá, ainda mais, para o reconhecimento da cultura destes povos e, conseqüentemente, reduzirá o preconceito e a sua exclusão, fortalecendo, assim, os ideais republicanos preconizados no artigo 1º da Constituição de 1988.¹⁵

Notas

¹Acadêmico do 8º semestre do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ

- Rio Grande do Sul - Brasil. Integrante do Projeto de Pesquisa Estado de Direito e Democracia: Espaço de afirmação dos Direitos Humanos e Fundamentais. Membro



Integrante do Grupo de Pesquisas Jurídicas - GPJUR do curso de Direito da UNICRUZ.
E-mail - romullobarboza@hotmail.com;

²Pós Doutorando em Direito pela URI Campus de Santo Ângelo RS - Brasil. Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Mestre em Direitos Sociais e Políticas Públicas. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais. Graduado na Licenciatura em Artes Práticas Habilitação em Técnicas Agrícolas. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e do curso de Direito da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Professor do curso de Direito da Sociedade Educacional Três de Maio - SETREM. Integrante do Grupo de Pesquisa GPJUR do curso de Direito da UNICRUZ. Advogado. E-mail - mingojuslex@yahoo.com.br.

³Para Quijano, a colonialidade perpassa o poder, o saber e o ser, calcada da falaciosa ideia de superioridade europeia em face à periferia, assim considerado o restante do mundo, não-europeu e, por vezes, colonizado por nações europeias.

⁴ Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824).

⁵Revolução que pôs fim à República Velha no Brasil, tendo como protagonista Getúlio Dorneles Vargas.

⁶No artigo 1º do Decreto, aludia-se que o referido Conselho se tratava de “um órgão consultivo do

Ministro da Educação nos assuntos relativos ao ensino. ”

⁷Compara-se o artigo 124 da Constituição de 1934 e o artigo 125 da Constituição de 1937: “Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. ” (Brasil, 1937, s/p.).

⁸Perdurou nos anos de 1964 até 1985.

⁹Período que corresponde aos anos de 1975 até 1985.

¹⁰Lei conhecida como *Lei Darcy Ribeiro*.

¹¹ proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às



informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

¹²Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

¹³Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

¹⁴Da Modernidade: Romana, Renascentista, Inglesa, Francesa e Norte - Americana.

¹⁵"A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político."

Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 05 de setembro de 2019 e retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm;

Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Acessado em 03 de setembro de 2019 e retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm;



Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Parâmetros em Ação. Educação escolar indígena. (2002). As leis e a educação escolar indígena;

Casanova, P. G. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). In A. A., Boron; J., Amadeo; S., González, Sabrina (Comp.). La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires, Clacso;

Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Acessado em 11 de agosto de 2019 e retirado de <https://bit.ly/339PYEb>

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Acessado em 03 de setembro de 2019 e retirado de <https://bit.ly/36epIKU>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acessado em 02 de setembro de 2019 e retirado de <https://bit.ly/2S4Czag>

Cury, C. R. J. (2001). A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In O., Fávero (Org.), A Educação nas Constituições Brasileiras (pp.70-79). São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados;

Fausto, B. (2002). História concisa do Brasil. São Paulo, Brasil: Editora Universidade de São Paulo (USP);

Fávero, O. (2001). A Educação nas Constituições Brasileiras. São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados;

Ghiraldelli Jr., P. (1994). História da Educação. São Paulo, Brasil: Cortez;

Horta, J. S. B. (2001). A Constituinte de 1934: Comentários. In O., Fávero (Org.), A Educação nas Constituições Brasileiras (pp. 139-151). São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados;

Ianni, O. (1989). A formação do Estado populista na América Latina. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira;

Oliveira, R. P. (2001). A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. In O., Fávero (Org.), A Educação nas Constituições Brasileiras (pp. 153-189). São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados;

Piletti, N. (2006). História da Educação no Brasil. São Paulo, Brasil: Ática; Rodrigues, D. B. R. (2017). Educação Ambiental, Republicanismo e o Paradigma do Estado de Direito do Ambiente. Santa Maria, Brasil: Editora e Gráfica Caxias;

Shigunov Neto, A. (2015). História da Educação Brasileira: Do Período Colonial ao Predomínio das Políticas Educacionais. São Paulo, Brasil: Salta. Retirado de



<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522498390/cfi/0!/4/4@0.0>

0:14.7;

Teixeira, A. S. (1976). Educação no Brasil. Brasília, Brasil: Nacional;

Vianna, H. (1980). História do Brasil. São Paulo, Brasil: Companhia Melhoramentos de São Paulo, Indústrias de Papel;

Wehling, Arno & Wehling, Maria José C. (1994). Formação do Brasil Colonial. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira;

Wolkmer, A. C. (1995). Ideologia, Estado e Direito (2a ed). São Paulo, Brasil: Revista dos Tribunais.



Desafios teórico-metodológicos na História e nas Ciências Sociais em tempos globais

Patrícia Mara Cabral de Vasconcellos

Resumo

O objetivo do artigo é analisar como a História e as Ciências Sociais tem respondido ao desafio teórico-metodológico nas pesquisas sobre o fenômeno da globalização. Consideramos que a pesquisa em tempos globais, impõe o desafio, a estas ciências, de conseguir descrever e analisar uma dinâmica complexa, multifatorial, de tempo e espaço que se configura enquanto fluxos. Tratamos, na discussão proposta, da globalização como perspectiva, entendendo-a como ferramenta que ultrapassa os métodos e fontes convencionais de análise. Desse modo, partimos de uma revisão bibliográfica para compreender o debate entre o local e o global na perspectiva interdisciplinar. O material de analisado é referente à produção bibliográfica de autores do campo de estudo da história sobre a “história global” e no campo das Ciências Sociais, os debates sobre a “globalização”, com ênfase na problemática metodológica para as Ciências Sociais. Notamos nos estudos historiográficos que dois paradigmas têm proposto, com perspectivas diferentes sobre sua função científica, um debate sobre o local e o global: a micro-história e a história global. Enquanto a micro-história aproxima-se das influências da antropologia e etnografia; a história global e a sociologia tendem a se aliar na apresentação de linhas gerais sobre os contextos sociais. Concluímos que a globalização pressupõe um exercício de aprendizagem e uma atenção ímpar nas metodologias adotadas pelo pesquisador. Muitas questões metodológicas ainda permanecem em aberto na literatura: como a delimitação de fluxos sociais globais como recortes metodológicos e a necessidade de abstrair a noção de território nacional.

Palavras-chave

Desafios teórico-metodológicos, Ciências Sociais, historia global

Introdução

O termo globalização é debatido por diversos autores das Ciências Sociais e da História e ainda que não haja uma definição unívoca podemos partir da ideia de que a globalização insere uma transformação social, suscitada pela nova dinâmica tempo-espaço, marcada pela intensificação da interconexão econômica, política e cultural, dado os avanços tecnológicos e de comunicação.



Do ponto de vista teórico-metodológico, na percepção de Vengoa (2009), a globalização representa uma nova forma de ver os problemas sociais. Além de nova, as argumentações em torno da temática indicam uma ruptura com as formas tradicionais de investigação nas ciências humanas, o que irrompe a necessidade de uma investigação sobre os pontos positivos e as limitações dos procedimentos de pesquisa. Sendo assim, visualizamos que os tempos globais impõe o desafio, para as Ciências Sociais e a História, de conseguir descrever e analisar uma dinâmica complexa, multifatorial, de tempo e espaço que se configura enquanto fluxos.

Por conseguinte, o objetivo do artigo é analisar como a História e as Ciências Sociais tem respondido ao desafio teórico-metodológico nas pesquisas sobre o fenômeno da globalização.

Partimos de uma revisão bibliográfica para compreender o debate entre o local e o global na perspectiva interdisciplinar. O material analisado é referente à produção bibliográfica de autores do campo de estudo da história sobre a micro história e a “história global” e no campo das Ciências Sociais, os debates sobre a “globalização”, com ênfase na problemática metodológica para as Ciências Sociais. Para avaliação da bibliografia estabeleceu-se, a priori, o quadro de referência dialético.

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, explicitamos o conceito de globalização e de que forma o fenômeno pode impactar na produção do conhecimento para as ciências humanas preceituando uma visão interdisciplinar. Na segunda, apresentamos como os paradigmas da História (micro história e história global) debatem as premissas metodológicas na pesquisa entre o local e o global em paralelo com as análises da sociologia e da antropologia. Por fim, concluímos que a globalização pressupõe um exercício de aprendizagem e uma atenção ímpar nas metodologias adotadas pelo pesquisador. Muitas questões metodológicas ainda permanecem em aberto na literatura: como a delimitação de fluxos sociais globais como recortes metodológicos e a necessidade de abstrair a noção de território nacional.

A Globalização e o conhecimento interdisciplinar.

Para entendermos como a globalização transforma a sociedade e, portanto, pode impactar na reformulação nos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas ciências sociais, primeiramente é necessário conceituar o que é a globalização. Anthony Giddens (1991) apresenta o seguinte conceito para explicitar a complexidade que a sociedade global concebe e, conseqüentemente, ilustrar porque a compreensão do fenômeno insere dificuldades metodológicas.



A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores — tais como dinheiro mundial e mercados de bens — operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão. O resultado não é necessariamente, ou mesmo usualmente, um conjunto generalizado de mudanças aluando numa direção uniforme, mas consiste em tendências mutuamente opostas. (Giddens, 1991, pg 60-61)

À vista disso, o desafio que se impõe às Ciências Sociais e à História é de conseguir descrever e analisar uma dinâmica de fluxos e conexões intensas. Diante dessa dinâmica, novas perspectivas de investigação surgem com a necessidade de revisar os paradigmas teóricos metodológicos nas ciências humanas, uma vez que o fenômeno da globalização impõe uma análise que apreenda a influência entre os atores sociais, as estruturas de poder e, também, as práticas culturais, questionando, inclusive, a centralidade da história pautada no Estado-nação ou de análises sociológicas enraizadas na sociedade nacional.

O objeto “globalização” não deve ser confundido com o método para observar os “fenômenos globais”. Dessa forma, compreendemos que não está em contradição o fato de um recorte ou seleção durante a pesquisa com sua capacidade de, metodologicamente, reproduzir o significado da dinâmica global. A diferença também pode ser compreendida nos termos apresentados pelo historiador alemão Jürgen Kocka. De um lado, fala-se da globalização enquanto processo, isto é, processo histórico com características não lineares e distribuídas de forma desigual no espaço, oriundo do século XVI. De outro, a globalização como perspectiva, tratando dos diferentes níveis de análise, com início no final da década de 1980 (Kocka, 2012).

O sociólogo Octavio Ianni afirma que o desafio epistemológico das ciências sociais no limiar do século XXI é compreender a sociedade global (Ianni, 2001). Para o autor, as ciências sociais foram articuladas para pensar a sociedade nacional. A realidade deslumbrada pela sociedade global ainda não seria plenamente reconhecida, exigindo



desta ciência novos conceitos e interpretações. Dessa forma, a sociedade global colocar-se-ia como um momento epistemológico novo.

O autor elucida cinco características dos estudos e interpretações da sociedade global que indicam pontos emblemáticos dos procedimentos teóricos metodológicos para as quais podemos direcionar a nossa atenção. Primeira, uma dificuldade de nos deslocarmos dos quadros de referência clássicos pautados na sociedade nacional, o que inclui as vertentes funcionalistas, estruturalistas, sistêmicas, entre outras. Segunda, em geral, para os estudos da sociedade global tem-se adotado um recorte para abordar um de seus aspectos (econômico, social, tecnológico etc). Ocorre, por conseguinte, uma lacuna em estudos que tratem do conjunto das relações em uma abordagem integrativa. Neste sentido, reforçamos as indagações de como seria possível uma visão integrada. Terceira, a perspectiva adotada mantém-se no convencional, ou seja, com foco em um aspecto e adoção antecipada de um ponto de vista, como o da potência mundial, por exemplo. Quarta, o método comparativo está na base de praticamente todos os estudos e interpretações. Contudo, salientamos que a análise entre o local e o global, do ponto de vista da História, possui divergências quanto à validade do método comparativo. Por fim, poucas pesquisas buscam um horizonte de desterritorialização (Ianni, 2001)

De todo forma, a globalização remodela a relação entre o local e o global de forma mútua, constante e com formas de apropriação diversa, pelos indivíduos. A compreensão e a descrição dessa realidade envolvem limitações e escolhas teóricas e metodológicas. Neste caso, temos a hipótese de que a interdisciplinaridade entre a História e as Ciências Sociais pode contribuir para evidenciar os dilemas, as propostas metodológicas e indicar novos paradigmas ou caminhos para a pesquisa.

Na ênfase dada a cada um dos objetos de estudo das áreas das ciências humanas e suas respectivas peculiaridades, por vezes, perdemos a visibilidade sobre os elementos cruciais da interdisciplinaridade metodológica presente entre as áreas de conhecimento, seja sociologia, antropologia, ciência política ou história. Isto em parte foi consequência de as ciências sociais terem surgido em um momento marcado pela separação entre as humanidades e as ciências (Schwartzan, 1997), bem como pelo estabelecimento do conhecimento segregado por disciplinas (Schimansski, 2003). Antropologia e história, por exemplo, estavam estritamente vinculadas entre os séculos XVIII e XIX. A ruptura ocorre no século XX. A fala de Edmund Leach na qual o pesquisador se orgulha de pertencer a uma geração de antropólogos que desconsidera a história é exemplo citado por François Laplatine (Laplatine, 2005).



Contudo, nos mantermos fieis ao rigor da fragmentação e não evidenciarmos os pontos em comum acaba por criar um falso distanciamento entre essas ciências, o que entre outras consequências, acarreta a desvalorização ou competição das áreas das ciências humanas pelos seus próprios pares. Por outro lado, aceitar as formas de colaboração entre as disciplinas correlatas fortalece o poder de análise das relações sociais e permite a geração de novos conceitos e metodologias, visando a compreender dinâmicas sociais complexas, como as reveladas pela globalização. Tal pressuposto fica claro quando analisamos os pontos em comuns dos desafios metodológicos apresentados seja pela sociologia, pela história ou antropologia, na próxima seção.

Assim, partindo da complexidade do fenômeno e das transformações sociais que acarreta, para fins de produção de conhecimento científico, tratamos da globalização como perspectiva (Kocka, 2012), entendendo-a como ferramenta que ultrapassa os métodos e fontes convencionais de análise.

Entre o local e o global: Desafios metodológicos

Nos estudos historiográficos dois paradigmas têm proposto, com perspectivas diferentes sobre sua função científica, um debate sobre o local e o global: a micro-história e a história global. A micro-história refutando as análises de cunho funcionalista-estruturalista. Trata-se de uma crítica surgida nas décadas de 1970 e 1980, sobre a profusão de estudos históricos que realizavam uma leitura de cima para baixo, apresentando um contexto extremamente limitador à autonomia do indivíduo. Dito de outro modo, a historiografia apontava para a simplificação dos processos históricos ao respaldar-se em categorias homogeneizantes, entre as quais, as categorias sócio profissionais. Por conseguinte, a micro-história alvitrava evidenciar a complexidade social, detalhando fatos peculiares e, aparentemente, insignificantes, mas que carregariam significados históricos complexos.

Do ponto de vista metodológico, o problema reside no jogo de escalas, ou melhor, na redução da escala (Revel, 1988). Um debate que se inicia nas discussões promovidas pela revista *Quaderni Storici*, na década de 1970. Em suma, a proposição tinha por base apresentar as regularidades do comportamento coletivo sem anular a singularidade, demonstrando, inclusive, a autonomia dos agentes perante os fatos sociais (Lima, 2006). Enquanto formulação teórico-metodológica a partir dos casos estudados, ou seja, da perspectiva local, seria possível extrair elementos que ajudariam a compreender um modelo mais amplo (Levi, 2000).



Nesse caso, a micro-história e a antropologia aliavam-se na apresentação do conhecimento buscando as peculiaridades. Para Giovanni Levi, os dois campos de conhecimento se avizinham justamente para superar as classificações sociológicas com explicações generalizantes simplificadoras sobre a sociedade (Levi, 2018). No pensamento da micro-história encontram-se influências da antropologia, da etnografia e da demografia. O fortalecimento dessa vertente dá-se com a difusão de obras de autores como Edoardo Grendi, Giovanni Levi, Carlo Ginzburg e Jacques Revel.

Para Levi, a contraposição entre o local e o global carece de sentido na micro-história, pois apesar de supostas incompreensões sobre o termo micro, a metodologia que o paradigma aventa é pautada na redução da escala de observação para perceber as peculiaridades, identificar perguntas gerais e produzir possibilidade de respostas diferentes. Sendo assim, não impede de conhecer o global. No entanto, a lacuna da micro-história, segundo seus críticos, insere-se na incerteza de conseguir retratar aspectos da sociedade moderna, tais como a crise do Estado-nação, os fluxos comerciais e financeiros, o impacto da conectividade dos meios de comunicação.

Por outro lado, a história global e a sociologia tendem a se aliar na apresentação de linhas gerais sobre os contextos sociais. No entanto, diante dos fenômenos globais, ambas querem ir além da generalidade para serem capazes de abarcar o máximo da complexidade dos fatos. Ou seja, do ponto de vista metodológico a discussão perpassa a questão de como demonstrar as conexões sem aniquilar as peculiaridades. Adicionalmente, o surgimento do debate da história global, no final da década de 1990, parte de uma crítica das narrativas históricas, buscando abarcar modelos de análises das ciências sociais. O intento era integrar narrativa e análise (Bohorquez, 2018). No campo das ciências sociais, o denominado “giro histórico”, por sua vez, era o encontro da sociologia com o passado, utilizando-o como um laboratório de análise.

A história global define-se, pois, pelas interações (idas e voltas constantes) entre regiões, Estados e culturas. Para tal, reelabora-se o espaço e utiliza-se de forma ímpar a noção de diferença, não a enquadrando em um marco temporal para evitar modelos homogeneizantes de comparação (Kocka, 2012). Em resposta, a micro-história faz um retorno à valorização das grandes sínteses, em contraposição aos estudos de casos (Vengoa, 2009). Ao retomar a premissa das grandes sínteses reencontra um vínculo com as Ciências Sociais. Salientamos que na visão de Kocka (2012), a história global emerge postulando novas formas de cooperação com as ciências sociais. Isto porque revive o interesse dos historiadores pela compreensão das estruturas nos processos de



larga escala. Este aspecto passa a ser considerado como um modo de fortalecer a história enquanto disciplina. Assim sendo, notamos que fundamentalmente a pesquisa na história e nas ciências sociais apresenta como desafio compreender o processo de interações e de estruturas abertas.

Do ponto de vista do método, a proposta é não centrar a análise em um único ponto, mas em uma rede de fatos. Um confronto analítico que impõe uma discussão sobre o entendimento de tempo, espaço e o modo de tratamento dos documentos (fontes) durante a pesquisa.

Por este sentido, contribuição de Angelo Torre (2018) é também importante. O autor afirma que para avaliar a relação entre o local e o global e as implicações metodológicas do “giro espacial” é preciso introduzir a discussão sobre a dimensão espacial. Assim, em um primeiro momento, devemos esclarecer que assim como o global não é a soma das partes do local, o local não é o global visto de forma reduzida. Ao que se indica que a problemática estaria em desvincular a análise da formatação territorial do Estado-nação de modo a permitir analisar os fluxos ou a conectividade. Certamente, desvincular a análise do ponto de vista do Estado-nação é um postulado tanto para a História quanto para as Ciências Sociais. Em decorrência, um dos problemas colocados pelo “giro espacial” condiz com o tratamento das fontes. Isto porque as fontes de arquivo, jurisdições, notas cartoriais, cartografias, entre outros documentos, carregam consigo a forma como foram produzidos. Assim, não foram produzidos para revelar o global, mas para reafirmar o estatal ou o local, em especial, no caso de documentos de cunho majoritariamente político. Por outra perspectiva, também se considera que a perspectiva local, inclusive do pesquisador, muda o modo como às fontes são lidas.

Sobre o pesquisador, o tempo global insere o questionamento sobre o limite do indivíduo enquanto ser humano capaz de apreender uma realidade complexa. Limites figurados no plano da formação, nos traços culturais específicos, nos limites de tempo e no rigor imposto pelo procedimento científico de neutralidade. O posicionamento do autor durante a pesquisa é um problema que merece reflexão. Afinal, na busca pelas conexões globais, poderia o pesquisador assumir diversos pontos de vista, simultaneamente, e ser totalmente imparcial?

Na sociologia, a imparcialidade total gera conflito na relação que se tem com os indivíduos que formam o objeto de pesquisa. Como relembra o sociólogo Martins, em sua pesquisa sobre as fronteiras amazônicas, o mínimo de confiança deve ser estabelecido entre o pesquisador e o pesquisado, na aplicação dos métodos –



entrevistas e documentos que lhe são cedidos – por exemplo (Martins, 2016). Outro modo de olhar a questão é recolocar a pergunta formulada por Fredrik Barth: “Em que momento da pesquisa a posição teórica do antropólogo deve se tornar predominante?” (Barth, 2000, p.11).

Cabe, também, frisar a diferença da utilização do método comparativo nas pesquisas entre o local e o global. Nas ciências sociais, em particular, na sociologia, o método comparativo é uma ferramenta para a interpretação das sociedades. A comparação é feita utilizando-se de um conceito de sociedade delimitado no tempo e no espaço em que se sublinha e generaliza suas características. Diferente é a concepção de Fredrik Barth (Barth, 2000). Sua concepção de sociedade é complexa e diacrônica tal qual o fenômeno da globalização. Logo, proceder à análise via um estudo comparativo simplificaria a realidade social. O autor não indica que a comparação não pode ser realizada; contudo, como essência da pesquisa, enuncia que a teoria deve se adaptar à realidade e não o inverso. Assim, primeiro a comparação é feita para encontrar os sistemas ênicos da comunidade inicialmente estudada (sem que isto signifique definição geográfica) e, somente, em um segundo momento, entre sistemas ênicos de sociedades diferentes. A diferença reside justamente em não considerar unidades conceituais delimitadas arbitrariamente. Aplicado à história global indagamos se o método comparativo não romperia com os fluxos de narração, sendo um fator limitativo aos resultados da pesquisa. A resposta ainda padece de aprofundar os estudos.

Para uma análise do global ainda seria preciso desterritorializar e desocidentalizar. Estes são dois pressupostos recorrentes para apreender o fenômeno da globalização. Uma das ênfases do paradigma da história global é justamente retirar a hierarquia da Europa no espaço de análise. Defende-se que a história global retira a disciplina da história do provincianismo (Kocka, 2012). Visto por outro prisma, entendemos que se trata de uma indagação sobre a premissa do etnocentrismo, do nacionalismo e da noção de cultura. Na crítica da pesquisa historiográfica ou sociológica amparada no território do Estado-nação e no eurocentrismo, por exemplo, aparecem os estudos denominados de pós-coloniais ou subalternos. Apesar de serem críticos das pesquisas históricas traçadas a partir da visão europeia e norte-americana, não significa que consigam fornecer uma visão dos fenômenos globais ou atenderem as prerrogativas da história global, ainda que indiquem uma reconfiguração à pesquisa das ciências sociais e da história.



De modo geral, o que observamos é que a história e as ciências sociais possuem ferramentas metodológicas próprias, mas que atuam em interface. Há muitas tentativas, sucessos e imprecisões. Contudo, as correlações metodológicas são, sem dúvida, aliadas na busca do conhecimento sobre a complexidade e a transformação social. O fenômeno global e quais os melhores caminhos para compreendê-lo, em termos de pesquisa histórico-social, dependerá de uma série de debates.

Considerações Finais

A globalização pressupõe um exercício de aprendizagem e uma atenção ímpar nas metodologias adotadas pelo pesquisador. Muitas questões metodológicas ainda permanecem em aberto na literatura: haveria temas de pesquisa nitidamente mais apropriados para a história global, como exemplo, as imigrações? Como delimitar fluxos sociais globais enquanto recortes metodológicos? Qual a viabilidade do pluralismo metodológico? É realmente necessário e possível abstrair a noção de território nacional para entender os tempos globais? Há diferenças entre os tratamentos metodológicos dados pela sociologia e a história global?

Por outro lado, se os tempos globais fazem com que as Ciências Sociais e a História retomem a busca pelas estruturas abrangentes e se ao lidar com a globalização veem um fenômeno complexo e não um destino para a homogeneização, isto indica que o poder analítico e a cooperação entre as disciplinas se revigora. Desta forma, não fragmentar o conhecimento é o primeiro passo para uma melhor compreensão de quais recursos teórico-metodológicos podem ser úteis para entender a sociedade global.

Assim, em termos de escolha metodológica, agregar conhecimentos de outras áreas significa entender e salientar os limites da especialização, optando por transcender as diferenças e considerar o diálogo permanente. Relembramos o dito por Pihan e Bellicieri (2014) ao afirmarem que a especialização isola conhecimentos e dessa forma não são capazes de considerar o saber globalizado.

Em todas as recomendações metodológicas citadas há a dificuldade de como executá-las. Para além, por mais que as premissas estejam postas, ainda há dúvidas sobre quais são as prevalentes ou mesmo se só há sentido se forem consideradas em conjunto. Por fim, não limitar as possibilidades das ciências humanas demarcando o reencontro entre as Ciências Sociais e a História pode ser a principal visão inserida pelos tempos globais.



Referências Bibliográficas

- Barth, Fredrik. (2000) O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Bohorquez, J. (2018) "Microglobal history: agencia, sociedad y pobreza de la historia cultural postestructural". *Historia crítica* n.º 69 (2018): 79-98, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.05>
- Giddens, Anthony (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Ianni, Octavio (2001). *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kocka, Jürgen. (2012). "Global History: Opportunities, Dangers, Recent Trends". IN: *Culture & History Digital Journal*, 1(1) June 2012. p. 1-6
- Laplantine, François. (2005). "O Campo e a Abordagem Antropológicos". IN: *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Levi, Giovanni. (2018). "Microhistoria e Historia Global". *Historia Crítica* n.º 69 (2018): 21-35, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.02>
- Levi, Giovanni. (2000) *A Herança Imaterial. Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lima, Henrique Espada. (2006) *A micro-história italiana – escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martins, José de Souza (2016) *Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec.
- Pilan, Hania Cecília; Bellicieri (2014). *Interdisciplinaridade: Uma Realidade na Contemporaneidade*. In: Giora, Regina Célia Faria Amaro. (Org.). *Interdisciplinaridade: saberes e fazeres*. 1ed. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Revel, Jacques (org.). (1998) *Jogos de Escala: a experiência da microanálise*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Schimanski, Edina (2013) *Abordagem interdisciplinar e Ciências Sociais*. *Revista Publicatio UEPG. Ciências Sociais Aplicadas*. v. 21, n. 1.
- Schwartzman, Simon. (1997). *O Sentido da Interdisciplinaridade*. Publicado originalmente em *Novos Estudos CEBRAP* 32, março, 191-198. Publicado em *A Redescoberta da Cultura*, EDUSP.
- Torre, Angelo. (2018). *Micro/macro: ¿local/global? El problema de la localidade en una historia especializada*. *Historia Crítica* n.º 69 (2018): 37-67, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.03>



Trivellato, Francesca. (2011). "Is There a Future for Italian Microhistory in the Age of Global History?". *California Italian Studies* 2, n.º 1.

Vengoa, Hugo Fazio. (2009). La historia global y su conveniència para el estudio del pasado y del presente. *Historia Critica Edición especial*, Bogotá, noviembre 2009, 362 pp. issn 0121-1617 pp 300-319.



La enseñanza de la historia en Colombia, una aproximación sociológica desde la complejidad y la teoría del conocimiento

Andrés Mauricio Salcedo
Diego Fernando Arias Peña
Nicolás Roa Vargas

Resumen

El propósito de la presente ponencia es plantear un problema bajo una perspectiva sociológica sobre la construcción de la conciencia histórica en la contemporaneidad y algunas reflexiones sobre el currículo como campo de luchas. Para ello, presentaremos brevemente el problema en el marco de la emergencia de nuevas formas de comunicación, haremos un corto balance sobre la discusión entre la enseñanza de la historia y lo conmemorativo en esta vía, describiremos algunos conceptos de la teoría de Norbert Elias que pueden servir para la investigación y realizaremos una conclusión general. Nuestra postura general es que estas nuevas tecnologías influyen de manera considerable en la construcción de la conciencia histórica, proponiendo nuevas vías para la socialización a través de nuevas expresiones sobre el pasado. Finalmente se habrá una reflexión sobre el currículo visto como un campo de luchas para tener una mirada crítica del mismo frente a la enseñanza de la historia de Colombia. Esperamos que la retroalimentación brindada por nuestros pares sirva para ajustar más el proyecto en orden de adelantar la investigación.

Palabras claves

Conciencia histórica, nuevas formas de comunicación, Teoría de Norbert Elias

El problema de la conciencia histórica

La conciencia histórica en la contemporaneidad está sujeta a discusión por cuenta de asuntos como los cambios en los currículos y la institución escolar, así como por el auge de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones que permiten otras formas de “experimentar” y “construir” la historia (Stiegler, 2003). Esta situación lleva un cuestionamiento sobre la relación entre las instituciones encargadas de propiciar formas de comprensión de los sucesos del pasado en orden de la formación de ciudadanía y la manera en la que el mercado se ha involucrado en esta. Es decir, la enseñanza de la historia en Colombia se encuentra en un cruce de caminos entre visiones tradicionales, orientaciones modernizadoras -que, dicho sea de paso, tienden a negar que las ciencias sociales deban volver a “reducirse” a la historia y la geografía en tanto se trata de



construir “competencias”- y una acelerada mercantilización del discurso histórico a través de plataformas digitales bajo distintos formatos. No obstante, más allá de este debate, queremos señalar que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información han construido maneras de entender y experimentar el pasado que tienen una potencial acogida en la población joven, familiarizada con las redes sociales y otros modos de socialización.

Partiremos de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia corresponde a un campo particular de socialización, en tanto conlleva a formas de entender la relación con la experiencia colectiva (Fontana, 2006) y con el tiempo (Hartog, 2007). De igual manera, se ha establecido que esta es vital para la cohesión o comprensión social a través de la invención de una tradición (Hobsbawm, 1998), la cual dota de sentido parte de la vida en sociedad a través de la legitimación de ordenes institucionales. Por ello, la construcción de la conciencia histórica es un problema relevante en el tiempo presente, más cuando la digitalización de la historia ha abierto maneras de experimentar o comprender el pasado (Stiegler, 2003). En síntesis, existe una relación entre la reflexión sobre la historia y la construcción de sentidos vitales en la modernidad.

Para abordar este problema desde un ángulo sociológico, queremos partir de algunos conceptos que nos deja la teoría de Norbert Elías que pueden resultar de utilidad, en tanto es un autor que ha trabajado la relación entre la historia y la sociología, así como la manera en la que la individualización es asimismo un proceso de socialización. Por esto, sus conceptos nos pueden ayudar a redefinir la manera de entender la conciencia histórica en torno a aspectos sociales que se han proyectado en una duración mediana o larga, los cuáles hoy se expresan a través de transformaciones concretas.

En síntesis, la pregunta que nos guiará es: ¿Cómo se construirse una forma de conciencia histórica a través de las formas de socialización propuestas por las nuevas maneras de divulgar la historia?

Para abordar este asunto nos apoyaremos en un caso particular: la producción de discursos históricos sobre la conmemoración de la Batalla de Boyacá. En orden de contrastar distintas formas de construcción de discursos, compararemos los discursos oficiales emanados del Ministerio de Educación Nacional y los de los medios de comunicación, lo que permitirá hallar formas distintas de promoción de conciencias históricas.

En esta ponencia plantearemos, de manera sintética, los ejes generales de este proyecto de investigación para someter a discusión nuestros planteamientos y hallar



retroalimentación por parte de nuestros pares.

Balance de un debate

Nuestro punto de partida es la discusión suscitada durante los últimos años sobre la enseñanza de la historia en las escuelas, dado a que, desde hace tres décadas, esta se reemplazó por el área de ciencias sociales en el currículo oficial, aunque su aplicación depende de la autonomía escolar en cada una de las instituciones. Tal ha sido el eje de la discusión en torno a la conciencia histórica en tanto refleja posiciones en tensión al respecto del tema. Sin embargo, el gobierno ha seguido emitiendo orientaciones tendientes a consolidar la llamada “educación por competencias”, sustentada epistemológicamente en el constructivismo.

Esta forma educativa ha intentado promover que los currículos se orienten más hacia las capacidades que deban tener los estudiantes para aplicar a lo largo de la vida que en los conocimientos. La sustentación de este nuevo paradigma ha servido para varias polémicas, pues se vincula directamente con formas políticas que sopesan la apertura de mercados, mano de obra y capitales ante el libre comercio, lo que ha servido para legitimar y naturalizar formas de flexibilización y pauperización laboral. Por otra parte, el constructivismo también ha sido objeto de polémicas por cuenta de su relativismo, lo que ha generado movimientos tendientes a la defensa de la educación científica.

Estos dos debates no solo se han dado en el campo de la teoría educativa, sino que han sido objeto de luchas entre el Ministerio de Educación Nacional y los sindicatos de educadores agrupados en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, cuya posición ha sido secundada por distinto tipo de intelectuales cuyo común denominador es la crítica a las posiciones de los gobiernos de turno -que han soportado una política común desde hace más o menos 30 años- en temas educativos.

En este sentido, no han sido pocos los textos que en revistas como *Educación y Cultura* han circulado criticando las orientaciones oficiales, aunque dentro de las fuerzas sindicales hay diferencias respecto a estas críticas, pues mientras algunos se acercan más a formas de pedagogía crítica, otros denuncian estas formas de *pedagogicismo* argumentando que se aleja de la educación científica. En este sentido, el debate dentro de las fuerzas sindicales se alinea discursivamente entre la ciencia, la política -o politización de la enseñanza frente a la autonomía escolar- y la pedagogía -en tanto es un método o el eje fundamental de la profesión docente- (Ocampo, 2003).

La discusión, que hasta ahora venía llevándose en términos más generales, tuvo un impulso y concreción en tanto un proyecto de ley en el Senado de la República



estableció retomar la “cátedra de historia” en los colegios, abanderado por la senadora del Partido Liberal -aunque de ideología conservadora y promotora del cristianismo- Vivian Morales. Este hecho, el impulso de la ley, promovió en los campos político y educativo la toma de bandos en defensa y en ataque a la propuesta. Por una parte, historiadores profesionales como Darío Campos (Campos Rodríguez, 2018) y Jorge Orlando Melo (Semana, 2018) asumieron la defensa del proyecto, escribiendo en la prensa la necesidad de establecer la enseñanza de la historia para el ejercicio de la ciudadanía; por otra parte, pedagogos como Julián De Zubiría defendió la educación por competencias, en tanto no se trata tanto de promover el conocimiento de hechos históricos sino la formación de habilidades para la lectura del mundo social. Alrededor de este punto hubo una rica producción bibliográfica, en la que participamos los autores de esta ponencia.

Señalamos este asunto para resaltar la dimensión política del debate, en tanto no solamente se enmarca en horizontes académicos o educativos, sino que se insertan en una doble discusión: por una parte, la relación entre la educación, la pedagogía y la formación de modelos socio-económicos (la discusión sobre el constructivismo y la educación por competencias); y, por otro lado, la controversia sobre el papel que debe cumplir la enseñanza de la historia en la formación de identidades y la construcción de ciudadanía.

El bicentenario y su comunicación: oportunidad para pensar el problema desde otro ángulo

Este año, en el marco del bicentenario de la Batalla de Boyacá -derrota irreversible del Imperio Español en el territorio de la Nueva Granada y victoria de los ejércitos patriotas-, el debate continuó por otros medios. Fuera de la institución escolar, que promovió distintas iniciativas para que los estudiantes y profesores de colegios participaran en la conmemoración, también se involucraron los medios de comunicación, las centrales sindicales e instituciones académicas como la dirección cultural del Banco de la República, las universidades públicas y privadas y otras instituciones involucradas en la construcción de la historia.

Por otra parte, en la conmemoración precedente (el bicentenario del “Grito de independencia” del 20 de Julio de 1810 en Santa Fe, considerada por la tradición estatal como otro hito fundacional de la nación colombiana), hubo reflexiones alrededor de la construcción de subalternidades a través de lo conmemorativo (Gomez Cotta, 2010), la construcción de memoria, patrimonio y territorio (Castiblanco Roldan, 2010), los usos



públicos de la historia a través de eventos y escritos emanados de este contexto (Vargas, 2011) y la lucha pedagógica por el reconocimiento de las poblaciones étnicas marginadas a través de la etnoeducación (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2010), entre otros elementos como la historia política y de las conmemoraciones. En este momento también hubo aportes desde la divulgación historiográfica como la serie de entrevistas Hechos y relatos de nación, elaborado por la Universidad Nacional de Colombia, y el Profesor Super O histórico, realizados por Colombia Aprende. Cabe resaltar que, en el caso de ambos contenidos, estos fueron hechos para televisión y luego subidos a YouTube, a diferencia de los audiovisuales realizados en 2019.

Como ejemplo de esto podemos ver iniciativas conmemorativas de distinto tipo: por ejemplo, “El bicentenario en plastilina” -que explicó, a través de animaciones algunos relativamente desconocidos de la lucha independentista-, Libertadoras -de El Espectador, un conjunto de textos que resaltó la participación de las mujeres en la vida pública a lo largo de la historia-, “La historia en Emogis” -animaciones de realidad aumentada que explicaron asuntos históricos en lenguaje cotidiano-, la cartografía digital elaborada por el Laboratorio de Cartografía e Historia Digital de la Universidad Nacional de Colombia y el periódico El Tiempo -recientemente ganadores de un premio de divulgación digital-, la edición de la Revista Arcadia dedicada al manual de Henao y Arrubla -que, durante mucho tiempo, fue el discurso oficial sobre la historia de Colombia-, el podcast *Random Access History* que dedicó un capítulo al respecto, entre muchos otros. Los medios de comunicación, apoyados de nuevas tecnologías y focos de interés, han disputado con el gobierno y las instituciones oficiales la elaboración del discurso conmemorativo. En este sentido, el punto que queremos ilustrar es que la escuela, como institución de socialización, ha perdido el monopolio de la elaboración de la conciencia histórica.¹

Señalamos esto para dejar de presente que el debate sobre la conciencia histórica puede ir más allá del currículo y la situación escolar, pues se enmarca hoy en día en dinámicas más amplias en las que es necesario tomar para identificar y comprender el problema de la conciencia histórica.

Socialización e individualización: pensar la conciencia histórica desde Norbert Elías

Norbert Elias ha sido uno de los sociólogos más activos en el debate entre la historia y la sociología, planteando que deben complementarse en tanto en las estructuras sociales del pasado es posible identificar posiciones sociales, comparaciones



pertinentes y leyes del desarrollo de las estructuras sociales que posibilitan un conocimiento de la sociedad en el

presente (Pérez Rivera, 2010). En este sentido, la primera posibilidad de lectura de este autor respecto a la conciencia histórica es su necesidad en orden de comprender la manera en la que tanto los individuos como las estructuras sociales se han consolidado a través de dos procesos coetáneos: la sociogénesis -transformaciones de las interdependencias y las instituciones- y la psicogénesis -transformaciones de la psique y del comportamiento- (Elías, 1987).

A través de este planteamiento la teoría de Elías desdibuja la dicotomía entre individuo y sociedad, tan influyente a través de planteamientos como el de la teoría de la acción social de Max Weber. En su defecto, el autor propone la configuración, entendida como una constelación de seres humanos recíprocamente entrelazados en redes de interdependencia caracterizadas por un balance asimétrico, es decir, que pueden estar en equilibrio o desequilibrio según una serie de tensiones que se desarrollan en su interior. De esta manera se propone que los procesos sociológicos y psicológicos están entrelazados en procesos de amplia duración, es decir, la manera apropiada para comprender a los individuos en la actualidad es a través de su reflexión desde procesos civilizatorios más amplios. Así, por ejemplo, el autor comprendió la biografía como forma de comprender cómo un individuo se adapta o se diferencia respecto a una situación social caracterizada por tendencias que pueden ser contradictorias (Elías, 1991). En este sentido, la producción de una conciencia histórica no se realiza únicamente a través de marcos institucionales fijos que se deslindan radicalmente de los individuos socializados, sino que se da en un permanente proceso de configuración.

Este planteamiento es importante para desarrollar la discusión entre el sentido de la vida, en la cuál se involucró el autor en uno de sus textos (Elías, 1987). El sentido de la vida es un asunto más relacionado con las interacciones sociales, es decir, de cómo este se construye en sociedad a través de un intercambio mutuo de signos, que de una actividad de un individuo aislado que reflexiona sobre el mundo de manera cerrada. Por tanto, lo que se encuentra en entredicho es la existencia de un supuesto mundo interior y personal de los sujetos (Zabludovsky, 2011). De acá puede surgir la discusión sobre la conciencia histórica en tanto campo de experiencia social, por lo que su elaboración conceptual nos sirve para construir formas en las que se intenta involucrar el sentido vital de los individuos junto a intereses sociales que rebosan el marco de lo estatal.

Por otra parte, respecto al campo de las condiciones sociales del conocimiento, Elías



destaca que, en tanto se trata de que los individuos se constituyen en figuraciones sociales -y, como hemos reiterado, nunca de forma aislada- se debe reemplazar la dicotomía tradicional entre sujeto y objeto por el intervalo entre compromiso y distanciamiento (Elias, 1990), en la que se trata de analizar cómo el marco de las emociones interiorizadas permiten el reconocimiento objetivo y distanciado de los fenómenos sociales. De esta manera, se identifica la ciencia moderna con la civilización en tanto esta permite un marco psicológico que establece la capacidad de una particular manera de comprender y transformar el mundo (Guerra Manzo, 2012).

Aunque se dificulte realizar un estudio estructural sobre la conciencia histórica en la larga duración por cuenta de nuestro foco de interés, sobre estos ejes conceptuales es posible relacionar la manera en la que la producción de discurso histórico apunta a maneras de socialización, entendida esta como una transformación ajena al control de las personas, que corre paralelo a la diferenciación de funciones sociales y al dominio sobre la naturaleza. En esta medida, tal planteamiento permite comprender la forma en la que este discurso histórico emergente se vincula a procesos de mayor duración, siendo solo un momento dentro de la amplia perspectiva histórica de la manera en la que estos discursos se han ligado a maneras de establecer figuraciones entre el individuo y la sociedad. Por ello, los conceptos de Elias resultan una buena caja de herramientas para nuestra investigación.

El currículo como campo y la enseñanza de la de historia de Colombia, una aproximación desde la sociología.

En las siguientes líneas se abordan algunas reflexiones sobre la definición del currículo y su discusión como un problema de la sociología desde diversos ámbitos.

Definiciones de currículo

El currículo, según Maximiliano Moder (Moder, 2017), es un concepto polisémico, es decir, se habla en el sector educativo de currículo oficial, oculto, evaluado, prescrito, implementado, nulo y aprendido. Esto puede generar en ocasiones desacuerdos o confusiones al momento de tratar de definirlo en un solo concepto.

Teniendo en cuenta este carácter polisémico nos interesa la definición realizada por Renato Opperti, quien ha resaltado el **carácter político y técnico del currículo** en relación con instituciones y actores dentro y fuera del sistema educativo acerca de la educación y el aprendizaje.

“(...) el currículo expresa esencialmente el proceso de construcción colectiva y el acuerdo político, de políticas y técnico, entre la diversidad de instituciones y actores de dentro y



fuera del sistema educativo, sobre el para qué, el qué, cómo, cuándo y dónde educar y aprender” (Opertti 2016, Pág. 8)

Por otra parte, en Colombia el currículo es definido en la Ley General de Educación de 1994 como:

“El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Título Iv, Capítulo 2, Artículo 76)

Este concepto, por su amplitud, genera algunos inconvenientes para poder comprender el currículo y sus efectos.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia destaca un elemento importante para tener en consideración al hablar de currículo, y es que refleja la visión común de la sociedad (MEN-

Curso Virtual EICC). También se dice que “representa una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores” (MEN-Curso Virtual EICC). En esta vía, en el currículo se desea manifestar “los valores sociales, generales y las aspiraciones del país (...) los objetivos y propósitos educativos de una sociedad (...) las necesidades y expectativas locales, nacionales y mundiales (...) ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo? deberían aprender los estudiantes (...) las preguntas fundamentales de carácter económico, político, social y cultural” (MEN-Curso Virtual EICC)

Vemos de acuerdo a lo anterior que el currículo contiene en un su significado distintos elementos que lo hacen un instrumento que construye sociedad, pero sobre todo proponemos aquí, que el currículo es un campo de luchas.

Nosotros no buscamos resolver las discusiones acerca del significado del currículo, sino identificar las formas en las que esta manera de organizar los estudios se involucra en distintas tensiones sociales. Por tanto, lo abordaremos como un problema sociológico, basándonos en la teoría de Pierre Bourdieu.

El currículo como problema sociológico

En la actualidad varios estudios sobre el currículo han determinado el carácter polisémico de este concepto², ante esta multiplicidad de definiciones el objetivo planteado en estas líneas, más que querer dar otra definición, es dar una mirada a este como un fenómeno de estudio de la sociología, en este caso a partir de la teoría de campos de Pierre



Bourdieu. Sumado a este propósito, desde 4 categorías de análisis extraídas de la lectura de Bourdieu (autonomía, lucha, creencia colectiva y estructura), se realiza un particular análisis de las tensiones internas y externas del currículo, desde la mirada de un campo social, en la enseñanza de la historia de Colombia de nuestros días.

Pensar la posibilidad de ver el currículo con la perspectiva de un campo social surge del planteamiento de Pierre Bourdieu en su texto *Las reglas del Arte*, al mencionar que “existen homologías estructurales y funcionales entre todos los campos” (Bourdieu 2011, 273) y “cada campo revela de forma más o menos clara unas propiedades que comparte con todos los demás” (Bourdieu 201, 273). Partiendo de ellas, se concluyó que el currículo puede ser analizado desde las propiedades que comparten todos los campos, en virtud de la homología estructural y funcional que comparten. De la lectura del campo del arte hecha por Bourdieu, se extrajeron las categorías: Autonomía, lucha, creencia colectiva y estructura para ser utilizadas en el análisis del currículo y la enseñanza de la historia de Colombia dentro de este.

Autonomía

La primera categoría para abordar el análisis es la autonomía, Bourdieu la entiende como aquellas propiedades específicas del campo, expresadas en sus normas, lógicas, características e historia que dan como resultado un microcosmos social, es decir, un espacio

separado y aislado por una especialización (Bourdieu 2011). Al aplicar esta categoría al currículo surge irremediamente la pregunta ¿es el currículo un campo social? responderla puede ser algo complejo pues la respuesta no parece ser muy clara al ser un lugar de interacción de múltiples saberes, actores e instituciones. Sin embargo, la existencia de una línea de pensamiento que genere conocimientos y estrategias en torno al currículo como un fin en sí mismo, una especificidad, mostraría el nacimiento de lo que sería el currículo como un campo, en donde la lucha de múltiples actores por su definición movilizaría las demás propiedades estructurales y funcionales que comparten estos universos sociales.

Asumiendo que el currículo tenga autonomía o relativa autonomía, al abordarlo en su análisis se debe considerar la lucha por esta, la cual disputa con otros campos, en especial con el político y el económico, sin desconocer otras influencias externas. Dentro del propio campo hay disciplinas que influyen en su configuración en la búsqueda de su especificidad, ellos son por ejemplo las neurociencias, la psicología, la antropología, la sociología, la filosofía y la administración por mencionar algunas, de la



interacción de estas disciplinas se vienen configurando las leyes y la lógica de lo que sería el campo curricular.

Creencia colectiva

La segunda categoría de análisis refiere a la creencia colectiva, en ella Bourdieu hace ver la institucionalización de la visión del mundo social, en la cual juegan elementos de producción, reproducción y poder, en especial aquella violencia simbólica, es decir, las formas suaves de control social. En el currículo esta categoría es visible en la institucionalización de un sistema de creencias que se sostiene en representaciones de un modelo de sociedad ideal, cualidades y valores humanos fundamentales que determinan un perfil de ciudadano ideal. En términos de Castoriadis podríamos decir que la lucha por esta creencia colectiva está en el marco de un imaginario social instituido en él y un imaginario social instituyente por el cual se determinan luchas sociales frente al establecimiento de la visión del mundo social.

En Colombia la institucionalización de esta visión del mundo social está consignada en la Ley General de Educación, específicamente en los fines y objetivos, en sus artículos 5 y 13 correspondientemente. En ellos se destacan elementos integrales, físicos psíquicos, intelectuales, morales, espirituales, sociales, afectivos, éticos y cívicos de la formación. Otro documento en el cual se manifiesta una visión de este modelo social es el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, el cual fue un proceso de discusión nacional en el que participó activamente la ciudadanía, en especial el sector educativo.

Frente al modelo de sociedad ideal albergado en esta creencia colectiva, son importantes los trabajos desarrollados por la UNESCO respecto a la sociedad del conocimiento³ el cual es un referente, por lo menos para el caso colombiano, de sociedad a la que se aspira llegar. Las transformaciones curriculares y el modelo de sociedad ideal cambian con los modelos de producción, la tecnología y las necesidades del mundo laboral. La sociedad idealizada da paso a la confrontación de diferentes futuros posibles imaginados por los grupos sociales, que luchan por su institucionalización, producción y reproducción.

Lucha

La lucha por el campo es una categoría de análisis importante al tratar de entender el currículo como un campo social. En la institucionalización de una propuesta curricular a nivel nacional o local se pone en juego la transmisión de poder entre las generaciones. A través de ella se proyecta una delimitación, parafraseando a Bourdieu (2011), entre lo que merece ser transmitido y lo que no del patrimonio material, cultural, social y simbólico



de la humanidad, de un país o una región particular. En el marco de esta idea, la definición de currículo acuñada por Bernstein en 1980 y recogida por Giovanni lafrancesco en su artículo *hacia una nueva definición de currículo*, se considera apropiada para el análisis:

“El curriculum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público” (Bernstein en lafrancesco 2017)

Estos cuatro procesos (selección, clasificación, distribución y evaluación) están conectados con dinámicas de poder que emergen de sus formas, lo cual establece una lucha dentro del campo para su definición y configuración.

Existe otro objeto de lucha dentro de las dinámicas curriculares y es el de la legitimidad de los enfoques o “teorías curriculares”. Estas tienen un peso significativo en la selección y organización del currículo. La lucha por la definición del campo es en gran parte la lucha por el posicionamiento de ciertos saberes que determinan la configuración curricular y que juegan un rol importante en la selección de lo que será transmitido, la forma en la que se hará y la distribución y efectos de poder que ello conlleve.

La interacción de lo que sería el campo curricular con el exterior, es decir, con otros campos como el económico o el político marca otra línea de lucha, la cual como ya vimos da sustento a la autonomía. La lucha externa del campo está inmersa también por la legitimidad que puedan tener las demandas externas dentro de la lógica interna del campo curricular.

Todas estas luchas descansan en la acción de los “actores curriculares”, entendidos como todos aquellos que tienen impacto en la definición y configuración del campo curricular. La historia de este, siguiendo las nociones de Bourdieu, sería la de la lucha por las posiciones de poder que se da entre los actores curriculares por la definición del currículo y sus procesos, desde los diversos puntos de vista y sistemas de creencias en pugna. De esta lucha emergen relaciones de fuerza, que pueden ser simbólicas, y desde las cuales se materializa el campo curricular.

Estructura

Desde la teoría de los campos, la estructura curricular está determinada por las posiciones relativas de los actores dentro del campo (Bourdieu 2011). En Colombia la estructura del campo curricular, es decir, el establecimiento de las posiciones de poder dentro de él está consignada en la ley general de educación, ley 115 de 1994. Allí se define en el rol de los actores curriculares (ya sean instituciones o personas) dentro de la configuración curricular del país. Dicha ley, bajo los principios de descentralización y



autonomía escolar, distribuye la estructura curricular en cuatro niveles: Nacional, territorial, escolar y aula.

En el nivel nacional un actor clave es el Ministerio de Educación Nacional quien tiene, según el artículo 78, el rol de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares. En este nivel encontramos actores como los funcionarios públicos, los expertos en currículo del país, que son convocados para recibir recomendaciones para la producción de estos lineamientos. El congreso de la república es un actor que tiene poder de decisión en la configuración del currículo nacional, pues las demandas sociales frente al currículo pasan por el congreso para ser solucionadas, en la mayoría de los casos, por medio de un Ley, es así que el legislador y los sectores sociales pueden afectar el currículo nacional. Generalmente tomar esta vía implica que el currículo tenga nuevas cátedras, que son pensadas muchas veces como una asignación horaria dentro del currículo escolar para desarrollar una temática específica, esta figura entra tensión con los enfoques curriculares contemporáneos que hacen del currículo un espacio que integra los conocimientos de las diversas disciplinas para un conocimiento holístico de la realidad por parte de los estudiantes.

En el nivel territorial, las diversas regiones y municipios del país tienen la capacidad de afectar el currículo en su territorio, de acuerdo con lo estimado en el artículo 77 de la Ley General de Educación, que da a las entidades territoriales certificadas la responsabilidad de asesorar el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción. Este nivel de distribución da la posibilidad de contextualizar el currículo, es decir, que el proceso de selección, organización de los bienes culturales responda a las necesidades e intereses de las comunidades que habitan el territorio.

El nivel escolar es aquel que se establece en el artículo 77 de la Ley General de Educación el cual permite a las instituciones educativas gozar “de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas” (Ley 115 1994, Art. 77)

En este espacio de la configuración curricular, encontramos actores como los directivos docentes, los coordinadores académicos y sin duda un actor esencial, el docente. El currículo que se configura en la institución educativa es conocido como currículo escolar



o plan de estudios y se subdivide en planes de área y planes de aula, llegando así al último nivel.

En el aula, convergen principalmente dos actores: estudiantes y docentes. En este espacio el currículo se hace real, toma materialidad en una experiencia de enseñanza y aprendizaje. Según palabras de Operti (citar) allí ocurre lo que se llama currículo real, aquello que llega a los estudiantes, la real interacción entre ellos y el currículo. También tiene lugar en este nivel el currículo vivido, es decir, aquello que es apropiado por los estudiantes de la interacción con el currículo. En este escenario el docente es un actor curricular por excelencia y debe permitir que los estudiantes también lo sean ya que ellos terminan siendo el eje simbólico de la configuración curricular y su fuente de sentido.

Conclusiones

Las tecnologías de la información y las telecomunicaciones plantean retos importantes para la construcción de una conciencia histórica, en tanto dentro se producen nuevas formas de comunicación y nuevos enfoques en los que se busca llenar vacíos en relación con la apropiación colectiva de la experiencia histórica. No obstante, estas nuevas formas no se desarrollan en el vacío, pues socialmente el Estado ha construido instituciones que han promovido la apropiación de sucesos históricos en la construcción de ciudadanía, aunque esto se ha visto en entredicho en los últimos años por cuenta de las orientaciones curriculares tendientes hacia el constructivismo pedagógico. Por otra parte, comprender estas maneras de comunicación de lo histórico como un problema nos permite complementar el debate sobre la educación histórica en tanto es otro foco de análisis que surge en paralelo a iniciativas estatales.

Por ello, es pertinente plantear la pregunta acerca de cómo estos nuevos actores promueven formas de comprensión de la historia que se involucran también en la orientación social de los individuos. Para ello, podemos apoyarnos en los postulados de Norbert Elías, quien dispone de unos fundamentos y una base conceptual que permiten postular la discusión entre los elementos racionales y los afectos en la producción de discursos históricos. Es decir, funcionan en servicio de formular preguntas de cómo estas formas de comunicar lo histórico tienden a apuntar a una nueva forma de conciencia histórica de individuos de una nueva generación determinados por distintas condiciones.

En este sentido, esta perspectiva teórica permite realizar un análisis de tales discursos históricos en orden de comprender las maneras en las que se perfilan formas de socialización a través de la emergencia de nuevas formas de conciencia histórica.



Bibliografía

- Avendaño, W. R., Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 1, pp. 159-174.
- Bourdieu, P. (2011). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Editorial: Anagrama. Barcelona.
- Campos Rodriguez, D. (7 de febrero de 2018). *UN Periódico Digital*. Obtenido de Los colegios deben enseñar a pensar con base en la historia: <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/los-colegios-deben-ensenar-a-pensar-con-base-en-la-historia/>
- Castiblanco Roldan, A. (2010). *El Bicentenario en Colombia. Memoria, patrimonio y territorio*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas (Col)*, núm. 33, 109-127, 109-127.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1987). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1991). *Mozart: sociología de un genio*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fontana, J. (2006). *Para que sirve la historia en tiempos de crisis*. Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
- Gomez Cotta, C. (2010). Prensa decimonónica/poder/subalternidades relatos-otros del bicentenario en Colombia. *Historia Caribe*, vol. V, núm. 17, pp. 89-110.
- Guerra Manzo, E. (2012). La sociología del conocimiento de Norbert Elías. *Sociológica (Méx.)* vol.27 no.77.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. México D. F: Universidad Iberoamericana.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- lafrancesco V., G. (2017, septiembre 29). Hacia una nueva definición de currículo. *Revista De La Universidad De La Salle*, (27), 41-48. Recuperado a partir de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/4564>
- MEN (2017). Curso virtual Estrategía de Integración de Componentes Curriculares (EICC). Moder. M (2017). Conferencia: Currículo escolar. Autonomía escolar y equidad social.



Medellín, Colombia.

Ocampo, J. F. (2003). El Constructivismo en decadencia: de cómo fracasa su práctica Pedagógica. *Educere*, vol. 6, núm. 21, 119-124.

Operti, R. (2016). El currículo en la agenda educativa 2030. *Ruta Maestra* (15), 6-11.

Pérez Rivera, H. E. (2010). *Norbert Elías. Un sociólogo contemporáneo. Teoría y método*.

Medellín: La Carreta Editores.

Semana, R. (9 de septiembre de 2018). *Revista Semana*. Obtenido de La importancia de la historia en los colegios: el debate de Jorge Orlando Melo, Antonio Caballero y Álvaro Tirado: <https://www.semana.com/cultura/articulo/catedra-de-historia-que-tan-importante-es-para-los-colegios/583464>

Stiegler, B. (2003). *La técnica y el tiempo, Tercer tomo*. Bilbao: Ed. Hiru Agitaletxea.

Vargas, S. (2011). El bicentenario de la independencia en Colombia: rituales, documentos,

reflexiones. *Memoria y sociedad Vol. 15. No. 31*.

Zabludovsky, G. (2011). Norbert Elias frente a la teoría sociológica clásica y contemporánea. En V. Weiler, *Norbert Elias y el problema del desarrollo humano* (págs. 19-46). Bogotá: Ediciones Aurora.



Metodologias científicas alternativas ao discurso do método no contexto da complexidade

Antônio Marcos Muniz Carneiro¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir um *framework* para metodologias científicas, proposto por uma tese de comunicação, que pressupõe uma crise na Ciência Moderna ante a emergência do movimento da complexidade crescente e acelerada por vários fatores próprios da época contemporânea, com a desestabilização de seus sistemas de equilíbrio e métodos lineares. Os sistemas complexos gerados se constituiriam pela coexistência de lógicas diferentes ou “dialógicas”, transformando a comunicação em um instrumento de excelência para a instauração de consensos e a fundamentação da dialogicidade. O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa reuniu abordagens epistemológicas e das ciências da linguagem. A primeira focalizou a gênese da identidade moderna em um constructo interativo em oposição à crença da unicidade do sujeito, a atenção à “etnografia da atividade científica” e a revitalização da retórica para além do pensamento alético. A segunda considerou a homologia entre linguagem e artefatos físicos, a revisão do pessimismo da *tecnologização discursiva* para um poder compartilhado e a concepção *fuzzy* da tecnologia como linguagem. A pesquisa compreendeu a análise discursiva de documentos de projetos e a etnometodologia em dois campos de atuação social, fortemente, qualificados: desenvolvimento sustentável e inovações tecnológicas. Nos casos estudados, constatou-se que as novas metodologias científicas estariam sendo engendradas por discursos de gêneros híbridos, alternativos à “*évidence*” cartesiana, constituindo conexões cognitivas nas ações técnicas dos projetos, para além da especialização. A pesquisa proporcionou o reconhecimento da relevância da comunicação para as metodologias científicas no contexto da complexidade, contribuindo, assim, para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Palabras-chave

Metodologia, Complexidade, *Évidence*, Nova Retórica, pragmática

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir um *framework* apropriado à pesquisa de metodologias científicas em um contexto de crise da Ciência Moderna ante a



emergência do movimento da complexidade (Carneiro, 2005). Os sistemas de conhecimentos do paradigma cartesiano-newtoniano, caracterizados pela estabilidade, previsibilidade e linearidade, demonstraram-se limitados para lidar com uma realidade fenomenológica que se revelou a partir das últimas décadas, ao contrário, predominantemente, complexa, pois instável, não-linear e imprevisível (Boaventura, 1995; Prigogine, 1995; Capra, 1998; Morin, 2000). A complexidade é crescente e acelerada por vários fatores próprios da época contemporânea, tais como: a mutação da ciência com a liberação do pensamento científico da ciência clássica, o fim da crença no progresso regular e previsível, o aumento das atividades imateriais no trabalho, a globalização da economia, a explosão das tecnologias de informação e a crise ecológica em nível planetário.

Tal crise com os fundamentos da ciência moderna, como demonstram Rodrigues (1993) e Ladrière (1979), acarretara a perda na fé iluminista. Depois de ter apresentado a sua face eufórica e entusiástica na indagação da razão iluminada entre os séculos XIII e XVII, o paradigma do Iluminismo viria legitimar uma perspectiva ambivalente nos dois séculos seguintes e, desde então, passou a revelar uma realidade inquietante, com capacidade autodestrutiva em nível da biosfera por meio do seu complexo tecnológico que se avoluma, instaurando uma espiral praticamente ilimitada de uma autêntica fuga para frente (dissuasão nuclear, poluição, mudanças climáticas, desigualdade social, epidemias, movimentos migratórios de refugiados políticos e ambientais etc.). Essas mudanças paradigmáticas passaram a demandar metodologias alternativas ao discurso do método científico, contribuindo, assim, para transposição da matriz disciplinar, com abordagens “ávidas pela totalidade” – como se refere Bachelard (2001) às reflexões do pensamento complexo.

Na perspectiva de contracorrente ao discurso iluminista, fragmentado pela especialização e descontextualizado pela sua disjunção para o entendimento da realidade, a pesquisa metodológica proposta partiu do questionamento sobre a configuração discursiva que constituiria as novas metodologias científicas do paradigma da complexidade, alternativa aos discursos de René Descartes e de John Locke fundadores do método científico moderno. A hipótese para essa questão suscitada sugere que os discursos das novas metodologias das ciências estariam se hibridizando, configurando-se discursos de gêneros híbridos ou “mosaicos discursivos”, resultantes da reversão da fragmentação das ordens de discurso locais promovidas pela modernidade, por meio da *interação* cada vez mais presente nas ciências naturais, sociais e tecnológicas, refletindo aproximações entre teoria e método em superação do



relativo colapso do dualismo (Boaventura, 1995; Prigogine, 1995; Morin, 2000; Amorim, 2001; Santaella, 2014.).

Fundamentação do problema

O *framework* que segue constitui um referencial teórico-metodológico para tratar da hipótese da hibridização do discurso do método científico no contexto do movimento da complexidade – *settings* ou realidade fabricada², a partir da crise do paradigma cartesiano-newtoniano da ciência moderna. Tendo como um dos pontos de mutação a passagem da *disjunção* de lógica binária para a *interação* de lógica dialógica, foram estruturados os seguintes eixos: a *gênese da identidade moderna*, com ênfase nas mudanças do sujeito pela modernidade e suas repercussões para a metodologia científica; a *homologia entre a linguagem e os artefatos físicos*, formação de um discurso polifônico na ciência contemporânea por meio da hibridização do gênero científico, alternativo ao modelo hegemônico do monologismo do paradigma da ciência moderna. O conjunto de conceitos dos dois eixos têm como pressuposto uma concepção propedêutica designada aqui de *linguagem evanescente* por compreender ser a linguagem um “evento interativo”, não reduzido a instrumentos de representação (espelho) e transmissão (código), tendo como referências teóricas principais a pragmática e a enunciação, além das contribuições da nova retórica (Perelman, 1996;) e matemática da complexidade ou *fuzzy* (Capra, 1998.).

A Gênese da Identidade Moderna – a razão desprendida

Ao delinear a gênese da identidade moderna, Taylor (1997) concluiu que a cultura moderna teria desenvolvido concepções de individualismo que neutralizam as *redes de interlocução* – *grifo nosso* - formadoras da pessoa humana, por meio do desprendimento da razão iniciado por René Descartes com a separação entre *res cogitans* (alma, pensamento) e a *res extensa* (matéria, corpo) e radicalizado por John Locke com o *self* pontual, concepções fundadoras do método científico moderno. Descartes (1989), ao ressaltar a *univocidade do sentido* para a “*evidência*” em o *Discurso do Método*, opera a dissolução da metafísica do sujeito, intensificada por Locke um século depois em o *Ensaio do Entendimento Humano* (1988) cuja reificação do sujeito teve enorme influência no Iluminismo e desdobramentos óbvios nas teorias da aprendizagem de base comportamentalista. A partir dessas

concepções antropocêntricas da ciência moderna, pode-se inferir com Amorim (2001) que o gênero³ do discurso científico clássico é monológico por excelência por silenciar a multiplicidade das vozes intrínsecas ao objeto da pesquisa, tal como postulado pela



evidéncia e no *self* pontual.

Essa modalidade de gênero, então dominante na ciência moderna, se configura pelo seu direcionamento para o objeto em uma relação isomórfica de linguagem-mundo, com enunciados do tipo lógico-matemático voltados para a generalização e estabilização do sentido, fora de qualquer especificidade histórica. Seguindo a mesma lógica da descontextualização do paradigma cartesiano- newtoniano⁴, essa estratégia discursiva consiste no apagamento das marcas de alteridade para obtenção do discurso da verdade, um conhecimento válido universal e atemporal. Essa maneira objetiva de falar ou escrever no discurso científico é uma forma tácita para esconder a subjetividade que lhe deu origem. Perelman e OLBRECHTS-TYTTECA (1996) põem em questão as pretensões do racionalismo que busca isentar qualquer ambigüidade de sua linguagem técnico-científica e dispensar a indeterminação para aplicações no real. Parret (1988), em uma versão modificada dos *embrayeurs* lingüísticos de Roman Jakobson (*shifting in and shifting out of the discourse*), ressalta que o efeito retórico de “neutralidade” se obtém pelo emprego de complexos e sutis procedimentos lingüísticos de “debreagem”⁵. Corroborando nesse sentido, Koch (1987) considera um mito a neutralidade, pois todo o discurso que se pretende “neutro” faz da sua objetividade a sua própria ideologia.

A Ciência Moderna fundamentada no discurso alético - de *lethe* (véu) e *aletheia* (sem véu ou a verdade) adotou a matemática como a sua linguagem privilegiada, por esta poder representar de modo categorial o pensamento, o mundo

e o próprio sujeito, seja através da geometria ou da álgebra - duas distintas abordagens matemáticas da época de Galileu Galilei no final do século XVI, unificadas depois por René Descartes. Essa preferência pela matemática se deve à sua representação transparente do mundo tangível, sem as interveniências subjetivas do observador como o faz a linguagem ordinária. E, postulando que “raciocinar é calcular”, Hobbes com o intuito de aumentar o poder do homem sobre a natureza pensou que, por meio dos cálculos do raciocínio das experiências passadas, pudesse prever o futuro e modificá-lo. A busca pela certeza realizou-se em um universo considerado mecânico, subordinado a leis universais fixas com movimentos lineares em um tempo reversível.

A Homologia entre Linguagem e Artefatos Físicos – *hibridização e tecnologias discursivas*

Esta segunda abordagem, a homologia entre linguagem e artefatos físicos, é um enfoque propedêutico de “tecnologias discursivas” (TD) que pressupõe um processo de *hibridização do gênero científico* no sentido da sua interatividade no contexto do



movimento da complexidade que proporciona a *reciprocidade* entre tecnologia & linguagem, reaproximando, por conseguinte, a teoria e metodologia. Essas tecnologias são articulações de suportes (constructos naturais ou artificiais) com funções exclusivas de linguagem – ou de práticas discursivas, tais como: a *construção de identidades* (semântica), a *ativação de conhecimentos* (sintaxe) e o *estabelecimento de compromissos e intervenções* (função pragmática), transformando seus artefatos técnicos em dispositivos de linguagem, segundo alguns estudos teóricos reunidos neste *framework* que implicam mudanças epistemológicas nos estatutos da linguagem e da tecnologia.

As teorias da linguagem pragmáticas e enunciativas se coadunam com o surgimento da nova física de não-equilíbrio e demais teorias científicas que desestabilizaram o *paradigma da representação* com a lógica do terceiro excluído da Ciência Moderna clássica. Segundo Searle (1995), não caberia à linguagem ser usada meramente para a descrição dos fatos, por ser ela constitutiva em parte deles. Nas perspectivas das teorias da Pragmática e Enunciação⁶, a linguagem é definida como uma atividade essencialmente interativa, em razão de ela implicar a sua apropriação por interlocutores nos atos de discurso (Schmidt, 1978; Koch, 1987, 2002; Fairclough, 2001.). O discurso - ou o uso da linguagem – consiste uma dupla atividade produtora de sentido às atividades sociais discursivas ou não discursivas, devendo servir de mediação como também da constituição delas. Cabe a essas concepções pragmático-enunciativas da linguagem a determinação do *sentido* de um enunciado ou de qualquer artefato semiótico, implicando para isso o enquadramento de sua enunciação em um dado contexto ou evento histórico de interação. Elas se diferenciam das teorias de base semântica que se ocupa com a *significação* ou a apreensão da remissão dada pela representação ou expressão, contrapondo-se à instrumentalização da linguagem de função *referencial* como representação e informação por linguagens formalizadas (Koch, 1987; Parret, 1988). A tecnologia, cada vez mais, tem se transformado em *dispositivos de linguagem*, com suas repercussões nas relações interpessoais e no conteúdo das ações instrumentais e estratégicas no contexto da complexidade, Em parte, o seu conceito retoma a “técnica” (*téchne*) da Grécia Antiga que implicava a natureza inteligente do homem por lhe permitir a transformação da realidade natural em algo artificial para a sua subsistência e proteção (Dias, 2000: *passim*). Thiollent (1994) destaca as propriedades cognitivas (formas de raciocínio de tipo “projetação” ou “resolução de problemas”) e normativas (adequação dos projetos a normas ou valores econômicos,



sociais, estéticos, ambientais etc.). Rossi-Landi (1985), com sua obra precursora “A Linguagem como Trabalho e como Mercado”, propôs a noção de homologia entre a linguagem e os utensílios materiais para a discussão do papel ideológico dos sistemas semióticos no planejamento social.

Norman Fairclough (2001) propõe o conceito “tecnologias discursivas” para o elo íntimo entre linguagem e poder, com o pessimismo qualificado, associando esse fenômeno emergente à racionalização *habermasiana* de colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema, como também da extensão ao discurso as tecnologias de poder de Foucault. Flores (1989) define ser a tecnologia linguagem, por ela não se encerrar em um artefato físico, mas no seu uso sempre no interior de práticas sociais. Lévy (1993) ressalta, com base no conexionismo especulações sobre a inexistência de uma ruptura absoluta entre o universo físico – inerte e submetido a leis imutáveis - e o mundo da cultura.

O relacionamento intrínseco contemporâneo entre a linguagem e a tecnologia é decorrente das mudanças do gênero científico clássico de monológico para dialógico, por meio de um processo de hibridização, tornando incontornável a alteração radical da posição do sujeito desprendido ou descontextualizado. As novas teorias científicas passaram a reintroduzir o sujeito nos fenômenos naturais, estabelecendo um *continuum* interativo ao invés de disjunções binárias, tornando-se mais próximas do mundo imaginado pelos atomistas antigos do que das órbitas newtonianas, segundo Prigogine (1994). Bohr, por exemplo, passou a postular com a sua teoria da complementaridade ser a matéria uma das formas de energia, estilizando qualquer descrição que se pretenda única do universo. Nenhuma linguagem seria capaz, então, de esgotar a realidade de sistemas complexos com os seus múltiplos pontos de conexões complementares. De certo modo, foi isso que Heisenberg mostrou ao negar a possibilidade da observação de um fenômeno sem a inclusão do seu observador. Este influenciaria o comportamento de uma partícula pela quantidade de energia empregada; assim como nas matemáticas, a revolução as interpela pela formulação do “teorema da incompletude”, para o qual todo sistema axiomático consistente da teoria dos números inclui proposições “*indécidables*”⁷ Segundo Capra (1996), a concepção de sistemas vivos como redes auto-organizadoras - estruturadas pela interligação e interdependência entre todos seus componentes - expressa por ferramentas recentes da matemática da complexidade que permitem aos cientistas modelagem da inter-conexidade não-linear, característica das redes.



Entretanto, para uma melhor compreensão desse processo homológico entre linguagem e tecnologia que gera as “tecnologias discursivas”, introjetando a recursividade nas metodologias científicas, cabe aqui ressaltar o conceito de “gênero discursivo”. O gênero é um termo técnico das ciências da linguagem que se refere à competência sócio-comunicativa do sujeito para a construção e intelecção de textos, através do reconhecimento de formas-padrão relativamente estáveis organizadoras dos dizeres e adequadas às diferentes situações sociais, tais como: narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo; atos de fala; artigo científico, sentença judicial, resenha, tese, dissertação; poemas, romances, contos; cartas, anedotas,

ironias, horóscopo, editorial, manuais técnicos, roteiros, publicidade, etc. (Bakhtin, 1997; Amorim, 2001; Koch, 2002; Santaella, 2014). A concepção *bakhtiniana* não estática de gênero propicia compreender seus processos de hibridização, por ele estar sujeito a transformações como qualquer outro produto social, tornando o seu manejo adaptativo às situações das interações sociais.

E, no contexto de complexificação da realidade fenomenológica, as metodologias científicas tendem a se configurar gêneros híbridos, mosaicos discursivos por se orientarem pela lógica recursiva e incorporarem a interação de múltiplas vozes, alternativos ao gênero científico monológico do paradigma clássico da ciência com base nos discursos da *evidéncia* cartesiano e do *self* pontual lockeano. A utilização adaptativa de gêneros torna-se imprescindível nas metodologias interativas e recursivas em todos os ciclos dos projetos complexos. Essas concepções acentuam as hipóteses discursivas de Bakhtin (1992) e de Authier (1882), respectivamente, sobre a *polifonia* como princípio constitutivo da linguagem humana e a *heterogeneidade constitutiva* que atribui ser a alteridade inerente a todo discurso. Essa hibridização do gênero científico que se generaliza implica também transformação do *self* da identidade moderna em um *sujeito-ator*, tipo de sujeito alternativo aos posicionamentos dos dois tipos de sujeito da razão desprendida e pontual, correspondentes das concepções da linguagem como demonstração e instrumento de transmissão - cartesiano e inconsciente ou *assujeitado*. O cartesiano é um agente senhorial, correspondendo à linguagem como uma representação (espelho) com capacidade de sua impressão de modo isolado na mente de seu interlocutor. O *assujeitado* é um sujeito anônimo, sem fala, um “porta-voz”, corresponde à linguagem como sistema (código). O tipo ator equilibra subjetividade e objetividade, correspondendo à concepção de linguagem como “lugar de interação” ou como “jogos de linguagem”. A identidade deste é construída interativamente, seja no âmbito da produção do conhecimento científico interdisciplinar e/ou transdisciplinar



como também da governança, onde emerge a identidade mais recente do *stakeholder*, um tomador de decisão coletivo ou constituído pela inter-subjetividade.

Metodologia

A pesquisa foi delineada, predominantemente, na modalidade descritivo- exploratória devido a poucas referências sobre a temática da “homologia entre linguagem e tecnologia” na literatura acadêmica e científica. Em linhas gerais, as atividades de pesquisa e análise orientaram-se pela etnometodologia (Coulon, 1995.), atribuindo ênfase que pressupõe as ações dos atores sociais como procedimentos interpretativos. À natureza retórica ou discursiva das ações instrumentais e estratégicas dos atores sociais em contextos complexos - ou *settings*. A investigação dessas ações foi realizada mediante a análise do discurso, um tipo de análise que entende os “textos”- isto é, formas empíricas de uso verbal ou semiótico - como artefatos ou produtos culturais de práticas sociais contextualizadas histórica e socialmente (Fairclough, 2001). O texto não deve ser confundido como um reflexo do mundo real, o que sugere a pesquisadores e profissionais das áreas do saber científico fazerem aflorar o espírito da leitura cética, suspendendo, assim, a crença em algo como *dado*, como se fosse desprovido dos pressupostos do leitor. Essa abordagem permitiu tratar a amostra textual em sua opacidade ideológica, ao contrário das análises semânticas ou de conteúdo que atribuem um valor documental imediato aos textos, por pressuporem-nos “transparentes” em relação ao universo representado da pesquisa.

A pesquisa utilizou-se de dois procedimentos técnicos para a observação e a descrição das “tecnologias discursivas”: a documentação indireta (pesquisas bibliográfica e documental) e a documentação direta (estudos de caso e pesquisa experimental). E os resultados selecionados ficaram circunscritos a dois temas de documentação indireta: (a) Demandas de projetos participativos por agências de fomento; (b) Rede digital interativa de auxílio a projeto de engenharia. E, pela mesma razão de delimitação deste artigo, as duas pesquisas de campo, um aporte de metodologia interativa a um projeto internacional bilateral Brasil – Canadá para o desenvolvimento sustentável da pesca artesanal na bacia do Rio São Francisco (Canadá e Brasil) e um seminário nacional para a sustentabilidade da pesca e aqüicultura no Brasil, este evento como uma “ferramenta interativa” de planejamento.

Resultados e discussão

Demandas de projetos participativos por agências de fomento

Pode-se notar que Agências nacionais e internacionais de fomento de pesquisa e



desenvolvimento têm demanda projetos com metodologias participativas. Isso implica na utilização do “dialogismo” no discurso técnico-científico nos ciclos dos projetos, incorporando a polifonia ao gênero do discurso científico, afastando-se, pois, do “cientificismo”, conforme o quadro abaixo

AGÊNCIA DE FOMENTO	DEMANDAS			TEXTO
	Problema	Objetivo	Metodologia	
FINEP/MCT	Pesquisas cooperativas ou redes de pesquisas cooperativas como formas de melhor aproveitamento do potencial científico e tecnológico e diminuição dos custos das pesquisas.	Apoiar a constituição de redes cooperativas de pesquisa, envolvendo instituições com qualificações científicas e/ou tecnológicas específicas/complementares, multidisciplinares - ou não - para a solução de problemas ou ao desenvolvimento dos conhecimentos em áreas prioritárias e/ou estratégicas.	Plataformas ou outras estruturas participativas de coordenação e desenho de iniciativas de pesquisa.	Edital
FTT/CIDA	A política externa canadense coloca-se no papel de facilitadora e aliada estratégica para mudanças necessárias no sentido da formação de uma base sólida de uma sociedade equitativa, capaz de reduzir com eficácia a pobreza e as desigualdades sociais.	Contribuir para o alcance de uma maior equidade no Brasil, através da transferência tecnológica para a resolução dos desafios de desenvolvimento em três áreas prioritárias: social (saúde, educação e direitos humanos), gestão ambiental e reforma do setor público.	Proposição de ferramenta interativa e flexível de gerenciamento de projeto, Análise de Matriz Lógica (AML), para a adaptação e a reflexão das mudanças ocorridas durante o desenvolvimento do projeto.	Manual
FNMA/MMA	Constatação de não alcance de objetivos esperados com medidas de ordenamento por causa, dentre outras, da ausência de mecanismos de gestão participativa.	Apoiar projetos que visam o uso sustentável dos recursos pesqueiros por meio da elaboração e implementação da gestão participativa para o uso dos recursos pesqueiros nas zonas costeiras e/ou marinhas.	Estabelecimento de parcerias multiinstitucionais; consideração das interações ambientais e espaciais; criação de instâncias interlocucionais de decisão; respeito aos aspectos culturais das comunidades tradicionais.	Edital
	Crescimento de iniciativas de agentes públicos e privados para a biodiversidade, ao	Apoiar iniciativas para o desenvolvimento sustentável local, integrado e com esforços articulados	Utilização de modelo de arranjo institucional por um	

Quadro 01: Demandas de Projetos Interativos por Agências de Fomento de Pesquisa e Desenvolvimento

Fonte: Carneiro, 2005

Essa dialogicidade encontra-se no quadro acima em editais de órgãos governamentais e privados cujos discursos se configuram híbridos, por implicarem multiplicidade de vozes de *stakeholders* ou sujeitos-atores (Redes de Cooperativas de Pesquisa, DLIS – Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável, AML – Análise de Matriz Lógica). As metodologias desses projetos apelam à razão mediante acordo intersubjetivo, propiciando de forma coerente e organizada a discussão sobre problemas, a deliberação e a definição inovadora de atividades por parte de grupos ou organizações sociais.

Rede digital de auxílio a projeto coletivo de engenharia

Função: A rede digital constituída por um sistema computacional interativo resultou de uma pesquisa de tese de doutorado de engenharia naval e oceânica (Aravena Reyes, 1998) cujo propósito foi de auxiliar a realização coletiva de projeto de navios de cascos planadores (*Planing Hulls*), formas não convencionais e com maior resistência para obtenção de alto desempenho da embarcação. O modelo proposto deveria suportar o conflito como uma ocorrência natural em situações constituídas por problemas semi-



estruturados e cuja focalização se faz em diversas e diferentes perspectivas. Para isso, desenvolveu protocolos de “atos de fala” fundamentados em teoria pragmática da linguagem. O teste do modelo indicou, por fim, que a sua centralidade na formalização das estruturas lingüísticas da dinâmica de grupo contribuiu, empiricamente, para

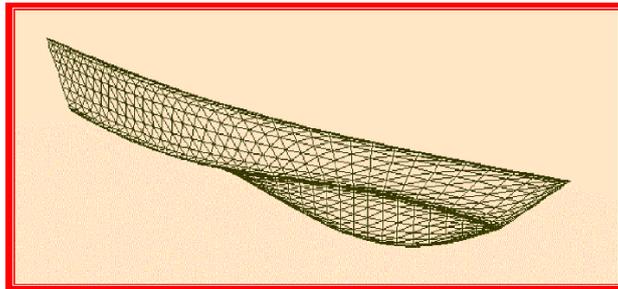


Figura 01: Superfície NURBS. Aravena Reyes, 1998:137

uma maior participação dos membros da equipe para a estabilização coletiva do conceito de um objeto Setting: A concepção dessa proposta, reforçada pelos fenômenos da *World Wide Web* – WWW - e do *Lotus Notes*®, pressupõe a existência do projeto coletivo como uma atividade social, por reconhecer a existência de vínculo entre o social e o cognitivo. O conhecimento que se tem de um objeto seria o resultado de uma complexa gestão social, uma estabilização derivada de processos contraditórios e motivados. Prevendo à época os rápidos avanços hoje mais recentes da tecnologia de redes, eles tenderiam a liberar as redes das conexões físicas por meio da telefonia celular, ou móveis, tornando viável a criação de futuras redes celulares. O estado da arte, porém, encontrava-se com a tecnologia ATM (*Asynchronous Transfer Mode*). Esta é um modo de transmissão em unidades chamadas de células (*cells*), menores do que os *packets*. Tais modos de transmissão constituem as redes que podem transmitir informações muito maiores e mais complexas (som, gráficos, imagens e vídeos) em tempo cada vez mais reduzido, através de uma só linha - solução que foi chamada de B-ISDN (*Broadband Integrated Services Digital Network*).

Arquitetura e dinâmica

A rede digital é composta por dois subsistemas, o modelador geométrico e modelador de negociação. O modelador geométrico é utilizado para a manipulação geométrica do artefato tecnológico que, no estudo em questão, é a forma do casco de uma embarcação. Esse dispositivo de modelagem, as formas dos cascos são geradas para que, posteriormente, cada especialista

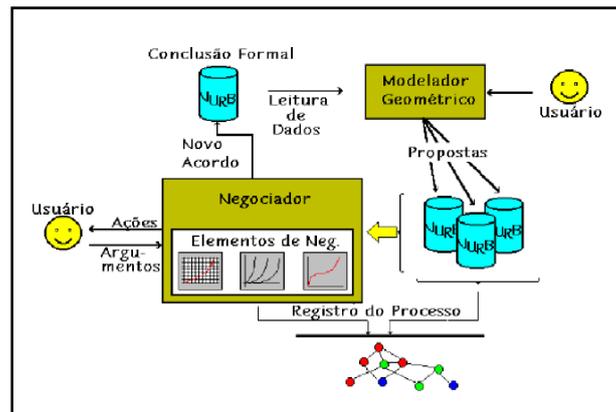


Figura 02: Subsistemas Negociador e Modelador Geométrico

possa analisá-las na dinâmica coletiva do projeto. Trata-se, enfim, de um subsistema CAD, relativamente, simples, em função desse tipo de *software* ter grande presença no mercado. Sua função principal é a geração e manipulação de formas geométricas através da NURBS, uma das técnicas computacionais baseadas em abordagens matemáticas para a descrição de objetos modelados. O modelador geométrico *MG-CDPlanning* é um protótipo de um modelador NURBS que teria características flexíveis e interativas, por oferecer um ambiente integrado para o desenvolvimento interativo de curvas representativas (convés, quina e perfil) da geometria do casco da embarcação. Considerado, pelo seu autor, o núcleo da proposta do sistema de auxílio ao projeto coletivo de embarcação de planeio, o *negociador* é o dispositivo responsável pela “conversação” na rede, através de protocolos de negociação baseados em atos de fala. A referência para a elaboração do negociador foi o trabalho de Winograd e Flores (*apud*. Aravena Reys, 1998) cuja contribuição servira para o melhor entendimento do papel dos computadores nas organizações para o gerenciamento de tarefas complexas e inter-relacionadas.

A fim de representar o conflito e o processo de argumentação, negociação e validação, as conversações negociações foram baseadas no modelo de protocolo de Chang e Woo (*Apud* Aravena, 1998.) que inclui os atos de fala utilizados em conversações geradas na interação de uma equipe de projeção. Conforme o diagrama seguinte (Fig. 03), os membros da equipe do projeto dialogam por meio de interfaces gráficas de representações geométricas do objeto a ser projetado, modificando-as de acordo com estruturas argumentativas utilizadas, desde representações diretas até coeficientes e relações – descrições indiretas do artefato em hipertextos compartilhados.

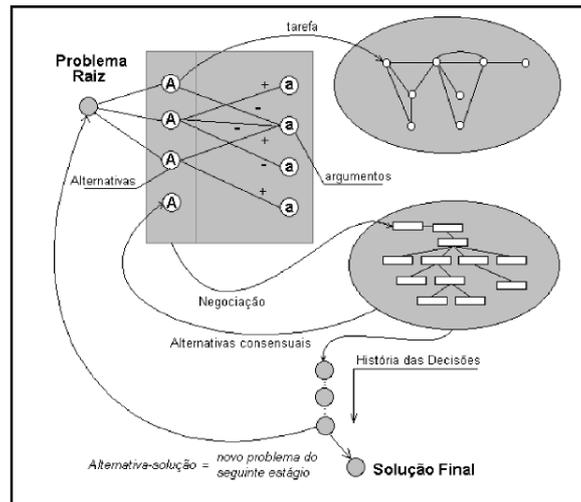


Figura 03: Diagrama Completo das Conversações Formais do Sistema Proposto Aravena Reys, 1998 107

O protótipo de projeção interativa de navio de alto desempenho consiste um exemplo das novas tecnologias do ciberespaço e das redes digitais sociais que têm proporcionado o *locus* bem apropriado ao compartilhamento de saberes, configurando gêneros híbridos nas sociabilidades contemporâneas (Santaella, 2014; Bono Rosa, 2014), particularmente relevantes nas instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento. O hipertexto dispõe de um serviço integrado de diversos recursos denominados W3 (*World-Wide- Web - www*), o qual permite a manipulação não-linear de hiperdocumentos por meio de *hyperlinks*, dispositivos eletrônicos, mesclando diferentes arquivos semióticos (“textos”) (som MP3, HTML, imagens JPEG e GIF, DOC.PDF, XML, MPEG vídeo etc.) em uma escrita tridimensional e predominantemente iconográfica e plástica (Lévy, 1993). A sua ramificação virtual oferece ao leitor acesso não-linear e praticamente ilimitado a outros textos no ciberespaço em uma teia planetária, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real (*on line*), Santaella (2014) sublinha que os recursos de plataforma *web*, como o *Facebook* (*curtir, comentar, compartilhar*) tornam a teoria dialógica de Bakhtin bastante atual e relevante, prestando os seus conceitos de suportes para a compreensão e realização da interatividade nas redes sociais digitais.

Considerações finais

Conforme destacado no item anterior, tanto os projetos demandados pelas agências de fomento quanto o protótipo de redes digitais de auxílio à projeção coletiva ou interativa de navio de alto desempenho demonstraram que, ao contrário do pressuposto do paradigma iluminista confiante de um universo considerado estável, subordinado a leis mecânicas lineares em um tempo reversível, seus autores optaram por metodologias de



gênero híbrido, auxiliadas por tecnologias discursivas, pressupondo ser a realidade complexa, demandando, pois, enfoques dialógicos ou interativos.

A hipótese da tese, a hibridização de gênero das metodologias científicas no contexto da complexidade, urge, entretanto, atualização em um tempo do aoristo, acontecimento único jamais reproduzível. Um paradoxo já se fizera notar na pesquisa científica contemporânea: a incapacidade de transposição dos limites de linguagens disciplinares ou isoladas em meio à disponibilização crescente das tecnologias interativas, em razão da abordagem analítico-reducionista ainda hegemônica, sem consideração das teorias científicas contemporâneas para além do paradigma cartesiano-newtoniano. Também, com as redes sociais, onde a interatividade parece anular-se pelas *curtidas* em plataformas *web* com base em leituras reducionistas de manchetes de notícias postadas sem a superação da

dicotomia entre emissor e receptor do paradigma monológico da comunicação cibernética de primeira geração.

Notas

¹ Doutor em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, e membro do Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ, nos sub-temas “Gestão do Conhecimento” e “Gestão de Recursos Naturais” com ênfases em gestão sustentável de ecossistemas aquáticos e conhecimentos ecológicos tradicionais de pescadores artesanais.

² O *setting* é um produto da percepção cultural do sujeito, proporcionada por uma rede de estereótipos culturais, condicionando, assim, a própria percepção. A noção desse constructo reitera a concepção de uma realidade construída (coisas, situações, eventos, pessoas), não preexistente, resultante de uma projeção do sujeito, através de um “filtro”, um operador que articula a sua visão de mundo e suas intenções circunstanciais ao contexto no qual ocorre a sua interação.

³ O gênero é um termo técnico das ciências da linguagem que se refere à competência sócio- comunicativa do sujeito para a construção e intelecção de textos, através do reconhecimento de formas-padrão relativamente estáveis organizadoras dos dizeres e adequadas às diferentes situações sociais, tais como: narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo; artigo científico, resenha, tese, dissertação; poemas, romances, contos; cartas, anedotas, horóscopos, editorial, manuais técnicos etc. (Bakhtin, 1997; Amorim, 2001; Koch, 2002; Santaella, 2014).



⁴ A lógica da descontextualização, característica dos princípios de redução e simplificação da ciência moderna, promove a aparente dicotomia entre teoria e prática (Santos, 2009).

⁵ *Debrear* é um desengajamento com a comunicação, fazendo com que a enunciação disjunge e projete para frente a partir de si, no momento em que são ditos certos termos ligados à sua estrutura de base. Esse procedimento discursivo faz com que a linguagem pareça um duplo (*split*): podendo marcar os três aspectos das dêixis (pessoal ou actancial, temporal e espacial), tal manobra projeta o termo não-agora, o tempo objetivo (tempo zero), expulsando o “termo não-aqui”, fundado no espaço alhures. (Parret, 1988).

⁶ Essas teorias têm comum a concepção da linguagem humana como atividade, não como representação ou veículo de mensagens. A pragmática como disciplina, centra seu estudo na atividade inter-individual realizada no discurso. A enunciação trata da linguagem como acontecimento, quando seus interlocutores se apropriam dela ao a colocarem em funcionamento (Koch, 1987)

⁷ Segundo Derrida, “indecidível” designa unidades de simulacros, falsas propriedades verbais que não se deixam mais compreender pela filosofia de oposição binária. No entanto, elas não constituem jamais um terceiro termo ou nem engendram uma dialética especulativa, apesar de habitarem, resistirem e desorganizarem a oposição filosófica. (Derrida, 1972).

Referências bibliográficas

Amorim, Marília. O Pesquisador e seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

Aravena-Reyes, José. Sistema Computacional de Auxílio ao Projeto Coletivo da Forma de Embarcações de Planeio. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 1998. (Tese de Doutorado em Engenharia Oceânica e Naval).

Authier, J. Hétérogénéité montrée et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours, in DRLAV, no. 26, 1982.

Bachelard, G. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 2001.

Bakhtin, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Buno Rosa, Caroline Petien Pimenta. A Ciência na Cibercultura: o discurso híbrido da divulgação científica na era da comunicação virtual. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, 2014.

Capra. Fritj. Teia da Vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São



Paulo: Editora Cultrix, 1996.

Carneiro, Antônio Marcos Muniz. Tecnologias Discursivas para Metodologias de Projetos Pertinentes ao Contexto da Complexidade. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, ECO/UFRJ, 2005.

Coulon, Alain. Etnometodologia e Educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995. Derrida, Jacques. Positions. Paris: Editions de Minuit, 1972.

Descartes, René. Discurso do Método. São Paulo-SP, Ed. Martins Fontes Ed. Ltda., 1989.

Dias, Maria Helena Pereira. Hipertexto - o Labirinto Eletrônico - Uma experiência hipertextual. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000. (Tese de fairclough, Norman. Discurso e Mudança Social. Brasília, Editora UnB, 2001. Flores, Fernando. Inventando la Empresa del Siglo XXI Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A Colección Hachette/Comunicación, 1989.

Genelot, Dominique. Manager dans la Complexité. Paris: INSEP CONSULTING Éditions, 2001.

Koch, Ingedore. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

Koch, Ingedore. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Ladrière, Jean. Os Desafios da Racionalidade – O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979, p. 189

Lévy, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Rio de Janeiro: 34 Literatura S/C Ltda., 1993.

Locke, John. Ensaio acerca do Entendimento Humano. São Paulo: Ed. Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1997

Morin, Edgar. La Méthode Tome 3: La Connaissance de la Connaissance. Seuil, 1986.

Parret, Herman. Enunciação e Pragmática. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

Perelman, Chaïm e OL1BRECHTS-TYTTECA, Lucie. Tratado de Argumentação – a nova retórica. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

Rodrigues, Adriano D. Comunicação e Cultura – A experiência cultural na era da informação. Lisboa, Editorial Presença LTDA. 1993.

Rossi-Landi, Ferruccio. A Linguagem como Trabalho e como Mercado - Uma teoria da produção e da alienação lingüísticas. São Paulo: DIFEL, 1985.

Santaella, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia

Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

Santos, Akiko. Teoria e Métodos pedagógicos sob a Ótica do Pensamento Complexo. In: Libâneo, JC; SANTOS, A. (Orgs.). Educação na era



do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas: Editora Alínea, 2009. Santos, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

Schmidt, Siegfried. *Lingüística e Teoria de Texto*. São Paulo: Pioneira, 1978. Searle, John. *The Construction of Social Reality*. London: Penguins Books, 1995.

Taylor, Charles. *As Fontes do Self – A construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

Thiollent, Michel. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Ed. Atlas, 1997.



Configuración social en las ciencias de la complejidad

Cristina Victoria Pizzonia Barrionuevo
Ángel José Martínez Salinas

Resumen

El objetivo de este trabajo es relacionar la conceptualización de sistemas complejos de las Ciencias de la Complejidad con la sociología realista de Norbert Elias con la finalidad de localizar variables interdependientes que permitan construir una base de datos a partir de la información de Latinobarómetro 2018, analizando las posibles redes con algunos métodos de las Ciencias de la Complejidad, que surgen de las respuestas sobre satisfacción con la vida, la democracia y la economía, con datos de 18 países.

Palabras clave

Configuración, Teoría de Grafos, Emergencia, Interdependencia y Complejidad.

Introducción

De acuerdo con Elias, las relaciones sociales son interdependientes. En una configuración social no hay individuo aislado, ni sociedad que lo comprima, en los entramados de relaciones el todo es más que la suma de las partes. Desde la visión de las Ciencias de la Complejidad la definición de un sistema considera esta conceptualización, atendiendo a que son elementos en un espacio de configuraciones que interactúan entre sí, derivando comportamientos globales que, antes de su dinámica carecían de existencia.

El presente trabajo es parte de un proyecto que busca explicar las interdependencias sociales en un sentido holístico, la necesidad de esclarecer saberes, derivados de relaciones que emergen durante el tiempo, requiere conocer los elementos en un espacio de configuraciones y lo más importante definir sus relaciones.

En esta ponencia nos enfocamos, inicialmente, en los conceptos de las Ciencias de la Complejidad, para dar paso al planteamiento de Norbert Elias que considera las formas sociales como configuraciones de individuos interdependientes entrelazados durante el tiempo, en otras palabras, somos unos con otros en un espacio procesual que teje comportamientos globales en un sistema de seres vivos.

Con estos dos apartados justificamos la importancia de usar la teoría de grafos con datos del Latinobarómetro 2018, y usamos un método de las Ciencias de la Complejidad con información obtenida de las personas que conforman 18 países de América Latina.



En este ejercicio construimos una red con la percepción en tres aspectos de satisfacción; con la vida, la democracia y la economía.

El grafo o red es presentado en el apartado de resultados y discusión; se muestran las medidas de intermediación, coeficiente de agrupamiento y distribución de grado, para analizar la vinculación de las percepciones en los nodos de la red. ,

En las reflexiones finales, se plantean nuevas rutas de investigación, una de ellas refiere a la representación de la información en un Modelado Basado en Agentes, a partir del cual se obtuvo un valor del conjunto de las tres preguntas, dicho número se logra en base 4. Lo anterior permite trabajar una distribución que pueden interactuar con paquetes de información y conocer que sucede con la red al pasar unidades de tiempo.

Consideramos los límites que presenta el trabajo con bases de datos con pocas opciones de respuesta; aun cuando las bases son lo suficientemente grandes y permiten aplicar herramientas de las Ciencias de la Complejidad. A partir del análisis teórico y con las herramientas de la complejidad es posible construir formas u relaciones sociales que no son evidentes.

Fundamentación del problema

Una de las preocupaciones en las Ciencias Sociales es conceptualizar elementos de relación, las Ciencias de la Complejidad y la Sociología convergen en disminuir dicha inquietud, la pregunta esencial para abordar este reto es: ¿Cómo podemos representar las interdependencias sociales? Una posible solución es: primero, analizar la similitud conceptual de la complejidad y la sociología, que permita construir una representación relacional con información recuperada de las personas que conforman la sociedad. A continuación, abordamos la convergencia y al finalizar daremos paso a la representación.

Conceptos de la complejidad

Es importante señalar que no hay una definición de complejidad, pero sus propiedades han sido trabajadas en diferentes disciplinas: física, matemáticas, ciencias de la computación, biología, agronomía, hasta la medicina, antropología, economía, y sociología.

El motivo es que busca trascender el estudio de las partes para conocer su composición, buscando reconocer el conjunto de emergentes que resultan de la interacción. Podemos sintetizar lo anterior al pensar en un sistema de elementos relativamente simples con un comportamiento colectivo; que permite ver la relación entre lo micro, lo meso y lo macro,



pero no en un sentido aislado, ya que esto limita localizar lo que las interacciones entre estos niveles nos proporcionan, es decir, al poner atención a la relación notamos lo que es diferente a cada elemento del sistema.,

La visión de los sistemas complejos provee una teoría transdisciplinaria e integradora, cualitativa y dialéctica; capaz de trascender el estudio de las partes para convertirse en un aparato para estudiar la integración de las partes en la cual lo más importante es comprender las propiedades emergentes como resultado de la interacción, en un sistema de elementos relativamente simples, de un comportamiento colectivo diferente del que presentan por separado los elementos del sistema. (Cocho, G., Gutiérrez, J. L. y P. Miramones, 2017, p. 100)

En este contexto consideramos que la interdisciplina, adaptación y cambios de estado del sistema, conceptos de la complejidad, son esenciales para localizar las interdependencias.

La interdisciplina refiere a trabajos en conjunto entre distintos saberes que “pueden proveer un enfoque comprensivo y transdisciplinario que complementa alcances científicos tradicionales que se concentran en temas específicos en cada ámbito” (De Domenico M. *et al.*, 2019, p. 14-15). Son estudios colaborativos que no están disociados con trabajos realizados con anticipación, al contrario, se apoyan en escuelas de pensamiento y en investigaciones que dan cuenta de una realidad delimitada epistémicamente y ontológicamente, por tanto, cuentan con un carácter formal y buscan evidencia que robustezca argumentos que aclaren el tema que se investiga.

Podemos señalar que los estudios interdisciplinarios buscan: “Universalidad, aplicaciones varias, multi-/inter-/cros-/trans- disciplinarietà, economía, sistemas sociales, ecosistemas, sostenibilidad, solución de problemas del mundo real, sistemas culturales, relevante para la toma de decisiones de la vida diaria” (De Domenico M. *et al.*, 2019, p. 15). Es una investigación que indaga en las articulaciones de la vida de forma lógica, se apoya en métodos no lineales como Modelado Basado en Agentes, Teoría de Fractales y la Teoría de Grafos (Teoría de Redes) porque proponen escenarios que responden de manera holística a preguntas de investigación.

Adaptación es un proceso no lineal que tiene parámetros de control y cambia en el tiempo, para representarlo hay definiciones lógicas que pueden modelarse en computadoras, los más importantes son: “Aprendizaje, adaptación, evolución, paisaje adaptativo (*fitness landscapes*), robustez, resiliencia, diversidad, sistemas complejos adaptativos, algoritmos genéticos, vida artificial, inteligencia artificial, inteligencia



colectiva o de enjambre (*swarm intelligence*), creatividad, apertura sin fin (*open-endedness*)” (De Domenico M. *et al.*, 2019, p. 12-13).

Finalmente, para escribir de los cambios de estado del sistema hay que saber que se dan en espacio de configuraciones donde se tejen redes de interdependencia, esta característica da mucha información, en otras palabras, hace robusto al sistema porque cuando se incrementa la interacción emerge información que lo fortalece; por el contrario, si la interdependencia es baja es posible un cambio de estado en el sistema complejo, a este proceso formalmente se le conoce como transición de fase.

La investigación de sistema complejo pasa por la diacronía que permite establecer mecanismos evolutivos para comprender el paso de una fase a otra. La evolución de un sistema complejo no es un relato de cambios sucesivos. Su reconstrucción rebasa la descripción de estados sincrónicos sucesivos; incorpora los mecanismos complejos que son considerados responsables de cada etapa. (Duval, Guy, 2014, p. 81)

En resumen, los cambios de estado del sistema ocurren en sistemas complejos, son observados a nivel macro, pero emergen de interacciones locales, cuando la interacción es baja la información ya no es robusta y se puede ver un cambio cualitativo en el sistema porque llegó a su punto crítico, en casos extremos puede llegar a desaparecer.

Estos elementos convergen con lo planteado por Norbert Elias, como se explicará en el siguiente apartado, y esta forma de investigación permita ahondar en las investigaciones sociales.

Sociología realista de Norbert Elias y Complejidad

Norbert Elias conceptualizó sobre el estudio de los entramados en su libro *Sociología Fundamental*:

“La figura sirve para ayudar al lector a quebrar idealmente la dura fachada de conceptos cosificadores que actualmente obstruyen en gran medida el acceso de las personas a una clara comprensión de su propia vida social promoviendo constantemente la impresión de que la «sociedad» está compuesta de figuras externas al «yo»” (Elias 2008: 16)

En esta cita el autor se refiere a una imagen que usa de referencia para señalar que el individuo vive en sociedad, se localiza en un entramado de relaciones sociales, lo que implica un complejo de relaciones. Es decir, las relaciones humanas son complejas y podemos visualizarlas “de manera relativamente sencilla preguntándose de qué modo aumenta el número de relaciones posibles en un grupo cuando se incrementa la cantidad de personas que integran ese grupo” (Elias, N., 2008, pp. 116-117). Lo anterior



nos lleva a pensar en cómo llegar a caracterizar este tejido interdependiente de agregaciones de grupo, que Elías considera de la siguiente manera:

Con la investigación de las formas sociales como configuraciones de individuos interdependientes, empieza uno a andar por el camino de una sociología realista. En efecto el hecho de que los hombres no aparezcan como individuos aislados, totalmente separados unos de otros, sino como individuos dependientes y supeditados unos a otros, que constituyen unos con otras configuraciones de los más diversos tipos, se puede observar y comprobar mediante estudios concretos. (Elías 1982: 280)

Con estos elementos vemos que la interdisciplina, la adaptación y los cambios de estado del sistema, son propios de la interdependencia social. En palabras de Elías los Sistemas Complejos son Configuraciones, es decir, son pensados en entramados de elementos que al interactuar robustecen un sistema; por tanto, los elementos que observamos no están aislados, son derivados de las interacciones en un espacio de configuraciones.

De acuerdo con esta visión de la investigación se pueden trabajar las bases de datos en separado o como un conjunto de factores, cada una es un registro de la información proporcionada por personas, cada variable, campo o columna, según sea el lenguaje del investigador que trabaje los datos, puede ser analizada por separado o en conjunto como factores.

En este sentido, considerando los conceptos relacionales de la complejidad, sus herramientas y la configuración social de Elías, es posible visualizar un entramado de relaciones de forma holística. La investigación busca observar si existe o no la fragmentación social que es la que crea la “imposibilidad de conferir sentido a la transformación social”. (De Sousa Santos, B., 2009, p. 135). En palabras de Gonzalez Casanova al abordar la sociedad como un sistema complejo se “consideran las propiedades básicas de un sistema y la imposibilidad de proponer objetivos contrarios mientras existan esas prioridades básicas del sistema” (González Casanova, P., 2005, p. 380).

Con estos elementos, trabajamos la base de datos del Latinobarometro 2018, con la finalidad de localizar variables interdependientes que permitan construir otra base de datos a partir de la anterior, para analizarla con la teoría de grafos, y ver una configuración social en los 18 países en que fue recolectada la información y notar sus enlaces o la carencia de los mismos.



Metodología

Usamos la Teoría de Grafos también conocida como Teoría de Redes. Consideramos que “una red es siempre una representación o modelo de la realidad observable, no es la realidad en sí. Las redes son gráficos que representan algo real” (Lewis, 2011, p. 6). La red se compone de nodos, en este caso son los 18 países localizados en el Latinobarómetro, y enlaces que son los que unen a los nodos.

Para explicar esta interacción identificamos 3 preguntas del Latinobarómetro que serán los enlaces de nuestra red, a) ¿Diría Ud. que está muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con su vida? b) ¿Diría Ud. que está muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con el funcionamiento de la democracia en su país? c) ¿Diría Ud. que está muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con el funcionamiento de la economía en su país?

Cada pregunta tiene 4 opciones de respuesta:

1. Muy satisfecho
2. Más bien satisfecho
3. No muy satisfecho
4. Nada satisfecho

Es decir, podemos representar numéricamente, cuatro opciones de respuesta en tres preguntas como, 43 en una regla de conteo de pasos múltiples, así tenemos la posibilidad de 64 resultados posibles, los cuales son acotados por la selección de las personas en el Latinobarómetro; consideramos la frecuencia relativa más alta en cada pregunta, así tenemos la siguiente agrupación:

Base 4	Satisfacción de vida	Democracia	Economía	No. Países	Países					
31	Muy satisfecho	No muy satisfecho	No muy satisfecho	6	Colombia	Costa Rica	Rep. Dominicana	Guatemala	Panamá	Perú
47	Bastante satisfecho	No muy satisfecho	No muy satisfecho	5	Bolivia	Chile	Ecuador	Paraguay	Uruguay	
32	Muy satisfecho	No muy satisfecho	Nada satisfecho	3	El Salvador	Honduras	México			
48	Bastante satisfecho	No muy satisfecho	Nada satisfecho	2	Argentina	Brasil				
35	Muy satisfecho	Nada satisfecho	No muy satisfecho	1	Nicaragua					
52	Bastante satisfecho	Nada satisfecho	Nada satisfecho	1	Venezuela					

Fuente: Autoría propia con base en Corporación Latinobarómetro, 2018.

Tabla 1.

Resultados más frecuentes del Latinobarómetro

Fuente: Autoría propia con base en Cooperación Latinobarómetro, 2018 y programa Cytoscape



En la tabla 1 vemos que de los 64 resultados posibles 6 fueron los más seleccionados, realizamos al cálculo en base 4 para tener un orden de escala, es decir, el valor nos presenta la posición del resultado en el orden del 1 al 64. Como ejemplo mostramos el resultado en base 4 de **a)** Muy satisfecho (valor asignado 1) con la satisfacción de vida, **b)** No muy satisfecho con la democracia (valor asignado 3) y **c)** No muy satisfecho con la economía (valor asignado 3), al aplicar el cálculo de base 4 tenemos $((1 \times 42) + 3 \times 41 + 3 \times 70) = 31$, observamos que el resultado 31 fue realizada en 6 países y lo podemos considerar un grupo.

Sin embargo, esta postura de grupo puede generar la disociación de los países: por eso es importante entonces la visión interdependiente que nos proporciona la definición del enlace de la red, la relación la podemos ver en la tabla 1, específicamente al analizar las columnas **a)** satisfacción de vida, **b)** democracia y **c)** economía, note que al menos en una asignación coinciden entre los grupos, por ejemplo, el resultado 31 coincide con el 48 en la columna **b)** democracia con el valor 3 no muy satisfecho.

El logro de esta sistematización de información es un enlace entre los países que cumplan la misma preferencia en cada respuesta, lo que utilizamos es la condicional "Y", así tenemos que un enlace es la coincidencia de los países sobre la percepción de satisfacción de vida Y satisfacción de la democracia Y satisfacción de la economía.

Ya con los elementos establecidos se conforma la red para ser analizada con las medidas; distribución de grado que explica el número de enlaces que tiene un nodo; intermediación (*Betweenness Centrality*), que señala la acumulación de valores de los caminos de un nodo. Se refiere al número de caminos, pero sin contar al mismo nodo; nos sirve para conocer qué nodos son importante para llegar a nodos que no están enlazados entre ellos. El coeficiente de agrupamiento (*Clustering Coefficient*), indica el número de vecinos enlazados, que permite detectar los enlaces en la vecindad del nodo.

Tanto la intermediación, como el coeficiente de agrupamiento, toman un valor entre 0 y 1 donde 0 es que no cuanta con la medida y 1 tiene la cumple plenamente.

Aplicando la Teoría de Grafos, es posible explicar lo complejo y las condiciones necesarias para que se produzca un cambio cualitativo en su configuración, buscamos la robustez de la red para notar la posibilidad o imposibilidad de una modificación o cambio de estado.



Resultados y discusión

La red tiene un coeficiente de agrupamiento global de 0.947, es decir, es un grafo fuertemente conectada, como lo podemos apreciar la figura 1.

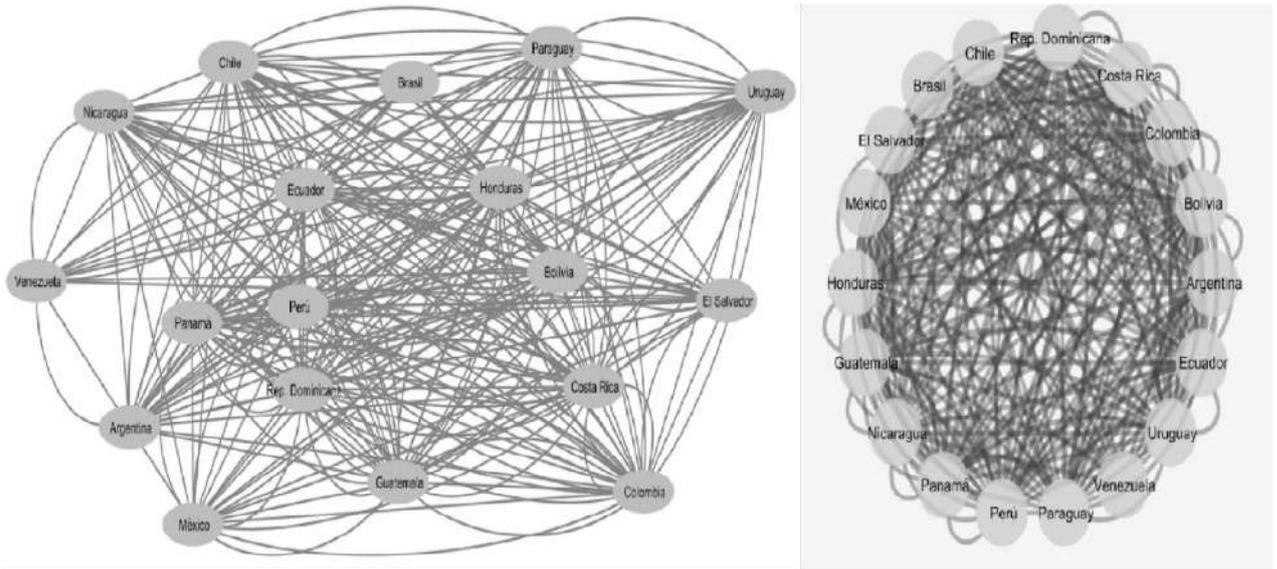


Figura 1. Del lado derecho la red sin un orden visual establecido. En la izquierda la red organizada visualmente en forma circular

Fuente: Autoría propia con base en Cooperación Latinobarómetro, 2018 y programa Cytoscape

La red organizada en forma circular para presentar las medidas, nos facilita su interpretación, en la tabla 2 podemos ver los 5 primeros países de cada medida.

No.	País	Distribución de grado	No.	País	Intermediación	No.	País	Coficiente de agrupamiento
1	Colombia	35	1	Argentina	0.013	1	Brasil	1
2	Costa Rica	35	2	Bolivia	0.013	2	Colombia	1
3	Rep. Dominicana	35	3	Chile	0.013	3	Costa Rica	1
4	Guatemala	34	4	Ecuador	0.013	4	Rep. Dominicana	1
5	Honduras	34	5	Paraguay	0.013	5	Guatemala	1

Tabla 2.

Los primeros 5 países en cada una de las medidas de la red

Fuente: Autoría propia con base en Cooperación Latinobarómetro, 2018 y programa Cytoscape

Destacan tres países en la distribución de grado esto nos indica que son los que más enlaces tiene con 35. En la intermediación observamos que destaca el valor 0.0013 lo que indica que son países que conectan a países que no están enlazados.

Si bien es un valor bajo vemos que los 5 primeros lo tienen, lo que indica que la red tiene diferentes nodos que comunican a nodos no conectados entre sí, lo que hace



robusta a la red. Finalmente vemos que los 5 primeros tienen 1 de coeficiente de agrupamiento, lo que nos señala una alta conectividad entre los vecinos, es decir hay una fuerte conexión en la red. Ahora veamos los valores en la red completa, los nodos grandes y azules son los de más valor, los rojos y pequeños son los de menos valor en las medidas de la red.

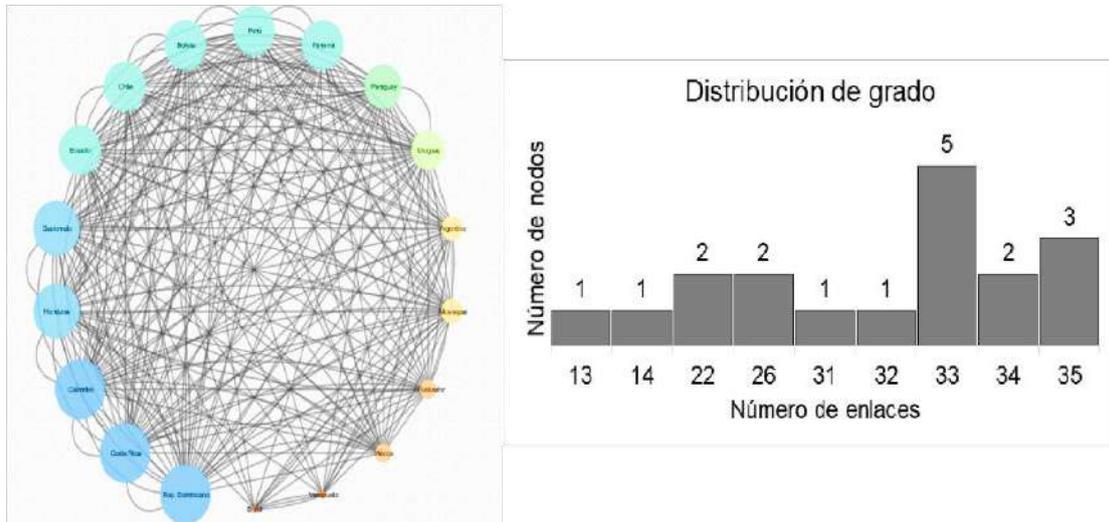


Figura 2. Del lado derecho tenemos la red con los 18 países, en el lado izquierdo observamos la distribución de los enlaces, destaca que 13 enlaces tienen nodos negativos enlazado lo que nos muestra que una es red fuertemente enlazada.

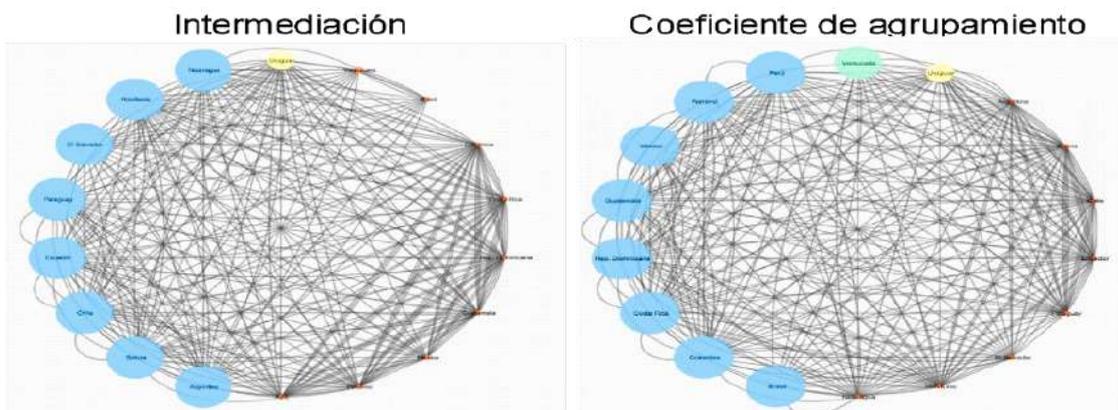


Figura 3. En la intermediación tenemos 8 nodos con el más alto valor de la red. El coeficiente de agrupamiento cuenta con 8 países en que sus vecinos están enlazados entre ellos. Es una red muy robusta ya que cuenta con varias intermediaciones y con varios nodos conectados entre ellos.

Fuente: Autoría propia con base en Cooperación Latinobarómetro, 2018 y programa Cytoscape



No.	País	Distribución de grado	No.	País	Intermediación	No.	País	Coefficiente de agrupamiento
6	Bolivia	33	6	El Salvador	0.013	6	México	1
7	Chile	33	7	Honduras	0.013	7	Panamá	1
8	Ecuador	33	8	Nicaragua	0.013	8	Perú	1
9	Panamá	33	9	Uruguay	0.006	9	Venezuela	0.98
10	Perú	33	10	Venezuela	0.001	10	Uruguay	0.94
11	Paraguay	32	11	Brasil	0	11	Argentina	0.89
12	Uruguay	31	12	Colombia	0	12	Bolivia	0.89
13	Argentina	26	13	Costa Rica	0	13	Chile	0.89
14	Nicaragua	26	14	Rep. Dominicana	0	14	Ecuador	0.89
15	El Salvador	22	15	Guatemala	0	15	Paraguay	0.89
16	México	22	16	México	0	16	El Salvador	0.89
17	Venezuela	14	17	Panamá	0	17	Honduras	0.89
18	Brasil	13	18	Perú	0	18	Nicaragua	0.89

Tabla 3.

Los 13 países restantes con las medidas de la red

Fuente: Autoría propia con base en Cooperación Latinobarómetro, 2018 y programa Cytoscape

Con estos resultados vemos que la red nos apoya para observar la robustez de las percepciones en los 18 países del Latinobarómetro, al sólo analizar los 5 primeros nodos y el coeficiente de agrupamiento global se puede decir que es una red inconforme con la democracia y la economía, así como hay aceptación con la satisfacción de vida, puede ser un indicador de la lejanía entre los círculos económicos y políticos de la sociedad. Asimismo, la red no cambiaría de estado al retirar nodos ya que hay varios con fuertes conectividades entre los vecinos, además también hay más del 50% de los nodos con intermediación, la cual conecta nodos no enlazados entre sí.

Reflexiones finales

En este trabajo presentamos como emerge un enlace de una base de datos, los conceptos de interdependencia, adaptación, cambios de estado del sistema y configuración social permiten representar convergencias localizadas en un espacio de configuraciones, en el cual elementos locales interactúan derivando comportamientos emergentes o globales que antes de la interacción no eran percibidos.

La configuración que realizamos con los datos del Latinobarómetro 2018 muestra una inconformidad con la democracia y la economía, decir que fue el germen de los movimientos sociales de 2019 no estaría fuera de lugar, pero hay que continuar trabajando con la información, por ejemplo, al tener la distribución de los resultados de la elección de las personas en base 4 nos permite hacer un Modelado Basado en



Agentes y ver como la información cambia en unidades de tiempo a nivel de personas ya no sólo de países.

También es posible hacer redes booleanas que nos permiten observar como cambian las conexiones y ver diferentes estados de la red, sería trabajar con una red dinámica discreta donde los nodos enlazados en el tiempo uno determina los enlaces en el tiempo dos y así sucesivamente, este mecanismo nos permitiría ver cómo la dinámica es un proceso de largo tiempo. Esta conceptualización es la que propone Elias: analizar las configuraciones sociales durante el tiempo, de modo que podamos considerar la historia y hacia donde va una tendencia de trayectorias, porque cuando se formaliza la relación de variables con las herramientas no lineales, es posible identificar dinámicas, así como la irregularidad o regularidad de las trayectorias con reglas bien definidas.

Finalmente pensamos que es necesario un acercamiento entre disciplinas con la finalidad de contar con modelos que utilicen las propiedades de las ciencias de la complejidad en las ciencias sociales, partiendo de las personas y la sistematización de la información, pues la realidad se teje en un entramado de relaciones con las personas como principales protagonistas.

Referencias bibliográficas

Bandini S., Manzoni S., Vizzari G. (2009). Agent Based Modeling and Simulation. En R. A. Meyers (Ed.), *Encyclopedia of complexity and systems science*. (pp. 184 – 197). USA. New York: Springer.

Cocho, G., Gutiérrez, J. L. y Miramontes, P. (2017). Ciencia y Humanismo, Capacidad Creadora y Enajenación. En Miramontes, O., Vizcaya, E., López, D. O., Guillén D. y García, J. (Eds.), *De los sistemas complejos a la imaginación heterodoxa*. (pp. 95-112). México. Ciudad de México: CopltarXives y EditoraC3. Recuperado de <https://bit.ly/2GnmKbW>

Corporación Latinobarómetro (2018). *Latinobarómetro 2018*, [Fichero SPSS - SAV]. Recuperado de <http://www.Latinobarómetro.org/latContents.jsp>.

De Sousa Santos B. (2009). *Una epistemología del SUR*. Estado de México: México: CLACSO-Siglo XXI

Duval, G. (2014). Teoría de sistemas. Una perspectiva constructivista. En Ramírez (Coord.), *Perspectivas en las teorías de sistemas*. (pp. 75-82). México. Ciudad de México, México: UNAM CEIICH. Recuperado de <https://bit.ly/3cC52ha>

Eliás, N. (1982). *La Sociedad Cortesana*, México: FCE.

Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona. España: Gedisa.



González Casanova, P. (2005). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades; de la Academia a la Política*. España. Barcelona: Anthropos.

Lewis, T. G. (2011). *Network science: Theory and applications*. Canada: John Wiley and Sons.

De Domenico, M., Brockmann, D., Camargo, C. Gershenson, D. Goldsmith, S. Jeschonnek, L., Kay, S., Nichele, J.R., Nicolás, T. Schmickl, M., Stella, J. Brandoff, A.J. Martínez Salinas, H. Sayama. (2019) *Complexity Explained*. DOI 10.17605/OSF.IO/TQGNW

Sanders, D. P. (2008). *Introducción a las transiciones de fase y a su simulación. Curso*. México. Facultad de Ciencias. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://sistemas.fciencias.unam.mx/~dsanders/preprints/intro-transiciones-fase.pdf>



Sociología procesual. Consideraciones sobre la psicogénesis y la sociogénesis en el análisis del fenómeno artístico

Janneth Aldana Cedeño

Resumen

En la ponencia se exponen los aspectos teóricos y metodológicos más relevantes a la hora de emprender una investigación, bajo una perspectiva procesual, del fenómeno artístico. La síntesis que se presenta en esta, corresponde al análisis profundo de la obra del sociólogo Norbert Elias alrededor del fenómeno artístico quien, además de desarrollar dicha perspectiva, plantea claramente el problema de indagación en términos de la relación entre aspectos sociogenéticos y psicogenéticos del desarrollo humano. Si bien este ejercicio se basa en la conexión que el autor hace entre el ámbito artístico y el desarrollo del conocimiento humano en otras esferas; cuando se intenta abordar el asunto de la creación artística, así como de la percepción del potencial espectador, un asunto que no se puede soslayar es el de las emociones y el placer estético. Con todo, aunque Elias da pistas sobre el mismo a nivel psicogenético, conocimientos que derivan de otras disciplinas como la psicología y la neurociencia (Seki, Boyd, entre otros) abren posibilidades para ampliar nuestra comprensión del desarrollo de la psique concerniente a este problema. En esta propuesta se discute sobre las ventajas de un enfoque interdisciplinario a la hora de analizar un fenómeno socio-histórico en el largo plazo y de conectar entonces el desarrollo psicogenético y sociogenético como soporte de una sociología procesual.

Palabras clave

Sociología procesual, arte, psicogénesis, sociogénesis, emociones

Introducción

Una de las principales discusiones sobre la particularidad del trabajo de Norbert Elias se concentra en determinar si se trata de una sociología figuracional o una sociología procesual. Aunque en ocasiones dichas determinaciones se empleen indistintamente, la posibilidad de establecer figuraciones como unidad de análisis no siempre implica, por parte de quienes están interesados en el trabajo eliasiano, mantener el carácter de proceso de los fenómenos estudiados. Si bien una de las categorías medulares es la de “figuración”, esta debe entenderse no por los límites que en sí mismo se establecen a través de las interrelaciones entre ciertos individuos o grupos sino por el proceso de la



génesis y transformación de dichas interrelaciones. Una mirada procesual implica superar una explicación de los cambios sociales por saltos, por el contrario, se trata conservar una perspectiva genética.

La coherencia teórica y metodológica del sociólogo alemán se encuentra entonces en el estudio de la génesis de las configuraciones sociales y la explicación sobre la dirección que toma su transformación. Como el énfasis descansa en las interrelaciones humanas, estas deben analizarse en los dos ámbitos que les conciernen, el sociogenético y el psicogenético. Independiente del tema que aborde el autor, este es el sostén general que presenta desde su libro más famoso, *El proceso de la civilización* (Elias, 1994^a), hasta indagaciones más puntuales como, por ejemplo, el cambio histórico en las relaciones entre padres e hijos o el surgimiento del arte kitsch en la sociedad capitalista (Elias, 1998). En su obra, la reconstrucción sobre las diversas configuraciones que explican las transformaciones sociales, se da en términos de los equilibrios cambiantes de poder entre los grupos y las variaciones históricas en la psique de los individuos involucrados que los conforman.

A pesar de señalar la necesidad de tener en cuenta los dos ámbitos a la hora de adelantar una indagación con base en la sociología procesual, el psicogenético se queda corto en su abordaje. El análisis del cambio histórico de las emociones se presenta en Elias a través de la exposición de la estructura afectiva variable del ser humano; pero no llega al nivel en que lo hace la explicación a propósito de las transformaciones en los equilibrios de poder que se expresan en las distintas formas de organización social que se encuentran en la historia.

Con todo, el aspecto psicogenético resulta central a la hora de comprender el fenómeno artístico, aspecto que ha sido marginal en los estudios sociológicos e históricos sobre el mismo. En las ciencias sociales, en general, este campo se encuentra saturado de exploraciones sobre la ordenación cronológica de diversas escuelas, estilos o tendencias; de elaboraciones de biografías o descripciones de redes intelectuales y otros agentes que intervienen en la valoración artística; de exposiciones de relacionamiento entre el arte y los artistas con las condiciones sociopolíticas de un periodo, entre otros temas. Pero el asunto emotivo, para la comprensión de la motivación artística en la creación y la recepción, parece insondable al corresponder a la experiencia subjetiva de acuerdo a la capacidad de percepción y de apreciación de cada individuo.

Para profundizar en este tema primero se hará un recorrido por la producción de Elias



alrededor del fenómeno artístico, haciendo énfasis en los aspectos psicognéticos. Luego, se hará referencia a aportes de otras disciplinas que abren interrogantes pertinentes para pensar este asunto. El cierre con reflexiones finales, más que conclusiones, deja el camino abierto para interrogantes a la sociología en la búsqueda por comprender la complejidad de los fenómenos sociales, en especial, los de creación de la obra de arte y su comunicación.

Psicogénesis y sociogénesis en el ámbito artístico. La obra de Norbert Elias

El fenómeno artístico es considerado, desde la sociología procesual, como otro fenómeno social en el que se han desenvuelto las interrelaciones humanas en términos de cambios históricos, en el largo plazo, susceptible de ser aprehendido y explicado. Elias insiste en el análisis del arte como hecho, frente a la recurrente

observación del mismo por la ruta valorativa dado justamente su alto carácter emotivo. Ahora bien, en cuanto al ámbito sociogénético, el registro de las transformaciones que configuran la cambiante denominación de lo que se considera arte y artista, se ha efectuado por medio de la organización de las condiciones sociales que permiten comprender, por ejemplo, el surgimiento, la estabilidad o transformación de diversos estilos en gracia a las modificaciones de las interrelaciones establecidas entre varios grupos sociales o, incluso, individuos. Frente al psicogénético, la referencia a la psique presenta por el momento ciertas dificultades para las ciencias sociales, ya en el señalado aspecto emotivo como también en el cognitivo.

Los estudios de Elias alrededor del arte pueden organizarse según ciertos énfasisⁱⁱⁱ

. Uno de ellos es el esfuerzo por lograr una definición sociológica del arte que se fije como meta ir más allá de las descripciones particulares que surgen cuando la atención se orienta solo a un periodo histórico; a la aparición de movimientos o estudios que trazan fronteras; o a la crítica que denuncia la consagración de algunas expresiones humanas como artísticas dado el poder de ciertos grupos. Tal esfuerzo se encuentra en *Mozart. Sociología de un genio* (Elias, 1991), documento donde el autor analiza el paso de una práctica considerada artesanal a una denominada artística. Si bien la pregunta inicial es por la pérdida de sentido vital del músico austriaco, pérdida que lo condujo a su temprana muerte, Elias lleva a cabo una profunda indagación por la correspondencia entre los propios deseos artísticos de un individuo y las posibilidades sociales de satisfacerlos en el marco de transición de un gusto cortesano a uno burgués.

De una parte, se registra aquí un proceso que ha tenido lugar, siguiendo la misma



dirección, en otras esferas artísticas, así como en otros lugares y momentos: la creciente individualización y especialización de lo que conocemos como campo artístico. El cambio, dado entre artistas y potenciales espectadores, se relaciona inicialmente con la capacidad adquirida por los primeros de transformar sus fantasías personales en símbolos comunicables a otros. En artistas y público, tiene

que ver con las variaciones en los cánones estéticos y, por tanto, en los criterios de apreciación. En términos psicogenéticos tal individualización y especialización va de la mano de un creciente autocontrol emotivo, así como del ejercicio de subjetivación. Elias se refiere, de manera más precisa a la sublimación, como dominio de los propios impulsos imaginativos; es la despersonalización de las fantasías individuales convertidas en obras de arte gracias al profundo conocimiento y dominio del material artístico.

Por lo demás, en este estudio también se encuentra, a través de la exposición del desbalance emocional sufrido por Mozart y de las constantes rebeliones que emprendió no solo contra su familia sino contra el estamento al cual debía su existencia como artista, lo que significó la tensión entre dos concepciones de arte. En este caso particular, como ya se mencionó, se trataba del consolidado canon cortesano, sustentando en el poder político, económico y cultural de la sociedad cortesana; y el emergente canon que impulsaba el “genio” creativo de los artistas frente al recién abierto mercado burgués. Se explica entonces la manera como las presiones sociales a las que se enfrenta cada individuo, presiones variables de acuerdo a las condiciones socio-históricas determinadas por las relaciones de fuerza entre distintos grupos, orientan sus trayectorias vitales y profesionales.

A esta definición de arte como producto de la despersonalización de las fantasías en aras de su comunicabilidad hacia otros, le acompaña en la obra de Elias el estudio, en diversos momentos, del paso de un arte con características artesanales a uno propiamente artístico. En todas las áreas en que se desarrolla esta práctica se encuentra tal transformación siguiendo la misma dirección, aunque el tiempo que tome el tránsito no sea el mismo en todos los procesos. En el caso de Mozart, se evidencia en su esfuerzo por pasar de ser un empleado más de la corte a un artista libre, en medio del poder adquisitivo creciente que iba ganando la burguesía en la Europa del XVIII.

El fortalecimiento de un mercado artístico, donde aparece un nuevo público que, aunque con un gusto menos afianzado cuenta con los recursos para financiar la innovación, hace que aparezca un nuevo marco de oportunidad para la experimentación entre



artistas. Esto ocurrió previamente en la literatura alemana (Elias, 1994) frente a la esfera musical; a la vez, el proceso ocurrió décadas antes en este país de lo que sucedió en otros, como por ejemplo Francia. La “conciencia artística” que alcanzaron los escritores germanos se dio de la mano con el impulso de la burguesía, clase emergente que hizo del campo artístico no solo una tribuna cultural sino también política (aunque en la práctica todavía faltaría un tiempo para convertirse en clase dominante).

Así, Elias encuentra que el surgimiento del “artista libre” aparece en todas las esferas delimitadas como artísticas en la Europa occidental, surgimiento que ya se consolida iniciando el siglo XX. No es casualidad que sea el mismo periodo en el que se afianza el capitalismo y las nuevas relaciones sociales que este sistema contiene (Elias, 1998). La inseguridad en el gusto propia del arte Kitsch corresponde al terreno abierto que deja la pertenencia a una clase en posición de privilegio para valorar lo artísticamente relevante, terreno que ahora será copado por la interpretación emotiva individual. Se trata del proceso de individualización antes mencionado. Esta pérdida de un asidero, conocido y confiable, a la vez que permite a los artistas caminar por lugares intransitados para romper de manera continua los cánones que se van imponiendo, también se relaciona con el aura de misterio (por incompreensión) que rodea al arte contemporáneo.

Esta creciente “individualización especializada” tanto entre artistas como entre el potencial público se entiende como la autonomía relativa necesaria para la constitución del campo artístico y su eje sobre lo “estético”. Este proceso no es exclusivo de las sociedades “occidentales”. Elias estudia sobre esta base ciertas transformaciones del arte africano (Elias, 2006). El autor ve este caso a la luz de las prácticas, en su momento no artísticas, que terminaron por generar obras que hoy se valoran desde principios estéticos. Allí logra ubicar cómo las piezas que han sido

creadas con un propósito religioso y comunicables gracias a creencias compartidas entre los miembros del grupo, se convierten luego objetos artesanales que, sin una función estrictamente religiosa, siguen siendo elaborados por personas con habilidades “especiales”, quienes van abriendo el camino para la innovación (gracias a las posibilidades de intercambio en un mercado). Así es como se refuerza la posición de los artesanos que, al ya no dirigirse a la comunidad de origen, tienen que ir dejando que sus piezas hablen por sí solas; no hay que saber de las creencias comunes del grupo donde han nacido para poder comprenderlas. Se privilegia entonces la valoración estética, de la mano con las instancias de consagración que van apareciendo.

Por tanto, este paso del arte artesanal al artístico es un proceso generalizado. Desde el



ámbito sociogenético este se relaciona con la creciente secularización que sufre un grupo social (concomitante a procesos de industrialización y democratización); en la que se afecta tanto la forma como el contenido de la obra a la vez que la posición social del artista. Los cambios en el arte tienen que ver entonces con cambios en la estructura social; en el arte, como en cualquier fenómeno social, se va consolidando una forma de conocimiento que hace posible establecer la dirección del proceso. En este sentido, uno de los documentos donde mejor se expone este cambio es la introducción a *Compromiso y distanciamiento* (Elias, 2007) cuando el autor analiza las variaciones en el campo de la pintura y, particularmente, el desarrollo de la perspectiva. El arte como comunicación que trasciende el lugar primigenio de enunciación y va hacia receptores aun no conocidos, tiene como especificidad su carácter altamente emotivo.

En el estudio de la pintura, dicho carácter se aborda a través del desenvolvimiento del conocimiento humano necesario para poder “representar” la realidad, o lo que se quiera, en una obra de arte. Por esta vía hay un acercamiento interesante y relevante al ámbito psicogenético en términos del distanciamiento emotivo que permitió la emergencia de la perspectiva en la pintura. Tal distanciamiento no fue exclusivo en el arte, por el contrario, ocurrió en otras esferas como cambio general de la visión de mundo de un periodo. De esta manera, la perspectiva heliocéntrica, acorde con la manera en que se interrelacionan diversos ámbitos en el universo, fue fundamental no solo para el desarrollo de la pintura, sino de la ciencia en general. Se trató de la superación de la imagen geocéntrica que acompañó durante siglos a los seres humanos.

En términos cognitivos este avance no es menor. Significó alcanzar una imagen más realista del mundo que daba cuenta de las propiedades de los fenómenos observados y no de las ideas, sensaciones o deseos del observador. Si bien dicha imagen puede impulsar profundas transformaciones frente a la manera en que los seres humanos pueden resolver problemas de diverso tipo, también acarrea insatisfacciones. Luchar contra una imagen preconcebida consolidada durante siglos en la que el centro del universo es cada individuo, para cada individuo en particular, con el propósito de imponer otra donde se es tan solo una parte ínfima de relaciones más complejas, es doloroso emotivamente hablando; una pérdida del sentido construido tanto en cada trayectoria personal como en buena parte de la trayectoria histórica de la especie.

Con todo, este profundo malestar puede conducir a un proceso de cualificación de las emociones. No se trata de una visión racional, fría y estratégica. Es más bien la posibilidad de búsqueda de horizontes no pensados con anterioridad. La satisfacción



proviene entonces del campo de posibilidades de acción abiertas para los seres humanos. Un buen ejemplo de ello es el arte mismo. Estas conclusiones resultan similares en varios acercamientos desde la sociología del arte a las que llega Elias cuando expone la dirección del movimiento que ha llevado al predominio de la función estética de la creación y percepción artística sobre una función religiosa (o de otro tipo). La pintura en perspectiva significó un nuevo goce de placer estético.

El alcance de una visión heliocéntrica en el arte no provino exclusivamente de las personas interesadas en este ámbito. Las explicaciones internas, circunscritas a la labor de experimentación de artistas buscando cualificar su práctica no son suficientes. La relación con científicos y otros grupos sociales hizo del conocimiento alcanzado en la época algo que se extendió a diversas capas; el conocimiento mismo es un logro social más que individual. Tal difusión fue posible por cambios en las estructuras de poder que acercaron a los artistas, antes considerados artesanos, a los grupos más dinámicos en esta búsqueda de conocimiento. A la vez, nuevas clases con poder adquisitivo permitieron la ya mencionada expansión del campo artístico, lo cual acrecentó las posibilidades de experimentación.

De esta manera, el arte entendido como un asunto que se desarrolla históricamente como forma de comunicación y conocimiento humano, se aprehende desde una perspectiva procesual al momento de establecerlo como resultado de una serie de relaciones recíprocas. Esta referencia sociogenética lleva a la comprensión de la génesis y transformación de la experiencia estética al interior de determinadas figuraciones. La pregunta queda abierta hacia la modelación histórica de la psique humana como indagación psicogenética, indagación alrededor de la manera de aprehensión del entorno y orientación en el mismo. Con relación al arte, acercamientos desde la psicología o la neuroestética, tenidos muy poco en cuenta por parte de las ciencias sociales, podría dar luces sobre nuevos caminos para la investigación.

Aportes desde la neuroestética. Sobre qué ocurre a nivel psíquico cuando se mira el cerebro

Más allá del balance recién realizado a propósito de la obra de Norbert Elias por medio del cual se presentó una visión panorámica sobre las posibilidades de comprensión del arte, a través de una perspectiva procesual, interesa aquí establecer algunas conexiones con los desarrollos, desde otros campos de saber, que posibilitan rutas de profundización en los aspectos psicogenéticos de la creación y recepción artística. De nuevo, el foco en estos aspectos se debe a cierta



asimetría en el abordaje de los mismos cuando se compara con los aspectos sociogenéticos en el análisis de diversos fenómenos sociales.

Sobre estos últimos, se puede establecer las transformaciones del ámbito artístico en términos de las cambiantes relaciones humanas y los equilibrios de poder. Con base a las mismas se materializan los retos experimentales que llevan a las variaciones de los cánones estéticos históricamente configurados. Así se entiende un aspecto fundamental de la creación artística, en el vuelo de las fantasías personales que se hacen sociales gracias a las posibilidades de comunicación. En el estudio sobre Mozart, Elias describe este proceso en gracia la “sublimación”. La estructura afectiva que construyó el genio de Salzburgo en principio por medio de la aprobación de su padre y luego del anhelo público, entre otros agentes, hizo de su capacidad creativa un impulso para la invención de formas artísticas hasta el momento impensadas. Aquí el autocontrol progresivo (en el terreno artístico más no siempre en el personal) desarrolló ampliamente la conciencia artística de Mozart.

La conclusión resulta interesante, más para escapar de la determinación exclusiva de las relaciones de poder en cuanto a la creación y valoración del objeto del arte, así como del trabajo de artista. Con todo, la psique sigue siendo un terreno de indagación fragmentado, visto desde la especialización de diversas disciplinas. Si se trata de profundizar la pesquisa iniciada por Elias con algunos de los resultados alcanzados desde la neuroestética, puede, por lo menos, surgir preguntas sugerentes sobre lo que sucede en este ámbito. Lo que sigue no es ni mucho menos un análisis exhaustivo de un campo de saber que, aunque presenta conclusiones interesantes, también se encuentra en desarrollo. Como se anotó, se trata de seguir algunas indicaciones que permitirían cualificar las preguntas que, desde las ciencias sociales, se le hacen al arte.

De esta manera, si uno de los esfuerzos más consistentes de una perspectiva procesual del arte es la comprensión del mismo como una actividad universal humana dada en el desarrollo histórico de la especie, más que una construcción

indefinible debido a las particularidades culturales; la neuroestética aporta en una caracterización transcultural: *“Las artes deben entenderse como una agrupación de rasgos -exhibición de habilidades, placer, imaginación, emoción, etc. -que normalmente nos permiten identificar los objetos de arte y las actuaciones artísticas de distintas culturas a lo largo de la historia”* (Dutton, 2010). Así, es posible establecer cómo diversas actividades humanas configuran lo que conocemos como arte sin reducirlas a los



patrones de una mirada contemporánea; de nuevo, por lo general orientada a disputas, especialmente políticas, en la valoración estética.

Para Dutton, el hecho de que todas las culturas humanas se expresen a través de “conductas artísticas”, se relaciona con que dichas conductas provienen de una “psicología humana universal” (Dutton, 50). El autor presenta algunas características que funcionan como indicadores de diferenciación entre una práctica habitual y una artística, a saber: generación de placer; exposición de habilidad que recibe admiración intelectual o emotiva; actos y productos distintos de los que suceden en la vida cotidiana; experiencia de saturación emocional; el sostén en una tradición identificable, entre otros aspectos (Dutton, 79-91). Estos son rasgos compartidos que se encuentran en cualquier sociedad en la que se hayan construido objetos con una enorme capacidad creativa. La capacidad mental para adentrarse en mundos ficticios es también universal, resulta para Dutton ser una adaptación evolutiva; el arte es un juego que funciona como herramienta cognitiva (Boyd, 2010).

Esta definición encuentra eco en el intento eliasiano de ver el arte como un asunto del conocimiento. En la neuroestética, el arte aparece como una extensión de la función del cerebro que tiene que ver con la búsqueda de conocimiento; búsqueda siempre interminable en un mundo en permanente transformación (Zeki, 2005). En su elemento ficcional, el arte le permite a los seres humanos no solo comprender su entorno, sino idear respuestas a cada nueva demanda que deviene de este. Un ejemplo es el estudio de Kandel (2013) sobre el simbolismo vienés, en el tránsito del XIX al XX, en el esfuerzo de los artistas por superar el realismo por medio del acercamiento al inconsciente. Klimt, en su intento por plasmar el inconsciente, se apoyó en las investigaciones que ya habían desarrollado Darwin y Freud; en sus cuadros aparece el ámbito irracional, en especial, el de los instintos violentos y sexuales. Su pintura ofrece lo que no salta a la vista de los seres humanos de manera habitual; no obstante, es lo que sostiene las emociones, en todos los seres humanos. Esta representación hace que a la vez la obra de Klimt se haya tornado intemporal.

Otro ejemplo tomado del trabajo de Kandel, tiene que ver con la explicación sobre las emociones que genera la representación del rostro humano. “*Kokoschka y Schiele aprovecharon intuitivamente la propensión del sistema visual a la exageración de los rasgos faciales, las manos y la postura corporal. Mediante la distorsión de los rasgos físicos de sus modelos, los expresionistas intentaron representar, y al mismo tiempo suscitar, emociones inconscientes.*” (Kandel, 317) Los artistas llegaron a este



conocimiento por vía intuitiva a través de la experimentación, con la intensión clara de explorar un ámbito pictórico que hasta el momento había presentado dificultades: la representación de emociones tal como aparece en el cambiante rostro humano. Hoy día se sabe que el cerebro ha evolucionado para enfocar la atención en el rostro (gracias a las reglas del sistema visual) y para interpretar las emociones a través de los gestos.

Estos son tan solo algunos ejemplos tomados de otras áreas de saber para ilustrar las posibilidades de análisis de la práctica artística, análisis que permitiría superar el relativismo que ronda a la hora de interpretar dicha práctica, desde las ciencias sociales, como un asunto insondable afincado en la subjetividad humana. Sin lugar a duda, allí radica buena parte de la creación y la valoración artística. Con todo, la competencia cualificada en la producción y recepción que obliga la ambigüedad del arte contemporáneo, con la generación de múltiples “intermediarios” para su comprensión, descansa en una serie de conocimientos generados socialmente y puestos en marcha de nuevo por cada individuo. Los símbolos culturales heredados generacionalmente por distintos grupos dan el carácter emotivo con el cual se recubre el arte; pero las sensaciones que efectivamente despierta solo ocurren a nivel de cada individuo.

¿Cómo no tener en cuenta el conocimiento derivado de la biología, la neurociencia y la psicología del desarrollo a propósito del funcionamiento del cerebro y los distintos sistemas involucrados en el placer estético? El arte es emocionalmente vivido. Sobre el terreno de las emociones, las ciencias sociales han empezado una interesante indagación. Tal vez el camino sería menos pedregoso y su recorrido más rápido si se integraran cuestiones ya probadas sobre la psique humana.

Reflexiones finales. Preguntas programa investigativo

El desarrollo de una perspectiva procesual de análisis en el ámbito artístico (y en general, en el abordaje de cualquier fenómeno social) descansa, en su centro, en la necesidad de enfocarse en los procesos humanos más que en situaciones, actores, o problemas de manera aislada. En ella, el abordaje histórico resulta ineludible, tanto en el establecimiento del mismo proceso como en la delimitación de los diversos factores intervinientes en el problema de indagación.

A su vez, se ha señalado la importancia de mantener la mirada tanto sobre los factores sociogenéticos como los psicogenéticos. Al ser estos últimos los que aun tienen mucho terreno por recorrer en términos investigativos, además de ser ineludibles al abordar procesos creativos como lo supone el arte, en su producción y recepción, este documento solo pretende exponer algunas rutas, fuera de lo que conocemos como



ciencias sociales, en las que se podría avanzar para seguir esta dirección.

Sin lugar a dudas la sociología y la historia del arte han dado interesantes frutos a la hora de comprender el lugar que tiene esta práctica humana en diversas sociedades; así como sus potencialidades a nivel de comprensión y acción ante cambios sociales. Con todo, el centro de atención en las maneras cómo se da la valoración de lo que merece calificarse como artístico, por ejemplo, a través de los diversos mecanismos de consagración, así como del papel de agentes e instituciones en los mismos; ha dejado de lado varias preguntas relacionadas estrechamente con los procesos emotivos y cognitivos. Se trata en últimas de intentar un acercamiento que supere la descripción de lo que se ha dicho sobre el arte y concentrarse en el lugar que este ocupa en las relaciones humanas.

Elias ofrece un primer acercamiento a estas consideraciones. En la búsqueda por comprender un fenómeno en sus propios términos, se trata de aunar sin embargo los conocimientos que derivan de otros campos del saber que tienen que ver, con aspectos referentes a la comprensión del comportamiento humano. Aunque todavía incipiente, el dialogo con la neuroestética amplía el espectro de indagación a propósito de lo que ocurre en la psique humana, tanto en los elementos que tienen que ver con el desarrollo cultural como con las condiciones biológicas que nos permite experimentar el placer estético.

Bibliografía

Boyd, Brian (2010) *On the origin of the stories. Evolution, cognition, and fiction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press

Dutton, Denis (2010) *El instinto del arte. Belleza, placer y evolución humana*. Madrid: Paidós

Elias, Norbert (1994a). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Elias, Norbert (1994b) "El destino de la lírica alemana del barroco. Entre la tradición cortesana y la tradición burguesa", *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 65. p. 153-171.

Elias, Norbert (1998) "Estilo Kitsch y época kitsch", en *Norbert Elias. La civilización de los padres y otros ensayos*, editado por Vera Weiler. Bogota: Norma, 1998. p. 57-77.

Elias, Norbert (2007) "Involvement and detachment", *Norbert Elias, The collected works of Norbert Elias*. Vol. 8. Dublin: University College Dublin Press.

Elias, Norbert (1991) *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península



Elias, Norbert (2006) "On primitive art", *Norbert Elias, The collected works of Norbert Elias*. Vol. 1 Dublin: University College Dublin Press, p. 71-76.

Kandel, Eric (2013) *La era del inconsciente*. Barcelona: Paidós

Zeki, Semir (2005) *Visión interior. Una investigación sobre el arte y el cerebro*. Madrid: Machado libros.



Sobre a questão do engajamento artístico e o comprometimento intelectual: a crítica dialética da sociedade em Benjamin e Brecht

Wanderson Barbosa dos Santos

Resumo

Este trabalho pretende destacar a contribuição de Walter Benjamin e Bertolt Brecht para a reflexão sobre pensamento social, indicando, principalmente os contornos teóricos e artísticos da relação entre arte e política. Nesse sentido, pretendo pensar a partir do escopo teórico dos autores da teoria crítica da sociedade os potenciais heurísticos da arte para a realização de uma crítica à alienação e a modernidade. Por essa via, revisito a questão do comprometimento da arte à luz da experiência intelectual e artística de Benjamin e Brecht a partir de ensaios, correspondências e peças teatrais produzidas no decênio de 1930. Do ponto de vista teórico e prático, os autores analisados, convergem no que diz respeito à sinergia entre arte e política. Benjamin alude ao potencial da técnica moderna para o fomento do pensamento crítico e situa o “escritor progressista” ao lado da luta de classes, por outro lado, Brecht advogava que a prática artística que se opunha a alienação das massas deveria promover a reflexão social, tanto em sua forma como em seu conteúdo. O exame das experiências dos autores, tanto sob o viés teórico benjaminiano, quanto pelo artístico de Brecht, permite compreender as convergências e potenciais do diálogo entre o pensamento sociológico e filosófico com a produção de arte, sobretudo, sob o ponto de vista de uma crítica da sociedade burguesa. Ressalto, além disso, que esta investigação sociológica pretende através da análise supracitada refletir sobre os conceitos de comprometimento intelectual, autonomia da arte, engajamento artístico e o papel da crítica.

Palavras-chave

Sociologia da arte; engajamento político; Walter Benjamin; Bertolt Brecht.

Sobre a questão do engajamento artístico e o comprometimento intelectual: a crítica dialética da sociedade em Benjamin e Brecht

Neste ensaio propomos refletir a respeito da proposta da *teoria do escritor progressista* de Walter Benjamin, fundamentalmente, tomando como subsídio empírico as reflexões sobre o teatro épico de Bertolt Brecht. Defendemos que os ensaios produzidos por Benjamin a respeito da prática do teatro brechtiano correspondem ao movimento de reflexão teórica sobre o engajamento artístico, sobretudo, a partir da inspiração proposta



pela unidade entre arte e política nos escritos sobre o teatro em Brecht. Assim, examinamos os caminhos da reflexão teórica e prática dos experimentos teatrais brechtianos durante o decênio de 1930 e a recepção benjaminiana da teoria do teatro épico em sua importância para os contornos da teoria do escritor progressista. Nesse sentido, tomamos como subsídio empírico para a reflexão, os diálogos intelectuais entre o filósofo e o dramaturgo durante o período supracitado, para arrolar os elementos que constituem as concepções de comprometimento, crítica e responsabilidade da produção artística socialmente orientada para o engajamento na luta política.

Em geral, atribui-se a condição de impossibilidade a arte politicamente comprometida à luz da primazia da ideia de autonomia da arte. Adorno, por essa via, critica a obra de Brecht ao enfatizar os elementos problemáticos do comprometimento, sobretudo a partir do princípio de *l'art pour l'art*. Por outro lado, Benjamin pretende entender as transformações técnicas na esfera artística, tanto sob o ponto de vista filosófico para que os conceitos não sejam “apropriáveis pelo fascismo”, como também, a arte engajada, serviria como forma de *mediação* entre os conteúdos críticos e a sociedade. Sendo assim, a politização da arte auxiliaria na publicização do pensamento crítico na sociedade capitalista e, com isso, atuaria como contraponto à alienação do proletariado. Propomos algumas notas sobre essa ideia de publicização ao destacar o projeto da revista *Crise e Crítica*.

Como este apanhado indica, apresentamos um conjunto de diálogos intelectuais cuja preocupação central está nas potencialidades do engajamento político na arte. Mesmo com a reflexão circunscrita na primeira metade do século XX, as tensões sobre o papel da arte, suas contribuições e sua importância para a sociedade, mantem-se ainda hoje de forma viva. Os experimentos artísticos que se propunham como instrumentos críticos das explorações sociais a partir do fomento da atitude reflexiva do público se mostram totalmente atuais. Posto isto, as considerações deste ensaio, recorrem ao conjunto de diálogos entre Benjamin e Brecht para reavivar uma proposta teórica sobre o engajamento da arte na política. Arte, socialmente situada, fundamentaria um dos meios para divulgação do conhecimento crítico, isto é, o saber orientado para a reflexão, desmitificação e o desvelamento dos mecanismos de dominação moderna.

Antes de passarmos para o conteúdo propriamente dito do ensaio, vale destacar, o elemento epistemológico que permite a conexão entre a investigação sociológica e a produção artística. Trata-se do conceito de experiência proposto por Walter Benjamin. O conceito benjaminiano de experiência é histórico e social, pois, aproxima as



experiências do tempo na atividade reflexiva. Experiência é compreendida num sentido amplo de conhecimentos transmitidos para uma coletividade que sintetizam os sentimentos de uma época. Nesse sentido, a exposição da arte é fundamental para o autor, uma vez que, nela se encontra os registros das experiências no tempo. Por esse motivo, nos ensaios de Benjamin os autores da primeira metade do século XX são tão fundamentais. Franz Kafka, Louis Aragon, Marcel Proust, Edgar Allan Poe, Baudelaire e Brecht são essenciais para a composição de uma constelação conceitual na obra do autor.

Nessa perspectiva, as experiências apresentadas nas obras literárias são caminhos sociológicos para a investigação intelectual. Por esse vínculo Benjamin pensa a questão do engajamento. O diálogo intelectual entre Benjamin e Brecht a respeito do comprometimento intelectual com a luta de classes pode ser visto como mais um capítulo do que posteriormente ficou conhecido como marxismo ocidental. Esse capítulo da história intelectual, por sua vez, se mobiliza a partir da teoria do teatro épico brechtiano, definida como: um diagnóstico dos problemas derivados do capitalismo moderno combinada com uma prática política de produção de uma arte engajada na luta de classes. Assim, a arte de Brecht se caracteriza pela crítica das relações humanas no capitalismo, assim, o teatro se configura como um espaço de crítica dialética.

Engajamentos intelectuais

No exame das obras de Walter Benjamin e Bertolt Brecht pode-se observar a emergência de um diálogo amplo e aprofundado sobre a relação entre arte e política. Como dito, o intuito deste ensaio é realçar as afinidades eletivas entre os dois intelectuais, sobretudo, tomando como subsídio a questão da sinergia entre arte e política, teatro e crítica, presente nos diálogos intelectuais entre os dois autores no decênio de 1930. O ponto de partida para esta análise são os ensaios escritos por Benjamin em razão da experiência prática e teórica do teatro épico, em um ensaio mais longo, analisamos de forma mais detalhada o mérito dessas conversações. De todo modo, pretendemos aqui salientar alguns contornos do diálogo a respeito da teoria do *escritor progressista* apresentada por Benjamin no ensaio *O autor como produtor* de 1934.

De início, vale, sobretudo, destacar, que a alegação presente na obra de vários intérpretes da obra benjaminiana que alega que a “virada marxista” do autor se deu a partir do contato mais aproximado com Brecht, em parte, possui uma lógica na realidade, especialmente, ao analisarmos que é a partir da proposta do teatro épico brechtiano que



Benjamin encontrou os elementos para exemplificar como seria a práxis de um escritor engajado na luta de classes. Há, sem dúvida, certa semelhança na proposta do Benjamin mais ligado as correntes marxistas que, no entanto, não reduz o conjunto de “influências” decisivas na proposição crítica do engajamento na luta de classes no pensamento benjaminiano. Asja Lacis, dramaturga letã, já em meados dos anos de 1920 insere o autor na reflexão sobre a práxis política daquela Europa em ebulição social. Tanto que, o encontro decisivo que discutiremos mais detidamente, isto é, entre Benjamin e Brecht, segundo as correspondências consultadas, somente ocorreu por insistência de Asja Lacis. A polifonia do pensamento benjaminiano levou em considerações toda espécie de pensamento que se colocava na contracorrente do *status quo* que, de fato, incluiu diversas propostas de pensadores marxistas.

Uma outra porta plausível para esta análise, evidentemente, pode ser encontrada no movimento interno dos próprios ensaios de Benjamin. Foi no continuamente retrabalhando o ensaio *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1934) [*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*] que Benjamin ensaiou algumas proposições a respeito do engajamento da arte. Nas conhecidas reflexões iniciais, o autor busca formular reflexões no campo da filosofia da arte para que não sejam apropriáveis por um ponto de vista fascista. A arte, apropriada para os fins do nacionalismo autoritário (que, como a história nos mostrou, resultou na experiência do Nacional Socialismo na Alemanha e no Fascismo na Itália) deveria ser repensada através de conceitos que se colocariam na contracorrente da alienação e dominação imposta pelas correntes do autoritarismo. Nesse sentido, em seu ensaio, Benjamin advoga em favor do que aduz ser a politização da arte, ou seja, a capacidade de conversão dos novos elementos técnicos de difusão da arte em uma perspectiva de difusão da crítica a sociedade burguesa. Em poucas palavras: Benjamin indica que somente com a politização da arte, naquele contexto, o comunismo poderia contrapor-se à investida do fascismo.

A politização da arte ou a estetização da política parecem estar na ordem do dia e os vínculos entre os sombrios anos de 1930 e a atualidade parecem evidentes. Hoje, percebendo o potencial político da arte, governos mais vinculados a direita política imediatamente atacam a estrutura de organização artística. O ataque à cultura, mesmo sob a alegação neoliberal de redução dos gastos estatais, no fundo, somente tem sentido na medida que a cultura também é um meio de crítica. Brecht notou esse potencial ainda na década de 1920 quando os regimes totalitários ascendiam nas sociedades europeias.



Assim, a tomada de posição que resulta nas reflexões sobre o escritor progressistas são os resultados de outras tantos contatos e diálogos intelectuais entre Benjamin e seus contemporâneos. Isto posto, retomo o ensaio perambulando através das leituras e releituras de Benjamin a respeito do teatro épico de Brecht. É imperativa esta ênfase, sobretudo, para não excluirmos as demais camadas dos problemas como pontes possíveis de leitura. No espaço deste ensaio, apenas me deterei nessa dimensão da problemática. O engajamento artístico, nesse sentido, ganha a forma de uma apresentação das contradições da sociedade capitalista e, para Brecht, perpassa pela necessidade de mobilização da plateia para a mesma atitude crítica face as relações sociais. O teatro coloca no palco a questão da transformação social. Por esse sentido, Benjamin via a importância da experiência histórica da arte de Brecht.

Lancemos agora um olhar incisivo na essência do processo de confecção da reflexão benjaminiana. Posto que, já no final da década de 1920, Brecht investe seus esforços intelectuais para promover uma forma artística que, *grosso modo*, busca a não-alienação o público através do fomento da reflexão crítica nas peças, Benjamin, pôde, por ser contemporâneo dessa experiência artística observar a gênese e a formação do teatro épico. A ocasional contemporaneidade dos autores mostrou-se decisiva, uma vez que, Benjamin foi o primeiro crítico de arte a se dedicar a comentários dos empreendimentos brechtianos.

Havia, naquele contexto, disputas e formas destoantes de interpretação da sociedade em que Benjamin encontrou-se inserido. Aqui, refiro-me, por um lado, ao diálogo com os autores ligados a teoria crítica da sociedade como Horkheimer e Adorno e, por outro, os experimentos teatrais de Brecht nos anos de 1930. Com essa polarização da reflexão intelectual (apresentada de forma bastante reducionista) os modelos de interpretação da arte também se ramificaram. Benjamin atuou entre a defesa da autonomia da esfera artística, defendida por Adorno, e a luta pelo contínuo engajamento da arte na condução política. Entre os dois estava Marx que Benjamin lia com frequência, principalmente os textos sobre a história de Paris, que o ajudavam na confecção de sua obra inacabada *Das Passagen-Werk*. Nesse sentido, o engajamento da *Intelligentsia* na luta de classes passava por diferentes posicionamentos teóricos a respeito da arte. Autonomia e instrumentalização da forma são os motes de uma disputa no âmago das reflexões intelectuais da Alemanha de 1930.

Partindo do pressuposto do entrelaçamento entre arte e política, Benjamin defende que o *escritor progressista* realiza a combinação entre a dimensão artística e política. Esse



intelectual que estão entre o crítico e o artista tem como compromisso promover uma crítica das relações econômicas da sociedade atual. Para Benjamin, Brecht apresenta essa atitude intelectual em sua obra, pois reúne a crítica das relações sociais com as necessidades de apresentação da obra de arte. As experiências representadas nos textos teatrais carregam consigo o potencial de revelação das contradições da sociedade capitalista.

Com Brecht, os potenciais da arte como *modus* de transformação foram potencializados na leitura crítica de Benjamin. No ensaio *O autor como produtor* (1934), resultado de uma palestra proferida no Instituto para o Estudo do Fascismo, de Paris, Benjamin advoga que o escritor, munido de sua liberdade artística, somente pode ser tipificado como “progressista”, na medida que, situa sua produção na luta de classes. A elaboração de um tipo ideal do escritor progressista – para lembrarmos o instrumento heurístico weberiano – responde a inquietação sobre o papel destes intelectuais na luta política e, mais do que isso, pensa em quais seriam suas contribuições para uma prática emancipadora. O movimento dialético de inserção da obra na luta política, de acordo com Benjamin, somente se confirmaria na medida que o autor unisse seu trabalho com o conjunto de “relações sociais vivas”. O movimento é singular ao reelaborar a questão da produção capitalista e inserir as próprias obras de arte no conjunto da produção social o que, por outro lado, “planifica” os escritores e o proletariado, circunstanciando ambos na produção capitalista moderna.

Essa explanação benjaminiana situa a inteligência no processo produtivo, porém, numa perspectiva da esquerda alemã, o movimento somente se conclui na medida que esse intelectual se situe *mit dem Proletariat*. A concepção de artista comprometido com a luta de classes é exemplificada, por Benjamin, através da produção de Brecht. O teatro épico brechtiano mostrava-se crucial para Benjamin na medida que mobilizava tanto autores quanto leitores (plateia) para a modificação da sociedade. O conceito que Benjamin retoma é o *Umfunktionierung* [mudança de função] apresentado por Brecht para sugerir a transformação da sociedade num sentido progressista.

Nesse sentido, o processo de politização da arte, de acordo com Benjamin, reivindica a herança do teatro épico brechtiano para propor mudanças num sentido progressista. Arrolar a ideia de progressista, olhando de forma mais ampla, sempre sugere a oposição com a face contrária naqueles tempos, isto é, as diversas expressões do autoritarismo. Não há dúvida que no teatro épico Benjamin encontra uma forma artística que contradiz uma perspectiva de defesa da autonomia da arte que, no entanto, forneceu os



elementos empíricos para propor o que o autor via como engajamento: modificação das relações sociais através do fomento da reflexão crítica do público.

Crise e crítica: notas sobre um projeto

A constituição de ideias a respeito do papel da arte na luta política teve convergência numa perspectiva conjunta entre Benjamin e Brecht através dos esforços para a criação da revista de pensamento crítico *Krisis und Kritik*. Se, durante 1930, os dois intelectuais se notabilizaram a partir dos seus trabalhos como críticos de literatura e dramaturgico, respectivamente, foi na tentativa de sistematização de um projeto intelectual colaborativo que podemos encontrar mais elementos para pensarmos sobre a unidade entre arte e política.

No vasto conjunto de reflexões, a proposta da revista Crise e Crítica tinha como objetivo fundamental o fomento e a disseminação do pensamento crítico na sociedade. Nesse sentido, o projeto, em parte, constitui as atitudes de posicionamento político tanto de Benjamin quanto de Brecht. Benjamin, em sua atividade de crítica literária, atuou muitas vezes na oposição de intelectuais favoráveis ao Nacional Socialismo tomando como pressuposto reflexões oriundas de um pensamento ligado à esquerda alemã, Brecht, por outro lado, utilizava de suas peças didáticas para fomentar a reflexão sobre o capitalismo e a modernidade. Talvez, é por semelhante posicionamento, que ambos propunham o texto da *Crise e crítica* como um empreendimento coletivo de produção intelectual crítica.

Assim, poder-se-ia muito bem conceber que ambos creditavam importância na figura do intelectual como figura pública, tornando-se então legítima uma atividade prática do intelectual ao lado da luta de classes. O que se revela como um empreendimento essencialmente político de posicionamento contra a sociedade capitalista, a Revista *Crise e Crítica* objetivava instruir e apresentar os elementos estruturais da sociedade capitalista do momento. Dito isso, estava no horizonte de expectativa dos autores que a revista se posicionasse como um órgão à disposição do proletariado. É importante, salientar que a ideia era um posicionamento de aproximação que, no entanto, não se confirmaria numa união orgânica. Benjamin e Brecht reconheciam que, mesmo sendo intelectuais de esquerda imbuídos de ideias revolucionárias, representavam no máximo um órgão do proletariado, porém, advindo da *bürgerliche Intelligenz [Intelligentsia burguesa]*.

Pretendia-se, nesse sentido, fundar uma revista que atuasse na mediação entre os avanços da ciência reflexiva e as demandas articuladas pelo proletariado. Os



intelectuais, como colaboradores, forneceriam uma certa expertise no que tange o entendimento das “engrenagens da sociedade”, como diria Brecht em seus ensaios sobre a prática teatral. Essas reflexões indicam um ponto de vista compartilhado entre Benjamin e Brecht: os intelectuais que anseiam a transformação devem-se colocar à disposição dos anseios do proletariado sem, no entanto, eclipsarem as demandas intrínsecas dos explorados.

É assim, em todo caso, que as propostas de engajamento da arte estão apresentadas na proposta do teatro épico de Brecht e retomadas e retrabalhadas teoricamente por Benjamin. O artista ou intelectual que dirige seus esforços para a criação de uma sociedade melhor municia-se, para os pensadores apresentados aqui, tanto de uma leitura posicionada da ciência como da arte. Eles estão, como Benjamin lembra das teses *Sobre o Conceito de história*, na contracorrente do conformismo, isto é, conseguem articular o pensamento para transformar a sociedade, mas, para isso, depende de uma transformação anterior: o leitor, a plateia, a massa, devem se tornar, antes de mais nada, em pensadores. O pensar criticamente, tão raro no contexto da alienação moderna, foi pensado tanto por Benjamin como por Brecht como uma alternativa para a transformação da sociedade.

Referências

- Adorno, Theodor. _____. Commitment. *New Left Review*. 1/87-88, September-December. London. 1974 [1962], pp. 75-89.
- Benjamin, Walter. *The correspondence of Walter Benjamin, 1910-1940*. University of Chicago Press. 1994.
- _____. *Walter Benjamin's Archive: images, texts, signs*. Londres: Verso Books, 2015.
- _____. Memorandum zu der Zeitschrift 'Krisis und Kritik'. In: *Gesammelte Schriften VI*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, pp. 619-622.
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 165-196.
- _____. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- Brecht, Bertolt. *Diário de trabalho, volume I: 1938-1941*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2002.
- _____. Estudos sobre teatro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- _____. Teatro dialético (ensaio). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.



Santos, W.B. A crise do capitalismo em cena: notas sobre a obra Santa Joana dos Matadouros, de Bertolt Brecht. *Dramaturgia em foco*, Petrolina-PE, v.2, n.2, p.19-39, 2018.

_____. O pensamento indisciplinado de Walter Benjamin: teoria crítica, messianismo judaico e teatro épico nos escritos de 1930 a 1940. 2018. 201 f. Dissertação (mestrado em sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Wizisla, Erdmut. *Benjamin y Brecht: historia de una Amistad*. Buenos Aires: Paidós, 2007.



A ambiência jurídica e a compreensão do direito

Marcilene Reis de Almeida
Priscila De Souza Oliveira Mourão
João Victor Silva Dorneles

Resumo

O discente do curso de Direito deve assumir no seu processo de aprendizagem uma postura zetética frente aos temas que lhe são apresentados em sala de aula, a fim de compreendê-los de forma crítica e de saber articulá-los habilmente com as ciências transversais ao Direito. O aluno ingressante, ao contrário, geralmente comporta-se de maneira passiva e acomodada ou encara a nova etapa acadêmica de modo consumista. Daí extrai-se o problema de pesquisa que ora se propõe realizar: como promover a capacidade reflexiva e crítica dos alunos do curso de Direito com relação aos temas próprios das disciplinas jurídicas? Sabe-se que as expectativas dos docentes influenciam no desempenho cognitivo dos alunos, mas que romper com a passividade demanda outras estratégias de ensino. A pesquisa trabalha com a hipótese de que a interação entre o conteúdo lecionado em sala de aula e a observação supervisionada pelo aluno do/no ambiente habitual de ocorrência da prática jurídica contribui fundamentalmente para a melhor compreensão do Direito. Servindo-se do método qualitativo de pesquisa, para captar a interpretação e o desenvolvimento dos quadros de referência dos alunos, objetiva-se investigar a compreensão dos estudantes dos quatro primeiros semestres do curso do UniEURO a respeito de temas do Direito antes e depois de eles participarem de visitas a órgãos do seu futuro exercício profissional. A lógica estrutural da prática da pesquisa será a elaboração de uma categoria analítica através dos dados descritivos das visitas e dos discursos dos alunos.

Palavras chaves

Ensino Superior. Interdisciplinaridade. Hermenêutica. Direito. Pesquisa qualitativa.

A comunicação proposta é o resultado da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Ambiência jurídica e a compreensão do Direito” do Programa de Pesquisa e Iniciação Científica do Centro Universitário Euro-americano de Brasília - UNIEURO. O referido projeto é voltado aos alunos ingressantes na graduação do curso de Direito com o objetivo de introduzir e disseminar a pesquisa na graduação, contribuir para a formação científica de recursos humanos e para a redução do tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação. Almeja que os pesquisadores adotem uma



postura zetética (investigativa) frente ao tema apresentado a fim de compreendê-lo de forma crítica e de saiba articulá-lo habilmente com as ciências transversais ao Direito – essas são aquelas que compõem o ciclo básico do curso.

Por intermédio do Projeto de Iniciação científica, a UNIEURO propicia ambientes de confluência e divulgação da pesquisa acadêmica por parte das comunidades docente e discente da Instituição e a interação professor-aluno pesquisadores, instigar os alunos do curso de Direito do UNIEURO a desenvolverem atividades de produção científica na área jurídica, aperfeiçoando a formação profissional e propiciando uma vivência acadêmica mais intensa e o aprofundamento de seus conhecimentos e estimular a cultura científica nos alunos da graduação do curso de Direito do UNIEURO, privilegiando a formação de consolidação de grupos de pesquisa na área.

Nessa pesquisa, perseguiremos dois objetivos distintos e complementares: pretendemos repensar a maneira pela qual temos o hábito de conceber a relação entre o Direito e as Ciências Sociais e sugerir três propostas epistemológicas aptas a favorecer a articulação entre esses dois domínios do saber e a abrir novos horizontes para a pesquisa empírica em Direito. Essa reflexão é traçada a partir de uma pesquisa empírica sobre os direitos humanos do sistema penal, pesquisa elaborada numa perspectiva multidisciplinar inspirada por métodos construtivistas das Ciências Sociais.

O trabalho empírico e teórico então realizado nos levou a uma progressiva reflexão e a um questionamento epistemológico – uma tarefa obrigatória para aquele ou para aquela que se propõe a questionar o Direito a partir das ferramentas das Ciências Sociais. Como respeitar o sistema de referência dentro do qual o trabalho pretendia se inscrever – a Ciência – e descrever de forma adequada e rigorosa o sistema observado – o sistema jurídico? Como falar, seja aos juristas, seja aos cientistas sociais, de uma maneira que se respeitem os valores, as normas e as convenções dos dois sistemas? Nossa vontade de lidar com esse questionamento – contrariando a tendência natural de evita – ló, nos impulsionou a pensar sobre as estratégias que poderiam auxiliar a atingir nosso objetivo.

As questões contemporâneas da sociedade (direitos religiosos, direitos de minorias, direitos das mulheres, direitos de povos autóctones, direito ao suicídio assistido, direito ao casamento entre casais do mesmo sexo, direitos reprodutivos, direitos dos imigrantes ilegais, etc.) são reguladas cada vez mais por figuras jurídicas caracterizadas por uma textura normativa aberta (valores fundamentais, direitos humanos, etc.) e as Ciências Sociais serão assim mais e mais consideradas como recursos cognitivos importantes



para a determinação e a especificação jurídicas – serão essenciais, portanto para aqueles que pensam e que dizem o Direito.

Em que pese, vivamos a era da tecnologia e da informática, o conhecimento e o ensino do Direito continuam na era da dogmática, assim escreve Horácio Wanderlei Rodrigues “a metodologia didático-pedagógica preponderantemente adotada pelas escolas de ensino superior continua sendo a aula-conferência. Esta tem hoje como padrão a aula expositiva sob a forma de código comentado” (Rodrigues, 1993, p. 16). No mesmo contexto o calouro tende a ser acomodado, aceitando sem indagações os dogmas do Direito. Esses elementos observados de forma conjunta ou individualizados é o que insufla em nossa pesquisa, é a capacidade de promover a reflexão crítica dos alunos do curso de Direito com relação aos temas próprios das disciplinas jurídicas.

A nossa comunicação foi no sentido de demonstrar a importância do aluno de Direito, no decorrer de sua jornada acadêmica e no processo em busca do conhecimento, assumir uma postura voltada para as disciplinas zetéticas, para não só compreender os temas apresentados na graduação, como para adquirir uma habilidade crítica no intuito de interliga-las com a transversalidade do Direito. É sabido que os docentes influenciam notadamente no processo cognitivo dos alunos com base em suas experiências e expectativas, no entanto para que possa criar uma abertura na passividade do aluno é necessário outro método de ensino como a possibilidade de integração da interdisciplinaridade em sala de aula.

A interdisciplinaridade tem sido um movimento que instiga os profissionais e praticantes de diversas áreas a pensarem fora da caixa. Nessa toada o projeto de pesquisa propõe ao graduando outras formas de trabalhar as disciplinas, proporcionando novas formas de ver e de fazer, permitindo assim uma verdadeira renovação no padrão de consciência do indivíduo.

A abordagem adotada no projeto é a da indução analítica, um processo de uma ruptura, uma construção e uma verificação no desenvolvimento da pesquisa social. Depois de conhecer o objeto de investigação, a próxima etapa é descrever explicativamente o objeto percebido a partir da interpretação dos alunos. Em seguida, comparar as definições e/ou explicações dos dados e propor uma compreensão analítica do objeto construído (reelaborado). Por fim, compartilhar com a Academia os resultados interpretados.

Neste trabalho, identificamos três estratégias interconectadas e teoricamente suscetíveis de serem úteis para aqueles e para aquelas que se propõe a questionar o



Direito de um ponto de vista externo sem perder de vista a pertinência do trabalho para aqueles e para aquelas que trabalham em instituições jurídicas. As três propostas epistemológicas que exploraremos no interior desta pesquisa – e que têm o potencial de favorecer o diálogo entre o Direito e as Ciências Sociais – podem ser formuladas provisoriamente do seguinte modo: (i) o “descentramento” do sujeito (retirando-lhe o lugar de destaque na análise) é uma estratégia que permite melhor descrever e captar a distância que pode existir entre as representações dos atores e a comunicação do sistema (ao qual eles se filiam) – a qual mais produz o ator, do que o inversor; (ii) a entrevista qualitativa concebida como “entrevista reflexiva” com o sistema é uma metodologia promissora para observar a comunicação do sistema jurídico e torná-lo o elemento a partir do qual podemos captar empiricamente o Direito como sistema social; (iii) finalmente, a dessubstancialização das categorias jurídicas nos parece uma condição necessária para poder desenvolver um olhar externo sobre o Direito e tornar possível a pesquisa multidisciplinar neste domínio. Essa estratégia é essencial para permitir a nós pesquisadores – que pretendemos observar o Direito de um ponto de vista externo – controlar suas observações e as distinguir das observações produzidas pelo ponto de vista interno.

Dessa forma os alunos participaram de audiências públicas (Supremo Tribunal Federal, Câmara dos Deputados e Tribunal Superior do Trabalho), de visitas monitoradas (Controladoria Geral da União e Câmara Legislativa do Distrito Federal), de palestras de prática jurídica (Ordem dos Advogados do Brasil - DF e Conselho Nacional do Ministério Público) e da reunião do Conselho Nacional do Ministério Público Federal. Além das visitas, os pesquisadores promoveram o primeiro encontro de iniciação científica do curso de Direito com a participação do corpo discente e docente da instituição, Utilizando como ferramentas leituras e construção textual e diálogo entre os autores na investigação proposta.

Nesta pesquisa, planeamos revisitar – e não retomar – este debate a partir de uma distinção proposta por Niklas Luhmann (1985) entre dois tipos de Sociologia do Direito: uma sociologia do Direito “com o Direito” e uma sociologia do Direito “sem o Direito”. Essa distinção – centrada exclusivamente em um olhar externo – tem a vantagem de abrir novas possibilidades de diálogo entre o conhecimento produzido pelo Direito e o produzido pelas Ciências Sociais, o que nos permite em um único movimento trazer uma resposta alternativa à questão “quem pode dizer o que sobre o Direito? ”. Para desenvolver as ideias que exploraremos nesta contribuição, trabalhamos sobretudo em torno da teoria dos sistemas de comunicação e dos instrumentos propostos pelos



alemães Niklas Luhmann e Gunther Teubner, juristas e sociólogos do Direito. Adicionamos à contribuição as reflexões teóricas e epistemológicas de Álvaro Pires, elas mesmas elaboradas em diálogo com a teoria dos sistemas de comunicação.

Na sequência, apresentamos três propostas que nos parecem poder enriquecer o horizonte epistemológico da pesquisa empírica em Direito e contribuir para o desenvolvimento de uma nova concepção de trabalho de pesquisa dentro de uma perspectiva multidisciplinar inspirada por métodos construtivistas das Ciências Sociais. Deve-se sublinhar que toda nossa reflexão foi encaminhada tendo como base referencial a disciplina da Sociologia e, como metodologia de pesquisa, a análise qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas, e não temos em mente a uma generalização que englobe outras disciplinas de referência, outras epistemologias ou outras metodologias.

A postura epistemológica que apresentamos nos convida a simplesmente considerar outro ponto de observação para a análise, com a esperança de que, fazendo isso, possamos observar alguma coisa a mais e, desse modo, contribuir lançando um pouco de luz sobre os pontos cegos que uma análise centrada sobre o indivíduo não permite levar em consideração. Ressaltamos, a esse respeito, que os pontos cegos são incontornáveis, eles existem em toda observação, não importando a perspectiva adotada. Em outras palavras, não há relação hierárquica entre os pontos de vista interno e externo, eles são necessariamente sempre – e em todo lugar – limitados.

Os juristas mantêm certo esforço de distanciamento em relação a certas formas fixas do pensamento jurídico, que podem levá-lo a ver os possíveis não atualizados, ou ainda a reconstruir os possíveis esquecidos, ocultados ou abandonados. Para retornar à teoria dos sistemas, cada sistema pode voltar a chamar (recall) “*internal contexts from the past*” e mudar a orientação da comunicação, a forma das ideias e os critérios de decisão na origem das práticas (Luhmann, 2004, p. 306,327). Pode-se descrever a atividade da Corte Suprema do Canadá, quando ela se refere, por exemplo, ao artigo 7 da Carta Canadense de Direitos e Liberdades e formula um novo princípio de justiça fundamental, como uma forma de desenvolvimento de um possível não atualizado. Neste sentido, na América Latina pode-se perceber os direitos e garantias fundamentais. Dever-se-ia em pesquisas futuras levar em consideração o modo pelo qual o Poder Judiciário se apropria do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais – uma questão que é importante em termos de reforma do Direito, mas que é ainda pouco problematizada. Por outro lado, pode-se notar – e nossos resultados de pesquisa apontam esse sentido



– um possível crescimento da sensibilidade dos juízes canadenses (incluindo os da Corte Suprema do Canadá) com relação aos saberes produzido pelas Ciências Sociais. Recentemente, em uma decisão “ousada” relativa aos artigos relacionados à prostituição, na decisão Bedford, a juíza Himel da Corte Superior de Ontário não hesitou em se apoiar sobre o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais e, mais especificamente, pela Sociologia. A juíza Himel teve a coragem de produzir uma comunicação desviante, que não pretendia reproduzir o sistema de maneira redundante, mas que visava à inovação, à mudança do estado de Direito em relação às condições de vida e de trabalho dos profissionais e das profissionais do sexo. Nesses tipos de decisão, em que os juízes se encontram muito pouco apoiados do ponto de vista cognitivos e decisórios pelo sistema ao qual eles pertencem (sistema jurídico), eles podem fundar sua decisão recorrendo ao conhecimento produzido pelo sistema científico, pelas Ciências Sociais em particular.

No Brasil, o que não deixa de estar relacionado à evolução do papel dos tribunais nas sociedades contemporâneas após a constitucionalização dos direitos humanos realizada nas últimas décadas. Solicitar-se-á a ajuda do cientista social como perito em certas causas que poderiam se beneficiar do conhecimento de inúmeras disciplinas sociais e, mais ainda, aceitar-se-á o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais como elementos de prova, ou ainda como saberes que fornecem ao Direito os devidos parâmetros aptos a guiar e a emoldurar a análise constitucional, sobretudo nos casos em que se opõem diferentes direitos e diferentes valores.

Certamente, fica evidente a importância para as Ciências Sociais de produzir conhecimento que possa ser utilizado pelo Direito e que seja sensível ao ponto de vista interno e à situação dos atores judiciais, os quais são obrigados a decidir no interior de restrições organizacionais, materiais e cognitivas sólidas. Em geral, postura linear denominada positivista, enquanto a da complexidade seria dialética. A dialética se tornou mais visível com a obra de Prigogine, que, partindo das ciências exatas e naturais, reacendeu a polêmica com a aplicação da historicidade á natureza. Ele voltou ao conceito marxista de “dialética da natureza”, transformada, em livro por Engels, a pedido de Marx. (Demo, 2012, p. 35.)

Nas ciências sociais, esta outra hipótese de trabalho levou á Teoria Crítica, tendo como um dos pontos de partida não só como a sociedade existe, mas, mormente as possibilidades abertas de existência. (Demo, 2012, p. 38). Nesse contexto o autor Pedro Demo discute como o ensino acabou por ser distanciado da pesquisa pratica de atuação



do professor e o ambiente escolar da educação básica. Ou seja, o professor muitas vezes deve repensar o seu papel, o que evidencia a necessidade de que o professor tenha a honestidade de admitir que não é um bom mestre, pois mestre seria aquele que é capaz de elaborar a aula e fazer ciência por si mesmo. E abordando os conceitos de ensinar e de aprender.

O método científico não torna as asserções inabaláveis, apenas mais bem testáveis; tem-se por científico não a asserção que um teste teria feito definitiva, mas aquela sempre aberta a testes recorrentes e com eles constantemente se digladiando, com o intuito de se manter sobrevivente e disponível, aperfeiçoável. Nas profundezas da alma científica está o “questionamento questionável”, moinho implacável de teorias e percepções metodicamente acuadas, mas nem por isso inconcussa. (Demo, 2012, p. 65).

A saber, o campo do Direito tem uma visão, caracteristicamente, voltada para um conjunto de normas positivadas, leis escritas em um documento emitido pelo Poder Legislativo, de modo que os costumes são colocados como algo “secundário”, dando-se ênfase às normas e regramentos expressos no ordenamento. Em muitas das vezes, o Direito é compreendido como dissociado de seu contexto social, tendo em vista seu carácter imparcial e seu “status” de norma positivada pelo Estado. A desconsideração do Direito costumeiro chamou nossa atenção para a validade de uma análise “interdisciplinar” que visse o Direito como uma ciência que não está isolada da cultura e da diversidade cultural que marca as sociedades contemporâneas, como também, está cega perante as manifestações expressas nos setores organizados da Sociedade Civil. É árido este discurso sobre o método, mas não seria prudente simplificá-lo de forma banal. Suas implicações epistemológicas (da teoria do conhecimento) e filosóficas (da filosofia da ciência) o tornam complexo e abstrato, razão pela qual muitos estudantes se afastam de “metodologia científica” e disciplinas zetéticas ou a reduzem a normas textuais tipicamente superficiais e cartoriais. (Demo, 2012, p. 68).

Observa-se que, no Brasil, há poucos trabalhos e pesquisas interdisciplinares as quais examinam o fenômeno jurídico como objeto dos estudos culturais, havendo uma provável lacuna tanto nos estudos jurídicos quanto nos estudos culturais no que se refere a abordagem do Direito como instâncias culturais. Tal fato pode se dar porque a ciência jurídica é vista como um elemento estático, já que aborda um conjunto de regras e instituições preestabelecidas o que acaba limitando o interesse dos cientistas sociais do mesmo modo que os pesquisadores do Direito não veem esse estudo interdisciplinar



como uma área nobre e parece não perceber suas contribuições para uma visão mais ampla do universo jurídico.

Dada a incipiência da pesquisa na aprendizagem (escolar e acadêmica), proliferam vícios metodológicos, por exemplo, exigir ao final do curso um trabalho de conclusão do curso (TCC), sem antes ter aprendido a pesquisar e elaborar. Torna-se dor de cabeça o que, na verdade, seria o resultado normal do processo de formação fundado em pesquisa e elaboração próprias. Embora não seja bem assim que se aprende a pesquisar pesquisando, porque há cuidados teóricos e metodológicos que a prática não substitui no fundo falta prática de pesquisa. (Demo, 2012, p.92).

A interdisciplinaridade na Ciência Jurídica (diálogo) na atualidade vem perdendo espaço nos estudos que colocam a ciência jurídica como um campo isolado dos demais e restrito ao estudo de regras positivadas, como mencionamos, uma grande maioria dos alunos que vêm do ensino médio e ingressam no ensino superior dos cursos de direito, e que só estudam obras sistematizadas e resumidas, e assim, não obtém o conceito e o espírito do Direito (o que é Direito). Por outro lado, essa questão tem sido objeto de grande resistência, pois teóricos não consideram relevante atrelar à Ciência forense estudos de outras áreas (Sociologia, História, Filosofia, etc.), entendendo que ao fazer tal fato seu conhecimento se empobrecia já que no ramo da academia, tecnicamente, interessa muito mais desvendar cada norma em si do que aprofundar e interligar os saberes.

Para o professor Jacques Chevallier, acerca da modernidade, relata que “com o surgimento de uma sociedade de direitos, esse movimento foi considerado durante longo tempo como o subproduto do surgimento do Estado providência” (Chevallier, 2009, p. 126), ou seja, um sistema de organização social em que o Estado garante o acesso gratuito aos serviços de saúde, educação, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados conforme preceitua o artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988”. Nessas sociedades de direito, o movimento de expansão do direito vem acompanhado por uma transformação do conteúdo do Direito.

Com o surgimento da pós-modernidade, há uma necessidade de regulação intensa nas sociedades contemporâneas, que se tornaram “sociedades de risco” em que o direito e sua própria interpretação passa a não ser mais totalmente segura.

Desse modo, propõe-se um diálogo entre as Ciências Sociais aplicadas a fim de reconfigurar os pontos de vista e as visões pré-estabelecidas que se tem de mundo, a



fim de compreender que o fenômeno humano é um só, e, por isso, deve ser estudado em sua totalidade, não podendo o Direito restringir ao estudo apenas das normas positivadas porque assim foram impostas por uma ordem oficial do Estado. Ainda neste sentido, para Luhmann “o indivíduo pode-se permitir maior grau de desconfiança, quando se pode confiar no direito. E isso significa que é possível viver em uma sociedade mais complexa, na qual não bastam os mecanismos personalizados ou de interação para obter segurança da confiança, mas assim o direito tem também uma propensão a crises de confiança que não se deixam transmitir simbolicamente quando o direito não é mais respeitado, ou quando, até onde seria possível, ele já não se impõe, as consequências transcendem muito que de imediato se apresente como violação da lei, e, nesse caso, o sistema tem de recorrer as formas bastantes imediatas de recuperação da confiança” (Luhmann 1998. p 175,176)

Na América Latina, especificamente no Brasil, em que há uma era da “Resumocracia”, “Concursocracia” e a “Pedagogia da Prosperidade”, os concursos públicos ganharam vida própria: viraram grandes negócios. Conduzidos pela mão invisível da “Concursocracia”, passaram a cobrar “decobas e espertarias”, e, assim, passamos a viver diante de um efeito retroativo da informação, por uma indústria de livros – apostilas – resumos e afins. Dessa forma, o ensino acadêmico no curso de Direito, prevê-se prejudicado, assim como o Direito e a Democracia. O Direito é complexo. Não dá para simplificar. Um ensino enfraquecido corre o risco de banalizar até mesmo as garantias constitucionais. Por outro lado, há juristas brasileiros que defendem essa nova era e, popularmente falando, dizem que: “não se mata passarinho com canhão. Acho ótima a academia produzir saber jurídico extremamente aprofundado e filosófico, mas guardamos esse saber para os lugares em que ele cabe”. Ora, afinal, qual é o lugar em que um saber extremamente aprofundado e sofisticado cabe? Na nossa visão, cabe no ensino, na pesquisa e na aplicação judicial.

Em um mundo plural, multicultural e diversificado, a especificação e o enquadramento pelo Direito de tais questões fundamentais que encontramos no centro de nossa modernidade não poderão passar sem o conhecimento produzido pelas Ciências Sociais. Nesse contexto, o conhecimento social produzido “com o Direito” pode “interessar” mais o Direito, e, dessa forma, terá mais chances de ser selecionado pelo Direito e de produzir em seu seio uma variedade inovadora, tanto do ponto de vista descritivo, como do ponto de vista normativo.



Como a percepção de Duderstadt, a sociedade em qual vivemos ao se tornar “mais intensiva de conhecimento”, “conhecimento e pessoas educadas se tornaram a chave da prosperidade”, inclusivamente da disputa, ou seja, de uma competitividade, em geral enraizada na noção de “habilidades do século XXI”. (Demo, 2012, p. 138). Pretendemos, portanto, inserir essa reflexão dentro de um debate mais amplo, qual seja, o da relação entre o Direito e as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Geográfica, História, Criminologia, Economia, etc.). Na maior parte das vezes, esse debate é formulado recorrendo à distinção entre duas maneiras de observar o Direito – olhar interno/ olhar externo – frequentemente percebido como incomparáveis. Van de Kerchove & Ost (1988) explicitam os termos dessa distinção “enquanto o ponto de vista interno constitui de certo modo um ponto de vista “em espelho” que consiste em aderir a um discurso que as instituições jurídicas detêm sobre elas mesmas e em compartilhar a pré-compreensão” que está a elas subjacente, o ponto de vista externo supõe, pelo contrário, uma “ruptura epistemológica” ou um afastamento teórico que consistirá, ou em um levar em consideração os termos descritivos e explicativos do ponto de vista interno adotado pelos atores do sistema jurídico (ponto de vista externo “moderado”), ou em realizar uma reconstrução teórica que faça inteiramente abstração da existência deste ponto de vista interno (ponto de vista externo “radical”) (p.26).

Por fim, esse projeto de pesquisa discute a desconstrução da lógica da hierarquização do conhecimento. Abordagens interdisciplinares como a antropológica, sociologia e outras disciplinas são analisadas para apreender as múltiplas dimensões de um fenômeno. Também se propõe a análise do campo jurídico e a busca de ferramentas que permitam analisar comunicações em redes virtuais e a existência de um cibercultura e ciberespaço como novos meios de formação humana. Durante o desenvolvimento da pesquisa notamos que a disseminação de conhecimento estudada com o uso de tecnologia transformou os espaços de aprendizagem e, ao mesmo tempo, tornou complexa a universalização do conhecimento.

Por todas essas razões, o Direito e as outras ciências têm interesse em aprimorar a qualidade das contribuições que eles trocam. A pertinência deste diálogo é cada vez mais importante no universo jurídico em nossa sociedade moderna: a maior parte das questões contemporâneas da sociedade (direitos religiosos, direitos de minorias, direitos das mulheres, direitos dos povos autóctones, direito ao suicídio assistido, direito ao casamento entre casais do mesmo sexo, direitos reprodutivos, etc.) é pensada e decidida mais e mais com a ajuda de semânticas jurídicas que se caracterizam por sua “textura aberta”, como a semântica dos direitos humanos ou a dos princípios de justiça



fundamental. Essas questões exigem, daqueles que pensam ou dizem o direito, criatividade, imaginação jurídica e abertura cognitiva e normativa face as diferentes possibilidades de regulação, em face de concepção de diferentes possibilidades”.

O resultado final dessa pesquisa revela a afirmação de que “os problemas filosóficos surgem de nossas tentativas de obter compreensão sobre nós mesmos e nossas instituições sociais, de entender outras sociedades e de perceber o sentido da mudança social”.

Referências bibliográficas

Barros, José D’Assunção. Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber – Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2019.

Demo, Pedro. Praticar ciência Metodologias do conhecimento científico. São Paulo, SP, Ed. Saraiva, 2011.

Horácio Wanderlei Rodrigues, Ensino jurídico e direito alternativo, São Paulo SP, Ed. Acadêmica – 1993

Luhmann, Niklas. O Direito da sociedade, São Paulo, SP. Ed. Martins Fontes - selo Martins, 2016



O futebol brasileiro como uma fantasia ideológica: O sintoma entra em campo

Leonardo Vinicius Rodrigues de Mendonça
Marcia Barros Ferreira Rodrigues

Resumo

O presente trabalho consiste em uma abordagem entre sociologia do futebol, filosofia e psicanálise. Refletimos sobre o conceito de ideologia, estabelecendo um contraste teórico entre as perspectivas de Michael Lowy e Slavoj Zizek. O eixo analítico organiza-se a partir do pressuposto de que o futebol é uma fantasia ideológica estruturante da realidade brasileira. Para justificar nossa matriz teórica utilizada, o futebol e a seleção brasileira aparecem como objeto de análise, identificando suas angústias e traumas internos.

Palavras chaves

Ideologia, Futebol, Psicanálise, Sociologia do Futebol

A angústia na sociologia do futebol

Para começarmos a teorizar, é preciso primeiro fazer uma introdução à questão que gostaríamos de chamar atenção primeiramente. Vamos pensar “O conceito de angústia” de Soren Kierkegaard, uma importante referência filosófica e uma das primeiras tentativas de sistematizar o que se denomina angústia. Segundo (Brito, 2017):

Kierkegaard vai à raiz da questão a respeito da angústia e da liberdade humana, onde notamos que a angústia é tomada pelo autor como esta condição fundamental da existência humana no que se refere ao uso da liberdade. A angústia é tomada como um sentimento que não tem objeto preciso, mas que simplesmente é alimentada pelo indeterminado, pelo nada. Neste nada, a angústia mostra seu vasto campo de possibilidades, onde o possível é equivalente à angústia. (Brito, 2017, p. 18)

Sendo a angústia um encontro com o “nada”, este incômodo misterioso que não conseguimos simbolizar, nos vemos diante de um desafio. Ou permanecemos inertes frente a tal condição, ou tentamos sair deste lugar – muitas vezes cômodo. A grande questão é: o que fazer com essa angústia? Kierkegaard não nos oferece uma resposta, mas ao menos aponta uma direção. É dentro do campo das *possibilidades* da angústia que se enquadra nosso trabalho. Logo, torna-se compreensível que a resposta para essa angústia seja, na verdade, uma angústia nova.



O futebol, como parte componente de nosso mundo da vida, está sujeito a ser vítima de nossas angústias. Podemos observar um exemplo em um texto de Manoel Sérgio - professor famoso por ser o “mestre” do treinador José Mourinho - em trecho retirado de uma publicação no site da Universidade do Futebol:

É verdade: o desporto que admiramos, embevecidos, é, aqui e além (não sempre, evidentemente) uma verdadeira mentira. Quando, em 1988, o treinador de Ben Johnson (conhecido pelo Químico) asseverou, em pleno tribunal, que a maioria dos atletas norte-americanos competiam dopados, anteviu o que, anos depois, é verdade insofismável: na alta competição, o doping é praticado por muitos atletas que nela participam. De facto, há um esteróide sintético que não só aumenta a massa muscular e reduz a fadiga, mas também ainda é indetetável por qualquer controlo anti-doping. Daí as vitórias espantosas de alguns atletas, nos Mundiais e nos Jogos Olímpicos!

É preciso rever os mitos fundadores da modernidade... incluindo no desporto. Aceito, com naturalidade, que se recuse, como interpretação verosímil, o que venho de escrever. A sociedade do espetáculo, que é a nossa, queda-se no espetáculo, isto é, no fenómeno, e quase nunca desce à essência. Como canta o poeta: “Ver as coisas por fora / é fácil e vão. / Por dentro das coisas / é que as coisas são” (Sérgio, 2014)

A polêmica lançada por Manoel contém uma verdade obscena: o fato de o futebol e outras modalidades desportivas, apesar de toda a ideologia meritocrática que os envolve, serem, na realidade, competições nas quais os mais bem preparados obtêm sucesso. Essa preparação tem a ver com recursos financeiros, metodologias científicas de treinamento, atletas preparados para atuar no mais alto rendimento. As exceções apenas confirmam a regra, visto que “zebras” ou “intrusos” logo são cooptados para essa lógica do alto rendimento e quem não se adapta, fica para trás.

É a respeito desse caráter darwinista do futebol que Manoel está se referindo - o que temos na verdade é uma competição de atletas dopados, buscando um lugar de representatividade privilegiada na sociedade do espetáculo, cada vez mais ávida por ídolos e celebridades - e o português está plenamente justificado nisso. É por isso que ele propõe que reinventemos nossos mitos fundadores, incluindo aí o desporto. Entretanto, o que ele perde de vista é que essa visão desencantada do esporte não é sua essência última. Na verdade, não há nada de “oculto” na narrativa a qual o autor se refere. Todos aqueles que acompanham e assistem o esporte de auto nível também se deparam com essa verdade obscena, entretanto, silenciosamente aceitam este fato, para poder se entregar a paixão pelo esporte sentir culpa.



Porém, não se pode perder de vista que essa “escolha” não é feita de maneira racional: O ponto é que *sequer temos consciência de que percebemos* esse caráter anti esportivo constituinte do próprio esporte. Abstraímos da realidade essa verdade angustiante, pois se formos levar a sério essa questão, isso acarretaria na imediata perda de interesse pelo esporte.

Percebe-se que não se trata de um simples processo de alienação, no qual o indivíduo não tem consciência dos “processos ocultos” por trás da lógica do esporte, e sim, uma consciência que se mostra seletiva, à medida que ignora certos fatos para preservar uma prática gozosa. Nesse sentido é plenamente possível entender o esporte enquanto um sintoma, cuja estrutura é de ordem inconsciente, ou seja, uma lógica externa à própria forma do pensamento. Pouco importa se essa lógica é revelada ao sujeito, a única forma de se livrar de seu sintoma é se reconhecendo nele. Entretanto, cabe ressaltar que o que é sintomático no esporte não é seu caráter competitivo, e sim, o excesso que caracteriza a fase moderna do esporte, que se aliou diretamente a forma do mercado neoliberal vigente.

Quem reflete sobre a apropriação do esporte pelo neoliberalismo é Giulianotti (2012). Para ele, existem 4 perfis de torcedores na atualidade: Os *fanáticos*, aqueles torcedores locais e organicamente ligados a seus clubes; os *seguidores*, aqueles que amam o futebol, se permitem um certo distanciamento. Não são tão fanáticos quanto o grupo anterior, mas se relacionam com o futebol de uma maneira afetiva; Os *Fãs*, cuja relação com o futebol é mediada pelo consumo de mercadorias relacionadas a seus ídolos; E, por último, os *flanêurs*, aqueles indivíduos cosmopolitas que buscam no futebol a vivência e emoção proporcionada por este esporte. São “coleccionadores de experiências”, guiados fundamentalmente pelo consumo. Segundo o autor:

Em um ambiente financeiro cada vez mais neoliberal, a prática da realpolitik por fanáticos locais os leva a perceber que o clube precisa atrair flâneurs cosmopolitas para preservar seu status e talvez até alcançar novos sucessos. Mas poderia o mesmo ser dito do rico cosmopolita que paira sobre os indivíduos locais? Afinal, as estruturas contemporâneas do futebol são voltadas para o consumo global. O futebol é dominado por corporações transnacionais, especialmente por empresas de produtos esportivos (...), pelas entidades governativas internacionais (...), e pelos maiores clubes de futebol. É certo que o flâneur do futebol é o consumidor cultural que essas corporações transnacionais procuram seduzir; suas propostas são motivadas pelo arriscado objetivo de garantir a atenção do flâneur e assim promover sua conversão em um consumidor mais quente (mais regular). Essa transformação fundamental no futebol, assim como em outros



esportes ou em outros campos da cultura popular, é uma ameaça de uma vitória pírrica para a agenda neoliberal. (Giulianotti, 2012, p. 31-32)

A preocupação fundamental de Giulianotti aqui é com o futuro do torcedor fanático-local, figura essa que é peça essencial para o fenômeno futebol. Ora, o torcedor fanático, aquele que é frequentador assíduo nos bons e maus momentos, está perdendo o seu lugar nesse futebol cada vez mais mercantilizado e artificial. Em seu lugar, está surgindo uma nova espécie de torcedor. Um aventureiro, que pensa racionalmente sua economia simbólica e, portanto, não irá investir esse capital em clubes perdedores. Uma lógica que em nada se assemelha à lógica passional dos torcedores fanáticos.

A grave crise que o futebol brasileiro enfrenta nos dias de hoje está relacionada ao fato de o esporte que se popularizou com as festas nas arquibancadas, um jogo vistoso e vencedor, estar se transformando em um espetáculo amorfo, descaracterizado, elitista e mal jogado. Um panorama que culmina na perda do interesse pelo futebol jogado no Brasil, trazendo consequências que ainda não sabemos a dimensão.

O impasse vivido atualmente poderia ser sintetizado pelo velho lema gramisciano no qual “o velho não morreu e o novo não nasceu”. Quem é apaixonado pelo esporte e respeita os ritos e simbolismos do futebol, não se identifica com o atual momento que vivemos, pois, o que se denomina “futebol moderno” parece estar envolto em uma aura – no sentido de Benjamin –, artificial onde é difícil se identificar com ídolos e clubes de maneira mais profunda. Entretanto, é preciso aceitar que esse aspecto tradicional do esporte bretão se perdeu e não pode ser reconstituído como se nada tivesse acontecido. Desta maneira:

O futebol é um exemplo interessante para pensarmos os sentidos do moderno. (...) há vários sentidos que o moderno pode adquirir, o que significa que a concepção de moderno pode ser revestida de diferentes concepções de acordo com diferentes necessidades. Essa percepção é importante para que se evite posicionamentos que polarizem o mundo da bola entre os que amam e os que odeiam, entre os antigos e os modernos, o antes e o depois, o autêntico e o inautêntico. A história do futebol nos mostra o contrário e não nos permite cair nas armadilhas do saudosismo. (Costa, 2011)

Esse processo descrito pela autora Leda Costa é gravíssimo. Tendo em vista a descaracterização pela qual o futebol vem passando na (pós) modernidade, a reação a todo esse movimento, por parte de torcedores, jornalistas e, inclusive, intelectuais, tem sido contraproducente. Precisamos aprender a conviver com o fato de que o futebol do século XX não existe mais, tentando atribuir um sentido para as novas formas de se



torcer e vivenciar o esporte. Para a teoria psicanalítica, este processo pelo qual o futebol está passando tem um nome:

(...) foracluir consiste em expulsar alguém ou alguma coisa para fora dos limites de um reino, de um indivíduo, ou de um princípio abstrato tal como a vida ou a liberdade; foracluir implica também o lugar, qualquer que ele seja, do qual se é expulso, seja fechado para todo o sempre... Foracluir consiste pois, afinal, em expulsar alguém para fora das leis da linguagem. (Rabinovich apud Ramirez, 2001)

A foraclusão é isso: Estamos perdendo a capacidade de simbolizar o que conhecemos como futebol, pois, a sua dimensão essencial, está sendo comprometida – está sendo *expulsa para fora das leis da linguagem* – com o advento do chamado “futebol moderno”. Essa perda do registro simbólico do futebol, entendido como uma ideologia estruturante da realidade brasileira é perigosa: aquilo que não é simbolizado, falado e tratado, retorna de alguma maneira, geralmente patológica e inconsciente.

Para refletirmos de maneira mais aprofundada a respeito destas dimensões ligadas a subjetividade, precisamos passar pela filosofia de Slavoj Žižek. No entanto, para entendermos de maneira mais aprofundada o que significa o conceito de ideologia para o esloveno, faz-se necessário fazer uma breve incursão, via sociologia do conhecimento, a respeito deste grande tema.

A Ideologia segundo Michael Löwy

Uma referência interessante é o ensaio de Michael Löwy (1987) “*As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Muunchausen*”. Nesta obra, o sociólogo irá nos guiar em uma jornada histórica das principais correntes de pensamento da sociologia, contudo, o objetivo é partir de um paradigma ligado às raízes do marxismo, com a finalidade de desenvolver um programa de objetividade científica para a sociologia, e justificando que o ponto de vista revolucionário é o mais próximo da essência última da realidade.

Contudo, iremos tecer críticas pontuais à teoria da ideologia de Löwy, pois, tendo em vista nossos objetivos, é preciso trabalhar com um conceito de ideologia que se fundamenta a partir de outras preocupações, *preocupações de ordem subjetiva*. Dito isto, podemos refletir com o autor:

(...) existem poucos conceitos tão enigmáticos e polissêmicos quanto o de ‘ideologia’; este tornou-se, no decorrer dos últimos dois séculos, objeto de uma inacreditável acumulação, fabulosa mesmo, de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contrasensos e equívocos. (Löwy, 1987, pg. 10).



A partir dessa constatação de que o conceito em questão possui uma vasta gama de significados, o autor faz uma breve recapitulação histórica, reunindo as definições mais relevantes de “ideologia”.

Em sua origem, o termo foi (literalmente) inventado por Destut de Tracy, que vai publicar, em 1801, um tratado, Elementos de ideologia, apresentando esta nova ‘ciência das ideias’ como uma parte da zoologia...Logo, inscreve-se em uma perspectiva metodológica de tipo empirista e científico-naturalista, isto é, positivista. Ora, alguns anos mais tarde, em polêmica contra Destut de Tracy e seus amigos neo-enciclopedistas, Napoleão irá trata-los por “ideólogos”, termo que concebe como equivalente a metafísicos abstratos, fora da realidade. (Idem, p.10).

Löwy entende que, para Karl Marx, o conceito de ideologia diz respeito a uma suposta forma de “falsa consciência”, criada a partir de interesses de classe, principalmente se referindo a ideologia da classe dominante. E afirma que “para muitos marxistas do século XX, a começar por Lenin, a ideologia designa o conjunto das concepções de mundo ligadas às classes sociais, incluindo o marxismo.” (Idem, p.10).

O autor também traz o conceito de ideologia em Mannheim, para pensar os diferentes – e até mesmo contraditórios – sentidos do termo:

Mannheim atribui uma outra significação, bem mais restrita, ao mesmo termo: ideologia designa, nesta acepção, os sistemas de representação que se orientam na direção da estabilização e da reprodução da ordem vigente – em oposição ao conceito de utopia, que define as representações, aspirações e imagens-de-desejo (Wunschbilder) que se orientam na direção da ruptura da ordem estabelecida e que exercem uma função subversiva (umwälzende Funktion). (Idem, p.10-11)

Todavia, Löwy entende que Mannheim, apesar de trazer uma inovação teórica a respeito do conceito de ideologia, ainda está preso a um certo entendimento de ideologia como falsa consciência, na medida em que são “representações que transcendem a realidade’, ou seja, formas ‘ideológicas’ no sentido marxista(...), que Mannheim havia criticado como sendo muito parcial e estrito...” (Idem, pg.11).

A partir desse breve histórico, Löwy dá a sua própria definição do que vem a ser ideologia, a partir de um “magma semântico”, que na realidade é uma síntese das definições de Marx e Mannheim. É assim que ele chega ao conceito de *visão social de mundo* ou *Weltanschauung*.

Acrescentando o termo social – visão social de mundo -, queremos insistir em dois aspectos: a) trata-se da visão de mundo social, isto é, de um conjunto relativamente



coerente de idéias sobre o homem, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza (e não sobre o cosmos ou a natureza enquanto tais); b) esta visão de mundo está ligada a certas posições sociais (Standortgebundenheit) – o termo é de Mannheim -, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais. (Idem, pg.13)

O conceito de ideologia em Löwy nos parece bastante interessante, pois se mostra capaz de compreender a realidade a partir de pontos de vista diferentes. Sua análise histórica das principais teorias do conhecimento aplicadas à sociologia, enquadrando cada uma delas em uma categoria ideológica, de acordo com sua própria lógica tem por objetivo construir um modelo de objetividade que leve em conta o critério ideológico *à priori*.

Mas, admitindo a hipótese de que todo conhecimento produzido é ideológico, ou seja, ele parte de um indivíduo que está posicionado de determinada maneira em uma classe social, como iremos determinar um critério de verdade? Para Löwy, a resposta pode ser dada a partir de uma bela analogia: “Comparamos várias vezes o cientista social ao pintor de uma paisagem. Ora, esta pintura depende em primeiro lugar do que o artista pode ver, isto é, do observatório de onde ele se acha situado.” (Idem, p.203).

Entendendo então a realidade social como uma “paisagem”, e o cientista social como um pintor, percebemos que existem pontos de observação privilegiados, de onde é possível obter um melhor ângulo para o retrato. Esses “pontos de observação” seriam, os pontos de vista ideológicos, ou, como Löwy prefere chamar, as diferentes visões sociais de mundo. Para nosso autor, que é assumidamente marxista, o ponto de vista privilegiado para se ter como base uma análise social, é o ponto de vista do proletariado. É interessante observarmos a justificativa para isso:

Quanto a nós, pensamos que o ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é o da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma garantia da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua auto-emancipação. As classes dominantes, a burguesia(...) têm a necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. Ele, o proletariado, tem necessidade de verdade... (Idem, pg.209)

Reconhecemos aqui o valor dessa interpretação “romântica” do fenômeno ideologia, que, além de sensível, nos direciona para uma dimensão de objetividade coerente dentro da lógica interna das ciências sociais. No entanto, entendemos que tal conceito, em nosso ponto de vista, recai sobre a velha dicotomia do falso-verdadeiro, se apoiando



em aspectos que – de em um ponto de vista mais cético das possibilidades revolucionárias – se mostram frágeis. O próprio autor admite isso no seguinte trecho:

As limitações que existem do ponto de vista do proletariado e no marxismo não se tornaram visíveis senão neste momento; todas as tentativas para “superá-lo” antes deste período, antes da emergência da sociedade mundial sem classes, não podem conduzir senão a recaídas, recuos, para o ponto de vista de outras classes mais limitadas que o proletariado. (...) parafraseando Sartre, o ponto de vista do proletariado é o horizonte científico de nossa época.

Estes dois conjuntos de proposições são demonstráveis cientificamente? (...) sim e não. Sim, na medida em que se pode, até certo ponto, deduzi-los da condição objetiva do proletariado na sociedade capitalista e da experiência histórica de suas lutas revolucionárias. Não, na medida em que eles são aceitáveis apenas para os que já optaram, para os que tomaram posição em favor do proletariado e de seu ponto de vista. Em outros termos: eles contêm um núcleo irreduzível de fé, ou mais precisamente, de aposta histórica sobre o papel emancipador do proletariado, sobre sua vocação universal e redentora. (Idem, p. 200-201)

Essa hipótese revolucionária possui alguns problemas em nossa opinião: a) o componente transcendental/religioso, assumido pelo autor, no que se refere a “fé” na classe proletária enquanto guardiã da *possibilidade* de verdade; b) o fato de o ponto de vista operário possuir, de acordo com Löwy, uma *necessidade* de verdade. Sua teoria da ideologia associa, sem um meio intermediário, essa *necessidade* de verdade com a *possibilidade* de verdade: ou seja, o proletário precisa mais da verdade do que as outras classes e, *por isso*, ele está mais próximo dela. Tomando isso como *à priori*, estamos dentro de um paradigma estritamente racional, onde o indivíduo irá, ao se ver em uma situação de escolha, necessariamente tomar a melhor decisão. O problema dessa visão na realidade, é o próprio conceito de indivíduo, noção com a qual a sociologia historicamente trabalha, mas que, em nosso modo de ver, desconsidera a dimensão subjetiva deste mesmo ser. Não a subjetividade sociológica, que tem a ver com o “ponto de vista do sujeito”, mas uma subjetividade que costuma ser ignorada pelas ciências sociais, a subjetividade inconsciente. Traduzindo essa subjetividade em termos sociológicos, poderíamos ter o exemplo do que Max Weber apelidou de *paradoxo das consequências* – uma ação racional com relação a um fim específico, mas que, por acaso, toma proporções não planejadas; c) por fim, outro aspecto problemático é pressupor que a questão da escolha ideológica se dá a partir de duas lógicas: 1. Um momento ético, onde admite-se que o ponto de vista do proletariado é o mais sensível às questões universais; 2. O momento do esclarecimento, onde, eu, sujeito, irei avaliar



as diferentes perspectivas existentes e optar pela que possui maior potencial emancipatório – o porquê de acharmos este segundo tópico um ponto fraco da *démarche* de Löwy ficará claro ao longo do trabalho. Mas podemos dizer que essa lógica do esclarecimento não dá conta de explicar a adesão dos indivíduos a determinada ideologia. Acreditamos que a explicação para esse fenômeno não pode ser explicada partindo-se de uma lógica estritamente racional, lógica essa a qual o autor permanece ligado.

Tendo em vista as discordâncias expostas, este primeiro momento de reflexão acerca da ideologia serviu para identificarmos o seguinte problema: é preciso pensar em um conceito de ideologia que leve em conta as contradições entre o pensar, sentir e agir. Para tal, devemos entrar na teoria da ideologia de Slavoj Žižek.

A ideologia para Slavoj Žižek

Ideologia é o conceito essencial de todo o arcabouço teórico Žižekiano. Existem vários caminhos dentro da obra do autor para chegarmos a uma definição do que seria esse fenômeno misterioso que chamamos de ideologia. O traçado adotado por nós será a partir de um artigo denominado “Como Marx inventou o sintoma” e que se encontra no livro organizado pelo próprio autor, chamado “O Mapa da Ideologia” (1996).

Neste artigo, Žižek se apropria de um insight de Jacques Lacan, onde o filósofo e psicanalista francês aponta para uma coincidência epistemológica entre Marx e Freud, defendendo a tese de que o pai do socialismo “antecipou” o conceito freudiano de sintoma. Žižek recupera essa pista e, a partir disso, mostra as interlocuções entre o marxismo e a psicanálise:

A resposta é que há uma homologia fundamental entre os métodos interpretativos de Marx e de Freud – mais precisamente, entre suas respectivas análises da mercadoria e do sonho. Em ambos os casos, a questão é evitar o fascínio propriamente fetichista do “conteúdo” supostamente oculto por trás da forma: o “segredo” a ser revelado pela análise não é o conteúdo oculto pela forma (a forma da mercadoria, a forma do sonho), mas, ao contrário, o “segredo” dessa própria forma. (Žižek, 1996, p.297)

Para chegar aos segredos da forma, o autor primeiramente faz uma recapitulação da análise de Freud a respeito dos sonhos: “A estrutura é sempre tríplice; há sempre três elementos em ação: o texto manifesto do sonho, o conteúdo latente do sonho (...), e o desejo inconsciente articulado num sonho.” (Idem, 1996, p. 299)

A armadilha que Žižek nos alerta é, justamente, priorizar a análise dos elementos *supostamente ocultos*. Ao usar a teoria freudiana do sonho como exemplo, o autor



defende que a maneira correta de proceder a respeito da interpretação de um sonho não passa pelo “conteúdo latente do sonho”, ou seja, seu aspecto oculto. Ao contrário, devemos direcionar nossas atenções para o que Freud denomina o “trabalho do sonho”, o que quer dizer, a *forma* como o texto manifesto do sonho se transforma nesse conteúdo latente. Essa é a chave para a compreensão do verdadeiro objeto desconhecido, o “desejo inconsciente” que é articulado no sonho:

No fundo, os sonhos nada mais são que uma forma particular de pensamento, possibilitada pelas condições do estado de sono. É o trabalho do sonho que cria essa forma, e somente ele é a essência do sonho – a explicação de sua natureza peculiar. (Freud apud Zizek, 1977, p. 650)

Zizek enxerga em Marx, o mesmo procedimento metodológico. A diferença, porém, é que o alemão estava investigando os segredos da forma-mercadoria. Podemos apreender da interpretação de Zizek que, assim como os sonhos, a mercadoria possui três dimensões: Seu *valor aparente*, ou seja, a relação entre oferta e procura; O *valor real* – seu conteúdo oculto, ou seja, “a determinação da magnitude do valor pelo tempo de trabalho” (Idem, p.300); E, por último, o equivalente ao “desejo inconsciente” no sonho – aquilo que Marx chama de “o caráter enigmático da mercadoria”:

Devemos, portanto, dar outro passo crucial e analisar a gênese da própria forma-mercadoria. Não basta reduzir a forma à essência, ao núcleo oculto; devemos também examinar o processo – homologado ao “trabalho do sonho” – mediante o qual o conteúdo oculto assume essa forma, pois, como assinala Marx: ‘De onde vem, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, tão logo ele assume a forma de mercadorias? Claramente, dessa própria forma. É esse passo em direção à gênese da forma que a economia política clássica não consegue dar, e é essa a sua fraqueza crucial (...)’ (Idem, pg. 301)

É a partir dessa homologia entre Freud e Marx que Zizek irá realizar a análise da forma, buscando os segredos da forma-mercadoria, seu caráter fetichista. Para esta tarefa, o autor busca auxílio em outro teórico, Alfred Sohn-Rethel:

a análise formal da mercadoria detém não somente a chave da crítica da economia política, mas também a da explicação histórica do modo de pensamento conceitual abstrato e da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual que passou a existir juntamente com ele. (Sohn-Rethel apud Zizek, 1978, p.31)

De acordo com Zizek, a conclusão de Sohn-Rethel é que, antes mesmo do surgimento da ciência moderna, calcada em uma metodologia científica abstrata – basta pensarmos nas definições físicas de movimento retilíneo uniforme, um fenômeno físico que não é



observável, só existe em nossa abstração – já existia um outro tipo de fenômeno que operava da mesma maneira – ou seja, apenas no campo simbólico – este fenômeno era o ato da troca de mercadorias:

Antes que o pensamento pudesse chegar à pura abstração, a abstração já atuava na efetividade social do mercado. A troca de mercadorias implica numa dupla abstração: a abstração do caráter mutável da mercadoria durante o ato de troca e a abstração do caráter concreto, empírico, sensorial e particular da mercadoria (no ato de troca, a determinação qualitativa particular e distintiva de uma mercadoria não é levada em conta; a mercadoria é reduzida a uma entidade abstrata, que – independentemente de sua natureza particular, de seu “valor de uso” – tem o “mesmo valor” que outra mercadoria pela qual é trocada). (Zizek, 1996, pg.302)

A partir das impressões de Sohn-Rethel, Zizek postula que um dos quadros fundantes da modernidade, a ciência física e a possibilidade de um universo de abstrações que se refletem diretamente na realidade, está calcada em uma contradição desconcertante: o que aparece a nós como uma verdadeira revolução no pensamento – a revolução de Galileu e a matematização do mundo sublunar – na realidade, era um processo que podia ser observado em um momento histórico anterior, pois ele estava embutido ali, no ato da troca das mercadorias. A contradição está precisamente no fato de ninguém ter consciência disso! É nesse sentido que Zizek afirma que:

Ou seja, se examinarmos de perto o status ontológico do que Sohn-Rethel chama de ‘a abstração real’ [das reale Abstraktion] (isto é, o ato de abstração que opera no próprio processo efetivo da troca de mercadorias), verificaremos dessa cadeia significativa que persiste numa “Outra Cena”: a ‘abstração real’ é o inconsciente do sujeito transcendental, o suporte do conhecimento objetivo-universal. (Idem, pg.303)

É a partir deste ponto que podemos, de certa maneira, retornar a uma pergunta feita anteriormente neste mesmo capítulo do trabalho: *Como é possível termos consciência de algo, sem nos dar conta disso?* É por conta deste fator invariavelmente desconhecido, o inconsciente. Segundo Zizek: “(...) uma das possíveis definições do inconsciente: a forma de pensamento cujo status ontológico não é o do pensamento, ou seja, a forma de pensamento externa ao próprio pensamento (...)” (Idem, pg. 304).

Mas o que esta dimensão inconsciente tem a ver com o tema deste trabalho? Nosso objetivo fundamental aqui é pensar o futebol como uma forma de ideologia. Como esta reflexão filosófica pode nos ajudar? A resposta está no próprio conceito de ideologia para Zizek:



Essa, provavelmente, é a dimensão fundamental da 'ideologia': a ideologia não é simplesmente uma 'falsa consciência', uma representação ilusória da realidade; antes, é essa mesma realidade que já deve ser concebida como 'ideológica': 'ideológica' é uma realidade social cuja própria existência implica o não-conhecimento de sua essência por parte de seus participantes, ou seja, a efetividade social cuja própria reprodução implica que os indivíduos 'não sabem o que fazem'. 'Ideológica' não é a 'falsa consciência' de um ser (social), mas esse próprio ser, na medida em que ele é sustentado pela 'falsa consciência'. Chegamos finalmente à dimensão do sintoma, pois uma de suas definições possíveis seria, igualmente, 'uma formação cuja própria consistência implica um certo não-conhecimento por parte do sujeito': o sujeito só pode 'gozar com seu sintoma' na medida em que sua lógica lhe escapa – a medida do sucesso da interpretação do sintoma é, precisamente, sua dissolução. (Idem, p. 305-306)

Como vimos acima, o mecanismo da ideologia é precisamente o mesmo mecanismo do sintoma na psicanálise. O sintoma, por definição é inconsciente, pois, se sua lógica fosse conhecida, ele desapareceria instantaneamente. Nosso trabalho então é descobrir uma maneira de desvendar essa lógica. Para isso, é preciso mergulhar no que precede o sintoma, ou melhor, no que o gera: O trauma.

A história traumática da seleção brasileira

Basta pensarmos na história do futebol no Brasil. História consagrada, repleta de títulos não só continentais como também de copas do mundo. Nossa seleção é a maior vencedora da competição mais importante que existe no futebol. Porém, contraditoriamente, uma história repleta de traumas.

A copa de 1950, por exemplo, representou para o Brasil uma oportunidade única de colocar o país em um patamar de destaque no cenário mundial. Conforme Hilário Franco Junior:

Na plateia, o presidente da FIFA, Jules Rimet, o presidente do Brasil, Eurico Gaspar Dutra, e inúmeros políticos de vários estados brasileiros. Afinal, 1950 também era ano de eleições presidenciais e estaduais, que ocorreriam em 3 de outubro. Diante da certeza da vitória brasileira na Copa, os candidatos buscavam ampliar seu prestígio com o futebol. Procuravam mostrar-se ao lado das massas.

Havia, de certo modo, analogia entre o esquema tático usado e a correlação de forças partidárias no Brasil de então. Jogava-se havia muitos anos no sistema diagonal, que estabelecia a chamada linha média, três jogadores alinhados de maneira a constituir um pêndulo, que conforme as circunstâncias mais defensivas ou mais ofensivas do jogo oscilavam ora para a esquerda, ora para a direita. (Franco Junior, 2007, p.89).



O gol de Ghiggia em 1950, mais do que decretar uma derrota esportiva, decretou uma derrota política para o Brasil. Observemos agora, o relato de Jô Soares no livro *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar* (1994) que expõe isso em um depoimento de quem vivenciou *in loco* a grande final de 1950:

Bom, fomos pra final, aquele jogo que era pra ser uma consagração e foi uma catástrofe emocional. Sabe quando uma pessoa sofre um desastre e quando acorda não se lembra? Só lembra do antes e do depois? Foi assim. Só lembro do começo e do final, quer dizer, eu nem me lembro do gol do Brasil. Agora eu sei que foi do Friaça, mas eu não consigo visualizar o gol do Brasil, eu não me lembro do Friaça fazendo gol, nada. Os dois outros gols apagaram aquele primeiro da minha memória. O primeiro gol uruguaio gelou todo mundo, mas a gente jogava pelo empate. O problema é que o time não era armado pra jogar pelo empate. Lembra de 82? Brasil e Itália? Também bastava um empate. No jogo contra os uruguaios em 50, ninguém tinha essa preocupação. Ninguém imaginava ser campeão do mundo empatando. Aquilo desnor-teou o time e a torcida. Foi uma coisa estranha, porque em vez de incentivar o time, a torcida entrou em pânico. Porque geralmente o time entra em pânico e a torcida emudece. Nesse jogo a torcida entrou em pânico e o time emudeceu. Os jogadores deixaram de falar entre si, não conseguiam mais se coordenar. (Nogueira, Soares e Muylaert, 1994, pg. 68)

O relato de Jô Soares é crucial. Chama a atenção como, para a seleção brasileira, o fato de jogar com a vantagem acaba sendo um “peso a mais”. Ao tomar o gol de empate na copa de 50, torcida e jogadores entraram em um verdadeiro estado de anomia.

Pulamos agora para a copa de 82. Jogando contra a Itália - um time que passou aos trancos e barrancos pela primeira fase – a seleção brasileira precisava apenas de um empate. Aos 5 minutos, Paolo Rossi abriu o placar para os italianos. Apesar do começo de jogo ruim, a seleção canarinho foi em busca do empate. Sócrates tratou de empatar aos 12 minutos. Aos 25 minutos, porém, após passe errado de Cerezo – jogador que raramente errava um passe – a Itália ficou em vantagem novamente. Havia terminado o primeiro tempo com o Brasil em desvantagem, precisando empatar para passar de fase. Aos 23 minutos do segundo tempo, Falcão empatou para o Brasil. Era o resultado que a seleção precisava! Porém, apenas seis minutos depois, Paolo Rossi marcou seu terceiro gol no jogo, fazendo 3x2 para a seleção italiana, desestabilizando o selecionado tupiniquim, que não conseguiu reagir a tempo, apesar de ter uma seleção repleta de craques e jogadores históricos.



Estes dois traumas em específico, marcaram de maneira decisiva a história da seleção brasileira, proclamando dois grandes tabus, que nos acompanham até hoje: a) O Brasil, apesar de ser o maior vencedor em copas do mundo, nunca conseguiu vencer uma copa jogando em seus domínios. (Nossa rival, a Argentina, foi capaz de vencer a copa de 1978); b) Após a derrota de 1982, instaurou-se no Brasil uma discussão que rende frutos até hoje: O que vale mais? Jogar bonito e perder (como a seleção de Zico e cia), ou jogar de maneira pragmática e levantar a taça? (Exemplo da seleção de Dunga e cia em 1994).

Nestes dois traumas da seleção brasileira, conforme os relatos de Jô Soares, verificamos uma coisa em comum: o abatimento da seleção com uma situação adversa, uma fragilidade na hora de lidar com o inesperado. Defendo aqui que seja essa característica, esse abatimento indescritível, o verdadeiro núcleo do sintoma do futebol brasileiro. E trata-se de um sintoma não tratado, na medida em que ele ainda se repete.

Podemos verificar isso facilmente analisando as derrotas mais marcantes do Brasil em copas do mundo. Em todas elas, iremos identificar esse elemento que escapa à nossa capacidade de explicação. Algumas derrotas do Brasil inclusive são cercadas de mistério, como na famosa carta fictícia do “jornalista” Gunther Schweitzer que – não atoa – viralizou: *“Talvez, isso explique a razão do jogador Leonardo ter declarado a seguinte frase: “Se as pessoas soubessem o que aconteceu na Copa do Mundo, ficariam enojadas”.*

Identificamos então o sintoma do futebol brasileiro, a partir da história da seleção. É nesse componente inexplicável - que vira e mexe nos atormenta em época de copa do mundo – que reside não só o sintoma do futebol brasileiro, mas talvez, uma pista para pensarmos no sintoma do Brasil.

Verifiquemos como essa fórmula do *“Se as pessoas soubessem o que aconteceu na Copa do Mundo, ficariam enojadas”* se aplica a outras situações. Na copa de 1990, a culpa da derrota para a Argentina é a “água batizada” que Maradona ofereceu para os jogadores brasileiros; Em 1998, foi a crise de epilepsia que Ronaldo ‘fenômeno’ teve, momentos antes da final; Em 2006, o culpado da vez foi Roberto Carlos e seu meia, que permitiu que Henry ficasse livre para marcar o gol da vitória francesa sobre o Brasil; Em 2010, o culpado foi Felipe Melo, que agrediu um jogador da Holanda e foi expulso, em um momento no qual o Brasil já estava perdendo, de virada, por 2x1...; Em 2014, a derrota por 7x1 deu margem a inúmeras teorias da conspiração, e teve vários culpados. Podemos citar o zagueiro Dante, escalado por jogar em um clube alemão e “conhecer



os adversários”, Bernard, o atacante que tinha “alegria nas pernas, e também podemos citar Neymar, craque do time naquela copa, que havia se machucado gravemente no jogo anterior e, por isso, acabou ficando fora do jogo que se transformaria em um vexame; por fim, podemos citar a última derrota do Brasil em copas, na Copa de 2018, para a Bélgica. O culpado desta derrota foi Fernandinho, jogador remanescente do 7x1, e responsável por um gol contra que desestabilizou o time brasileiro e abriu caminho para a vitória belga.

Percebemos que nesse emaranhado de conspirações, a mensagem escondida por estas justificativas mirabolantes é a de que “algo aconteceu, mas nós não sabemos o que é”. No entanto, uma coisa é clara: Foi esse “algo”, o responsável por nossa derrota. Poderíamos relacionar essa dificuldade em lidar com a derrota e o acaso a uma outra frase, muito conhecida pelos brasileiros: “*É por isso que esse país não vai para frente*” – A fórmula é precisamente a mesma. Existe um certo “algo” que nos impede de “*ir para frente*”, algo que é a explicação para nosso “atraso” enquanto país. No entanto, é curioso observar que nessas duas fórmulas - tanto “*se as pessoas soubessem*” quanto “*é por isso que o país não vai para frente*” - a explicação é atribuída a algo externo, algo que, inclusive, pode ter naturezas distintas. Esse “algo” é uma categoria vazia. Um significante sem significado.

Chegamos então ao cerne do que se pode denominar, de acordo com Slavoj Žižek, “fantasia ideológica”. Uma ideologia não corresponde simplesmente a uma visão parcial da realidade, como pudemos ver na discussão com Lowy; a ideologia é antes, uma ilusão que estrutura e dá significado a realidade em si. Se tirarmos o “véu ideológico”, perdemos a própria realidade. Neste sentido, o imaginário brasileiro é permeado por um complexo misto de pessimismo com relação ao potencial da Nação, ao mesmo tempo com um orgulho forte, de um povo que se sente diferenciado em relação aos demais. A seleção brasileira comprova muito bem isso, pois, como vimos nos exemplos, os derrotados são crucificados enquanto os vitoriosos são alçados a um patamar quase divino. O interessante a se notar é que essa ambiguidade não é falsa nem verdadeira, ela é a própria coordenada ideológica que encontramos no Brasil. A ambiguidade comporta um elemento de verdade e de ilusão ao mesmo tempo. Wisnik, reflete de maneira brilhante a respeito da ambiguidade brasileira e o futebol em *Veneno Remédio* (2008):

O futebol brasileiro é, por sua vez, o saldo ambivalente desse déficit, seu veneno e seu remédio prodigioso. Seria mais um mecanismo de fuga entre outros se não fosse, ao mesmo tempo, o campo em que a experiência brasileira encontrou uma das vias



privilegiadas para atravessar o seu avesso e tocar as fraturas traumáticas que nos constituem e permanecem em nós como um atoleiro. Ele é a confirmação do paradoxo da escravidão brasileira enquanto um mal nunca superado e, ao mesmo tempo, como um bem valioso em nossa existência, não pela escravidão enquanto tal – o que é óbvio e gritante aos céus –, mas pela amplitude de humanidade que desvelou. Por isso mesmo, ele figura como redenção e como falha irresolvida, como o remédio irremediável em que pendulamos, na incapacidade de estender os seus dons vitoriosos e potentes às outras áreas da vida nacional (...). E a mesma cegueira faz com que se queira gozar os seus efeitos como se fossem dados de presente e desde sempre e que se recuse a reconhecer o custo permanente de sua construção (Wisnik, 2008, p. 407-408).

É nesse sentido que defendemos o futebol como uma ideologia estruturante da realidade brasileira: *É precisamente no futebol, nas suas tragédias e vitórias internas, que nós identificamos uma chave para a compreensão dos fenômenos políticos mais complexos, com os quais precisamos nos defrontar.*

Referências Bibliográficas

- Brito, J. W. (2017). Angústia como condição de liberdade em Kierkegaard. *Revista Húmus*, 7 (19), 82-100.
- Costa, L. (2011). *Sobre o portal Ludopédio*. Acesso em 12 de dezembro de 2018, disponível em Site do Ludopédio: <https://www.ludopedio.com.br/arquibancada/os-sentidos-do-moderno/>
- Giulianotti, R. (2012). *Fanáticos, seguidores, fãs e flâneurs: uma taxonomia de identidade do torcedor no futebol* (Vol. 5). (M. Drumond, Trad.) Leicestershire, Reino Unido.
- Löwy, M. (1987). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. (J. Guimarães, & S. F. Léwy, Trads.) São Paulo: Busca Vida.
- Nogueira, A., Soares, J., & Muylaert, R. (1994). *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar*. (R. Muylaert, Ed.) São Paulo: Companhia das letras.
- Ramirez, H. H. (2004). Sobre a metáfora paterna e a forclusão no nome-do-pai: uma introdução. *Mental*, 2 (3), 89-105.
- Rodrigues, F. X. (2002). *Ludopédio*. Acesso em 12 de dezembro de 2018, disponível em Site do Ludopédio: <https://www.ludopedio.com.br/biblioteca/futebol-e-teoria-social-introducao-a-uma-sociologia-do-futebol-brasileiro/>
- Sérgio, M. (2014). *Sobre a instituição: Universidade do Futebol*. Acesso em 12 de dezembro de 2018, disponível em Site da Univerdade do Futebol: <https://universidadedofutebol.com.br/os-mitos-fundadores-da-modernidade/>



Souza, J. d., & Junior, W. M. (2017). As linhagens da sociologia do futebol brasileiro - um programa de análise. *Movimento*, 23 (1), 107-108.

Toledo, L. H. (2000b). *No país do futebol*. Rio de Janeiro: Zahar.

Wisnik, J. M. (2008). *Veneno Remédio: O futebol e o Brasil* (1ª ed.). São Paulo: Companhia das letras.

Zizek, S. (1996). Como Marx inventou o sintoma? In: S. Zizek, *um mapa da Ideologia* (V. Ribeiro, Trad., 1ª ed., pp. 297-331). Rio de Janeiro: Contraponto.



O fato científico da transmissão da febre amarela por um mosquito sob a perspectiva da epistemologia histórica proposta por Ludwick Fleck

Livia Moura
Aurea Zollne

Resumo

A produção do conhecimento científico é um processo complexo que se procede não somente a partir da cognição do cientista, mas também vinculada a contingências temporais e espaciais fundamentadas em elementos culturais, sociais e políticos que se produzem mutuamente.

Ancorado na perspectiva de uma epistemologia histórica propõe-se discutir a construção sócia histórica dos “achados” científicos da identificação da transmissão da febre amarela por um mosquito. Esta doença destaca-se por ser uma das mais antigas infecções descritas no território brasileiro e por sua permanência como questão de Saúde Pública ainda no século XXI.

Para perscrutar estas relações proceder-se-á a análise da obra de Odair Franco intitulada História da Febre Amarela no Brasil publicado em 1969; mobilizando as concepções fleckianas de “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento” como ferramenta interpretativa.

A análise da obra denota o entendimento de que o estilo de pensamento dita as regras que devem ser seguidas pelo coletivo, impõe qual será o pensamento considerado válido e aquele que será excluído, que não se ajusta ao estilo.

A conformação do estilo de pensamento é produzida na trajetória histórica e determinada por elementos científicos, sociais e políticos. Observam-se linhas de evolução do pensamento sobre a forma de adquirir a febre amarela que, em seu percurso histórico podem adquirir novos elementos e deixar outros para trás a depender da estrutura do pensamento conformada pelo coletivo.

Introdução

Parte-se, neste trabalho, da constatação de que as ciências naturais, tais como a física, a química e a biologia não se consideram sociais, ou seja, não se consideram como produtos e produtoras do processo histórico, político e, portanto, social.

Nesta dinâmica entre natural e social se encontra o campo Saúde Pública, um campo de produção de conhecimentos e de ações que se utiliza predominantemente dos conhecimentos epidemiológicos que são informados pelas ciências matemáticas e



estatísticas, biológicas e sociais na perspectiva de identificar as causas das doenças e promover ações preventivas e/ou recuperativas.

Há uma vasta produção latino-americana sobre o campo da Saúde Pública (no Brasil chamado de Saúde Coletiva e em outros países da América Latina de Medicina Social) e suas transformações, mas, para os fins desse trabalho, se faz importante salientar brevemente que a incorporação dos aspectos sociais ao processo saúde-doença esteve ligado à crítica a concepção de doença ligada ao corpo biológico e culminou com o desenvolvimento, nos anos de 1980, do conceito de determinação social do processo saúde-doença (Stotz, 1997, pp. 273-274). Reconhecendo o caráter inovador das formulações que propiciaram profundas transformações no campo da Saúde Pública, tanto do ponto de vista político e social como do ponto de vista de produção de conhecimento, Ianni (2018, p.149) avalia que esta “virada sociológica” negligenciou o biológico, deixando-o “intocado (do ponto de vista da desconstrução epistemológica)” e relegado ao campo das ciências biológicas que se entendem como “desculturalizadas”.

Concordando com a autora, observa-se que, hegemonicamente, a produção de conhecimentos do campo das ciências biológicas e biomédicas se procede a partir da perspectiva da epistemologia positivista caudatária do legado do projeto iluminista de crença irrestrita na superioridade da racionalidade e dos métodos científicos para a produção de conhecimentos entendidos como verdadeiros, no mínimo, se aproximando da verdade e na convicção do poder da Ciência e da Técnica para resolução dos problemas da humanidade. Cabe à ciência, assim, fornecer explicações acerca da natureza de forma a possibilitar seu domínio.

No caso da Saúde Pública na América Latina, a ideia básica que funda o campo no final do século XIX desdobrando-se para o início do século XX é a de controle das doenças transmissíveis a partir dos conhecimentos científicos concebidos nos países europeus. Uma das principais doenças objeto das ações sanitárias neste período é a febre amarela que, atualmente, se encontra no quadro das chamadas doenças emergentes e reemergentes.

Há algum tempo as práticas predominantes contra esta arbovirose são focalizadas na redução ou, se possível, a eliminação, dos insetos que transmitem o agente infeccioso para o ser humano.

No entanto, a vinculação do agente etiológico a um inseto nem sempre foi direta e indiscutível como entende-se hoje. Há certas condições sócio históricas que possibilitaram a construção desse conhecimento científico e parece-nos interessante e



frutífero compreender estas condições a fim de desnaturalizar esse fato. Algumas questões emergem para fazer esse percurso: quais as permanências e transformações pelas quais passou o pensamento sobre a doença da febre amarela e sobre a forma de contraí-la? Quais linhas de desenvolvimento podem ser detectadas observando a historiografia desta moléstia?

Metodologia

Propõe-se neste trabalho discutir a produção científica da doença da febre amarela que culminou na identificação de um mosquito como o transmissor da doença. Parte-se então da epistemologia histórica que subjaz a obra do médico polonês Ludwik Fleck (Condé, 2016) para elucidar as questões acima elencadas a fim de evidenciar as conexões sociais e políticas que permeiam a construção do fato científico da transmissão da febre amarela por um mosquito. Em seu livro “A gênese e o desenvolvimento de um fato científico” de 1935 o autor estabelece sua linha de pensamento e a descrição de suas categorias epistemológicas baseado no estudo de caso do desenvolvimento do conceito de sífilis e sua identificação diagnóstica pela reação sorológica de Wassermann, com a verificação da presença de anticorpos no soro sanguíneo de pacientes enfermos. Uma das peculiaridades da obra de Fleck é ter se debruçado sobre o campo da medicina como objeto de estudo já que a tradição à época eram estudos epistemológicos vinculados às ciências físicas.

Em sua análise Fleck (2010) evidencia que os fatos científicos são conformados por ideias iniciais que surgem no passado, podem sofrer modificações e reinterpretações e construir outras ideias no futuro. Estas informam a observação do cientista sobre os fenômenos, isto é, o ato de observar do cientista é dirigido, por meio de um condicionamento histórico-cultural, considerando o que o autor chama de proto-ideias, que surgem na coletividade, no social. Evidencia-se ainda a persistência de um sistema de ideias que estrutura o que ele denomina de estilo de pensamento que pode ser conceituado como sendo a disposição para o perceber orientado. Para Fleck (2010) a epistemologia não deve apenas considerar a relação bilateral entre o sujeito e o objeto para a construção do conhecimento, mas deve considerar o estado de conhecimento como um terceiro componente desta relação, para unir o conhecido ao conhecer. Segundo Fleck (2010):

A frase "alguém conhece algo" exige um suplemento análogo, por exemplo: "sobre a base de um estado determinado de conhecimento"; ou melhor, "como membro de um meio cultural determinado"; ou melhor de tudo, "em um estilo de pensamento determinado, em um determinado coletivo de pensamento (p. 86).



Desta forma, mobilizar-se-á as categorias epistemológicas fleckianas de coletivo de pensamento e estilo de pensamento como instrumento de interpretação do desenvolvimento científico buscando refletir sobre quais pressupostos de pensamento o coletivo erigiu o empreendimento científico sobre a transmissão da febre amarela.

Para isso foi analisada a clássica obra brasileira sobre a febre amarela: História da Febre Amarela no Brasil de 1969 de Odair Franco. Foram analisados dois períodos históricos distintos para fins comparativos: o primeiro período seria aquele que antecede quaisquer iniciativas organizadas de conformação institucional das ações de saúde e o segundo concernente ao início do processo de institucionalização do campo da Saúde Pública no Brasil.

Resultados

Construção de concepções primeiras sobre a febre amarela

Trabalhos que intentam dar conta da origem da febre amarela relatam que não há registros de doença “tipo febre amarela” nos quadros nosológicos dos povos antigos. As descrições de sintomas típicos tais como febre violenta, icterícia e vômito de sangue (vômito-negro) se tornam mais frequentes com as expedições europeias ao Novo Mundo no século XVII (Franco, 1969, p.5).

A despeito da controvérsia sobre a origem americana, asiática ou africana da doença, acreditava-se que esta moléstia era oriunda, essencialmente, dos países tropicais. Até início do século XX, a febre amarela parecia ser endêmica nos países da África, da América Central (especialmente sul dos Estados Unidos) mas também atingia, ocasionalmente, os portos europeus (Löwy, 2006, p.50).

No Brasil, a primeira epidemia de febre amarela que teria ocorrido no Recife no ano de 1685. Relata Franco (1969) que João Ferreira Rosa, médico português enviado ao Brasil, afirma que

O humor do estômago de seu nobre paciente estava frio e cru”. O remédio teria de ser de “calor intenso contra a falta de calor natural”, para que melhor se pudesse “cozer e regular” a natureza do humor. E por isso receitou “água de escorcioneira com quanta quentura pudesse sofrer-se, desfazendo-se nela confeição de alquermes” (p.11).

O médico considerou que “o ar que pode se viciar pelos astros e principalmente pelos eclipses do sol e da lua (em 10-12-1685 houve eclipse da lua)” (p.17). Também podia viciar-se com os



Putridinosos vapores das águas dos lagos fechados e imóveis; dos corpos que nas guerras ficam sem sepultura; poços de muito tempo fechados, e depois abertos; de carnes podres; de frutos corruptos, e de ruins alimentos em tempo de fome (p.17).

Apontou ainda como causa “os pecados dos homens. E irada a justiça divina de nossa contumácia, prosseguirá este contágio enquanto se não reformarem nossos péssimos costumes” (p.17).

Neste período as causas das doenças estavam vinculadas majoritariamente à teoria miasmática que consideravam odores e gases que se originavam da atmosfera ou solo como os principais responsáveis pelo adoecimento juntamente com a teoria dos humores.

Observa-se nestes escritos o pensamento de que esta doença é causada por um fator externo que se encontra no ar sujo e impróprio gerado pela água parada, pelos corpos e alimentos apodrecidos, pelos pecados dos humanos ou mesmo por fatores relacionados aos astros, além também dos fatores internos como “humores frios”.

Podemos inferir que no estilo de pensamento da comunidade de pensamento desta época, os determinantes da febre amarela relacionam-se a fatores religiosos vinculando-os com a teoria dos miasmas e os desequilíbrios humorais, posições consideradas científicas. Ademais, um elemento interessante parece ser a noção de que a causa da febre amarela está no meio ambiente, em alguma coisa externa ao indivíduo. Pode-se destacar este aspecto como aquele que permanecerá e influenciará o desenvolvimento de outros pensamentos “mais científicos” que buscarão as causas da doença, por exemplo, na água ou nos insetos.

Observando a linha evolutiva das ideias e concordando com Fleck, em cada estilo de pensamento há sempre traços de descendência de muitos elementos da história evolutiva.

A noção de protoideia de Fleck parece relevante para desenvolver este ponto. Segundo Fleck (2010) “as protoideias devem ser consideradas com pré-disposições histórico-evolutivas de teorias modernas e sua gênese deve ser fundamentada na sociologia do pensamento” (p.66). Em um primeiro momento as noções, como brevemente descritas pela fala do médico, trazem especulações enevoadas, de múltiplas causas que concorrem para o adoecimento e no decorrer do desenvolvimento das ideias, como se observará nas descrições científicas em seguida, estas vão se confirmando e se moldando até se conformarem em uma estrutura relativamente fixa que determina a forma de pensar e agir do coletivo.



O movimento incitado aqui é o de observar a história sobre os fenômenos e seus entendimentos pelo coletivo, constatando que ideias obscuras e “erradas” são internalizadas e podem gerar conhecimento considerado “válido” e “científico” no futuro. Neste sentido, a apreensão da doença da febre amarela como causadas por “ares corrompidos”, uma ideia de causa calcada em elementos exteriores nos faz refletir que noções desse imaginário podem ter instigado investigações científicas posteriores que buscavam possíveis causas da doença no meio ambiente.

Fleck (1969, p.67) valoriza o potencial heurístico da protoideia que, no caso citado, parece bastante exemplar de quando descrevermos os experimentos e pensamentos que criaram a concepção da febre amarela ser transmitida por um mosquito.

A aceitação da ideia de a causa da doença estar no ambiente encontra apoio na consideração de sucesso atribuída as ações tomadas contra a doença como as de purificar o ar das ruas por meio de “quarentena de fogo” (Franco, 1969, p.11), “acender fogueiras com ervas cheirosas tais como murta, incenso, almécega, bálsamo, óleo de copaíba e galhos de aroeira e de erva-cidreira (p.11); abrir as janelas e segregar os doentes. Aconselhava “quem puder viver sem vir as povoações infetadas, toma mais seguro conselho, e os que se puderem retirar, viverão mais a seu salvo” antigos” (p.11).

Interessante pensar que vários podem ser os motivos do êxito atribuído às práticas sanitárias estabelecidas, entretanto, um determinado modo de olhar do coletivo de pensamento para o objeto de investigação, para o fenômeno já, por si só, molda a resposta que irá se constatar.

Consoante os princípios de Fleck (2010), o estilo de pensamento constrange o olhar a partir de determinados pressupostos, por exemplo podemos identificar com clareza alguns deles como a teoria miasmática e/ou a ideia de a causa do mal-estar no ambiente, por isso ações como a segregação dos adoentados e formas de limpeza do ar se mostram como se mostram lógicas por estarem dentro do estilo.

Antigos e novos pensamentos sobre a transmissão da febre amarela

A emergência de um novo surto epidêmico no Brasil, de grandes proporções após um longo período de calmaria que se estendeu até meados do século XIX trouxe para o estilo de pensamento relacionado à doença da febre amarela, antigos e novos pensamentos, conservação e mudanças que conformaram um estilo de pensamento com diferenças daquele correspondente a surto do século XVII. A situação brasileira era de tamanha gravidade que a doença era denominada de “febre do Rio de Janeiro” ou “mal do 'Brasil” (Franco, 1969, p. 44).



Diante do novo período epidêmico, as práticas sanitárias do passado foram retomadas, contudo os relatórios apontavam a ineficácia das medidas que haviam sido adotadas anteriormente (Franco, 1969, p.27-29).

Neste segundo surto as causas eram atribuídas a

Indigestões, a supressão da transpiração, exposição à chuva, à umidade, ao sereno da noite e à insolação, e esta foi sem dúvida uma das mais fortes causas da sua produção entre nós. As fadigas do corpo e do espírito, as contrariedades morais, as paixões violentas, o terror etc., também concorrem muito para seu desenvolvimento (p. 44).

Constata-se, neste enunciado, a importância atribuída aos fatores atmosféricos como chuva e sol e seca. Estas menções, de certa forma, já estavam presentes nas considerações de João Ferreira Rosa, por exemplo, sobre os primeiros surtos do século XVII. Médicos da época como o Dr. Torres Homem declarou que “está hoje demonstrado que para a febre-amarela desenvolver-se em uma localidade qualquer, são necessárias certas condições topográficas, telúricas e meteorológicas” (Franco, 1969, p.45). Diz ainda,

Para mim a febre-amarela é uma moléstia infecciosa produzida pela ação de um miasma que procede da decomposição das matérias orgânicas, vegetais e animais; que participa, por conseguinte, da natureza do miasma que produz febres paludosas e do miasma que produz o tifo (p.45).

A descrição do médico nos faz refletir sobre algumas transformações e permanências do estilo de pensamento observando esses dois momentos da emergência da febre amarela no Brasil.

Fleck (2010) discute este aspecto do estilo de pensamento explicitando seu caráter de tendência à persistência compreendendo que quando se constrói de um sistema de opiniões ele se torna fechado e tão bem amarrado, repleto de relações e costuras que persistem diante de enunciados e argumentos que intentem contradizê-lo. Assim, nesse processo de manutenção do estilo de pensamento o que não cabe no sistema é invisibilizado, silenciado pelo coletivo de pensamento ou “declarado como não contradizendo o sistema” (Fleck, 2006, p.69).

Refletindo sobre as persistências, nota-se que a teoria miasmática ainda era aquela que vigia no estilo de pensamento e, como posteriormente será observado, os pressupostos relacionados a esta teoria irão se perpetuar juntamente com novas compreensões; e, somado a isso, o entendimento de que a causa da doença está no meio ambiente.



A questão das chuvas, da umidade atmosférica, da geografia da região é um ponto que traz algum aspecto de novidade para o estilo de pensamento, no entanto, lido dentro da chave da teoria dos miasmas. Assim, as “novas” observações geradas são moldadas ao sistema de opiniões, devem “caber” dentro o estilo, caso não, o coletivo de pensamento fará um esforço para omiti-lo ou afastá-lo.

Discutindo as contradições que surgem dentro do estilo de pensamento, uma observação pertinente é a não alusão nos discursos descritos ao fator religioso que relacionava a doença ao pecado, aos maus comportamentos. A eclosão da revolução pasteuriana e sua perspectiva de que os micróbios são os causadores das doenças e, além disso, a ideia de especificidade de que cada doença é causada por um microorganismo específico acaba por solapar algumas noções de que se relacionavam aos elementos místicos.

Outro aspecto relacionado à adoção pelo coletivo de pensamento da teoria microbiana das doenças recai sobre a maneira como se contrai a febre amarela, possibilitando a abertura para outras questões que, até então, não se ajustavam ao estilo de pensamento.

O pensamento de que mosquitos e outros insetos poderiam transmitir doenças já estava presente em alguns locais no discurso científico. Na Venezuela, Luiz Daniel Beuperthuy, médico franco-venezuelano em maio de 1853, havia publicado na Gazeta Oficial de Cumaná uma teoria de discorria sobre a transmissão da malária e da febre-amarela pelos mosquitos. Beuperthuy teria observado que febre-amarela ocorria unicamente em localidades marítimas e teria concluído que os mosquitos se alimentavam de restos de matéria orgânica em decomposição encontrada nos pântanos e que quando picavam o homem inoculavam “sucos sépticos” (Franco, 1969, p. 51) que produziam a febre amarela. Observa-se em suas ideias uma mistura das concepções relacionadas à teoria miasmática e os novos elementos decorrentes da teoria microbiana das doenças na qual as doenças são causadas por uma substância específica.

Em 1881 na Quinta Conferência Sanitária Internacional de Washington, o médico epidemiologista cubano Carlos Juan Finlay expôs a perspectiva de que era necessário um agente transmissor para que houvesse a infecção por febre amarela. Franco (1969, p.56) relata que seus resultados foram recebidos com indiferença pela comunidade médico-científica presente na Conferência o que pode explicitar a perspectiva fleckiana de que as novas concepções, quando não se enquadram no sistema, são desprezadas,



colocadas de lado pelo coletivo. O estilo de pensamento determina o que está dentro e o que está fora do campo do pensamento, determina qual conhecimento tem validade naquele momento e qual não tem. Assim, as ideias primeiras sobre um mosquito ser transmissor da febre amarela não eram entendidas pelo coletivo de pensamento como possíveis de serem concebidas, como aceitáveis, então, deveriam ficar fora do pensamento.

Por outro lado, a ideia de que o problema estava na água e nos vapores de ar contaminados se manteve no sistema de opiniões, como se nota na fala de médico Vitor Godinho, o diretor de um hospital no Estado de São Paulo: "O papel representado pela água na difusão e transmissão do micróbio da febre-amarela é sem dúvida muito pequeno e é mesmo provável que seja muitas vezes o próprio ar que leve às águas o germe que a deve infeccionar" (Franco, 1969, p. 52).

Neste contexto, a teoria de transmissão hídrica adquiria certa relevância, juntamente com a teoria microbiana. No relato acima e na declaração de Torres Homem notam-se algumas transformações do estilo de pensamento.

Em um primeiro instante, no século XVII, o olhar para os fenômenos, o entendimento sobre eles, se construía por meio da observação "do natural", ou seja, observar as repetições ou quebras de constâncias dos fenômenos, sem, teoricamente, a interferência do cientista. Já num segundo momento pode-se notar um estilo focalizado na construção da "realidade", um estilo experimental que propõe reconstruir parte da realidade em um laboratório, observar o desenvolvimento da experiência, tirar conclusões e, a partir disso, extrapolar suas observações em para o fenômeno "real". Nos dois casos as conclusões extraídas se relacionam com essas duas formas de olhar o objeto, mas em ambos os casos o cientista, o observador, infere do objeto ("natural" ou "construído") características, ancorado em premissas, teorias, paradigmas, experiências subjetividades e concretas.

Já nas assertivas relacionadas à existência ou não do mosquito, os estudos do médico venezuelano, como já explicitado, mostram a mescla de pressupostos que permanecem no imaginário com novas constatações que se desenvolvem de diversas maneiras. Nas descrições dos médicos brasileiros, o desenvolvimento se dá em torno teoria microbiana e na centralidade da água contaminada para a determinação da doença. O mosquito é entendido como um vetor quase que acidental, ele apenas carregaria a água contaminada para próximo do humano, contaminando-o. Assim, premissas "antigas" permanecem e outras novas surgem, podendo ou não ser adotadas dentro do estilo de



pensamento, a depender do coletivo de pensamento. Conforme explicitado por Fleck (2006) “cada época tem concepções dominantes, restos das concepções passadas e predisposições de concepções futuras, em analogia com todas as formas sociais” (p.70).

Outro acontecimento relevante para a construção do fato científico do mosquito como transmissor da febre amarela foram as explorações realizadas pelo médico cubano Carlos Juan Finlay que observou o comportamento dos mosquitos em Havana e expôs indivíduos saudáveis a mosquitos provenientes de áreas infectadas resultando que alguns contraíram a doença e outros apresentaram sintomas diversos àqueles esperados. Seus resultados foram apresentados em 1894 no Congresso de Higiene e Demografia de Budapeste e em 1897 ao Governo dos Estados Unidos e foram desacreditados pelos cientistas do campo (Franco, 1969). Sobre as primeiras ideias de transmissão de doenças por insetos, Löwry (2006) escreve,

“É plausível pensar que haviam atentado para as teorias, então recentes, que atribuíam aos invertebrados o papel de hospedeiros intermediários na transmissão das doenças das regiões quentes. Isso é tanto mais provável na medida em que um dos membros da Comissão Reed, Jesse Lazear, havia estudado a malária logo antes de partir para Cuba, e em que ele foi (com Wooley e Thayer) um dos primeiros pesquisadores norte-americanos a confirmar as pesquisas do britânico Ronald Ross e do italiano Grassi sobre o ciclo de vida do parasita da malária, o Plasmodium falciparum, no interior do mosquito. As pesquisas sobre impaludismo inovaram duplamente: elas confirmaram o papel maior dos invertebrados na transmissão das doenças das zonas tropicais (demonstrado pela primeira vez por Patrick Mason em seus trabalhos sobre a filariose de 1879) e introduziram a noção de “hospedeiro intermediário”, que não é o veículo passivo de transmissão dos agentes da doença, mas constitui uma etapa indispensável no ciclo de vida desse agente. Provavelmente, não será exagero dizer que em 1900 os pesquisadores ativamente engajados no estudo das doenças tropicais estavam em sua maioria abertos à possibilidade de que uma doença desse tipo tivesse um hospedeiro intermediário” (p.60).

Desta forma entende-se que já existia uma atmosfera para a realização deste tipo de pensamento, havia certa disposição do coletivo para um pensar e agir alinhado a esta atmosfera. No entanto os estudos de Finlay apresentados nos encontros científicos de 1881, 1894 e 1897 foram refutados e desacreditados. Algumas hipóteses para o descrédito aos estudos de Finlay foram levantadas, ancoradas nas concepções fleckianas.



Como já explicado, a noção de estilo de pensamento tem como referência um coletivo de pensamento, em um sentido amplo. No campo científico, o modo de fazer ciência deve seguir o estilo fabricado pelo coletivo de cientistas. Assim, o estilo tem a capacidade de operar como um delimitador do que ou quem está dentro ou fora do campo ou de determinar certo modo de fazer ciência, exercendo um poder normativo.

Sobre este aspecto, Löwry (2006, p.62) observa que o argumento de Finlay é fundamentado em observações epidemiológicas tais como dados sobre a propagação da febre amarela, dados de distribuição geográfica e temporal dos mosquitos e relação entre os casos de febre amarela e a dinâmica de vida do inseto. Segundo Löwry (2006), Finlay não estava preocupado com a identificação do agente; explicava que era uma substância que poderia ser transportada por inseto podendo ser vírus, animal, vegetal, bactéria etc.

Estas ponderações permitem refletir que estudos de Finlay estavam em desacordo com o estilo de pensamento que o coletivo de pensamento entendia como válido. O trabalho com dados epidemiológicos e não com dados experimentais ou laboratoriais não tinham o mesmo valor, a mesma cientificidade para o coletivo. As regras do pensamento estavam determinadas pela comunidade científica, o modo de fazer ciência também, e neste sentido, a prática científica de Finlay se apresentava de forma diferente, sendo, portanto menorizada ou até desconsiderada.

Outro aspecto que corrobora com esta interpretação se relaciona aos desdobramentos obtidos com as pesquisas do mosquito como agente transmissor da febre amarela. Sob Cuba, ante o domínio norte americano no período, grassava uma epidemia de febre amarela que provocou o exército norte americano a organizar uma comissão para lidar com a situação. A comissão era chefiada por Walter Reed que, após tentativas frustradas de manejo da doença, procurou Finlay para dar continuidade aos seus estudos que se fundamentavam, basicamente, em infectar mosquitos a partir de indivíduos amarelentos e depois propor que pessoas saudáveis fossem infectadas (Löwry, 2006, pp.13-14).

Uma das críticas ao trabalho de Finlay era a de que não se podia discernir em seus estudos se os voluntários que ficavam doentes teriam contraído a enfermidade através dos mosquitos advindos dos “amarelentos selecionados” ou se teriam contraído em outros lugares visto que a febre amarela era endêmica em Cuba.

Faltava às investigações de Finlay, segundo Löwry (2006), “rigor científico” (p.65), aspecto que foi considerado abrangido pela Comissão Reed, como descrito na



explicação do general Gorgas, o responsável pela comissão Reed (conforme citado por Löwry, (2006)

“É a mais convincente por seu rigor matemático entre todas as pesquisas jamais feitas sobre temas médicos. Os resultados foram anunciados na primavera de 1901, e foram, desde então, aceitos pelo conjunto da comunidade científica” (p.65).

A precisão científica parece ter sido obtida pela Comissão Reed que segregou o grupo experimental da área endêmica cubana, localizando-os em um acampamento na montanha, área considerada protegida da febre amarela; e, ademais, os indivíduos foram protegidos dos insetos por mosquiteiros.

Discussão

Como se pode observar ao longo da exposição dos resultados, a construção do fato da transmissão da febre amarela por um mosquito se desenvolveu imerso em intensas controvérsias e constatações duvidosas, experimentos incertos e permeada por um conjunto de fatores históricos, sociais e políticos que condicionaram a uma determinada visão sobre a doença da febre amarela e as formas de manejá-la.

As análises reforçam as ideias explicitadas por Fleck de que o estilo de pensamento dita as regras que devem ser seguidas pelo coletivo, impõe qual será o pensamento que será considerado válido e, caso algum ponto de vista não se ajuste ao estilo ele é eliminado.

Arrematando alguns pontos apresentados, em sentido amplo, a conformação do estilo de pensamento é produzida no percurso histórico e determinada por elementos científicos, sociais e políticos.

Observam-se linhas de evolução do pensamento sobre a forma de adquirir a febre amarela que, em seu percurso histórico podem adquirir novos elementos e deixar outros para trás a depender da estrutura do pensamento conformada pelo coletivo.

Ressalta-se a importância da elucidação de parte da dimensão histórica e social da construção do fato científico da transmissão da febre amarela por um mosquito pois a epistemologia histórica tem a potência para relativizar e ancorar social e historicamente as “descobertas” científicas.

Esses olhares contribuem para abertura das ciências, especialmente as ciências biológicas e biomédicas, a novos modelos interpretativos das doenças infecciosas, reflexões sobre as práticas sanitárias vigentes e os conhecimentos que as embasam, o



que se mostra urgente diante do cenário atual cada vez mais complexo e desafiante de emergência e reemergência das doenças infecciosas.

Referências bibliográficas

- Condé, M.L.L. (2016). Entre o normal e o patológico: Ludwik Fleck, Georges Canguilhem e a gênese da epistemologia histórica. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 2 (1), 51-67.
- Fleck, L. (2010) *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. (G. Otte & M.C. de Oliveira, Trad). Belo Horizonte: Fabrefactum. (Obra original publicada em 1935).
- Franco, O. (1969). *História da Febre Amarela no Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3mWTcTw>
- Ianni, A.M.Z. (2018). *Mudanças Sociais Contemporâneas e Saúde: estudo sobre a teoria social e saúde pública no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- Löwy, I. (2006). *Vírus, mosquitos e modernidade: a febre amarela no Brasil entre ciência e política*. (I.E Dias, Trad). Rio de Janeiro: Fiocruz. (Obra original publicada em 2001).
- Stotz, E. N. (1997). *A Saúde Coletiva como projeto científico: teoria, problemas e valores na crise da modernidade*. In A. M. Canesqui (Org.). *Ciências Sociais e Saúde*, São Paulo: Hucitec.
- Doenças relacionadas à identificação de novos agentes infecciosos, ao ressurgimento de doenças antes consideradas controladas, ao recrudescimento e ao aumento da incidência em humanos ou mesmo a infecção de humanos por agentes até então infectantes apenas de outros seres vivos (Luna, 2002).
- Luna, E.J.A. (2002). A emergência das doenças emergentes e as doenças infecciosas emergentes e reemergentes no Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 5(3), 229-243.



Rasgos de personalidad en investigadores sociales latinoamericanos: Un análisis de fiabilidad y validez factorial del Neo-FFI

Sebastián González-Brevis
Fabiola Toro-Aguayo

Resumen

La teoría de los cinco factores de personalidad o *five factor model* (FFM) constituye uno de los modelos teóricos de mayor aceptación en la actualidad para abordar el tópico de rasgos de personalidad. Por su parte, el instrumento NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992) ha demostrado ser un instrumento confiable y consistente para evaluar estos factores de personalidad en diversas culturas. La presente ponencia tiene por objetivo el describir rasgos de personalidad y evaluar la fiabilidad y validez factorial de este instrumento en una población de investigadores sociales latinoamericanos, con el fin de posteriormente evaluar las implicancias que pudieran tener dichos rasgos en sus enfoques epistemológicos, metodológicos y docentes. El instrumento se administró vía electrónica a 260 participantes de tres Congresos de especialidad en el contexto latinoamericano. Se ejecutó análisis de fiabilidad mediante alfa de Cronbach y se evaluó su validez de constructo mediante análisis factorial. Los resultados indican que en términos generales el Neo-FFI de 60 ítems presenta propiedades estructurales adecuadas para la población, pero se sugiere seguir perfeccionando las escalas de Apertura a la experiencia y Amabilidad para el contexto latinoamericano.

Palabras claves

Neo-FFI, FFM, Ciencias Sociales, Validez, Fiabilidad.

Introducción

El modelo de los cinco factores de personalidad o *five-factor model* (FFM) según McCrae y Costa (1990), muestra en cinco factores la mayoría de los rasgos de la personalidad. A través de este modelo se representa la estructura de la personalidad en cinco dimensiones de rasgos amplios, donde se abarca facetas comunes de casi todas las características específicas de la personalidad, sin tener en cuenta la influencia de la cultura y factores externos en que se desenvuelve un individuo. Lejos de ser una corriente teórica nueva, el FFM data de un trabajo que lleva cerca de un siglo. Ya en 1932, McDougall, teórico de la personalidad, propuso que "la personalidad



puede ser ampliamente analizada en cinco factores distinguibles pero separables". Posteriormente Thurstone (1934) a través de una demostración empírica, reportó un

análisis factorial de 60 adjetivos de rasgos que canalizó en cinco dimensiones, concluyendo que la lista de adjetivos utilizados podía ser explicada por los cinco factores ya mencionados por McDougall en 1932. El trabajo fue retomado por diversos teóricos (Allport y Odbert, 1936; Cattell 1943; Norman, 1963) hasta que Goldberg (1981, 1982) produjo un modelo de personalidad a partir de cinco factores de estructura ortogonal, al que denominó los Cinco Grandes (*the Big Five*).

Por su parte, McCrae y Costa (1983) desarrollaron un cuestionario de 144 ítems, 18 facetas y 3 dimensiones, heredadas del modelo de 16 factores de personalidad de Cattell (16PF), al que denominaron el Inventario Neo, conformado por los factores de: *Neuroticismo*, *Extraversión* y *Apertura a la experiencia*¹. En 1985, los autores incorporaron los factores del modelo de Goldberg: *Amabilidad* y *Responsabilidad*.² Consolidando en 1992 el Inventario revisado denominado NEO-PI-R y su versión abreviada denominada NEO-FFI.

En efecto, el FFM comprende los siguientes factores: *Neuroticismo*, *Extraversión*, *Apertura a la Experiencia*, *Amabilidad* (o agradabilidad) y *Responsabilidad* (o conciencia). Cada factor a la vez incluye factores de segundo orden, denominados facetas.

Planteamiento del problema

La personalidad se entiende como una organización dinámica que determina el comportamiento, pensamiento y la adaptación de los individuos al ambiente y a su entorno (Allport, 1937; John, 1990). McCrae y Costa (1996) desarrollaron la *Teoría de los Cinco Factores* o *Five Factor Theory (FFT)* para explicar el funcionamiento de este sistema, en el cual cada uno de estos factores interactúa con influencias externas y características biológicas determinadas por el genotipo de cada persona, dando la base del comportamiento adaptativo del ser humano.

En la FFT los autores conceptualizan y explican el resultado de la interacción de factores externos con los rasgos encontrados en el FFM, definiendo que el sistema de la personalidad se compone por dos entradas: las bases biológicas y las influencias externas (organismo y ambiente); y por una salida: la biografía objetiva (el registro acumulativo de las experiencias de vida). McCrae y Costa (1996) proponen dos



componentes centrales para la explicación de este sistema de entradas y salida: las tendencias básicas y las características adaptativas. Las tendencias básicas corresponden a las capacidades, disposiciones y habilidades innatas, como la adquisición del lenguaje. Tienen un alto contenido genético y hereditario, adquiriendo gran relevancia las primeras experiencias de vida y eventos que ocurran en el periodo, influyendo en el comportamiento que adquirirá una persona (Anderson, John, & Keltner, 2011).

Por su parte, las conductas adaptativas son aquellas que guiarán la manera de comportarse y están fuertemente ligadas a la interacción del ambiente y factores externos con los rasgos de la personalidad del individuo (Anderson, John, & Keltner, 2011). Así, el resultado de estas conductas estará dado por la interacción de las tendencias básicas con las influencias externas.

Neo-FFI Pertinencia y universalidad del modelo

Tal como se expresó anteriormente, McCrae y Costa (1992) crearon el instrumento NEO-PI-R, mediante el cual se evalúan tanto los cinco factores como las facetas de cada uno. Costa y McCrae (1992) crearon además una versión abreviada del cuestionario, denominado NEO-FFI. Con la finalidad de aportar con un instrumento más breve y a la vez más amigable que permite la medición de los cinco factores, con objetivos de investigación y práctica profesional. La versión consta con 60 ítems, 12 por factor, sin aportar información de las facetas. Los autores realizaron análisis de correlaciones de ambos tipos de instrumentos (NEO-PI-R y el NEO-FFI), dando resultados satisfactorios.

El cuestionario Neo-FFI de Costa y McCrae (1992) se trata de unos de los instrumentos de rasgos de personalidad más utilizados y con mayor evidencia empírica. Ha sido adaptado a más de 36 culturas, siendo traducido a más de 13 idiomas. La gran mayoría de los estudios realizados muestran una estructura factorial adecuada y una elevada consistencia interna (McCrae y Costa, 2004; Rolland, Parker y Stumpf, 1998). Sin embargo, dada a la gran cantidad de culturas en que se utiliza el instrumento, se han reportado algunas inconsistencias y limitaciones tanto en la estructura factorial como en la consistencia interna del instrumento. El instrumento, al ser traducido a diferentes idiomas, presenta variaciones según lengua y tradición cultural. Tanto el NEO-PI-R como el NEO-FFI han sido replicados en diversas culturas y países, entre los que destacan Portugal, Estados Unidos, Alemania, Israel, Reino Unido, China, Japón, Corea del Sur, Estonia, Filipinas, Turquía, India, Suiza y Rusia (McCrae y Allik, 2002; McCrae y Costa, 1997). En Hispanoamérica, el NEO-FFI ha sido utilizado en diversos estudios



realizados en España (Aluja, García, Rossier y García, 2005; Manga, 2004), Perú (Martínez y Cassaretto, 2011), Chile (Vinet, et al. 1998), Argentina (Cupani, et al. 2012) y México (Meda, Moreno, García y Palomera, 2015) sugiriendo la universalidad del modelo y una alta consistencia interna de esta versión. No obstante, se han observado algunos problemas a nivel estructural, principalmente en los factores de Apertura a la Experiencia y Amabilidad. Ejemplo de lo anterior, se da en el estudio de Tokar et al. (1999) en una muestra de 486 adultos norteamericanos, donde se encontró mayor debilidad en los factores de Apertura a la Experiencia y Amabilidad en relación a los demás factores. De igual forma Caruso (2000) hace mención a la debilidad de los factores de Apertura a la experiencia y Amabilidad, a pesar de los adecuados niveles de confiabilidad del instrumento. Situación que se ha repetido en las investigaciones hispanoamericanas anteriormente mencionadas.

Método

Participantes

El estudio contó con la participación de 260 investigadores sociales latinoamericanos que respondieron de manera completa el instrumento Neo-FFI. Entre las características sociodemográficas (n=186), destacan el rango etario entre 21 y 80 años, media de 37,6. De este grupo, 96 personas se identificaron

como hombres, 87 como mujeres y 3 como otros. El 51% identifica a la Sociología como la disciplina de orientación de sus estudios de pregrado, el 19% a la Antropología y el restante se reparte de manera relativamente equitativa entre diversas disciplinas sociales. El 77,4% se desempeña laboralmente en Chile, el 7% en Argentina y el 5,9% en Ecuador. Dentro de los ámbitos laborales, se registra que el 44,1% se desempeña en el ámbito académico público y el 30,6% en el privado. Con respecto a la docencia universitaria, el 31,2% realiza docencia en pre-grado, el 30,1% en pre-grado y post-grado, mientras que el 31,2% no realiza docencia universitaria. Del total de participantes, 62 correspondían a participantes del VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 2018 (Universidad de Cuenca, Ecuador), 144 asistentes al X Congreso chileno de Sociología Pre-Alas 2018, realizado en Iquique y 54 del X Congreso chileno de Antropología 2019, realizado en Temuco.

Instrumento

Se administró la versión española del Neo-FFI (Costa y McCrae, 1999), que es la versión reducida del NEO-PI-R (240 ítems; Costa y McCrae, 1992), y consta de 60 ítems que evalúan los cinco rasgos básicos de personalidad basadas en la teoría FFM (12 ítems



por escala) considerados por el Modelo de los cinco grandes: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la experiencia, Amabilidad y Responsabilidad. El formato de respuesta es una escala tipo Likert (Likert, 1932) con cinco opciones de respuesta: Muy en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Muy de acuerdo. Este instrumento ha mostrado una adecuada fiabilidad en la población original estadounidense (Costa y McCrae, 1992), así como en otras adaptaciones a lengua castellana (Costa y McCrae, 1999). En Latinoamérica se ha evaluado su estructura factorial, validez y confiabilidad con similares resultados (Martínez y Cassaretto, 2011; Meda, et al. 2015; Cupani, 2012).

Procedimiento

El instrumento Neo-FFI, fue convertido a formato electrónico por medio del software online SurveyMonkey. El cuestionario completo incluyó también un instrumento sobre enfoques epistemológicos (Padrón, 2007) compuesto por una escala tipo Likert y otra de Diferencial semántico de Osgood (basados en Dartnell, 2007) y preguntas sobre datos sociodemográficos, formación profesional y orientaciones pedagógicas.

Se enviaron cartas de consentimiento informado a los asistentes y potenciales participantes de los Encuentros y Congresos anteriormente mencionados, solicitando su colaboración mediante el ingreso a una dirección web que dirigía al instrumento completo en SurveyMonkey. La técnica utilizada fue el autoinforme, recolectando respuestas en el periodo comprendido desde noviembre de 2018 hasta abril de 2019.

Análisis de datos

En primera instancia, se procedió a realizar un análisis descriptivo univariado de cada uno de los 60 ítems que corresponden al Neo-FFI original. Se evaluó principalmente el puntaje medio y el coeficiente de variación por ítem y factor con el fin de caracterizar a la muestra en función de sus puntajes medios, grado de variabilidad y establecer puntos de comparación con otros estudios realizados previamente. Para evaluar la confiabilidad, se ejecutó en primera instancia la recodificación de aquellos ítems en sentido inverso, para luego crear las sub-escalas teóricas que comprendían 12 ítems por cada uno de los factores evaluados: Neuroticismo (N), Extraversión (E), Apertura a la experiencia (O), Amabilidad (A), Responsabilidad (R). Junto a lo anterior, se consideró un análisis discriminante de diferencia de medias entre el cuartil inferior y superior de cada uno de los ítems, con el fin de evaluar si efectivamente lograban discriminar posiciones de los grupos (Morales, Urosa y Blanco, 2003). Finalmente, se evaluó la relación ítem-total corregida de cada reactivo. Para evaluar la validez del instrumento,



se realizó un análisis factorial exploratorio. El método de extracción fue el de ejes principales con rotación ortogonal VARIMAX con Kaiser, extrayendo cinco factores rotados.

Resultados y discusión

En la tabla 1, podemos observar los estadísticos descriptivos y el coeficiente de variación de cada uno de los ítems que componen el instrumento Neo-FFI. Ocho reactivos resultaron con un coeficiente de variación inferior a 0.30, cuatro pertenecen al factor Responsabilidad, tres al de Apertura a la Experiencia y uno al Apertura a la experiencia (en negrita). Cabe mencionar que las dos medias más altas y con menor variabilidad corresponden a ítems de Apertura a la experiencia (en negrita). Responsabilidad también presenta medias particularmente altas (superiores a 3). Mientras que Neuroticismo presenta las medias más bajas en general.

Neuroticismo			<i>Extraversión</i>			<i>Apertura</i>			<i>Amabilidad</i>			<i>Responsabilidad</i>		
R	M	C.V.	R	M	C.V.	R	M	C.V.	R	M	C.V.	R	M	C.V.
N1	1.47	0.76	E1	2.81	0.30	O1	2.92	0.32	A1	2.50	0.35	R1	2.73	0.38
N2	2.27	0.48	E2	2.86	0.32	O2	2.72	0.41	A2	3.00	0.31	R2	2.88	0.31
N3	1.60	0.78	E3	1.99	0.54	O3	3.33	0.21	A3	2.85	0.36	R3	3.13	0.26
N4	1.08	1.13	E4	2.47	0.44	O4	3.14	0.28	A4	2.03	0.51	R4	2.61	0.41
N5	1.70	0.68	E5	2.98	0.50	O5	3.07	0.31	A5	2.22	0.43	R5	2.82	0.30
N6	2.00	0.58	E6	2.25	0.51	O6	2.38	0.43	A6	2.58	0.38	R6	3.11	0.25
N7	2.16	0.51	E7	2.85	0.32	O7	2.38	0.46	A7	2.53	0.46	R7	2.82	0.34
N8	2.17	0.53	E8	2.20	0.49	O8	3.37	0.24	A8	2.15	0.51	R8	3.09	0.23
N9	1.43	0.66	E9	2.03	0.56	O9	2.75	0.41	A9	2.06	0.27	R9	3.06	0.28
N10	1.86	0.55	E10	2.67	0.35	O10	2.84	0.32	A10	2.52	0.35	R10	2.26	0.48
N11	1.80	0.61	E11	2.57	0.36	O11	2.75	0.42	A11	1.29	0.85	R11	2.33	0.50
N12	1.51	0.68	E12	2.68	0.43	O12	2.52	0.39	A12	2.77	0.37	R12	2.49	0.44

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos Neo-FFI por reactivo.
Nota: R=Reactivo, M=Media, C.V. = Coeficiente de variación. n=260



El análisis de confiabilidad y descriptivos por factor, se desglosan en la tabla 2. Con respecto a la confiabilidad, considerando los criterios de George y Mallery (2003), se destaca un alto índice de ésta en los factores *Neuroticismo*, *Extraversión* y *Responsabilidad* lo que es coincidente con el resto de los países expuestos. En el caso de *Apertura a la experiencia* y *Amabilidad* presentan un índice aceptable y cuestionable respectivamente, marcadamente más bajos que los anteriores. Por otro lado, se visualiza una evidente diferencia en las medidas de tendencia central, ubicando al Neuroticismo como un factor con una acentuada menor puntuación general que los otros cuatro factores. En el ámbito comparativo, se destaca el factor Apertura a la Experiencia como el rasgo de mayor media de puntaje y menor variación en la muestra de investigadores sociales latinoamericanos, superando de manera significativa los puntajes de estudios realizados en los otros países expuestos. El fenómeno se repite de forma similar en el factor Responsabilidad, siendo solo superados levemente en la media de puntaje por la muestra de un estudio realizado por Costa y McCrae con el instrumento original en Estados Unidos (2004).

En contraposición, los investigadores sociales latinoamericanos registran un puntaje menor en el factor Amabilidad que en investigaciones realizadas en otros países. Mientras que en Extraversión todos los estudios exhiben puntajes similares en tendencia central y variación (ver Tabla 2). Posteriormente, se realizó un análisis discriminante por factor para evaluar si estos logran discriminar a los dos grupos extremos (el 25% de menor puntaje en contraste con el 25% de mayor puntaje). Cada una de las escalas totales de los factores logra discriminar a los grupos extremos de forma estadísticamente significativa.

Siguiendo con el análisis de confiabilidad, se identificó la relación ítem-total corregida. El análisis arrojó 10 ítems del instrumento que poseen un índice inferior a 0.3 siete de los cuales pertenecen a la dimensión Amabilidad.

Factores	ISL			Perú ³			España ^{iv}			Estados Unidos ^v		
	α	M	CV	A	M	CV	α	M	CV	α	M	CV
Neuroticismo	0.86	21.05	0.40	0.83	20.45	-	0.82	22.59	0.40	0.86	15.77	0.47
Extraversión	0.86	29.37	0.26	0.78	30.45	-	0.78	29.58	0.26	0.80	28.50	0.22
Apertura a la experiencia	0.72	34.16	0.17	0.71	27.45	-	0.71	27.86	0.25	0.75	29.32	0.21



Amabilidad	0.67	29.51	0.19	0.68	28	-	0.71	34.71	0.18	0.69	33.39	0.15
Responsabilidad	0.83	33.32	0.20	0.85	27.90	- ⁴	0.83	33.08	0.24	0.79	33.48	0.19

Tabla 2.

Comparación consistencia interna y estadísticos descriptivos Neo-FFI por factor y país.
 Nota: ISL = Investigadores Sociales Latinoamericanos, M= Media, CV= Coeficiente de variación.

Con respecto al análisis de validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio extrayendo cinco factores rotados con VARIMAX (ver Tabla 3). Se omite en la tabla todos aquellos valores menores a 0.3, por considerarse una carga factorial muy baja. Por ese motivo, tanto el reactivo 33 como el 53 están excluidos del análisis, ambos pertenecen originalmente al factor Apertura a la experiencia. Hay un reactivo (48) que posee una carga factorial similar en tres factores y diez reactivos con carga factorial en dos factores.

El primer factor está compuesto por 14 ítems, de los cuales 12 pertenecen originalmente al factor Extraversión (E). El segundo factor estaría compuesto por

14 ítems, de los cuales 11 corresponden en la versión original al factor Neuroticismo (N). El tercer factor estaría compuesto por 11 reactivos, que en su totalidad pertenecen originalmente al factor Responsabilidad (R). El cuarto factor, compuesto por 10 ítems de los cuales 7 corresponden a la dimensión Apertura a la experiencia (O). Finalmente, el factor 5 está compuesto por 7 reactivos, 6 de ellos corresponden en la versión original al factor Amabilidad (A)

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
E7	.67				
E17	.65				
E27	.64				
E22	.64				
E2	.63				
E57	.62				
E12	.60				
E42	.59				
E32	.54		.43		
E47	.49				
E37	.48				
E52	.44				
A34	.38				
A39	.35				.30



N31		.65			
N11		.59			
N26		.58			
N6		.54			
N16	-.34	.53			
N21	-.38	.53			
N46		.51			
N1		.50			
N51		.50			
N41		.48			
O28		.46			
N36		.46			
O48	.35	.46		.33	
O58		.32			-.35
R60		-.42	.39		
R45			.78		
R20			.71		
R10			.70		
R15			.70		
R40			.69		
R35			.62		
R55			.52		
R30			.51		
R5		-.39	.50		
R25			.35		
A9		-.41		.36	

Tabla 3.
Análisis factorial exploratorio Neo-FFI extrayendo cinco factores rotados.



R50										
A54										
O38										.61
O8										.59
O23										.58
O3										.57
O18										.54
O43										.53
O13										.44
A59										.37
A14										.34
A4		.30								.56
A29										.54
N56										-.53
A24										.48
A19										.38
A49										.38
A44										.32
Varianza explicada	9.76%	9.08%	8.35%	5.7%	5.2%					

Con respecto a la varianza total explicada por el modelo, las cargas por factor son relativamente similares hasta el factor 3. Tanto el 4 como el 5 disminuyen el porcentaje de la varianza explicada. El modelo explica un 38,18% de la varianza total.

Reflexiones finales

El presente trabajo se orientó a identificar los rasgos de personalidad de investigadores sociales latinoamericanos y evaluar la confiabilidad y estructura factorial del instrumento NEO-FFI, en su versión en español (Costa y McCrae, 1999).

Con respecto al análisis descriptivo del instrumento, es interesante constatar que existen ítems con altos y bajos puntaje promedio. Cuatro de ellos corresponden a la escala de Apertura a la Experiencia: *“Tengo gran variedad de intereses intelectuales”* como el reactivo de mayor puntaje y menor variación y *“Me despiertan curiosidad las formas que encuentro en el arte y naturaleza”* como el segundo de mayor puntaje. Mientras que *“Tengo poco interés en andar*

pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana” y *“Encuentro aburridas las discusiones filosóficas”* presentan el menor puntaje promedio, representando una tendencia al desacuerdo con dichos reactivos. Lo anterior no es de



sorprender si sopesamos las características del factor en cuanto a la faceta de ideas y capacidad imaginativa propias de los participantes. De hecho, hay autores que han denominado a este factor “Intelecto” (Goldberg, 1981; Digman e Inouye 1986 citado en Carver y Scheier, 1997). Otros ítems que llaman la atención son aquellos de Responsabilidad, por presentar puntajes altos y escasa variación, entre los que destacan los ítems: “*Trabajo mucho para conseguir mis metas*”, “*Trato de hacer mis tareas con cuidado para que no haya que hacerla otra vez*” y “*Soy eficiente en mi trabajo*”, por lo que podríamos decir que todas estas son características relativamente compartidas por los participantes.

Es interesante también, ver la comparación que se realiza de la confiabilidad, medias y coeficientes de variación respecto a otros estudios. Al respecto, se destaca que el instrumento presenta, en general, mayores índices de confiabilidad que estudios realizados en contextos culturales de mayor cercanía como Perú, así como en otros contextos de similitud idiomática como el caso de España y similares índices con un estudio más alejado en términos culturales e idiomáticos como Estados Unidos, siendo este último seleccionado por haber sido realizado por los autores originales del Neo-FFI.

Así, los factores más robustos identificados fueron: *Neuroticismo*, *Extraversión* y *Responsabilidad*, siendo la *Apertura a la experiencia* y *Amabilidad* los factores que obtuvieron índices menores, pero aceptables y superiores a la mayoría de los estudios anteriores (Aluja, et. al. 2005; Martínez y Cassaretto, 2011; Cupani, et al. 2012). Resultados que apoyan en el marco referencial propuesto.

Junto a lo anterior, se evidencia un puntaje medio superior y menos variable en el factor *Apertura a la experiencia* con respecto a estudios realizados en otros países, superior en el factor *Responsabilidad*, con excepción del estudio en Estados Unidos. Por el contrario, se exhibe un menor puntaje medio en *Amabilidad* y puntajes similares en *Extraversión* respecto del resto de los estudios citados. Cabe destacar, que la muestra en aquellos países fue

población adulta perteneciente a un grupo de voluntarios de estudios médicos y psicosociales (Estados Unidos), estudiantes de pregrado (España) y estudiantes de pregrado (Perú). Por lo que se hipotetiza que estas diferencias surgen a partir de las diferencias de la naturaleza del trabajo investigativo e intelectual que desarrollan los participantes del presente estudio.

Luego para evaluar la idoneidad de los ítems se realizó análisis discriminante de diferencia de medias entre el cuartil inferior y superior de cada uno de los reactivos. Y



por último a través del AFE se evaluó la validez del instrumento, realizando rotación de datos con técnica VARIMAX. Los resultados indican bastante coincidencia de carga factorial entre las escalas teóricas del Neo-FFI y los hallazgos del presente estudio lo que confirma la evidencia sobre las propiedades psicométricas del instrumento.

Se excluyeron reactivos con baja carga factorial los cuales pertenecían al factor Apertura a la experiencia (33 y 53), lo que coincide con uno de los factores más débiles en cuanto a la confiabilidad del instrumento destacados en estudios anteriores.

Dentro de los reactivos, se subraya el reactivo 48: “*Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos*” ya que presenta una carga factorial similar en tres factores: *Extraversión*, *Neuroticismo* y *Apertura a la experiencia*, lo que no parece extraño debido a la naturaleza del ítem. Por otro lado, el reactivo 56: “*Es difícil que yo pierda los estribos*” carga con mayor fuerza en contra de *Amabilidad* que a favor de *Neuroticismo*. Además, existen factores que comparten ciertos reactivos, como es el caso de los factores *Extraversión* y *Amabilidad* los cuales comparten los ítems número 4 y 39, lo que sugiere cierta dificultad para diferenciar a ambos. Por otro lado, tenemos el factor *Extraversión* y el factor *Responsabilidad* que comparten carga en el ítem número 32. Por último, queremos destacar que algunos ítems de *Responsabilidad* puntúan negativo en *Neuroticismo* (60, 50, 5) y *Apertura a la experiencia* (9, 4).

Se recomienda reformular algunas preguntas, principalmente de las escalas de Apertura a la experiencia y Amabilidad original, ya que no se puede determinar si su menor confiabilidad y validez responden a una formulación confusa de los reactivos, como se ha sugerido en otros estudios en la región (Martínez y Cassaretto, 2011), o si efectivamente son innecesarios para evaluar dichos rasgos. Junto con ello, hay algunas que no parecieran discriminar en esta población en particular y no parecieran ser un gran aporte para el modelo. No obstante, los resultados del presente estudio sugieren que el instrumento es confiable y consistente para los objetivos propuestos y la muestra definida, incluso superando en algunos de estos aspectos a diversos estudios previos.

Finalmente, destacan ciertas diferencias en la variación y puntajes medios en algunos factores particulares del modelo, lo que sugiere que existen diferencias en algunos rasgos de la personalidad en investigadores sociales latinoamericanos con respecto a la población general.

Notas

¹ *Openness* en inglés, de ahí que el instrumento se denominó NEO.

² *Conscientiousness* en inglés, se decide utilizar Responsabilidad debido a que fue la



traducción realizada por Costa y McCrae para el Neo-FFI en español (1999).

³ En Perú, el estudio utilizado fue el realizado por Martínez y Cassaretto (2011). Destacar que se utilizó una versión modificada de 52 ítems: eliminaron 4 de Apertura a la Experiencia: 3, 8, 28 y 38 del factor Apertura a la Experiencia, los reactivos 34 y 44 del factor Amabilidad, el reactivo 27 del factor Extraversión y el reactivo 45 del factor Responsabilidad. Por lo que los puntajes están relativamente alterados.

⁴ Estudio realizado por Aluja, García, Rossier y García (2005). Población fue de estudiantes de pregrado.

⁵ Estudio realizado por McCrae y Costa (2004), la población es adulta perteneciente al programa *Baltimore Longitudinal Study of Aging*, voluntarios para evaluaciones médicas y psicosociales periódicas, descritos como participantes sanos y con alto grado de educación.

⁶ Las medias calculadas son ponderadas considerando el N de hombres y mujeres, debido a que la información sobre estas medidas fue segmentada por sexo.

Referencias bibliográficas

- Aluja, A., García, O., Rossier, J. y García, L. (2005). Comparison of the NEO- FFI, the NEO- FFI-R and an alternative short version of the NEO-PI-R (NEO-60) in Swiss and Spanish samples. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 591-604.
- Caruso, J. (2000). Reliability generalization of the neo Personality Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 236-254
- Carver, C. & Scheier, M. (1997). *Teorías de la Personalidad*. Mexico D.F.: Prentice Hall
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEO- PI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones.
- Cupani, M., Vaiman, M. Font, M. L., Pizzichini, F. y Saretti, B. (2012). Análisis factorial y confirmatorio del Neo-FFI utilizando paralelización de ítems y método Bootstrap. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 159-168
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goldberg, L. (1992) The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42
- Martínez, P., y Cassaretto, M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Factores NEO- FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (1), 63-74.



McCrae, R. y Costa, P. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587-596.

Meda Lara, R. M., Moreno-Jiménez, B., García, L. F., Palomera Chávez, A. y Mariscal de Santiago, M. V. (2015). Validez factorial del NEO-FFI en una muestra mexicana: Propuesta de una versión reducida. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1), 57-67.

Tokar, D., Fischer, A., Snell, A. y Harik-Williams, N. (1999). Efficient assessment of the five-factor model of personality: Structural validity analyses of the NEO five-factor inventory (Form S). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 234-239.



Uso del diferencial semántico en la construcción de sentido acerca del *Conocimiento científico, la Ciencia Social y la Evidencia* en investigación social: un estudio piloto

Marcelo Durán Pérez
Victoria Arratia Kandalajt

Resumen

Mediante el presente trabajo, se presentarán algunos resultados preliminares del desarrollo de una escala de *Diferencial Semántico* diseñada para valorar las orientaciones epistemológicas de científicos y científicas sociales respecto de las dimensiones de *Conocimiento Científico, Ciencia Social y Evidencia*, en que los polos opuestos que enmarcan las valoraciones de dichas dimensiones han sido clasificados bajo los modelos *estándar* y *no-estándar* (Marradi, 2013) de investigación en Ciencias Sociales. Esta escala forma parte de un cuestionario más amplio, que comprende otro tipo de instrumentos y que ha sido aplicado en línea mediante la plataforma *SurveyMonkey*, contando a la fecha con tres muestras extraídas de *ELMECS 2018*, el *X Congreso Chileno de Sociología 2018* y el *X Congreso Chileno de Antropología 2019*, dándonos un total de 260 respuestas. Los resultados del análisis estadístico han permitido configurar escalas reducidas para cada concepto, con correlaciones y *Alfas* satisfactorios, así como la adecuación a los modelos teóricos propuestos.

Palabras clave

Diferencial Semántico, Escala Osgood, Modelo estándar y no- estándar, Orientaciones Epistemológicas, Investigadores Sociales.

Introducción

Generalmente, los objetos de estudio de las Ciencias Sociales tienden a ser fenómenos externos a la comunidad científica; fenómenos que los científicos sociales intentamos aprehender mediante supuestos ontológicos y epistemológicos que de alguna manera guían nuestra actividad intelectual; sin embargo, no es habitual que sean los propios científicos sociales los objetos de dichos estudios como es el caso de la presente investigación. El trabajo presentado a continuación se enmarca en la fase inicial del estudio exploratorio *NEO-EPI*, el cual busca establecer las posibles relaciones entre orientaciones epistemológicas y rasgos de personalidad de los investigadores. Así emerge la presente ponencia, como una propuesta de construcción de la mejor escala de Diferencial Semántico posible para nuestro objeto de estudio, utilizando una serie de



pares de adjetivos bipolares — en torno a los modelos estándar y no estándar de ciencia — que se agrupan en tres dimensiones clave: *Conocimiento científico*, *Ciencia social* y *Evidencia*.

La escala a tratar forma parte de uno de los múltiples abordajes constitutivos del cuestionario aplicado, el cual ha sido adaptado del instrumento original de Dartnell (2007) sobre orientaciones epistemológicas, eliminando, modificando o agregando ítems acordes a los objetivos de nuestra investigación.

Actualmente el estudio se encuentra en su fase inicial, en la que se busca construir y validar los instrumentos utilizados, que a su vez fueron elaborados con base en otros instrumentos, adecuándolos a nuestro propio objeto de estudio

Planteamiento del problema

Dar explicación a los enfoques epistemológicos, los rasgos de personalidad y la conducta de los investigadores sociales es una empresa ambiciosa, sobre todo al tener en cuenta que estos conceptos han sido creados, generalmente, para estudiar a “otros” — no académicos — en contextos distintos de producción y enunciación. A pesar de ello, en nuestra propuesta se presentan algunos resultados preliminares de la formulación de una escala de *Diferencial Semántico* diseñada para valorar los enfoques epistemológicos de investigadores sociales latinoamericanos.

El diferencial semántico propuesto por Osgood, Suci y Tannenbaum a mediados del siglo XX ha sido extensamente tratado por diversos autores ⁽¹⁾. A modo de síntesis, lo entenderemos como un tipo de escala clasificatoria que busca medir las actitudes de los sujetos consultados frente a ciertos estímulos o reactivos, partiendo de la premisa de que la actitud de un individuo hacia un objeto se encuentra estrechamente ligada a los significados connotativos, subjetivos o afectivos que estos estímulos tienen para aquel.

Generalmente los pares de adjetivos se encuentran dispuestos en una escala gráfica que presenta un determinado número de respuestas posibles, las cuales en el caso de este estudio se distribuyen del 1 al 7 a lo largo de un continuo entre cada par semántico, permitiendo así graduar las respuestas más cerca de un polo u otro.

Para el caso de este estudio, no sería adecuado definir los polos de adjetivos opuestos de la escala en términos positivos o negativos ya que estamos midiendo actitudes hacia ciertos enfoques epistemológicos, por lo que se recurrirá a la propuesta de Alberto Marradi (2013) acerca de los modelos *estándar* y *no-estándar* como posibles caminos para hacer ciencia. La visión *estándar* de investigación comprenderá a las familias



experimentales y de asociación, que comparten supuestos tales como el carácter impersonal de la ciencia, las restricciones sobre el rol del conocimiento individual y la potencialidad de generar aserciones de alcance global sobre aspectos de la realidad desde los resultados de un experimento particular. La visión *no-estándar*, por su parte, es caracterizada por Marradi como la búsqueda de un mayor acercamiento entre el quehacer científico y la vida cotidiana, con énfasis en el conocimiento personal, la importancia del contexto y la preferencia por problemas micro.

Una vez explicados los puntos anteriores acerca del diferencial semántico y los modelos que clasificarán los polos de nuestras escalas, es necesario detenernos en las tres dimensiones a medir, explicitando lo que se entenderá al hablar de *Conocimiento científico*, *Ciencia Social* y *Evidencia*.

En primer lugar, el *Conocimiento científico* (Barriga y Henríquez, 2005; Borsotti, 2007) comprenderá el acervo de saberes obtenidos mediante la observación sistemática del fragmento de la realidad que se pretende estudiar, lo que comprende tanto su base empírica como la ejecución de ciertos principios de fiabilidad y validez. Este tipo de conocimiento es provisorio, dado que se encuentra sujeto a ser refutado y se fundamenta en evidencia — datos — extraídos por medio de métodos y técnicas rigurosas, con pretensiones de ser verificable, sistemático y comunicable. Otro aspecto relevante al momento de su construcción es la transparencia en los procesos de investigación, dado que la comunidad científica juega un relevante rol en la validación e inclusión de nuevos conocimientos; por las mismas razones, la ciencia busca ser precisa en la intención y extensión de los conceptos que necesita para ser reproducida.

En segundo lugar, se entenderá la *Ciencia Social* como la rama de la ciencia dedicada al desarrollo de conocimiento sistemático sobre la realidad social y el comportamiento humano, buscando comprender y dar explicación a las manifestaciones regulares o particulares expresadas por los grupos humanos e instituciones sociales. Las Ciencias Sociales abordan el conocimiento desde distintas disciplinas específicas, como la Antropología y la Sociología, las cuales fueron concebidas de forma relativamente estandarizada entre el siglo XVII y la primera mitad del siglo XX (Wallerstein, 2006), si bien los límites teóricos, metodológicos, epistemológicos, ideológicos y temáticos entre disciplinas se han vuelto difusos de un tiempo a esta parte.

Finalmente, se entenderá *Evidencia* como una forma de dato que permitirá afirmar, descalificar o comprobar una determinada hipótesis o teoría, expresando claridad manifiesta y aprehensible respecto de determinado fragmento de la realidad (Masías



Nuñez, 2008).

De esta manera, el análisis será realizado en función de los modelos descritos, de modo que los puntajes obtenidos en las distintas escalas puedan ser cruzados en investigaciones futuras con los otros instrumentos y contribuir en el estudio de las relaciones entre enfoques epistemológicos y rasgos de personalidad de los investigadores e investigadoras sociales latinoamericanos.

Método

El presente estudio, aboga por un control experimental por posibles factores explicativos alternativos de nuestro problema de investigación (Valles, 1997). De esta manera, nos situamos en el paradigma positivista bajo un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, buscando conocimiento sistemático, comparable y comprobable que permita explicar los fenómenos del mundo social (Vieytes, 2004).

El estudio presenta un diseño de tipo transversal y sincrónico, excluyendo de su interés los cambios en las etapas de obtención de datos. Los datos que se utilizaron en este estudio son de carácter primario, siendo obtenidos mediante la aplicación de una encuesta que incorporó tres instrumentos diferentes, buscando conocer la relación entre la actividad del científico social, sus rasgos de personalidad y los enfoques epistemológicos de los mismos.

A razón de que el presente es un estudio piloto, los criterios de selección de la muestra fueron decididos conforme a las posibilidades de acceso al campo y las necesidades propias del estudio. De esta forma, las unidades de análisis fueron científicos sociales de Latinoamérica, mientras que las unidades de observación se distribuyeron entre los participantes de tres congresos académicos; los participantes del *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (ELMECS), celebrado en Cuenca — Ecuador — el año 2018; los participantes del *X Congreso Chileno de Antropología* realizado en Temuco el año 2019, y los asistentes del *X Congreso Chileno de Sociología* realizado en Iquique en 2018. Por su parte, las unidades de información fueron participantes de estos congresos que efectivamente contestaron la encuesta señalada, desarrollándose su aplicación mediante la plataforma de encuestas en línea *SurveyMonkey*. En total la muestra contempla 260 casos. En esta primera etapa del estudio no se tomaron en cuenta para el análisis datos sociodemográficos como edad, sexo, nacionalidad u otros similares, sino que fueron incorporados todos los casos, o sea, el N total de la muestra.



Resultados y discusión

Luego de realizado el procedimiento de verificación de diferencia de medias y la depuración de los ítems ⁽²⁾, se construyó una escala para cada concepto.

La escala inicial correspondiente a la dimensión de *Conocimiento científico* contó con 12 pares de adjetivos opuestos, los cuales arrojaron un *Alfa de Cronbach* de 0,183 y correlaciones ítem-escala menores a 0,3, siendo cuatro de ellas negativas. Los ítems que cargaban negativamente fueron invertidos, incrementándose el *Alfa* a 0,562, lo que evidenciaría que estos se encontraban en dirección contraria al resto

de la escala. A pesar de estas modificaciones, 5 ítems presentaron correlaciones deficientes, por lo que fueron eliminados ⁽³⁾. Así se obtuvo una escala compuesta por 7 ítems y un *Alfa* de 0,689.

ÍTEMS ELIMINADOS		
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	CIENCIA SOCIAL	EVIDENCIA
Universal-Particular	Inclusiva-Exclusiva	Teórica-Empírica
Racional-Emocional	Racional-Emocional	Negativa-Positiva
Cuantitativo-Cualitativo	Simple-Compleja	Fundamental-Accesoria
Caótico-Organizado	Particularista-Holista	Fuerte-Débil
Centrípeto-Centrífugo	Flexible-Rígida	

Tabla1

En cuanto a la dimensión de *Ciencia social*, la escala inicial se conformó con 13 pares de adjetivos y arrojó un *Alfa* de 0,483, presentándose cuatro ítems que cargaron negativamente y tres con correlaciones deficientes. Al invertir los ítems negativos, el *Alfa* fue incrementada a 0,743, resultando todos los ítems positivos, si bien varias correlaciones fueron débiles. De esta manera, se desarrollaron gráficos tipo *scree plot* y se decidió eliminar aquellas que demostraran un quiebre notorio en una línea descendente, elevando el *Alfa* a 0,785. Los ítems eliminados fueron 5, resultando una escala con ocho ítems en total y un *Alfa* muy superior a la inicial.

Los resultados arrojados para la dimensión de *Evidencia* muestran un *Alfa* inicial de 0.185, asumiendo una débil relación estadística y teórica de los ítems dentro de la



escala. Al realizar las inversiones de los cuatro ítems negativos contenidos en ella, el Alfa subió a 0,418, sugiriendo que el error se encontraba en la dirección de los ítems y no en su inconsistencia respecto de la escala. Los ítems negativos fueron eliminados bajo criterios estadísticos, obteniendo una escala de 6 ítems y un alfa de 0,711.

Como puede observarse en la tabla a continuación, los investigadores sociales latinoamericanos muestran tendencias similares hacia las tres dimensiones consideradas en el estudio. De esta manera, los pares de adjetivos obtenidos luego

de los pasos anteriores muestran similitudes en las puntuaciones de las medidas de tendencia central. Si bien la dimensión *evidencia* presenta una menor puntuación respecto de las otras dos dimensiones, esto sugiere un mayor consenso de los investigadores sociales latinoamericanos sobre esta dimensión.

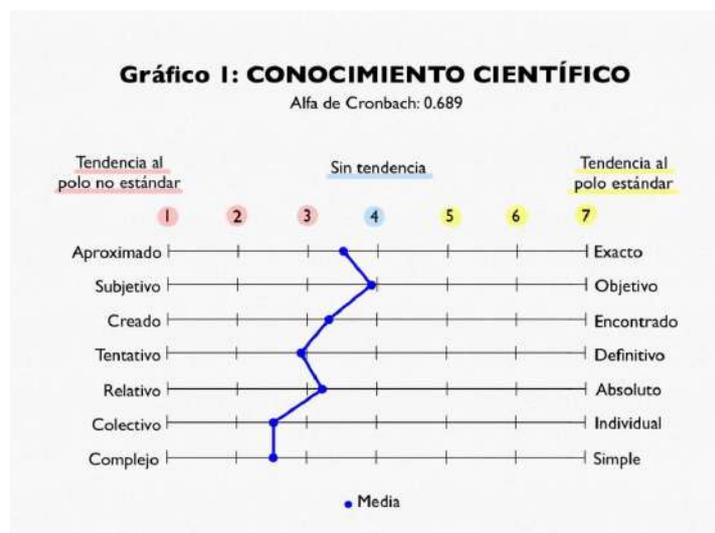
	CONOCIMIENTO CIENTÍFICO	CIENCIA SOCIAL	EVIDENCIA
N válido	198	194	193
Perdidos	62	66	67
Puntaje máximo	49	56	42
Media	34,26	36,59	23,55
Mediana	34	36	24
Moda	35	32	24
Alfa de Cronbach	0,689	0,786	0,711
Desviación estándar	5,9	6,7	5,2

Tabla 2.

Al comparar el comportamiento de los pares semánticos respecto de los polos opuestos — estándar y no estándar — se observó que la escala de Evidencia se correlacionaba de forma negativa con las escalas de Conocimiento Científico y Ciencia Social. Por otro lado, las puntuaciones máximas en el caso de Evidencia correspondían al polo estándar, mientras que en los otros dos casos se veían reflejadas en el polo no estándar. A esta problemática se suma el criterio práctico de que el polo estándar reflejase las más altas puntuaciones, lo que nos permitiría cruzar los datos obtenidos con los otros componentes del instrumento Neo-Epi en el futuro. Dado lo anterior, las escalas de *Conocimiento Científico* y *Ciencia Social* fueron invertidas, dejando la escala de *Evidencia* intacta.



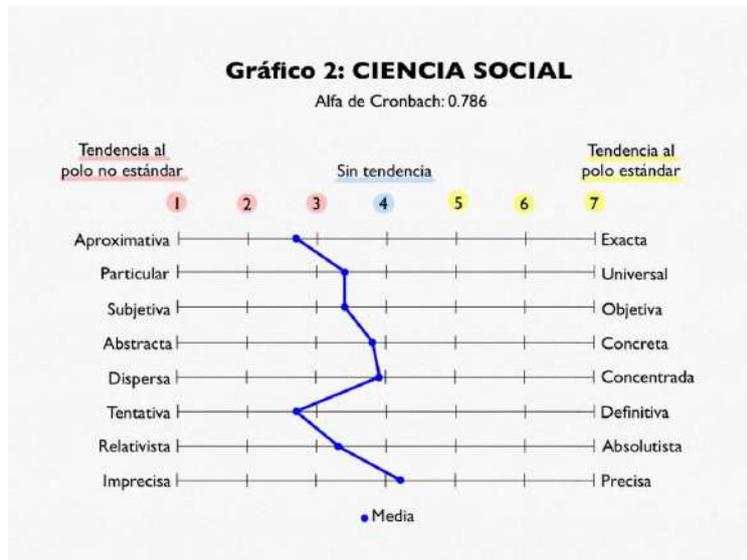
En los tres gráficos (4) presentados a continuación pueden observarse las tendencias de los ítems que componen las dimensiones de estudio, utilizando el valor de la media de cada par semántico, lo que nos permitiría determinar si la diferencia entre un polo u otro es significativo estadísticamente. Como puede observarse, los polos opuestos de la escala representan a los modelos *estándar* y *no estándar* respectivamente, mientras que el punto medio representa un espacio neutral respecto de dichos polos. El *Conocimiento científico*, de acuerdo a los resultados, tendería a ser algo colectivo y complejo más que individual y simple, así como también algo más absoluto que relativo. Si recurrimos a la definición de *Conocimiento científico* podemos observar que la escala se adecúa a ella como algo colectivo y complejo, sin embargo, muestra una tendencia distinta a lo esperado sobre su relatividad, cargando hacia el polo de lo absoluto. De esta manera los sujetos muestran una contradicción entre lo *estándar* — absoluto — y lo *no estándar* — colectivo, complejo — lo que se distancia de la condición del *Conocimiento científico* como algo provisorio, siendo un punto a destacar de esta escala.



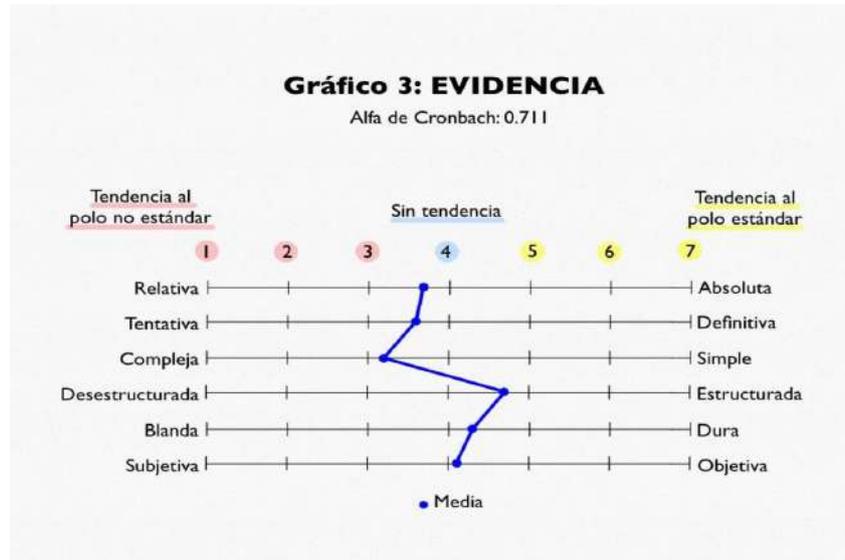
Por su parte, la escala sobre la dimensión de *Ciencia social* muestra el *Alfa* más alto de los tres conceptos, lo que nos da a entender que existe un mejor ajuste estadístico y teórico de los ítems dentro de la escala. Es aquí donde se observan las mayores variaciones en la distribución de los ítems, siendo una escala tendiente a la objetividad, hacia lo absoluto y lo preciso, mientras que muestra tendencias a comprender la *Ciencia social* como un concepto aproximativo y tentativo. Si entendemos a la *Ciencia social* como el conjunto de formas de abordar, comprender y dar explicación al comportamiento humano mediante el desarrollo de un conocimiento sistemático, la escala podría verse orientada hacia respuestas que apunten de forma regular al estudio del comportamiento humano — lo objetivo, lo absoluto, lo preciso — por un lado, y hacia orientaciones que



explican los procesos de la actividad científica para concretar ese conocimiento, las cuales serían aproximativas y tentativas, con lo que la escala se comporta de forma diferente a la definición trabajada en torno a *Ciencia Social*. Lo anterior responde a inferencias deducidas de los datos, por lo que serán abordadas con más detalle en estudios posteriores.



Por último, la dimensión de *Evidencia* muestra un Alfa relativamente alto a pesar de ser la escala con menor número de ítems totales, además de observarse una coherencia teórica interna tendiente hacia el polo de los adjetivos *no-estándar*, considerándola como algo más bien complejo, desestructurado y blando, lo que va en contra corriente con la definición de evidencia de Nuñez (2008) a las que referimos al inicio del estudio, dado que el autor le otorga a la *Evidencia* las cualidades de ser clara y aprehensible. En contraposición podríamos afirmar que los científicos sociales no consideran a la *Evidencia* como algo simple, estructurado, duro ni objetivo, como podría esperarse según lo reflejado en la teoría.



Reflexiones finales

Como se puede extraer de los resultados expuestos, se logró construir para cada dimensión escalas que cumplieren con los criterios estadísticos y teóricos mínimos aceptables. Siguiendo lo anterior, los *Alfa* de cada una de las escalas evidencian una consistencia estadística interna de moderada a fuerte, existiendo relaciones y coherencia teórica entre los ítems, es decir, que los ítems de cada escala tributan efectivamente al concepto que los agrupa.

A modo general las escalas muestran una buena consistencia interna, tanto teórica como estadística, lo que les otorga solidez. De la misma manera, se observa cómo las escalas se adecuaron de forma natural a los supuestos teóricos que rigieron su dirección, presentándose una columna claramente definida para adjetivos considerados como *estándar*, y otra columna para adjetivos definidos dentro del modelo *no-estándar*. Cabe señalar que las definiciones teóricas para cada par de adjetivos fueron incorporadas con posterioridad al análisis estadístico, es decir, fueron emergiendo de forma inductiva, sin ser forzadas.

Finalmente, recalamos que el contexto de elaboración de este trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto de investigación en proceso y de mayor amplitud acerca de cómo las orientaciones epistemológicas de un investigador o investigadora social podrían tener relación con rasgos de su personalidad, por lo que la adecuación de la escala de *Diferencial Semántico* presentada en las líneas anteriores jugará un rol importante en el cruce de los aspectos epistemológicos y de personalidad, siendo paso indispensable validar el instrumento desarrollado.



Notas

¹ Véase en Cortada, 2004; Morales, Urosa y Blanco, 2003; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1976; Sánchez Salor, 1979; y Vieytes, 2004.

² Para realizar el análisis de los datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS Statistics 21.

³ Véase en Tabla 1.

⁴ Los gráficos expuestos han sido contruidos con base en gráficos similares presentados por Sánchez Salor (1979) y Arnold-Cathalifaud, Thumala, Urquiza y Ojeda (2007) en sus respectivas investigaciones acerca de las actitudes de estudiantes de bachillerato frente a distintos estímulos y de los jóvenes chilenos frente a la vejez. Destacamos que no tenemos conocimiento de programas o softwares — como Excel, R Studio o IBM SPSS Statistics — que puedan desarrollar de forma automática gráficos con estas características específicas — en que puedan compararse valores entre dos polos opuestos en los extremos de un continuo — por lo que los tres gráficos presentados en este trabajo se han generado de forma manual en formato digital, utilizando un patrón milimetrado para graficar los diferentes valores de la media para cada par semántico.

Referencias bibliográficas

Arnold-Cathalifaud, M.; Thumala, D.; Urquiza, A. y Ojeda, A. (2007). La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: estudio exploratorio. *Última Década* N°27, Valparaíso, pp. 75 – 91.

Barriga, O. y Henríquez, G. (2005). Repensando el conocimiento y la ciencia para la investigación social del siglo XXI: algunas reflexiones preliminares. *Cuadernos de Trabajo Social* N°1, pp. 48 – 54.

Borsotti, C. (2007). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. *Miño y Dávila Editores*, Madrid.

Cortada de Kohan, N. (2004). Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes. *Lugar Editorial*, Buenos Aires.

Marradi, A. (2013). Método experimental, método de la asociación y otros caminos de la ciencia. *Paradigmas* 5(1), pp. 11 – 38.

Masías Nuñez, R. (2008). Palabras graves, palabras rebeldes. Léxico de la investigación en Ciencias Sociales. *Ediciones Uniandes*, Universidad de los Andes, Bogotá.



Morales, P.; Urosa, B.; Blanco, A. (2003). Construcción de escalas Likert: una guía práctica. Cuadernos de Estadística 26 Madrid. *Editorial La Muralla y Hespérides*.

Osgood, C., Suci, G. y Tannenbaum P. (1976). La medida del significado. *Gredos*, Madrid.

Sánchez Salor, S. (1979). Diferencial semántico y actitudes. Un estudio sociológico entre estudiantes de bachillerato. *El Basilisco* N°6, pp. 9 – 17.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. *Editorial Síntesis*, Madrid.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Editorial de las Ciencias, Buenos Aires.

Wallerstein, I. (2006). Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la división Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. *Siglo Veintiuno Editores*.



La mensajería en WhatsApp y los interpretantes, ámbitos de pautas culturales y variaciones de la sociolingüística en millennials ecuatorianos universitarios de Cotopaxi.

Máximo Gómez
Gina Venegas
Patricia Mena

Resumen

Un acercamiento a la mensajería de WhatsApp desde la perspectiva del interpretante constituye la aportación a una revelación de los efectos en el discurso receptivo cuya lectura transita por la sociolingüística, la filosofía del lenguaje y la pragmática, así como la convergencia de tales argumentos en el universo textual y audiovisual del discurso digital. Lectura que aspira a establecer los presupuestos teóricos y metodológicos de la sociolingüística que explican la relación entre el uso de la mensajería de texto y la conformación de interpretantes donde son visibles variaciones lingüísticas por parte de los millennials ecuatorianos. La metodología aplicada tiene una concepción estratégica integrada por la revisión de documentos, la encuesta, la entrevista grupal, la hermenéutica textual y la modelación, todas ancladas en la perspectiva de la teoría de Charles Peirce y William Labov. Entre los aportes que el estudio revela se encuentra la serie de interpretantes que generan los millennials ecuatorianos; las variaciones lingüísticas que tipifican su discurso; una argumentación de las reglas presentes en la recepción, así como una taxonomía de los interpretantes presentes en la plataforma digital estudiada constitutiva de un modelo de discurso. Hallazgos que permitirán generar otros estilos de enseñanza de la lengua.

Palabras clave

Interpretantes, pragmática, variaciones lingüísticas, comunicación, códigos.

Abstract

An approach to WhatsApp messaging from the perspective of the interpretant constitutes the contribution to a revelation of the effects in the receptive discourse whose reading transits through sociolinguistics, the philosophy of language and pragmatics as well as the convergence of such arguments in the textual universe and audiovisual speech. Reading that aims to establish the theoretical and methodological assumptions of sociolinguistics that explain the relationship between the use of text messaging and the conformation of interpreters where linguistic variations are visible by the Ecuadorian



millennials. The applied methodology has a strategic conception integrated by the review of documents, the survey, the group interview, the textual hermeneutics and the modeling, all anchored in the perspective of the theory of Charles Peirce and William Labov. Among the contributions that the study reveals are the series of interpreters generated by the Ecuadorian millennials; the linguistic variations that typify his discourse; an argumentation of the rules present in the reception as well as a taxonomy of the interpreters present in the studied digital platform constitutive of a discourse model. Findings that will allow generating other styles of language teaching.

Key Words

Interpreters, pragmatics, linguistic variations, communication, codes.

Introducción

En los orígenes de la pragmática, los estudios lingüísticos revelan el debate entre la recepción y la producción discursiva; el predominio del ámbito productivo ha relegado la amplitud de la reflexión hacia la recepción discursiva y limitado el conocimiento sobre los comportamientos con que reaccionan los sujetos y las interpretaciones que resultan de las apelaciones del emisor.

Esa postura desarrollaba poco el anclaje en el interpretante y sus aportaciones a la explicación del efecto del discurso, así como las dimensiones que la función apelativa alcanza en la recepción discursiva que varios autores advirtieran (Bühler, 1934; Jakobson, 1963; Halliday, 1978) y donde situaran crecientemente la trascendencia de la recepción en las funciones: señalativa o apelativa de Bühler, quien establece un campo mostrativo y otro simbólico cual forma de comportamiento del emisor y su realización por el receptor (1979: 99), postura que identifica al receptor en una supuesta conducta pasiva o interpretativa; la ambigüedad de esos comportamientos es tratada de evitar con la función conativa de Jakobson quien coloca en la decisión interpretativa del destinatario (o receptor) la realización del acto de habla, al precisar que el lenguaje busca influir en el pensamiento o en las acciones del receptor (1984: 347-395). Visión donde se mantiene la postura pasiva del receptor, aunque las conductas aparecen predeterminadas e instrumentales al explicar que son producto del modo imperativo.

Halliday a su vez habla de las metafunciones y las sustenta en que se manifiestan en el texto como un proceso semántico de la dinámica social (1978), habla también de una interacción lingüística representativa de una elección ya que en tanto potencial de significado requiere una actualización desde los atributos culturales del receptor. Esta



idea constituye un vuelco a la concepción estructural de los estudios lingüísticos para retribuirle su dimensión sociocultural. Posicionamiento donde se visualizan los aportes de Charles Sander Peirce con la perspectiva triádica que permitía incorporar una dimensión interpretativa relacional al analizar el discurso.

Esa evaluación del signo representa una mirada transdisciplinar que ya había destacado Eco al señalar la relación de la semiótica con diferentes disciplinas científicas como la filosofía del lenguaje y la psicología: "...no se puede negar que Peirce haya concebido en alguna ocasión al interpretante como un fenómeno psicológico" (Eco, 1976: 33); afirmación que respalda la amplitud de pensamiento que explica al interpretante y a la semiótica peirciana. Al respecto amplía Eco: La tríada de Peirce puede también aplicarse a fenómenos que no tengan emisor humano aun cuando tengan un destinatario humano (1976: 33). Esa reflexión se relaciona con el concepto de texto que desarrolla la lingüística textual la cual señala que son las unidades de dimensiones variables caracterizadas, por una autonomía total de la que carecen las unidades de niveles distintos (palabra, frase, oración) con dependencia de unidades jerárquicas superiores (Guerrero, 1994: 443). El interpretante posee esa autonomía porque lo determina el significado que Eco denomina como unidades culturales que representan una persona, un lugar, una cosa, un sentimiento, una situación, una fantasía, una alucinación, una esperanza o una idea (1986: 62); que veía cual soportes de un desarrollo connotativo o reacciones semánticas capaces de producir reacciones de comportamiento donde el desarrollo y las reacciones constituyen interpretantes. La concepción peirciana determina que el interpretante como terceridad es un signo que evoca a un segundo en la segundidad y en esta relación el sentido del objeto depende de la experiencia cultural del receptor u oyente. Dependencia que se ve explicada por los fundamentos de la Sociolingüística y la Pragmática lingüística, esta última enfocada en el uso concreto de la lengua y en su aspecto comunicativo, para lo cual requiere la dimensión histórica y social de la producción de sentido. Fenómeno discursivo que se conceptualiza con la idea de fuerzas ilocutivas de Brigitte Schlieben-Lange (1975). Intersección donde opera el interpretante.

El devenir presentado facilita a este estudio realizar un acercamiento metodológico a los servicios y herramientas de mensajería instantánea WhatsApp, para una explicación del léxico creado y utilizado por los actores investigados, definidos como interpretantes al uso, estudiantes de la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Técnica de Cotopaxi que han aceptado participar en la investigación. Propósito que permitirá formalizar una descripción lingüística de la innovación y aportes



léxicos en esta área de la vida cotidiana de los sujetos estudiados y la determinación sociolingüística que revelan dichos estudiantes en su recepción discursiva.

Metodología

La estrategia metodológica que este estudio asume tiene una perspectiva integradora ya que emplea la revisión de documentos complementada con el análisis hermenéutico. Ambos instrumentos se aplican para alcanzar una visión de la relación del interpretante con la plataforma virtual wasap, así como alcanzar una comprensión de la importancia de la concepción triádica para una visualización de los factores sociolingüísticos que determinan a los sujetos de este tipo de comunicación.

Gramática de recepción de los discursos textuales y audiovisuales de WhatsApp: los comportamientos en tanto reacción significativa de los sujetos.

Cuando Volóshinov subrayaba que el discurso es social por naturaleza (1927) estaba habilitando una postura que propiciaría lecturas diversas al texto; esa síntesis es una necesidad epistemológica que el autor presenta para refrendar la idea psicologista de que las representaciones psicoanalíticas tienen carácter discursivo ya que son el resultado de la interacción social; Esa semiótica ideológica fundará lineamientos de lo que serán la pragmática y la sociolingüística en la actualidad.

Dicha semiótica posee fundamentos teóricos que se basan en el principio enunciado en aquella época por el Círculo de Bajtin de que el texto no existe, solo la interpretación, una postura intertextual que denominara Bajtín como “dialogismo” por la estructura enunciativa presente en cualquier texto (1986). Los actores que configuran tal estructura integran relaciones que explican la semiosis del signo.

Volóshinov advierte la existencia de la noción de “refracción”, con la cual denomina un ámbito refractante que conforma las ideas de la realidad en los sujetos de una manera acorde a sus ideologías de clase (1927). Esta aportación constituye un antecedente del interpretante que desarrollará Charle Peirce. Las limitaciones del autor ruso radican en el reduccionismo al ámbito del texto político, reduccionismo que no niega tan valioso aporte porque se une a la visión de Eco quien señalará posteriormente la existencia de reacciones semánticas y desarrollo connotativo que resultan formas de expresión de la refracción.

El énfasis de estos autores en la existencia de un ámbito social y su rol en el discurso resulta un constructo de significado, fruto de una tendencia desde la filosofía de señalar en el acto comunicativo una comprensión de la realidad objetiva mediada por factores socioculturales presentes en la comunicación. Ese posicionamiento representó un giro



lingüístico en la filosofía, sustentado en la visión de tratar los problemas ontológicos a partir del examen de la forma en que éstos están encarnados en el lenguaje natural (Acero, Bustos y Quesada, 2001: 15), La alusión al lenguaje natural se ancla en las intencionalidades o no de la preferencia, mientras que estudiar el lenguaje desde este giro es una lectura como vehículo observable de los pensamientos (Fràpolli y Romero, 2017: 17).

Concepción que favorece analizar la lengua como aspectos contextuales relativos al uso de los signos cual objetivo de estudio de la pragmática (2001: 42). Un enfoque que aportara Peirce afirmando que, la Terceridad es la relación trídica existente entre un signo, su objeto, y el pensamiento interpretante, él mismo un signo, considerado como constitutivo del modo de ser signo (Peirce, 1903). La precisión de que el interpretante es un pensamiento que asume forma signífica devela a su vez la relación con el intérprete quien asume un rol comprensivo y por tanto inferencial.

Hecho que define a la gramática de recepción de Eliseo Verón como inferencial con lo cual se diferencia de las gramáticas referenciales que tienen un carácter general (Llamas, 1996) y están construidas por propósitos más explicativos que descriptivos (Charundeau, 1992). Llamas atribuye, sin embargo, al interpretante un carácter normativo y cita a Castañares para explicarlo: "la concepción peirceana del interpretante como efecto producido por un signo y al mismo tiempo como regla de interpretación, permite explicar cómo es posible conciliar lo general (regla) con lo particular (uso)" (1992). Afirmación que posibilita la lectura del interpretante desde la Gramática y desde la Pragmática, hecho que Llamas observa como dos tipos de análisis de la realidad del lenguaje, aunque distintas porque al ubicarse en el interpretante Peirce lo hace en una recepción creativa.

Para Castañares (1992) el interpretante remite hacia atrás al signo y hacia delante él mismo, puesto que es un signo que produce un interpretante nuevo. El cual puede ser estudiado mediante reglas de interpretación. La novedad de la gramática de recepción es que resulta una referencia de las posibilidades inferenciales del intérprete que se resumen en:

- reconocimiento de la intención del locutor (Verón, 1993).
- principios de interpretación basados en información no literal
- apelación a elementos deícticos y al conocimiento del uso del sistema



-entendimiento estratégico mediante las macroestructuras o estrategias globales de significación (Van Dijk, 2004)

-relaciones lógicas: tiempo, causa, consecuencia y oposición (Vázquez, 2016).

Las reglas descritas explican los comportamientos que asumen los receptores del discurso para realizar su consumo del sentido. Proceso de apropiación de significados que no solo es de pensamiento ya que produce cambios y variaciones en la forma que sufre una lengua al ser empleada. Los tipos de variaciones que la lingüística había reconocido eran: diatópica determinada por factores geográficos; diacrónica por históricos y diastrática por elementos de tipo sociocultural (Castillo. 2017)

Los préstamos lingüísticos anglosajones, una aproximación a su hegemonía en WhatsApp.

Actualmente casi todos los idiomas reciben su influencia por el peso que tiene tanto en los medios de comunicación como en los adelantos tecnológicos. El español de los países hispanoamericanos, y el de los hispanohablantes residentes en diferentes partes del mundo de habla inglesa, se nutre de ciertos cruces. Por ejemplo, en países como Panamá, Perú, Venezuela, República Dominicana, Colombia, Ecuador y Costa Rica se usa GUACHIMÁN, que viene del inglés WATCHMAN para denominar al vigilante.

De modo que, la influencia directa hace que se produzcan muchos calcos semánticos, en términos relacionados con la informática, los cuales se podrían intentar traducir o emplear palabras que ya existan en español. Es notorio el empleo de directorio, que proviene de directory, cuando sería más ajustado en español traducirlo por guía. De igual manera puerto para PORT en lugar de vía de entrada. Algunos de los más comunes son: staff (equipo), work in progress, Win win (expresión que significa ganamos todos), full time, junior, anyway, workshop, brainstorming. Por lo tanto, esta influencia no se limita a términos concretos, sino que se emplean verbos inventados sobre raíces netamente anglosajonas muy frecuentes en sesiones de trabajo como el empleo de hacer un break o estar missed.

Además, los préstamos léxicos constituyen el fenómeno más recurrente asociado al contacto lingüístico (Moreno de Alba, 1992: 196), El mismo que se produce necesariamente a raíz del contacto entre culturas, es decir, no hay trascendencia lingüística sin trascendencia cultural.

Por lo tanto, la necesidad de nombrar nuevos objetos o conceptos hace que se incorporen al castellano nuevas palabras procedentes, en la mayoría de la lengua



inglesa son los anglicismos ante los cuales existen dos soluciones: la hispanización o el simple empleo del extranjerismo. El uso del extranjerismo se debe a un reconocimiento de impotencia o por esnobismo. El spanglish es el mestizaje del inglés y el español. De los cuales se puede distinguir tres clases de spanglish: formal, informal y ciberspanglish. Actualmente se habla del spanglish como si la mezcla de ambas lenguas, por no decir la absorción del castellano por el inglés, fuera el punto final al que se dirige; de tal manera que el léxico español se asienta en una base latina a la que se han ido añadiendo elementos del francés, italiano, alemán, árabe, azteca, entre otros.

Ahora, el fenómeno de los anglicismos en español es muy amplio y se puede estudiar desde distintas perspectivas. En su mayoría, el énfasis de los estudios ha recaído en los anglicismos léxicos y se tiende simplemente a clasificar tales voces. Entre las investigaciones reciente se encuentra: William Labov (citado en Moreno, 2005) quien expresa que la sociolingüística tiene entre sus objetivos el de descubrir el orden que puede haber en la variación y el cambio lingüístico. Para cumplir tal objetivo, se recurre a la cuantificación, ya que la importancia de los análisis cualitativos es paralela al interés de los estudios cuantitativos: no se puede contar lo que no se ha identificado.

De igual manera esta teoría tiene como propósito el análisis de diferencias lingüísticas en relación con las diferencias sociológicas (clase social, edad, sexo), contextuales y geográficas, teniendo en cuenta que si varían estas características en los estudiantes, también varía su lenguaje.

Según Moreno Fernández (1988, p.140-142), la característica principal de la sociolingüística variacionista es la heterogeneidad al presentar problemas fundamentales en todo estudio sociolingüístico: el estudio del lenguaje cotidiano, las observaciones sistemáticas y asistemáticas, la correcta interpretación de los marcadores sociolingüísticos o las reglas variables. Además, la sociolingüística laboviana ha seguido una línea de investigación propia, con la que se ha querido perfeccionar algunas propuestas recibidas del generativismo de la dialectología, sin perder el norte del estudio del lenguaje en su contexto social.

Por otra parte, WhatsApp una forma de comunicación digital es veloz, instantánea y requiere de mensajes cortos de pocas palabras; y además los textos digitales que se intercambian en esta comunicación globalizada se alejan de los modelos escritos tradicionales. Entre sus características particulares, se destacan un estilo mucho más informal, simplicidad sintáctica, nuevas reglas de tratamiento, y un léxico más limitado y coloquial, que incluye una importante presencia de préstamos del inglés. Al respecto,



las voces inglesas tienen la ventaja de ser, por lo general, más cortas que su equivalente en español. Estos mensajes también se distinguen por otros rasgos relacionados con la escritura, como nuevos usos tipográficos y ortográficos, falta de tildes o acentos, y un ejemplo no convencional de mayúsculas y minúsculas. Además, también son típicas la presencia de emoticones que tiñen de emoción los mensajes y la abundancia de marcas de oralidad, tales como la transcripción literal de la fonética (no kiero), la multiplicidad de signos de interrogación y exclamación (What???, felicitaciones!!!!), y las permanentes onomatopeyas de risa (jijijijajaja!!), entre otros.

Por otra parte, dadas la velocidad de la interacción y la exigencia de síntesis, son frecuentes las siglas y abreviaturas, tales como TQM o TKM (te quiero mucho), abz (abrazo), grs (gracias), lola (lo lamento). Las siglas y abreviaturas se observan incluso en vocablos ingleses, como bro (brother), kss (kisses), tks (thanks), congrats (congratulations) y wtf (what the fuck). Así, como expresa Silvia Baeza citada por Villavicencio, el texto “roza el límite de lo comprensible o es casi incomprensible para quienes no han sido entrenados en esta particular alfabetización en el ciberespacio” (2015: 37).

Debido a la globalización en la que la sociedad actual se encuentra inmersa, los hispanohablantes han ido tomando dicho vocabulario y, en varios casos adaptándolo al idioma. De igual manera, la Real Academia Española (RAE) tampoco ha escapado del tratamiento de este vocabulario latente en continua expansión.

Por consiguiente, y aunque a muchos les resulte difícil de asimilar, la RAE ha admitido e incorporará al diccionario el verbo **wasapear** (intercambiar mensajes por WhatsApp). No solo estas formas, también admite las adaptaciones guasap (guasaps, en plural) y wasapear, aunque si aclaran que es preferible el uso con las formas “w” a fin de mantener y no perder la referencia a la marca, y a que estas son adaptaciones más coloquiales.

Por el mismo estudio se encuentra el anglicismo selfie, que ya se presenta como un firme candidato a ser incorporado por la RAE, después de haber sido elegido como la palabra del año 2013 por el Diccionario de Oxford. Si bien ya se ha visto en varios escritos el uso de este anglicismo, la RAE todavía no lo ha incorporado en el diccionario, de hecho, recomienda el uso de palabra autofoto o autorretrato que son formas correctas y posibles de sustituir el anglicismo.



WhatsApp y la generación millennials ecuatoriana, ámbito epistemológico y de recuperación del intérprete en la Universidad de Cotopaxi

WhatsApp como plataforma digital ha incorporado dimensiones que la lingüística había fijado como potencialidades del significado en el signo: íconos, índices y símbolos; el enlace del significado con la interpretación, lo cual está generando la necesidad de una nueva alfabetización en los significantes que emergen en las diferentes plataformas digitales. Un vacío epistemológico, acerca del proceso de transformación, ampliación y modernización del sistema de comunicación social, requerido de una concepción teórica que responda a las renovaciones tecnológico-comunicativas.

La plataforma analizada es una aplicación de chat para teléfonos móviles de última generación, los llamados smartphones. Sirve para enviar mensajes de texto y multimedia entre sus usuarios. Su funcionamiento es similar a los programas de mensajería instantánea para ordenador más comunes, aunque enfocado y adaptado al móvil. Hay un WhatsApp web de escritorio para ordenador y, por tanto, también funciona WhatsApp en iPad y en la mayoría de tabletas.

Cada usuario se identifica con su número de teléfono móvil. Basta con saber el número de alguien para tenerlo en la lista de contactos de WhatsApp... o wasap, que según la Real Academia de la Lengua Española, es mejor que whatsapp refiere el director honorario Víctor García de la Concha, (citado en Morales, 2018). Para conversar es imprescindible que, tanto el emisor como el destinatario, tengan instalada esta aplicación en su dispositivo digital con el consentimiento del otro.

Los mensajes se envían a través de la red hasta el teléfono de destino. Para poder usar WhatsApp o WhatsApp web hay que contratar una línea móvil. El primer requisito es que sea un smartphone y tenga sistema operativo. La página web de WhatsApp admite descargar la aplicación (<https://www.whatsapp.com>), que viene preinstalada en algunos modelos, incluida wasap bussines.

La aplicación funciona como un hipertexto porque viabiliza además del chat de texto, enviar fotografías, audio y vídeos. Tiene acceso directo a las llamadas convencionales, y a llamadas de WhatsApp, o incluso video llamadas, que se transmiten por internet y pueden, o bien salir gratis si estamos conectados a una wifi, o consumir datos. El otro punto fuerte es la seguridad que protege las conversaciones gracias a su sistema de cifrado de extremo a extremo.

Los jóvenes alcanzan con esta plataforma posibilidades de mayor conocimiento, elevar su comunicación con pares y facilitar la creatividad que supone la interpretación de los



signos al aportar índices, íconos y símbolos que facilitan las reglas de interpretación es decir el proceso de inferencias. Por eso algunos autores afirman que sin interpretante no hay signo (Castañares, 1992). Este nivel de pensamiento opera mediante procesos psicológicos para el procesamiento del texto actualizando sus macroestructuras ante las nuevas situaciones, así como almacenando textos (Van Dijk, 2004). Este autor denomina a dichas macroestructuras como conocimiento sociocultural o guiones que desempeñan en la interpretación de los textos.

Un proceso como el descrito es altamente atractivo para las nuevas generaciones por el desafío que acompaña el proceso de recepción con el dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones. La situación comunicativa así creada genera un consumo de sentido donde el mensaje es un punto de pasaje que sostiene la circulación social de las significaciones (Verón, citado por Torres, 2011).

Tan extendido uso de significados revela actividades no solo de tipo personal (amistad, afectividad, sentimental), que son en su gran mayoría de carácter informal, sino también se incluyen las de trabajo, viajes y negocios que son de carácter formal. Consecuentemente a lo que la nueva forma de vida y comunicación determina en la sociedad, en tanto medio tecnológico más asequible a las personas. El uso cotidiano de la tecnología va modificando cada aspecto personal y cultural de los seres humanos.

Las nuevas plataformas, los canales, modelos, los productos no solo han traído novedosas formas de interactuar, y ampliado el diapasón de impacto de las personas, muchas de ellas convertidas hoy en influencer, entre los cuales se destacan jóvenes nativos digitales, que sueñan con ganarse la vida trabajando en campos que les motiven y diviertan (San Miguel, 2018: 129).sino que, además, están cambiando consecuentemente y progresivamente la forma de comunicarse a través de una nueva expresión de lenguaje provocando cambios significativos en el idioma. Los consumidores se han convertido directamente en productores en un proceso dinámico donde la creación de contenido no cumple reglas pre-establecidas y rígidas, sino que es moldeable y cambiante cada minuto.

La comunicación digital ha permitido la integración de voz, texto y gráfica en la producción y transmisión de mensajes a través de los dispositivos y plataformas creadas para este fin. La variedad de recursos comunicativos disponibles, y las formas en que los usuarios digitales se apropian de ellos y los usan están creando prácticamente un nuevo lenguaje. Se pueden listar varias transformaciones que sustentan la frase anterior:



-La primera es la alteración de la grafía normal de las palabras escritas ya sea a través de la eliminación de letras de una palabra, sin que esta pierda total legibilidad; o la sustitución de sílabas completas por una letra específica.

-Otro fenómeno es la utilización de palabras de un idioma en otro. El tránsito ocurre con mayor regularidad del inglés al resto de los idiomas, tal vez debido a que este es un lenguaje hegemónico dentro de la industria de dispositivos y aplicaciones digitales. Hecho que no se limita a su utilización en sustitución a un término del idioma receptor, sino que dan lugar a nuevas palabras, no válidas para el idioma original del que proviene el término prestado. El ejemplo más típico es la verbalización de ciertos sustantivos anglosajones, tales como chatear, loguear, upgradear, entre otros.

-La sustitución de palabras, o incluso frases, por símbolos o imágenes tales como los emoticones o memes constituye una tendencia creciente. Este incremento con uno o varios significados relacionados al contexto lo están convirtiendo en un tipo de lenguaje específico digno de estudiar en profundidad.

Acerca de la producción de interpretantes

Las transformaciones descritas en la lengua es un tema que se relaciona con la cotidianidad de los jóvenes, y las modificaciones tanto orales como escritas relevantes para la sociolingüística cual disciplina.

Se asume como muestra de interés la generación millennials, que son aparentemente los usuarios más asiduos y los más impactados por la ola de transformaciones tecnológicas que se han sucedido desde los años 80 del pasado siglo hasta la actualidad, y que, por ende, han experimentado una mayor apropiación tanto de los dispositivos digitales, como de las ventajas que estos brindan. Esa generación también conocida por otros nombres como generación milénica, o simplemente generación “Y”; está compuesta por los nacidos entre los años 80 y el cambio de siglo. No existe un consenso para la definición de lo que caracteriza a esta generación, sin embargo, se pueden establecer algunos indicadores que los definen con mayor frecuencia.

Fueron definidos como nativos digitales (Prensky, 2001), debido a que mientras crecían la tecnología estaba presente en su entorno, sin embargo, hay autores que señalan que no es la fecha de nacimiento, ni el contexto digital, sino su simbiosis con las máquinas (Caldevilla, 2011: 28), o contexto vincular, el determinante de la “natividad digital”.

La tecnología, para los millennials no es algo a que tienen que adaptarse, como los llamados inmigrantes digitales, sino una parte integral de sus vidas.



Los jóvenes ecuatorianos insertos en redes sociales y espacios digitales altamente interactivos constituyen un ámbito de las dinámicas del lenguaje. Por esto se considera oportuno estudiar los millennials ubicados en el rango etario entre los 18 y 26 años, en su escenario sociocultural delimitado en la población del área urbana de la ciudad de Latacunga; el propósito es explicar la relación que existe entre su práctica discursiva y el significado que producen mediante el uso de las nuevas tecnologías en este entorno social.

Para obtener estos fines se aplicó una encuesta semiestructurada a una muestra formada por diez estudiantes de tres paralelos de la Carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros; la herramienta fue diseñada desde la perspectiva de cómo conciben al receptor de los mensajes y qué visión asumen como productores de textos desde su anclaje en la estructura social mediante los indicadores:

- modos de representación de los interpretantes
- frecuencia de uso de la mediación activa de wasap
- fuentes del lenguaje simbólico y la originalidad
- las representaciones y la capacidad del signo
- wasap y el desarrollo del pensamiento

Índices que deben revelar el rol del interpretante en esta comunidad de usuarios del lenguaje, visiones que fueran interpretadas y que se presentan en las líneas que siguen.

Los modos de representación están determinados por el contexto de los encuestados: predominantemente urbanos, lo cual homogeniza los resultados hacia una utilización de del soporte textual y audiovisual, aunque esta afirmación resulta contradictoria debido a que según declaraciones de los informantes en otra interrogante predomina el empleo de emoticones, símbolos que carecen de audio. La razón que explica este resultado se soporta en la intencionalidad de la coherencia que según Van Dijk opera en la estructura global del significado, por declararse como residentes de ciudad deben emplear el recurso más actual del mensaje.

La frecuencia de uso de wasap y su mediación la asumen preferentemente como dinámica en razón de la selección por ocho informantes de diez, lo cual representa una segunda posición ya que la primera era inmediata y solo fue seleccionada por dos sujetos. Confirmación del valor que la fluidez entre la conversación del emisor y el receptor (...) poseen, así como se han ido encadenando y generando las ideas (Grupo



Blc, 2015) un efecto de la postura de los actores de visualizar a wasap como herramienta de retroalimentación.

Al indagar las fuentes del lenguaje simbólico y de su originalidad son identificadas en tal rol la cotidianidad 86), internet (4), el idioma foráneo y lo tradicional, una argumentación que explica la influencia de las plataformas en la configuración de interpretantes que emergen del principio de Peirce: cualquier cosa que algo sea , además de eso es también un signo (Peirce citado Rodríguez, 2003), es decir lo que aparece en internet es un pensamiento válido representativo de un objeto por un signo en tanto signo, donde se advierte una concepción pragmática del sujeto.

Para reafirmar su postura en las representaciones destacan la intensidad como propósito de la utilización de wasap unido a la intención de propiciar un nuevo sentido en los mensajes mediante la búsqueda de nuevas cualidades al significado posibilidad que facilitan adoptar un estilo informal, caracterizado por la simplicidad sintáctica, el uso de nuevas reglas de tratamiento, un léxico más limitado y coloquial, y la presencia de préstamos del inglés. Hechos que suponen elevan la capacidad del signo.

Un análisis de los millenials ecuatorianos en wasap conduce además a valorar la medida en que dicha plataforma viabiliza el desarrollo del pensamiento en tanto medio de instalación de un conocimiento y lectura a la construcción del discurso.

Los elementos identificados referidos a este ámbito proponen evaluarlos como hablantes convincentes debido a que la reestructuración del discurso en base a la inserción de símbolos, la combinación de semas, la percepción de un receptor competente y la creatividad en la configuración del mensaje a partir de macroestructuras globales de significación permiten definir al productor de discursos como sujeto parcialmente productivo. Competencia desarrollada a partir del ejercicio de una metodología para las luchas epistémicas de liberación (Walsh, 2013: 29). Se fundamenta en la aceptación de una intención renovadora del significado por cinco sujetos, oposición por cuatro y postura intermedia de uno, polarización y flujo de fuerzas, que se ilustra en el continuum “novedad-rapidez *versus* irrespeto ortográfico-gramatical”.

Lucha de saberes que revela el rol desempeñado por la enseñanza de la lengua en el escenario actual de Ecuador; indicativo del surgimiento de una conciencia y conocimiento lingüístico. Dimensión gnoseológica donde subyacen:

El manejo de nociones teóricas: variaciones para generar un aprendizaje y una manera común de comunicación referente a la jerga/ innovación porque ya no se usa mensajería



por texto/de manera formal aprendo nuevo vocabulario cuando es de manera informal es más rápido/ al utilizar este tipo de cambios la gramática, la ortografía entre otro tipo de cosas del lenguaje natural en este caso del español se ven afectados (...)

Fundamentar la síntesis del habla: rapidez y precisión en la expresión de emociones/rapidez de nuestras ideas, aunque haya desapego con el uso correcto del lenguaje.

Importancia de la relación triádica y del interpretante: delimitar la manera de escritura, modificar las ideas por gráficos para nuevo sentido a este/sentido a lo que siento y quiero decir.

La explicación argumental presentada por ellos puede considerarse el resultado de lo conceptualizado como una pedagogía de reflexión y acción (Walsh, 2013: 29), al ser una insurgencia que desplaza e invierten prácticas y conceptos heredados, usadas para: saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes (Alexander, 2005: 7), apreciado por Walsh cual proyecto epistemológico y ontológico ligado al ser. Una propuesta que legitima la diversidad ecuatoriana, puesto que los argumentos referidos por los estudiantes encuestados proceden de dispares contextos: urbanos, rurales y semiurbanos (Latacunga, Ambato, Quito, Sigchos, Pujilí, Pillaro, Saquisilí) donde emergen interpretantes visuales capaces de dotar de precisión y rapidez comprensiva, aunque se acompañe de interpretaciones múltiples. Esa práctica de la visualidad tiene antecedentes en la dignidad visual de los andinos para sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito y constituyen una continuidad de la armonía del orden social de aquellas civilizaciones, punto de vista a retomar desde una postura decolonial en el discurso vista como dos mundos en contención según Cristina Walsh.

Conclusiones

La sociolingüística confrontada en la práctica revela que los cambios y variaciones lingüísticas producto a la globalización y las tecnologías de la comunicación no se visualizan determinados por factores sociológicos (clase social, edad, sexo), contextuales y geográficos significativos, como realidades que permitan afirmar una relación directa entre esas variables y las maneras de expresión; la nueva realidad global cuestiona posturas teóricas sustentadas en el valor de los factores socioestructurales, cual determinantes de los comportamientos discursivos de los estudiantes referidas a variaciones de su lenguaje.

Sus características particulares develan un estilo informal, gusto por la simplicidad sintáctica, originales normas de tratamiento, y un léxico más limitado y coloquial



con presencia de préstamos del inglés; en dichos mensajes se distingue las oportunidades reconocidas por los contestarios como estrategias para decir, imitar los significados (Jasper, 2012: 14) reformulando la cultura y sus estrategias en una simbiosis social. La presencia de emoticones que representan emociones en los mensajes permite visualizar una pragmática que no solo exprese, sino que confirme una realidad sensitiva.

La semiosis infinita de Peirce llega hasta nuestros días replanteando las relaciones del signo, objeto e interpretante ahora en un escenario con multitareas que los nativos digitales deben desempeñar para validar las ideas de Eco acerca de la existencia de una circularidad, condición normal para el proceso de significación (1976: 118). Proceso representacional que ahora alcanza otros significados al modificar la forma de construcción y comunicación del discurso. Son los objetos emergentes que requieren otro discurso y otro intérprete.

Anexo 1

Significantes	Interpretantes o nueva significación
mosear	Ligarse a otro,
Wasapear	Comunicarse por wasap
morbasa	Describir un chico
Toppes, de topes	Vernos luego, Nos vemos después

Tabla con ejemplos de nuevos significantes

Referencias bibliográficas

- Acero, J. J.; Bustos, E. y Quesada, D. (2001). Introducción a la filosofía del lenguaje. Madrid: Ediciones Cátedra, Quinta edición. España.
- Alexander, J. (2005). Pedagogies of crossing, Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred. Durham, NC: Duke University Press.
- Austin J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Bühler, K. (1934). Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer; traducido por Julián Marías: Teoría del lenguaje, Madrid, Revista de Occidente, 1979.
- Caldevilla Domínguez, D. (2011). Los retos de la era de las TICs: nativos digitales contra inmigrantes, Universidad Complutense de Madrid. Santiago: Comunicación y medios, n. 23. pp. 23-36. Universidad de Chile.



- Castañares, W. (1992). Algunas consecuencias de dos principios peirceanos, Universidad Complutense de Madrid: *Signa*, (1), 135-142. España.
- Castillo, I. (2017). Variantes lingüísticas: tipos y sus características. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/variantes-linguisticas/>.
- Charaudeau, P. (1992). Gramática del sentido y de la expresión. París: Hachete. Francia.
- Eco, U. (1976). Tratado de semiótica general. Barcelona: Editorial Lumen S. A. España.
- _____ (1986). La estructura ausente. Tratado de semiótica. Barcelona: Editorial Lumen S.A. España.
- Fràpolli, M. J. y Romero, E. (2007). Una aproximación a la teoría del lenguaje. Madrid: Editorial Síntesis, España.
- Grupo Blc, (2015). Whatsapp coaching. Auren Blc. Recuperado de: <https://www.grupoblc.com/whatsapp-coaching/>
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. París: Minuit.
- _____. (1984). Lingüística y poética. Ensayos de lingüística general. Barcelona: Ariel.
- Jasper, J. (2012). ¿De la estructura a la acción social? La teoría de los movimientos sociales después de los grandes paradigmas. Ciudad de México: Sociológica, año 27, número 75, enero –abril.
- Llamas-Saíz, C. (1996). La recepción de Peirce en la lingüística española. Anuario Filosófico, (29), 1383-1394. Universidad de Navarra. España. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/AF/Llamas.html#nota15>
- Morales, M. (2018). Wasap mejor que whatsapp: la RAE presenta su primer 'Libro de estilo' para "escritores digitales". El País. Recuperado de <https://bit.ly/36eT7od>
- Moreno F. (1990). Metodología sociolingüística. Madrid: Gredos.
- _____ (2010). Las variedades de la lengua española y su enseñanza. Madrid: Editor Arco Libros
- _____ (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 2ª edición. Barcelona: editorial erial.
- Moreno De Alba, J. (1992). Anglicismos léxicos en España y América. Diferencias léxicas entre España y América. Madrid. Mampfre.
- Peirce, C. S. (1931). The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. C. Hartshorne P. Weiss & A. W. Burks (eds.). Cambridge MA: Harvard University Press.



- _____ (1903,1977). *Semiotics and Significs: Correspondence Between Charles S. Peirce and Lady Victoria Welby*. Charles Hardwick (ed.). Bloomington: Indiana University Press.
- Prensky, M. (2001) "Digital natives, digital immigrants part 1". *On The Horizon-The Strategic Planning Resource for Education Professionals* n. 1 Vol. 6. Recuperado de <http://www.ingentaconnect.com/content/mcb>.
- San Miguel, P. (2018). 9. Influencers: ¿una profesión aspiracional para millennials? Universidad de Navarra.
- Schlieben-Lange, B. (1975). *Pragmática Lingüística*. Madrid: Gredos.
- Van Dijk, T. (2006). *De la gramática del texto al análisis del discurso*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Vázquez Molina, J. (2016). *Gramática y discurso*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa, España.
- Villavicencio, L. (2015). *Motivaciones lingüístico-cognitivas en el discurso conversacional espontáneo digital (Chat): continuidad, iconicidad y economía discursiva*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Juan, San Juan. Inédita. <http://blog-de-traduccion.trustedtranslations.com/whatsapp-wasap-o-guasap-2014-09-26.html>
- Volóshinov, V. N. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, trad. Tatiana Bubnova, Alianza Universidad, Madrid, 1992.
- Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Quito: ABYA AYALA.



A episteme como estrutura-histórica: o estruturalismo em as palavras e as coisas

Pedro Ragusa¹

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar como a pesquisa arqueológica de Michel Foucault foi desenvolvida em *As Palavras e as Coisas* a partir da composição de um eixo teórico-metodológico híbrido, o qual, serviu de aporte para a prática de suas histórias arqueológicas nos anos sessenta. Partindo do princípio que o interesse do filósofo foi descrever como se constituíram historicamente as relações discursivas sobre os saberes através de uma perspectiva estrutural, a hipótese que mobiliza o fio condutor desse artigo será desenvolver um estudo que delimite como Foucault pôde introduzir a prática de um estilo de análise estrutural no campo da História das Ciências. Para desenvolver a hipótese proposta neste artigo será realizado um estudo sobre a introdução e uso do método estruturalista em *As Palavras e as Coisas*, assim, espera-se mostrar como o Estruturalismo aliado a uma reflexão posta pela Epistemologia francesa converte-se no método arqueológico, utilizado por Michel Foucault em seu projeto de descrição do surgimento, sucessões e rupturas históricas entre as Epistemes.

Palavras-chave

Metodologia – Arqueologia – Estruturalismo – Episteme.

Episteme as Structure-Historical: Structuralism in The Order of Things

Abstract

The aim of this article is to show how Michel Foucault 's archaeological research was developed from an interest in showing how historically the discursive relations about knowledge were constituted through a structural perspective. Thus, it can be said that there existed a style of structural analysis that served as contribution to the practice of his archaeological histories in the sixties. Considering that Michel Foucault developed his archaeological research in the sixties by the introduction of structural analysis in the domain of the history of the sciences, he was able to make a set of historical-structural descriptions about the discursive relations between the knowledge in different historical periods, called by him of Epistemes.



Keywords

Methodology - Archeology – Structuralism – Episteme

Introdução

O objetivo do presente artigo é mostrar a posição epistemológica assumida por Michel Foucault diante do estruturalismo ao se filiar a esse programa metodológico como um *teórico não especialista* (Foucault, 2011, p.59). O filósofo afirmou em uma entrevista na Tunísia em 1967, ter introduzido e utilizado elementos *teóricos-metodológicos* reconhecidos como “*estruturalistas*” para o estudo das relações discursivas entre os saberes de uma época com a introdução do conceito *de Episteme*. (Foucault, 2011, p.59). Assim, trata-se de apresentar o alcance e a conversão teórico-metodológico da arqueologia foucaultiana em direção ao estruturalismo para conhecer as rupturas e transformações linguísticas, e as diferenças histórico-epistemológicas entre os saberes de determinada época.

A posição de Michel Foucault com relação a introdução e o uso do método estruturalista em *As Palavras e as Coisas*, partiu de um interesse de pesquisa delimitado por uma problemática ofertada pela História das Ciências sobre as sucessões e rupturas históricas entre as Epistemes. Contudo, o filósofo não se dedicou a escrever um texto específico quanto ao seu uso sobre o Estruturalismo, bem como sobre as diferentes apropriações e abordagens do estruturalismo como fez Deleuze (Deleuze, 1974). Na verdade, ao contrário disso, pode-se encontrar na *Conclusão* de *A Arqueologia do Saber*, um posicionamento epistemológico posto por um esforço teórico para dissociar seu método arqueológico do Estruturalismo.

Mas, mesmo ao assumir posição contrária a compreensão de sua pesquisa como uma prática estruturalista², suas ideias e escritos sobre o estruturalismo enquanto programa de pesquisa teórico-metodológico, etapa da história do pensamento científico ocidental e produto da cultura intelectual contemporânea, estão dispersos em um conjunto de textos publicados principalmente nos anos seguintes ao lançamento de *As Palavras e as Coisas* entre 1966 e 1970.

Assim, a hipótese que serviu de fio condutor para esse artigo pode ser definida pela seguinte formulação: Michel Foucault, momentaneamente, durante a prática da arqueologia dos saberes desenvolveu um método para a descrição histórica-estrutural dos saberes ocidentais mediado por uma linguagem estruturalista e por um objeto estrutural através da noção de Episteme.



Episteme: uma estrutura-histórica para um estruturalismo sem estruturas

As descrições arqueológicas desenvolvidas em *As Palavras e as Coisas*, representaram a “tendência mais próxima do estruturalismo”, essa aproximação ao estruturalismo correspondeu a prática por parte de Foucault, de um estilo de análise que lhe permitiu encontrar exclusivamente a nível de uma descrição discursiva, quais foram “as regras estruturais que regem apenas os discursos”. Para o filósofo, essas regras estruturais não determinam a existência de um sistema ou modelo onde estariam os discursos sobre os saberes, mas sim, *as práticas discursivas* que possibilitam o aparecimento dos saberes em *diferentes épocas históricas*. Para desenvolver essa problemática, Foucault se esforçou para reter os aspectos formais das relações discursivas, “(...)”, isto é, ele deixou de lado seu interesse pelas instituições sociais e se concentrou quase exclusivamente, no discurso, sua autonomia e suas transformações descontínuas” (Dreyfus e Rabibow, 2010, p. 20-21).

Assim, realizando uma prática de pesquisa semelhante a um estruturalista, Michel Foucault, tentou separar, e isolar ao máximo possível as relações discursivas entre os saberes chamadas de Epistemes, para, posteriormente através da formalização das relações discursivas internas a cada Episteme descobrir as regras estruturais de auto-regulamentação dos discursos. Como afirmou Foucault:

Tal análise, como se vê, não compete à história das ideias ou das ciências: é antes um estudo que se esforça por encontrar a partir de que foram possíveis os conhecimentos ou teorias, segundo qual espaço de ordem se constituiu o saber; na base de qual a priori histórico e no elemento de qual positividade puderam aparecer ideias, constituir-se ciências, refletir-se experiências em filosofias, formar-se racionalidades, para talvez se desarticularem e logo desvanecerem (...) ao trazer a luz outra Episteme. (Foucault, 2007, p. XXVIII)

O conceito de *Episteme*, pelo qual Michel Foucault foi associado ao *Estruturalismo*, foi apresentado em 1966 de forma literal em sua produção bibliográfica, contudo as referências à noção de Episteme já haviam sido anunciadas teoricamente nas pesquisas arqueológicas anteriores sobre a *loucura* e a *prática médico-científica*. Essa noção conceitual, foi erroneamente reconhecida e recebida por certos críticos da inteligência francesa como uma variante para o termo Estrutura (Deleuze, 1974, p.303), razão pela qual posteriormente o termo acabou sendo suprimido de seu vocabulário, justamente para dissociar sua pesquisa do Estruturalismo strito senso. Logo, o filósofo utilizou-se do conceito de Episteme sem apropriar-se de forma sinônima a noção conceitual de *Estrutura*.



Dessa maneira, a Episteme além de objeto para a arqueologia dos saberes no livro de 1966, definiu o campo de análise para arqueologia de *As Palavras e as Coisas* como um conceito operatório reconhecido numa perspectiva histórico-estrutural para uma história das ciências. Através das descrições arqueológicas foi possível mostrar as transformações históricas destituídas de uma noção linear e progressiva sobre os saberes ocorrida no nível das relações discursivas, existindo três campos epistemológicos estruturalmente e historicamente definidos como: Episteme Renascentista: Idade da Similitude; Episteme Clássica: Idade da Representação e Episteme Moderna: Idade da Interpretação. (Gregolim, 2006, p. 79-80).

Antes de mostrar como o conceito de Episteme, no centro da problemática da arqueologia dos saberes fez referência a uma análise do tipo Histórico-Estrutural (Madaraz, 2006), faz-se necessário mostrar em que medida esse conceito não pode ser qualificado como um conceito Estruturalista a partir de uma noção de Estrutura em *strito senso*, e, como para a pesquisa arqueológica a noção de Episteme correspondeu a uma apropriação *histórica* sobre o Estruturalismo.

Episteme: estrutura histórica e descrição arqueológica

A definição conceitual sobre Estruturas que possam ser compreendidas através da introdução de modelos ideais, universais e sistêmicos em diversos aspectos da realidade empírica, correspondeu a uma prática científica bem-sucedida em diversas disciplinas científicas nos anos cinquenta e sessenta a partir dos estudos originários com a linguística. Mas em *As Palavras e as Coisas*, apesar de aparente proximidade conceitual, o objeto chamado de Episteme não deve ser associado a tradicional noção de *Estrutura* presente no *Estruturalismo da linha de Saussure*.

A noção conceitual chamada por *Episteme* foi introduzida e utilizada por Michel Foucault de maneira *oposta* quanto ao seu significado como a também por sua função explicativa com relação ao conceito de Estrutura oriundo com a linguística estrutural. A noção conceitual de *Estrutura* utilizada pelos estruturalistas, herdeiros do pensamento de Saussure, define-se por um objeto estrutural, o qual, existe enquanto uma forma, ou, um *modelo sistêmico* (Deleuze, 1974), sempre referente a um conjunto inter-dependente e articulado por elementos, isto é, a própria estrutura.

Assim, a noção conceitual de Estrutura delimitada pela linguística estrutural possui do ponto de vista da metodologia científica uma função muito precisa, pois, sua *função* explicativa sobre a realidade faz referência a uma perspectiva conceitual universal e sistêmica, dessa maneira, independente da realidade empírica a ser analisada, o



conceito teórico de Estrutura remete a compreensão de determinado objeto como um *conjunto* ou *modelo*, o qual não deve ser alterado historicamente, assim, independente dos elementos que possam ser articulados e relacionados no conjunto, o modelo permanece, seja como por exemplo, uma Estrutura linguística, social, familiar ou psíquica.

Contudo, a delimitação conceitual de Estruturas universais que possam servir para descrever e explicar a realidade tal qual ela é, a partir de modelos sistêmicos, pressupõe a caracterização dessas Estruturas como um conceito teórico posto por uma perspectiva sincrônica sobre a dimensão temporal. Nesse sentido, a noção de Estrutura foi comumente utilizada sem uma preocupação com mudança temporal e os acontecimentos de transformações e rupturas, dessa maneira, o conceito tornou-se tributário de uma perspectiva temporal reconhecida como *a-histórica*, onde os acontecimentos históricos não são relevantes como critérios explicativos para serem conhecidos cientificamente, visto, que a mudança histórica ocupa um nível superficial de explicação nessa realidade estruturada. (Dosse, 2007)

É justamente essa perspectiva Estruturalista sobre o conceito de Estrutura que não pode ser associada a noção de Episteme, ao menos na maneira com a qual Foucault a tenha introduzido no livro de 1966. Ao contrário da tradicional noção de Estrutura derivada do curso de Saussure, o conceito de Episteme *não foi empregado* com o interesse em mostrar os discursos sobre os saberes como elementos internos de *Estruturas universais, sistêmicas e anti-históricas*. O filósofo não descreveu estruturas atemporais, mas, preocupou-se em descrever as condições históricas de possibilidade para o aparecimento das regras estruturais que regem apenas o discurso. (Dreyfus e Rabinow, 2010, p.20-21)

Michel Foucault utilizou do conceito de Episteme com a intenção de mostrar as *transformações históricas* a partir das *rupturas* que provocam não a unidade discursiva num sistema fechado como o dos discursos sobre os saberes, mas, seu interesse foi mostrar a dispersão de sentidos dessas relações discursivas sobre os saberes, assim; *“dispersão mais do que Estruturas, que se impõe a nós sem que possamos compreendê-lo ou percebê-lo”*. (Veyne, 2011, p.173)

Nesse sentido, a típica noção de Estrutura Linguística desenvolvida pelos Saussurianos, delimitou um estilo de estruturalismo conhecido como *atomista*, o qual, não corresponde a mesma noção conceitual que Michel Foucault propôs com a noção de Episteme ao realizar sua arqueologia dos saberes. Foucault não procurou conhecer e mostrar a



existência de uma Estrutura para a acomodação dos discursos sobre os saberes, mas sim, *as regras para a organização dos discursos*, visto que estes são modificados historicamente, assim, o objeto estrutural de Foucault como mostrou Deleuze, é *móvel espacialmente* (Deleuze, 1974) e *modificável historicamente*.

Dessa maneira temos uma importante *diferença* entre o Estruturalismo em sua versão mais tradicional associada ao Estruturalismo linguístico de Saussure e o método da *Arqueologia dos Saberes*. Posto que essa diferença se mede pelos próprios objetos e objetivos de cada programa, isto é, o sentido da noção de *Estrutura Linguística* posta pelos adeptos do pensamento de Saussure em cada uma das disciplinas pelo qual esse método foi aceito, e fez funcionar o conceito de Estrutura possuiu princípios teóricos e um objetivo de explicação muito diferente daquele contido na noção foucaultiana de Episteme.

Entende-se que a noção de Episteme delimitou um “espaço simbólico e profundo” (Deleuze, 1974) onde os discursos postos pelos saberes estabelecem relações históricas modificáveis descontinuamente no tempo. Isto é, a Episteme “reúne” as relações discursivas em determinado período histórico justamente para mostrar como ocorre o processo de dispersão dos discursos produzidos nessas relações, contrariamente a uma Estrutura do tipo linguístico, a Episteme não deve ser reconhecida e associada a um conjunto ou modelo, delimitado pela somatória de elementos que compõe uma “unidade” para o *sentido-significativo* dos discursos. Mas, pela possibilidade de ordenação do campo discursivo sobre os saberes a partir da constituição histórica de relações.

Assim, na Episteme, os sentidos-significativos produzido entre as relações discursivas com o aparecimento dos saberes (ciências, objetos, sujeitos, teorias, métodos), ao invés de serem determinados e contidos em “formas” de significações representativas (signos, como conceitos ou palavras) a partir da aleatoriedade das relações discursivas, ao contrário, mas os saberes existem justamente através da dispersão temporal (histórica) de sentidos-significativos. Revel, aponta para um importante crítico quanto a interpretação da Episteme como um sistema unitário, coerente e fechado, pois de acordo com a autora, essa perspectiva implica afirmar que existe uma certa coação ou uma “sobre determinação” rígida para a existência dos discursos.

Ao contrário dessa perspectiva, Revel afirma que para Foucault, a Episteme de uma época não representa a soma dos discursos e formas de conhecimento dessa época, isto é, o estilo geral de práticas científicas, ou não científicas para o conhecimento em



uma época histórica, nesse sentido, o interesse conceitual do filósofo com o termo Episteme foi mostrar as variações, oposições e diferenças entre as múltiplas relações discursivas possíveis de serem postas num determinado período histórico. (Revel, 2010, p.34)

Contudo, foi somente após as críticas recebidas e posteriormente respondidas com a publicação de *A Arqueologia do Saber*, quando Foucault pôde dedicar-se a explicar como *não existem princípios de unidade* para os discursos quando investigados pelas descrições arqueológicas. Dessa maneira, a prática da análise arqueológica “anula” a unidade das relações entre os discursos, como por exemplo, em uma ciência. Dessa maneira, a dispersão de sentidos significativos produzidos nas relações discursivas pôde ser evidenciada durante as histórias arqueológicas de Foucault nos objetos e temas investigados, como por exemplo, o objeto loucura, a instituição médica, ou na psicologia como um saber, o homem e as ciências humanas, em suma, todos esses objetos foram compostos por relações discursivas derivadas por formações discursivas heterogêneas.

Então, se as relações discursivas existem como pontos de dispersão, pode-se pensar que os discursos são aceitos como sendo formados por relações que não foram postas por nenhum princípio de unidade. O aparecimento dos discursos como dispersão de sentidos e ausentes de princípios para sua unidade, implica que a descrição sobre as relações discursivas entre diferentes “formações discursivas” deva ser delimitada por *regularidades, ou regras de dispersão discursivas*.

Através da descrição da composição das relações entre os discursos como dispersão, e não pela unidade de seus sentidos, foi possível o filósofo mostrar (mesmo sem explicar detalhadamente) o momento das rupturas e transformações estruturais-epistemológicas entre as relações discursivas, e posteriormente como se deu a composição de uma nova organização para as relações discursivas entre os saberes, isto é, uma nova Episteme. Assim, Michel Foucault desenvolveu suas descrições com um interesse maior em conhecer as regularidades e *regras internas para a organização e transformação dos discursos*, ao invés de mostrar uma Estrutura universal que determine o significado dos discursos a partir da relação entre *Palavra e Coisa* (significante e signo) como um estruturalista Saussuriano.

Renascimento, Classicismo e Modernidade, além de nomenclaturas cronológicas para cada Episteme, representam que, em diferentes períodos históricos só pode existir *uma ordem* “espacial” para o estabelecimento das relações discursivas delimitada pela



ordenação histórica dos saberes, sendo a existência dessa ordem epistemológica para os discursos sobre os saberes anterior a própria consciência humana. Dessa maneira, com a intenção em reconhecer um “*espaço*” para o saber, o conceito de Episteme foi introduzido a partir de uma *análise topológica*.

Assim, as *Epistemes* são descritas através das condições de possibilidade para existência de determinadas relações discursivas, para a partir disso, estabelecer as positivities referente aos objetos que podem tornar-se discurso. Cada época histórica possui suas próprias para o aparecimento dos saberes, e isso se explica em razão do *sentido-significativo* produzido com a distribuição das relações de vizinhança entre os saberes no espaço epistemológico de uma Episteme.

Dessa forma, Michel Foucault procurou se utilizar de uma linguagem estruturalista sem de fato ser um estruturalista, para descrever *relações estruturadas do saber em cada período histórico*, e demonstrar que grandes formas de pensar como marxismo, fenomenologia e o próprio estruturalismo não passam de formas discursivas determinadas por regras históricas para a organização dos saberes.

Estruturalismo-histórico: a episteme como “A Priori Histórico -Epistemológico”

Michel Foucault situou sua pesquisa arqueológica numa posição metodológica estratégica com esse estilo de descrição discursiva, ele pôde efetuar tanto a prática de um estilo de estruturalismo, e ao mesmo tempo, realizar uma análise arqueológica da história das ciências a partir da descontinuidade histórica. Assim, a possibilidade em delimitar o uso de algum estruturalismo por parte do filósofo só poderia ser feita através de uma versão de um específico *Estruturalismo* introduzido em análises históricas, com o qual a noção de Episteme não seja correlacionada conceitualmente com a noção de Estrutura.

Nesse sentido, foi com a noção de *A Priori Histórico* tal como aparece em *As Palavras e as Coisas* e posteriormente em *A Arqueologia do Saber*, que tona possível estabelecer um paralelo entre a Arqueologia dos Saberes e a versão de um Estruturalismo-Histórico por parte de Michel Foucault em seus trabalhos nos anos sessenta. As descrições epistêmicas realizadas pelo filósofo através de sua arqueologia, foram feitas a partir de uma referência ofertada pelas condições históricas de organização de um espaço para os saberes no pensamento ocidental, isto é, a Episteme aproxima-se conceitualmente mais de um *A Priori Histórico* para os discursos, e menos de uma *Estrutura para a determinação dos saberes*.



Em *As Palavras e as Coisas*, o filósofo não procurou com suas descrições arqueológicas revelar um modelo estrutural para a determinação dos saberes que pudesse explicar o campo epistemológico em diferentes épocas como realidade estruturada, mas sim, as condições históricas presente nas relações discursivas *A Priori* para os objetos que aparecem no campo dos saberes.

Paul Veyne também reconheceu a qualificação conceitual de “*A priori Histórico*”, com o interesse em assimilar um efeito temporal de sucessão a Episteme. Isto é, a Episteme compreendida como um “*A Priori Histórico*” representa o espaço epistemológico para a organização das regras que instituem e excluem os discursos possíveis de acontecer.

O A Priori Histórico não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos, e em um universo inalterável, uma Estrutura intemporal: define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva: ora, essas regras que não se impõem do exterior aos elementos que elas correlacionam (como numa Estrutura): estão inseridas no que ligam: e se não se modificam com o menor dentre eles, os modificam, e com eles transformam em certos limiares decisivos. O A Priori Histórico não é somente um sistema de dispersão temporal; ele próprio é conjunto transformável. (Foucault, 2007, p.145)

A delimitação conceitual sobre a Episteme que permite a aproximação com a noção de um *A Priori Histórico* e *não de uma Estrutura*, pode ser reconhecida de acordo com o filósofo pela descrição de um objeto de pesquisa representado como próprio *conjunto transformável* de dispersão dos discursos, posto por uma perspectiva histórico-filosófica que problematizou as reais condições históricas para o aparecimento dos saberes, “*Nada, pois, seria menos exato, que conceber esse a priori histórico (Episteme) como um a priori formal (Estrutura) dotado de uma história imóvel e vazia (...)*” (Foucault, 2007, p.145).

Dessa maneira, o que se visou com a noção de Episteme como um *A Priori Histórico*, foi mostrar por como foram os modos de ruptura, de articulação e coexistência das regras para organização entre os enunciados produzidos em diferentes formações discursivas sobre saberes como, as ciências, a literatura e a filosofia. Portanto, a noção de Episteme, define o espaço onde ocorre a reunião e a dispersão dos sentidos-significativos dos discursos sobre tudo aquilo que possa ser pensado e discursivizado, como também, quanto aos discursos e saberes do por-vir, *os quais ainda poderão emergir e acontecer, ao menos por um instante* (Foucault, 2011), através da ruptura e reorganização histórica da “*estrutura epistemológica*”.



Conclusão: o estruturalismo como método histórico-epistemológico para uma arqueologia dos saberes

Após a delimitação do interesse de Michel Foucault em participar do programa estruturalista através da introdução do conceito de Episteme como um *A Priori Histórico*, e não como uma Estrutura, o objetivo nesse item conclusivo é mostrar o “movimento” teórico-metodológico de Foucault ao introduzir o método *arqueológico* como um procedimento de pesquisa correlato a nível *metodológico* das análises estruturalistas.

Michel Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, esteve motivado pelo interesse de realizar uma história (arqueologia) dos discursos sobre as ciências através de uma abordagem *descontínua*, isto é, mostrar as relações discursivas que fizeram aparecer e desaparecer os saberes que resultaram no surgimento do *homem*, das *ciências humanas* e do *Estruturalismo*. Para realizar essa tarefa, o arqueólogo dos saberes pôde descrever exclusivamente conjuntos de relações histórico-discursivas (*enunciados*) entre os saberes *científicos, filosóficos e literários* produzidos pela cultura ocidental entre três Epistemes. Com essa temática definida para análise arqueológica, Michel Foucault mostrou como foram constituídas historicamente as diferentes formações discursivas dos saberes ocidentais através do “arranjo” estrutural das *relações posicionais estabelecidas historicamente e topologicamente* entre os discursos dos saberes que compõem determinada *Episteme*.

Dessa maneira, a partir da distinção que apresentamos como diferença teórica e metodológica entre o *Estruturalismo Linguístico* e a *Arqueologia dos Saberes* posta pela distância conceitual entre *Estrutura Linguística* e *Episteme*, vamos mostrar nesse item, levando em consideração que o Estruturalismo na abordagem foucaultiana parte de um fundamento histórico a partir da objetivação da noção de Episteme: *Como Michel Foucault desenvolveu em sua arqueologia dos saberes uma prática de pesquisa em nível teórico-metodológico próximo (epistemologicamente) ao Estruturalismo?*

Em uma entrevista em 1967, Michel Foucault delimita o objetivo de sua pesquisa e a proposta metodológica empregada em *As Palavras e as Coisas*. De acordo com o próprio filósofo, essas descrições foram possíveis de serem praticadas a partir da introdução de uma metodologia e de uma linguagem estruturalista em domínios como o da história das ideias e das ciências (Foucault, 2014, p.60).

O que tentei fazer foi introduzir análises de estilo estruturalista em domínios dos quais elas não haviam penetrado até o presente, ou seja, no domínio da história das ideias, da



história dos conhecimentos, da história da teoria. Nessa medida, fui levado a analisar em termos de estrutura o nascimento do próprio estruturalismo. (Foucault, 2011, p.62)

A citação acima corresponde a uma espécie de resumo geral do livro de 1966, Foucault fez uma referência com relação aquilo que ele havia feito, tanto do ponto de vista metodológico, como também, com relação a um dos objetivos que sua análise o conduziu em *As Palavras e as Coisas*. Dessa forma, não foram poucos os comentadores dos escritos e do pensamento de Michel Foucault que procuram ler em seu trabalho arqueológico aspectos e características que permitiram o reconhecimento de desenvolvimento de análises estruturais-epistemológicas durante suas histórias arqueológicas (Deleuze, 1974) para fazer uma história das ciências sobre o próprio Estruturalismo.

Durante a pesquisa arqueológica desenvolve-se uma prática analítica - descritiva semelhante a uma análise estruturalista a partir de *uma técnica para isolar determinadas relações discursivas*³ (Dreyfus e Rabinow, 2010, p. XXIII), que sejam correlativas e possam *compor um quadro, ou uma série* entre os *discursos* deixando em relevo *as mudanças nas regras estruturais* para organização dos discursos no decorrer do tempo. (Foucault, 2013, p. 299)

Assim, o filósofo pôde *fazer do Estruturalismo um duplo* em *As Palavras e as Coisas*. Isto é, na medida em que ao mesmo tempo que o interesse pelo estruturalismo como mostramos representou um dos objetos de sua pesquisa, tendo em vista que o estruturalismo correspondeu a uma etapa contemporânea para a história das ciências, somou-se o interesse em compor um método híbrido de pesquisa entre o Estruturalismo e a Epistemologia, para realizar uma *arqueologia* sobre saberes com a introdução no campo da história de uma análise histórico-estrutural que fosse capaz de mostrar as rupturas e transformações epistemológicas que ocorrem de maneira descontínua na história das ciências.

Com essa técnica empregada na abordagem descritiva dos discursos, pode-se conhecer os “limites” entre as formas de linguagem que delimitaram a existência histórica das diferentes epistemes. Ou seja, é no espaço limiar, onde ocorrem as transformações a partir das mudanças linguísticas-epistêmicas, que podem ser encontrados e isolados os conteúdos discursivos para uma análise *estrutural-histórica* das transformação, mudanças e rupturas para aparecimento de uma nova ordem para o saber.



Portanto, diante das circunstâncias metodológicas e temáticas expostas, torna-se possível considerar Michel Foucault como um praticante de um estilo singular de análise estrutural, isto é, momentaneamente ao desenvolvimento de sua pesquisa arqueológica o estruturalismo pode lhe servir como componente metodológico a partir de uma temática disponibilizada pela história das ciências, para mostrar o aparecimento do próprio estruturalismo ao campo dos saberes em *As Palavras e as Coisas*. (Foucault, 2007)

Notas

¹Professor pelo departamento de história da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Estagiário no programa nacional de pós-doutorado pelo departamento de história da Universidade Estadual de Londrina.

²“O que tentei fazer foi introduzir análises de estilo estruturalista em domínios dos quais elas não haviam penetrado até o presente, ou seja, no domínio da história das ideias, da história dos conhecimentos, da história da teoria”. Cf: Foucault, Michel. *A Filosofia Estruturalista Permite Diagnosticar o que É “a Atualidade”*. In: *Ditos e Escritos*, volume II. *Arqueologia das Ciências, e História dos Sistemas de Pensamento*. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1º Edição. 2011. p.59.

³Para Dreyfus e Rabinow o interesse de Michel Foucault pelo Estruturalismo se justifica na prática de suas próprias descrições discursivas do período arqueológico, no qual seu interesse estava centrado na “análise de sistemas institucionais e práticas discursivas historicamente e estruturalmente situado”. Cf: Dreyfus, Hubert e Rabinow, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora: Forense Universitária. 3º Edição. 2010. p. XXIII.

Referências

Canguilhem, George. “Le rôle de l'épistémologie dans l'historiographie scientifique contemporaine”. In: *Ideologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*, 1973.

Canguilhem, George. *Gaston Bachelard et les Philosophes*. In: *Études d'histoire et de Philosophie des Sciences*.

Canguilhem, George. “L'objet de l'histoire des sciences”. In: *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris: Vrin, 1994.

Deleuze, Gilles. *Em que se pode Reconhecer o Estruturalismo?* Chatelet, François. *História da Filosofia: Idéias e Doutrinas*, volume 8, *O Século XX*. São Paulo. Zahar Editora. 1974.

Dosse, François. *História do Estruturalismo. O campo do Signo*. Bauru. Editora: Edusc. 2007.



- Dreyfus, Hubert, e, Rabinow, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 3º Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- Eribon, Didier. Michel Foucault, 1926 – 1984. São Paulo. Editora. Cia das Letras. 1989.
- Foucault, Michel. Retornar a História. In: Ditos e Escritos, volume II. Arqueologia das Ciências, e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. A Vida: A Experiência e a Ciência. In: Ditos e Escritos volume 2, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária 3º Edição. 2013.a.
- Foucault, Michel. Linguística e Ciências Sociais. In: Ditos e Escritos, volume II. Arqueologia das Ciências, e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. Estruturalismo e Pós estruturalismo. In: Ditos e Escritos volume 2, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária 3º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. A Filosofia Estruturalista Permite Diagnosticar o que É “a Atualidade”. In: Ditos e Escritos, volume II. Arqueologia das Ciências, e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. Michel Foucault Explica seu Último Livro. In: Ditos e Escritos volume 2. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária 3º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: Ditos e Escritos volume 6, repensar a Política. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1º Edição. 2013.
- Foucault, Michel. Entrevista com Madeleine Chapsal. In: Ditos e Escritos, volume VII. Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1º Edição. 2011.
- Foucault, Michel. As Palavras e as Coisas. São Paulo. Editora: Martins Fontes. 2007.
- Foucault, Michel. História da Loucura. São Paulo. Editora: Perspectiva. 1997.
- Foucault, Michel. A Arqueologia do Saber. 7º Edição. Rio de Janeiro. Editora: Forense Universitária. 2007.
- Gregolim. Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos. São Carlos. Editora: Claraluz. 2006.



Jaquet, Gabriela Menezes. A condução de si e dos outros através de uma acontecimentalização da história em Michel Foucault. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

Machado, Roberto. Foucault: A Ciência e o Saber. 3ª Edição. Editora: Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2006.

Madarasz, Norman R.; Jaquet, Gabriela M.; Fávero, Daniela N.; Centenaro, Natasha (Orgs.). Foucault: leituras acontecimentais. [recurso eletrônico] / Norman R. Madarasz, Gabriela M. Jaquet, Daniela N. Fávero, Natasha Centenaro (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora: Fi, 2016.

Revel, Judith. Foucault. Un Pensamento de lo descontínuo. Buenos Aires. Editora: Amorroutu. 2010.

Safatle, Wladimir. Literatura como contraepisteme: o lugar da experiência literária na arqueologia foucaultiana do saber. In: O mesmo e outro, 50 anos de História da Loucura. (Orgs) Salma Tannus Muchail, Márcio Alves da Fonseca, Alfredo Veiga – Neto. Belo Horizonte. Editora: Autêntica. 2011.

Vallejo, Mauro. Michel Foucault y el estructuralismo: un sacerdocio apócrifo. In: Vallejo, M. & Rodríguez, F. El estructuralismo en sus márgenes. Ensayos sobre críticos y disidentes: Althusser, Deleuze, Foucault, Lacan y Ricoeur. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2011.

Veyne, Paul. Foucault, seu pensamento, sua pessoa. Editora: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2011.

Yasbek. André Constantino. Itinerários cruzados: Os caminhos da contemporaneidade filosófica francesa nas obras de Jean – Paul – Sartre e Michel Foucault. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2008.



Línea Temática 3.

**América Latina y el Caribe
en los debates metodológicos y
epistemológicos en el Sur actual**



Pensar América. Considerações epistemológicas e conceituais para uma análise qualitativa de economia política da América Latina

Marta Cerqueira Melo¹

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em estabelecer, desde o campo das humanidades, as bases epistemológica e conceitual para uma investigação qualitativa de economia política da América Latina. Ele reflete o esforço de consideração crítica e de busca pela superação da tradição ocidental de pensamento, na medida em que esta ignora ou busca justificar o fato de que a Modernidade europeia se deu em profunda ligação com o processo de invasão, saqueio e dominação de povos e territórios que constituem a chamada América. Sem negar e mesmo advogando certas contribuições advindas desta tradição, pautamo-nos pelo reencontro com autores e autoras que pensaram desde e sobre a América Latina, assentando os fundamentos do que seria um pensamento original latino-americano, em especial aqueles que conformaram ou inspiraram a conformação do grupo Modernidade/Colonialidade. No que concerne mais especificamente às ciências sociais e as diversas separações que marcam a sua constituição, movemo-nos em direção à dialética subjetividade-objetividade, apoiando-nos, para tanto, na consideração sobre a dimensão simbólica da realidade. Por fim, destacamos as contribuições do filósofo argentino Rodolfo Kusch, quem inspira um retorno às bases populares, especialmente aos setores indígenas e camponeses, na tarefa de compreensão e enfrentamento dos problemas sociopolíticos, econômicos e culturais que marcam as sociedades latino-americanas, mas também de esclarecimento das ontologias tal como conformadas no subcontinente.

Palavras-chave

Filosofia latino-americana, Subjetividade-Objetividade, Antropologia filosófica americana, Rodolfo Kusch.

A tradição de pensamento ocidental moderna/colonial e a América Latina

No campo das Humanidades, pensar a América Latina implica o desafio de encontrarmos bases filosóficas que nos permitam superar a tradição de pensamento que ignora ou busca justificar o fato de que a Modernidade ocidental se sustentou no processo de invasão, dominação e colonização dos territórios que integram a chamada América. Nesta tradição de pensamento, a transição da Idade Média para a



Modernidade – contexto de transição do feudalismo para o capitalismo –, marca o surgimento de novas formas de perceber e buscar conhecer o mundo, potencializando a emergência de novas correntes filosóficas, que serviram de base para novas ciências – passando a filosofia do teocentrismo para o antropocentrismo, através das transformações ocorridas no bojo do Renascimento Cultural e Científico.

No mundo ocidental, durante a Idade Média (séc. V ao séc. XV), enquanto a economia baseava-se na agricultura e a sociedade era estamental, composta pelo clero, pela aristocracia (nobres) e pelos servos, a ideia de conhecimento era baseada no teocentrismo, na ideia de Deus como centro do universo e da Igreja como representação de fé e autoridade. Esta era a base das explicações e justificativas para os fenômenos naturais, culturais, econômicos; das representações artísticas (pinturas, esculturas); da Escolástica como modelo pedagógico, etc.². A conformação do que seria a Modernidade se dá, assim, na transição da economia feudal para a capitalista, estimulada pelo desenvolvimento das relações comerciais, pelas Grandes Navegações, pelos “Descobrimentos”/Colonizações (Lima & Monteiro, 2017).

Como defende Zea (2005), Descartes será o filósofo que conscientizará a Europa da sua própria identidade, traçando, ademais, o próprio programa da modernidade, nos termos de uma ordem formada por “homens”³ livres e iguais entre si. Questionando os dogmas religiosos, colocando-se questões sobre o conhecimento verdadeiro, Descartes inicia o debate filosófico sobre a teoria do conhecimento, na medida em que busca “em sua consciência, em sua razão”, algo capaz de dirimir ou transcender todas as diferenças:

Algo firme, seguro, que ninguém possa pôr em dúvida e discutir: a razão. Razão que parte do “eu penso logo sou ou existo”; não se pode duvidar desse princípio sem racionalizar acerca da mesma dúvida. A partir deste reconhecimento racional, o indivíduo afirma sua existência, e, com ela, o mundo que em volta dele e sobre o qual deverá atuar (Zea, 2005, p.279-280).

O momento social-histórico em que vive Descartes coincide com o período de expansão e colonização europeia sobre os mundos que coexistiam nos territórios que conformam a América Latina. A manutenção de uma ideia de igualdade entre xs humanxs foi sustentada, nesse contexto, ao se tomar as desigualdades como fenômenos acidentais, na medida em que essencialmente todas as pessoas são tornadas iguais pela razão. Acidentais como aquelas desigualdades existentes entre os povos “bárbaros” e os “civilizados”. Acidentais e, por isso mesmo, superáveis:



É o começo da utilização de outro qualificativo para os povos dominados pela expansão europeia e ocidental. São povos primitivos, isto é, povos sem experiência.

Quase sem história no uso da razão. Povos que podiam, por isto, ser mais originais se não fossem sobrecarregados com opiniões alheias. Propõe-se, inclusive, a superioridade do primitivo frente ao pretensioso civilizado. Desta fala, entre outros, Montaigne. Posteriormente, Rousseau falará do “bom selvagem”, ideal do homem como ideal é a cidade cartesiana, projetada por um único arquiteto. Estes são os pontos de vista de uma nascente burguesia, que não podia justificar seus desejados privilégios no passado, que tinha de abrir o caminho para o futuro (Zea, 2005, p. 282).

Dito de outro modo, as profundas transformações sociopolíticas, culturais, religiosas e científicas, ensejadas no mundo europeu pelo expansionismo dos séculos XV e XVI inauguram o que seria um novo momento na tradição ocidental de pensamento, uma nova era; a era Moderna. O deslocamento das explicações religiosas ou metafísicas como base da construção do conhecimento em direção ao humanismo secular e ao materialismo científico realizou-se nos termos de uma espécie de revolução epistemológica, que estabeleceu as bases nas quais se assentaria a construção do conhecimento científico – contexto no qual se destacam as ideias de pensadores como Descartes, Bacon, Leibniz, Espinoza, Locke, Berkeley e Hume. Descartes, assim como Locke, assentam as bases para a constituição do que emerge das ciências humanas e sociais enquanto *sujeito moderno*, sua visão de mundo e sua compreensão sobre as possibilidades, os limites e os alcances do conhecimento humano (Brito, 2011).

Para efeito da construção deste trabalho, interessa-nos, nesse contexto, destacar dois aspectos específicos, a saber, (1) esta narrativa eurocêntrica [hegemônica] na definição da Modernidade escamoteia a sua emergência como espécie de “*problema fundamental na definição da ‘identidade latino-americana’*” (Dussel, 2000, p. 26) e (2) no campo das Ciências Humanas e Sociais, esta tradição de pensamento servirá de base para o processo de objetificação dx humanx e da natureza, expressão da própria construção europeu-ocidental de conhecimento “*que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço a partir da sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal*” (Lander, 2000, p. 10).

Do ponto de vista do primeiro aspecto, Dussel (2000) apresenta dois conceitos de Modernidade. No primeiro, eurocêntrico, a Modernidade é apresentada como uma etapa de emancipação; como um momento de desenvolvimento das capacidades humanas proporcionado pelo esforço racional, encarado este enquanto processo crítico que marca a saída destes do estágio de “imaturidade”. Eurocêntrico, pois parte de



fenômenos sociais-históricos intra-europeus para a explicação da Modernidade, que se desenvolve, nesse sentido, em profunda ligação com processos circunscritos às dinâmicas sociopolíticas e culturais europeias, como o são a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Como estabelece o autor, a “centralidade” ocupada pela “Europa Latina” na história mundial é o “*determinante fundamental da Modernidade*”⁴. Os outros fatores que determinam a Modernidade enquanto tal:

(a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto. A segunda etapa da “Modernidade”, a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua “periferia” (Dussel, 2000, p. 27).

Como defende Dussel, a visão eurocêntrica da Modernidade é justamente o choque, a confusão entre a universalidade abstrata, vislumbrada já por Descartes na sua estufa, e a mundialidade – simbólica e concreta –, hegemônica sob a concepção da Europa como centro. Kusch (2012, p. 381-383) sugere a consideração do lugar filosófico ocupado por Descartes em suas produções, afirmando que o “*nuestro momento supone un lugar especial*”, ao se referir às circunstâncias, ao instante existencial e, entre outras coisas, ao momento histórico que permitiram ao filósofo francês pensar o *cogito*. Como aponta, acompanha a Descartes, desde o seu “aqui e agora” um sentimento de ter direito à universalidade – mesmo não tendo – e isso condiciona, por si só, a possibilidade de pensar uma universalidade que inclua o “eu” e o(s) “outro”(s); uma universalidade “*entre lo universal que todos dicen y mi lugar en ella*”. Nesta direção, se aproximando de uma segunda definição de modernidade, Dussel afirma:

O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro – presentes todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas



antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. A Modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico (Dussel, 2000, p. 28).

Dussel marca a existência de uma sequência ideológica construída hegemonicamente sobre o que seria uma “história mundial”, uma pretensa história universal “(que ‘rapta’ a cultura grega como exclusivamente ‘europeia’ e ‘ocidental’) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o ‘centro’ da história mundial”.



Figura 1: Sequência ideológica da Grécia à Europa Moderna Fonte: DUSSEL, 2000.



Figura 2: Mundo: grandes culturas e áreas de contato em fins do século XV. Falta de base empírica para uma “história mundial”

Fonte: Dussel, 2000. Observação: “a seta indica a procedência do homo sapiens na América e as influências neolíticas do Pacífico; e nada mais” (Ibid., p. 26).



A Filosofia na América Latina como questão antropológica

História de um aspecto constitutivo da cultura do mundo ocidental, a história da filosofia evidencia a jornada humana orientada pelo constante perguntar; pelo constante processo de criação e recriação, de ordenação e reordenação que lhe permite escapar do nada e do caos. Esta é a perspectiva de Zea (2005, p. 356), para quem, filósofo é aquele que “*quer saber do ser no nada, da ordem no caos. E quer saber porque nele vai o seu próprio ser, a sua existência*”, fazendo do verbo, logos ou palavra – enquanto atributo que destaca a qualidade de ser humano no mundo e no universo frente a outros entes, em toda sua potência criadora – instrumento que é a virtude de sua existência. Nesta história, o desabrochar de uma filosofia que se pretende latino-americana está ligada ao perguntar-se sobre o direito ao uso deste verbo, logos ou palavra, marcando certa expressão de um filosofar que se dá a partir de um perguntar-se pela possibilidade de uma filosofia própria ou pela própria existência desta, surgida nas margens do mundo ocidental⁵; a um uso do verbo, logos ou palavra sem mais, que se dá simplesmente a partir do perguntar e da solicitação de uma resposta. Como explica o autor:

A história de um perguntar sobre uma realidade que não nos parece, a nós latino-americanos, estar de acordo com a resposta que a filosofia tem dado para a mesma. Um perguntar que leva acasalada consigo a ideia de uma diversidade, de uma diversidade que não partiu de nós, mas com a qual nos encontramos. Quando nos perguntamos pela existência de uma filosofia americana, fazemo-lo partindo do sentimento de uma diversidade, do fato de nos percebermos e sentirmos distintos (Zea, 2005, p. 357).

Trata-se, em outras palavras, do estabelecimento de uma subjetividade que está condicionada, na América Latina, a partir da colonização levada a cabo desde a Europa no final do século XV, pela tipificação e hierarquização dos sujeitos com base em critérios biológicos e culturais. Os debates sobre a relação entre natureza e cultura na história da Antropologia, nesse sentido, ajudam a entender essa construção – na qual tomam parte as produções evolucionistas do século XIX, as teorias antirracistas focadas na importância da cultura, as teorias estruturalistas e sobre sexo e gênero do século XX e os estudos sobre ciência e tecnologia na contemporaneidade –, explorando com isso a problemática em torno da humanidade enquanto expressão de uma qualidade natural e não-natural; que é parte e, ao mesmo tempo, se diferencia da natureza. E são a coleta e a publicação de uma variada e significativa quantidade de dados acerca da diversidade de características e comportamentos humanos durante o período das Grandes Navegações que vão contribuir decisivamente para a criação de teorias a respeito da “natureza” humana (González, 2010). Como aponta a autora:



O fascínio e as discussões que causavam as histórias sobre primatas identificados em terras exóticas e de crianças “selvagens” criadas por animais e que não tinham a capacidade de linguagem (Singh; Zingg, 1942; Benzaquen, 2006) são exemplos de como a ambiguidade relativa à definição de humanidade e ao estado Natural e Social do homem era amplamente debatida nesta época. A exploração da proximidade e distância entre a humanidade e a natureza, com recurso a conceitos como “raça” ou “primitivos” (Tylor, 1871; Frazer, 1890; Levy-Bruhl, 1910, 1922), daria lugar às primeiras discussões de cunho antropológico, mesmo antes de a disciplina ser estabelecida enquanto área própria de conhecimento ou do estabelecimento do termo Cultura enquanto característica universal, presente em todos os grupos humanos (González, 2010, p. 50).

Desde este ponto de vista, as ideias sobre hierarquias entre “diferentes tipos humanos” serão atualizadas com os princípios darwinistas do evolucionismo das espécies, no século XIX. Às visões prévias sobre as diferenças, tanto físicas quanto culturais, entre grupos humanos são acrescentadas ideias sobre evolução biológica entre as espécies, de modo que:

do casamento entre as ideias dos evolucionistas sociais sobre a progressão dos seres considerados como inferiores para formas superiores ou mais “civilizadas” e as teorias sobre a evolução física dos organismos, resultaria o denominado “racismo científico”, cujas hierarquias evolutivas giravam em torno ao conceito de “raça”. Certas “raças” eram consideradas mais “primitivas”, por isso mais próximas do estágio animal tanto em qualidades físicas quanto mentais e morais, sendo o padrão comparativo de civilização o dos povos “civilizados” do norte da Europa (Goldberg, 1993 apud Wade, 1997, p. 9). Por outro lado, as diferenças físicas eram parâmetro para acessar as diferenças intelectuais e morais. Desenvolveu-se assim uma parafernália de técnicas de medição e comparação de valores dos diversos corpos, exemplificados pela craniologia e frenologia (González, 2010, p. 54).

Esta discriminação, categorização e hierarquização dos corpos e “tipos” humanos na América Latina inspirará diversas respostas, culminando na pergunta sobre o direito que temos nas terras de cá ao uso do verbo, do logos ou palavra. Isso se dá, explica Zea (2005, p. 360), pelo fato de que a filosofia ocidental moderna, “*em nome do progresso, da civilização e até em nome da Humanidade em abstrato negará, senão a plena humanidade dos latino-americanos, a sua plenitude*”. Conforme destaca, o filosofar latino-americano no século XIX se apresenta como reflexo de uma luta trágica, que pode ser compreendida como uma aspiração à civilização e uma negação da barbárie.



Civilização, que é a Europa e a sua expressão na América – os Estados Unidos da América. Barbárie, como tudo o que é identificado com o “indígena”, a mestiçagem e/ou o passado colonial.

O autor aponta que em meados do século XIX conforma-se uma série de correntes literárias e filosóficas, que encontram lugar no bojo do romantismo latino-americano, onde fica proposto, invariavelmente, o problema de uma cultura original da América Latina; daquela América constituída a partir da colonização Ibérica⁶. Esta expressão do romantismo, inspirada no europeu, reflete uma aspiração à criação ou à possibilidade de uma cultura não necessariamente latino-americana, mas nacional. Se o denominador comum a este conjunto diverso de produções partia de um horizonte simbólico mais amplo, refletido desde a cultura europeia, a condição para o surgimento de uma cultura que fosse própria a esta América ibérica residiria numa necessária ruptura com a cultura colonial que funda esta América, como num processo de “emancipação mental”. Com isso:

pela primeira vez, se falará de uma filosofia americana pela sua origem, não só de quem filosofa, mas dos problemas a serem resolvidos, os quais não têm por que serem os mesmos da filosofia europeia, mas os próprios de uma realidade, da nossa realidade. No entanto, geralmente, não será este o sentido da filosofia que se expressa nesta etapa da América Latina, mas uma filosofia cuja virtude pareceria ser a de fazer dos latino-americanos homens semelhantes ao arquétipo ocidental (Zea, 2005, p. 367).

A ruptura com o ideal de liberdade do liberalismo e a busca pela conexão com a realidade emascarada pelo positivismo, no século XX, induz a filosofia latino-americana a um retorno “à realidade”, às coisas “em si” e a um encontro com a liberdade criadora; com um modo de ser que cada exemplar da espécie humana possui pelo simples fato de humano ser:

Ao lado desta filosofia que mostrava que o homem buscado está dentro de cada homem, que o paradigma é só o próprio homem, independentemente de que seja latino-americano, norte-americano, europeu, asiático ou africano, surge, como paralela expressão, o nacionalismo. Um nacionalismo distinto do que surgiu inspirado num romantismo do século XIX. Um nacionalismo que buscará em seus povos o que a nova filosofia buscará nos indivíduos. Um modo de ser próprio, um modo de ser que não tem por que ser semelhante ao de outros povos (Zea, 2005, p. 370).

Esta guinada filosófica processada no cenário latino-americano no século XX, como afirma o autor, é influenciada pelo movimento nacionalista que se fortalece com a Revolução Mexicana de 1910. A Revolução ganha abrangência e capilaridade cultural



na região, inspirando o surgimento de movimentos políticos e culturais em cada um dos países que a conforma. Estes movimentos revelavam um cenário onde se buscava o freio da “*nova e poderosa expansão do herdeiro do mundo ocidental*”, defendendo o fortalecimento ou ao menos a busca por fortalecer a “*sua economia, apoiando as classes médias para que façam na América Latina o mesmo que seus iguais fizeram pelos impérios da Europa Ocidental e Estados Unidos*” (Zea, 2005, p. 370-371).

A busca dxs autorxs latino-americanxs nesse contexto é pelo próprio, pelo autêntico e original dos povos latino-americanos; uma originalidade que se manifesta também enquanto filosofia; enquanto verbo, logos ou palavra. O “surgimento” de outros povos e a emancipação de novas nações após a Segunda Guerra Mundial lembram e atualizam os processos sociopolíticos e culturais levados a cabo pelxs latino-americanxs no século XIX. O filosofar que emerge a partir desse cenário terá de se enfrentar ou, pelo menos, de se situar num mundo forjado a partir da justificação da sua própria negação, mas de que, invariavelmente, já é parte.

Epistemologia e ciências sociais: a problemática latino-americana

O caminho de superação do paradigma eurocêntrico que permeia a tradição de pensamento moderno/colonial, na análise e tratamento das questões sociais que tocam a América Latina pressupõe, assim, o enfrentamento de alguns desafios, de natureza metodológica, fundamentais. Como destaca Lander (2000, p. 08), a busca por alternativas à excludente e desigual conformação do mundo moderno, demanda um esforço para se desconstruir a pretensa universalidade ou naturalidade da sociedade capitalista-liberal, a partir do questionamento do caráter neutral e objetivo daquele que se constitui como principal instrumento de legitimação e naturalização dessa ordem social, a saber, “*o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais*”. Duas, para o autor, são as dimensões constitutivas dos saberes modernos, que ajudam a explicar esta sua “*eficácia neutralizadora*”; dimensões que, embora conservem distintas origens históricas, se encontram diretamente imbricadas na produção de tal efeito, quais sejam, (1) as sucessivas *separações* ou *simplificações* do “real” para a/na construção do conhecimento; e (2) a forma como os saberes modernos se articulam com a organização do poder – especialmente no bojo das relações “*coloniais/imperiais*” de poder em que se funda o mundo moderno.

Na tradição desta matriz de pensamento europeu-ocidental o processo de conhecimento está baseada em separações que, num primeiro momento, são processadas no campo religioso – Deus (o sagrado); “Homem” (a humanidade); e Natureza –, mas que a partir



do Iluminismo, com o desenvolvimento das ciências modernas, se processam com maior intensidade, na direção de um conhecimento que se pretende des-subjetivado (portanto, “objetivo”) e universal⁷. Separações que, a partir de Weber, são apreciadas enquanto constitutivas da própria modernidade cultural, num processo que marca a separação entre religião e metafísica – como visões de mundo unificadas que se cindiram – em três campos autônomos, o da ciência, o da moralidade e o das artes. Ao mesmo tempo, desta matriz de pensamento derivam traços fundamentais da sociedade moderna e da organização colonial do mundo como o são, por exemplo, a noção de propriedade privada individual de Locke – marcando a negação do direito dx colonizadx pelo colonizador, assim como do direito privado sobre os direitos coletivos – e a do universalismo da filosofia da história de Hegel, onde a história aparece como “*realização do espírito universal*” do qual, no entanto, não participam igualmente todos os povos (Lander, 2000, p. 09-10). Como destaca o autor:

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal. Para as gerações de camponeses e trabalhadores que durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais), a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento – condição necessária para a criação da força de trabalho “livre” - e a imposição da disciplina do trabalho fabril, este processo foi tudo, exceto natural (Lander, 2000,p. 12).

A institucionalização deste modelo de organização do trabalho, dos recursos e do conjunto da vida, em diversas partes da Europa e, marcadamente, no Reino Unido, foi confrontado por ampla resistência, seja na cidade ou no campo. E o piso das ciências sociais está fundado sobre a derrota dessa resistência, ou seja, sobre as novas condições estabelecidas pelo modelo liberal de organização do trabalho e do tempo, quando este deixa de se projetar como modelo ou forma civilizatória em disputa com outra(s) que se impõe(m) na cena social. Como destaca Lander (2000), este é o contexto histórico-cultural do imaginário que é plasmado no ambiente intelectual em que se constituem as ciências sociais: a *visão de mundo* em que se firmam os pressupostos fundamentais dos conhecimentos sociais modernos.



As ciências sociais surgem, assim, pois, num espaço-tempo específico, inscrito nas dinâmicas de cinco países liberais industriais (Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos), na segunda metade do século XIX. Wallerstein (1996 apud Lander, 2000) ressalta que, neste contexto de surgimento das ciências sociais no bojo da tradição ocidental de pensamento, uma nova separação é a que se estabelece entre passado e presente, onde passa a *história* a estudar o passado, e outras especialidades são definidas para o estudo do presente – que é conformado por dimensões diferentes que correspondem ao *social*, ao *político* e ao *econômico*: “*concebidos propriamente como regiões ontológicas da realidade histórico-social*”. A cada uma destas dimensões (separadas) da realidade social-histórica, corresponderia “*uma disciplina das ciências sociais, suas tradições intelectuais, seus departamentos universitários: a sociologia, a ciência política e a economia*” (Lander, 2000, p. 13).

Rodolfo Kusch e a filosofia do trabalho de campo

Em meio às agitadas ocorrências políticas das primeiras décadas do século XX na Argentina, Gunter Rodolfo Kusch (1922-1979) - filho de mãe e pai alemães que emigraram para o país no pós- Primeira Guerra Mundial – é testemunha e partícipe da forte efervescência cultural que animou os arredores da *Facultad de Filosofía y Letras* da *Universidad Nacional de Buenos Aires*, entre as décadas de 1940 e 1950 – período em que gradua-se no curso de Filosofia⁸. Neste contexto de irrupção de setores e movimentos populares com força de decisão na vida política do país, Kusch afirma a necessidade de retorno às bases, seja para a compreensão dos problemas sociopolíticos, econômicos e culturais então manifestos no presente em que vivia (não obstante todos os avanços humanos em matéria de conhecimento e tecnologia) ou para o encontro com o significado mesmo do seu existir em Buenos Aires, e, por extensão, à existência “do homem” - tal como tratada pela filosofia ocidental –, especificamente, este “homem” na América.

Como destaca Mignolo (2008), é a consciência mestiça que vai disparar a trajetória que conduz o filósofo argentino filho de imigrantes ao estabelecimento de uma distinção entre “ser” e “estar”, enquanto categorias e posições ontológicas distintas para o sujeito filosófico que emerge em suas obras. Trata-se, para o autor, de reflexões levadas a cabo por Kusch justamente num momento social-histórico onde, primeiro, o progresso e o desenvolvimento justificaram na Argentina projetos e processos de organização nacional, em meados do século XIX, orientados por capitais ingleses e ideologias francesas e, segundo, quando a modernização e o desenvolvimento, passam, em meados do século XX, a ocorrer sob os auspícios das políticas estadunidenses para a



América Latina – processo para o qual é emblemático o discurso do presidente Harry Truman à nação norte-americana em 1949: “*La reflexión de Kusch es una extensa y agónica meditación de la conciencia de inmigrante que a la vez rechaza el querer ser del progreso y del desarrollo*” (Mignolo, 2013, p. 85)⁹.

Daí a sua guinada epistemológica, realizada na direção de uma antropologia filosófica, a qual, segundo defende, não se pode dar num ambiente de total assepsia, sendo fundamental, nesta construção, portanto, a tomada em consideração desse “estar” na América como uma circunstância especial do sujeito filosófico; como um dado que assume no processo de investigação, relevância e significação próprias. Ao mesmo tempo:

asumir el lugar filosófico en América no significa tomar en cuenta ingenuamente la ubicación geográfica, porque esto de nada vale, ya que ella desaparece en la reflexión y se desvanece en su propia universalidad. En cierta manera se trata de ubicar mi reflexión en mi total residualidad, o mejor en mi defeción de no contar más que con mi conciencia natural en torno a la estufa, en un lugar donde incide toda mi duda sobre cuál es realmente el eje de la universalidad que pasa por esa degradación existencial, o esta caída que supone estar calentándose junto a la estufa. En esto, mal que nos pese, la filosofía asume apenas un simple papel metodológico, la ancilla¹⁰ de mi propia universalidad (Kusch, 2000a, p. 383).

Neste processo de investigação, recorrer ao recurso próprio ao campo da antropologia, como é o caso do trabalho de campo, como ferramenta metodológica, implica (i) um problema gnosiológico – na medida em que, para o(a) pesquisador(a), se trata da tarefa de conhecer um objeto–, e (ii) supõe uma relação básica, entre observador(a) e observado(a) – o que, no caso de uma antropologia filosófica, significa uma relação entre sujeitos distintos (um do outro) e, portanto, de uma questão de interculturalidade. Como afirma:

El problema de la investigación no radica tanto en un procedimiento que consiste en encontrar la racionalidad en los objetos investigados, sino también, y eso mucho más en América, en ver hasta qué punto se logra tolerar una racionalidad diferente, propuesta, en cierta medida por el objeto. Esto se advierte especialmente en todo lo que hace al estudio de grupos humanos diferentes a la cultura urbana. En esto cabe incluir la Antropología, en tanto hace investigación de campo, lo cual implica metafóricamente la salida del cerco que pone la civilización (Kusch, 2000a, p. 204).

Para o processo de investigação ou de realização do trabalho de campo, esta compreensão cria um problema de comunicação, estabelecido entre a cultura do sujeito



observador e a cultura do sujeito observado. Trata-se do reconhecimento de um limite entre ambos, uma espécie de “terra de ninguém” que interfere diretamente na proposta que se faz o(a) observador(a), qual seja a de acercar-se e comunicar-se com o(a) observado(a). Outro aspecto consequente e a possibilidade de transcendência desse “vazio cultural” pelo(a) investigador(a), o que supõe, de algum modo, a superação da figura ou do modelo forjado pela tradição ocidental europeia.

Considerações Finais

Buscamos estabelecer mediações epistemológicas e conceituais para uma abordagem qualitativa da economia política da América Latina. Desde o campo das ciências humanas, reafirmamos a dialética modernidade/colonialidade para pensar a “América” tal como forjada a partir de 1492 pelo processo expansionista colonial europeu, baseado na invasão, dominação e saqueio de territórios e povos diversos. Do ponto de vista das ciências sociais, consideramos a dimensão simbólica da realidade como pressuposto de uma dialética subjetividade-objetividade, no caminho de superação das separações e negações que permearam a sua construção inicial, a partir da tradição ocidental de pensamento. Na trilha da conformação do que seria uma identidade latino- americana, em matéria de pensamento e de cultura, Rodolfo Kusch sugere um retorno às bases populares, sobretudo os setores tradicionais, comunitários, indígenas, campesinxs, seja para o reencontro com ontologias negadas, seja para o conhecimento profundo da problemática sociopolítica, econômica e cultural da América Latina – para além dos projetos populistas de desenvolvimento.

Notas

¹ Bacharelada em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia (2015). Mestra em Integração Contemporânea da América Latina pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, linha de pesquisa: Economia Política Internacional e Blocos Regionais (2019). E-mail: marta018@hotmail.com.

² *“Ainda no início do século XV, a Escolástica apesar de ser um modelo pedagógico nascido no século XI, mantinha-se forte. Este paradigma teve como precursor São Tomás de Aquino que [...] soluciona as antinomias entre o aristotelismo e a filosofia cristã e elabora uma síntese entre o aristotelismo e a tradição herdeira do platonismo de Santo Agostinho” (Chizzotti, 2014, p.10.) Conciliando fé e razão, cabe ressaltar que a razão da qual se fala aqui é a razão do inatismo, ideia de Platão que defende que temos ideias antes de nascer. Nessa conciliação, Tomás de Aquino não sobrepôs razão*



sobre a fé afirmando que ‘ – Fé e razão provêm ambas de Deus – logo, não se podem opor realmente. – No entanto, como a razão humana não pode ter a pretensão de ser a razão absoluta, deve aceitar o controle da fé” (Lima & Monteiro, 2017, p. 8-9).

³ Numa abordagem wittgensteiniana da relação entre linguagem, gênero e filosofia, Ribeiro (2013) demonstra a não neutralidade da linguagem, bem como dos valores e conceitos que ela fornece, sobre a questão de gênero. Nesse sentido, cabe aqui uma consideração sobre a recorrência com que o substantivo masculino “homem” é empregado na referência que se faz, seja no campo da Filosofia, seja no da Antropologia, à espécie humana “em geral”. Embora a questão não seja aqui diretamente abordada e este tipo de uso seja (possivelmente) também reproduzido ao longo do texto, ele provoca a reflexão e estimula o tratamento da questão de gênero no processo de investigação/ trabalho, indicando a importância do seu aprofundamento na posteridade.

⁴Ver: Bondy, 2006.

⁵ No final do século XV, Espanha e Portugal já não se encontram num momento de mundo “*propriamente feudal. São mais nações renascentistas: são o primeiro passo rumo à modernidade propriamente dita*” (Dussel, 1993, p. 15).

Referências

- Bondy, A. S. Existe una filosofía de nuestra América? (1968). Siglo XXI: Cidade do México, 2006;
- Brito, Q. R. M. *Descartes e Locke: possibilidades, limites e alcance do conhecimento humano*. Revista Pandora Brasil – Número 34, Setembro de 2011 – ISSN 2175-3318. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/queith.pdf. Último acesso em 08 de agosto de 2018;
- Dussel, E. O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Vozes: Petrópolis, 1993;
- _____. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: Lander, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO: Buenos Aires, 2000, p. 26. Disponível em: <https://bit.ly/3kX6BJp> Último acesso em 25 de janeiro de 2019;
- González, E. C. *Natureza e cultura através da história da Antropologia*. In: Alves, P. C. (Org.). Cultura: múltiplas leituras. EDUSC: Bauru; EDUFBA: Salvador, 2010;
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica*. In: Obras completas, tomo III. Fundación Ross: Rosario, 2000a;



- _____. *América Profunda*. In: Obras completas. Tomo II. Fundación A. Ross: Rosario, 2012; LANDER, E. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntrico*. In: _____. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO: Buenos Aires, 2000;
- Lima, K. O.; Monteiro, G. V. *Epistemologia das ciências humanas e sociais*. Revista Ponto e vírgula. N. 22, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3cGiAYZ> Último acesso em 09 de agosto de 2018;
- Mignolo, W. *El hedor y el desarrollo*. In: Tasat, J. A.; Pérez, J. P. (Coords.). *El hedor de América: reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*. EDUNTREF; Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: Buenos Aires, 2013;
- _____. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3n3MZFd> Último acesso em 19 de janeiro de 2017;
- Portal Truman Library. Truman's Inaugural Address – 20 de janeiro de 1949. Disponível em: <https://bit.ly/2EOF65y> Último acesso em 30 de março de 2019;
- Prado, F. C. *A ideologia do desenvolvimento*. 2015. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bit.ly/2S8Fq27> Último acesso em 01 de dezembro de 2019;
- Ribeiro, D. *Linguagem, gênero e filosofia: uma abordagem wittgensteiniana*. Anais das III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Genero. FaHCE, UNLP – CONICET: La Plata, 2013. Disponível em: <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iii-2013/actas-2013/Ribeiro.pdf>. Último acesso em 16 de maio de 2019;
- Zea, L. *A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente seguido de Discurso desde a marginalização e a barbárie*. Gramond: Rio de Janeiro, 2005.



Geografia Antirracista: métodos, metodologias e epistemologias.

Geny Ferreira Guimarães

Resumo

No Brasil, por causa de uma militância, a palavra negro/a possui uma ressignificação, reconhecimento de valorização e conotação diferente de outros países (o que já é inclusive respeitado internacionalmente). Por isso, metodologias, epistemologias e métodos acadêmicos de pesquisa não precisam mais se esquivar de utilizar tal expressão como base ou central nos estudos da diáspora negra africana no país. Dizemos isso, pois o termo ainda permanece com ressalvas e tabus nos estudos acadêmicos, mesmo nas Relações Raciais, no Brasil e em algumas áreas das Ciências Sociais, no caso, a Geografia é um exemplo desse tipo. Por isso, este resumo é para apresentar uma proposta de pensar e fazer Geografia por meio de outros métodos, metodologias e valorizando conjuntos epistemológicos que façam sentido nos estudos sobre a população negro-brasileira. Priorizando na metodologia e método a autoria intelectual negra latino-americana e diaspórica africana na América como um todo, além de alguns nomes fora dela. Assim, visitar os clássicos autores caribenhos e buscar por outros nomes na América Latina principalmente, mas também na América do Norte que ao longo da história da produção acadêmica foram deixados de lado por conta do corpo hegemônico predominante. Sem perder de vista que a especificidade deste artigo é o espaço geográfico, logo, mesmo que haja uma inter-relação com outras áreas do conhecimento, mas geográficas e espacialidades são centrais para se repensar a Geografia do século XXI por uma perspectiva de valorização diaspórica negro-africana no Brasil.

Palavras-chave

Geografia Negra - Antirracismo - Metodologias

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisas que ainda estão em curso, mas que já somam alguns anos de reflexões sobre o perfil das perspectivas geográficas no Brasil. Em um primeiro momento as reflexões surgem em função de um estranhamento gerado a partir da Geografia vigente, que se mostra contraditória diante da realidade brasileira por meio de sua proposta de ciência neutra e universal, quando a totalidade é sinônimo de diversidade, o todo é diverso. Segundo, por conta da Geo-história brasileira ter sido



construída por meio da colonização e escravização dos africanos e estes não serem considerados migrantes, mas único e exclusivamente escravizados. Tanto o primeiro quanto o segundo elemento estão permeados pelo que chamamos de catalisador histórico-social de preconceitos, discriminações e desigualdades sócio-raciais no Brasil que é o racismo. Assim, as duas perspectivas serão o ponto de partida para a construção desse artigo por meio do antirracismo.

Desta forma, o objeto central desse texto é pensar uma forma antirracista para os estudos geográficos em contraposição e paralela ao que vem sendo construindo ao longo dos anos em torno de uma ciência geográfica inquestionável.

Dentre os objetivos para se escrever um texto sobre Geografias Antirracistas encontra-se a necessidade de superar na ciência o fato de determinados assuntos serem considerados tabus e trazê-los para a roda dos questionamentos, pesquisas e análises. O racismo é um deles e não é um assunto que circula com facilidade nos estudos geográficos. O que reflete a manutenção de conservadorismo nesta área conhecimento, assim diferentes posicionamentos não são reconhecidos como científicos e são refutados e desautorizados apenas por desenvolverem legitimidades em bases de estudos afrocentrados e diaspóricos. Assim, caímos em outro objetivo que é reconhecer a existência de um campo da Geografia sendo construído por métodos, metodologias e epistemologias próprias cujo grupo que vem se debruçando sobre tais escritas está composto por pesquisadoras/es negras/os. Reconhecer que a Geografia Antirracista produzida no Brasil enquanto uma Geografia

Negro-diaspórica e por se tratar de escritas – o que não é desmerecimento para a ciência brasileira ser tratada desta forma, cientistas escrevem e não são seres hierarquicamente superiores a outros que escrevem – ou seja, mesmo que a forma escrita seja a científica, a grafia de quem as produz são próprias e diferentes das hegemônicas. Por isso, podem ser denominadas por Geo- grafias Negro-diaspóricas ou simplesmente Geo-grafias Negras porque não isentam as contribuições negro-brasileiras e negro-africanas ancestrais em seu conjunto. Também não se limitam à diáspora brasileira, mas de nomes ao redor do mundo, os “rostos familiares” (Walker, 2018) que somos capazes de encontrar por toda parte e que Fanon (2008, p.149) já dizia: “onde quer que vá, um preto permanece um preto”.

A justificativa mais latente para um artigo sobre este assunto está baseada nos avanços dos estudos geográficos culturais que apresentam questões sociais que não são mais assuntos ou temas a serem estudados, mas sim pautas a serem discutidas pelas



ciências que se encarregam de entender a sociedade, suas inter-relações que compõem a existência humana no espaço geográfico de construções e transformações dinâmicas e contínuas ao longo da história da humanidade. Assim, desenvolvem-se pesquisas na tentativa de analisar e apresentar resultados, que não necessariamente serão precisos, mas que se debruçam sobre uma possibilidade de entendimento do espaço socioespacial.

Este artigo está dividido em três partes para além desta introdução. A primeira, denominada “Se o problema é o racismo, a solução é o antirracismo”, apresenta-se como a fundamentação do problema, por isso discute o que vem aguçando as pesquisas de Geo-grafias Negras, portanto, o racismo. Mas, não se encarrega de ficar em torno apenas do racismo, mas ir além e apresentar a proposta do antirracismo. Desta forma, pretende-se apresentar um campo de estudos geográficos que não seria o da Geografia do racismo, mas sim a Geografia do antirracismo.

Em seguida, algumas explicações sobre propostas para estudos como este, sob o título de: “Por que denominar por “outros” o conjunto epistêmico e metodológicos não hegemônico? Aqui chamaremos de próprias e sem aspas”. Se a ideia gira em torno de um campo de estudo que ainda não é reconhecido

pela Geografia hegemônica, para ser considerado de fato científico precisa de perspectivas e abordagens próprias, pois não é possível propor algo diferenciado, mas composto pelas mesmas bases epistêmicas, metódicas e metodológicas.

Não necessariamente a terceira parte, intitulada “O que já podemos chamar de Geo-grafias Negras enquanto um campo de estudo?” será para apresentarmos resultados, mas exemplificar possíveis caminhos que já vêm sendo desenvolvidos por geógrafas/os negro-brasileiros. Por fim, algumas considerações para fechar o artigo proposto e as referências utilizadas ao longo do texto.

Se o problema é o racismo, a solução é o antirracismo

Basicamente, todo este artigo é fruto da continuidade de reflexões que foram iniciadas no subitem da dissertação de mestrado intitulada “Onde estão os negros na história de São Gonçalo?” (Guimarães, 2004). Naquele momento era incipiente a percepção do que já estava em curso sendo desenhado e construído por geógrafas/os negras/os no Brasil. Àquela época os trabalhos com as Geo-grafias Negras não representavam um conjunto, talvez pelo fato de serem trabalhos isolados e não configurarem, nitidamente, um campo de estudo, diferente dos dias atuais. O subitem da dissertação indagava onde estariam os negros na história de São Gonçalo em razão de uma



pesquisa sobre ruralidades neste município do estado do Rio de Janeiro que diante da dificuldade de serem encontrados registros sobre e produzidos pela população negra, nem mesmo na condição de escravizados, permaneceu a indagação. O que se agravou pelo fato de São Gonçalo ter sido a região do estado com fortíssimo processo de formação sesmarias.

Não significa que estes registros não existem, mas que não são levados em conta nas pesquisas por não serem considerados legítimos cientificamente. Nem sempre estão em documentos oficiais, também ainda são em boa parte relatos orais e outros são percebidos por meio de símbolos e signos deixados por africanos escravizados enquanto marcas espaciais na paisagem geográfica dos lugares. Porém, pelo fato de não termos sido alfabetizados para lê-los,

muitas das vezes os desconhecemos. Por isso o subitem da dissertação “Guaxindiba-RJ: do rural ou do urbano” (Guimarães, 2004) não passou de 3 (três) páginas. Entendo também que a maturidade para o assunto ainda não existia da minha parte (sim, primeira pessoa do singular) para além da falta de informações, orientações e tempo suficientemente adequados para pesquisa e que propiciassem o alcance de algum resultado diferente do apresentado à época. Por isso tornou-se latente a necessidade de avançar na indagação e ampliar para a cidade e estado do Rio de Janeiro, o que depois se tornou uma indagação para o Brasil e o mundo: onde estão os negros na história do Brasil e do mundo?

Tal indagação não se trata da inexistência de negros nos espaços geográficos locais e globais, mas de estudos de cunho analítico-geográficos adequados à presença, existência e resistência negra nesses espaços. Então, o problema não está na realidade nem nos espaços geográficos, principalmente onde ocorreram colonização europeia e escravização africana principalmente, mas nas pesquisas que omitem a presença negra.

Por isso, a indagação inicial avançou para a tese “Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial” (Guimarães, 2015) na tentativa de entender a contradição posta: se o Rio de Janeiro por meio do Cais do Valongo (localizado na atual região portuária desta cidade), do Cais do Carmo (atualmente chamado de Praça XV de Novembro) e de dezenas de outros cais espalhados pelo litoral do Rio de Janeiro, cidade do mundo de maior trânsito de desembarque de escravizados africanos, então, como a história, memória, cultura ancestral originária dessas pessoas foi apagada do espaço geográfico o qual elas



construíram com suas próprias mãos?

Ousamos responder (sim, primeira pessoa do plural) que o elemento central que explica o silenciamento e o apagamento dessas histórias e contribuições espaciais de africanos no Brasil se deu por conta do racismo que invisibilizou por meio de seu véu a possibilidade da sociedade enxergar as heranças africanas que compuseram a construção, não apenas a sociedade carioca, mas latino-americana. Para Glissant (2005), os migrantes africanos podem ser denominados por “migrantes nus” cujas bagagens seriam suas memórias, já Ratts (2007) seus passaportes foram exclusivamente seus corpos negros, que este autor utiliza a expressão “corpo-documento”. Assim, representaram

[...] o “migrante nu” (GLISSANT, 2005) e entre o seu lugar-passado de origem e o lugar-presente de destino perpetuaram as suas culturas (ainda que diferenciadas em forma e conteúdo), longe e distante de suas origens. A outra bagagem que levam, além da memória, são seus corpos, que Ratts (2007) define como “corpo-documento: identidade”. (Guimarães, 2015, p.244).

Uma relação entre:

[...] intelecto e memória, entre cabeça e corpo, entre pessoa e terra, correlação adequada para se interpretar numa única visada restauradora a desumanização do indivíduo negro e suas possibilidades de reconstrução de si, como parte de uma coletividade. (Ratts, 2007, p.63).

Desumanização proposta pela colonização e pelo racismo, ambos os processos iniciados com o capitalismo comercial, por isso a perspectiva de tentativa de transformação de pessoas em coisas comercializadas. Mas, se para o capitalismo as viagens no “atlântico-sul” (Alencastro, 2000) representavam apenas um comércio lucrativo, para os africanos possuíam outros significados mais complexos e pouquíssimos investigados.

Contudo, é necessário alertar para que não ocorram interpretações equivocadas que Glissant (2005) e Ratts (2007) não utilizam tais expressões no sentido essencialista ou de redução sociológica (Ramos, 1996) que, ainda hoje, necessita de reflexões aprofundadas por não terem sido superadas junto aos pesquisadores brasileiros. Os mesmos elementos que foram relevantes para a seleção dos que seriam ou não escravizados e violentamente passariam pela migração atravessando o “atlântico-sul” (Alencastro, 2000) e se aquilombarem na diáspora, pois essas, [a]s mulheres e homens africanos viveram uma travessia de separação da „terra de origem”, a



África. Nas Américas, passaram por outros deslocamentos como a fuga para os quilombos e a migração do campo para a cidade ou para os grandes centros urbanos. Para Beatriz Nascimento, o principal documento dessas travessias, forçadas ou não, é o corpo. Não somente o corpo como aparência – cor da pele, textura do cabelo, feições do rosto – pelas quais negras e negros são identificados e discriminados. (Ratts, 2007, p.68).

Sendo assim, pensar o racismo para Moore (2012) é considerá-lo histórico e metamórfico, no caso de Munanga (2009) e Guimarães (2015) enquanto parte do processo-projeto de construção da identidade nacional brasileira. O que não se questiona é que o racismo é capaz de ser considerado um elemento que se insere na construção das identidades de forma nociva, gerando a inferiorização para africanos e seus descendentes. A abordagem permeada por racismos que utiliza o elemento corpo para desintegrar a existência negra de positividade social pode ser substituída por perspectivas antirracistas com possibilidades de considerar a relação intelecto-corpo; memória-corpo; afetividade-corpo na construção de conhecimentos afrocentrados, o que faz toda a diferença em uma pesquisa que elege as relações raciais negras como debate central.

Os quilombos exemplificam essa questão, pois são representados pela perspectiva “desde fora” (Luz, 1994, p.48) como uma fuga, mas para uma perspectiva “desde dentro” (García, 2012) são resistência. O antirracismo se faz desta forma, tanto para a militância de grupos sociais como para a acadêmica. Sendo que esta segunda é capaz de por meio de pesquisadoras/es negras/os produzir uma ciência fora da “redução sociológica” tão combatida por Guerreiro Ramos.

Para a construção de abordagens antirracistas, as bases racistas não precisam mais ser contestadas ou desconstruídas, tarefa praticamente impossível e demasiado tempo que não temos mais a perder. Por outro lado, bases próprias de significância podem ser elencadas na direção de rasuras, reescritas e ressignificações.

Por que denominar por “outros” o conjunto epistêmico e propostas metódicas e metodológicas não hegemônicas? Aqui chamaremos de próprias e sem aspas.

Geralmente, o que não está milimetricamente ajustado no que se espera de um trabalho acadêmico em termos de objeto, objetivos, métodos, metodologias e teórico-conceitual se diz fora de um rigor. O problema é que não há uma ampla discussão do que seja o rigor acadêmico, quais suas bases e a qual grupo social de construção do conhecimento



pertence. O mesmo é apresentado de forma pronta e acabada. Com a ciência geográfica não é diferente, mas é possível afirmar que:

[...] intelectuais negros têm um pensamento geográfico, com formação acadêmica ou não em Geografia, posto que problematizam temas como diáspora africana, efeitos da escravidão na formação territorial e étnica nacional, segregação espacial/racial e espaços negros. (Ratts, 2011, p.1).

Quando a proposta é pensar uma Geografia Antirracista, as bases são outras e estão em permanente construção porque envolvem, dentre outras coisas, as perspectivas dos “migrantes nus” (Glissant, 1995) por suas vivências, experiências, memórias e conhecimentos vêm à tona, além do que se pensa e produz nos dias atuais em termos de construção de conhecimento, logo,

[...] no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. (Nascimento, 1978, p.41).

A imparcialidade é um fato porque se trata de nossos familiares, heranças e histórias antepassadas que não foram contadas pelos nossos, mas por outros e por perspectivas que podemos chamar “desde fora” (Luz, 1994, p.48) que seriam justamente quando as análises sobre um determinado grupo social são feitas por indivíduos fora deste grupo de origem, na qual o reconto histórico obedece a premissas de estranhamento e etnocentrismo.

Por isso a necessidade de uma construção geográfica que faça sentido para os que pesquisam e para uma parcela da sociedade que não se enxerga na maior parte das pesquisas realizadas. Fazendo parte de estatísticas quase que exclusivamente negativas; por abordagens que inferiorizam e estereotipam as suas histórias; por utilização de perspectivas ou abordagens baseadas na objetividade e universalidade de teorias, conceitos, métodos e metodologias que não se enquadram ao objeto proposto; e ainda, por serem vistos como tema, quando na verdade se tratam de questões sócio-espaciais que representam pautas relevantes para o entendimento da construção da sociedade, das dinâmicas geográficas que são indissociáveis na produção do espaço geográfico. Por isso e sem receio algum é possível afirmar que “questões negras são questões espaciais”¹ (McKittrick, 2006, p.xiii).

Quando pensamos em termos de América Latina, o eco pela aproximação dos pares é



permanente, logo, encontrar outros que também estejam com as mesmas demandas é primordial em busca de “conhecer o desconhecido” (García, 2012) em prol de:

[...] construir uma afro-epistemologia [...] significa uma ruptura com esse conhecimento estruturado sobre nós mesmos, já que é um conhecimento questionado que ocultou o potencial de nossas contribuições à aldeia planetária, não apenas das Américas, senão de toda a humanidade. Esse conhecimento manipulado que buscou por todos os meios denegrir as inteligências históricas das mais diversas civilizações sequestradas e trasladadas a diferentes lugares da América por via do comércio de africanos escravizados. Há um enfoque epistemológico ocidental que circula por diferentes autores europeus desde que eles se autodenominaram produtores vitalícios dos conhecimentos „universais“. Esses próprios que argumentaram „cientificamente“ que nossos ancestrais afrosubsaarianos não teriam filosofia, religião, técnicas de engenharia, convivência no domínio com a natureza, ou um sistema religioso que desse sentido à vida e à morte. Estes mesmos definiram o que é e não é conhecimento, o que é e não é ciência e a quem pertence ou não o conhecimento e a ciência. (García, 2012, p.80).

Promovendo, assim, um afastamento do que não nos pertence e se aproximando do que nos faz sentido. Pelo viés de questões raciais negras, a Geografia Antirracista pode ser denominada de Geografia Enegrecida ou Negra sendo necessário refletirmos sobre como se dão suas abordagens. Pensamos que por meio da escrita dos trabalhos acadêmicos que fazem parte enquanto resultado de metodologias, assim propomos uma ampliação do que foi discutido sobre “perspectiva antirracista e enegrecida” em Guimarães (2018, p.85) que envolva as escritas geográficas enegrecidas (por meio da valorização de referenciais a partir de teóricxs negrxs²):

- repensar a historiografia da Geografia a partir de rasuras e construções geográficas negras;
- preocupar-se com uma bibliografia e com um conteúdo epistemológico, metódico e de metodologias negras;
- abordagem a partir de si próprio, desde dentro por meio de escrevivências.

Desta forma, busca-se reforçar o fazer geográfico enegrecido para que as pesquisas com objetos de estudos enegrecidos sejam cada vez mais recorrentes. Ou seja, trazer as questões negras para a Geografia.

Contudo, alguns podem considerar tal proposta enquanto exclusivismo, o que não é o caso, pois se trata de um momento de mergulho nas escritas negras acadêmicas invisibilizadas pelo “epistemicídio”, que para Carneiro (2005, p.30) é apresentado como



uma prática que “[...] articulada ao dispositivo de racialidade/biopoder presta-se a dar conta de todas as questões imbricadas no diagnóstico sobre a situação dos negros frente à educação” perante a relutância acadêmica referente a objetos, pesquisas e pesquisados negros(as), mas que, por outro lado, o mesmo processo de seleção e recortes epistemológicos podem ser realizados pelo grupo hegemônico detentor dos espaços de pesquisas, pois,

[o]s intelectuais brancos, que não deixam de ser atuantes (ou mesmo „ativistas“) em seus campos de pesquisa/intervenção, fazem desse circuito próximo suas redes profissionais. Promovem uns aos outros, citam-se mutuamente em seus escritos. Criam ou elegem para si fechados espaços acadêmicos e quase nunca evidenciam a branquitude que os amalgama, ainda que se aproximem de um(a) ou outro(a) intelectual negro(a). (Ratts, 2007, p.30)

No entanto, pensar uma aproximação de referências de geógrafos negros possibilita um fazer metodológico e metódico “desde dentro” (Luz, 1994; Ramos, 1995; García, 2012; Guimarães, 2015). Isto evidencia escritas e produções próprias que incluem modificar “[...] toda a gama de negatividade imposta ao negro, elimina-o de ser representado exclusivamente enquanto objeto, inclui-o num protagonismo” (Guimarães, 2015, p.22) que tanto é individual como coletivo. Apaga a perspectiva de um “desvio social” (Fanon, 2008) que lhes foi imposto e privilegia uma abordagem que incorpora pesquisa e análise negras a partir dos próprios negros (desde dentro) por meio de “[...]

reflexões que perpassam o seu corpo, mente e psicossocial; memórias que influenciam na construção de identidade” (Guimarães, 2015, p.13), o que para Guerreiro Ramos era considerado autenticidade para o negro:

[...] significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram e se revelam nos seus intuitos mistificadores, deliberados ou equivocados. O negro, na versão de seus „amigos profissionais“ e dos que, mesmo de boa-fé, o vêem de fora, é uma coisa. Outra é – o negro desde dentro.” (Ramos, 1995, p.248).

Pela perspectiva da produção própria e da autenticidade individual e coletiva é que em dados momentos ao longo deste artigo, o texto foi apresentado em primeira pessoa do singular e em outros momentos em primeira pessoa do plural, revelando que as nossas experiências de indivíduo sse refletem como espelhos dentro do coletivo. Assim, as experiências, as vivências de uma pessoa são muito próximas de outras, e acabam sendo reconhecidas como específicas para um grupo e quando estas são escritas



passam a ser as “escrevivências” (Evaristo, 2017) que podemos entender como uma possibilidade metodológica para as produções textuais acadêmicas geográficas negras, enfim, Geo-grafias Negras.

Um texto negro possui uma forma e conteúdo próprio, pois as questões negras, assim como a de qualquer grupo sócio-cultural, possuem especificidades. A subjetividade é um elemento real e central, a diversidade é sinônimo para universal e total. Com elementos que fazem sentido, mas nem sempre as explicações são dadas pelo cartesianismo imposto de regras e rigores que não são condizentes a determinado tipo de estudo.

O que já podemos chamar de Geo-grafias Negras enquanto um campo de estudo?

Propomos reflexões sobre essa expressão: Geo-grafias Negras. A Geografia nos remete a pensar uma ciência com todas as suas especificidades, abordagens e campos enquanto única e responsável pela compreensão do espaço geográfico, no tempo-espaço e pelas diversas inter-

relações que são estabelecidas. Quando hifenizamos é possível pensar o quanto essa construção científica se faz por pesquisas que se materializam pela escrita. Logo, podemos dizer que representam as escritas científicas geográficas enegrecidas. Também, podemos pensar em termos de representar as diferentes formas de grafias, linguagens e expressões que são apresentadas enquanto marcas no espaço geográfico e de possível leitura. Neste caso ultrapassa não apenas a escrita, mas toda e qualquer simbologia que representa expressões de conhecimentos e produções de grupos sócio-culturais negros.

A comunidade de geógrafas/os negros no mundo já vêm se debruçando em pesquisas que possam apresentar tais resultados de pesquisas. Como exemplo existe o *Black Geographers and Black Geographies* (inicialmente organizado por Latoya Eaves desde 2017, aproximadamente) que já reúne um grupo significativo de pesquisadores negros de várias partes do mundo. Também, o grupo Geograf@s Pret@s, criado por Geny Ferreira Guimarães e Diogo Marçal Cirqueira, que desde 2018 reúne estudantes e pesquisadoras/es negras/os de várias partes do Brasil e cresce cada vez mais. Destacamos a participação que ao longo do evento XIII ENANPEGE (2019) foi produzido e lido publicamente o manifesto Geo-grafias Negras, escrito por geógrafas/os negras/os com o apoio de suas instituições e grupos de pesquisas sobre a necessidade de maior respeito, visibilidade e financiamento para pesquisas geográficas negras.

Então, se no final dos anos de 1990 e início de 2000 as pesquisas e comunidades



negras geográficas se davam de forma isolada, no final do ano de 2019 esse quadro já mudou bastante. Logo, não há mais a necessidade de permanecermos com a manutenção de uma insuficiência quantitativa; fragilidade epistemológica, metódica e metodológica, assim como desconhecimento das Geo-grafias Negras enquanto um campo concreto de estudos culturais, políticos, geográficos negros.

Acrescento que as Geo-grafias Negras também vêm sendo apresentadas enquanto pesquisa ensino e extensão dentro da perspectiva de interdisciplinaridade de Geografias enegrecidas e Literaturas negras.

apresentar enquanto resultado de trabalhos próprios é a continuidade dos questionamentos iniciados em 2004 por conta da pouca ou nenhuma presença negra nos estudos geográficos e históricos no Rio de Janeiro que avançaram para a elaboração de uma tese para entender melhor como esse processo se deu e o quanto o racismo seria um fator responsável por isso. Ainda, a inter-relação desenvolvida entre Geografia e Literaturas negras desde 2007 e que atualmente se materializa para além de pesquisa, mas também ensino e extensão. Como exemplos temos os projetos de iniciação científica e extensão que são desenvolvidos, desde 2017, no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR-UFRRJ) com as turmas de Ensino Médio Regular e Integrado a cursos técnicos. O que hoje toma um corpo de produção no CTUR-UFRRJ é fruto da produção de Geo- grafias Negras (interdisciplinar com Literaturas Negras – Grupo registrado no CNPQ) com pesquisas desenvolvidas e produções publicadas desde 2017 por mim, Geny Ferreira Guimarães.

Por isso, uma sistematização dessas referências de pesquisas, seja no âmbito da pesquisa, do ensino ou da extensão demonstra o quanto esse campo de estudo já possui numerosos nomes a fim de redirecionar alguns estudos científicos.

Um campo de estudo que se inicia com as pesquisas de Milton Santos, perpassando tantos nomes, incluindo Andreilino Campos e que atualmente muitas/os jovens geógrafas/os estão começando a trilhar.

Considerações finais

O diálogo iniciado neste artigo não se esgota em si, a necessidade de ampliação. Se as discussões sobre decolonialidade nos aproximam enquanto uma comunidade latino-americana, as afroepistemologias nos lembram das especificidades das culturas negras nesta América Latina.

Ainda há muito que ser repensado, construído e descoberto sobre conhecimentos que nunca estiveram com amplos acessos.



Falamos de uma construção em termos de métodos e metodologias próprias que são de domínio de um determinado corpo acadêmico: o negro.

Mesmo assim, na arena de disputas grupos consagrados e hegemônicos desautorizam pesquisas, referências, métodos, metodologias e epistemologias que fujam ao seu controle.

Não há de se encarar com ingenuidade que basta escrever bons textos, desenvolver pesquisas éticas e bem acabadas, buscar fontes de referências sérias, pois na disputa por produção de conhecimento científico existem os elementos estratégicos e políticas por manutenção de poder. Por isso, há de se pensar que Geo-grafias Negras também precisam demarcar o território com estratégias políticas para, no caso, o estabelecimento de poderes para grupos nunca antes pertencentes ao espaço valorizado de produção científica. Por isso, o que é relevante para as Geo-grafias Negras, como já foi mencionado anteriormente, não é a desconstrução de toda uma produção científica concreta, mas a construção de um legado próprio e sistematizado para que seja reconhecida como um campo de estudo. A desconstrução de algo estabelecido gera enfraquecimento de idéias e perda de tempo para a construção de possibilidades concretas e duradouras para um campo fortalecido e vindouro de produção científica. Logo, também requer uma discussão pautada em posicionamentos para além do metódico, metodológico, ou científico, mas político e estratégico para o alcance de poder acadêmico para grupos não hegemônicos.

Notas

¹ “Black matters are spacial matters”. (Mc. Kittrick, 2006, p.xii).

² Algumas várias maneiras de tentar um distanciamento da predominância do gênero masculino vêm sendo pensada, dentre elas, o uso do “x” para designar que o gênero não está preso à normatividade masculina do discurso oficializado. Contudo, não basta apenas inserir o feminino. Não é a única forma de apresentar a discussão, mas o seu uso significa a preocupação em ultrapassarmos o gênero e nos depararmos com a sexualidade, pois os corpos não são apresentados apenas por um binarismo masculino, feminino; masculino x feminino e masculino & feminino. O “x” questiona ou rasura o binarismo da língua portuguesa e, além disso, segundo Achugar (2006, p.55) pode representar uma posicionalidade pautada em hierarquias e supremacias, “[...] localização e posicionamento da enunciação e do conhecimento”, também “[...] o lugar a partir de onde se lê”. Lugares sociais, logo não perder de vista que os “espaços são socialmente construídos” (Massey et al, 1999, p.6) historicamente de forma político-ideológica.



Referências

- Achugar, Hugo. (2006). *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. O que posso
- Alencastro, Luiz Felipe. (2000). *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carneiro, Sueli Aparecida. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. USP. São Paulo.
- Evaristo, Conceição. (2017). Não nasci rodeada de livros, mas de palavras, através da literatura oral. Entrevista. *Jornal El país*. Paraty. 03 jul. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/29/cultura/1501282581_629505.html>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- Fanon, Frantz. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA.
- García, Jesús Chucho. (2012). Afroepistemología y afroepistemológica. In: Walker, Sheila (Org.). *Conocimiento desde adentro: los afrosudamericanos hablan de sus pueblos e sus historias*. Editorial UC. p.77-92.
- Glissant, Édouard. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Guimarães, Geny Ferreira. (2018). A Geografia desde dentro das relações étnico-raciais. In: NUNES, Marcone D. dos R.; Santos, Ivaneide S. dos; Maia, Humberto C. A. *Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: EDUNEB, p.67-94.
- _____. (2004). *Guaxindiba: rural ou urbano?* Dissertação de Mestrado. CPDA, UFRRJ, Seropédica.
- _____. (2015). *Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial*. Salvador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia.
- Luz, Marco Aurélio. (1994). *Cultura negra e a ideologia do recalque*. 2.ed. Salvador: SECNEB.
- Massey, Doreen; Allen, John; Sarre, Philip. (1999). *Human Geography today*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- McKittrick, Katherine. (2006). *Demonic Grounds: black women and the cartographies of struggle*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Moore, Carlos. (2012). *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para*



entender o racismo. 2.ed. Belo Horizonte: Nandyala.

Munanga, Kabengele. (2009). *Negritude: usos e sentidos*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Nascimento, Abdias. (1980). *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1978). *O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Nascimento, Beatriz. (1989). *Filme Ori* (texto). Direção: Raquel Gerber. São Paulo, Angra Filmes, 131min.

Ramos, Alberto Guerreiro. (1995). O negro desde dentro: In: RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p.241-248.

_____. (1996). *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Ratts, Alex. (2011). Os lugares da gente negra: raça, gênero e espaço no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. *XI CONLAB*. Salvador. UFBA. s.p.

_____. (2007). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial.

_____. (2010). RIOS, Flávia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

Walker, Sheila. (2018). *Rostos familiares, lugares inesperados: uma diáspora africana global*. Documentário. Afrodiáspora Inc. Disponível em: <https://bit.ly/33dBJP1>. Acesso em: 29/11/2019.



La verdad según la sociología. Una aproximación metodológica y empírica a sus formas de explicación, con énfasis en América Latina

Diego Paucar Villacorta

Resumen

La ciencia en el mundo progresa de manera abrumadora. Al mismo tiempo, nunca ha sido más grande la cantidad de producción sociológica a nivel mundial. En este contexto, las discusiones filosóficas sobre las metodologías sociológicas se encuentran dispersas y fragmentadas. En esta presentación se exponen y evalúan diferentes tipos de explicación utilizados en la sociología. ¿Son estos realmente lejanos a las formas de explicación utilizadas en las ciencias naturales? ¿Con qué garantía podemos decir que la explicación en sociología es más o menos efectiva que aquellas? Para responder a estas preguntas utilizamos una revisión sistemática cualitativa de bibliografía académica (manuales de investigación o de métodos específicos, textos filosóficos, ensayos) que contenga discusiones sobre la explicación en las ciencias sociales y la filosofía de la ciencia; posteriormente presentamos los resultados de una revisión sistemática de tesis actuales de sociología provenientes de universidades latinoamericanas representativas. Como resultados, encontramos que si bien la explicación en la sociología se desarrolla como una empresa diversa y hasta cierto punto independiente, las implicancias metodológicas de los tipos de explicación fundamentados en epistemologías deductivas son particularmente deficientes. Se hace un llamado urgente y conclusivo a las universidades y escuelas de sociología latinoamericanas para poner énfasis en la utilización responsable de los supuestos provenientes de grandes teorías o ideas morales, y a adoptar criterios de calidad en la investigación científica producida en un mundo conectado.

Palabras clave

Verdad, aproximación metodológica, América Latina

Introducción

Dado el contexto actual debido al gran avance que ha tenido la ciencia en nuestro día a día nos percatamos de una gran producción de esta, tanto el ámbito de las ciencias naturales, como en las ciencias sociales. Dentro de este último campo, la sociología destaca por una ambivalencia entre la gran producción de conocimiento en el rubro en oposición al profundo carácter heterogéneo de su conjunto. Aquella problemática ha



sido y viene siendo cuestión de análisis por parte de filósofos de la ciencia pasando por la misma reflexión de los sociólogos en cuanto a sus métodos de investigación y principalmente en cuanto a la naturaleza de la explicación.

Este trabajo busca abordar el tema de la explicación en sociología analizando para ello los trabajos de tesis producidos en Latinoamérica, El Caribe, Norteamérica y España durante el año 2018 buscando encontrar sus principales similitudes, diferencias y otros aspectos relacionados a la misma. Para aquel propósito definimos un marco teórico que busca problematizar la cuestión de la explicación en sociología adjuntando bibliografía especializada en torno a ello. Además explicamos la metodología que seguimos para el muestreo y selección de tesis a analizar adjuntandolas en una matriz de categorías analíticas de aquellos trabajos para posteriormente dar con una distribución estadística de las principales categorías analizadas teniendo como último paso contribuir a una discusión que contribuya a la reflexión de los sociólogos con el tema.

Marco teórico

La *explicación*, en la filosofía de la ciencia, es la respuesta a una pregunta del tipo “por qué” (e. g., ¿por qué existen las estrellas?, ¿por qué están tristes los niños?, etc.) (Schurz, 2014). A diferencia de una predicción, la respuesta a una explicación no puede ser conocida de antemano. Pero no todas las explicaciones son iguales. Hempel, conocido defensor del hallazgo de leyes en las ciencias históricas, reconoció desde un inicio una diferencia entre explicaciones “de las razones de ser de” y “de las razones para creer en” ciertos fenómenos (Hempel, 1965, p. 354f). Además, con “explicar” nos podemos referir tanto a hallar “causas de efectos” como a buscar “efectos de ciertas causas” (Russo, 2008). Por su parte, los filósofos de la ciencia están seguros que la explicación adopta diversas facetas y no sólo una -en otras palabras, no todos los científicos explican fenómenos mediante “leyes generales” (Schurz, 1995).

Siguiendo a la neuro-psicología actual, los seres humanos tienen formas culturalmente dependientes de percibir y explicar eventos sociales y naturales (Kirchhoff y Hutto, 2015; Sanders y Sweetser, 2009). Por ello, aún en un campo de las ciencias sociales como el de la sociología, la existencia de formas o tipos de explicación diferentes no son un tema nuevo (1). Es sabido, desde hace mucho, que los sociólogos, dependiendo de su tradición de preferencia, *explican* sus objetos de estudio de maneras diversas (Abbott, 2004; Little, 1991; Martinussen, 2017; Smelser, 2013; Swedberg, 2008, 2014; Turner, 1980; Villalva, 2012). Ni siquiera representantes de la descolonialidad del saber son ajenos al tema, al elaborar reflexiones críticas sobre la relación entre la pretendida



división incólume entre los contextos del descubrimiento y la justificación desde una posición novedosa (Santos, 2018).

Sin embargo, esto poco nos dice de las formas más populares de explicación sociológica en cada época. En correspondencia con los cambios y crisis registradas por muchos en la sociología durante los últimos 50 o 60 años (Burrows y Savage, 2014; Martuccelli y de Singly, 2018; McKie y Ryan, 2016; Sotelo, 2010), algunos filósofos de las ciencias sociales como Kutrovác (2005) y Little (1991) han observado un patrón en el cambio de las formas de explicación sociológica hacia una progresiva localización, esto es, un cambio desde aquellas explicaciones basadas en grandes supuestos y teorías (Glaser y Strauss, 1965) a las basadas en fenómenos locales o de escala micro (Collier, 1991; George y Bennett, 2005).

Ahora bien, en la bibliografía antes citada, es posible hallar varias clasificaciones de tipos de explicación (2). Frente a dichas distinciones, proponemos que, en términos generales, cualquier forma de explicación en sociología contiene: a) una base en la observación inicial de alguna característica (fenómeno) aparentemente general y cognoscible en cierto grupo de evidencias, o una profundización en aquella -p. e., en estudio cualitativos-, b) un interés personal del autor(a) de explicar cómo dicho fenómeno llegó a ser, contextualizando c) una trama argumental que justifica la adecuación de ciertas explicaciones propuestas hacia dicho fenómeno, lo cual a su vez pueden fundar d) una recomendación de política o ideas de aplicación del conocimiento para lograr un determinado cambio social (Saiani, 2018).

Concebimos que el proceso de “explicar algo” sólo es posible por medio de la escritura académica, y que la mejor forma de expresar la popularidad o dominio de ciertas formas de explicación es observando los productos normados o estandarizados de varios sistemas educativos, es decir, la tesis o trabajo de fin de grado. Tomando en cuenta los posibles factores contextuales en una teoría de la producción científica (3) suponemos que, habiendo diferencias sustanciales en sistemas educativos de diferentes países, la tesis puede significar por igual una culminación de un continuado período de alfabetización académica interactiva, independientemente de los recursos familiares o económicos de un estudiante para realizarla (Aiquipa, Ramos, Curay, y Guizado, 2018; Alarco,



Aguirre-Cuadros, Aliaga-Chávez, y Álvarez-Andrade, 2010; Kaufhold, 2017), un proceso de progresiva decepción con los asesores de tesis (Richard Mejia, Jimena Cáceres, Alejandra Vera, Inga-Berrosipi, y Mayta-Tristán, 2016), un ritual de pasaje hacia un mundo intelectual jerárquico (Game y Metcalfe, 2015; López Ramírez y López Ramírez, 2017) o una imposición de conocimiento a través de la universidad como institución disciplinaria primordial (Santos, 2018).

Ahora bien, diversos autores citados han visto diferencias sutiles en la tesis para acceder a diferentes grados académicos o menciones. Las tesis doctorales tienen un mayor grado de exigencia y los alumnos que las producen buscan destacarse más (López Ramírez y López Ramírez, 2017); mientras, autores en medicina y psicología opinan que una tesis de pregrado depende mucho del interés personal del estudiante en realizarla (Aiquipa et al. 2018; Alarco et al., 2010). Sin pretensiones de generalización a estos niveles, esta investigación acepta sencillamente la teoría general de la tesis como producto de un lento proceso creativo de trabajo intelectual (Maia y Maia, 2019). Además, se asume como verdad la existencia de desigualdades en el grado de alfabetización académica de los tesisistas (Kaufhold, 2017). Finalmente, tomamos como común a los sociólogos latinoamericanos, con variaciones mínimas, el modelo de tesis (4) basado en un objeto, un marco conceptual, antecedentes, metodología, presentación de hallazgos y conclusiones (Ramírez García et al., 2017).

Antecedentes

En la bibliografía internacional, es posible hallar algunos ejemplos de investigaciones empíricas sobre las maneras en que científicos (Illari y Russo, 2014) y científicos sociales (Russo, 2008; Shadish, Cook, y Campbell, 2002) explican los fenómenos que estudian. No obstante, a partir de las ciencias de la salud, han surgido métodos innovadores de análisis sistemático de investigaciones cualitativas y cuantitativas (Booth, Sutton, y Papaioannou, 2016). Las interesantes contribuciones de revisiones sistemáticas para el análisis metodológico de grandes cuerpos de bibliografía ofrecen un panorama prometedor para entender formas de explicación, por ejemplo, para evaluar las posibles explicaciones a fenómenos médico-sociales específicos (Forde, Crookes, Suglia, y Demmer, 2019; Malmgren, Ljungdahl, y Bremberg, 2008).

Una serie de búsquedas en Google Scholar de los pares de términos “revisión sistemática” o “meta-análisis” y “tesis” o “disertaciones” entre títulos de documentos académicos en inglés, español y portugués sumó tan sólo 29 documentos. Los más



antiguos de dichos títulos fueron escritos en el año 1995, y la mayoría en portugués. Cada uno de ellos reveló características metodológicas generales de otros estudios y algunos utilizaron una escala de calidad (e. g., Benito y Oscar, 2018). No obstante, se reveló que las revisiones sistemáticas basadas en tesis son comunes en ciertas áreas del conocimiento, como psicología, economía, medicina y, sobre todo, educación. Generalmente, dichas revisiones ocupan marcos temporales amplios. Sin embargo, a excepción de la economía ninguna otra ciencia social fue hallada en el grupo, ni tampoco revisiones de tesis sobre formas de explicación u otros objetos parecidos.

Desde perspectivas evaluativas, aparte de diagnósticos de iniciativas como las del Global Development Network para países desarrollados y, en específico, América Latina (Balarin et al., 2016), las evaluaciones empíricas disciplinarias e interdisciplinarias en las ciencias sociales son generalmente estudios bibliométricos y no metodológicos (Aguado-López y Becerril-García, 2016; Lux y Pérez, 2017; Rocha y Massarani, 2017), así como estudios sociales (5). Sin embargo, existe evidencia de las malas prácticas en la publicación de artículos científicos en ciencias sociales, como la adscripción acrítica del relativismo cultural y el uso pervasivo de conceptos teóricos creados en países del Norte global (Lama García, Del Castillo Mussot, y Zubirán Escoto, 2016; Maerk, 2017).

En general, parecen escasas las revisiones sistemáticas de la producción intelectual dentro de disciplinas enteras, siendo inexistentes aquellas de tanta amplitud en sociología. En cambio, en América Latina, hallamos una serie de “estados del arte” en diversas áreas de la disciplina y países (Bessin, Bidart, y Grossetti, 2019; Costa, Boatcă, y Franco, 2010; Paiva, 2018; Veronese, Gaiger, y Ferrarini, 2017). La contextualización educativa del proceso de enseñanza/aprendizaje de la metodología de la sociología en América Latina también presenta cosas interesantes. De esta manera, encontramos evaluaciones de planes de estudio y formas de enseñanza metodológica en sociología (Cendrón, García Bossio, García Martín, Guzzo, y Hernández, 2014; Mejía, 2002; Mora, Pérez, y Weiss, 1979; Morales, Molina, Alvarez, y Moreno, 2016; Morales y Moreno, 2014; Nájera, 2015).

Metodología

Esta investigación realiza una revisión sistemática mixta de tipo contingente (Heyvaert, Hannes, y Onghena, 2016) sobre tesis y disertaciones de Sociología producidas durante el año 2018. La pregunta de investigación es: ¿cuáles son las formas de explicación en la sociología, tal como se observan en tesis producidas en el año 2018? Para responder a esta pregunta, realizaremos una reinterpretación de los contenidos de una muestra de



tesis de América Latina, El Caribe, España y Estados Unidos. La elección de las tesis como indicador de una cultura académica nos parece más acertada para el caso particular de la sociología que la elección de otros tipos de documentos como los artículos o las conferencias, considerando la baja producción de artículos empíricos de sociología de calidad en la región (Vessuri, Guédon, y Cetto, 2014) frente a la cantidad probable de tesis (6). La demarcación espacial se fundamenta en la necesidad de ampliar las posibilidades comparativas; la especificación temporal, en la practicidad de la tarea.

Siguiendo la recomendación general de adaptar el método de la revisión sistemática a las necesidades de la investigación (Pautasso, 2013; Xiao y Watson, 2017), se realizó una modificación del “SALSA Framework” tal como ha sido presentado por Codina (2018) para generalizar lo descrito en otros términos tanto en revisiones sistemáticas cualitativas como cuantitativas (Cooper, 2010; Lockwood, Munn, y Porritt, 2015); en específico, decidimos eliminar la necesidad de filtrar las investigaciones según un estándar de calidad. Esto sobre la base de a) la diversidad de diseños de investigación considerados, b) no necesitar establecer la calidad individual de los textos antes del análisis, el cual sería descriptivo, y c) requerir de “la realidad tal cual” al momento de describir a la sociología universitaria en Latinoamérica, evitando sesgos al sólo destacar producciones de alta calidad.

Primero, establecimos criterios (7) para la selección de repositorios por practicidad: 1) sólo repositorios de tesis de países con producción sociológica en 2018 (o, en su defecto, un año antes) que esté disponible para descargar en línea, 2) sólo repositorios de las dos y/o tres principales universidades productoras de tesis de sociología por país (i. e. universidades que no superasen las 30 tesis de sociología publicadas por año, pues el promedio de tesis por repositorio fue de 28). Luego, en lugar de hacer una búsqueda exhaustiva de términos booleanos, preferimos realizar una búsqueda general de tesis con las palabras “sociología” en repositorios institucionales específicos e inter-institucionales (principal pero no únicamente basados en DSpace), especificando fechas y tipos de documentos y/o ordenando los resultados por fecha en cada país (Cuadro 1)

RESULT (2)	UNIVERSIDAD	PAIS	GRADO	Año
101	Universidad Federal Fluminense	BRA	Maestría y Doctorado	2018
94	Universidad de Sao Paolo	BRA	Maestría y Doctorado	2018
30	Pontificia Universidad Católica del Perú	PER	Licenciatura	2018
13	Pontificia Universidad Católica del Perú	PER	Maestría	2018



2	Pontificia Universidad Católica del Perú	PER	Doctorado	2018
22	Universidad del Altiplano	PER	Licenciatura	2018
35	American Sociological Association	USA	Awards - Academic	2008-2018
26	Universitat de Barcelona	ESP	Licenciatura, Maestría y Doctorado	2018
26	Universidad Autónoma de Barcelona	ESP	Maestría	2018
32	Universidad Autónoma de Barcelona	ESP	Doctorado	2018
29	Universidad de la República	URU	Licenciatura y Maestría	2018
80	Universidad Nacional Autónoma de México	MEX	Licenciatura, Maestría y Doctorado	2018
17	Instituto Mora	MEX	Maestría	2018
5	Universidad Católica Argentina	ARG	Doctorado	2017
14	Universidad Nacional de Mar del Plata	ARG	Licenciatura	2017
12	Universidad Nacional de La Plata	ARG	Licenciatura, Maestría y Doctorado	2017
18	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (varias sedes)	ECU	Maestría	2018
27	Pontificia Universidad Javeriana	COL	Licenciatura y Maestría	2018
51	Univerisdad del Valle	COL	Licenciatura y Maestría	2018
23	Universidad Tecnológica de Machala	ECU	Licenciatura	2018
32	Pontificia Universidad Católica de Ecuador	ECU	Licenciatura	2018
20	Universidad de Chile	CHI	Licenciatura y Maestría	2018
9	Universidad Alberto Hurtado	CHI	Maestría	2017
9	Pontificia Universidad Católica de Chile	CHI	Maestría y Doctorado	2018
4	Universidad de Costa Rica	COR	Licenciatura y Maestría	2018
4	Universidad Nacional Autónoma de Honduras	HON	Maestría	2017
6	The University of the West Indies	TRT	Maestría y Doctorado	2016

Cuadro 1: Tesis de sociología en Latinoamérica, limitadas por universidades hasta los 2 primeros mayores productores de tesis por país

Ante resultados generales contradictorios en repositorios con tesis de una misma universidad (p.e. tesis que mencionan a la “sociología”, pero fueran defendidas en otras áreas del conocimiento), se optó por resolver las dudas con especificación de términos y colecciones.



Los resultados totales de los repositorios diferenciados de tesis según grado de instrucción fueron registrados y sumados al nivel de universidad. (e. g. la PUCP de Perú tiene repositorios diferenciados para diferentes tipos de maestrías con mención en sociología que fueron contados como uno sólo), hallado un total de 741 tesis. Luego, un primer grupo de tesis fue detallado en una matriz compartida mediante Google Sheets, la cual fue preparada sobre la guía ofrecida por Booth et al. (2016), y modificada en base a nuestros objetivos y teoría generada, y conversaciones progresivas entre los codificadores (Cooper, 2010). Intuimos que, a diferencia de otras revisiones sistemáticas, sería propicio realizar un muestreo aleatorizado dentro de cada repositorio de tesis para reducir la muestra. Elegimos el método aleatorio estratificado usando Epidat 4.2 (<https://www.sergas.es/Saude-publica/EPIDAT?idioma=es>), con muestras probabilísticas de cada estrato (universidad) correspondientes al tamaño poblacional de estos, añadiendo “pesos” a la muestra resultante acordes al número de tesis por país a fin de volver representativos los casos extremos, y realizando un segundo muestreo basado en los números totales pesados de muestra por estrato.

La muestra resultante de los análisis fue de 75 tesis, de las cuales hemos logrado sistematizar completamente al 15/09 el 20%. Una vez llenada la matriz, se procedió al análisis descriptivo, categorización sistemática y tests de chi-cuadrado de los datos hallados, y a la preparación del presente informe. El primero fue realizado a través del conteo de características relevantes de la muestra; el análisis temático se basó en las preguntas “¿Qué patrón(es) o fenómeno(s) principales intenta explicar el autor(a)?” y “¿Cuáles son los recursos que utiliza para explicarlo(s)?”. Es importante decir que la primera de dichas preguntas no se basa necesariamente en las preguntas de investigación de cada tesis, sino sobre indicios del origen del tema de investigación elegido, la fundamentación del problema, las evidencias que soportan la hipótesis de las mismas (si esta existiera), y datos del contexto. La segunda pregunta fue respondida, fundamentalmente, a partir de los hallazgos, utilizando como complemento los marcos teóricos y medidas de los constructos o categorías establecidas o descubiertas por cada autor(a).

Resultados

Análisis descriptivo

Los resultados que se expondrán a continuación están sobre la base de 15 tesis analizadas hasta la fecha de envío (15/09) (Cuadro 2).



Autor(as)(es)	País	Universidad
Hernando Hernando (2018)	Perú	PUCP
Camacho Mercado (2018)	Perú	PUCP
Bosco Ximeno (2018)	Uruguay	UdelaR
Cáceres Paredes (2018)	España	UAB
Peñaherrera Aguirre (2019)	Ecuador	FLACSO
Parreu Montané (2018)	España	UB
Sánchez Romero (2018)	Ecuador	PUCE
Seim (2018)	Estados Unidos	UC Berkeley
Abramowics Santos (2018)	Brasil	USP
Teixeira Phillips (2018)	Brasil	UFF
Zambrano Narváez y Collazos Caicedo (2018)	Colombia	UNIVALLE
Aguirre Martíne (2018)	México	UNAM
Schwarz (2018)	Argentina	UCA
Ezeiza Pohl (2018)	Argentina	UCA
Gatica Grace (2018)	Chile	UAH

Cuadro 2: Muestra de tesis al 15/09

En esta sección dividimos 3 categorías a destacar de las tesis trabajadas para facilitar la lectura de resultados, el primero está en relación con la descripción general de las tesis: los grados a optar, el tipo de enfoque de investigación, los temas o fenómenos estudiados y la amplitud de la investigación. El segundo tiene que ver con la muestra tratada por los investigadores, donde se toma en cuenta aspectos afines a: La caracterización de la muestra de manera superficial o profunda, la estratificación social, el grado de involucración de los actores estudiados en el diseño de investigación, la mención o no del consentimiento con los entrevistados o encuestados y el reconocimiento del investigador de la percepción social que causa a los sujetos del estudio. Por último, tuvimos en cuenta aspectos relacionados al diseño de investigación clasificando las categorías de la investigación dependiendo de si poseen datos



cuantitativos (según objetivo, muestra y tiempo), datos cualitativos (según unidad de análisis, posición filosófica, aproximación histórica y relación sujeto-objeto) y si poseen ambos (según tiempos de investigación y momentos de mezcla)

Partiendo por la descripción general de las tesis y dado el muestreo realizado, tuvimos como conjunto 7 tesis de licenciatura, 4 de maestría, 1 de especialización y 3 de doctorado. De aquel grupo de tesis observamos en cuanto a su enfoque una predominancia de las investigaciones con enfoque cualitativo (66,6%) en comparación a las de enfoque mixto que representan el 33,3%. No hemos observado hasta ahora una tesis propiamente cuantitativa. En cuanto a los temas o fenómenos tratados se muestra una tendencia hacia el estudio de las organizaciones (6 tesis) que conforman el 40% de la muestra; otros temas que destacan son los relacionados a la prensa y economías rurales con 3 tesis cada una. Por último están las temáticas de relaciones sociales urbanas con 2 tesis y 1 tesis relacionada a la salud. Finalizando esta categoría, observamos que en cuanto a la amplitud de la investigación el 60% de tesis se extienden a una población local, el 27% a población nacional y el 13% a lo sub-nacional.

Los resultados de la segunda categoría que conforma la descripción de la muestra nos dan como datos que, primero, en función a la caracterización solo 5 tesis prescinden de ella, mientras las otras 10 tesis hacen una caracterización que varía en cuanto a su profundidad, teniendo una mitad que si hacen una presentación amplia o extensa contra otra que hace una de manera breve o somera. Otro punto en este ámbito es si el investigador muestra criterios localmente relevantes de estratificación social en sus tesis, en ello tenemos que el 60% (9 tesis) si muestra estos criterios contra 40% (6 tesis) que no.

Siguiendo con la muestra, pero ya en la relación investigador-investigado se tiene que 12 tesis decidieron no tomar en cuenta a los actores en su diseño y gestión y sólo dependió del investigador, una tesis si los tomó en cuenta. En este sentido, tenemos dos tesis que destacan uno por la interacción constante que tuvo con sus principales allegados en la investigación y otro por la consulta con colegas especialistas. Con respecto al consentimiento expresado de los investigados, se tiene de la muestra dos tesis (13%) que no aplican para ese criterio, y entre las que sí aplica el criterio hay 7 tesis que no demuestran algún tipo de consentimiento (47%) contra 4 tesis que si lo expresan ya sea de manera escrita (7%) u oral (20%). Para finalizar con esta categoría, dimos relevancia a si el tesista fue consciente dentro de su trabajo de la percepción social que tuvieron sus investigados sobre él en su papel de investigador en el lugar



elegido, de este caso obviamos 4 trabajos donde no aplica el criterio. Entre los que sí tuvimos a 5 tesis que demostraron ser conscientes de aquella problemática contra 6 que no lo hicieron.

Como última categoría se tomó en cuenta el diseño de investigación que dependió del tipo de datos obtenidos y adjuntados en el trabajo de tesis. Es así que, según la pregunta principal, se tienen siete estudios enmarcados en una clase descriptiva (47%), cuatro dentro de una clase explicativa (27%) y la misma cantidad para las de clase interpretativa-inferencial (27%). En las tesis con enfoque mixto, las cuales al momento conforman 5 trabajos, obtuvimos que en cuanto a los datos cuantitativos; primero, según los objetivos tenemos 4 que son descriptivos, es decir, muestran datos generales de una encuesta sin relación entre ellos, y 1 que se basa en un censo. Segundo, según la muestra de las tesis, se tienen 3 casos comparativos contra 2 que conforman un caso de estudio único. Por último, según el tiempo tenemos 1 estudio transeccional que indica al menos dos variables medidas en un momento determinado por una o varias encuestas en una muestra de una gran población, y 4 estudios longitudinales que indican varios estudios de carácter transeccional en un tiempo prudencial con diferentes poblaciones (por ejemplo, en una misma región)

En las tesis con enfoque cualitativo, que conforman gran parte (66,6%) de nuestra muestra, tenemos que en cuanto al diseño de investigación una división clasificatoria entre la unidad de análisis, posición filosófica, aproximación histórica y la relación sujeto-objeto. En relación a la unidad de análisis tenemos 3 tesis con enfoque etnográfico (2 amplificados y 1 pleno). Según posiciones filosóficas, sólo las investigaciones realistas y algunos ejemplares de los demás tipos explicaron de manera multicausal; el resto (cinco nominalistas-posmodernas y conceptualistas) ofrecieron narrativas monoexplicativas. Mientras investigaciones sobre fenómenos de grupos u organizaciones fueron igualmente multiexplicativas en porcentajes similares, las investigaciones monoexplicativas a veces investigaron ambas clases de fenómenos. Se descubrió también que las investigaciones que más dependen de evidencia "interna" son además multiexplicativas y basadas en la observación explicativa de patrones y diferencias, en contraste con las que dependen más o menos de evidencia externa, las cuales son monocausales, enfatizando más en patrones.

Formas de explicación en la sociología

En esta sección resumimos los resultados descriptivos de una matriz complementaria con las siguientes preguntas (Cuadro 3):



Tipo de fenómeno
¿Cómo se conceptualiza?
¿Énfasis en grupo u organización?
¿Singular o plural?
¿Variaciones o patrones?
¿Diacrónico o sincrónico?
Tipos de evidencia
Fuente de evidencia
Intención de amplitud de muestra según población: big-n o small-n
¿Qué evidencia busca para explicar?
¿De dónde proviene la explicación?
¿Cuál es el peso de la teoría?
¿Qué tipo de explicación (Schurz)?
¿Qué tipo de explicación (Abbott)?
¿Mono o multiexplicativa?
Variaciones o patrones?
¿Menciona otras posibilidades explicativas más que la descubierta?
¿Exposición o crítica comparada de otras posibilidades explicativas?
¿Selección o modificación de otras posibilidades explicativas?
¿Otras posibilidades explicativas se usan en la estructura del diseño o son parte de la interpretación final de resultados?

Cuadro 3: Características del fenómeno y la explicación

Mientras 50% de las explicaciones únicamente cualitativas mencionaron otras posibilidades de explicación más que la lograda, 4 de 5 tesis mixtas hacen esto. Sólo dos investigaciones cualitativas llegaron a explicar fenómenos de manera “a priori” o sin algún tipo de evidencia en general, pero sólo las investigaciones mixtas recogieron tipos de evidencia “objetivos”, usualmente acompañadas de diseños cuantitativos longitudinales. Las investigaciones cuyas explicaciones descansaban “poco” en teorías generales eran sólo dos, mientras siete descansaban “moderadamente” y seis “mucho”



en ellas. El peso de las teorías generales en las investigaciones también difería mucho según la amplitud de su población: el peso moderado y fuerte sobre investigaciones de corte local (9) se distribuía de manera equivalente, mientras las explicaciones en investigaciones con una amplitud nacional descansaban “poco” (2) o “mucho” (2) en ellas.

Siguiendo a algunos científicos sociales, categorizamos la temporalidad de los fenómenos a explicar como “sincrónicos”, “diacrónicos” y “diacrónicos basados en memorias”. Todas las investigaciones posmodernas o nominalistas se basaron en narrativas y memorias de los investigados; mientras, dos de tres investigaciones conceptualistas se basaron en datos sincrónicos. Las realistas tuvieron una distribución más pareja entre las tres categorías.

Siguiendo la clasificación de G. Schurz, las investigaciones con explicaciones de tipo causal están basadas en evidencia objetiva y subjetiva a la vez. Pero lógicas explicativas “legalistas” y “unificacionistas” parecen contener investigaciones con ambos tipos de datos y a la vez únicamente basadas en datos “objetivos”. Al mismo tiempo, todas las investigaciones de tipo “causal” y dos de tres “unificacionistas” aparecen siendo también “multiexplicativas”, mientras tres de las cuatro “legalistas” y una “a priori” son “monocausales. Las lógicas “legalistas” no provinieron nunca de las cinco investigaciones cuantitativas

Según la clasificación de A. Abbott, las tesis con explicaciones “semánticas” son en su mayoría basadas en muestras representativas de una población mayor y en evidencias internas a la recolección de información; en cambio, aquellas con explicaciones “sintácticas” y “pragmáticas” se basan en muestras más grandes y datos endógenos y exógenos a la vez. No obstante, las explicaciones “sintácticas” parecen más dables prescindir de otras posibilidades de explicación y aceptar la influencia de la teoría de manera moderada, en contraste con las “semánticas”, que dependen menos de la teoría y presentan más posibilidades explicativas. Finalmente, contrastando con el esquema de Schurz, sólo el grupo de investigaciones “semánticas” parecen incluir también “legalistas”, mientras sólo las “sintácticas” incluirían aquellas explicaciones “unificacionistas”. En cambio, todos los grupos según el esquema de Abbott parecen incluir investigaciones “causales”, según el esquema de Schurz.

Las explicaciones en las tesis de sociología también se basan en evidencias de tipo “subjetivo” y “objetivo” (cuando las hay). Sin embargo, la mayoría de estudios que explican un fenómeno en base a evidencias subjetivas y objetivas a la vez lo hacen en



el marco de una investigación con muestras muy amplias. Al mismo tiempo, ocho de nueve explicaciones basadas en evidencias objetivas y subjetivas a la vez son mayoritariamente “internas con apoyo” en evidencias externas.

Discusión y Conclusiones

Uno de los primeros resultados de la búsqueda de datos fue la llamada flexibilidad o hibridez de la sociología respecto de otras áreas del conocimiento, hallando ligadas a tesis de sociología repositorios que también contenían menciones o maestrías de ciencias sociales, estudios de género, ciencias políticas liderazgo social, comunicación social, y gestión pública o para el desarrollo. Sin embargo, acá trabajamos directamente con los productos académicos específicamente auto-identificados como trabajos de grado en sociología (ver nota 5). De hecho, la pregunta de cuánto una universidad es retribuida negativa o positivamente con la presencia o ausencia de un pregrado o (especialmente) posgrado en sociología está pendiente de ser respondida.

Creemos haber hallado dos grandes tendencias en la explicación sociológica: por un lado, una explicación deductiva o deductivista, monocausal, conceptual y muchas veces basada en información “interna” (particular de filosofías posmodernas y hasta positivistas); por otro, una tendencia a una explicación inductiva o inductivista, desde grandes cantidades de datos y con conclusiones complejas y basadas en muchas cadenas causales simultáneas. Como una recomendación general, creemos que este primer descubrimiento alumbró la necesidad de una enseñanza en sociología más variada, pero también más cuidadosa con sus supuestos y metodologías de explicación y diagnóstico de fenómenos sociales.

Notas

¹De manera histórica, las reflexiones sobre la relación entre las lógicas inductivas y deductivas y la *explicación* en sociología fundan el libro de Ward (1906), en base a los debates contemporáneos a la época entre Durkheim y Tarde y el materialismo frente al idealismo alemán. Unos setenta años más tarde, es posible encontrar las primeras menciones de la frase “tipos” o “formas de explicación sociológica” en artículos académicos que pueden hoy ser halladas por medio de Google Scholar (Abell, 1971; Wilson, 1970). La misma frase es mencionada en los planes de estudio de sociología en las universidades de Latinoamérica al menos desde los años noventa (Mejía, 2002). Finalmente, Martinussen (2017) cita ocho formas de explicación, entre las que incluye la explicación “funcional” (Christis, 2002) y la basada en “lógicas situacionales” (Dixon, Dogan, y Sanderson, 2009). Sin embargo, no existen estudios empíricos de cómo



exactamente se configura hoy la práctica de explicar en la sociología fuera de Estados Unidos.

²Junto a otros filósofos de las ciencias y ciencias sociales (Illari y Russo, 2014; Pearl, 2009; Russo, 2008; Salmon, 1998), un filósofo de la ciencia como Gerhard Schurz (2014) ha sido capaz de identificar la misma tendencia dentro de la filosofía y las ciencias naturales. Sin entrar en detalles muy específicos, podemos decir que Schurz nos ofrece una división tripartita que hace justicia de la historia de la explicación científica *en general*: 1) explicaciones de tipo nomológicas, comunes especialmente hasta los años setenta del siglo pasado, 2) explicaciones de tipo causal, derivadas de las primeras y reconstruidas en forma de redes e interrelaciones (incluyendo las causales-probabilísticas o bayesianas), y 3) explicaciones de tipo pragmático o unificado, dependientes de los supuestos y consensos lingüísticos que fundamentan la “validez” o “suficiencia” de una determinada explicación. Desde una perspectiva bastante distinta, e incorporando metáforas lingüísticas parecidas a las utilizadas por Schurz (1994), el sociólogo Andrew Abbott (2004) realiza una tipología de las formas de explicación en ciencias sociales separándolas en: 1) sintácticas, basadas en generalizaciones de muchos eventos particulares supuestamente equivalentes, y una deductiva interpretación sucesiva de fenómenos diversos en dichos términos, 2) semánticas, que traducen progresivamente el análisis de un fenómeno observado hacia un lenguaje o concepto raíz “sencillo de entender” dentro de una determinada tradición disciplinaria o teórica, y 3) pragmáticas o manipulables, ejemplificadas en experimentos e investigaciones evaluativas donde existen “intervenciones” manipulables.

³Creemos correcta la teoría de que los factores más determinantes del tamaño y características de la producción científica (en este caso, de tesis) en una universidad dependen de a) los actores, b) los operadores y c) el sistema de producción de las tesis (Callon, Courtial, y Penan, 1995). En América Latina, además, la producción científica de las ciencias sociales está relacionada con el apoyo extranjero y estatal (Beigel, 2016). Por otro lado, obviamos teorías e investigaciones sobre productividad científica debido a que las divisiones disciplinarias son a veces inconmensurables.

⁴Este modelo responde al ciclo de producción de conocimiento científico estándar compartido por miles de manuales de metodología de la investigación alrededor del mundo. Ezeiza Pohl (2018, pp. 204-208) realiza un breve resumen de las principales críticas y divergencias hacia este. Sintetizando su argumentación, puede decirse que el modelo es aún vigente y tiende a seguir siéndolo, pero su evaluación debe ser leída



como una parte dentro de un todo que también incorpora acciones políticas, intereses y diseños institucionales diversos y contrapuestos.

⁵Un cierto número de publicaciones se encargan también de las prácticas y desigualdades entre los productores de conocimiento, es decir, los y las científicos sociales, aunque pocos de ellos tratan sobre sociología (Aguado-López y Becerril-García, 2016; Alcázar et al., 2018; Coppari, Balbuena, Ortiz, y Bagnoli, 2017; Hernández y Daniel, 2018; Lama García et al., 2016).

⁶Es posible argumentar, junto a Ziman (2002) y Gonzáles Casanova (2004) que las ciencias sociales del siglo XXI son multidisciplinares y que sus formatos son diversos, por lo cual a demarcaciones tan estrictas (enfocarse en “tesis” de “sociología”, en detrimento de otros productos e interdisciplinas). No obstante, en la práctica, es común hallar evidencias de las grandes disparidades al interior de la propia publicación científica en todas las ciencias sociales, así como de la preferencia por artículos teóricos o empíricos de baja calidad en revistas nacionales y no internacionales (Almeida y Grácio, 2017; Beigel y Salatino, 2015; Coppari et al., 2017; Sorá y Blanco, 2018; Vélez-Cuartas, Lucio-Arias, y Leydesdorff, 2016). En base a nuestra la primera etapa de búsqueda de tesis en universidades, creemos que la discriminación disciplinar sigue estando presente y sigue siendo útil para nuestros objetivos.

⁷Ninguno de los criterios aquí esbozados aplica para las tesis de sociología norteamericanas consideradas dentro de la muestra, que son un grupo de alta calidad premiadas por la ASA entre los años 2008-2018. Esto, a fin de comprobar una hipótesis de trabajo: “¿Varían en algo las formas de explicación halladas según la calidad de la investigación?”. Es sabido, por investigaciones bibliométricas ya citadas, que la producción científica en Latinoamérica no sólo es inferior en general, sino, en específico, también lo es con respecto al mundo desarrollado. Pero no es claro si esto se expresa al nivel de las formas de explicación enseñadas o practicadas al interior de departamentos de sociología. Además, esto permite la clarificación de recomendaciones específicas dirigidas a aquellos.

Bibliografía

- Abbott, A. D. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=MM9zQgAACAAJ>
- Abell, P. (1971). *Model building in sociology*. Schocken.



- Aguado-López, E., y Becerril-García, A. (2016). ¿ Publicar o perecer? El caso de las Ciencias Sociales y las Humanidades en Latinoamérica. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(4), 151.
- Aiquipa, J. J., Ramos, C. M., Curay, R., y Guizado, L. L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 21–82.
- Alarco, J. J., Aguirre-Cuadros, E., Aliaga-Chávez, Y., y Álvarez-Andrade, E. V. (2010). Factores asociados a la realización de tesis en pregrado de Medicina en una universidad pública del Perú. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 15(2), 66–70.
- Alcázar, L., Balarin, M., Escudero, A., Román, A., Correa Aste, N., Ames, P., ... Rodríguez, M. F. (2018). Desigualdad en la academia: Mujeres en las ciencias sociales peruanas. Grupo Sofía.
- Almeida, C. C., y Grácio, M. C. C. (2017). Factor de impacto de revistas de la América Latina en Ciencia Social: Un estudio comparativo entre las bases Scopus y Web of Science. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.3052>
- Balarin, M., Masi, F., Vera, M., González, I., Servín, B., y Peres, N. (2016). The dynamics of social research production, circulation and use in Bolivia, Paraguay and Peru: A comparative study. URL: <http://gdn.int/admin/uploads/editor/files/GDN>.
- Beigel, F. (2016). *The Politics of Academic Autonomy in Latin America*. Routledge.
- Beigel, F., y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: Las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, 0(32). Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/6533>
- Benito, M., y Oscar, J. (2018). Calidad metodológica y características de las tesis de pregrado de psicología de una universidad privada del Perú. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 301–319.
- Bessin, M., Bidart, C., y Grossetti, M. (2019). Las bifurcaciones: Un estado del arte en la sociología. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 438–451.
- Booth, A., Sutton, A., y Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. SAGE.
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. [Madrid]: Edaf.
- Burrows, R., y Savage, M. (2014). After the crisis? Big Data and the methodological challenges of empirical sociology. *Big Data & Society*, 1(1), 2053951714540280. <https://doi.org/10.1177/2053951714540280>



- Callon, M., Courtial, J.-P., y Penan, H. (1995). *Cienciometría: El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Ediciones Trea, S.L.
- Cendrón, N., García Bossio, M. P., García Martín, S., Guzzo, M. del R., y Hernández, M. C. (2014). *La enseñanza de la metodología en ciencias sociales de la UNLP: Prácticas y representaciones pedagógicas docentes en la carrera de Sociología*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la
- Christis, J. (2002). *Causal explanation and functional analysis in Luhmann's sociology*. Unpublished paper.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Recuperado de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/34497>
- Collier, D. (1991). *The Comparative Method: Two Decades of Change* (SSRN Scholarly Paper N.o ID 2905409). Recuperado de Social Science Research Network website: <https://papers.ssrn.com/abstract=2905409>
- Cooper, H. (2010). *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach*. SAGE Publications.
- Coppari, N., Balbuena, P., Ortiz, P., y Bagnoli, L. (2017). *Percepción de Acuerdos Científicos de Investigadores Naturales y Sociales de Paraguay: Un Análisis Cualitativo*. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 147-166.
- Costa, S., Boatcă, M., y Franco, G. (2010). *La sociología poscolonial. Estado del arte y perspectivas*. *Estudios Sociológicos*, 28(83), 335-358. Recuperado de JSTOR.
- Dixon, J. E., Dogan, R., y Sanderson, A. (2009). *The situational logic of social actions*. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10660250>
- Ezeiza Pohl, C. E. (2018). *El programa de incentivos a docentes investigadores y su incidencia en la producción y difusión de conocimiento en una universidad pública del conurbano bonaerense* (Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica Argentina). Recuperado de <https://bit.ly/33f0v10>
- Forde, A. T., Crookes, D. M., Suglia, S. F., y Demmer, R. T. (2019). *The weathering hypothesis as an explanation for racial disparities in health: A systematic review*. *Annals of epidemiology*.
- Game, A., y Metcalfe, A. (2015). *Escritura*. En *Sociología apasionada* (pp. 141-165). Barcelona: Editorial UOC.
- George, A. L., y Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press.



- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensivity*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1965). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (1st pbk. ed.). Chicago: Aldine Pub.
- González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: De la academia a la política*. Anthropos Editorial.
- Hernández, M., y Daniel, J. (2018). *Practicas de los científicos sociales colombianos en los procesos académicos (2010-2016)* (Thesis, Sociologia). Recuperado de <http://200.24.17.74:8080/jspui/handle/fcsh/1170>
- Illari, P., y Russo, F. (2014). *Causality: Philosophical Theory meets Scientific Practice*. OUP Oxford.
- Kaufhold, K. (2017). Tracing interacting literacy practices in master's dissertation writing. *London Review of Education*, 15(1), 73–84.
- Kirchhoff, M. D., y Hutto, D. D. (2015). Looking beyond the brain: Social neuroscience meets narrative practice.
- Kutrováč, G. (2005). *An Epistemological Cross-Section of Science Studies* (PhD Thesis). Citeseer.
- Lama García, A. de la, Del Castillo Mussot, M., y Zubirán Escoto, N. (2016). La influencia del relativismo cultural en la investigación social entre los académicos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México (ENAH): Según 184 científicos sociales encuestados. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016. Recuperado de <https://bit.ly/3n37uC8>
- Little, D. (1991). *Varieties of social explanation: An introduction to the philosophy of social science*. Boulder: Westview Press.
- Lockwood, C., Munn, Z., y Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: Methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187. <https://bit.ly/30dV3cX>
- López Ramírez, M., y López Ramírez, M. (2017). ¿En México o en el extranjero?: Tipos de toma de decisión de estudiantes mexicanos sobre el lugar para realizar su doctorado. *Sociológica (México)*, 32(90), 145-180.
- Lux, M., y Pérez, A. (2017). Reflexiones sobre la producción, circulación y uso de las publicaciones académicas en las ciencias sociales. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 125–143.



- Maerk, J. (2017). «Ciência Cover» em ciências humanas e ciências sociais na América Latina. *Conhecimento & Diversidade*, 9(17), 72-79. <https://doi.org/10.18316/rcd.v9i17.3411>
- Maia, J. M., y Maia, J. M. (2019). Ciências Sociais, Trabalho Intelectual e Autonomia: Quatro Estudos de Caso sobre Nós Mesmos. *Dados*, 62(2). <https://doi.org/10.1590/001152582019178>
- Malmgren, L., Ljungdahl, S., y Bremberg, S. (2008). Mental illness and alcohol-What is the explanation? A systematic review of the links and suggestions for prevention. *Statens Folkhälsoinstitut, Rapport R*, (37).
- Martinussen, W. (2017). Explanatory Practices in Sociology: An Overview. En *Theory in Action* (pp. 160–179). BRILL.
- Martuccelli, D., y de Singly, F. (2018). *L'individu et ses sociologies-3e éd.* Armand Colin.
- McKie, L., y Ryan, L. (2016). An end to the crisis of empirical sociology?: Trends and challenges in social research.
- Mejía, J. (2002). Enseñanza de la metodología en la escuela de Sociología de la Universidad de San Marcos. *Investigaciones Sociales*, Lima, (8).
- Mora, A. M., Pérez, H. E., y Weiss, A. (1979). Metodología y técnicas: Su enseñanza en el Departamento de Sociología (1969-1976). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento
- Morales, N., Molina, E., Alvarez, G., y Moreno, M. J. (2016). ¿ La enseñanza de metodología en carrera de Sociología tiene especificidades en cada país? Estudio comparativo de la perspectiva de los estudiantes de Sociología de UBA (Argentina) y UCR (Costa Rica). V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la
- Morales, N., y Moreno, M. J. (2014). ¿ Qué enseñamos cuando enseñamos metodología? Reflexiones alrededor de la sociología, la enseñanza de metodología y la inserción laboral. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 27 al 29 de agosto de 2014 Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la



Nájera, J. M. H. (2015). Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 5(10), 51–62.

Paiva, V. (2018, junio). Los estudios de sociología urbana en América Latina, un estado del arte: La situación en Argentina: 1957-1976. Presentado en X Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Córdoba, Junio 2018. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/132147>

Pautasso, M. (2013). Ten Simple Rules for Writing a Literature Review. *PLOS Computational Biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>

Ramírez García, R. G., Pérez Colunga, B. Y., Soto Bernabé, A. K., Mendoza Tovar, M., Coiffier López, F. Y., Gleason Guevara, K. J., ... Flores Zuñiga, J. A. (2017). Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría. *Perfiles educativos*, 39(155), 68-86.

Richard Mejia, C., Jimena Cáceres, O., Alejandra Vera, C., Inga-Berrosipi, F., y Mayta-Tristán, P. (2016). Percepción y factores asociados a insatisfacción que los médicos recién graduados tienen de sus asesores de tesis, Lima-Perú. *Educación Médica Superior*, 30(4), 340–348.

Rocha, M., y Massarani, L. (2017). Panorama general de la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina. Aproximaciones a la investigación en divulgación de la ciencia en América Latina a partir de sus artículos académicos. Ed. por Massarani, L., Rocha, M., Pedersoli, C., Almeida, C., Amorim, L., Cambre, M., Nepote, AC, Noberto Rocha, J., Aguirre, C., Gonçalves, JC, Cordioli, L. y Ferreira, F, 1, 13–38.

Russo, F. (2008). *Causality and causal modelling in the social sciences*. New York: Springer.

Sanders, T., y Sweetser, E. (2009). *Causal Categories in Discourse and Cognition*. Walter de Gruyter.

Santos, B. de S. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press Books.

Schurz, G. (1995). Scientific explanation: A critical survey. *Foundations of Science*, 1(3), 429-465. <https://doi.org/10.1007/BF00145406>

Schurz, G. (2014). *Philosophy of science: A unified approach*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*.

Smelser, N. J. (2013). *Essays in sociological explanation*. Quid Pro Books.



- Sorá, G., y Blanco, A. (2018). Unity and Fragmentation in the Social Sciences in Latin America. En J. Heilbron, G. Sorá, y T. Boncourt (Eds.), *The Social and Human Sciences in Global Power Relations* (pp. 127-152). https://doi.org/10.1007/978-3-319-73299-2_5
- Sotelo, I. (2010). De la sociología de la crisis a la crisis de la sociología. XVIII Conferencias Aranguren. *Isegoría*, 0(42), 9-30. <https://doi.org/10/gf7bz3>
- Swedberg, R. (2008). Theoretical versus practical explanation in political economy and economic sociology: The case of Tocqueville. *Socio-Economic Review*, 6(3), 427–447.
- Swedberg, R. (2014). Theorizing in social science: The context of discovery. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10852488>
- Turner, S. (1980). Sociological explanation as translation.
- Vélez-Cuartas, G., Lucio-Arias, D., y Leydesdorff, L. (2016). Regional and global science: Publications from Latin America and the Caribbean in the SciELO Citation Index and the Web of Science. *El Profesional de La Información*, 25(1), 35-46. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.ene.05>
- Veronese, M. V., Gaiger, L. I., y Ferrarini, A. V. (2017). Sobre a Diversidade De Formatos E Atores Sociais No Campo Da Economia Solidária. *Caderno CRH*, 30(79), 89-104. <https://doi.org/10/gf4ndb>
- Vessuri, H., Guédon, J.-C., y Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665. <https://doi.org/10.1177/0011392113512839>
- Villalva, M. B. (2012). La explicación científica en sociología. *Sociologías en tiempos de transformación social*, 231–246.
- Ward, L. F. (1906). *Applied sociology; a treatise on the conscious improvement of society by society*. Boston; New York: Ginn & Company.
- Wilson, T. P. (1970). Conceptions of interaction and forms of sociological explanation. *American sociological review*, 697–710.
- Xiao, Y., y Watson, M. (2017). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review: *Journal of Planning Education and Research*. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Ziman, J. (2002). *Real Science: What it Is and What it Means*. Cambridge University Press.



Modelo Médico Occidental Moderno y Prácticas Otras en salud desde la mirada descolonial: Un estudio de caso respecto de su co presencia y complementariedad

Susana Solis Gómez

Resumen

La siguiente investigación tiene como propósito analizar las condiciones que habilitan la relación que existe entre las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud, sostenidas de manera intergeneracional por un grupo familiar habitante de la comuna de Paillaco, Región de Los Ríos, Chile, y el Modelo Médico Occidental Moderno, desde una perspectiva descolonial. Lo anterior con el objetivo de distinguir aportes, problemas y desafíos hacia una práctica de co presencia y complementariedad en la gestión de la salud. Para lograr lo anterior, se acude metodológicamente a los aportes de la investigación familiar en salud y de la investigación Kaupapa Maorí (Tuhiwai, 2016), así como de los Marcos Referenciales (Goffman, 2006). Cabe señalar que solo algunos de nuestros análisis como grupo familiar se incorporan en este documento, dado que la investigación aún se encuentra en proceso.

Palabras clave

Modelo médico occidental, mirada descolonial, Comuna de Paillaco, Chile

Introducción

La presente investigación aborda las condiciones que habilitan la relación entre las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud, utilizadas de manera intergeneracional por un grupo familiar de la comuna de Paillaco, y su relación con el Modelo Médico Occidental Moderno, destacando que estas han sido producidas como “Otras” por el Modelo antes definido, radicando en su desplazamiento, negación e invisibilidad.

Lo antes descrito se destaca como expresión de la modernidad, la que convierte en desecho todo aquello que no es coherente con su forma de significar y representar la realidad. Esto indica las obstrucciones en la co presencia y complementariedad entre el Modelo Médico Hegemónico y las prácticas que se desplazan de su dominio directo. No obstante, también da cuenta de las distintas superposiciones que amplían o reducen esta jerarquía.



La colonialidad que toma forma en torno a estas prácticas Otras, también coacciona los sistemas de salud indígenas, rurales y populares. A continuación, y a modo de síntesis, se caracterizan las formas en que esta se expresa:

Primeramente, cabe señalar que el Modelo Médico Occidental se ha posicionado como hegemónico (Menendez,1988) luego de la invasión de 1492, produciendo la no existencia; subordinación y/o desplazamiento, de las prácticas en salud indígenas ya existentes en Abya Yala, y, por lo tanto, de sus ontologías y epistemes. Parte de esto es lo que relata el historiador Pablo Marimán (2016) respecto a la persecución de Puñeñelchefe en Ngulumapu, además “de quienes practicaban la compostura de huesos, infusiones de hierbas y el conocido Machitún” (Ibíd:39). Lo anterior, amparándose en el argumento de una “superioridad científica occidental” y el autovalidación del método científico como única forma posible de generar conocimiento.

-La prevalencia de una mirada fragmentada- de la existencia, los cuerpos y las experiencias- que habita en el enfoque y en la práctica médica occidental moderna, concibiendo a las personas como seres desligados de su historia, su comunidad, su territorio y de sus propias formas de comprender e interpretar la realidad y generar experiencia.

-La construcción del concepto de salud como contraposición al de enfermedad, dejando fuera el desarrollo de una perspectiva más amplia, que ponga énfasis, por ejemplo, en las prácticas que cobran vida en la propia cotidianidad de las personas y comunidades. Cuyul (2012), a modo de ejemplo, refiere que, en el contexto mapuche, “el tomar mate, contarse los sueños, tener lawen -hierbas medicinales- cerca de la casa o una red familiar de apoyo”, se configuran como prácticas de protección de la salud. (Cuyul, 2012, p. 2)

-La patologización de los comportamientos y padecimientos, donde el Modelo articula respuestas basadas principalmente en la medicalización. Ejemplo de lo anterior son las categorías utilizadas para definir diagnósticos psiquiátricos en el sistema de salud occidental. Así, la hegemonía del saber moderno se ocupa de la habilitación de los cuerpos, pero no de modificar las condiciones estructurales que provocan el “padecimiento” o los “comportamientos”, además de no considerar las formas propias de los grupos y comunidades de vivenciar e interpretar sus comportamientos y/o padeceres.

En este último sentido y a modo de ejemplo, lo que desde la medicina occidental se entendería como una patología de salud mental, desde la ontología mapuche podría



comprenderse como *weda kutran* (Caniullan, 2017). Estas son entendidas como “enfermedades” que emergen como resultado de la acción de un ngen o una persona. Una expresión de lo anterior es el perimontun, entendida como “una experiencia de revelación de la persona en su interacción con el mundo natural” (p.46). Desde la mirada occidental moderna, y específicamente desde la psiquiatría, esta podría ser conceptualizada como un estado de psicosis, patologizando y negando la existencia de Otras formas de comprensión e interpretación de la vida como la mapuche, en donde el perimontun cobra sentido.

- La regulación y control de los sistemas de salud propios indígenas, como sucede en algunos Centros de salud que incorporan la mirada “Intercultural”, por ejemplo, en territorio mapuche. En estos, los agentes de salud propios del pueblo mapuche quedan sometidos a burocracias y formas occidentales de poner en práctica la salud, teniendo un claro carácter “integracionista de carácter neocolonial” (Boccaro, 2008 citado por Cuyul, 2013, p.28).

Descripción de la problemática

Es a partir de estas indagaciones y de manera tanto académica como personal, que comienzo a revisar mi propia historia, que es también la historia de mi familia y del territorio en donde nací y crecí, problematizando el concepto de salud convencional desde nuestra propias trayectorias familiares y comunitarias.

Así, pude observar que dentro de mi grupo familiar han existido intergeneracionalmente prácticas que han apuntado a la mantención y recuperación de la salud, y que estas resultan de formas de comprender e interpretar la vida que están desligadas, en alguna medida, de la ontología occidental moderna y las premisas científico-biomédicas. No obstante, no necesariamente, y coloco énfasis en esto, pertenecen a una ontología indígena.

En este contexto me percaté de la existencia de algunas prácticas y procesos (Breilh, 2003) que aportan de manera importante a la mantención y recuperación de la salud, pero que no surgen necesariamente como resultado de la influencia directa del sistema de salud occidental. Algunas de las prácticas a las cuales me refiero son: las cruces de palqui; la ruda; el sahumero, las infusiones de toronjil, las rodajas de papa para bajar la fiebre, el limón con miel para el resfrío, las cadenitas con colgantes de género rojo, etc. A la misma vez, mis vivencias y recuerdos comenzaron a hacerse presentes, recordando algunos relatos en donde mis padres me contaban sobre el uso de otros



remedios caseros que en algún momento utilizaron mi abuela o mi bisabuela, pero que habían dejado de usarse o habían sido reemplazados por medicamentos.

A partir de lo anterior, inicié un camino de búsqueda que me fue conectando con otros marcos explicativos que sostenían lo que en un inicio se forjaba solo en intuiciones. De esta forma comprendí que, en el contexto del Modelo Médico Occidental Moderno, la idea de salud emerge como contraposición a la de enfermedad (Casallas, 2017). Esto explica que el Modelo Médico imperante tenga como eje central la “enfermedad” o el “padecimiento”, sosteniendo una mirada biomédica e individualista respecto de los procesos “salud/enfermedad/atención”.

Así, el Modelo Biomédico responde a la imposición del saber científico. Éste -siguiendo a Sousa Santos (2013)- se transforma en el criterio que determina lo que es verdadero, transformando en falso todo aquello que está más allá de su noción absoluta, produciéndolos como mitos, ritos o prácticas irrelevantes. De esta manera los procesos de colonización provocaron que las comunidades indígenas y afrodescendientes se inscribieran en un lugar de falsedad permanente; estando todo lo que se distancia de la lógica moderna occidental y “civilizada” relegado al espacio de lo “no existente”.

A modo de ejemplo, las prácticas que son más cercanas a las ideas de “Buen vivir” y “Estar bien”, desarrolladas por diferentes pueblos indígenas latinoamericanos y cuyo horizonte es la mantención de la armonía comunitaria, familiar, territorial y social, son invisibles en su complejidad para el Modelo Médico Occidental Moderno. El que, como ya se ha dicho, se posiciona desde una perspectiva fragmentada de la persona, su comunidad y su territorio y centra sus acciones en la “enfermedad” o el “padecimiento” de manera casi exclusiva, basando sus respuestas principalmente en medicalización. Lo anterior, además, genera una relación de dependencia entre el modelo neoliberal y la industria farmacéutica.

Lo antes mencionado permite comprender los sistemas de salud institucionalizados como resultado de la colonialidad del poder (Quijano, 2000) entendiendo ésta como la profundización y expansión de las estructuras coloniales instaladas en Abya Yala con el hecho colonial de 1492 y que empapan nuestra cotidianeidad hasta ahora, bajo formas estructurales hegemónicas de organización social, económica y política que controlan nuestra subjetividad y experiencia.

Lo referido da cuenta de una separación entre ambos modelos, lo que limita su co presencia y complementariedad, radicando en: (1) Familias y/o personas que desechan las prácticas en salud no occidentales, dada la legitimación del modelo médico



occidental como hegemónico; (2) Personas y/o comunidades que optan exclusivamente por el sistema de salud institucional sin comprender que la complementariedad de diferentes prácticas en salud profundiza tanto sus procesos de recuperación como de mantención de estados saludables; (3) Discursos y prácticas inferiorizantes de los profesionales del sistema médico de las prácticas de salud que no responden al modelo médico imperante, impidiendo la construcción de alternativas culturalmente pertinentes; (4) Políticas de atención en salud intercultural, donde la experiencia arroja, para el caso mapuche, que se han llevado a cabo procesos de asimilación de ésta al sistema de salud occidental, repercutiendo en la burocratización de sus procesos culturales; (5) Persistencia de la colonialidad, entendida como la vigencia de la lógica colonialista que produce relaciones de superioridad/inferioridad epistémica.

Específicamente en esta investigación y como ya se ha mencionado, las variables que se ponen en juego son aquellas representadas por el sistema médico moderno y las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud sostenidas de manera intergeneracional por un grupo familiar de la comuna de Paillaco, atendiendo a que existe una relación jerárquica entre ambos. Sin embargo, se reitera, existen también condiciones que han habilitado esta relación, es decir, que han permitido que ambas prácticas estén presentes.

Pregunta y objetivos de la investigación

A partir de lo mencionado, la pregunta de investigación que se formula es la siguiente: “¿Cuáles son las condiciones de encuentro que habilitan la relación entre el Modelo Médico Occidental Moderno y las Prácticas Intergeneracionales de Mantención y Recuperación de la Salud autogestionadas por un grupo familiar de la comuna de Paillaco y sus aportes, problemas y desafíos a una práctica de co-presencia y complementariedad de ambas en la gestión de la salud?”

Con el propósito de dar respuesta a esta pregunta, se formulan los siguientes objetivos:

General:

Analizar las condiciones de encuentro que se habilitan en la relación entre el modelo médico occidental moderno y las prácticas intergeneracionales de mantención y recuperación de la salud autogestionadas por un grupo familiar de la comuna de Paillaco, con miras a visibilizar aportes, problemas y desafíos a una práctica de co-presencia y complementariedad de ambas en la gestión de la salud.

Específicos:



-Distinguir los aportes que la crítica y práctica descolonial brindan a la superación de la relación coactiva entre la episteme hegemónica occidental y otras epistemes no occidentales, destacando las condiciones de encuentro que producen y que aportan a la complementariedad y co presencia de ambas.

-Determinar las principales características del modelo médico occidental de atención en salud, destacando la colonialidad que produce respecto de las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud, así como las prácticas de resistencia que intentan superarles.

-Identificar las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud movilizadas por distintas generaciones de un grupo familiar de Paillaco, distinguiéndolas como prácticas y experiencias descoloniales de respuesta al colonialismo producido por el modelo médico occidental de atención en salud implementado en el territorio.

-Establecer las condiciones de encuentro que se han habilitado en la relación entre las prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud de un grupo familiar de la comuna de Paillaco y el modelo médico occidental moderno, determinando aportes, problemas y desafíos hacia una práctica de co-presencia y complementariedad respecto de ambas.

Aspectos teóricos y metodológicos

En términos teóricos y de forma de dar respuesta al primer y segundo objetivo específico se han considerado los desarrollos de diferentes autores.

En esa línea, Quijano (2000) refiere la idea de colonialidad del poder para referir a la existencia de un sistema de clasificación en torno a la idea de raza (luego de la invasión de 1492) y de un sistema de control del trabajo que sostiene el capitalismo mundial. Estos dos ejes cimientan la estructura de dominación moderno colonial, expresándose de diferentes maneras en la relación entre el Modelo Médico Hegemónico y las Prácticas Otras, dando forma a un modelo médico funcional al modelo económico imperante.

Otros aportes relevantes son los que menciona Lander (2000) cuando refiere que el proceso mediante el cual el modelo de sociedad moderna se ha naturalizado se debe a dos dimensiones principales, siendo una de ellas las múltiples separaciones que ocupa occidente para construir la comprensión e interpretación de la realidad y la segunda, la articulación del saber moderno con la organización del poder. Ambas, como ha sido dicho, configuran el Modelo Médico, expresándose la primera en una



manera parcelada de interpretar la salud – mirada biomédica– y la segunda en la forma jerárquica en que se posiciona el saber médico occidental.

Esta jerarquía se explica en la “invención mítica de la modernidad”, idea desarrollada por Dussel (2000) y que refiere que la invasión Europea a los territorios de Abya Yala significó el asentamiento de una epistemología hegemónica que se ha perpetuado y profundizado en el tiempo, atendiendo principalmente a la construcción discursiva de la idea de “Europa”, donde esta se ha reconocido a sí misma en términos de máxima validez y desarrollo amparándose en el mito moderno. (Ibíd)

Sousa Santos (2013), en tanto, refiere el concepto de Sociología de las ausencias, que nutre a la visibilización de las prácticas Otras y la manera en que estas han sido producidas como tales por la modernidad. Sousa comenta que la Sociología de las Ausencias es “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe” (p. 24). En este sentido indica que existen varias formas de producir ausencia, desarrollando la idea de “Lógicas de Inexistencia”. Al ser aplicadas al contexto de esta investigación, estas lógicas permiten iluminar las diferentes maneras en que se ha producido la No existencia de nuestras propias prácticas como familia:

-Una monocultura del saber: donde el modelo médico occidental moderno se impone ante otras prácticas y saberes que no reconoce y que produce como inexistentes, a partir de una interpretación eurocentrada de la realidad.

-La lógica del tiempo lineal: donde nuestras propias prácticas son comprendidas como prácticas de antaño, poco modernas o “avanzadas”, primando la idea del tiempo espacio moderno (pasado- presente - futuro)

-La lógica de la clasificación social: que posibilita comprender la clasificación de otros sistemas de salud como inferiores desde la mirada eurocéntrica.

-La lógica de la escala dominante donde cualquier práctica que se aleje en mayor o menor medida de aquellas que emanan del modelo médico hegemónico, es invisibilizada o cateogrizada como no válida.

-La lógica productivista, donde es posible comprender el reemplazo de muchas de estas prácticas por medicamentos que se obtienen a través del intercambio de dinero. Lo anterior en un contexto en el que la productividad se vuelve un eje de la vida cotidiana, anclado al sistema capitalista mundial y de instalación del trabajo como eje de la experiencia.



En términos metodológicos y siguiendo el propósito de esta investigación, se optó por la investigación cualitativa, a partir de enfoques, métodos y técnicas que, si bien surgen del seno occidental, se utilizan para relevar términos no hegemónicos. En este sentido, cabe destacar que, en la investigación convencional, el análisis está sometido a la investigadora/ investigador, mientras que en esta investigación se somete a los/las mismos/mismas integrantes de la discusión por medio de la devolución de sus análisis. En este proceso, la investigadora es parte, no de manera externa, sino que también como afectada por el problema que se ha planteado, dado que integra la trama cultural que le conflictúa y dirige su acción.

Existe, a la base, por lo tanto, un proceso de reflexión crítica respecto de las metodologías de investigación tradicionales. Estas se han amparado en principios de objetividad y universalidad para crear representaciones de los “Otros”, amparándose en paradigmas positivistas e interpretativos (Lander, 2000; Dussel, 2000; Espinosa, 2014; Iño, 2017). Así, la misma idea de “objeto de investigación” da cuenta de que este es interpretado como carente de vida propia, de movilización o dinamismo. Lo anterior ha conllevado consecuencias político-sociales importantes reflejadas en prácticas extractivistas en términos epistémicos. Sousa Santos (2013) propone superar lo anterior, dado que un “objeto” no puede ser transformador de su realidad por lo que se debe tender, en términos de justicia social y de justicia cognitiva, a multiplicar los autores/las autoras en el contexto de investigación, cuestión a la que apunta el marco teórico y metodológico del trabajo.

Para concretar lo propuesto, se recurrió a los desarrollos de Linda Tuhiwai (2016), quien hace una crítica a la investigación convencional que históricamente ha considerado al pueblo maorí como objeto de investigación. Al respecto refiere: “A través de nuestra historia la gente mira a los maorí con lupa de la misma manera en que un científico mira a un insecto. Los que miran se dan el poder de definir” (Merata Mita, 1989 citada por Tuhiwai, 2016). A modo de propuesta, la autora refiere la investigación “Kaupapa Maorí”, donde enfatiza la necesidad de relevar los propios términos de los grupos que son parte de la investigación, haciendo que el proceso sea llevado a cabo de manera conjunta.

En base a lo que se ha descrito, esta investigación se plantea como horizontal, siendo los subalternos y subalternas quienes hablan, acorde a sus propias maneras de comprender e interpretar las temáticas que se abordan, en un proceso de control compartido de la investigación.



Como enfoque se utiliza la investigación familiar en salud y la autoetnografía. La primera en tanto que favorece las bases que conectan la familia y sus necesidades con las políticas y los sistemas de atención en salud, iluminando el comportamiento familiar que se implica en la salud, destacando la formación de valores, costumbres, hábitos, aspectos relacionados con los procesos de recuperación y mantención de la salud y de la mediación que habita en el uso de los servicios de salud tradicional, concentrándose, como se ha referido, en las condiciones que habilitan lo anterior, al mismo tiempo que hace visibles, las prácticas en salud que han sido subalternizadas.

En cuanto a la inclusión del método autoetnográfico, este se justifica dado que las situaciones que forman parte de mi propia vivencia son las que han motivado la indagación más profunda dentro de mi grupo familiar respecto de la problemática, por lo que este enfoque posibilita una forma de dialogar con el relato de la familia, siendo ambos relatos co-constitutivos de sí mismos, a la misma vez que son espacios de interpelación.

Para lograr la puesta en práctica de la metodología antes descrita, se recurrió también al método de los Marcos Referenciales (Goffman, 2016), permitiendo concretar la discusión a través de un diagnóstico, un pronóstico y de llamadas a la acción. Las técnicas a utilizar, en tanto, fueron el grupo de discusión, el registro narrativo autobiográfico y la entrevista semi estructurada. Esta última se incorporó con el propósito de complementar la información resultante de nuestros diálogos y conversaciones. Una de ellas fue aplicada a una representante de la trama comunitaria- dirigente de un comité de salud rural- y la otra, que aún está en curso, a un representante del Modelo Médico en la comuna. Para la elaboración de estas se consideraron los nudos y tensiones surgidas en los grupos de discusión

En la etapa de diagnóstico se exploraron las condiciones que habilitan la relación entre el modelo médico hegemónico y las prácticas Otras en salud a partir de un guión semi estructurado donde se cruzaron los contenidos abordados en el marco teórico de la investigación, matriz moderno colonial de poder y lógicas de inexistencia.

Posteriormente se desarrolló un pronóstico, donde se identificaron a priori las problemáticas que emergían en nuestros diálogos. Luego se devolvió la información a nuestra familia para poder validarla, finalizando en la elaboración de llamadas a la acción, las que se construyeron teniendo como guía la siguiente pregunta: ¿Quién o quiénes y cómo deberían involucrarse para dar solución a los problemas



caracterizados?. Como ya se ha mencionado, este proceso se tejió con los componentes autobiográficos a modo de diálogo con los relatos del grupo familiar.

Acercamiento a los primeros análisis y conclusiones

A partir de este proceso metodológico, se ha ido dando respuesta parcialmente a los objetivos metodológicos planteados. Se indica que parcialmente dado que la investigación aún está en curso.

Primeramente, hemos caracterizado nuestras propias prácticas como descoloniales en relación a aquellas que emanan desde el Modelo Médico imperante. Posteriormente, también se definieron algunas de las condiciones que han habilitado esta relación, visibilizando aportes, problemas y desafíos.

Respecto de nuestras prácticas autogestionadas, distinguidas como prácticas y experiencias descoloniales, destacamos su vínculo con nuestra propia memoria familiar y comunitaria, la emocionalidad en la cual se inscriben y el contexto de relaciones horizontales en que se expresan. Lo anterior se distancia la lógica jerárquica y específicamente de clasificación social que se da en los centros de atención de salud. El territorio también emerge como un punto importante, en donde nuestra relación con el mismo ha estado dado a través de la búsqueda de plantas medicinales y/o la cosecha de árboles, diferenciándose de la lógica productiva que ha caracterizado este vínculo desde la mirada capitalista global.

En cuanto a las condiciones que han habilitado la relación de las Prácticas autogestionadas de mantención y recuperación de la salud y el Modelo Médico Occidental, concordamos en que nuestro vínculo familiar y comunal con el territorio se configura como una de ellas así como la reflexión sobre nuestras propias experiencias y las actividades familiares y colectivas. Respecto de los problemas que observamos como familia, destacamos la forma en como el “urbanismo” y la industria han ido generando transformaciones en el territorio. Ante esto, proponemos la apertura de espacios familiares y comunitarios que permitan, por ejemplo, la siembra o el cultivo de la tierra. Otra de las problemáticas que identificamos tiene relación con los ritmos cotidianos de vida que dificultan nuestra vinculación permanente. Respecto de este problema, como grupo familiar proponemos la unión familiar y comunitaria a partir de la generación de procesos de diálogo y de reflexión que sean sostenidos en el tiempo.

Estas son algunas de las cuestiones que hemos ido vislumbrando como familia, faltando algunos elementos por completar dado que la investigación aún se encuentra en curso, como se ha dicho.



En síntesis, esta es una propuesta investigativa que pretende ir caminando hacia la co-presencia de nuestras propias prácticas y de aquellas que provienen del Modelo Médico Occidental Moderno, desde un tránsito que también apela a la co-presencia de otras formas de vida, que cuestionan, por ejemplo, la lógica productiva que cruza nuestra cotidianidad o que piensa la unión de la comunidad y los espacios familiares como condiciones fundamentales en torno a la salud, donde la emocionalidad es un elemento protagonista respecto de la misma, desligándose en alguna medida de la modernidad que todo lo racionaliza.

Lo anterior no puede significar otra cosa – parafraseando nuevamente a de Sousa- que hacer posibles y hacer que existan estas otras formas de vivenciar la salud, las que cobran sentido en nuestras historias Otras de vida y, por lo tanto, en los territorios y comunidades de las que somos parte.

Referencias bibliográficas

- Breilh, J. (2003). De la vigilancia convencional al monitoreo participativo. *Ciencia y Sáude Colectiva*, vol. 8 (n°4), pp.937-951.
- Caniullan, V., Mellico, F. (2017) Mapuche Lawentuwün. Formas de medicina mapuche en Becerra, R., Llanquino, G (Ed). Mapun Kimün. Relaciones mapunche entre persona, espacio y tiempo. Ed: Ocholibros.
- Casallas, A. (2017). La medicina social-salud colectiva latinoamericanas: una visión integradora frente a la salud pública tradicional. *Rev. Ciencia Salud*. Vol15 (n°3), pp.397-408.
- Cuyul, A. (2012). Los procesos protectores de la salud y el conocimiento de las comunidades indígenas (4 de julio de 2012). En blog cultura en salud.
- Cuyul, A. (2013). La política de salud chilena y el pueblo mapuche. Entre el multiculturalismo y la autonomía mapuche en salud. Recuperado el 20 de junio de 2018 desde <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/wp-content/uploads/2017/06/Andres-Cuyul-1.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra la mujer de color. En Platero, R (Ed). *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo en Lander, E. (Ed). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (42-53). CLACSO. Buenos Aires.
- Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *Revista El Cotidiano*, (n°84), año 29, pp.7-12.



- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. España. Ed: Siglo XXI.
- Iño, W. (2017). Epistemología pluralista, investigación y descolonización. *REVIISE*. Vol 9 (nº9). 111-125.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world System Research. Volumen 1* (nº2). 342-386.
- Lander, E. (Ed). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. CLACSO. Buenos Aires.
- Marimán, P (Ed) (2016). *Lawentuwün Trürwa Mapu Mew. La salud en el territorio de Tirúa*. Gulumpau. CESFAM Tirúa- I. Municipalidad de Tirúa.
- Menendez, E. (1988). Modelo médico hegemónico y atención primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*. 1988 30 de abril al 7 de mayo. Buenos Aires. 1988, pág. 451- 464.
- Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed: LOM.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías*. Chile. Ed: Cultura y sociedad.



A pluralidade de conhecimentos e a diversidade cultural e epistêmica: um olhar a partir das epistemologias do Sul de Boaventura

Daniele Borges da Silva¹

Antonio Marcio Haliski²

Resumo

A ciência moderna ocidental, desde o seu surgimento no período Iluminista, tem como objetivo a superação do senso comum. Entretanto, autores contemporâneos, como Leff (2010) e Santos (2009), propõem epistemologias alternativas embasadas no diálogo entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Esses autores fazem uma crítica à lógica positivista e ao processo de colonização que teve (e ainda tem) grande influência na formação e reconhecimento das epistemologias. O objetivo deste trabalho é apresentar a pluralidade de conhecimentos e a diversidade cultural e epistêmica existentes. A partir de pensadores que dialogam sobre a superação de quaisquer preconceitos arraigados sobre as culturas tradicionais, devido ao processo de dominação da ciência moderna colonial e capitalista vigente. Para tanto, a metodologia utilizada consiste em revisão de literatura sobre a dicotomia entre senso comum e conhecimento científico, além de análise de textos de Leff (2010) e Santos (2009), pois ambos apresentam novas formas de epistemologias que visam reconhecer e dar visibilidade às culturas e saberes tradicionais historicamente marginalizados, excluídos e silenciados. A partir do conceito de decolonialidade³, Santos (2009), propõe a superação da ciência tradicional colonial e da relação de dominação e poder de uma epistemologia eurocentrada sobre as demais formas de epistemologias. O objetivo do pensamento pós-abissal de Santos (2009), é reconhecer a pluralidade epistêmica. Da mesma forma, Leff (2010), propõe o saber ambiental, que, dentre outros elementos, defende o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais. Contudo, estas são apenas alternativas epistemológicas, visto que o conhecimento é plural e inesgotável.

Palavras-chave

Decolonialidade. Epistemologias. Saber ambiental. Ecologia de saberes.

Abstract

Western modern science, since its emergence in the Enlightenment period, has as its goal the overcoming of common sense. However, contemporary authors, such as Leff



(2010) and Santos (2009), propose alternative epistemologies based on the dialogue between scientific knowledge and traditional knowledge. These authors criticize the positivist logic and the process of colonization that had (and still has) a great influence on the formation and recognition of epistemologies. The objective of this research is to present the plurality of knowledge and the existing cultural and epistemic diversity. From thinkers who dialogue on overcoming any prejudices rooted in traditional cultures, due to the process of domination of modern colonial and capitalist science in force. In order to do so, the methodology used consists of a review of the literature on the dichotomy between common sense and scientific knowledge, as well as an analysis of the works of Leff (2010) and Santos (2009), both of which present new forms of epistemologies aimed at recognizing and giving visibility cultures and traditional knowledge, historically marginalized, excluded and silenced. From the concept of decoloniality, Santos (2009) proposes the overcoming of traditional colonial science and the relationship of domination and power of a Eurocentric epistemology over other forms of epistemologies. The goal of Santos' post-abyssal thinking (2009) is to recognize epistemic plurality. Similarly, Leff (2010) proposes environmental knowledge, which, among other elements, defends the dialogue between scientific knowledge and local knowledge. However, these are only epistemological alternatives, since knowledge is plural and inexpressible.

Keywords

Decoloniality. Epistemologies. Environmental awareness. Ecology of knowledge.

1 Introdução

A ciência moderna ocidental, desde o seu surgimento, considera o senso comum como um obstáculo para a qual é preciso ser superado para se alcançar o verdadeiro conhecimento. Segundo esta mesma ciência, o conhecimento é considerado universal e objetivo. Entretanto, autores contemporâneos, como Enrique Leff (2010) e Boaventura de Sousa Santos (2009), refutam esse pensamento e propõem epistemologias alternativas embasadas no diálogo entre os conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

A obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Santos e Meneses (2009), questiona a dominação epistemológica centrada no ocidente, especificamente, no Norte e na Europa. O Sul, no entanto, não se refere apenas ao espaço geográfico, mas, se refere aos povos colonizados, como é o caso da América Latina, e apresentam um pensamento crítico, emancipador e decolonial.



Os autores que compõem a obra denunciam a relação de poder envolvendo determinadas regiões embasadas no processo de surgimento do sistema capitalista. A obra consiste numa crítica ao processo de colonização que teve (e ainda tem) grande influência não apenas o âmbito cultural, mas também na formação e reconhecimento das epistemologias. Quijano (2009) chamou esse processo de colonialidade eurocêntrica:

[...] a Europa e os europeus era o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de 'humanidade' segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2009, p. 75).

Este artigo apresenta que epistemologias consideradas universais, por estarem arraigadas na sociedade ocidental há muito tempo, podem ser refutadas, no sentido de sua hegemonia. E, a partir da ruptura de paradigmas, emergem novas formas de epistemologias, como o saber ambiental que, dentre outros elementos, defende o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes locais. O objetivo é mostrar distintas formas de conhecimento e que não é necessário excluir um saber para validar outro. O conhecimento é plural e inesgotável, nenhum conhecimento é universal, objetivo e acabado. Por meio do diálogo de saberes e da interação entre a vasta diversidade de conhecimentos surgem novas epistemologias (Santos, 2009).

Dessa forma, o texto consiste numa crítica à ciência moderna positivista, pois, devemos dar espaço ao pluralismo científico, a partir da premissa de que é necessário o surgimento de novas epistemologias para refutar a ideia errônea de que só há uma ciência válida e que esta é neutra, objetiva e universal.

O que os autores Leff (2010) e Santos (2009) propõem é uma nova forma de construir o saber científico, sobretudo, com respeito à diversidade cultural e diferentes identidades étnicas, reconhecendo o que cada povo tem a contribuir para a construção do conhecimento.

A metodologia utilizada consiste em revisão de literatura acerca do processo de construção do conhecimento científico e a dicotomia entre ciência e senso comum. Para analisar formas alternativas de fazer ciência, foram consultadas as obras dos autores Leff (2010) e Santos (2009), ambos propõem o diálogo de saberes como epistemologia, pois são contrários à dominação de um conhecimento sobre o outro. A partir das teorias de *saber ambiental* e *ecologia de saberes*, visibilizar aos atores e atrizes sociais



historicamente marginalizados e silenciados, valorizando seus saberes e refutando quaisquer preconceitos arraigados sobre as culturas tradicionais, devido ao processo de dominação da ciência moderna colonial e capitalista vigente.

2 conhecimentos científico e o diálogo de saberes

Segundo Bachelard (1996), a ciência precisa romper com o conhecimento sensível (senso comum), uma vez que este está cheio de pragmatismos e realismos imediatos que podem levar o pesquisador a uma direção errônea e falsa na compreensão da realidade. Este contato imediato é chamado pelo autor de “experiência primeira”, e é constituída por sentimentos, impulsos, paixões, fantasias e intuições adquiridos nas vivências empíricas, portanto, é necessário desconstruí-las (Bachelard, 1996, p. 17).

Santos (2010) concorda que a ciência moderna se constitui contrária ao senso comum, considerando-o como um conhecimento superficial e falso. No entanto, na pós-modernidade, a ciência busca reconhecer essa forma de conhecimento visando o enriquecimento na compreensão da realidade, visto que “a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional [...]” (Santos, 2010, p. 88).

Segundo o autor, “o senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico.” (Santos, 2010, p. 88-89).

[...] a oposição ciência/senso comum não pode equivaler a uma oposição luz/trevas, não só porque, se os preconceitos são as trevas, a ciência, como hoje se reconhece, nunca se livra totalmente deles, como, por outro lado, a própria ciência vem reconhecendo que há preconceitos⁴ e preconceitos e que, por isso, é simplista avalia-los negativamente (Santos, 2003, p. 41).

Leff (2010), também defende o diálogo entre os saberes no encontro do moderno e do tradicional. Nesse sentido, a partir do conceito de “saber ambiental”, propõe uma diversidade cultural do conhecimento da realidade e a apropriação de conhecimentos e saberes dentro de diferentes culturas e identidades étnicas. Sendo assim, “o saber ambiental emerge como um processo de revalorização das identidades culturais, das práticas tradicionais e dos processos produtivos das populações urbanas, camponesas e indígenas” (Leff, 2010, p. 169).

Portanto, o objetivo de uma racionalidade ambiental e o diálogo entre os saberes não é romper com o conhecimento que tradicionalmente vem gerando as ciências, mas reconhecer e visibilizar os saberes que historicamente vem sendo excluídos da



sociedade (Leff, 2010). Dessa maneira, autores contemporâneos, dentre eles, Leff (2010) propõe a democratização do conhecimento que visa a participação dos atores e atrizes sobre os efeitos da ciência na sociedade.

La racionalidad ambiental no es una “ecologización” del pensamiento ni un conjunto de normas e instrumentos para el control de la naturaleza y la sociedad, para una eficaz administración del ambiente. La racionalidad ambiental es una teoría que orienta una praxis a partir de la subversión de los principios que han ordenado y legitimado la racionalidad teórica e instrumental de la modernidad. Es una racionalidad –en sentido weberiano– que articula una racionalidad teórica e instrumental con una racionalidad sustantiva; es una racionalidad que integra el pensamiento, los valores y la acción; es una racionalidad abierta a la diferencia, a la diversidad y pluralidad de racionalidades que definen y dan su especificidad e identidad a la relación de lo material y lo simbólico, de la cultura y la naturaleza (Leff, 2003, p.33).

Entretanto, “a democratização do conhecimento não deve ser confundida com um anarquismo e o relativismo epistemológico, no sentido em que “vale tudo”, que qualquer opinião ou argumento é tão válido e legítimo.”. (Leff, 2010, p. 179). Segundo Leff (2010), essa forma de conhecimento significa a apropriação coletiva e de forma consciente, onde as pessoas participam na tomada de decisões e deixam de ser alienadas e controladas por processos científicos institucionalizados na sociedade.

Análises como a de Leff podem ser reforçadas à medida que surgem situações como aquela apontada por Viveiros de Castro (2002) ao se referir a Amazônia, pois boa parte dela seria o resultado de milênios de manipulação humana e, ao contrário do que comumente se imagina, mostra que as florestas antropogênicas apresentam maior biodiversidade que as florestas não-perturbadas. Esse tipo de resultado, com base em saberes vernaculares, já foi evidenciado em estudos, como em Nicolas Floriani (2007b), ao apontar que a racionalidade dos agricultores de Rio Branco do Sul - PR não está vinculada a práticas intensivas e degradantes do solo, por este motivo abandonaram a utilização de agrotóxicos e retornaram às suas práticas tradicionais.

Este saber-fazer (Acosta, 2012) está sendo constatado em várias pesquisas sobre populações tradicionais e saberes vernaculares como é o caso dos estudos de Strachulski (2014) sobre os saberes tradicionais de agricultores ou mesmo de Staniski (2016) sobre os saberes mateiros de populações tradicionais. Em ambos os casos, a valorização de conhecimentos tradicionais e científicos são acionados com o propósito



do diálogo de saberes e uma necessária ressignificação da universidade na busca incessante por uma ciência que de fato seja pública (Floriani, 2015a).

Assim:

El diálogo de saberes demanda palabras que los articulen en algo más que un postulado o una axiomática, de una racionalidad instaurada en una realidad, para dar coherencia y consistencia a aquello que hoy empieza a manifestarse en el encuentro y enlazamiento de discursividades, de pensamientos, de hablas y de acciones que plantea la relación entre el ser y el saber. Se trata del campo de una política de la diferencia que pone en movimiento una relación del ser y lo real, con u Otro y con el Infinito (Leff,2003, p.31).

El diálogo de saberes no se conduce por la fórmula de racionalidad comunicativa basada en significados objetivos y en códigos de racionalidad preestablecidos por un saber de fondo común; el diálogo de saberes es el encuentro de interlocutores que rebasa toda concep-tualización, toda teoría y toda finalidad guiada por una racionalidad, que antepone la justificación de una racionalización a la razón y la justicia del Otro. (Leff,2003, p.24)

3 a colonialidade do conhecimento e o pensamento abissal

Los autores que tienen sus referentes en las teorías de la pos colonialidad han formulado sus modelos interpretativos en fenómenos no fundamentalmente económicos o políticos (más bien de áreas de frontera en que se combinan aspectos objetivos y subjetivos, fenómenos culturales, psicosociales, étnicos, interculturales, de género, de sexualidad...) , en la búsqueda de otros referentes teóricos diferentes de aquellos basados en autores con matrices nórdicas que pensaban desde sus matrices los destinos para las demás sociedades (Floriani, 2015, p.7-8).

As relações de poder e dominação arraigadas na sociedade ocidental ultrapassam o âmbito da cultura e exercem forte influência na formação do conhecimento. Santos e Meneses (2009), em *Epistemologias do Sul*, apresentam uma reflexão acerca do termo colonialidade, que se refere à uma dominação epistemológica, uma relação desigual de poder que há muito tempo vem suprimindo os saberes dos povos e culturas tradicionais. Sendo assim, as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que “denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.” (Santos & Meneses, 2009, p. 11).

Segundo Santos (2009), o pensamento moderno ocidental ainda opera por meio de dominações, dividindo o mundo em linhas abissais, onde, um lado, é representado pelo conhecimento científico eurocentrado e, do outro, pelos conhecimentos locais e tradicionais das comunidades excluídas da sociedade. Para o autor, “a negação de uma



parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal.” (Santos, 2009, p. 31).

O conceito de colonialidade eurocêntrica, não se refere exclusivamente a uma dominação cognitiva e capitalista europeia sobre as demais culturas, mas, está relacionada com a naturalização com que esta relação de dominação tem sido tratada até hoje, como algo dado e impossível de ser questionado. Da mesma forma que o sistema capitalismo vem se transformando, sem deixar de ser capitalista por isso, para o autor, o colonialismo ainda está presente na sociedade por meio de ressignificações (Nunes, 2009).

Nesse sentido, um dos principais conceitos apresentados na obra *Epistemologias do Sul* é sobre o “pensamento abissal”:

Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os actores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha) (Santos & Meneses, 2009, p. 13).

Santos e Meneses (2009), denunciam que o paradigma epistemológico imposto globalmente pela ciência moderna ocidental representa uma versão muito reduzida da realidade. Isso significa um empobrecimento da diversidade cultural e dos conhecimentos existentes, uma vez que os saberes e epistemologias que não se encaixavam aos objetivos da dominação colonial capitalista foram marginalizados e excluídos.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (Santos, 2009, p. 24).

A passagem da linha abissal nunca é coletiva, mas ocorrem as travessias individuais. “O artista da favela, o *hip-hop*, o *rapper*, passam da favela para o cânone dos artistas que entram no circuito da indústria do entretenimento, mas a favela a que ele pertence não passa” (Martins & Santos, 2018, p.?).

O pensamento abissal, baseado numa hierarquização epistêmica, onde a ciência moderna está no topo e é considerada única, objetiva e universal, enquanto os saberes locais das culturas tradicionais são excluídos e considerados senso comum e, por isso, descartáveis.



Este pensamento vem sufocando as culturas e os saberes, acarretando num epistemicídio, ou seja, o extermínio da diversidade epistemológica existente, em especial na região Sul, pois está “do lado de lá” da linha abissal (Santos, 2009). Segundo Nunes (2009), existem diferentes formas de epistemicídios a qual as comunidades tradicionais estão sujeitas a sofrer, “desde a evangelização e a escolarização ao genocídio ou à devastação ambiental”. (Nunes, 2009, p. 235).

Carlos Walter tem mostrado os impactos desses epistemicídios em regiões como a Amazônia, para ele

Essa visão colonial toma como natural o fato de na região predominarem cinco línguas – o espanhol, o português, o inglês e o holandês -, mas pouco se destaca que ali vivem mais de 240 povos indígenas e que ali são faladas mais de 180 outras línguas. Pouco se fala que as cinco línguas destacadas são línguas coloniais, o que já indica que a região é mundializada há cinco séculos, e que os povos que ali habitam experimentam essa invasão colonial desde então (Porto-Gonçalves, 2017, p.16).

Nessa lógica, temos uma valorização de um saber hegemônico europeizado e que se manifesta em nossas universidades/escolas/sociedade, de modo que invisibilizamos outros saberes/epistemologias de povos e comunidades. Assim, indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos etc, são silenciados e seus saberes/conhecimentos passam a ser negados. Autores como Carlos Walter Porto-Gonçalves nos mostram que tendemos a olhar para a Amazônia enquanto um Bioma ou uma grande vegetação e logo somos induzidos a uma ideia de preservação ou algo assim, mas raramente conseguimos olhar para o que está “debaixo” da floresta, ou seja, uma diversidade de povos que tem uma história construída junto com a floresta (segundo ele os povos da Amazônia são anteriores a ela) e que fazem com que ela seja o que é (rica em biodiversidade). Enfim, o epistemicídio é a negação de saberes historicamente construídos, frente a tentativa de uma verdade única.

4 o pensamento pós-abissal e o saber ambiental para uma diversidade cultural de saberes

Com o objetivo de superar o pensamento abissal, Santos (2009), propõe um pensamento pós-abissal, este, parte da ideia de que a “[...] diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (Santos, 2009, p. 45).

O pensamento pós-abissal compreende o conceito de “ecologia de saberes”. Este pensamento busca romper com os modelos ocidentais e nos leva a uma nova maneira



de compreender a realidade. Considerando a pluralidade de conhecimentos e a existência de uma diversidade epistêmica no mundo, além do conhecimento científico, rejeitando a ideia de epistemologia geral (Santos, 2009).

O conceito de saber ambiental de Leff (2010), parte da mesma premissa contra hegemônica do conhecimento e emerge “[...] de uma razão crítica, configurando-se em contextos ecológicos, sociais e culturais específicos e problematizando os paradigmas legitimados e institucionalizados.” (Leff, 2010, p. 168).

O saber ambiental é afim com a incerteza e a desordem, com o campo do inédito, do virtual e dos futuros possíveis, incorporando a pluralidade axiológica e a diversidade cultural na formação do conhecimento e na transformação da realidade (Leff, 2010, p. 168).

Neste sentido, o saber ambiental busca reconhecer a diversidade cultural e de epistemologias existentes e propõe um diálogo de saberes entre o conhecimento científico e os saberes locais das culturas tradicionais, isto não implica em “desconhecer e abandonar a potência do conhecimento que geram as ciências, mas reconhecer os saberes que ficaram externalizados.” (Leff, 2010, p. 179).

O diálogo de saberes ao qual convoca a complexidade ambiental não é um relativismo e um ecletismo epistemológico, mas o encontro de tradições e formas de conhecimento legitimadas por diferentes matrizes de racionalidade, por saberes arraigados em identidades próprias que não só entram em jogo num processo de tomada de decisões, mas que “se hibridam” na co-determinação de processos materiais (Leff, 2010, p. 180).

Santos (2009) defende o diálogo de saberes, por meio de um cosmopolitismo subalterno, que luta contra a exclusão social, econômica, política e cultural emergente no capitalismo a partir da ideia errônea de uma epistemologia hegemônica gerada pelo capitalismo global. O conhecimento científico e os saberes locais não são, necessariamente, antagônicos, ambos podem dialogar entre si e gerar novos conhecimentos.

Na passagem da modernidade para a pós-modernidade, o conhecimento eurocentrado e a ciência objetiva se confrontam com os efeitos dessas novas epistemologias que visam a valorização da diversidade e dos diferentes tipos de saberes.

Tanto Leff (2010) quanto Santos (2009) buscam o reconhecimento de que há uma vasta possibilidade de epistemologias para se compreender a realidade e apontam a ecologia de saberes e o saber ambiental como alternativas epistemológicas de fazê-lo. Contudo, ambos apresentam pensamentos contrários à universalização do conhecimento, com



objetivo de valorizar as diversidades sociais, étnicas e culturais na formação do conhecimento.

Entretanto, essa diversidade de saberes não está isolada ou em conflito entre si, mas, surge, exatamente através da troca pela interculturalidade, e por meio do diálogo de saberes, entendidos pela decolonialidade. Dessa forma, a decolonialidade do conhecimento é um movimento contínuo e inacabado a qual está constantemente agregando saberes plurais.

5 considerações finais

Embora a superação do senso comum tenha sido um dos objetivos da ciência moderna, desde seu surgimento no período Iluminista, este artigo apresentou teorias de autores que refutam essa ideia e propõem que o diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico é muito enriquecedor.

Dessa maneira, foram apresentadas as teorias de “saber ambiental”, de Leff (2010), que propõe mais que um diálogo de saberes, mas uma democratização do conhecimento, onde os atores e atrizes participem da construção da ciência de forma consciente. Da mesma forma, Santos (2010), a partir das Epistemologias do Sul, critica a dominação da ciência moderna capitalista vigente, que exclui, deslegitima e silencia as demais epistemologias.

Santos (2009), reconhece a pluralidade cultural e de conhecimentos. Seu objetivo, no entanto, não é retirar o Norte do centro e substituir pelo Sul epistemológico, o objetivo é descentrar e reconhecer as diversidades. Tendo consciência de que as Epistemologias do Sul não são nenhum processo acabado e jamais serão, pois, o conhecimento é uma construção social, cheio de ressignificações, que se sustenta justamente das rupturas de paradigmas.

Notas

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em CTS, Instituto Federal do Paraná – campus Paranaguá. borgesdaniele93@gmail.com.

²Doutor e pós-doutor em Sociologia: ruralidades e meio ambiente. Professor do Instituto Federal do Paraná - campus Paranaguá. antonio.haliski@ifpr.edu.br.

³[...] prefere-se utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo



de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.”. (Colaço & Damázio, 2012, p. 8).

4“[...] O conceito de preconceito é o mais amplo possível de modo a poder incluir o viés, a pré-noção, a pré-concepção, o pré-juízo, a crença irrazoável, a ilusão, o erro, a distorção, etc.”. (Santos, 2003, p. 41).

Referências

Acosta, A (2012). O Buen vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. In: stiftung, H. B (Org). Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro.

Bachelard, G. (1996). A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: contraponto.

Floriani, D. (2010). Complexidade e epistemologia ambiental em processos socioculturais globais e locais. In: Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 45-64, dez. 2010. Recuperado em 5 janeiro, 2019, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/17219>.

Floriani, D. (2015). Las ciencias sociales em América Latina: lo permanente y transitorio, preguntas e desafíos de ayer e hoy. Revista Latinoamericana –Polis.

Floriani, N. (2007). Avaliação das terras pelos agricultores ecológicos de Rio Branco do Sul-PR: uma abordagem geo-sócio-agronômica da paisagem rural. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

Colaço, T. L. & damázio, E. S. P. (2012). Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux.

Martins, B. S., & santos, B. S. (2018). Socialismo, democracia e epistemologias do Sul. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. Revista Crítica de Ciências Sociais. Número especial, recuperado em 5 janeiro, 2019, de <http://journals.openedition.org/rccs/7647>.

Quijano, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2009). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p.73-117.

Leff, E. (2010). Epistemologia ambiental. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 7, p. 13-40, jan./jun. Editora UFPR.



Nunes, J. A. (2009). O resgate da epistemologia. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 215-242.

Porto-gonçalves, C. W. (2017). Amazônia, encruzilhada civilizatória: tensões sociais em curso. 1 Ed, Rio de Janeiro, Consequência Editora.

Santos, B. S. (2010). Um discurso sobre as ciências. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2003). Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal.

Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais à uma ecologia de saberes. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 23-72.

Viveiros de Castro, E. (2002). Imagens da natureza e da sociedade. In: A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify.



Línea Temática 4.

Evaluaciones históricas y específicas sobre el desarrollo de los métodos y técnicas en ciencias sociales



Desconstruindo velhas narrativas sobre o “sertão”: novos desenhos de pesquisa para compreender a ocupação do semiárido brasileiro

Kaliane de Freitas Maia
Aldo Manoel Branquinho Nunes

Resumo

O objetivo desse trabalho é propor um aparato metodológico, destinado a compreensão de processos de longa duração, que envolvem a ocupação da terra e a conformação de estruturas sociais. Esse aparato, de caráter interdisciplinar, consiste na combinação de pesquisa documental em profundidade, história oral e etnografia em comunidades rurais do semiárido brasileiro. Nosso interesse com esse trabalho é demonstrar resultados de pesquisas desenvolvidas na periferia acadêmica brasileira, que justificam uma reformulação de um quadro teórico metodológico, tornado clássico pelos principais centros de pesquisa social do Brasil, a respeito do Nordeste, que simplificou a constituição das estruturas fundiária e social, a partir da narrativa que tem o “mito sesmarial pecuarista” como fundamento. Essa tradição representada por autores como Capistrano de Abreu, Prado Junior e Roberto Simonsen, reproduziu sem pesquisa empírica aprofundada, um modelo analítico genérico e normativo, herdado das crônicas de viajantes naturalistas de origem europeia, que acabou invisibilizando dinâmicas sociais paralelas de ocupação da terra e constituição territorial, protagonizadas por indivíduos e grupos sociais marginalizados pela empresa colonial portuguesa. Nossas pesquisas, apresentam indícios historiográficos presentes em fontes variadas, mas que, passaram despercebidos por pensadores sociais que estudaram o interior do Brasil, apontam para a existência de processos não lineares de povoamento, ocupação e dinâmicas antigas de fragmentação das terras, minifundização e a conformação de uma sociedade diversificada que, para além dos sesmeiros/fazendeiros, contava com forte presença de escravos, indígenas, comerciantes, agentes da administração colonial e estratos de cultivadores livres e pobres, cujos descendentes atualmente, enquadram-se na categoria “Agricultora Familiar”.

Palavras-chave

Agricultora familiar, Brasil, mito sesmarial pecuarista.

Introdução

A literatura histórica e sociológica sobre o processo de ocupação e povoamento dos sertões nordestinos, foi elaborada, muitas vezes incitada pelas narrativas e crônicas dos



viajantes, que influenciaram e continuam a influenciar ainda hoje, teses, paradigmas, formulações de conceitos e categorias sobre os processos sociais, econômicos, políticos e culturais que tem como pano de fundo a questão fundiária e os desdobramentos que se pautam sobre a propriedade da terra no Nordeste brasileiro.

Esse consenso do qual estou me referindo, trata-se do processo de consolidação das estruturas agrárias e sociais baseadas no mito sesmarial sobre a formação territorial e na determinação do latifúndio pecuarista constituído através dos processos de ocupação e conformação social, que serviram para legitimar, de forma quase que inconteste, até o século XX, o construto teórico-ideológico da “civilização do couro”, como intitulou Capistrano de Abreu (1907/1982).

Essa tendência, de certa forma, condicionou muitos estudiosos do meio acadêmico que assumem essa versão como pressuposto e não se empenharam em realizar estudos com o devido rigor empírico de modo a identificar ao longo do processo histórico, trajetórias de povoamento e ocupação diferentes das que foram comandadas pela lógica sesmarial, a partir do avanço das boiadas e da fundação de currais de gado, ao longo dos rios. Como exemplos dessa tendência, tem-se as análises empreendidas por Roberto Simonsen (1937/1977), Caio Prado Jr. (1945/2008) e Celso Furtado (1958/2007) que visualizaram no latifúndio sesmarial e na grande lavoura (*plantation*), os fundamentos da ocupação e consolidação dos ciclos econômicos no Brasil.

Assim, compartilhamos as ideias de Yony Sampaio que entende que muitos estudiosos reproduziram um modelo analítico genérico e normativo e atribuíram (de forma simplificada e fácil) a concentração das terras no Brasil e os respectivos problemas agrários ao sistema sesmarial. O autor entende que foram poucos os estudos sobre a formação territorial e sócio-econômica do Brasil que realmente se ocuparam de fazer pesquisas profundas em arquivos que “demandam muito tempo e esforço e o mergulhar em pó e traças para iluminar livros e processos de poucas centenas de anos” (Sampaio, 2015, p.51).

Não se pode negar que a ocupação do Brasil se deu também a partir do sistema sesmarial, ao passo que identificamos vários requerimentos de sesmarias e em inventários de antigos moradores, ainda no século XVIII, um precoce e intenso processo de venda/compra de partes de terras, configurando um retalhamento das propriedades, ao mesmo tempo em que eram feitos novos pedidos de sesmarias a coroa portuguesa. A grande propriedade representada pelas sesmarias, não se perpetuou ao longo do tempo, como demonstraremos a seguir.



Nosso interesse com esse trabalho é problematizar essa narrativa do mito original dos Sertões Nordestinos e demonstrar resultados de pesquisas que justifiquem uma reformulação de um quadro teórico metodológico, tornado clássico pelos principais centros de pesquisa social do Brasil, a respeito do Nordeste, que simplificou a constituição das estruturas fundiária e social, a partir da narrativa que tem o “mito sesmial pecuarista” como fundamento. Essa tradição representada por autores como Capistrano de Abreu, Prado Junior e Roberto Simonsen, reproduziu sem pesquisa empírica aprofundada, um modelo analítico genérico e normativo, herdado das crônicas de viajantes naturalistas de origem europeia, que acabou invisibilizando dinâmicas sociais paralelas de ocupação da terra e constituição territorial, protagonizadas por indivíduos e grupos sociais marginalizados pela empresa colonial portuguesa. Nossa pesquisa, apresenta indícios historiográficos presentes em fontes variadas, mas que, passaram despercebidos por pensadores sociais que estudaram o interior do Brasil, apontam para a existência de processos não lineares de povoamento, ocupação e dinâmicas antigas de fragmentação das terras, minifundização e a conformação de uma sociedade diversificada que, para além dos sesmeiros/fazendeiros, contava com forte presença de escravos, indígenas, comerciantes, agentes da administração colonial e estratos de cultivadores livres e pobres, cujos descendentes atualmente, enquadram-se na categoria “Agricultora Familiar”.

Para fazer esse tipo de contestação de modo consistente, foi preciso compreender o semiárido, e os “Sertões da Borborema”, em especial, não como lugares inóspitos e desérticos, mas ambientes que em certos momentos cruciais foram muito atraentes não só para os criadores de gado, mas também para um leque bastante amplo de atores como comerciantes, cultivadores livres, escravos fugidos, profissionais liberais, ex-escravos, indígenas e caboclos “assimilados” ou “aculturados”, almocreves, tropeiros, caixeiros-viajantes, etc.

Em termos metodológicos procuramos combinar estratégias sociológicas e historiográficas para compreender processos sociais de longa duração. Assim, articulamos como fontes de produção de dados, análise de documentos históricos (cartas de sesmarias, processos cíveis e criminais, registros paroquiais de terras, escrituras públicas, inventários pós morte e correspondências oficiais), mapas municipais elaborados pelo IBGE, levantamentos genealógicos e relatos orais. O olhar e análise minuciosa sobre esses documentos, alinhado com estudos recentes como os de Maia e Gomes (2018), Nunes (2017) baseados nos Censos Agropecuários, revelaram que, em momento mais recente, já no século XX, na microrregião da Serra



do Teixeira, as pequenas propriedades, de caráter familiar (de até 4 módulos fiscais ou 160 hectares), predominam em número e área, correspondem a 97 % dos imóveis e ocupam 77 % da área (IBGE, 2006). Todas essas evidências nos possibilitaram o questionamento a respeito da narrativa hegemônica do mito sesmarial apenas pecuarista nos sertões da Borborema.

Partimos do levantamento das famílias que inicialmente foram beneficiadas pelo sistema das sesmarias. Buscamos compreender quem realmente eram e a que estratos sociais pertenciam; se possuíam descendentes que ainda ocupam aquelas áreas e se migraram para outras regiões e abandonaram/venderam suas terras e por quais motivos isso ocorreu. Assim, com o foco nas fazendas que foram formadas na vigência do sistema de sesmarias (e ocupadas pelos próprios sesmeiros ou por rendeiros a eles vinculados) verificamos quais dessas propriedades ainda continuam ocupadas por descendentes daquelas famílias e quais foram vendidas, repassadas, ou reocupadas por outros grupos familiares. Depois, procuramos saber quem eram essas famílias que compraram ou se apossaram das áreas das antigas sesmarias e de seus entornos; de onde procediam e a que estrato social pertenciam e qual seu grau de influência na organização política colonial e depois imperial; tentamos compreender, em torno de uma reconstituição, o modo de vida dessas famílias, se vivenciaram ascensão social, se já tinham posses antes de ir para aquelas áreas do semiárido, se conseguiram acumular capital depois que ocuparam essas áreas, se enriqueceram ou empobreceram, se tinham patentes militares e títulos honoríficos, ou se os adquiriram depois da chegada ao Sertão, assim tornando-se coronéis da Guarda Nacional etc. Enfim, procuramos saber qual a real procedência da atual “elite agrária” dessas áreas e, ao mesmo tempo, dos grupos que hoje são enquadrados legalmente como agricultores familiares.

Nesse sentido, entendemos que nossa proposta em realizar esse tipo de pesquisa interdisciplinar, que preza por um enfoque de longa duração, é útil para estudar não só as dinâmicas de ocupação dos Sertões Nordestinos, mas também, vários outros processos sociais que estão historicamente inscritos na sociedade rural ou urbana. Entendemos que na sociologia rural contemporânea, a novidade está em estudar o presente sem perder de vista suas conexões com o passado (que deverá ser estudado com rigor e não apenas reproduzir teses como pressupostos).



A alegórica colonização dos sertões nordestinos: sesmarias e currais de gado

Ao analisar alguns dos principais autores da teoria social brasileira que se debruçaram sobre a análise dos processos de ocupação e povoamento dos sertões nordestinos, identificamos pelo menos quatro aspectos inerentes enfatizados nessas interpretações:

- a. distribuição de terras pela Coroa portuguesa, através da concessão de sesmarias;
- b. processos de domesticação (por catequização ou extermínio) dos indígenas nativos e escravização de negros e caboclos;
- c. introdução da atividade da pecuária, com a formação de currais e fazendas de gado, após a proibição do criatório na zona canavieira (através da Carta Régia de 1701), dando início a economia criatória nos sertões;
- d. expansão capitalista e configuração do modelo latifúndio/pecuária/algodão.

As principais fontes históricas utilizadas por parte de autores dessa tradição são os relatos de viajantes naturalistas, especialmente Antonil, autor cuja obra é referida para tratar da constituição da economia sertaneja sobre uma base latifundista em torno do processo de ocupação do semiárido através da distribuição de sesmarias para o estabelecimento de fazendas de gado. Esses autores, de forma seletiva e sem preocupação com a pesquisa empírica, tendem a repetir fragmentos de textos dos viajantes/cronistas que destacam a forma sesmarial de ocupação da terra e relacionam-na à uma suposta concentração fundiária na atualidade. É o caso do excerto abaixo, retirado do texto de Antonil (1982)

Sendo o sertão da Bahia tão dilatado, como temos referido, quase todo pertence a duas das principais famílias da mesma cidade, que são a da Torre, e a do defunto mestre de campo Antônio Guedes de Brito. Porque a casa da Torre tem duzentas e sessenta léguas pelo rio de São Francisco, acima à mão direita, indo para o sul, e indo do dito rio para o norte chega a oitenta léguas. E os herdeiros do mestre de campo Antônio Guedes possuem desde o morro dos Chapéus até a nascerça do rio das Velhas, cento e sessenta léguas. E nestas terras, parte os donos delas têm currais próprios, e parte são dos que arrendam sítios delas, pagando por cada sítio, que ordinariamente é de uma légua, cada ano, dez mil réis de foro. E, assim como há currais no território da Bahia e de Pernambuco, e de outras capitanias, de duzentas, trezentas, quatrocentas, quinhentas, oitocentas e mil cabeças, assim a fazendas a quem pertencem tantos currais que chegam a ter seis mil, oito mil, dez mil, quinze mil e mais de vinte mil cabeças de gado, donde se tiram cada ano muitas boiadas, conforme os tempos são mais ou menos



favoráveis à parição e multiplicação do mesmo gado, e aos pastos assim nos sítios com também nos caminhos... – Fonte: ANOTONIL (1982).

A maioria dos estudiosos sobre a colonização do semiárido (como Capistrano de Abreu, Manuel Correia de Andrade e Caio Prado Junior) citam ou enfatizam, no texto de Antonil, especialmente a parte que trata das duas famílias principais e a extensão de seus domínios em léguas de terra dadas em sesmaria (340 léguas à Casa da Torre dos Garcia d'Ávilas, na margem esquerda do São Francisco e 160 para os Guedes de Britto, que compõem a Casa da Ponte, na margem direita do São Francisco) e a parte que trata da grande quantidade de gado que os currais dessas famílias comportavam (200, 300, 400, 500, 800, 1000, 6000, 8000, 10000, 15000 e mais de 20000 cabeças de gado). No entanto, esse mesmo campo teórico, deveras, negligencia o processo de arrendamento das terras dadas em sesmaria, aspecto também contido nesse mesmo trecho. Conforme Nunes (2017), o arrendamento das terras da Casa da Torre, foi fundamental para destravar condições sociais que permitiram a fragmentação e a mobilidade horizontal e vertical da propriedade da terra.

Conectada a essa forma de explicar a ocupação do sertão, consolidada pela história econômica, está a narrativa que gira em torno do predomínio da pecuária e do latifúndio que determina a organização econômica e social das áreas interioranas do Nordeste desde o período colonial. Para Villar de Aquino (1987), a fazenda de criação foi, na realidade, por muito tempo, a principal unidade socioeconômica das caatingas nordestinas. Suas instalações principais resumiam-se às casas de taipa cobertas por telhas que serviam com moradia do proprietário, do vaqueiro e dos ajudantes, currais de pedras e pau-a-pique e nada mais necessário.

Para essa visão dominante sobre a ocupação do semiárido, todas as atividades que ocorriam nas caatingas nordestinas giravam em torno da criação de animais. Desde a fabricação de alimentos, roupas, ferramentas e utensílios domésticos eram fabricados com produtos derivados da pecuária, o que fez Capistrano de Abreu intitular a subcultura formada nesses ambientes de “civilização do couro”. Assim, todas as energias sociais e produtivas eram empregadas nas atividades relacionadas ao criatório, que ocorria de forma extensiva e os cuidados com o rebanho desenvolveram relacionamentos e vínculos sociais com repercussão, inclusive, na dimensão cultural, em que são exemplos as apartações, vaquejadas e retiradas de gado.

Para esse campo bibliográfico que se apoia no construto da “civilização do couro” é recorrente a referência à estrutura social que se consolidou em face da colonização do



Nordeste semiárido, via pecuária. Nessa estrutura faziam parte, segundo Capistrano de Abreu (1982) e Andrade (1998): a) o donatário, ou o sesmeiro, aquele que figurava formalmente nos contratos e nos acordos de concessão junto aos governadores-gerais e à coroa portuguesa que, geralmente, não explorava diretamente as terras a ele concedidas e residiam ou na metrópole ou nas sedes das capitanias; b) os prepostos (rendeiros ou fazendeiros) que de fato exploravam e administravam a área das sesmarias através de posses (compradas ou conseguidas através do poder de barganha – em que pesava a confiança – com os sesmeiros), estes estavam incumbidos de administrar a fazenda e pacificar (utilizando a religião ou a guerra aos índios) as áreas ocupadas; c) os vaqueiros e agregados, originários da mestiçagem entre os atores de origem lusitana e indígena – força de trabalho efetiva nesse sistema produtivo para o trato com o gado.

Num sentido diferente da tendência estabelecida pela historiografia tradicional em destacar essa estrutura rígida da sociedade sertaneja definida pelo latifúndio sesmarial e pecuarista, apontamos Alberto Passos de Guimarães (1963/1977), Manoel Correa de Andrade (1963/1998), Francisco de Oliveira (1977) e Guillermo Palacios (2004) que, apesar de terem ressaltado a existência de estratos intermediários (cultivadores livres e pequenos proprietários) responsáveis pela ocupação do Nordeste, não fizeram trabalhos empíricos suficientemente aprofundados para revelar a real importância desses estratos na constituição do quadro social e econômico do interior nordestino.

Nossa intenção com esse trabalho, é justamente apresentar uma forma de realizar pesquisas que, ao mesmo tempo, supra a deficiência desses autores e critique a tese latifundista/pecuarista sobre a ocupação, formação territorial e consolidação da estrutura social nos sertões nordestinos.

Orientações metodológicas: novos caminhos para desvendar antigas ocupações

Como percurso metodológico, empreendemos o seguinte. Primeiro, fizemos o levantamento das sesmarias doadas nas áreas pesquisadas (Cariri e Serra do Teixeira PB). Para tanto, recorremos a uma série de fontes, umas publicadas e impressas, outras conservadas em manuscritos e guardadas em arquivos públicos e outras organizadas e publicadas em portais eletrônicos. Dos documentos publicados, consultamos a obra de João de Lyra Tavares (1982), “Apontamentos para a História Territorial da Parahyba”; e os volumes 1 e 2 do “Fundo Sesmarias”, publicados pelo Arquivo Nacional (2002 e 2005) e a coleção “Documentos Históricos”, publicada pela Biblioteca Nacional (1923, ..., 2011), em que se destaca a documentação do Conselho Ultramarino. Também foi útil o



portal eletrônico “Sesmarias do Império Luso Brasileiro” (SILB), organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que disponibiliza, na internet, um banco de dados contendo informações sobre as concessões e confirmações de sesmarias, com ferramenta de busca em que se pode filtrar as informações pelo nome do sesmeiro, pela capitania, pelo ano de concessão e pelo ano da confirmação. Assim, conseguimos levantar algumas famílias de sesmeiros e, através dessa garimpagem, identificar alguns atores políticos que delas faziam parte e atuavam no cenário administrativo da província da Paraíba, para, posteriormente, através de pesquisa cartorial, saber as origens sociais dessas famílias.

Num segundo momento, para saber se as famílias sesmeiras realmente povoaram aquelas terras ao longo das gerações, procuramos uma forma de identificar se as áreas inicialmente doadas em sesmaria continuavam nas mãos daquelas famílias, através de sua descendência. Como o instituto da sesmaria só vigorou até 1822, ano em que, segundo a bibliografia especializada em história agrária e história da propriedade, inicia-se o período das posses, caracterizado como vácuo institucional – pela ausência de norma para regulamentar o acesso à terra, que perdurou até 1850 e permitiu a ocupação de vastas áreas tidas como devolutas ou desocupadas, sob os mais diversos regimes (herança, compra, doação ou conquista), recorremos, aos registros paroquiais de terras, mecanismo criado por um regulamento de 1854 que previa o reconhecimento das áreas apossadas pelos mais diversos atores, fossem eles sesmeiros ou descendentes de sesmeiros, ou simplesmente posseiros, contanto que suas posses fossem declaradas aos vigários das paróquias responsáveis pelas freguesias de onde estavam situadas as terras.

Para o Sertão da Paraíba acessamos e analisamos os Registros de Terras da Freguesia de Nossa Senhora da Guia da Vila de Patos, onde estão registradas as terras da Serra do Teixeira (PB), documento este, encontrado no Arquivo Público Estadual da Paraíba. Para complementar as informações contidas nessa documentação esforçamo-nos no sentido de, a partir dos registros de transmissão e escrituras dos tabelionatos, inventários *post-mortem* de membros das famílias mais antigas (existentes nos fóruns das comarcas), fazer o mapeamento da evolução e história das propriedades que adquiriram.

Tanto as informações sobre as famílias beneficiadas com sesmarias, quanto as famílias que fizeram declaração de posses de terras aos vigários das paróquias de freguesias das áreas em estudo, foram confrontadas com a Relação de Proprietários levantadas



no censo de 1920 pela “Directoria Geral de Estatística” do antigo “Ministério da Agricultura, Industria e Comercio” disponível *on-line* no sítio do IBGE. Esse exercício foi muito útil para saber quais famílias de sesmeiros e quais famílias de posseiros, que tiveram acesso à terra de alguma forma, ao longo dos séculos XVIII e XIX, realmente contribuíram com o povoamento dessas áreas e permaneceram, através de sua descendência, ocupando terras de sítios e fazendas dos “Sertões da Borborema” e verificar quais famílias não figuraram nesse momento inicial e chegaram para povoar mais intensamente essas áreas na parte final do século XIX, a partir, justamente, do processo já referido de atração promovido pela expansão da cultura do algodão.

Também utilizamos outra fonte de informações sobre a origem social e o modo de vida das famílias da área estudada na passagem do século XIX para o XX, como o “Anuario Administrativo, Agrícola e Profissional, Mercantil e Industrial” ou “Almanach Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro” continuadores da tradição do “Almanach Laemmert”, disponíveis na “Hemeroteca Digital” da Biblioteca Nacional, onde constam informações sobre a ocupação de postos administrativos, judiciários, religiosos e sobre a atividade de produtores rurais, agricultores, pecuaristas e principalmente industriais ligados ao algodão.

Da mesma forma, foi necessário investir pesadamente na pesquisa cartorial. Vasculhamos a documentação do cartório judiciário da comarca do município de Teixeira e fotografamos todos os inventários *pós mortem* registrados entre 1795 e 1920, para a partir deles, cruzar informações sobre as origens das famílias, propriedades e das atividades econômicas.

A partir do cruzamento das informações contidas nas Relações de Proprietários, nos inventários *pós mortem* e nos Almanques, selecionamos algumas famílias tidas como “importantes” no início do século XX para, com elas, aprofundar a pesquisa e construir quadros em que ficassem explícitas as trajetórias sociais desses agrupamentos familiares desde antes de suas vindas para os “Sertões da Borborema”, até o século XX. Assim, após o reconhecimento de algumas famílias de sesmeiros e de posseiros, procuramos fazer a identificação de sua descendência tendo como referência as famílias de proprietários de terras que tinham indivíduos de destaque, segundo os Almanques, na produção agropecuária, manufatura, administração pública etc. O caminho inverso também foi trilhado. Procuramos nos indivíduos destacados nos Almanques e nas famílias que reconhecíamos como sendo tradicionais ou de



ascendência antiga, relações com as famílias de sesmeiros e de posseiros identificadas na bibliografia e nos documentos levantados.

Por outro lado, combinamos a pesquisa cartorial com a ferramenta da história oral que foi desenvolvida com atores-chave pertencentes a algumas dessas famílias, escolhidas a partir da localidade das propriedades e dos sobrenomes, relacionando informações dos inventários, com a lista de 1920 e os familiares que se encontram na propriedade atualmente, tentando fazer uma recomposição na chegada dessas famílias na área de estudo em questão. Procuramos, sempre que possível, realizar as entrevistas nos próprios sítios e fazendas para aproveitar a presença no ambiente (original e fundamental da família) e fomentar a elaboração de mapas cognitivos, no presente, com as devidas indicações e coordenadas dos locais referidos no passado. Buscamos extrair informações sobre a origem das famílias, a época da chegada delas naqueles sertões, saber se e que tipos de atividades profissionais e administrativas exerciam antes da vinda, quais motivos justificavam aquela vinda, com que planos adquiriram terras entre os séculos XVIII e XIX e por que ali permaneceram.

Também procuramos incentivar a descrição dos universos sociais dos quais aquelas pessoas e seus antepassados faziam parte. Empenhamo-nos, especialmente, a partir da construção de quadros genealógicos, em entender com que outras famílias as suas tinham relações, e que tipo de relações, se de casamento, de compadrio, de trabalho, de subordinação, se políticas, se envolviam brigas, questões ou intrigas e por quais motivos etc. Assim, saímos de uma perspectiva de descrição da origem das famílias para a dimensão da prosopografia, ou seja, para a construção de biografias coletivas, no sentido de compreender como diferentes agrupamentos familiares compuseram grupos sociais (classes e frações de classes) diferenciados.

Desvendando o processo de ocupação dos Sertões da Borborema

Um conjunto de indícios historiográficos presentes em fontes variadas, mas que muitas vezes passam despercebidos por historiadores e pensadores sociais que estudam o Sertão Nordestino, indicam para a existência de processos não lineares de povoamento, ocupação e dinâmicas muito antigas de fragmentação das terras, minifundização e a conformação de uma estrutura social diversificada que, para além dos sesmeiros/fazendeiros e vaqueiros, contava com forte presença de escravos (fugidos ou não), ex-escravos, comerciantes (tropeiros e almocreves), agentes da administração colonial e estratos de cultivadores pobres, cujos descendentes são hoje enquadrados



na categoria Agricultora Familiar, especialmente na área que estamos chamando de Sertões da Borborema.

Os trabalhos de Manuel Correa de Andrade, Guillermo Palacios e Francisco de Oliveira acenaram para uma interpretação diferente das análises empreendidas pela historiografia tradicional, no sentido de visualizarem processos de ocupação distintos da distribuição de sesmarias e a emergência de estratos sociais inferiores, mas não realizaram pesquisa com profundidade suficiente. A leitura e análise (desapegadas do mito sesmarial/pecuarista) de documentos históricos associadas a um trabalho aprofundado junto a comunidades rurais fortalecem as evidências de que outras formas de apropriação e uso da terra (protagonizados por uma diversidade de sujeitos) coexistiram e, em alguns casos, sobressaíram em detrimento da grande propriedade pecuarista.

Através da análise detida de outros documentos históricos como inventários e registros paroquiais de terras, percebemos que a estrutura social constituída nos sertões, era mais complexa do que a que foi destacado no texto de Antonil e nesse referido levantamento censitário. A sociedade sertaneja não era formada apenas por criadores de gado que respondiam, subsidiariamente, por outras atividades como comercio, agricultura e administração, mas os responsáveis por essas atividades, que não necessariamente eram criadores, compunham um verdadeiro mosaico social.

Sobre a região da Serra do Teixeira, por exemplo, deparamo-nos com conjuntos esparsos de documentação que, apesar de conhecidos pelos especialistas em historiografia regional, até o presente momento, não tinham sido reunidos nem profundamente analisados dentro de uma perspectiva de continuidade e de longa duração, no sentido de construir genealogias das propriedades e prosopografias de grupos de proprietários para identificar mudanças e permanências da posse da terra.

Dada a ocupação não efetiva das áreas “conquistadas” e requeridas em sesmaria, as terras da Serra do Teixeira e da Serra dos Cariris Velhos, em especial – por serem de difícil acesso e favoráveis ao cultivo de lavouras, devido ao microclima úmido produzido pelo relevo acidentado e altitudes elevadas – passaram a ser atrativas para comunidades de cultivadores e como lugar de refúgio para caboclos/indígenas e escravos. Nessa área, o perfil de predomínio de pequenas propriedades destinadas à agricultura (em oposição à pecuária), começou a ser impresso.

Como exemplo, vamos apresentar três documentos do século XVIII que tratam da Serra do Teixeira (PB) como um lugar secularmente habitado por cultivadores acabocladados e



escravos fugidos. O primeiro trata-se do relatório, de 1757, que o Capitão-mor da Freguesia do Cariri de Fora, Clemente de Amorim e Souza, elaborou para descrever todos os sítios e fazendas, lugares e povoações que compunham a Ribeira do Rio Paraíba e de seus afluentes, do sítio Pedro Velho/Natuba a montante. O documento, após relatar todas as fazendas que estavam no vale do que hoje se conhece por rio Taperoá, faz referência a uma localidade denominada “Brejo do Monteiro”, hoje município de Teixeira, na Microrregião da Serra do Teixeira, em que existiam “alguns moradores que plantam roças”:

(...)daí três léguas está o sítio do Batalhão e daí uma légua está o sítio da Carnaúba e para a parte da mão direita distante duas léguas em um alto d'água está o sítio chamado Umbuzeiro e do sítio da Carnaúba para a parte da mão direita está o sítio do Campo Grande cinco léguas e um riachinho e de Campo Grande pelo mesmo Riachinho acima duas léguas está o sítio da Serrota e daí duas léguas está o sítio salgado que é o último deste Riachinho e tornando ao sítio da Carnaúba daí uma légua pelo Rio acima está o sítio do Bonito e daí uma légua está o sítio Piquio e daí duas léguas está o sítio da Pedra e daí uma légua está o sítio do Desterro que é o último deste Rio e daqui o seu nascimento serão quatro léguas donde também principia o nascimento do Rio chamado Pajeú que deságua para o Rio S. Francisco e do sítio do Desterro para a parte da mão direita em distância de três léguas em cima da Serra da Borborema está um Brejo que chamam de Monteiro onde moram alguns moradores que plantam roças (...) – Revista do IHGP (1953, p.10.)

Os outros dois são requerimentos de Cartas de Sesmaria, o primeiro deles datado de 1761 têm-se a explicação dos nomes Serra do Teixeira e Brejo do Monteiro e confirma a informação de que ali era um lugar ocupado por cultivadores e servia, também, como lugar de refúgio para escravos. O segundo, datado de 1770, trata-se de um lugar que estava sendo ocupado por populações indígenas (trados no texto como gentios), às margens do Riacho das Moças, outra importante localidade situada na dita Serra, no atual município de Teixeira (PB).

Nº 564 em 29 de Outubro de 1761 – Sargento-mor Antonio Monteiro e seu irmão capitão Francisco Penna Monteiro, morador no Piancó, dizem que sobre a Serra da Borborema descobriram um logar de cultivar lavouras onde dois escravos seus andavam fugidos e se refugiaram, cujo logar parte para o nascente com terras de um Fulano Teixeira e pelo poente com um riacho e terras chamados Mãe-d'Água pelo norte com terras do Cruz e pelo sul com terras vertentes do Pagehú em cujo logar querem três léguas de comprido e uma de largo ou como lhe convier, pedindo em sesmaria conforme as ordens de S.M.



Foi feita a concessão, no governo Francisco Xavier de Miranda Henrique – Fonte: Tavares (1982, p. 300).

Nº 674 em 21 de Janeiro de 1770 – Tenente Vicente Ferreira Neves, diz que descobriu no chão da Serra da Boburema terras devolutas, com sufficiência para plantar lavouras e crear gados e porque delas precisava pedia por sesmaria três leguas de comprido e uma de largo, fazendo peão em uma lagoa a que o suplicante poz o nome de Phanta? Sendo o cumprimento de sul a norte ficando na compreensão o olho d’agua Taborim e o riacho das Moças onde se achão umas casas dos gentios que se acham despertos de suas villas ficando este da dita lagôa para a parte do norte, e se acha outro olho d’agua para o sul, tudo na dita compreensão, confrontando-se pelo norte com a serra do Teixeira e a serra do Araújo, pelo nascente com o sítio da alagôa do Coronel José da Costa Romeu, e terra do Caranacuí; pelo poente com a serra do capitão Manoel Pereira Monteiro e pelo sul com o vizinho que se acha mais perto, ficando logrando as sobras dos mencionados sítios de que era a sua corrente das vertentes delles para o rio Piranhas. Foi feita a concessão no governo Jeronymo José de Mello Castro. – Tavares (1982, p. 347, 348).

Esses casos podem representar exemplos típicos de grilagem de terras realizados por parte de representantes da elite colonial em detrimento de grupos de cultivadores pobres (indígenas/caboclos/negro aquilombados), elite que inicialmente instalou-se nas localidades através da requisição de sesmarias e passou a ocupar os postos da administração pública em funções judiciais, policiais e eclesiásticas, como é o caso de membros de várias famílias que ainda permanecem na região como os Dantas, Pereira Monteiro, Costa Vilar.

Mas também é possível afirmar que esse lugar que estamos chamando de “Sertões da Borborema” era, secularmente, procurado por grupos de indivíduos de tradição camponesa e de status social inferior e marginalizados (indígenas, caboclos e escravos) invisibilizados pela literatura clássica. O que terá acontecido com esses grupos de cultivadores? Será que foram expulsos pelos sesmeiros? Será que resistiram?

A análise de inventários arquivados no Fórum de Teixeira (PB), datados do final do século XVIII e meados do século XX, ajudou-nos a responder a essas perguntas. Pudemos verificar que essa região passou a atrair, além de grupos de cultivadores pobres e escravos fugidos, comerciantes, artesãos e, posteriormente, profissionais liberais, que passaram a ocupar e cultivar as terras com lavouras e/ou criação de gado sem, necessariamente, requererem a titulação de suas posses através do instituto das sesmarias e também que alguns desses moradores chegaram a registrar suas posses



de terras junto aos registros paroquiais, algumas delas fruto de posses e outras fruto de compra de partes de terras.

Assim, chamam a atenção as múltiplas formas de acesso à terra que variaram, ao longo do tempo, entre a posse espontânea de áreas desocupadas (o caso dos grupos de caboclos, escravos fugidos e de cultivadores livres), a venda/compra, extraoficial ou com registro em cartório, dessas terras espontaneamente ocupadas, a concessão de sesmarias, a fragmentação e venda de “partes de terras pro indiviso” das áreas concedidas em sesmarias.

Até o presente momento, na Serra do Teixeira, fizemos o levantamento de cerca de 12 sesmarias (com uma légua de largura por três de comprimento) doadas até 1824, pertencentes a pouco mais de 18 proprietários. Nos registros Paroquiais de Terras da Freguesia de Nossa Senhora da Guia da Vila de Patos, realizados entre 1855 e 1856, tem-se 601 registros, dos quais, mais da metade referem-se à Serra do Teixeira. No Censo de 1920, foram contabilizados 1089 propriedade/proprietários nas áreas dos municípios de Teixeira e Princesa (atual microrregião de Serra do Teixeira), no censo agrícola de 1960, contabilizamos 8.503 estabelecimentos. Já no censo 2006, a microrregião da Serra do Teixeira, possuía 12.778 estabelecimentos agropecuários (atualmente formada por 11 municípios).

Na análise de alguns inventários, verificamos que ocorreu um precoce processo de intensificação de compra/venda dessas terras dadas em sesmaria ainda no século XVIII, glebas essas caracterizadas como “porções de terras de plantar lavouras”. É notório – pela construção de quadros genealógicos e do estudo do processo histórico de transferência da propriedade da terra a partir da análise dos Registros Paroquiais da mesma localidade (datados de 1855 e 1856) – que as famílias que compravam terras à elite de sesmeiros ou a seus descendentes, não necessariamente, integravam essa elite e que no intervalo temporal que se estendeu entre a concessão das sesmarias e os registros nas paróquias, ocorreram inúmeras transações que implicaram na fragmentação das áreas dadas em sesmaria e a criação e nomeação de novos sítios encravados nas glebas originárias que envolveram várias gerações de indivíduos e grupos de indivíduos de origens sociais e geográficas diversas, o que continuou ocorrendo ao longo do século XX, quando visualizamos, segundo dados do Censo Agropecuário IBGE, de 2006, que indica que 65,4% das terras foram fruto de compra, o que acena para a permanência de um antigo, intenso e progressivo processo de fragmentação e compra e venda das terras (mobilidade vertical e horizontal da terra).



A título de exemplo trazemos o caso da Sesmaria doada, em 1761, a Mateus Antônio Brandão (português, casado com uma neta do conhecido sesmeiro e desbravador Pascácio de Oliveira Ledo) e a Domingos da Costa Romeu (também neto de Pascácio e cunhado do Mateus). A sesmaria media três léguas de comprimento por uma de largura e limitava-se com os topônimos, ao norte, o Riacho da Carnaúba (ribeira do Espinharas), ao sul, o Sítio do Desterro, ao leste, com a Serra do Monteiro, e ao oeste, com Olho d'água do Livramento (outra sesmaria que tinha pertencente a Thomaz de Almeida). A partir da análise da toponímia associada à sucessão das propriedades, ao longo do tempo, inferimos que essas terras situam-se, atualmente, a leste do município de Teixeira (PB), a oeste do município de Cacimbas (PB) e ao norte do município de Desterro (PB) e passaram por um processo de fragmentação e repartição em inúmeros sítios e localidades, quais sejam: Cedro, Dois Riachos, Surrão, Cinzas, Covão, Cachoeira, São Gonçalo, Pedra Fina, Tamanduá, Batinga, Gancho, Travessão, Grota do Espinho, Lagoa do Campo, Lagoa Seca, Beco, Massaranduba, Pedras, Serra Feia, Chã, Aracati, Guarita, Olaria, Carnaubinha, Malhada da Catingueira, Retiro, Mulungu, Gavião, Chico Ovelha, Cambamba, Vibração, Irino, Imprensa, Esfolia-Bode, Cipó, Minador, Alagoinha, Pitomba de Baixo, Gonçalo Pereira, Malhada da Onça, Cabeça, Várzea do Arroz, Lagoa do Algodão, Costa de Cima, Costa de Baixo, Caicó, Balanço, Simão, Pedro, Barra do Juá, Cachoeira do Campo do Fogo, Pitomba, Catolé, Mata da Olaria, Cachoeira do Ovo, São Sebastião, Altinho. Dentre essas localidades existem três comunidades de Remanescentes de Quilombos, recentemente reconhecidas pela Fundação Palmares, mas com existência secular, são elas: Serra Feia, Aracati e Chã. Interessante notar que os proprietários desses diversos sítios, no século XX, não são descendentes dos sesmeiros, como se pode inferir a partir da análise onomástica do Censo de 1920, confrontada aos requerimentos de sesmarias.

Após análise de vários inventários *post-mortem* de moradores da Serra do Teixeira (PB), identificamos uma variedade de situações que informam sobre um processo de ocupação diferente do que ocorreu nas áreas do Sertão descritas pela bibliografia tradicional:

- a) presença de processos antiquíssimos de compra/venda de terras;
- b) alguns processos de confirmação de posse através do instituto das sesmarias;
- c) destinação predominante das terras à plantação de lavouras;



- d) forte presença de instrumentos destinados ao plantio e processamento de mandioca e algodão como enxadas, foices, machados, roda de moer mandioca, roda de moer e canastra de fiar algodão, além grande quantidade da pluma em arroubas;
- e) presença de animais e utensílios para o tração e transporte de cargas, como cangalhas, selas e estribos, caixotes, “fazendas” o que indica a dedicação dessas famílias também a atividades de comércio;
- f) existência de utensílios e ferramentas destinadas à atividades e ofício artesanais (carpintaria, marcenaria, costura);
- g) presença de dívidas ativas e passivas e obrigações a vencer, muitas vezes comprovadas por notas promissória e letra de câmbio, o que indica a prática comercial e de operações financeiras;
- h) posse de escravaria cujos preços superavam em muitas vezes os preços das terras;
- i) posse de jóias e utensílios de luxo feitos de metais preciosos como ouro (brincos, pulseiras, trancelins, argolas, broches), prata (talheres e armas brancas), latão e cobre (tachos utilizados para a fabricação de rapadura).

Considerações finais

Assim, acreditamos, tenham sido essa forma de o morgado explorar a terra (através de prepostos) e de permitir o acesso à terra a muitas outras pessoas que, associada a outros aspectos como o potencial de atração de novos atores para essa região (a partir do final do século XVIII, com a cotonicultura) e da presença secular de comunidades de cultivadores nas serras que circundam essa área, que permitiram ao Pajeú e à Serra do Teixeira, hoje serem áreas com estrutura agrária relativamente desconcentrada, com domínio da agricultura familiar (segundo a conceituação legal) no domínio sobre a terra, como já tratamos anteriormente.

Com esse trabalho pudemos concluir que a ocupação e o povoamento do Sertão pelos leitos dos rios, no ritmo das patas do gado, em que eram protagonistas os fazendeiros/vaqueiros fundadores de currais, trata-se de um lugar-comum da teoria social e histórica favorecido por certo comodismo intelectual em repetir e cristalizar, acriticamente, elaborações teórico-empíricas construídas para determinadas áreas (como o Sertão São Franciscano) e imprimir nas outras áreas do semiárido, um caráter generalizante que, na realidade, serviram muito mais para obscurecer processos que se desenvolveram em paralelo e que não foram retratados pela historiografia, pelo simples fato de não terem sido protagonizados pelos que escreviam a história oficial.



Assim, por um lado, do ponto de vista legal/contratual/formal, verificamos que o processo de ocupação e o povoamento dos “Sertões da Borborema”, desde finais do século XVIII, foi mediado por um ativo mercado de terras e que essas, de um modo geral, que eram oficialmente e legalmente apropriadas (ou tornadas legais a posse ou propriedade, “legalizando o ilegal”), vivenciaram, ao longo dos séculos, de forma consecutiva, processos que repercutiram na atual conformação agrária, caracterizada por relativa desconcentração fundiária, quais sejam: a) a doação das sesmarias; b) a criação de fazendas de gado e de sítios de plantar por rendeiros/foreiros associada à doação de sesmarias de menor porte (Cariri, Serra do Teixeira); c) entrada de novos atores como proprietários, seja através de casamentos, seja através da compra de terra loteada das fazendas postas à venda (procedimento muito dificultado enquanto estava em vigor o instituto das sesmarias, mas muito comum desde antes da promulgação da Lei de Terras e; d) contínua repartição e revenda a novos atores recém emigrados, atraídos pelo avanço e generalização do cultivo do algodão, pelo menos até a primeira metade do século XX.

Por outro, apesar de ser escassa a documentação que possa comprovar a atração e fixação de comunidades de cultivadores nas serras, limitando-se às referências contidas no Relatório de 1757, ao texto “Idea da População...”, aos registros de algumas sesmarias, aos registros de batismos da Freguesia da Ingazeira e do Cariri de Fora, em que fica demonstrada a forte presença de indígenas até meados do século XIX, na Serra do Teixeira e na Serra dos Cariris Velhos e dos relatos de Ulisses Lins de Albuquerque, existem fortes indícios que colocam como que verdade que essa área foi atrativa, desde o século XVII, principalmente nas serras, para negros cativos fugidos e indígenas/caboclos refugiados da perseguição bandeirante. A atração que essas áreas promoveram a grupos de cultivadores (não necessariamente livres, mas que viriam a se libertar) deu um tom minifundiário a essas áreas, com o predomínio da pequena propriedade agrícola, produtora de alimentos e fornecedora de mão-de-obra relativamente especializada, como artesãos e vaqueiros. Essa realidade está muito relacionada também com o um aspecto que se tornou presente nessas comunidades, a pluriatividade. Podemos dizer que os pequenos proprietários dos “Sertões da Borborema”, desde sempre foram pluriativos.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa estão sendo capazes de demonstrar que os processos de aldeamento (nas serras) de indígenas que foram expulsos dos vales (para não serem exterminados) e dos escravos africanos que viriam a se aquilombar nos cumes da Borborema, por um lado, e a atração que essas áreas promoviam a grupos



de cultivadores livres, por outro, puderam funcionar, num momento posterior a seu assentamento, justamente como um ponto de tensão que forçou a sociedade dos currais a vivenciar processos de diferenciação em relação a sociedade dos engenhos e a lusitana. Podemos dizer que a revolução promovida pela cotonicultura – processo econômico que deixou mais marcas do que a pecuária, na Sociedade Sertaneja do presente – só foi possível pela existência de comunidades de cultivadores pluriativos das serras úmidas, formadas por esses estratos de indígenas/caboclos, escravos aquilombados e agricultores/pequenos proprietários livres. Foi possível verificar a partir dos casos analisados – sejam das famílias que desceram das serras ou das que chegaram dos agrestes e litoral através do comércio, sejam as que vieram de outros países (como os casos demonstrados por Nunes, 2017) – que esse movimento de atração de novos habitantes engendrou processos que se associaram com aspectos inerentes à “civilização do couro” que possibilitou, com algumas exceções, a forte substituição das elites agrárias e um progressivo processo de fragmentação da propriedade da terra e um correspondente desconcentração fundiária.

Notas

Quando foi promulgada a lei 601, conhecida como a Lei de Terras, que veio a regulamentar o mercado de terras e consolidar o instituto da propriedade privada, que materialmente já estava sendo posto em prática com as várias formas de alienação/exploração das sesmarias.

Por destoarem da narrativa comum difundida pelo construto ideológico da “Civilização do Couro” que visualizam a tendência latifundista/pecuarista no processo de ocupação territorial e povoamento dos Sertões Nordestinos.

Interessante notar que apesar de alguns documentos oficiais em que os teóricos sociais sobre o Nordeste se apoiam para se referirem à história do semiárido, já colocarem elementos que acenam para uma forma diferenciada de ocupação, que não pela criação de animais e pelo latifúndio, o que prevaleceu até o hoje foi a referência à grande propriedade e a pecuária. Da mesma forma, autores que escrevem sobre genealogias de famílias e sobre história municipal, como por exemplo, Cavalcante Neto (2013) e Dantas e Dantas (2008), tratam da história de Teixeira (PB) e Taperoá (PB) e das famílias Costa Vilar e Dantas, referiram-se muito as fazendas como a Carnaúba, Jabre Velho e a Batalhão, mas em nenhum momento, referiram-se a esse sítio chamado “Brejo do Monteiro”, em que seus moradores plantavam roças.



Num momento em que o ordenamento jurídico que regulamentava a doação de sesmarias impunha restrições a esse tipo de transação, o que só vem a ser plenamente legalizado com a Lei de Terras de 1850.

Referências Bibliográficas

Andrade, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 6ª ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1963/1998.

Brasil. Biblioteca Nacional.

Capistrano de Abreu, João. Capítulos de História Colonial e Os Caminhos Antigos e o Povoamento do Brasil. Brasília: EDUNB, 1907/1982.

Cavalcante Neto, Faustino Teantino. Taperoá: apontamentos para sua história. In: Souza, Antonio Clarindo Barbosa de (org). História dos Municípios Paraibanos. Vol. 2. Campina Grande: EDUFCG, 2013, 110p.

Dantas, Fabio Lafaiete e Dantas, Maria Leda de Resende. Uma Família na Serra do Teixeira: Elencos e Fatos. Recife: Editora Liber, 2008.

Elias, Norbert. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1980.

Furtado, Celso. Formação Econômica do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1958/2007.

Guimarães, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963/1977.

Melo, Mario Lacerda de. Paisagens do Nordeste em Pernambuco e Paraíba. 2ª ed. Recife: CEPE, 1958/2012.

Moreira, Emilia e Targino, Ivan. Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

Nunes, Aldo Manoel Branquinho. Currais, cangalhas e vapores: dinâmicas de fronteira e conformação das estruturas social e fundiária nos "Sertões da Borborema" (1780-1920), 429f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

Sampaio, Yony de Sá Barreto. Formação Territorial do Nordeste – Muitos mitos e poucos estudos. Revista do IAHGP, Recife, n. 68, pp. 49-76, 2015.



Palacios, Guillermo. Campesinato e escravidão no Brasil – agricultores livres e pobres na Capitania de Pernambuco (1700-1817). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004, 380p.

Prado Júnior, Caio. História Econômica do Brasil. 48 ed. São Paulo: Brasiliense, 1945/2008.

Villar de Aquino, Aécio. Aspectos Históricos e Sociais da Pecuária na Caatinga Paraibana. Coleção Mossoroense, 1987.



Epistemologia das organizações: percepções da Administração pelos servidores públicos

Ethiene Cristiana Duarte Aguiar
Marisol de Paula Reis Brandit

Introdução

Ao se estudar grupos sociais, muitas vezes, busca-se o entendimento das relações daquele grupo, naquele ambiente, em determinado momento da história.

A função dos estudos científicos deve ser sempre servir às demandas do coletivo de indivíduos. Entretanto, tais demandas nem sempre correspondem ao interesse do avanço da própria ciência. Além das positivistas, as ideias funcionalistas se coadunam com os paradigmas dominantes no campo da administração pública. Ele investiga a função social de cada indivíduo. A ciência deve servir a um propósito ou não é ciência – o atendimento das necessidades da sociedade.

Os teóricos dos sistemas entendem as organizações sociais como sistemas e interagem com o ambiente ao qual estão inseridos. Neste sentido, a administração pública observa necessariamente as características de um sistema, uma vez que surge para responder aos anseios da comunidade como reguladora e provedora de inúmeros aspectos da vida social (Schmitz Junior, 2017, p.8).

A administração pública – tanto como campo de conhecimento ou como forma de gestão – deve estabelecer um processo dialético com todos os interessados nas ações governamentais. Não somente a população atendida, mas também os profissionais que compõe as instituições governamentais.

Com o objetivo de compreender a realidade da administração pública, no tocante ao clima organizacional de uma instituição pública do ponto de vista do servidor com base na epistemologia das organizações, a qual, este estudo reconhece como sendo a perspectiva da burocracia, as ideias de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, o clima organizacional e as representações sociais dos servidores e a teoria da delimitação dos sistemas sociais.

Palavras-chave

Epistemologia das organizações, servidores públicos, Brasil

Epistemologia

A epistemologia se propõe a definir tanto uma teoria geral do conhecimento como um estudo mais limitado acerca da gênese e estrutura das ciências. Seu conceito não tem



um significado rigoroso e único, mas apesar disso, como se apresenta com caráter interdisciplinar, permite ao pesquisador construir uma ideia sobre a sua própria disciplina (Serva, 2017, p.746).

A produção de conhecimento considerado válido pela comunidade científica mundial, como conhecemos hoje, se iniciou no Século XVII na Inglaterra. Foi com o filósofo Francis Bacon (1979, p.56) que o marco científico moderno foi inaugurado. Ele propôs a divisão da ciência em três categorias: poesia – a ciência da imaginação, história – a ciência da memória, e filosofia – a ciência da razão. Essas categorias também possuíam subcategorias que facilitavam o enquadramento da produção intelectual da época. Bacon também apresentava ferramentas para que a mente possa melhorar seu conhecimento.

Korche (2005, p.44) define a epistemologia como a teoria da ciência, que estuda a investigação científica e o conhecimento científico, e objetiva evidenciar os meios do conhecimento científico. A epistemologia aborda elementos relativos à compreensão da natureza e o objeto da ciência, procurando descrever racionalmente esse processo, apresentando critérios e padrões de racionalidade.

Damke, Walter e Silva (2010, p.127) afirmam que nas ciências sociais, mais ainda na Administração, a questão a respeito do seu atual estágio enquanto ciência é recorrente em grande parte devido ao fato de ser uma ciência recente: pouco mais de 100 anos.

Seguindo esta linha de pensamento Padovani e Castagnola (1990, p.73) trazem a essência do pensamento positivista. No positivismo se admite como fonte única de conhecimento e critério de verdade a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis.

Contudo, a aplicação dos conceitos positivistas às ciências sociais pode ser inadequada dada a complexidade dos objetos estudados. Há uma clara divergência entre fatos e ideias. Os empiristas só acreditam nos fatos como produtores de ciências, de conhecimento.

Já a teoria da Complexidade procura transcender a fronteiras das disciplinas para compreender os fatos sociais puros, sem a necessidade de reduções para a pesquisa. Para se estudar um fenômeno deve-se estudar a sua complexidade, a sua plenitude, como ajuda das disciplinas que se fizerem necessárias (Guerra, 2012, p.47).

Para assumir o status de paradigma, um princípio científico precisa ter a aceitação de sua comunidade de pesquisadores. Incorporou-se na linguagem popular o termo “mudar de paradigma” como um processo corriqueiro – ao passo que para Kuhn (2009, p.26),



mudar um paradigma vigente implica num processo longo, de desenvolvimento de instrumentos, formulações teóricas, resistência e até jogo político.

Partindo da configuração da sociologia, Serva (2012, p.6) aponta quatro paradigmas que orientam a produção científica na análise organizacional: funcionalista, humanista radical, estruturalista radical e interpretativista.

O processo de revolução científica, que ocorre quando um paradigma é substituído provoca momentos de crise profunda no período em que paradigma já é questionado, mas ainda não foi totalmente substituído por outro (Abreu, 2009, p.5).

O desenvolvimento da ciência não se dá através de um processo cumulativo, mas através das revoluções que trazem novos paradigmas e forçam os pesquisadores a formularem novas teorias que permitam estudar problemas e fenômenos antes desconhecidos.

A partir do entendimento histórico, ainda que breve, do surgimento de uma epistemologia da administração e da sua consolidação como saber interdisciplinar, busca-se a compreensão de um novo olhar epistemológico sobre a administração, a partir do estudo da racionalidade nas organizações e de uma abordagem substantiva sobre elas.

Nos anos 2000 ocorreu a institucionalização paulatina da epistemologia da administração, ou seja, o processo de formalização desse conhecimento como disciplina regular em cursos de formação de pesquisadores (mestres e doutores), acompanhado da conquista de espaço no campo científico representada pela sua inserção regular no rol dos temas debatidos em eventos acadêmicos. O que será tratado a partir do próximo capítulo.

A epistemologia da Administração

A análise epistemológica dos conhecimentos produzidos no campo da administração vem se desenvolvendo com vigor. Prova disso é a identificação e a discussão dos paradigmas que comportam as teorias organizacionais.

O desenvolvimento da epistemologia da administração tem se dado em várias direções. Analisa a produção geral do conhecimento no campo e adentra também em áreas específicas (finanças, marketing, estratégia, empreendedorismo, etc.) focalizando questões de método e de validade do que é produzido (Serva, 2017, p.743).

Para Abreu (2009, p.12) a natureza do conhecimento em Administração Pública é um tema que conduz uma abordagem baseada em um olhar epistemológico. A



epistemologia desta sugere três grandes corpos de conhecimento e ideias produzidas na área.

O primeiro seria o das técnicas gerenciais, que se referem ao conjunto de ideias voltadas ao auxílio do trabalho do gestor público, num sentido prático e aplicado. Elaboradas sob a forma de modelos gerenciais, estas técnicas incorporam ideias sobre gestão e possuem a pretensão de uma validade geral, podendo ser aplicada para instituições públicas, entidades não-governamentais e organizações em geral.

O segundo campo do conhecimento é o das áreas funcionais, que tem sua origem na noção de divisão de trabalho proposta por Fayol (que afirma que o princípio universal da Administração seria a divisão do trabalho e cria, também, as chamadas funções básicas da organização).

O último campo é o da teoria das organizações ou dos estudos organizacionais, que muda o foco da gestão para a organização como unidade de análise.

Neste sentido, a epistemologia pode favorecer a tão desejada aproximação entre teoria e prática, entre pesquisadores e praticantes, numa ciência social aplicada. Quem sabe o desenvolvimento da epistemologia específica possa reduzir a tão discutida distância de interesses, de instrumentos e de procedimentos entre os pesquisadores, professores, consultores e gestores profissionais.

No âmbito da Administração Pública, o modelo burocrático baseado nos princípios de Weber vigorou como paradigma dominante na Administração durante boa parte do século XX. Eram características desse modelo, certa confusão entre público e privado, e entre o político e o administrador público – corrupção, empreguismo e nepotismo eram consequências e por isso o modelo patrimonialista revelou-se incongruente com o sistema capitalista que se consolidava (Serva, 2010, p.14).

O modelo burocrático racional-legal weberiano tinha como princípios a impessoalidade, o formalismo, a hierarquia funcional, a profissionalização e carreira no serviço público, bem como exaustivos mecanismos de controle que evitassem desvios e corrupção.

Estudos como os de Gonçalves et al. (2015, p.743), Matarazzo e Serva (2017, p. 411), Caitano e Serva (2017, p. 742) trazem para a discussão as contribuições que as diversas correntes da sociologia pragmática podem oferecer ao desenvolvimento da ciência administrativa. As correntes abordadas vão desde o enfoque da justificação de Luc Boltanski e Laurent Thévenot, passando pelas obras filosóficas fundadoras de Charles Peirce, William James e John Dewey, como também os estudos atuais de autores como



Nicolas Docier e Daniel Cefaï.

Para Selznick (1967, p.22) a organização era um arranjo para facilitar a realização de algum objetivo de comum acordo, por meio da distribuição de funções e responsabilidades. O autor via na organização formal um problema entre esta e as pessoas, uma vez que nem sempre os objetivos dos envolvidos coincidiam.

A análise das organizações como sistemas tenta explicar as interações destas com as variáveis ambientais e o funcionamento de seus organismos (sistema orgânico) ou engrenagens (sistema mecânico). Como teoria, também busca investigar os postulados comuns à todas as organizações e modelos que possam ser utilizados para descrevê-las.

Demo (1985, p.81) traz que todo sistema depende de uma estrutura, de partes que forma um todo e, do mesmo modo, toda estrutura é sistêmica, porque se define como uma complexidade menor em que os elementos constituintes apresentam inter-relação entre si. Rosenweig e Kast (1980, p.133) trazem que a organização não é apenas um sistema aberto, mas sim “constitui uma estruturação e uma unificação de atividades humanas em torno de diversas tecnologias”.

Segundo Chanlat e Seguin (1987, p.54) nas organizações a teoria crítica busca a emancipação do indivíduo que as compõem através das análises das relações de poder dentro destas organizações.

Santos et al (2015, p.71) discutem o campo epistemológico da ciência da administração tomando como referência as contribuições da Administração Política, enquanto base teórico-epistemológica e metodológica, para (re)interpretar, de forma crítica e contextualizada, as dimensões abstratas/conceituais e empíricas as políticas públicas.

Destaca-se o estudo de Candler e Randle (2015, p.11) que partem do reconhecimento de que na epistemologia da ciência administrativa um aspecto importante tem sido as divergências entre a administração pública e a administração de empresas. Nesse contexto, os autores argumentam que as discussões sobre o papel do Estado podem ser mais bem avaliadas por meio do conceito de deficiências do mercado.

A aplicação desses conceitos dentro da teoria da administração aponta que a definição de organização está diretamente ligada à teoria de sistemas e, por conseguinte às inúmeras ordens que formatam diferentes tipos de organizações (Schmitz Junior, 2017, p.16).

A administração não deve ficar subordinada à ideia de ordem. Dessa forma, a



organização teria mais benefícios e avanços ao tratar suas questões com base em suas peculiaridades, ao invés de usar algum tipo ideal ditado.

Conforme Serva (2012, p.49) a administração pública, na perspectiva epistemológica da gestão do conhecimento, deverá assumir por princípios, a criação de valor por intermédio de qualidade do serviço; de redução nos custos e no tempo de produção; do redesenho dos processos de produção; da reestruturação do arcabouço estrutural; do ambiente de trabalho de alto envolvimento; da aliança entre cidadãos e fornecedores; das mudanças por meio da tecnologia da informação; do alinhamento estratégico; das características das organizações em aprendizagem; da gestão das mudanças estratégicas e da liderança transformacional.

Guerreiro Ramos (1989, p.7) evidencia a emergente necessidade de uma reformulação epistemológica na teoria das organizações, indicando que ela tende a sobreviver apenas se vier a se transformar e se propuser como uma teoria viável, uma vez que, o homem tem diferentes tipos de necessidades e a sua satisfação requer vários tipos de cenários sociais.

A epistemologia e o fator social dos servidores públicos

Na concepção de Schon (1973, p.11) a turbulência e as mudanças no ambiente institucional são os sinais da perda do estado estável e a incerteza, a instabilidade e a imprevisibilidade são as características atuais que demonstram isto. Na gestão das organizações, essas mudanças são reconhecidas nas mais diferentes práticas administrativas e nos modelos de gestão que surgem e desaparecem como uma tentativa de antever os fatos sociais e o comportamento do homem que delas participam.

O fator social é exterior ao indivíduo, pois existe antes deste e é coercivo a ele, pois a vontade da sociedade se impõe sem o seu consentimento. Durkheim (1978, p.32) também apresenta o conceito de divisão social do trabalho. Para ele, o valor da civilização é moldado pelo que esta corresponde a determinadas necessidades, as quais são consequência da divisão do trabalho.

Valadão Júnior (2003, p.67) define sistema social como complexo de indivíduos que tendem a manter seus limites e padrões de relacionamento interno; nele estão contidas uma estrutura, uma teoria e uma tecnologia. A estrutura é o conjunto de funções e relações entre os membros individuais; a teoria corresponde às visões sustentadas entre as pessoas membros de um sistema social a respeito dos seus propósitos, das suas operações, de seu ambiente e de seu futuro; e a tecnologia diz respeito às ferramentas e às técnicas que estendem a capacidade humana dos membros de um



sistema social.

Estrutura, teoria social e tecnologia social são interdependentes, têm envolvimento e são construídas umas com as outras e umas pelas outras. Por essa razão, a mudança em uma delas pode induzir mudanças nas demais; logo, as mudanças ocorridas na estrutura social afetam a tecnologia e a teoria social; do mesmo modo, as combinações inversas parecem ser verdadeiras.

Denhardt (2012, p.47) também analisa os estudos de Freud quanto ao papel que a organização desempenha para o indivíduo. Tem-se que “os indivíduos usam os grupos e as organizações não somente para alcançar fins preestabelecidos, mas também para servir como fontes diretas de satisfação de necessidades”.

A análise da correlação entre as concepções de homem e as abordagens epistemológicas do modo de gestão nas organizações vem sendo uma das questões centrais no estudo da teoria das organizações.

A administração pública caminha lado a lado com as principais teorias da administração de negócios e foi influenciada fortemente por estas. O modelo racional de organização – que pressupõe, dentre outros princípios, hierarquia e controle – foi amplamente difundido dentro da administração empresarial e rapidamente transplantado para a administração pública.

Uma análise histórica da relação entre o homem e os dois últimos sistemas de produção que dominaram o mundo ocidental (feudal e industrial) leva a crer que as noções de racionalidade e os valores subjacentes a elas têm-se alternado no que diz respeito ao modo de gestão, em conformidade com a mudança de paradigma (Serva, 2010, p.13).

Assim, no paradigma do sistema doméstico (ou feudal), o modo de gestão organizacional e os valores a ele relacionados eram, em sua maioria, substantivos. Nele, privilegiava-se o coletivismo, o bem-estar dos membros, a efetividade; as relações afetivas e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que condenava a usura. O processo de trabalho era homogêneo e havia plena possibilidade de ascensão no ofício.

A passagem para o sistema industrial ocasionou transformações no sistema de valores e na noção de racionalidade subjacente a eles. O ambiente organizacional, particularmente o modo de gestão, são também influenciados por essa mudança e, conseqüentemente a abordagem epistemológica segue essa mudança.

As ciências podem ter paradigmas específicos de suas subáreas – considerando a Administração Pública uma subárea da administração, é possível caracterizar, desde



este ponto de vista, a Nova Administração Pública como uma revolução científica, visto que há ruptura em relação ao paradigma vigente (Abreu, 2009, p.3).

Assim, enquanto o foco da administração pública burocrática era o controle por parte do Estado, na Nova Administração Pública é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado, meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia.

A Nova Administração Pública está relacionada diretamente com a administração empresarial. Caracteriza-se pela importação direta das técnicas e modelos da administração de negócios privados para a instituição governamental. Princípios como o da eficiência e, por consequência, da medição de desempenho dos servidores, estão inseridos, cada vez mais, na administração pública (Serva, 2017, p. 744).

Ao propor o Novo Serviço Público, Denhardt (2012, p.276) foca no objeto da administração pública que é atender às demandas do grupo social para a qual foi direcionada. No novo serviço público o que importa é a ideia de fazer a diferença para tornar o mundo um lugar melhor. O novo serviço público é construído sobre a ideia do interesse público, a ideia de administradores públicos a serviço dos cidadãos totalmente engajados àqueles que o servem.

Esse interesse público salienta a ideia de engajamento dos cidadãos, ou seja, da democracia, opondo-se às ideias de alienação e da burocracia. Demo (1985, p. 58) explica que o funcionalista dá pouco valor (secundariza) a mudança social e foca na manutenção de valores estabelecidos na sociedade. Assim, o diálogo de Denhardt (2012, p.63) com as ideias de Marx, de modo a construir sua ideia de administração pública, priorizam a mudança social através da análise dos paradigmas da administração sob a ótica crítica, e não a manutenção de pressupostos burocráticos como a hierarquia e controle.

A contribuição do olhar epistemológico e dos estudos organizacionais para a formação do Administrador fica evidente, principalmente quando observa-se que a formação base, na graduação, segue uma linha estritamente funcionalista e compartimentada.

Bresser Pereira (2004, p.49) apresenta quatro vetores da Nova Administração Pública com seus respectivos componentes. Percebe-se a importância de profissionalizar a gestão das organizações públicas, não somente para garantir mais eficiência a essas organizações, mas também proporcionar maior satisfação do cliente/consumidor, sobretudo devido ao



aumento natural da demanda por serviços públicos e pelo aumento no nível de exigência do contribuinte, conforme a Tabela 1.

VETORES	COMPONENTES
Profissionalização da Burocracia	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção, avaliação e promoção de pessoal; - Criação ou reforço de um ethos de serviço público; - Incentivos para aumento da eficiência e eficácia;
Desenho Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento da flexibilidade das estruturas organizacionais e relações inter- organizacionais; - Coordenação dos setores público e privado; - Desenho quase-mercado;
Processos Organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão por objetivos e resultado; - Eficiência e eficácia; - Equilíbrio nas relações sociais; - Preocupação com a ética;
Prestação de Contas	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação do cliente/consumidor; - Aumento do controle sobre políticos e burocratas; - Nova relação Estado-sociedade;

Tabela 1. Vetores da Nova Administração Pública no Brasil Fonte: Bresser Pereira (2004, p.49)

Ao adotar o princípio da eficiência por meio da avaliação de desempenho, os gestores públicos, segundo Denhardt (2012, p.64) se igualam aos gestores de negócios. Contudo, numa administração pública voltada e arquitetada para uma democracia, não deve haver a rigidez hierárquica interna, que aliena o servidor de sua realidade enquanto ser social.

Neste sentido, a administração pública enquanto disciplina e enquanto ferramenta de gestão de instituições governamentais acaba por esquecer a sua verdadeira função: o atendimento das demandas dos cidadãos.

A preocupação com a visão que os cidadãos estão adquirindo dos órgãos públicos faz Denhardt (2012, p.69) propor um novo tipo de administrador público: um profissional



como teórico.

A solução desse empasse, segundo Denhardt (2012, p.69) é o engajamento dos administradores públicos no estudo da administração levando-se em consideração duas grandes categorias. A primeira da administração enquanto prática, como ela é e funciona. E a segunda, uma análise da administração em perspectiva, como ela poderia ou deveria ser.

Denhardt (2012, p.72) aponta ainda que os servidores públicos não têm a real noção de sua alienação e das formas com ela se manifesta. Talvez a percebam vagamente com algum tipo de desconforto quanto à realidade, mas não conseguem exprimir o que realmente percebem.

Por fim, o mesmo autor dá ênfase na fusão entre o profissional e o teórico, pois ambos precisam estar conectados um com o universo do outro. Além disso, a necessidade constante de atualização transforma a administração pública em um campo de tensão e estão sempre em estado de desenvolvimento.

Conclusão

O potencial de contribuição da epistemologia passa, dentre outros aspectos: a) pela abertura ao amadurecimento da teoria administrativa, através da criação de oportunidades para a adoção de uma atitude reflexiva dos pesquisadores; b) pela melhoria dos protocolos de pesquisa, adequando os métodos empregados aos objetivos das pesquisas; c) pelo favorecimento da aproximação entre teoria e prática, entre pesquisadores e gestores, na medida em que a epistemologia aborda também a geração de conhecimentos das subáreas da administração; d) pelo mapeamento realista do campo de atuação dos profissionais gestores e dos acadêmicos; e) pelo aperfeiçoamento do ensino da administração; f) e por uma melhor visão de conjunto de administração, concorrendo para diminuir o risco de fracionamento da teoria e do campo de ação profissional.

Cabe a Administração articular os diversos saberes envolvidos em sua área, que possui uma característica intrinsecamente interdisciplinar. E um papel de forte aplicabilidade dos conhecimentos produzidos por outras disciplinas para subsidiar sua atividade.

Logo, cabe o mesmo papel das ciências humanas. Dialogar com diversos outros conhecimentos para o exercício pleno de suas atribuições. Interagir com a psicologia, que busca esclarecer o comportamento humano no trabalho. Com a sociologia, com foco na dinâmica de poder e conflitos na organização. Com a antropologia, que visa



desvendar o universo simbólico e cultural das organizações. E com a economia, para esclarecer a dinâmica das relações de trocas econômicas.

Pensar no papel do Administrador Público diante de uma sociedade informacional e de uma democracia limitada exige repensar na formação deste profissional. Enquanto as instituições de formação (regidas por um pensamento utilitarista) empregam um currículo e um programa pedagógico sem integração disciplinar e totalmente fragmentado, o papel do administrador é de um mero expectador.

A administração pública deve reclamar seu modelo epistemológico interdisciplinar, reflexionar criticamente sua trajetória e remodelar suas ações. Hoje, o administrador entende a realidade, todavia o papel do administrador no cenário contemporâneo devia ser o de transformador da realidade, e, colaborar para a emancipação social dos indivíduos, ao mesmo tempo em que contribui com sua própria emancipação.

Referências

- Abreu, J.C.A. 2009. Modelos epistemológicos na administração pública: o discurso substantivo em Habermas acerca da democracia na sociedade da informação. *Administração Pública e Gestão Social – APGS*. Viçosa, v.2, n.1, pp. 1-20, jan/mar. ISSN 2175-5787.
- Audet, M.; Déry, R. 1996. La science réfléchie. Quelques empreintes de l'épistémologie des sciences de l'administration". In : *Anthropologie et Sociétés*. Vol.20, n. 1.
- Bacon, F. 1979. *Novum organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*; Nova Atlântida; tradução e notas de Jose Aluysio Reis de Andrade – 2a ed. – Sao Paulo: Abril Cultural.
- Bresser-Pereira, L.C.A. 2004. *Democracy and Public Management Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Caitano, D.; Serva, M. 2017. As ações de enfrentamento ao crime organizado em um complexo de segurança máxima: uma análise das práticas sobre situações críticas de gestão. In: *EnANPAD, 2017, São Paulo. Anais eletrônicos...* São Paulo: ANPAD, 2017. Disponível: <https://bit.ly/2SgKVLT>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- Campos, A. M. 1993. Contribuição para o resgate da relevância do conhecimento para a administração. In: *Seminário em busca de novos caminhos para as organizações*. Rio de Janeiro: Coppead.
- Candler, G.; Randle, J. 2015. Market failure as ignored determinant of the choice between public and business administration: a preliminary statement. In: *V Colóquio internacional de epistemologia e sociologia da*



- Ciência da administração, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3jreSos> Acesso em: 15 ago. 2018.
- Chanlat, J.-F.; Séguin, F. 1992. L'analyse des organisations. Montreal: Gaetan-Morin.
- Damke, E. J; Walter, S. A; Silva, E. D. 2010. A Administração é uma Ciência? Reflexões Epistemológicas acerca de sua Cientificidade. Revista de Ciências da Administração, v. 12, n. 28, p. 125-144, set./dez.
- Demo, P. 1985. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas.
- Denhardt, R.B. 2012. Teorias da administração pública. São Paulo: Cengage Learning.
- Durkheim, E. 1978. Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Abril Cultural.
- Gonçalves, T. et al. 2015. Fatores comportamentais dos voluntários nas organizações da sociedade civil à luz da sociologia pragmática. In: V Colóquio internacional de epistemologia e sociologia DA
Ciência da administração, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3n3oB6Q> Acesso em: 15 ago 2018.
- Guerra, L.C.B. et al. 2012. Análise epistemológica da nova administração pública à luz de Kuhn e Popper. Revista de Administração da UnP. Universidade do Paraná. Ano IV, n.1 – out 2011/mar2012.
- Guerreiro Ramos, A. 1989. A nova ciência das organizações – uma reconceituação da riqueza das nações. São Paulo: FGV.
- Korche, J.C. 2005. Pesquisa científica: critérios epistemológicos. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kuhn, T. S. 2009. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.
- Matarazzo, G.; Serva, M. 2017. Reflexões sobre o pragmatismo clássico enquanto postura epistemológica nos estudos organizacionais: evidências e perspectivas. In: EnANPAD, São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: ANPAD, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30h0UOy>
Acesso em: 15 ago. 2018.
- Padovani, U.; Castagnola, L. 1990. O criticismo kantiano; O positivismo. in História da filosofia. São Paulo: Melhoramentos.
- Rosenweig, J.; KAST, F. 1980. O conceito moderno: enfoque sistêmico, in Organização e administração: um enfoque sistêmico. São Paulo: Pioneira.
- Santos, R. et al. 2015. Administração política e políticas públicas: em busca de uma nova abordagem teórico-metodológica para a (re)interpretação das relações sociais de produção, circulação e distribuição. In: V Colóquio internacional de epistemologia e



sociologia da ciência da

Administração, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC. Disponível em:
Acesso em: <https://bit.ly/3l41MOJ> 15 ago. 2018.

Selznick, P. 1967. Fundamentos da teoria de organização. in Etzioni, A. (org.),
Organizações complexas. Sao Paulo: Atlas.

Serva, M. 2017. Epistemologia da administração no Brasil: o estado da arte. Cad.
EBAPE.BR, v.15, n4, Apresentação, Rio de Janeiro, out/dez.

Serva, M. et al. 2015. A análise da racionalidade nas organizações: um balanço do
desenvolvimento de um campo de estudos no Brasil. Cadernos EBAPE.BR, Rio de
Janeiro, v. 13, n. 3, jul./set.

Serva, M. 2012. O surgimento e o desenvolvimento da epistemologia da administração
– inferências sobre a contribuição ao aperfeiçoamento da teoria administrativa. XXXVI
Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro – RJ.

Serva, M. et al. 2010. Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma
reflexão epistemológica. RAE-Revista de Administração de Empresas, v.50, n.3.

Schon, D. 1973. Beyond the stable state, New York: W.W. Norton.

Schmitz Júnior, S. 2017. A epistemologia da administração pública na análise da obra
Teorias da Administração Pública. In: VI Colóquio internacional de epistemologia e
sociologia da ciência da Administração. Florianópolis. Anais eletrônicos...
Florianópolis: UFSC. Disponível em: <https://bit.ly/3cFNwIV>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Valadão Júnior, V.M. 2003. Bases epistemológicas e modo de gestão em organizações
geradoras de trabalho e renda. (Tese). Programa de Pós- Graduação em Engenharia
da Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC.



Hipótesis para un método nomotético en las ciencias sociales

Fernando Rocha Rosario

Resumen

Las ciencias sociales padecen de combinar los fines apropiados con los medios inconvenientes. Se constituyeron posteriormente a las ciencias naturales, lo que implicó que éstas fueran un modelo en la forma de investigación, no obstante, el objeto de estudio difiere: se examina no un ente determinado sino una suma de entes indeterminados. Las ciencias sociales son ciencias de la libertad □ concibiéndola en tanto natural y no civil□. De consiguiente, si se pretende una explicación quizá no sempiterna pero sí universal, no debe continuarse considerando que $X \square Y$ sino $(X^1, X^2, X^3) \square (Y^1, Y^2, Y^3)$ y que la relación causal no es simple sino compleja (múltiple, coyuntural, asimétrica e imperfecta), siendo posibilitada por un conjunto de condiciones necesarias y suficientes. Hasta hoy, las ciencias sociales han creado instrumentos para obtener y organizar información y técnicas para describir su objeto y para correlacionar, explicar y pronosticar casos, pues han carecido de la capacidad para establecer generalidades; encuestas, entrevistas, observación-participante, regresiones, *focus group*, *process tracing*, *Qualitative Comparative Analysis*, etcétera. Sólo la última, un método mixto desarrollado □ a partir de los métodos de J.S. Mill □ por Charles Ragin, tiene el potencial para coordinar los métodos y maximizar la utilidad de los instrumentos disponibles y ser precursor de la capacidad nomotética de las ciencias sociales.

Palabras clave

Ciencias Sociales, hipótesis, método nomotético

Definiciones

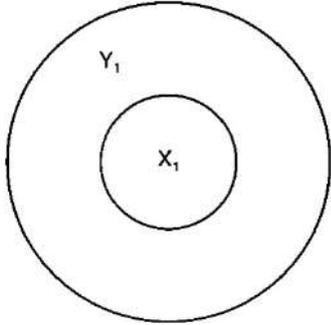
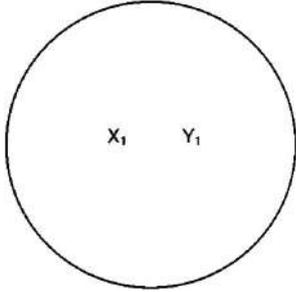
Es menester establecer la explicación de algunos conceptos fundamentales de la concepción del método nomotético.

Concepto	Explicación
Principio	<ul style="list-style-type: none"> “el extremo de una cosa a partir del cual puede uno comenzar a moverse” (<i>Metafísica</i>, Libro V).
Anterior y posterior	<ul style="list-style-type: none"> Con el supuesto de que en cada género hay algo que es primero y principio, son las cosas que “se hallan más cerca de algún principio fijado ya absolutamente y por naturaleza, ya relativamente” (<i>Metafísica</i>, Libro V).

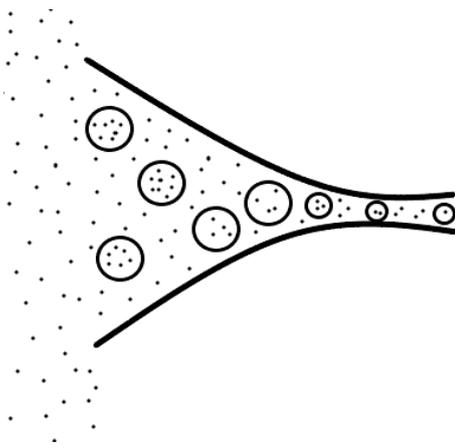
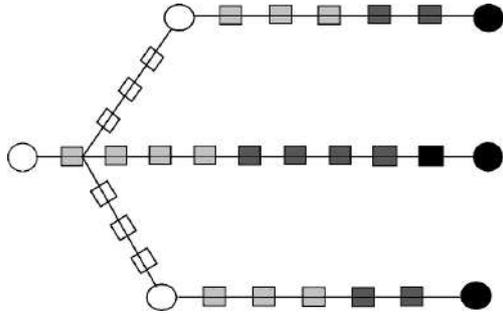


Causa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “aquello de-lo-cual se hace algo, siendo aquello inmanente en esto” (<i>Metafísica</i>, Libro V).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eficiente: “aquello de donde proviene el inicio primero del cambio y del reposo” (<i>Metafísica</i>, Libro V) ▪ Final: “aquello para-lo-cual” (<i>Metafísica</i>, Libro V) ▪ Formal: “definición de la esencia” (<i>Metafísica</i>, Libro V)
Potencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “el principio del cambio o del movimiento que se da en otro, o bien en lo mismo que es cambiado, pero en tanto otro” (<i>Metafísica</i>, Libro V)
Movimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “la actualidad de lo potencial” (<i>Física</i>, Libro III). La privación de movimiento es el reposo.
Necesidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “aquello sin lo cual, por ser concausa, no se puede vivir” (<i>Metafísica</i>, Libro V). ▪ “siendo X la condición necesaria para Y, Y no puede «existir» sin X. Pero no siempre que exista X existirá también Y” (Wagermann, 2007). ▪ “X es condición necesaria de Y, si Y es un subconjunto de X” (Mahoney, 2009) <div data-bbox="794 943 1123 1267" style="text-align: center;"> </div>



Suficiencia	<ul style="list-style-type: none">▪ “la presencia de X implica automáticamente la de Y, pero no viceversa” (Wagermann, 2007). Es decir, existen otras condiciones suficientes además que pueden implicar Y.▪ “X es condición suficiente de Y, si X es subconjunto de Y” (Mahoney, 2009).  <ul style="list-style-type: none">▪ En conjunción, “X es una condición necesaria y suficiente de Y, si el conjunto de X es idéntico al conjunto de Y” (Mahoney, 2009).
	



<p>Historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “secuencia de coyunturas” (Zemelman, 1987: 49).  <p>La historia contiene múltiples acontecimientos, algunos de ellos, relacionados por un resultado común, forman conjuntos. La curvatura es artificial y representa la concentración que hace el investigador sobre las condiciones de interés.</p> 
	<p>Cuando es identificado el intermedio y causa del efecto y sus respectivos mecanismos causales, conforme a las configuraciones posibles de éstos, se identificarán las desviaciones potenciales del proceso causal.</p>
<p>Mecanismo causal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “el proceso por el cual un efecto es producido”, “una explicación a nivel micro (microfundamental) de un fenómeno causal” (Gerring, 2010).

Hipótesis

Se presentan las primeras hipótesis para la creación del método nomotético, el cual es una evolución del QCA:

La causalidad es: coyuntural (más que variables independientes y dependientes, son condiciones de necesidad y suficiencia, combinadas determinadamente, las que producen el efecto), múltiple (las condiciones, aun organizadas variadamente en configuraciones, pueden ser igualmente efectivas), asimétrica (condiciones contrarias



no producen efectos opuestos), imperfecta (no existe una causa única y ni un efecto único) e indirecta (la causa no produce directamente el efecto, existe un intermedio).

Son necesarios tres niveles de causalidad para un proyecto nomotético: el universal (son las causas y efectos generales, objetos de la comparación entre casos), el individual (la secuencia entre eventos de un mismo caso) y el micro (la causa, mecanismos y efecto de cada evento).

La información se organiza mediante la lógica simbólica al posibilitar la expresión más clara de las condiciones y de la interacción entre configuraciones.

La legislación científica social es representada mediante un diagrama de flujo.

El flujo de producción de efectos es un proceso de dinamismo estructural (relativo a la continuidad de las condiciones) y dinamismo coyuntural (relativo a la suficiencia y necesidad de las condiciones).

El descubrimiento de las condiciones necesarias y suficientes es mediante la comparación entre los eventos de un mismo caso.

El descubrimiento de las tendencias de los mecanismos causales en el flujo de producción de efectos es mediante la comparación entre casos.

Se utiliza la causa eficiente para que, mediante retrogradación analítica, se identifiquen las partes de la secuencia causal y de sus mecanismos correspondientes.

La causa final se emplea para identificar las condiciones productoras o inhibitoras de los mecanismos casuales y a éstos en tanto productores o inhibidores del efecto general.

La causa formal se emplea para identificar las sustancias de los casos y unificarlos.

Las condiciones y efectos son connotados conforme a su fin y su valor es conforme a su presencia o ausencia.

Ejemplo del examen de un evento

Considerando a *Julio César* como una totalidad o universo determinante¹, se exponen trece instantes en los que el final de los conspiradores pudo ser distinto. Permítasele al autor emplear la lógica proposicional para expresar las condiciones² (la estructura) del proceso histórico, y contrastarlas con las configuraciones contrafácticas que pudieron cambiar la conclusión.

Los conspiradores son: Bruto, Casio, Casca, Trebonio, Ligario, Decio, Metelo Címber y Cina.



Empero, la obra solamente describe el final de los dos primeros, por tanto, se considerarán las posibilidades que hubo para que sus muertes no se efectuasen. Concibiendo tales muertes como efecto □ cuando es; lo generado□, se infiere que el asesinato de César es su estado intermedio □ cuando ni es ni no es; lo que deviene□ y que el acuerdo de la conspiración contra él es su causa principal □ cuando no es; lo que genera³.

Conspiración contra César → Asesinato de César → Muerte de Casio y Bruto

Principio

Intermedio

Efecto

(1)

Empero, ¿cómo se han identificado estos tres estados del hecho? Debido a que este examen consiste en retrogradación analítica para identificar condiciones potentes⁴ que concluyeran distintamente (donde pudo ser una “crisis estructural”, “un punto de ruptura” en expresiones de Braudel⁵),

se comienza por el final: el efecto es inmediatamente identificado porque es el objeto de estudio, pero para reconocer su intermedio y su principio es menester interrogarse por las causas eficientes de los dos primeros estados. Referidos todos éstos, los siguientes trece momentos han sido considerados por su influencia en la producción del efecto y del intermedio.

Primero se identificaron las condiciones que posibilitaron, según la tragedia, el acontecimiento, se tradujeron lógicamente y, para apreciar claramente la configuración de las circunstancias, éstas se transcribieron positivamente, v.g: en vez de considerar “Popilio Lena no advierte a César” como “δ”, se concibió “Popilio Lena advierte a César” para traducirlo, como lo muestra la obra, a “~δ”. Asimismo, respecto a la identificación de las condiciones, se descartaron las causas implícitas o materiales (condiciones que, además, Shakespeare no escribe): la disponibilidad de las dagas homicidas, la proximidad física de Decio para persuadir a César, etcétera. Después se obtuvieron todas las configuraciones (las “historias posibles” o “modelos de acontecimiento” según Braudel⁶) de las condiciones identificadas. Como *Julio César* es un universo limitado, es imposible determinar el efecto de los contrafácticos así que primeramente se les asignó una incógnita (¿?), no obstante, una alternativa para tratar estos remanentes es intuir, conforme a la evidencia empírica disponible y al conocimiento teórico, la presencia o



ausencia del efecto y, por lo tanto, asignarla para su incorporación en el examen⁷. Entonces se incluyó una última columna para el efecto supuesto, empero, los contrafácticos pueden mostrar configuraciones contradictorias (\neg), las cuales son descartadas.

	Ubicación	Descripción	Condiciones
1	Acto I, Escena III	Casio principia la conspiración contra César debido a que el senado le ofrecerá una corona, no obstante, los conjurados necesitan a Bruto.	$(A^1 \cdot A^2) \square \acute{\alpha}$
2	Acto II, Escena II	César decide asistir al senado, pese a la petición de Calpurnia de no ir. Decio lo persuade y reinterpreta dos augurios en su favor.	$[(B^1 \cdot B^2) \cdot \sim B^3 \cdot B^4] \square \beta$
3	Acto III, Escena I	Artemidoro solicita que César lea un papel suyo donde le advierte de la conspiración, Trebonio obstaculiza la lectura con una solicitud igual, pero César rechaza ambas.	$[\sim C^3 \square \sim(C^1 \vee C^2)] \square \sim \gamma$
4	Acto III, Escena I	Popilio demuestra conocer la conspiración, habla con César mas no le advierte.	$D \square \sim \delta$
5	Acto III, Escena I	César es distraído con un ruego de Metelo Címbere y es apuñalado por los conjurados.	$(\sim E^1 \cdot E^2) \square \epsilon$
6	Acto III, Escena I	Marco Antonio pide a Casio y a Bruto ser asesinados junto a César. Los conspiradores desisten.	$(F^1 \cdot F^2 \cdot F^3) \square \sim \psi$
7	Acto III, Escena I	Antonio solicita hablar al pueblo durante el funeral de César.	$[(G^1 \vee \sim G^2) \square G^3] \square \eta$
8	Acto III, Escena II	Antonio, durante el funeral de César, convence al pueblo de la culpabilidad de Casio y de Bruto y lo amotina contra ellos.	$[(H^1 \cdot H^2) \square H^3] \square \theta$
9	Acto IV, Escena I	Antonio y Octavio acuerdan enfrentar a Casio y a Bruto.	$(I^1 \cdot I^2) \square \rho$
10	Acto IV, Escena III	Bruto y Casio deciden ir a Filipos.	$(\sim J^1 \cdot J^2 \cdot J^3) \square \kappa$
11	Acto V, Escena III	Titinio es aparentemente capturado y Casio se suicida con ayuda de Píndaro.	$[(\sim K^1 \square \sim K^2) \cdot \sim K^3] \square \chi$
12	Acto V, Escena V	Bruto se suicida al sentirse acorralado por el enemigo.	$(\sim L^1 \cdot \sim L^2) \square \lambda$

I. Conspiración contra César: $(A^1 \cdot A^2) \square \acute{\alpha}$

Las condiciones identificadas para el acuerdo de la conjura son: la iniciativa de Casio



(A¹) y el liderazgo de Bruto (A²).

Anexo 1

2. Decisión de César de asistir al senado: $[(B^1 \cdot B^2) \cdot \sim B^3 \cdot B^4] \square \beta$

Las condiciones reconocidas para que César decidiera asistir al senado son: los dos augurios \square el sueño de Calpurnia y el sacrificio encomendado por César $\square (B^1 \cdot B^2)$, la petición de su esposa (B³) y su confianza en sí mismo (B⁴).

Configuración	Condiciones			β	β'
	$(B^1 \cdot B^2)$	B ³	B ⁴		
1	1	1	1	¿?	1
2	0	1	1	¿?	0
3	1	0	1	1	1
4	0	0	1	0	0
5	1	1	0	¿?	1
6	0	1	0	¿?	0
7	1	0	0	¿?	1
8	0	0	0	¿?	0

3. Intento de advertencia de Artemidoro: $[\sim C^3 \square \sim(C^1 \vee C^2)] \square \sim \gamma$

Las condiciones referidas para que César fuera advertido por Artemidoro son: su disposición (C¹) para atender a Artemidoro o a Trebonio y una de las dos peticiones (C² v C³).

Configuración	Condiciones		γ	γ'	
	C ¹	$(C^2 \vee C^3)$			
1	1	1	¿?	1	0
2	0	1	¿?	+	
3	1	0	¿?	+	
4	0	0	0	0	

4. Posible advertencia de Popilio Lena: $D \square \sim \delta$

Las condiciones identificadas para que Popilio advirtiera a César son: el apoyo de aquél (D) a la conspiración.



Configuración	Condiciones		δ	δ'
	D			

5. Apuñalamiento de César: $(\sim E^1 \cdot E^2) \square \varepsilon$

Las

1	1	0	0
2	0	$\zeta?$	1

condiciones reconocidas para que César fuera apuñalado por los conspiradores son: la concentración de César (E^1) y la presencia de todos los conjurados (E^2).

Configuración	Condiciones		ε	ε'
	E^1	E^2		
1	1	1	$\zeta?$	1
2	0	1	1	1
3	1	0	$\zeta?$	0
4	0	0	$\zeta?$	1

6. Petición de muerte de Antonio: $(F^1 \cdot F^2 \cdot F^3) \square \sim \psi$

Las condiciones referidas para que Antonio fuera asesinado voluntariamente por Bruto y Casio son: el acuerdo entre los conjurados de sólo matar a César (F^1), la petición de Antonio a los conjurados de morir (F^2) y el juramento que hizo Bruto (F^3) sobre que Antonio regresaría ileso después de su encuentro con ellos.

Configuración	Condiciones			ψ	ψ'
	F^1	F^2	F^3		
1	1	1	1	0	0
2	0	1	1	$\zeta?$	0
3	1	0	1	$\zeta?$	0
4	0	0	1	$\zeta?$	0
5	1	1	0	$\zeta?$	0
6	0	1	0	$\zeta?$	1
7	1	0	0	$\zeta?$	0
8	0	0	0	$\zeta?$	1

7. Petición de discurso de Antonio: $[(G^1 \vee \sim G^2) \square G^3] \square \eta$

Las condiciones identificadas para que Antonio hablara durante el funeral de César son: la amistad pactada de Antonio con los conjurados y la advertencia de Casio de negarle el permiso ($G^1 \cdot G^2$); y el requisito, impuesto por Bruto, de hablar él primero y que Antonio no los culpe (G^3). Amotinamiento del pueblo: $[(H^1 \cdot H^2) \supset H^3] \supset \theta$



Configuración	Condiciones		η	η'
	$(G^1 \vee G^2)$	G^3		
1	1	1	1	1
2	0	1	$\zeta?$	+
3	1	0	$\zeta?$	0
4	0	0	$\zeta?$	0

Las condiciones reconocidas para que Marco Antonio amotinara al pueblo contra Bruto y Casio son: mostrar el cadáver de César y leer su testamento ($H^1 \cdot H^2$); y convencerlo de la culpabilidad de los conjurados (H^3).

Configuración	Condiciones		θ	θ'
	$(H^1 \cdot H^2)$	H^3		
1	1	1	1	1
2	0	1	$\zeta?$	+
3	1	0	$\zeta?$	1
4	0	0	$\zeta?$	0

8. Acuerdo de Antonio y Octavio: $(I^1 \cdot I^2) \square \rho$

Las condiciones referidas para que Marco Antonio y Octavio se unieran para enfrentar a Casio y a Bruto son: la abundancia de enemigos (I^1) y el temor de la traición de los amigos (I^2).

Configuración	Condiciones		ρ	ρ'
	I^1	I^2		
1	1	1	1	1
2	0	1	$\zeta?$	0
3	1	0	$\zeta?$	1
4	0	0	$\zeta?$	0

9. Decisión de Bruto y Casio de ir a Filipos: $(\sim J^1 \cdot J^2 \cdot J^3) \square \kappa$

Las condiciones identificadas para que Bruto y Casio decidieran batallar en Filipos contra Antonio y Octavio son: la disponibilidad de los recursos de los amigos (J^1); la grandeza de las legiones propias (J^2) y el incremento de las tropas enemigas (J^3).



Configuració n	Condiciones			κ	κ'
	J ¹	J ²	J ³		
1	1	1	1	¿?	1
2	0	1	1	1	1
3	1	0	1	¿?	1
4	0	0	1	¿?	0
5	1	1	0	¿?	1
6	0	1	0	¿?	1
7	1	0	0	¿?	1
8	0	0	0	¿?	0

10. Suicidio de Casio: $[(\sim K^1 \square \sim K^2) \cdot \sim K^3] \square \chi$

Las condiciones reconocidas que Casio se suicidara con apoyo de Píndaro son: la autosuficiencia de Casio para otear y la interpretación correcta de Píndaro sobre lo que le sucede a Titinio ($K^1 \cdot K^2$); y el sentimiento de Casio de un hado favorable (K^3).

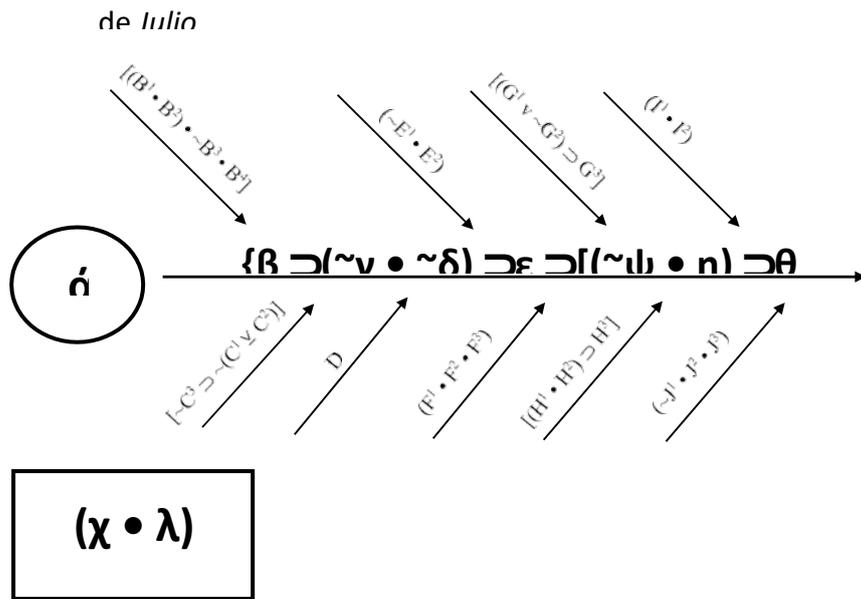
Configuración	Condiciones		X	X'
	$(K^1 \square K^2)$	K^3		
1	1	1	¿?	0
2	0	1	¿?	1
3	1	0	¿?	0
4	0	0	1	1

11. Suicidio de Bruto: $(\sim L^1 \cdot \sim L^2) \square \lambda$

Las condiciones referidas para que Bruto se suicidara con ayuda de Estratón son: el estado favorable de sus tropas (L^1) y el sentimiento de un destino benéfico (L^2).

Configuración	Condiciones		Λ	λ'
	L ¹	L ²		
1	1	1	¿?	0
2	0	1	¿?	0
3	1	0	¿?	0
4	0	0	1	1

Finalmente, con la recreación del Diagrama de Ishikawa, se muestra la configuración general



(2)

Configuración	Condiciones				$(\chi \cdot \lambda)$	$(\chi \cdot \lambda)'$
	β	$(\gamma \cdot \delta)$	E	$[(\psi \cdot \eta) \square \theta \square (\rho \cdot \kappa)]$		
1	1	1	1	1	¿?	1
2	0	1	1	1	¿?	+
3	1	0	1	1	1	1
4	0	0	1	1	¿?	1
5	1	1	0	1	¿?	+
6	0	1	0	1	¿?	+
7	1	0	0	1	¿?	+
8	0	0	0	1	¿?	+
9	1	1	1	0	¿?	0
10	0	1	1	0	¿?	0
11	1	0	1	0	¿?	0
12	0	0	1	0	¿?	0
13	1	1	0	0	¿?	0
14	0	1	0	0	¿?	+
15	1	0	0	0	¿?	0
16	0	0	0	0	¿?	0



No obstante, como el fin de este examen es descubrir los momentos que pudieron modificar directa o indirectamente el final de los antagonistas (muertos mediante suicidio), se obtuvieron las combinaciones de las condiciones generales de la obra, para intuir las historias con un final distinto (3). Una conclusión derivada de esto es que, por todas las coyunturas posibles, era menos probable que Casio y Bruto se suicidaran.

Anexo 1

Configuración	Condiciones		á	á'
	A ¹	A ²		
1	1	1	1	1
2	0	1	¿?	0
3	1	0	¿?	0
4	0	0	¿?	0

Bibliografía

- Aristóteles. (2011). *Física*. Madrid: Gredos.
- _____. (2011). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- _____. (2013). *Tratados de lógica*. Madrid: Gredos.
- Boole, George. [1847]. *El análisis matemático de la lógica*. Madrid: Cátedra.
- _____. [1854] (1982). *Investigación sobre las leyes del pensamiento*. Argentina: Paraninfo.
- Braudel, Fernand. [1970]. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Brady y Collier. (2010). *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards*. USA: Rowman & Littlefield.
- Bruno, Giordano. (2011). *De la causa, el principio y el uno. Del infinito: el universo y los mundos*. Madrid: Gredos.
- Copi y Cohen. [1953]. *Introducción a la lógica*. México: Limusa Copi, Irving. [1959]. *Lógica simbólica*. México: CECSA.
- Couturat, Louis. [1901] (2010). *Traité de logique algorithmique*. Alemania : Birkäuser.
- Cronqvist, Lasse. (2019). *Qualitative Comparative Analysis (QCA)*. Alemania : Reiner Hampp Verlag.
- De la Garza, Enrique. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. México: Gedisa.
- De Morgan, Augustus. [1847]. *Formal Logic Or The Calculus of Inference, Necessary and Probable*.
- Duşa, Adrian. (2018). *QCA with R*. USA: Springer.



- Gallardo, Helio. (1988). *Fundamentos de formación política: análisis de coyuntura*. Chile: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Gamut, L.T.F. (2010). *Lógica, lenguaje y significado*. Colombia: Universidad del Rosario.
- Garrido, Manuel. [1974]. *Lógica simbólica*. España: Tecnos.
- Gerring, John. [2006] (2016). *Case Study Research*. England: Cambridge University Press.
- _____. (2010). "Causal Mechanisms: Yes, But...", *Comparative Political Studies*.
- _____. (2014). *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Gómez, Mario. (2000). *Formalidad y modalidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hilbert y Ackermann. (1968). *Elementos de lógica teórica*. Madrid: Tecnos.
- Hintikka, Jaakko. (1962). *Knowledge and Belief*. USA: Cornell University Press.
- King, Keohane y Verba. [1994] (1995). *El diseño de la investigación social*. Madrid: Alianza.
- Kripke, Saul. [] (2017). *El nombrar y la necesidad*. México: UNAM.
- L.A. Zadeh. (1965). "Fuzzy Sets", *Information and control*, n°8, pp. 338-353.
- Lewis, Carroll. [1886] (2015). *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza.
- Lewis, C.I. (1918). *A Survey of Symbolic Logic*. Berkeley: University of California Press.
- Lewis, David. (2015). *Sobre la pluralidad de los mundos*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Mahoney, Kimball y Koivu. (2009). "The Logic Historical Explanation in the Social Sciences", *Comparative Political Studies*, Vol. 42, N° 1, pp. 114-146.
- Mahoney y Vanderpoel. (2014). "Set Diagrams and Qualitative Research", *Comparative Political Studies*, Vol. 48, N°1, pp. 65-100.
- Medina, et. al. (2017). *Análisis Cualitativo Comparado (QCA)*. Madrid: CIS.
- Mills, Wright. [1957] *La imaginación sociológica*. México : FCE.
- Newton, Isaac. [1687] (1987). *Principios matemáticos de la filosofía natural*. Madrid: Tecnos.
- Prigogine, Ilya. *Las leyes del caos*. México: Booket.
- Ragin, Charles. (1987). *The Comparative Method : Moving Qualitative and Quantitative Strategies*. USA : University Of California Press.
- _____. (2008). *Redisigning Social Inquiry : Fuzzy Sets and Beyond*. USA : University of Chicago Press.
- _____. (2013). "New Directions in the Logic of Social Inquiry". *Political Research Quartely*, Vol. 66, N°1, pp. 171-174.



- Shakespeare, William. (2013). *Julio César*. México: UNAM. Stuart Mill. (1897). *Sistema de lógica*.
- Tarski, Alfred. [1951]. *Introducción a la lógica y a la metodología de las ciencias deductivas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Wagermann, C. (2007). "QCA e Fuzzy Set Analysis, Che cosa e eche cosa non e" en *Rivista Italiana di Scienza Politica* año XXXVII, n° 3.
- Wallerstein, Immanuel. (1999). *Conocer el mundo, saber el mundo*. México: Siglo XXI.
- Whitehead y Russell. (1981). *Principia Mathematica*. Madrid: Paraninfo.
- Vilar, Pierre. [1980] (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Von Wright, Henrik. (1957). *The Logical Problem Of Induction*. UK: Oxford.
- _____. (1972). *The logic of preference reconsidered*. USA: Springer.
- Zemelman, Hugo. (1987). *Uso crítico de la teoría*. México: IPN.



¿Paradigma o Paradigmas en la Sociología? Una revisión del concepto: origen y evaluación

Pablo de la Rosa López

Resumen

El objetivo del presente trabajo es una reflexión del concepto de Paradigma aportada por Khun, y una revisión del concepto desde una posible hipótesis sobre su origen y la evolución posterior del mismo, enfocado en las Ciencias Sociales.

Como hipótesis planteamos que el concepto en su origen y en sentido lato necesita ser uno y único en una ciencia. Para ello utilizaremos una metodología comparativa, para ver su origen en un concepto griego y su re-significación por Khun. Por qué se utilizó este concepto y no el de modelos o corrientes teóricas o metodológicas de menor nivel epistemológico.

Palabras clave

Paradigmas en la sociología, Thomas Kuhn, Ciencias Sociales

Por qué siendo el concepto de Paradigma un singular, en el sentido que ha de existir en una ciencia un solo Paradigma imperante, las Ciencias Sociales y especialmente la Sociología hablan hoy de Paradigmas. Esto puede plantear una contradicción o una evolución-destrucción-deconstrucción del concepto.

Metodología

La metodología a utilizar será comparar el concepto de paradigma utilizado en griego para la conjugación verbal, que también existe en idioma español para ver cuáles son sus aplicaciones en el sentido utilizado por Khun

El resultado que pretendemos es reafirmar que el concepto de Khun de Paradigma ha de ser uno sólo para una ciencia en su período normal, en su sentido lato, y por qué no se podría hablar de paradigmas en plural para una ciencia que fuera tal.

¿Es la Sociología una Ciencia?: esta es la discusión.

Paradigma-conjugación verbal-revisión-no paradigmas

En primer lugar proponemos tomar literalmente la definición de Paradigma usado por Khun, sin sus interpretaciones posteriores, o sea paradigmas y no paradigma sin plural:



“el término Paradigma se usa con dos sentidos diferentes. Por un lado, hace alusión a toda la constelación de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por los miembros de una comunidad dada. Por otro, denota un tipo de elemento de dicha constelación, las soluciones concretas a rompecabezas que, usadas como modelos o ejemplos, pueden sustituir a las reglas explícitas como base para la solución de los restantes rompecabezas de la ciencia normal. El primer sentido del término, llamémoslo el sociológico (...). Los paradigmas como logros ejemplares pasados” (Kuhn, 2004, p 291-292) .

Logros ejemplares pasados, que se transforman en modelos a seguir para solucionar problemas. A cada nuevo problema u anomalía con las reglas conocidas, hay intentos de soluciones, desde el paradigma conocido y aceptado. Las soluciones propuestas que rompan con las normas establecidas son consideradas como un ataque al paradigma, o al menos un cuestionamiento a sus fundamentos. La capacidad de resolución que se tenga frente a nuevos problemas implica la potencia que tiene para avanzar en el conocimiento científico. Sin embargo hoy en día se habla muy sencillamente de paradigma-s- en plural, no cual no contempla su sentido original pero también es una respuesta “paradigmática” (en el sentido sociológico) a problemas de perspectivas teóricas y metodológicas en la Sociología que no han encontrado el camino de una solución única, o modelo único.

Esto plantea un problema, tal vez aún no solucionado del todo, que es la integración de un solo paradigma para la Sociología, si es que es lo deseable, pero en este sentido queremos ir más allá, ¿Por qué propone Kuhn uno sólo para que sea ciencia y no preciencia?

Un intento de respuesta es que al tomar el concepto de paradigma se puede comparar con el paradigma de la declinación en griego o latín, pero mejor aún, para comprenderlo mejor usaremos el paradigma de la conjugación verbal como ejemplo. Podemos establecer como hipótesis, o interpretación, que se uso ese concepto, pues el conjunto de reglas y métodos que solucionan cualquier problema nuevo o algún cambio o novedad, y éste es incluido en el paradigma imperante sin más.

A fuer de ser sintéticos brevemente expondremos este abordaje

En idioma español tenemos tres terminaciones verbales: -ar, -er, -ir (en portugués hay otra más -or). Con estas tres terminaciones podemos resolver a primera vista la conjugación de todos los verbos del idioma. Dado cualquier verbo nuevo, se le aplica el modelo y funciona. Así “dar testimonio” hoy se ha transformado en “testimoniar”, y así



muchos ejemplos: veranear, googlear, etc. Podríamos decir que se ha solucionado el problema ante cualquier nuevo verbo inventado se le aplica la norma y funciona. Pero realmente siempre ha sido así, esa es la cuestión.

Cuando aparecen verbos que no siguen la regla, ej. verbo “ir” (fue, iré, etc.) qué es lo que ha sucedido, han fallado las reglas, cómo calificar esta anomalía que se nos presenta. Si tenemos un paradigma lo suficientemente resistente para resolver este problema habrá que ver qué solución propone; y de hecho la propone hace una clasificación (ordena dentro del modelo imperante, podría decirse) indicando que hay verbos regulares, que siguen las reglas, y otros que no las siguen, pero no son anomalías sino que se reclasifican como irregulares, o sea tienen su propia forma. Con esto hemos solucionado la existencia de verbos regulares e irregulares y hemos además mantenido el paradigma de conjugación intacto, creando nuevas reglas que resuelven el problema planteado.

Por eso proponemos que la idea, siguiendo con lo presentado como hipótesis, que se procura siempre que el paradigma abarque y resuelva todos y cada uno de los problemas planteados por la ciencia, bajo un único modelo.

Y así podríamos seguir ejemplificando la existencia de un solo paradigma verbal que resuelve tiempos, modos y formas de los verbos, cambia pero lo resuelve según normas, convenciones, usos que a la larga llegan a tener un acuerdo, aunque no sólo académico sino en su uso. No por eso deja de haber un consenso dentro de su uso social. Hoy el llamado lenguaje inclusivo se presenta, desde otra perspectiva –no gramatical- en su origen como una “anomalía” a ser resuelta –o no- por el paradigma imperante. Pero este no es el tema de nuestra ponencia, sí un ejemplo del desafío que puede representar, y los intentos de solución al mismo, con eso nos queremos quedar, para seguir con nuestra comparación.

Sin embargo en la Sociología, según las diversas corrientes, podríamos hablar, y de hechos se usa esa terminología, de paradigmas diversos, en este punto creemos importante señalar que en principio se trataría de modelos y reglas, pero no paradigmas en sentido lato.

Podemos sintéticamente hablar de Paradigma Interpretativista (de corte más cualitativo), de Paradigma Positivista o Neo-Positivista (de corte más cuantitativo), y que solucionan problemas de mejor manera según la construcción del objeto de estudio que se ha construido, desde la teoría, y luego aplicado las metodologías correspondientes a la matriz de donde salieron las definiciones (Batthyány et al, 2011, p. 75-79). Sin



embargo se puede preguntar por que imperan al menos dos siendo que con uno sólo que resolviera todo sería más efectivo, al menos en hipótesis, pero se lograría un mayor consenso y por tanto un único Paradigma. Acaso la realidad fenoménica es tan imperativa o la teórica que no permite resolver los todos los problemas un supuestas anomalías dentro de un único consenso paradigmático.

Para algunos autores como Bunge la Sociología ha de seguir el método científico, si es que ello existe como realidad teórica al menos, y usando la matematización, se llegaría a que es ésta una ciencia, pero mientras tanto es una ciencia (o pre-ciencia) en construcción, salvo lo que llama Sociología de avanzada (Bunge, 2004, p 163-164) . Además propone que el conocimiento para ser científico debe tener una adecuada concordancia con “grueso del conocimiento científico” (Bunge, 2004, p. 38), por tanto no incompatible con esta acumulación, no tomando en cuenta los aportes de Khun, en las “revoluciones científicas”. En conclusión hay un método científico (la matematización), construido desde la teoría (de acuerdo con Bourdieu) pero una y única científica, en vías de construcción, en efecto al decir de Khun un único paradigma.

Retomando el ejemplo profundicemos en la riqueza de esta idea de un único paradigma. Significa que el modelo, por más anomalías que se presenten (ejemplo: verbos defectivos, irregulares, regulares, etc.) TODO se puede resolver dentro del paradigma, por eso entendemos que se usó esta palabra para indicar el modelo propio de una ciencia, que tiene que tender a elaborar un conjunto de normas, creencias y acuerdos que permitan resolver, dentro de él, cualquier problema planteado por más incompatible que parezca con el modelo presentado, a contrario sensu de lo que plantea Bunge (Bunge, 2004 p. 38). La exigencia es que sea congruente con lo ya conocido, sino estaríamos ante un cuestionamiento de las propias bases del acuerdo paradigmático y se empieza a romper la creencia que puede resolver la mayoría, por no decir todos los problemas dentro de su campo específico de conocimiento.

Notas

Batthyány et al (2011) Los métodos en las Ciencias Sociales. Abordaje cuantitativo y cualitativo de la investigación. En: Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo. UCUR.

² Bunge, M. Epistemología. siglo veintiuno editores. México. 2004

“lii] Sociología de avanzada: investigación empírica combinada con modelos matemáticos y un comienzo de experimentación. Lo que hemos llamado sociografía es particularmente patente en la antropología social (o cultural) desde Boas hasta nuestro



días. Los sociógrafos son los junta datos cuidadosos que desconfían de las teorías y que, por lo tanto, a menudo coleccionan datos poco interesantes, poco reveladores de los mecanismos íntimos del cambio social, mecanismos que siempre están ocultos a la observación directa y que sólo puede conjeturarse.”

³ “O sea, para que una idea sea considerada científica es necesario que sea contrastable. Es necesario pero no suficiente. En efecto, una idea puede ser contrastable y sin embargo incompatible con el grueso del conocimiento científico. En tal caso no la aceptaremos como científica”.

Referencias bibliográficas

Bunge, M. (2001) Sociología y filosofía. Cap. 9 La sociología de la ciencia constructivista-relativista. Madrid. Edad / ensayo.

Bunge, M. (2004) Epistemología. México. siglo veintiuno editores.

Chalmers, Alan.(1999) Qué es esa cosa llamada Ciencia. Madrid. Siglo XXI.

Kuhn, Thomas. (2004) La Estructura de las Revoluciones científicas. México. Ed.

Lakatos, Imre. (1987) Matemáticas, ciencia y epistemología. Capítulo 6. Madrid. Alianza Editorial.



La génesis del campo de las ciencias sociales y la génesis del Estado nacional en México

Francisco Daniel Mendoza Luna

Resumen

El presente trabajo se pregunta por las consecuencias de la relación que existe entre el Estado nacional y el campo de las ciencias sociales en México. Se parte del supuesto que la actividad científica se enmarca en un campo de producción simbólica con la capacidad, no sólo de nombrar y clasificar el mundo social, sino que además puede construir mecanismos de dominación que se condensan en el Estado. A través de una perspectiva histórica se recoge la pregunta de Pierre Bourdieu acerca de si los problemas de las ciencias sociales resultan en los problemas de las administraciones públicas (Bourdieu, *Espíritus de estado. Genesis y estructura del campo burocrático*, 1997, págs. 91-125) tratando de identificar la autonomía relativa de este campo frente a la autoridad estatal en el momento de la génesis de ambas estructuras.

Palabras clave

Estado, Ciencias sociales, Poder simbólico.

Introducción

Pensar históricamente la producción científica implica someter a la ciencia a un examen crítico y dar respuesta a “cómo se construyeron históricamente los problemas, las herramientas, los métodos, los conceptos que se utilizan” (Bourdieu, 2011, pág. 81), es decir, comprender cómo es que se constituye una disciplina científica y cómo ello trasciende, no sólo al mundo intelectual, sino también al mundo social. Al igual que los individuos, en su estructura actual las ciencias sociales muestran las huellas del pasado, es decir, las tradiciones y los legados de las generaciones precedentes (Olvera Serrano, 2000).

Para pensar el campo de las ciencias sociales es pertinente considerar el proceso histórico que condicionó la organización de los agentes y la distribución de ciertos tipos de capitales entre ellos. Hay que preguntarse por la configuración de un cierto tipo de ciencia social y los factores que determinaron la incorporación de ciertas perspectivas analíticas. En el caso mexicano resulta indispensable reconocer el peso que el Estado tuvo en la construcción de estas disciplinas.



El argumento que se desarrollará a lo largo de la ponencia es que el proceso de construcción del campo de las ciencias sociales en México coincidió con la construcción del Estado nacional, después de la Revolución de 1910, lo que creó una relación de influencia y dependencia mutua que duró por lo menos hasta 1968, año en el que se funda la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Una disciplina académica se institucionaliza cuando se define qué es propio de un campo de estudio y qué no lo es. Es decir, de lo que se trata es de crear mecanismo que puedan preservar y reproducir las prácticas de quienes se adhieren a un campo de estudio determinado.

No obstante, para profundizar el análisis sobre la formación de las disciplinas académicas no sólo se debe considerar el proceso de definición de las fronteras disciplinarias y su justificación intelectual, sino que también resulta pertinente considerar la formación de las comunidades académicas, es decir, preguntarse por el proceso de construcción de los constructores de las disciplinas, lo cual nos permite considerarlos en un marco de relaciones sociales que afectan tanto su práctica científica como sus posiciones políticas, de lo que se trata es de analizar la construcción del campo.

La institucionalización de un saber en una disciplina de carácter científico, y su posterior adhesión a la estructura universitaria, “implica contar con personal formado que ejerza docencia e investigación especializada, que sus comunidades practicantes tengan una producción escrita con fuerte diversificación temática y teórica, que existan canales editoriales para la comunicación y socialización de sus resultados de investigación, así como un reconocimiento y demanda pública de los mismos” (Olvera Serrano, 2000, pág. 81), todo ello implica la aparición de la figura del académico profesional.

En términos generales, el proceso de institucionalización de las ciencias sociales fue más o menos el siguiente: “establecimiento de cátedras en las principales universidades; después en departamentos que ofrecían cursos y, finalmente títulos. La institucionalización de la enseñanza fue acompañada por la investigación (creación de publicaciones especializadas, formación de asociaciones de estudiosos, creación de colecciones y bibliotecas especializadas en cada disciplina)” (Olvera Serrano, 2000, pág. 81).

Aunque este fue el proceso que siguió la institucionalización de las ciencias sociales en Europa y Estados Unidos, las condiciones de dependencia según el sistema-mundo, la historia local y la configuración de características sociales específicas hacia finales del



siglo XIX que culminaron con la Revolución, hizo que el proceso en México siguiera una ruta diferente a la descrita.

La noción contemporánea de ciencias sociales en nuestro país se formó sólo a partir de la fundación de instituciones de investigaciones promovidas desde un Estado que buscaba fortalecerse después del proceso revolucionario, por lo que en primera instancia se puede pensar que este saber es producto de una necesidad de reorganización política y social que creó una relación de doble sentido entre el campo científico y el Estado mexicano.

Es por ello por lo que entre 1920 y 1951 se observa el florecimiento de diversas instituciones de investigación y órganos editoriales que ayudaron al establecimiento del campo de las ciencias sociales como disciplinas académicas.

Contrario a lo que sucedió en otras regiones, durante la institucionalización de estas disciplinas en México, primero aparecieron las instituciones de investigación y los órganos editoriales, después la necesidad de fomentar estos conocimientos a través de la apertura de escuelas y cátedras especializadas, y finalmente se formaron los académicos profesionales que dieron paso a una comunidad. Hasta este momento no existía una comunidad académica que pretendiera formar practicantes ni tampoco una demanda de estudiantes deseosos de especializarse en alguna disciplina. Lo que existía fue la formación de funcionarios públicos que se encontraban en la necesidad de fortalecer las estructuras burocráticas a través de la formación de más funcionarios públicos.

Quienes se dedicaron a las actividades de enseñanza fueron en un primer momento una serie de intelectuales, formados en las escuelas del antiguo régimen, pero que veían la docencia como una actividad secundaria “<<un pasatiempo>>, que se hacía en horas robadas a su labor más importante que era el diseño de la política, la construcción de instituciones y la administración pública [...]” (Puga, 2018, pág. 151).

En este sentido, la institucionalización de las ciencias sociales como disciplinas académicas en México tuvo dos particularidades, en primer lugar, el fuerte papel que el Estado jugó en la constitución del campo incorporando como temas de análisis sus problemas de administración, lo que devino, en una segunda característica, que los funcionarios públicos suplieran las actividades del académico profesional introduciendo, de nueva cuenta, en el campo lo que la administración pública consideraba como un problema pertinente.



En las primeras páginas de *Forjando patria* (1916), Manuel Gamio, uno de los antropólogos más eminentes del país, escribió “Es axiomático que la antropología en su verdadero amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna [...]” (Gamio, 1960, pág. 15).

Así, además de establecer un sistema fiscal y monopolizar la violencia física, el Estado mexicano requirió para su constitución de la formación de bancos de información que le permitiera aumentar los sistemas de vigilancia y dotar de sentido al mundo social (Giddens, *The Nation-States and violence. Volumen two of a contemporary critique of historical materialism*, 1985, págs. 10-11). En palabras de Bourdieu (1997) ello significó la monopolización del poder simbólico a través del control de los campos de producción simbólica.

Dentro de la ciencia política y la sociología histórica (Bourdieu, 1997) se considera que la formación de los Estados nacionales en su sentido moderno estuvo vinculada a la extensión y unificación de un sistema fiscal eficiente y al desarrollo de los ejércitos cuyo control monopolizó la administración central.

Al respecto Bourdieu (1997) argumenta que, si bien la concentración de las fuerzas armadas y recursos financieros fue condición necesaria para el establecimiento del Estado moderno, no fue suficiente para lograr establecer un sistema de dominación que fuera considerado legítimo y duradero, por lo que también fue necesaria la concentración de capital simbólico. Ello se expresó en el establecimiento de un sistema de producción científica y educativo que permitiera crear y certificar una forma de ver el mundo. Esta postura adquiere sentido si se considera que el Estado no sólo es una organización administrativa y militar, sino que también resulta en una unidad pedagógica, correctiva y en una organización ideológica (Gorski, 2003) citado en (Loveman, 2005).

Ello permite considerar que el Estado tiene la capacidad de definir el universo simbólico a través de la implementación de la educación primaria y la estandarización del conocimiento, logrando de esta forma la naturalización de los principios de visión y división. Con ello adquiere la capacidad de definir qué sujetos pueden formar parte del mundo social – y en consecuencia los que no – al mismo tiempo que los dota de legitimidad a través del ejercicio rutinario de las prácticas administrativas (Loveman, 2005). De forma similar a como se monopolizó el ejercicio de la violencia física y la capacidad de definir los impuestos como formas de dominación, se puede pensar que



el Estado también monopolizó la capacidad de nombrar e interpretar al mundo social, es decir, que parte de la dominación que ejerce tiene que ver con la capacidad de producir una interpretación simbólica del mundo que organice la vida de los individuos.

Para que ello funcionara fue necesario del ejercicio de prácticas administrativas que de forma rutinaria recordaran en todo momento la pertenencia a una misma unidad política, pero primero fue necesario conocer qué era lo que se tenía que administrar, lo cual implicó el censo de población (Loveman, 2005), la instalación de sistemas de medición unificados (Vera, A peso el kilo. Historia del sistema métrico decimal en México, 2007), la cartografía del espacio e incluso la construcción de la historia nacional. Dada la necesidad de contar con conocimiento preciso para tomar decisiones importantes y lograr la administración de un territorio, las ciencias sociales parecen haber tenido un lugar central en la consolidación de los Estados modernos (Olvera Serrano, 2000, pág. 302).

Al respecto, Mara Loveman (2005) considera que en el establecimiento de los Estados modernos existen dos procesos con respecto al poder simbólico, en un primer momento, esta *la acumulación primitiva* del poder simbólico, y, en segundo lugar, aparece el ejercicio rutinario de dicho poder. Así, es necesario primero, contar con suficiente capital simbólico para posteriormente establecer los principios de visión y división del mundo social.

Al igual que el proceso de centralización de la violencia física y la imposición de los impuestos, la *acumulación primitiva* de poder simbólico sucedió en un plano de confrontación entre algunos agentes sociales que en origen tenían la capacidad de imponer los principios de visión y división del mundo social, y el Estado que pretendía arrebatarles dicha capacidad. La concentración del capital simbólico transcurrió de forma violenta y ocurrieron muchas resistencias, ya que de lo que se trataba era de una batalla por controlar la definición del mundo social.

El desarrollo de las administraciones públicas resultó fundamental para lograr la *acumulación primitiva* del capital simbólico, la necesidad de conocer las condiciones de existencia en un territorio para la dominación llevó a recopilar información y a homogenizar los sistemas de conocimiento por medio del desarrollo de categorías de clasificación, las cuales fueron difundidas a través de la práctica administrativa. En México resultó fundamental la tarea de las ciencias sociales como instrumentos que ayudaron no sólo a establecer la identidad nacional, al producir información, clasificando y ordenando el mundo social, sino que también se esperaba que ellas ayudaran a



construir y modernizar la nación, tal como lo mencionó Manuel Gamio. Al fin de cuentas, lo que estaba en juego era la capacidad de determinar los sistemas clasificatorios que operan en una sociedad.

Los conceptos y categorías que utilizan los individuos no son formas de entender la realidad que surgieron de forma espontánea ni pueden ser concebidos como producto de la acción individual. Por lo contrario, existen en función de las relaciones sociales de las que forman parte los individuos y su uso depende del grupo al que se pertenece (Vera, 2012, págs. 239-250).

El conocimiento se entiende, entonces, como una forma de clasificar la realidad, la cual permite que los individuos doten de sentido y orienten sus acciones. “Para subsistir los humanos necesitan conceptos y símbolos que sirven como medios de orientación —así como los grupos humanos no pueden perdurar sin comida o protección de la violencia física, tampoco lo pueden hacer sin conocimiento—. Por esta razón, monopolizar la producción, administración y distribución de los medios para satisfacer la necesidad humana de conocimiento es una fuente de poder” (Vera, 2012, pág. 246).

Aunque en la obra de Bourdieu, se reconoce la importancia que tiene el capital simbólico en la constitución de los sistemas de dominación como el Estado, es importante destacar que de entre todos los campos de producción simbólica, sólo el campo científico mantiene la autoridad legítima de definir las categorías del mundo social. En la fase primitiva de acumulación de capital simbólico el Estado substraigo la capacidad de enunciación del mundo a los otros campos y los concentró en el establecimiento de estructuras científicas, que le ayudan en el ejercicio rutinario de la dominación.

De ahí la importancia que durante la génesis del Estado mexicano se observara la proliferación de distintos centros de investigación científica ancladas a las estructuras burocráticas. Entre las décadas de 1930 y 1940, el proceso de construcción de las ciencias sociales en México se caracterizó por el establecimiento de organismos culturales y educativos con la intención de aplicar el conocimiento a la solución de los problemas públicos (Puga, 2018, págs. 156-157).

Se observa entonces que la génesis del Estado moderno en México se empató con la génesis del campo de las ciencias sociales. El conocimiento sobre los cambios sociales y su sistematización en estructuras de conocimiento ayudaron a consolidar las prácticas administrativas a través de sistemas rutinarios que ayudaron el mantenimiento del Estado.



Al estudiar la relación entre las ciencias sociales y el Estado nacional en México no quisiera hacer una generalización a partir de un caso particular. Evidentemente en el proceso de la génesis del Estado moderno intervinieron múltiples variables pero enfoco la mirada en la formación de estructuras de conocimiento para analizar la eficacia de las representaciones simbólicas en la construcción de estructuras políticas.

Como campo de producción simbólica, las ciencias sociales ayudaron a concretizar la promesa de cambio que el movimiento revolucionario había dejado, por lo que se construyó una relación simbiótica entre Estado y ciencias sociales que duraría hasta por lo menos 1968.

Las disciplinas sociales que se promovieron (la economía, la sociología, la ciencia política) se pensaron entonces como vías para la modernización, como instrumentos de conocimiento de un país que se desconocía empíricamente. A diferencia de los fundadores de estas disciplinas en Europa y Estados Unidos, que asumían globalmente las sociedades que tomaban como objeto de investigación y que dieron un lugar central al debate teórico y epistemológico, los mexicanos insistirían en el cambio, insistirían en que podían y debían transformar las sociedades (en transición) en las que vivían (Olvera Serrano, 2000, pág. 301).

Estas expectativas de cambio y modernización se cristalizaron en la formación de instituciones de investigación que ayudaron a consolidar a las ciencias sociales como espacios institucionales tales como el Instituto de Investigaciones Sociales, la Escuela Nacional de Economía, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, así como el Colegio de México (Puga, 2018, pág. 159).

El recorrido de la institucionalización permite comprender entonces cómo es que las ciencias sociales, pero, sobre todo, sus herramientas, metodologías y problemas se construyeron de una forma específica y no de otra. La perspectiva histórica permite entonces reconocer cómo este proceso en la producción del saber influyó en las posteriores generaciones de científicos.

Ejemplo de lo anterior, resulta interesante el análisis que Álvaro Morcillo (2016, págs. 567-599) realiza sobre la recepción de Max Weber en las ciencias sociales en español en tres regiones diferentes: Argentina, España y México durante el proceso de institucionalización del campo disciplinar en estos países. El autor introduce como una de las variables el apoyo que las fundaciones Rockefeller y Ford dieron para el desarrollo de estas disciplinas entre las décadas de 1930 y 1970. Vale la pena detenerse en los casos de Gino Germani, en Argentina y de José Medina Echavarría en México.



La posición de Gino Germani, como el sociólogo más influyente en Argentina hacia los años sesenta, estuvo mediada por los apoyos que recibió de las fundaciones Rockefeller y Ford y de las buenas relaciones que mantuvo con los miembros de los comités de evaluación favorables a la teoría de la modernización, por lo que encontró incentivos para adoptar una interpretación de las tesis de Weber en el sentido parsoniano, la cual difundió en Argentina (Morcillo, 2016, págs. 575-581).

Mientras que Medina Echavarría no fue considerado para el financiamiento, a pesar de sus excelentes credenciales, y en consecuencia su proyecto del Centro de Estudios Sociológicos en el COLMEX fracasó. Su interpretación de Weber adquirió una connotación distinta, posiblemente por la influencia de la *Revista de Occidente* en España antes del franquismo y el apoyo que el Fondo de Cultura Económica le brindó (Morcillo, 2016, págs. 581-582). Aunque resultó en un intelectual poco fructífero en México, su traducción de *Economía y Sociedad* en 1944 (Zabludovsky, 2002, pág. 176) hizo que la interpretación que se heredó a las futuras generaciones de sociólogos en México variara a la traducción de Parsons.

Se observa que la acción del Estado a través del Fondo de Cultura Económica durante este periodo modificó la forma en la que se entiende los presupuestos teóricos y ello se heredó a las futuras generaciones de sociólogos.

La manera particular en la que la génesis del Estado y el campo de las ciencias sociales en México coincidieron creó una relación ambigua entre estos dos ámbitos. El Estado necesitado de la acumulación de capital simbólico para el mantenimiento de la dominación política sustrajo la capacidad de nombrar al mundo social a otros campos de producción simbólica, sistematizándolo en una estructura certificada para nombrar el mundo social, de ahí que se crearan instituciones de investigación que dotaran de información para el desarrollo del país.

Esta característica puede observarse en la medida que la apertura de estas instituciones no fue producto de académicos organizados ni de la demanda de estudiantes, por lo contrario, fueron creadas a propuesta de intelectuales vinculados al Estado que tenían la encomienda de resolver problemas sociales, por lo que buscaban formar servidores públicos que les ayudaran en esta misión.

A diferencia de otras regiones, en el caso mexicano parece ser que el Estado fue un componente fundamental para la formación del campo de las ciencias sociales, aunque ello no quiere decir, que otros factores interviniera, ya que como menciona Wallerstein (1996), este proceso coincide con el momento de la expansión de las ciencias sociales



por el mundo (1945-1970) donde intervinieron varias instituciones supranacionales como la UNESCO o las instituciones de filantropía como los casos mencionados de la fundación Ford y Rockefeller.

Habría que pensar que en el caso europeo y norteamericano la formación del campo siguió una ruta enmarcada en el ámbito académico donde la estructura universitaria y la figura del profesor de tiempo completo jugaron un papel determinante.

En contraste, en México la relación entre el campo de las ciencias sociales y el Estado estuvo mediada por la figura de intelectuales formados principalmente en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, que tenían vínculos con la administración pública, ya que eran los expertos que podían explicar las condiciones del país, los cuales a veces ocupaban cargos en el partido oficial y en menor medida se dedicaban a actividades de corte académico, las cuales consistieron en la apertura de instituciones de investigación, como en el caso de Lucio Mendieta y Núñez fundador del Instituto de Investigaciones Sociales o Daniel Cosío Villegas, fundador del Colegio de México.

En este sentido los productores terminan por representar los intereses de los grupos externos al campo (Bourdieu, 1999, pág. 69), ello implica entonces que el campo de la ciencia recibe influencias externas, pero al mismo tiempo ello termina por influir en la forma en la que concebimos el mundo.

En el caso que nos ocupa, podemos entender entonces el creciente interés de la burocracia por aglutinar capital simbólico, ya que ello le permitía ejercer control sobre el Estado en tanto que clase social. La monopolización del capital simbólico se materializó en el control de los sistemas de producción científica, ya que en las sociedades modernas este campo es el principal productor de dicho capital, a pesar de que se encuentre disputado por otros campos.

En el caso de la sociología esto se observa cuando aporta información sobre la vida social ejerciendo control sobre las instituciones sociales que estudia, en un sentido similar a como la física ejerce control sobre el mundo natural (Giddens, 1999, pág. 25), así la ciencia parece volverse normativa, es decir, más que describir el mundo termina por ordenarlo, dotándolo de sentido y diciendo que es lo que debería ser. “El conocimiento sociológico da vueltas en una espiral dentro y fuera del universo de la vida social reconstruyéndose tanto así mismo como a ese universo como parte integral de ese mismo proceso.” (Giddens, 1999, pág. 27).



La relación entre el campo de las ciencias sociales y el Estado resultó ambigua y llena de resistencias en el que ambos ámbitos se influyen recíprocamente, pero en la que también existen diferencias y confrontaciones, pues al final de cuentas la batalla por el control simbólico es constante, ya que siempre aparecen nuevas formas de entender el mundo.

Sólo hasta 1968, cuando surgen la figura del académico de tiempo completo la autonomía relativa de las ciencias sociales parece aumentar, quedaría entonces preguntarse por las consecuencias que esta relación, durante la génesis del campo, dejó a nuestra organización disciplinar e intelectual.

Notas

Por poner algunos ejemplos, en 1920 se funda la revista *Ethnos* por Manuel Gamio; en 1928 inicia actividades la revista Mexicana de Economía; en 1934 el Fondo de Cultura Económica comienza su labor editorial; el Trimestre Económico, la casa de España en México (antecedente al Colegio de México) y el Instituto de Antropología e Historia inician sus actividades durante la década de 1930.

“Al enunciar con autoridad lo que un ser, cosa o persona, es en realidad (veredicto), en su definición social legítima, es decir lo que está autorizado a ser, lo que tiene derecho a ser, el social que tiene derecho a reivindicar, a profesar, a ejercer (por oposición al ejercicio ilegal), el Estado ejerce un verdadero poder *creador*, casi divino (y muchas luchas, aparentemente dirigidas contra él, le reconocen el hecho de poder reclamándole que autorice una categoría de agentes determinados – las mujeres, los homosexuales – a ser oficialmente, es decir pública y universalmente, lo que por el momento sólo es para sí misma).” (Bourdieu, 1997, págs. 91-125).

Se puede pensar en las viejas academias de ciencias y artes, pero sobre todo en el sistema eclesiástico.

Bourdieu considera que las resistencias por el cambio de los significados siempre son violentas y pone como ejemplo las disputas por la ortografía que siempre terminan por remitir a las normas sancionadas por el Estado. (Bourdieu, 1997, págs. 93-94).

La aglutinación de los medios de violencia física; el surgimiento del capitalismo y la consecuente división de la sociedad en clases, la formación de bancos de información o el desarrollo de la producción industrial. (Giddens, 1985, págs. 1-34).



“Las ideas de Weber no encontraron cabida en El Colegio de México en la época de Medina, y aún menos en la UNAM, pero reaparecieron en otra adaptación en los años sesenta.” (Morcillo, 2016, pág. 581)

Este caso se ve particularmente en la formación de las relaciones internacionales como disciplina diferenciada de la ciencia política, ya que existía una preocupación importante por mantener el orden internacional, aun así, el problema de las fronteras no deja de ser un problema de Estado.

Bibliografía

- Loveman, M. (Mayo de 2005). The modern State and the primitive accumulation of symbolic power. *American Journal of Sociology*, 110(6), 1651-1683.
- Bourdieu, P. (1997). Espíritus de estado. Genesis y estructura del campo burocrático. En P. Bourdieu (Ed.), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (págs. 91-125). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2011). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal.
- Gamio, M. (1960). *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Giddens, A. (1985). *The Nation-States and violence. Volumen two of a contemporary critique of historical materialism*. United States: University of California Press.
- Giddens, A. (1999). *Consencuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Morcillo, Á. (2016). La dominación filantrópica. La recepción de Weber entre sociólogos e internacionalistas en México, Argentina y España (1938-1973). En Á. Morcillo, & E. Weisz, *Max Weber en Iberoamerica. Nuevas interpretaciones, estudios empíricos y recepción* (págs. 573-606). México: Fondo de Cultura Económica.
- Olvera Serrano, M. (2000). La institución de las Ciencias Sociales en la sociedad posrevolucionaria mexicana. En J. R. Piña, *Ensayos en torno a la sociología histórica* (págs. 279-319). México: UAM Azcapotzalco.
- Puga, C. (2018). El camino de la modernidad. Las ciencias sociales mexicanas durante la primera mitad del siglo XX. En C. Puga, & Ó. Contreras (Edits.), *Las ciencias sociales y el Estado nacional en México* (págs. 147-170). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vera, H. (2007). *A peso el kilo. Historia del sistema métrico decimal en México*. México: Libros del Escarabajo.
- Vera, H. (2012). Por una sociología histórica del conocimiento. *Sociología histórica*, 239-250.



Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales: Siglo XXI, UNAM.

Zabludovsky, G. (2002). La emigración republicana española y el pensamiento alemán en México: la traducción de Economía y sociedad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 45(184), 176.



Historiografía y vida cotidiana: desde la interdisciplinariedad

Karol Luna Zarama

Resumen

La ponencia analizará el surgimiento del estudio de la vida cotidiana desde una visión interdisciplinar, elemento intrínseco de las Ciencias sociales. Para lo cual se analizará el surgimiento y desarrollo de la historia como ciencia, la cual data del siglo XIX. Sin embargo, fue con la tercera generación de los Annales (Nouvelle Historie) cuando emergió con fuerza el estudio de la vida cotidiana. En ese sentido, el análisis de los conjuntos sociales se debe hacer desde una visión interdisciplinaria, la cual permita comprender la vida social desde diversas visiones y/o perspectivas. Por lo tanto, se realizará un análisis documental de autores como Norbert Elías, Philippe Aries, quien inició con fuerza esta empresa, a través de la tercera generación de los Annales y Peter Burke, los cuales aportarán elementos para comprender la necesidad de estudiar la vida cotidiana en las sociedades del tiempo.

Finalmente, la ponencia presentará unas reflexiones y aportes historiográficos sobre la potencialidad del trabajo actual del historiador social y de la cultura en la sociedad globalizada frente a la interdisciplinariedad, en el cual no es imposible atribuirle a la historia el análisis del monopolio del pasado, ya que se requiere de las diversas visiones y/o perspectivas, las cuales son aportadas por las Ciencias Sociales. En ese sentido, la problemática a abordarse a lo largo de la ponencia es: ¿Qué aportes realiza la interdisciplinariedad al estudio de la vida cotidiana del pasado? Para lo cual se apoyará en fuentes primarias existentes en las colecciones notariales, periódicos, hojas sueltas existentes en el Archivo general de la Nación en Colombia, Archivo General de Indias, Colección raros y manuscritos del Banco de la Republica.

Palabras clave

Interdisciplinariedad, ciencias sociales, historiografía, holístico.

Introducción

La ponencia presentada realiza un recorrido sobre el estudio de la vida cotidiana desde diversas miradas, colocando la lupa sobre como la interdisciplinariedad podría permitir un análisis de la vida cotidiana desde la interdisciplinariedad que podrían aportar las ciencias sociales. A través del análisis documental centrado la atención en la información, la importancia del conocimiento que reposa en dichos documentos, así



como sus fuentes y el aporte historiográfico del tema a investigar. Por lo tanto, se inicia con los textos clásicos griegos, para luego mirar su transformación en la edad media, sin embargo el trabajo se centra en el surgimiento de la ciencia histórica en el siglo XIX, cuyo eje fue el progreso, de manos de la clase burguesa y una nueva interpretación de la realidad a través de una nueva realidad el Estado-Nación. Finalmente, el trabajo se centra en los trabajos realizados con la Escuela de los Annales, la cual permite visualizar una nueva forma de comprender la historia, donde se reconoce por primera vez la necesidad de volver los análisis historiográficos hacia otras realidades, entre ellas la vida cotidiana, la cual se vuelve más relevante en la tercera generación de los Annales.

Finalmente, se analizará los teóricos frente a la vida cotidiana, entre los que se encuentran: Elias, Burke y Aries, para posteriormente reconocer la importancia de la interdisciplinariedad en los análisis de la vida cotidiana en las sociedades del tiempo.

La Ciencia histórica

Las ciencias del siglo XIX, surgen con la necesidad de la búsqueda de progreso, situación que conllevó a la necesidad de explicar las situaciones sociales en torno a la nueva realidad, el surgimiento de los Estados Nación. Desde el surgimiento de la ciencia histórica en el siglo XIX, con el aporte del método crítico, esta ha tenido notables modificaciones desde su praxis hasta su metodología, lo cual le ha permitido modificarse, re-conociéndose en medio de los avatares paradigmáticos propios de las ciencias, incluyendo las humanidades.

Así, la historiografía como arte de escribir la historia, ha ido delimitando su objeto de estudio, perfilando su método y aquilatando sus técnicas de crítica para el exacto establecimiento de lo acaecido, de la objetividad del conocimiento del pasado, como sucedió con la afirmación de la historiografía crítica durante la segunda mitad del siglo XIX.

Los seres humanos siempre se han preguntado por su pasado, y esto ha conducido a quienes se han interesado por el estudio de la historia por diversos caminos, desde los griegos con Herodoto, Tucídides, Platón y Aristóteles, quienes pensaron los acontecimientos históricos y la praxis de acuerdo a los momentos históricos acontecidos durante su vida. Los griegos nunca pensaron la historia desde los acontecimientos del pasado, sino por el contrario se narraba a través de los testigos que vivían los acontecimientos, así escribió Tucídides el libro “Historia de la guerra del Peloponeso”, siendo testigo presencial de los acontecimientos narrados en la Guerra entre los peloponenses y atenienses. Sin embargo, en este libro no narra acontecimientos de la



vida cotidiana, sino sucesos políticos y militares relevantes de la época, obviamente estos eran los sucesos que permitían comprender la realidad de un estado como el griego. Tucídides narró la historia de la guerra como si se tratara de una crónica, debido a su fuerte conocimiento de las operaciones militares, desde su labor como oficial en la invasión de los espartanos a la ciudad de Anfípolis, aliada de Atenas, dándole relevancia “a la observación directa, la investigación y los informes resultantes”.

En la actualidad muchos de los métodos de investigación se mantienen vigentes en la disciplina histórica, una de ellos es la observación de los acontecimientos históricos, pero hoy, dicha observación se realiza a través de la documentación y se analiza el pasado, ya no como una forma de legitimar las acciones de unos sobre otros, sino intentando comprender los diversos sucesos históricos, los cuales se conciben en la actualidad como plurales y relacionados con la vida económica, social, política, institucional de las agrupaciones sociales. No obstante, en la época de los griegos, “el término historia estaba más fuertemente unido a los hechos presentes relatados por un testigo ocular, o sea, a la narración de la historia, que a la tarea de reconstruir los hechos pasados”.

Aunque durante gran parte de la Edad media se mantuvo dicha concepción de la comprensión histórica, será solo hasta finales de esta fase, cuando se logra un cambio hacia la pluralidad de concepciones de historia. Sin embargo, este cambio solo se inició de manera sólida al final del periodo del renacimiento, cuando se logra una transformación, surgiendo así la distinción entre historia e historiografía. Fue en este periodo, donde la historia se globalizó para generar la idea del sentimiento nacional, situación que se mantuvo hasta el siglo XX, en muchos países latinoamericanos, por ende su preocupación se dirigía hacia la enseñanza de la historia, para constituir y fortalecer la historia nacional. Por ende lo cotidiano, no era hasta el momento un punto valioso de análisis, ya que era necesario escribir las crónicas de las batallas, los héroes; por ende la vida política y/o institucional era el eje de los análisis históricos. La vida cotidiana, era parte de la vida privada, por ende carente de toda utilidad para la formación de los Estados Nación.

...despertar la conciencia de sí misma en el alma de la nación mediante el conocimiento profundo de la historia. Solo así todos podrán comprender el vínculo lógico que une todos los periodos del desarrollo de nuestro país e incluso todas sus revoluciones, así se sentirán los retoños del mismo suelo, los hijos de la misma raza, sin que renieguen de alguna parte de la herencia paterna, todos hijos de la vieja Francia y, al mismo tiempo, todos ciudadanos con el mismo título de la Francia moderna.



Sin embargo, será al final del siglo XIX, cuando a través de la obra “Introducción a los estudios históricos”, se inicia la reflexión acerca de los métodos y la praxis de la disciplina histórica. En ese sentido, se inicia una transformación hacia las formas de hacer historia, no historias en plural, situación que conllevó a realizar análisis generales y universales de los fenómenos del pasado. Con todo, el camino que recorrió la disciplina histórica desde el renacimiento para ser considerada como ciencia es reciente y variada. Por ejemplo, la obra llamada “La Popelinière, en el cual se afirma que la historia debe ser una narración verdadera, con el único objetivo de derribar mitos y leyendas, creadas por los historiadores que han exaltado a los héroes militares y/o religiosos. Por su parte, Bacon reconoce la importancia de la inducción en la crítica de las fuentes, para lo cual las fuentes deben ser utilizadas de manera estricta. Por su parte, durante la Reforma (siglo XVI), el examen crítico de las fuentes fue fundamental para apoyar el proceso político de la Reforma, para lo cual era importante apoyarse en las fuentes, no como una búsqueda de la verdad histórica y del desarrollo de la ciencia histórica, sino como una legitimización en el pasado,

A mediados del siglo XVI, Jean Bodin escribe “El método para facilitar el conocimiento de la historia”, en el cual plantea un elemento que será fundamental para el análisis de la vida cotidiana, “Bodin prestó atención a los rasgos geográficos y climáticos del entorno y a los rasgos antropológicos de los seres humanos, pero también advirtió el papel de los factores sociales principalmente los conflictos que surgen en las sociedades, y por tanto, los hechos relacionados con las acciones humanas”. Aunque para la época, no eran fundamentales los aspectos cotidianos, Bodin permitió una nueva forma de comprender las agrupaciones sociales, a través de la observación no basada en fuentes, o por lo menos en fuentes usadas de manera tradicional: correspondencia oficial, actas de reuniones políticas y/o concejos militares, entre otros. En conclusión, de esta primera parte podemos afirmar que durante los primeros años del surgimiento de la disciplina histórica, eran muchos los desafíos existentes para la historia, desafíos que hasta el momento aún están por trabajar. Por lo tanto, este texto reflexiona acerca de la relevancia de la vida cotidiana en la historiografía, ámbito que fue relegado poco a poco por la historiografía institucional, económica y la historia política.

Sin embargo, fue durante el siglo XVIII cuando la burguesía alcanza su punto más alto de desarrollo político y económico en el mundo, cuando las dos revoluciones la francesa y la industrial, concibieron un mundo interconectado, no solo a través de las máquinas de vapor, sino a través de las ideologías, las cuales empezaron a alimentar las corrientes



de pensamiento en varios rincones del mundo, incluidos los países de América Latina. En ese sentido, se empezó a pensar la historia como “la ciencia que investiga el origen y desarrollo de la sociedad humana, y explica la formación de las instituciones sociales, sobre todo de las instituciones políticas”.

La necesidad del estado moderno de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones había conducido al surgimiento de nuevas categorías de conocimiento desde el siglo XVIII, pero estas categorías todavía tenían definiciones y fronteras inciertas. Fue en este contexto como la universidad revivió a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX como principal sede institucional de creación del conocimiento. Desde su nacimiento, la historia fue la herramienta de legitimación del statu quo, dicha relación se amplió aún más con el surgimiento de la heurística, cuya labor fue interpretar las fuentes documentales, las cuáles fueron en su mayoría fueron documentos institucionales, producidos por la oficialidad, dejando de lado la historia social de las diversas agrupaciones. Fue a partir del siglo XIX cuando la historia, renunció a ser la ciencia legitimadora de una élite social, a normalizar las acciones del progreso material del paradigma positivista. A pesar que desde el siglo XVI el mundo se concibió como finito, fue a partir de los siglos XIX y XX, cuando la ciencia toma un rumbo hacia la idealización del progreso material, fruto de los avances tecnológicos e intelectuales del mundo.

El progreso en ese sentido fue visto como aquel proceso que conllevará a parecer, ser o visualizarse como el otro, en este caso similar a Occidente. “El darwinismo social es una variante particular e influyente de la doctrina del progreso inevitable. Su argumento ha sido la clave esencialmente que el progreso es el resultado de la lucha social en que la competencia triunfa, y que interferir con esa lucha es interferir en el progreso social”.

Herbert Spencer propone a través de su teoría el postulado del progreso humano, en relación a la supervivencia del más apto, en el cual es fundamental obtener determinadas premisas sociales, políticas y económicas, con el único objetivo de evitar desaparecer. Por ende, el progreso se concibió desde occidente para todas las sociedades, tal como lo afirma Wallerstein, dicha premisa negó e invisibilizó cualquier otro tipo de organización social, concibiéndolas como formaciones pre-modernas, arcaicas y carentes de importancia para el progreso occidental.

Entonces, ¿cuál fue la labor de la historiografía en esta transición? La historia al igual que las ciencias sociales y las naturales, a mediados del siglo XIX buscaron implementar



un nuevo paradigma, que buscaba explicar los diversos fenómenos sociales, económicos, naturales, entre otros.

La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico suscitó la controversia, a finales de aquel siglo, acerca de los fundamentos cognitivos de la disciplina y su método a partir del ejemplo de las ciencias naturales: en último término, tales reflexiones trataban sobre la oposición entre objeto y sujeto, herencia de la filosofía clásica del conocimiento, y de las condiciones de acceso a la verdad.

Entonces, la ciencia histórica retomó los elementos del método científico: objetividad, búsqueda de verdades absolutas, observación a través del método inductivo, técnica propia de las ciencias sociales, incluida la historia.

El método crítico de la historia tenía como objetivo realizar una crítica interpretativa de los documentos, “ya que la historia se hace con documentos, que son las huellas dejadas por los pensamientos y los actos de los hombres en el pasado”. Por lo tanto, tal como lo afirma Langlois y Seignobos, la historia no se basa en una observación directa, ya que su objeto de estudio es el pasado. “En lugar de observar directamente hechos, actúa indirectamente razonando sobre documentos. Siendo todo conocimiento histórico indirecto, la historia es esencialmente una ciencia de razonamiento. Su método es un método indirecto, por razonamiento”. Los documentos, son las huellas que debe seguir el historiador para rastrear el pasado de las sociedades, y por lo tanto el tratamiento sobre las fuentes debe ser riguroso, ya que los documentos se redactan sin un método riguroso.

El objetivo del método crítico era explicar el pasado, evitando caer en suposiciones en los cuales estuviera involucrada la ideología del historiador.

En la segunda mitad del siglo XIX, la historiografía tenía la influencia del positivismo, la corriente que, rechazando la metafísica y exigiendo un examen desapasionado de los hechos, consiguió dominar el pensamiento filosófico y científico y entró profundamente en los modos cotidianos del pensamiento. Pero al exigir que los historiadores se atuvieran a los hechos y no fueran más allá de los datos basados en fuentes, el positivismo consolidó la tendencia erudita en la ciencia histórica y le dio unos fundamentos más modernos.

A mediados del siglo XIX existe una necesidad apremiante, la consolidación de los estados nacionales europeos, y la historia debía concebir historias nacionales alejadas de cualquier fanatismo e ideologías, para lo cual el historiador debía evitar que su



interpretación afectará la información contenida en los documentos, involucrando su postura e ideología.

Por ende, el tipo de estudios históricos que se realizaban estaban encaminados a solventar las necesidades de los Estados que se conformaron y se consolidaron durante el siglo XIX, después del periodo de la Ilustración. Por ende, mientras la Ilustración fue el tiempo para pensar el mundo político, filosófico y religioso, la centuria del XIX fue la etapa de la praxis de los pensamientos producidos a finales del siglo XVIII.

Por lo tanto, los estudios históricos estaban encaminados a estudiar los espacios institucionalizados, por ende los documentos para realizar dicha pesquisa eran las fuentes oficiales, emitidas por las entidades pertenecientes al gobierno. “Las ciencias sociales institucionalizadas ignoraron por mucho tiempo el estudio de las complejas estructuras que existen en el nivel global, así como el de las estructuras que existen en los niveles más locales”.

Fue a partir de 1970, cuando varios historiadores imbuidos por la escuela de los Annales, la cual nace en 1929, considerada como la primera ruptura de la historiografía de finales del siglo XX, logró una fuerte influencia sobre la metodología utilizada por los historiadores para explicar los estudios del pasado después de 1930.

La Nouvelle histoire y la vida cotidiana

La nueva historia tuvo tres fases, última etapa que sucede en la década de los años 70, cuyos rasgos más representativos son entre otros: el objeto ya no es la política, sino cualquier actividad humana; los historiadores tradicionales piensan la historia como una narración de acontecimientos, mientras que la Nueva historia se dedica al análisis de estructuras; la historia tradicional presenta un punto de vista tradicional “desde arriba” hazañas de grandes hombres y su participación en las batallas, en cambio la nueva historia asume el análisis desde abajo, es decir opiniones de la gente corriente. Por su parte, la historia tradicional se basaba solo en documentos producidos por entidades oficiales en cambio la nueva historia encontró que este tipo de fuentes no proporcionaban información de la “gente corriente” y por eso se diversificaron las fuentes, tales como: archivos notariales, parroquiales, iconográficos, entre otros. Finalmente, la nueva historia aborda el acontecimiento en relación con un conjunto de acciones y sucesos.

La Nouvelle Histoire que surgió en Francia a comienzos del siglo XX transformó los procedimientos para pensar, trabajar y reconocer el pasado de las sociedades, sobre todo el cambio más fuerte se dio en la última fase con la llegada de la historia



socioeconómica y sociocultural, las cuales permitieron la diversificación de las fuentes y asimismo su análisis, lo cual permitió comprender el pasado desde diversas miradas. Fue a partir de 1970, que la historia advirtió la necesidad de comprender a las sociedades pasadas a través de la mirada de los diversos actores de las agrupaciones sociales, la historia de los héroes, las batallas darán paso a reconocer en la vida cotidiana un sujeto de investigación olvidado e invisibilizado por la historia oficial. A partir de 1970, los sucesos relevantes darán paso a la comprensión de las estructuras sociales, en el cual no son fundamentales los acontecimientos separados, sino el conocimiento de las estructuras sociales, mentales y culturales de la sociedad en un momento y espacio determinado. Por lo tanto, la historia de la vida cotidiana permitirá el reconocimiento de nuevos sujetos históricos y por ende nuevas fuentes.

El objeto de la historia no es el cambio en sí mismo sino la forma en que se producen los cambios, el tránsito de una situación a otra. Al ocuparnos del cambio de las estructuras sociales se impone la necesidad de conocer a los individuos que viven dentro de esas estructuras, el modo en que ellos se reconocen a sí mismos y aceptan o rechazan la posición que les corresponde dentro del marco institucional.

El giro de la historia durante este siglo permitió reconocer la necesidad de ocuparse de espacios y sujetos olvidados por la historia oficial, así que la historia de la vida cotidiana reconoce la necesidad de comprender las rupturas, las contradicciones, los sujetos considerados fuera de la norma, lo anormal, extraño y/o excepcional.

Entonces, el surgimiento de la historia de la vida cotidiana permitió explorar otros campos, tales como: la vida privada, las mentalidades, entre otras.

Donde el historiador de las ideas investiga la filiación del pensamiento formal de los filósofos, el historiador etnográfico estudia la manera como la gente común entiende el mundo. Intenta investigar su cosmología, mostrar cómo la gente organiza la realidad en su mente y cómo la expresa en su conducta. No trata de encontrar un filósofo en el hombre de la calle, sino descubrir por qué la vida callejera requiere una estrategia.

Así, para Darnton la vida cotidiana es todo aquello que permite reconocer los pensamientos o el utillaje mental, existente entre la gente común, y de esa manera comprender el accionar de los diversos grupos existentes en una sociedad, incluso la vida cotidiana permite reconocer que las mentalidades de una época determinada no solo afectaban el comportamiento de la gente común, sino que por el contrario permite comprender que la gente común y la élite se enfrenta al mismo tipo de problemas.



Por su parte, Norbert Elías a comienzos del siglo XX, afirma que la vida cotidiana es la vida de todo hombre, lo que se hace diariamente autónomo e independiente de la posición social y de ciertas normas impuestas por su ideología o sector familiar. En síntesis, es la conciencia ingenua, el accionar no reflexivo. Sin embargo, es no reflexiva ya que se aleja de los pensamientos contruidos por otros: académicos, militares, filósofos, políticos, gobernantes, sino de quienes vive a diario, quienes cruzan las calles, quienes van a diario al restaurante, en el bus, en el metro, en el taxi.

Philippe Aries pionero en los estudios de la historia de la vida privada, considerados como parte de la vida cotidiana, ya que “inscrita por naturaleza en el interior de la clase, la vida cotidiana se muestra, pues como tapiada. El poder privado ha de resistir hacia afuera, los asaltos del poder público. Pero, hacia adentro tendrá también que contener las aspiraciones individuales a la independencia, ya que el recinto alberga un grupo, una compleja formación social cuyas contradicciones y desigualdades alcanzan su punto más alto...”.

Finalmente, Peter Burke afirma que los historiadores interesados en la vida cotidiana, son llamados historiadores socio-culturales, ya que muchos han tomado los elementos que guían a los antropólogos sociales, quienes buscan develar las reglas que rigen los comportamientos sociales, por lo cual afirma que dicho concepto es tremendamente confuso y conlleva a una relatividad historiográfica.

Por otro lado, la interdisciplinariedad debería ser una herramienta de trabajo indispensable, sin embargo la poca capacidad de reunión y de diálogo de las ciencias sociales es mínima, ya que estas ciencias en su afán por parecerse a las ciencias naturales se han dedicado a buscar verdades científicas, como si se tratará de una competencia.

...el problema de fondo está en las ciencias sociales que ha dejado de funcionar como el arsenal de tradiciones y herramientas fiables que en su momento fueron para el conocimiento social. Ante un escenario de desorientación entre epistemologías dentro de las disciplinas sociales y humanas, reclamar el aumento de la interdisciplinariedad puede resultar incluso contraproducente dada la viabilidad de una viabilidad de un pacto por una ciencia social.

Tal como afirma Cheneaux el historiador debe ser ingenioso para encontrar los puntos de encuentro y los puentes, aquellos que les permitirán deshacerse del ego académico que ciega la posibilidad de abrir espacios de dialogo entre la historia y las ciencias sociales. Entonces, esta ponencia plantea el estudio de la vida cotidiana como un punto



de convergencia entre la historia y las ciencias sociales, ya que a través de su análisis se puede desarrollar investigaciones interdisciplinarias. Siendo un concepto tan complejo, qué busca analizar la vida de todo hombre, sin necesidad de pertenecer a una agrupación social determinada. Por lo tanto, su análisis requiere de la presencia de disciplinas como la estadística para contabilizar el número de actores sociales, sus características económicas y sociales, entonces los censos existentes en los archivos históricos permitirán caracterizar y contabilizar a la población, por ejemplo un dialogo interesante para analizar a la sociedad republicana posterior a la independencia se puede hacer a través de la economía, la cual puede iluminar la situación política que vendría posterior a las guerras de independencia en Colombia, ya que es imposible analizar la situación política de un país, sin comprender sus antecedentes económicos, es necesario reconocer la vida económica cotidiana vivida por diferentes actores para comprender las consecuencias en el accionar político y social. Además, al ser la vida cotidiana un concepto tan complejo, es necesario abordarlo desde investigaciones con miradas lingüistas, sociológicas, económicas, psicológicas, los cuales permitirán abordar la complejidad del hombre en su cotidianidad.

Finalmente, es notorio que la historia ha atravesado por diversas etapas, las cuales han contribuido a establecer diversas formas de pensar el pasado de los seres humanos, desde los griegos hasta el Renacimiento, los cuales contribuyeron a fortalecer el estatu quo existente en las diversas épocas, así como los intereses de los sectores sociales más altos. Hasta la llegada del siglo XIX, con su innovación y praxis, que logra generar un mundo más interconectado, a través de los inventos y las ideologías, lo cual necesitaba generar sociedades masificadas a través de leyes y principios universales para explicar el pasado de las sociedades, negando e invisibilizando otras formaciones consideradas pre-capitalistas. A finales del siglo XX se presenta una ruptura epistemológica, la cual permitió la apertura a nuevas formas metodológicas, fuentes y teorías, que lograron interpretar y comprender otros aspectos del pasado de los seres humanos tales como, la vida cotidiana, la cual reconoce otros ejes de análisis diferentes a los de la historia institucional y oficial.

Así, el estudio de la vida cotidiana en la escena historiográfica, tiene aún varios elementos por trabajar, entre ellos lograr un diálogo más cercano con la antropología social, la lingüística, la psicología, la economía lo cual permitirá una conversación interdisciplinaria con las ciencias sociales, lo cual habilitará la construcción de un marco teórico mucho más sólido. Además es fundamental que los historiadores logren un diálogo más nutrido y consciente en la necesidad de intercambiar formas metodológicas,



lo cual busca confrontar los métodos para concebir nuevas formas de comprender la vida cotidiana, lo cual permitirá formar la memoria de los pueblos, los cuales son fundamentales para comprender y reconocer la sociedad existente en la actualidad.

Bibliografía

Ariés, Philippe y Duby, George. (Dirs.) Historia de la vida privada. Buenos Aires: Taurus, 1990.

Burke, Peter. (Ed). Formas de hacer historia. Madrid: Alianza Historia, 1993, pp. 11-37.

Disponible en:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37848640/45925281-Burke-Peter-Formas-de-Hacer-historia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1526169697&Signature=FpHQto4BC%2FMak8HSAh63bc64Kg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFORMAS_DE_HACER_HISTORIA.pdf

Darnton, Robert. La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2000.

Gonzalbo Aizpurú, Pilar. Introducción a la historia de la vida cotidiana, México: D.F: El colegio de México, Centro de estudios históricos, 2006.

Langlois, Charles V y Seignobos, Charles. Introducción a los estudios históricos. Salamanca: Universidad de Alicante, 2003.

Le Goff, Las mentalidades: una historia ambigua. En: História: novos objetos 2 (1976), pp. 1-16, disponible en: <https://bit.ly/3jitnuT>

Topolsky, Jersy. Metodología de la historia. Madrid: Ediciones cátedra, 1992.

Tucídides, Guerra del Peloponeso, Patyta, 2007.

Wallerstein, Immanuel. Abrir las ciencias sociales, Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y humanidades-UNAM, Siglo XXI editores, 2006.



**Da monografia à patologia do câncer:
Metodologia da pesquisa social e a origem emocional do ato de adoecer
(UFU, 1985-2015)**

Cícero José Alves Soares Neto

Resumo

Esta reflexão objetiva expor o processo histórico de uma proposta de trabalho acadêmica, iniciada em 1985 e que evoluiu a uma temática atual (2018): a *vinculação social entre as emoções e a patologia do adoecer*. Especificadamente, a meta analítica será contextualizar, detalhadamente, a proposta metodológica, apresentada ao corpo discente: a implantação da produção monográfica nos cursos de graduação das Ciências Humanas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Portanto, a meta final será resgatar a proposta de trabalho implantada e a reação comportamental do corpo discente à proposta acadêmica: “*aprender a aprender*”. Assim, trata-se de decodificar a essência do movimento de resistência discente, por intermédio do *mecanismo emocional de auto sabotagem* desenvolvido pelos alunos. Na reação discente ao desafio da produção monográfica, despertou-se para a temática da “*origem emocional do ato de adoecer*” como um recurso desenvolvido pelos alunos perante os desafios que a vida apresenta para o cotidiano de cada um de nós. E com fundamento nos paradigmas da medicina tradicional chinesa, a análise objetiva compreender o que acontece e como ocorre o processo do vínculo emocional de adoecimento dos seres humanos e, de forma particular, com a patologia do câncer. Portanto, a proposta pretende compreender *qual o contexto emocional do ato de adoecer no ser humano, particularmente na patologia do câncer?* Por fim, a intenção desta análise objetiva decodificar a obra “*O Cancro é uma nova oportunidade de vida*”, buscando apreender a mensagem emocional da autora do vínculo emocional com a patologia do câncer.

Abstract

This reflection aims to expose the historical process of an academic work proposal, which started in 1985 and has evolved to a current theme (2018): the social link between emotions and the pathology of falling ill. Specifically, the analytical goal will be to contextualize, in detail, the methodological proposal, presented to the student body: the implementation of monographic production in undergraduate courses in Human Sciences, at the Federal University of Uberlândia (UFU). Therefore, the final goal will be to rescue the work proposal implemented and the behavioral reaction of the student body



to the academic proposal: “learn to learn”. Thus, it is a matter of decoding the essence of the student resistance movement, through the emotional mechanism of self-sabotage developed by the students. In the student's reaction to the challenge of monographic production, he awoke to the theme of “the emotional origin of the act of falling ill” as a resource developed by students in the face of the challenges that life presents for the daily lives of each of us. And based on the paradigms of traditional Chinese medicine, the analysis aims to understand what happens and how the emotional bonding process of illness of humans occurs and, in particular, with the pathology of cancer. Therefore, the proposal intends to understand what is the emotional context of the act of falling ill in humans, particularly in cancer pathology? Finally, the intention of this analysis is to decode the work “Cancer is a new life opportunity”, seeking to apprehend the emotional message of the author of the emotional link with the pathology of cancer.

Introdução

Esta reflexão objetiva apresentar o processo histórico de uma proposta de trabalho acadêmica iniciada em 1985 e que evoluiu a uma temática atual (2019): a *vinculação social entre as emoções e o ato de adoecer*. Especificadamente, a meta analítica será contextualizar, detalhadamente, a proposta metodológica apresentada aos discentes: a implantação da produção monográfica nos cursos de graduação das Ciências Humanas¹, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da disciplina Metodologia Científica (e Métodos e Técnicas de Pesquisa, MTP)². Portanto, a intenção inicial é resgatar, historicamente, a proposta de trabalho implantada metodologicamente e a resistência do corpo discente à proposta acadêmica: “*aprender a aprender*”. Trata-se de contextualizar o processo de trabalho metodológico implantado e apreender o movimento de resistência do corpo discente à produção monográfica. Neste sentido, o resgate histórico metodológico procura mapear as três fases percorridas no período analisado: 1985-2015³, nos cursos de graduação das Ciências Humanas da UFU. Além disto, objetiva identificar o processo histórico nas fases de implantação, consolidação e expansão da proposta metodológica e compreender o que foi implantado e como se deu a participação discente na produção monográfica da graduação. Enfim, trata-se de compreender a essência do movimento de resistência discente, por meio do *mecanismo de auto sabotagem* desenvolvido pelos alunos vinculados, didaticamente, ao docente responsável pela proposta metodológica. Na resistência discente ao desafio da produção monográfica, despertou-se para a temática da “*origem social do ato de adoecer*” como um recurso desenvolvido pelos alunos perante os desafios que a vida



apresenta para cada um de nós. Historicamente, a evolução da percepção temática passou por fases perante a resistência comportamental discente que se refletiu como mensagem a proposta metodológica inicial. Com isto, o docente foi, gradativamente, compreendendo os bloqueios e mecanismos de resistência que descarregaram na temática central desta reflexão: “*a origem social do ato de adoecer*” que se constituirá, doravante, no assunto privilegiado de investigação do pesquisador. E com fundamento nos paradigmas da medicina tradicional chinesa para compreender *o que acontece e como ocorre* o processo do adoecimento dos seres humanos e, em particular, com a interação da emoção com a patologia do câncer, temática central de investigação deste docente, na atualidade. Portanto, a proposta final desta reflexão objetiva investigar *qual o contexto emocional do ato de adoecer no ser humano, singularmente na patologia do câncer, conforme o registro singular da fonte documental: “O Cancro é uma nova oportunidade de vida”?* Metodologicamente, a análise privilegia essa singular mensagem memorialista, por intermédio do método da análise de conteúdo, visando compreender o “vínculo emocional do ato de adoecer”.

Estruturalmente, este artigo se encontra organizado em três capítulos: no primeiro, numa perspectiva micro estrutural, e referente ao espaço didático-metodológico do docente, expõe-se a proposta da produção monográfica, na qual a essência da linha de trabalho objetiva “*aprender a aprender*”, provocando uma proposta de criatividade para singularizar as três fases do processo de trabalho: na primeira, a fase de implantação, que se caracteriza pelo pioneirismo da produção monográfica na avaliação semestral e anual; na segunda, a fase de consolidação, que se identifica com o fortalecimento da resistência do corpo discente e, por fim, o terceiro momento, no qual se caracteriza a fase de expansão pela percepção da correlação de forças entre os dois segmentos: o docente e parte do corpo discente resistente à proposta de trabalho da produção monográfica. Contudo, o que se percebeu, sutilmente, deste longo processo histórico da proposta de trabalho da produção monográfica, particularmente no período de trinta anos, de 1985 a 2015, foi a temática da “*origem social do ato de adoecer*”, como oriunda do **mecanismo de auto sabotagem** do corpo discente. No segundo capítulo da análise, sob uma visão externa ao contexto da realidade metodológica em si, o foco será contemplar o horizonte institucional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual se identifica, historicamente, a origem de criação da UFU. Neste contexto, a tradição conservadora determina os mecanismos históricos de controle de alguma atitude inovadora. Diante desta correlação de forças, emergiu a percepção do vínculo da emoção com o ato de adoecer como resultado histórico do confronto didático-metodológico. No terceiro



capítulo, o foco será uma abordagem analítica do registro memorialista, como expressão do universo da pessoa portadora da patologia que documentou a essência do vínculo emocional com o câncer, por intermédio de memória biográfica. Segundo o universo documental empírico, o registro memorialista sinalizará o histórico do que aconteceu e de como isto ocorreu, conforme a mensagem emocional pessoal, singular e memorialista:

O Cancro é uma nova oportunidade de vida

Proposta da produção monográfica: “aprender a aprender”

Este capítulo focará na proposta da produção monográfica e o processo histórico do trabalho em três fases: a implantação, a consolidação e a expansão. Em cada uma delas, identifica-se o momento específico que a caracteriza e como cada fase encaminha para a próxima etapa. Daí a importância de singularizar cada fase, com o objetivo de articular a evolução histórica diante da proposta da produção monográfica. Portanto, a intenção final desta análise será uma visão macroestrutural sistêmica do que foi feito e de como se desenrolou o processo da proposta da produção monográfica.

Fase da implantação: pioneirismo na avaliação metodológica

O docente, ao ingressar na UFU, no ano de 1985, por concurso público, após o mestrado em Sociologia, na Universidade de Campinas (UNICAMP), iniciou a carreira acadêmica com uma motivação interna elevada e, então, implantou, ousadamente, nas disciplinas vinculadas ao tronco da Metodologia Científica (e Métodos e Técnicas de Pesquisa), a proposta da produção monográfica como instrumento de avaliação semestral e anual da disciplina, conforme a grade curricular de cada curso. Na tradição institucional local, a proposta de trabalho vigente na área da disciplina metodológica era manter o sistema de fichamentos e fichamentos, apenas. Diante deste cenário, o docente apresentou a proposta da produção monográfica aos alunos das Ciências Humanas, nos cursos aos quais seria designado para oferecer a disciplina metodológica. Assim posto, afirma-se que não se faz necessário mencionar o impacto didático da proposta inovadora de trabalho, pois num contexto essencialmente conservador, a mudança de paradigma didático causou uma repercussão tremenda, tanto no nível do segmento discente, quanto no segmento docente. Portanto, num ambiente com um perfil essencialmente tradicional, a implantação da proposta da produção monográfica no primeiro ano do curso causou uma surpresa chocante ao ponto de um professor confidenciar pessoalmente a este analista: “*você vai ensinar aos alunos um trabalho que a gente não sabe fazer*”. Diante deste horizonte acadêmico, a reação do corpo discente, inicialmente, foi de empolgação com a proposta de trabalho. Porém, quando o processo se



materializa, desde o levantamento da pesquisa bibliográfica, ainda operacionalizado nos arquivos metálicos, a resistência do corpo discente se inicia, de forma tímida, pois ninguém queria abraçar o desafio de forma concreta. O corpo discente ficava claramente dividido: os entusiasmados com a proposta

da produção monográfica e os resistentes ao processo de trabalho de investigação. Os que aceitaram e assumiram a proposta de trabalho da produção monográfica foram incorporados ao Grupo de Estudos Metodológicos (conhecido internamente por GEM). O segundo segmento do corpo discente, os resistentes à participação da proposta da produção monográfica construíram uma trajetória nos caminhos da burocracia universitária, reclamando, permanentemente, nas coordenações dos cursos de graduação das Ciências Humanas e, também, nas chefias departamentais. O movimento de registro da resistência discente foi fortalecido por aqueles docentes que não desejavam conviver com o desafio da produção monográfica. O desenho do conflito metodológico-didático se desenhava: o desafio da *produção monográfica* ou o *fichamento* tradicional? Diante desta encruzilhada, a correlação de forças acadêmicas toma contornos burocráticos que se agigantam, institucionalmente, na realidade universitária. Restou ao docente investir no GEM, para argumentar, historicamente, contra a resistência discente. Além disto, os Encontros de Iniciação Científica se transformaram no canal de exposição dos projetos de pesquisa dos alunos vinculados ao GEM. Inclusive, com a articulação participativa do corpo docente vinculado a Escola Básica da UFU, por intermédio do NEIA: Núcleo de Educação da Infância e Adolescência. Porém, o grande desafio do GEM foi promover os encontros de iniciação científica para recepção aos calouros ingressantes dos cursos de graduação vinculados ao docente.

Fase da consolidação: fortalecimento da resistência

Apesar de todo esse conflito institucional envolvendo a política da produção monográfica nos anos iniciais dos cursos de graduação, a coordenação do Curso de Pedagogia, na época, articulou, por contato pessoal e, também, institucionalmente, a ida do metodólogo para ministrar a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa (MTP), no Curso de Pedagogia, e implantar a proposta de trabalho da produção monográfica. Assim, a segunda fase começa no ano de 1994 e irá até o ano de 1999: a da consolidação da proposta de trabalho, por um lado, e o fortalecimento da resistência do segmento discente, pelo outro. O conflito metodológico toma contornos numa nova dimensão, inclusive com envolvimento institucional educacional do poder municipal. O projeto da proposta da produção monográfica foi apresentado aos calouros do Curso de



Pedagogia, no ano de 1994, com uma exposição detalhada do que iria acontecer no processo de trabalho metodológico durante o ano escolar universitário e, em seguida, ocorreu a aplicação

objetiva da proposta de trabalho na visita a biblioteca universitária do Campus Santa Mônica. Nela, ocorreu a instrumentalização de como usar a fonte de pesquisa bibliográfica digital, recurso fundamental para conduzir a proposta de trabalho. Em seguida, conscientizar a premissa básica para desenvolver o trabalho: “*a motivação interna*”. Toda a chave da proposta de trabalho residia, fundamentalmente, neste critério pessoal e intransferível, pois a pulsação motivacional subjetiva iria conduzir (ou não) a proposta investigativa, com certeza. Além do pressuposto básico da proposta: “*aprender a aprender*”. Se existia uma escolha pessoal de forma criteriosa, a proposta de trabalho aconteceria. Se não, emergiriam bloqueios internos e externos para a condução do trabalho. As escolhas pessoais e livres iriam determinar a proposta de trabalho. Diante deste contexto educacional essencialmente conflituoso, as articulações políticas dos segmentos docente e discentes se mobilizavam, fortemente, contra a proposta da produção monográfica na graduação. A intenção da articulação era proibir o avanço da proposta acadêmica. Diante deste cenário educacional, o ápice foi um documento oficial de uma determinada turma contra o encaminhamento do trabalho, pois não existia ambiente propício para o desenvolvimento da proposta de trabalho. Inclusive, a reclamação tinha apoio e articulação com fontes públicas externas a UFU, proibindo a pesquisa na rede municipal de ensino, pois eles entendiam que a proposta visava provocar alguma denúncia no sistema educacional municipal. Sutilmente, percebeu-se a gravidade da situação política de resistência contra a proposta de trabalho e, então, ocorreu a desistência da ousadia acadêmica naquele curso específico. O avanço investigativo, previsto anteriormente, foi bloqueado pelo fortalecimento da resistência discente, articulado com parte do segmento docente contrário à proposta de trabalho.

Fase da expansão: percepção da correlação de forças

Na década de 1990, do Século XX, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, no recredenciamento aos cursos de graduação das universidades federais, implantou a obrigatoriedade dos trabalhos de conclusão de curso (o famoso TCC), denominação sofisticada da monografia, ao final das grades curriculares dos cursos de graduação. Além disto, e simultaneamente, ocorreu a massificação dos programas de pósgraduação, principalmente os programas de mestrado nos diversos cursos.



A nova conjuntura educacional brasileira, no ensino superior, favoreceu a proposta da produção monográfica que precisava da linha metodológica para fundamentar os graduandos que iriam produzir o TCC. Neste cenário favorável, a ousadia metodológica implantada, anteriormente, emergiu para o docente uma visão interessante que não havia percebido inicialmente: “**o mecanismo de auto sabotagem**” do corpo discente na produção monográfica, o surgimento do ato emocional de adoecer de forma alarmante pelos alunos que não poderiam mais reclamar do professor metodólogo, individualmente, como um bode expiatório da resistência dos discentes. O foco de resistência do segmento discente foi transferido da meta externa, o professor-metodólogo, para a mobilização do conflito pessoal interno: “*o mecanismo de auto sabotagem*”. No movimento de transferência do conflito, o ato de adoecer surgiu de forma real e historicamente determinada. Inclusive, aproveitando o canal de aproximação com o docente, o envolvimento emocional emergiu de forma transparente, que provocou um recurso de desabafo de forma livre, verdadeira e profunda. Foram contados problemas existenciais e pessoais que iriam desaguar, de forma marcante, na origem social do ato de adoecer no sistema educacional superior. Atualmente, apesar do professor estar aposentado, em função da convivência institucional de trinta anos de magistério, identifica-se um registro “alarmante” de depressão no segmento discente, acompanhado de alguns casos de suicídio, de forma crescente. Recentemente, na fonte digital, foram identificadas algumas mesas redondas na comunidade universitária³, abordando a temática, pelo crescimento vertiginoso de depressão no segmento discente, pois o sistema da produção monográfica estava implantado e não se poderia (mais) individualizar o docente no problema do sofrimento pessoal. Por intermédio dos meios de comunicação da época e, na atualidade, por meio da rede digital, resgata-se o registro histórico ilustrativo do mecanismo de auto sabotagem, no qual a estudante universitária S. P. F. C.⁵ confessou que “*forjou o próprio sequestro, por não ter terminado o trabalho de conclusão de curso (TCC) a tempo de apresentar*”⁴. Apesar do fato não ter ocorrido no contexto didático do docente, o registro histórico merece um destaque ilustrativo e significativo sobre o fenômeno, principalmente pela experiência ter ocorrido no sistema educacional universitário brasileiro, de modo geral.

Contribuição histórico-evolutiva da proposta: “origem social do ato de adoecer”

Diante da conjuntura educacional familiar ao metodólogo, a percepção do docente foi, sensivelmente, se moldando, conforme as manifestações discentes, ao problema da “origem social do ato de adoecer”, pois o conflito cotidiano permeava a relação didática e as relações sociais presentes no desempenho do magistério no ensino superior.



O docente-metodólogo, para se proteger dos conflitos⁵ educacionais, após uma internação hospitalar de quase quinze dias, procurou uma atividade de reequilíbrio e ocorreu a aproximação com as diretrizes da filosofia oriental, por intermédio das artes marciais, que foram descobertas e incorporadas ao mundo pessoal do docente, como mecanismo de sobrevivência institucional. Inicialmente, ocorreu a aproximação com o karatê, da tradição japonesa, que usa o paradigma energético do “**ki**”, e, posteriormente, com o tai chi, da escola chinesa, que fundamenta como conceito energético básico o “**chi**”. Doravante, a percepção pessoal do docente se valia das diretrizes energéticas como apoio fundamental para enfrentar o movimento de resistência contra a produção monográfica. Este posicionamento contribuiu para extrapolar a dimensão da sala de aula e vislumbrar a energia humana e, também, o vínculo emocional subjacente na origem do adoecimento pessoal. Ainda hoje, praticamente das duas modalidades de artes marciais, percebe-se a forma pulsante da questão emocional vivenciada por cada um de nós na vida real. Daí, para investir nessa caminhada analítica, o desafio marcante foi identificar a origem emocional de uma patologia específica: o câncer, que será adiante aprofundado, com o apoio dos paradigmas energéticos da Medicina Tradicional Chinesa. Portanto, o contexto adverso contribuiu enormemente para um fortalecimento da proposta de trabalho e, assim, despertou-se para uma realidade energética: as artes marciais. Doravante, a percepção pessoal do docente se valia das diretrizes energéticas como apoio fundamental para enfrentar o movimento de resistência contra a produção monográfica.

Processo histórico da formação temática: a evolução

O segundo capítulo, denominado de processo histórico de formação temática: a evolução educacional institucional contextualiza, numa visão macroestrutural, a realidade institucional da cultura do ensino superior na UFU e, então, objetiva pontuar os registros históricos que contribuíram para a evolução da percepção da leitura emoção-patologia e, nesse ambiente, configura o problema da resiliência.

Realidade institucional: UFU

Uberlândia, município localizado no Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, estruturalmente, tem o seu perfil socioeconômico originado dos interesses agropecuaristas, com um desenvolvimento social fortemente ligado a realidade rural. Nesse contexto regional, ocorreu a institucionalização da Universidade Federal de Uberlândia, conhecida como UFU, oriunda das faculdades católicas existentes na comunidade uberlandense, que absorveu todo o acervo institucional e humano dos quadros originários que foram incorporados para o sistema universitário federal brasileiro



no Triângulo Mineiro. Com a proposta de federalização educacional universitária, foram oferecidas aos jovens mineiros (da região) uma chance de inserção na formação universitária, sem a necessidade de deslocamento da realidade local para outras comunidades universitárias: São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. E, na atualidade, a UFU, com uma formação acadêmica de qualidade e competência reconhecida pelos órgãos institucionais oficiais, nas suas avaliações periódicas e publicadas, conquista um espaço acadêmico no sistema universitário brasileiro. Contudo, neste contexto institucional, também ocorreu a transferência de uma cultura, essencialmente conservadora vinculada a estrutura local e tradicionalmente representativa das raízes culturais da sociedade de perfil agrário. O conflito vivenciado pelo docente se origina do confronto de visões de mundo: conservadora e inovadora. Neste sentido, para ilustrar o problema mencionado, ocorreu um conflito acadêmico no Curso de Psicologia, da UFU, de uma dimensão histórica significativa, quando a unidade departamental exonerou oito professores universitários, pelo fato de que estariam desenvolvendo propostas inovadoras. Posteriormente, os oito docentes foram reintegrados por um Ministro da Educação, do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Diante da realidade cotidiana existencial conflituosa, uma saída pode ser o desequilíbrio emocional na prática educacional ou a conquista da maturidade acadêmica pessoal. Esta análise caminha nesta segunda opção, na realidade institucional, com certeza.

Protagonismo individual: registros históricos

O início da carreira acadêmica, no ensino superior brasileiro, particularmente na Universidade Federal de Uberlândia, provocou um desafio fundamental no docente-metodólogo que se projetou na proposta didática de como se inserir no cenário da sala de aula e, então, apresentar a proposta de trabalho inovadora. No planejamento original, a proposta era, essencialmente, idealista. Havia um desconhecimento didático da realidade histórica que só solicitava fichamentos e fichamentos, apenas, como mecanismo de avaliação semestral e anual dos cursos das Ciências Humanas. Diante do cenário didático tradicional, o conflito estava instalado. O protagonismo individual mobilizou interesses pessoais que visavam abafar aquela proposta inovadora que iria incomodar muitos docentes com a proposta nova. Os registros históricos pessoais atestam o quanto ocorreu um desprezo pela proposta da produção monográfica que passou a ser uma linha de trabalho desconsiderada. Parecia ser algo totalmente desprezível. Todo esse movimento passou a ser projetado, individualmente, na pessoa do docente-metodólogo. Foi criado um perfil de exclusão pessoal que se revertia na distribuição das disciplinas semestrais e anuais dirigidas ao corpo docente como um



todo. O que fazer diante desse ambiente conservador? Como enfrentar esse mecanismo de resistência à inovação?

Leitura emoção-patologia: contribuição

Nesta arena de disputas de propostas de trabalho divergentes, a maturidade do docente ganhou uma experiência inacreditável diante do conflito acadêmico, pois todos os problemas pessoais oriundos do segmento discente vinham e depositavam no espaço individual do docente um desafio de como resolver! Avolumavam-se os problemas pessoais e didáticos de como encarar a encruzilhada posta pelas dificuldades intrigantes e desafiantes dos discentes. Todo esse movimento histórico contribuiu para que o docente pudesse compreender o fundamental **mecanismo de auto sabotagem** e, então, ter uma percepção aproximada do vínculo emocional do ato de ficar doente. Permanentemente, o metodólogo ouvia, ora na sala de aula, ora na orientação monográfica, a frase clássica representativa do mecanismo de auto sabotagem manifestada pelo corpo discente: “**professor, eu não dou conta**”. Diante desse conflito existencial na realidade institucional, o docente foi aproximado de uma relação emocional que o conduziu a perceber o ato de adoecer, da materialização da linguagem corporal do conflito pessoal e, então, o horizonte perceptivo vislumbrou **a fonte corporal como um reduto final do sofrimento pessoal**. Assim, os discentes reclamavam dessa ligação sem perceber que estavam a cair numa armadilha do ato de adoecer, de corporificar a angústia e desespero da dor pessoal. Diante deste processo histórico de idas e vindas metodológicas e didáticas, a contribuição que restou ao docente foi se aproximar da compreensão da leitura interpretativa do vínculo emocional com o ato de adoecer, de construir uma relação analítica do significado da dor manifestado pelos discentes no cotidiano da sala de aula, perante os desafios da proposta da produção monográfica.

Registro memorialista⁶: “O Cancro é uma nova oportunidade de vida”

O terceiro capítulo privilegia, nesta reflexão, a fonte documental memorialista que narra, detalhadamente, a trajetória de uma pessoa portadora da patologia que registra, de forma significativa, como foi o processo de convivência com o problema de saúde, desde o diagnóstico, até o tratamento quimioterápico do câncer de mama. Analisa-se o relato de uma corajosa paciente, por intermédio da sua “agenda de saúde”, como foi a sua convivência existencial com o problema pessoal. Portanto, aqui, a meta será analisar o registro documental memorialista: “*O Cancro é uma nova oportunidade de vida*”.



Registro memorialista: “O Cancro é uma nova oportunidade de vida”

O resgate do registro memorialista, fundamentado, particularmente, num estudo de caso singular, na obra de Maria Vítor Campos, “*O Cancro é uma nova oportunidade de vida*”. O foco da abordagem analítica será contextualizar o registo memorialista, particularizando a trajetória pessoal, singularizando detalhes pessoais que irão ter um significado representativo de quem fala e de como aborda o registro memorialista, sob a ótica do método da análise de conteúdo, decodificando as emoções emitidas pela autora no seu enfrentamento com o problema de saúde.

Maria Vítor de Barros Campos nasceu em 14 de fevereiro de 1971, em Coimbra, Portugal. No seu relato memorialista, contextualiza o ambiente familiar, particularizando a tradição médica dos pais e, então, insere o curso de Medicina na sua formação pessoal, inclusive na especialização em Endocrinologia na Universidade de Coimbra, concluindo a graduação no ano de 1995. Casou-se com o Paulo e foi mãe de três filhos: Beatriz, José Maria e João Maria. No resgate da história familiar, registra a interação harmoniosa e o convívio com os avós paternos e maternos, principalmente como contribuintes para a identidade pessoal. Afirma ter uma formação religiosa na tradição católica e diz que esse registro memorialista “*é o testemunho de episódios da minha vida que vivo com muita força e com muita coragem que quero oferecer*” (Campos, 2010, p. 18). Por fim, sentencia a autora: “*temos forças ocultas que aparecem quando delas precisamos, sem nunca termos percebido que as tínhamos, avolumam-se e crescem conosco*” (p. 19).

Mas, o choque inicial, segundo o registro memorialista, foi a sentença do diagnóstico: “*cancro na mama*”. O horizonte pesou diante da realidade cruel, apesar de ser médica e toda a família envolvida com a área de saúde. E afirma, diante do real contexto: “*tinha que reiniciar a minha vida partindo dessa nova realidade*” (p. 22). E continua o registro: “*era assustador, angustiante e desesperante! Mas era a nova realidade! É terrível! Chega a parecer macabro*”. (p. 23). Em seguida, a memorialista sinaliza uma ponta de esperança e otimismo: “*tenho que lutar e tentar vencer esta batalha*” (p. 23). E ratifica a percepção significativa do contexto real do diagnóstico: “*por que nos acontece a doença grave? Somos escolhidas porque temos forças, capacidade de luta*” (p. 23). E sentencia a autora: “*a partir do diagnóstico da minha doença, resolvi partir para a luta... a partir daqui o percurso psicológico depende da personalidade de cada um*” (p. 24). Diante desse percurso histórico vivencial de uma memorialista adoecida com a patologia do câncer, o que salta nas entrelinhas do registro pessoal memorialista é o processo de interiorização emergindo de forma a pulsar um movimento energético de manifestação



otimista que se escondia no cotidiano da filha, mãe, esposa e médica, naturalmente. A força energética surge de forma catalisadora que produz, inclusive, esse diagnóstico memorialista existencial, sem registro de controle social. Os sentimentos emocionais tomam forma sem limites e vão se manifestando e ocupando o espaço mais subjetivo e escondido do ser humano.

Diante desse contexto histórico memorialista, a questão inicial que se privilegia, analiticamente, é no órgão central do registro biográfico da autora, a mama: o que é a mama para uma esposa e uma mãe? *A mama é a representação corporal da identidade feminina da mulher adulta, ora como esposa, ora como uma mãe.* E o que significa adoecer o órgão representativo da identidade feminina da mulher adulta? Portanto, o órgão corporal analítico da identidade feminina fica objetivamente focado na interpretação desta leitura do registro memorialista. E qual o desdobramento desta leitura memorialista de uma identidade feminina de um órgão corporal da mulher adulta? Após idas e vindas de ações e atitudes terapêuticas do tratamento adequado a intervenção quimioterápica, o olhar analítico procura identificar o que se pode extrair, interpretativamente, desse registro memorialista. Inesperadamente, a autora registra uma mensagem representativa da situação patológica, dita por um amigo: “*ser feliz não é ter tudo o que se quer. É querer e crer naquilo que se pode ter*” (p. 48).

Neste registro memorialista, a autora, como médica, faz uma agenda antropológica do tratamento quimioterápico (diário de campo), detalhando os exames e as intervenções sofridas e os dissabores enfrentados nos ambientes hospitalares, de forma essencialmente existencial. Contudo, passou insegurança para continuar a escrever o livro. Porém,

reconhece a necessidade de “*relatar os acontecimentos da minha vida*”... pois “*um livro não pode ficar inacabado*” (p. 80). Inclusive e, principalmente, por que foi considerada “*uma heroína*” (p. 89). E isto provoca a redefinição da memorialista: “*já passei por quase tudo o que um doente pode passar e digo com sinceridade e como médica que não temos a mínima noção do sofrimento dos doentes*” (p. 92). Nesse contexto biográfico, após mostrar os apontamentos do registro memorialista, uma amiga afirmou um sentimento pessoal: “*vergonha dos seus sofrimentos*” (p. 93).

Portanto, “*a agenda médica do trabalho de campo*”, transformada no registro memorialista em forma de livro, que se analisa por intermédio do método da análise de conteúdo, traz na sua essência testemunhante, um contexto do vínculo emocional da paciente com a patologia oncológica. Trata-se de uma mensagem carregada,



essencialmente, de um forte sentimento pessoal diante do diagnóstico do problema de saúde, e, em particular, com o problema de saúde de uma mulher. E a trajetória individual narrada sinaliza que o avanço racional não significa o avanço emocional no trajeto da vida. Contudo, a coragem e o desprendimento ao processo narrativo só tomam contornos de coragem pessoal realmente elogiáveis.

Conclusão

Esta reflexão parte de uma de experiência histórica no magistério superior, no período de 1985 a 2015, por intermédio das disciplinas vinculadas ao tronco da Metodologia Científica, na qual se implantou o projeto da monografia, como requisito de avaliação semestral e anual, nos cursos das Ciências Humanas. Parte significativa do corpo discente, ao enfrentar o desafio da produção monografia, evidenciou uma atitude de resistência representativa: “**o mecanismo de auto sabotagem**”. Em função dessa manifestação comunicada pelo segmento discente, o docente foi, ao longo dos anos, desenvolvendo uma percepção de como aquela atitude pessoal estava acontecendo e, então, foi construindo um olhar que conseguia compreender a realidade subjacente do movimento de auto sabotagem, ou seja, de que algo estava se comunicando de forma sutil. Diante do mecanismo essencialmente de resistência do segmento discente, a evolução do acompanhamento pessoal foi articulando a origem social do ato de adoecer daqueles que manifestavam a resistência de auto sabotagem. Diante deste ambiente do magistério superior altamente conflituoso e estressante, o docente, também, procurou um recurso que o ajudasse a descarregar aquele nível de tensão pessoal. Em função disto, o professor

descobriu a fonte das artes marciais, o karatê e o tai chi, de duas escolas distintas, a japonesa e a chinesa, respectivamente, para aliviar o grau elevado de tensão emocional. Na prática cotidiana, aconteceu a descoberta “energética” interiorizada nos exercícios dos dois estilos que aperfeiçoaram a percepção da sensibilidade do mecanismo de auto sabotagem manifestada pelos discentes, principalmente pelo fato de que existia o acompanhamento do docente da história de vida pessoal dos discentes, após o período de vínculo didático na sala de aula. Além deste fato histórico, um detalhe significativo foi se moldando na percepção do docente: “um altíssimo grau de adoecimento entre os discentes, inclusive com uma taxa significativa de depressão, desequilíbrio mental e suicídio”. Apesar de não existirem fontes oficiais publicadas, as informações pessoais eram transmitidas cotidianamente, na comunidade universitária e, então, a formatação perceptiva do docente se moldava para compreender o movimento de adoecimento social. Diante disto, uma temática que tomou corpo na ótica interpretativa foi a questão



do câncer que não respeitava limites de classe social para se manifestar. Além disto, um fator contribuiu para o despertar do problema de saúde: alguns adoecidos registravam as suas convivências com a patologia do câncer e, então, os registros memorialistas, em forma de livros, contribuíam como uma fonte privilegiada de investigação da temática do adoecimento social. E, ainda, um terceiro fator contribuiu, enormemente, para a escolha da temática: nos congressos no Brasil, na América Latina, em Portugal e Espanha, participando dos eventos e fazendo levantamento nas livrarias acerca das obras publicadas sobre o registro memorialista, o universo descoberto foi impressionantemente representativo que iria permitir um envolvimento significativo com o problema do adoecimento social em torno da temática. Em cada congresso, define-se um registro memorialista para abordagem e, então, toma uma dimensão representativa de despertar os ouvintes para o problema da temática. Portanto, neste evento, a análise de mais uma fonte memorialista apenas sinaliza para o registro de como uma autora focou na convivência do problema pessoal com o problema de saúde, de forma a exteriorizar o sentimento pessoal em torno do recebimento do diagnóstico e o enfrentamento terapêutico com o problema de saúde. Um registro significativo se pontua em torno do conflito de ordem pessoal: na convivência com o problema da patologia, emerge um processo de interiorização pessoal que produz o registro memorialista da doença. Isto aparece de forma clara com as obras analisadas até o momento, a via de percepção interior da memorialista desabrocha de forma profunda para compreender o que aconteceu e por que

“a patologia a escolheu para o sofrimento pessoal”. Esse processo de descoberta se torna significativa do envolvimento da história de vida pessoal. O registro memorialista provoca revelações profundas que o conflito permite emergir como recurso de manifestar o sofrimento interior perante a patologia. E a atitude de publicar as memórias significa esse mecanismo de socialização de forma mais humana do sofrimento do estado de saúde.

A identidade feminina toma contornos significativos do sofrimento pessoal, principalmente quando envolve o órgão representativo que caracteriza a mulher adulta: a mama. Por que se materializa, funcionalmente, o registro somático naquele órgão singular? Qual a mensagem que emite diante do contexto social vivenciado por uma mãe e esposa diante da realidade emocional existencial?



Referências

Campos, Maria Vítor de Barros (2010). “*O Cancro é uma nova oportunidade de vida*”. Coimbra: Minerva Coimbra.

Hui He, Yin; Bai Ne, Zhang. (1999). *Teoria básica da medicina tradicional chinesa*. São Paulo: Atheneu.

Londoño, Lucila Rosa M. (2016). *Emociones: um mundo desconocido hasta la transformación*. Medellín: AS Ediciones.

Savarín, Claudio Gabriel (2013). *Emociones: Cuáles quiero em mi vida?* Buenos Ayres: De los Cuatro Vientos.



Línea Temática 5.

**Nuevas formas de
producción, organización
y divulgación del conocimiento**



Refletir, produzir e divulgar conhecimentos “outros”: a experiência insurgente da Mangueira no Carnaval de 2019 no Rio de Janeiro

Ana Paula Batalha Ramos

Resumo

Trata-se de trabalho que pretende confrontar os discursos sobre os conhecimentos, as memórias e as construções da história e identidades nacionais estabelecidos nas escolas, livros didáticos e diversas produções culturais com o samba-enredo de 2019 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira “História Pra Ninar Gente Grande”, vencedor do Carnaval Carioca. Problematizamos em que medida uma prática cultural dessa importância interpela, desnaturaliza e desconstrói as epistemologia e metodologia hegemônicas provocando nela rachaduras. Pretendemos evidenciar as possibilidades de criar brechas de inspiração decolonial que podem dar visibilidade a discursos *outros* subalternizados e silenciados. Nesse sentido, tomamos o evento cultural do carnaval do Rio de Janeiro, como produtor de conhecimentos e subjetividades capazes que assumir as teorias críticas e decoloniais que envolvem a colonialidade do saber, poder e ser. Dialogamos com os estudos decoloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2010; Walsh, 2013, 2018), e com a proposta da ecologia dos saberes (Santos, 2007). Defendemos a relevância de visibilizar um *novo* sujeito epistêmico que vislumbra os avessos do mundo, trazendo à tona cartografias outras apagadas pelas marcas da herança colonial, nas práticas culturais, inclusive e nos espaços de produção de conhecimento. Concluimos pela possibilidade de pensar o samba da Mangueira e o carnaval carioca como espaços de insurgência (Santos, 2007) que vislumbram os avessos do mundo trazendo à tona geopolíticas e simbologias “outras” apagadas pelas marcas da herança colonial reiterada na sociedade brasileira.

Palavras-chave

Samba-enredo, decolonialidade, espaços de insurgência, práticas culturais, conhecimento

Introdução

Apresentamos o Samba-enredo abaixo:

História Pra Ninar Gente Grande

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões



*Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões São verde e rosa, as multidões
Brasil, meu nego Deixa eu te contar
A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões São verde e rosa, as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões São verde e rosa, as multidões
Brasil, meu nego Deixa eu te contar
A história que a história não conta O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou*



Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoios, mulatos

Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara E a tua cara é de cariri

Não veio do céu

Nem das mãos de Isabel

A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho

Quem foi de aço nos anos de chumbo Brasil, chegou a vez

De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Composição: Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda ·

Os Desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro que ocorrem no Sambódromo são um espetáculo coletivo realizado para milhões de pessoas, desde aquelas que os assistem presencialmente na Marquês de Sapucaí aos que os acompanham pelas mídias no Brasil e mundo afora. O Carnaval é considerado um dos elementos que compõem a identidade cultural dos muitos “Brasis” que coabitam o território brasileiro. Mesmo reconhecido como patrimônio cultural é ainda, considerado “marginal” por alguns, na medida em que é uma festa popular de origem pagã sem qualquer vinculação com a cultura erudita.

Trata-se de uma festa popular desde sempre hibridizada, para alguns até mesmo “assimilada”, sobre a qual há muito o que se dizer. É uma festa produzida por diferentes sujeitos, desde as costureiras das comunidades empobrecidas aos criminosos que circulam por dentro da estrutura do Município do Rio, a “cidade maravilha purgatório da beleza e do caos”¹. Talvez esse caráter híbrido seja um dos indícios para essa “marginalização”. Afinal, quem estaria autorizado a participar do processo de produção cultural? Que sujeitos poderiam participar da festa e trariam a ela a legitimidade de bem cultural?

Todavia, nosso objetivo aqui não é responder as questões acima, mas é problematizar o contexto de produção cultural do samba que confere visibilidade a discursos “outros”.

Em diálogo com os teóricos que buscam alternativas descoloniais, mais especificamente, decoloniais e interculturais, vislumbramos a Escola de Samba Estação



Primeira de Mangueira, na medida em que vivemos no samba um espaço importante de produção cultural. Ademais, identificamos potência e práticas educativas nele expressas, que é/foi capaz de desnaturalizar e desconstruir as epistemologias e metodologias hegemônicas provocando nelas rachaduras através das quais se evidenciam discursos *outros* subalternizados e silenciados.

Entendemos o Samba “História pra Ninar Gente Grande” como produtor e narrador de conhecimentos e subjetividades capazes que assumir perfil decolonial que envolve a colonialidade do saber, poder e ser (Quijano,2015), além de realizar a proposta intercultural crítica (Candau,2006) e da ecologia dos saberes (Santos, 2016).

Esse artigo está organizado em três momentos que, como elos numa corrente, se exigem. Na introdução apresentamos o Samba da Mangueira e o objetivo do texto. No segundo momento, nos aproximamos da teoria acerca das colonialidades do poder, saber e ser explicitando e discutindo alguns apontamentos que marcam a evidência e a permanência da sociedade brasileira desigual e racista como herdeira de tais colonialidades. No terceiro elo, na mesma linha de pensamento, nos aproximamos da teoria da interculturalidade crítica e da importância da ecologia de saberes. É importante ressaltar para o leitor que argumentamos, durante todo o texto, a favor da afirmação de que o Samba “História Pra Ninar Gente Grande” se constitui como uma prática cultural que interpela, desnaturaliza e desconstrói as epistemologia e metodologia hegemônicas provocando nelas rachaduras. Lemos o Samba-enredo vencedor, como implicado numa proposta descolonial com afinidade decolonial e intercultural que realiza a ecologia de saberes a partir da visibilização daqueles sujeitos e saberes historicamente silenciados pelo Norte Global (Santos, 2019).

Histórias para ninar gente grande

Vivemos nas Américas, especialmente, no Brasil, um momento de agudização das políticas neoliberais que levam ao empobrecimento de amplos setores da população numa sociedade que ainda tem dificuldade de assumir-se estruturalmente racista. É nesse contexto que, nossa educação tem sido constantemente demandada por movimentos privatistas, conservadoresⁱⁱ e de cunho religioso cristão fundamentalista. Por outro lado, também é chamada a negociar pelos setores populares, periféricos, subalternizados e negros que tiveram durante os governos Lula e Dilma (2003/2016) maior proximidade da agenda estatal.

Nessas últimas décadas, o chamado movimento negro protagonizou algumas conquistas fundamentais ao acesso mais democrático às vagas universitárias e aos



cargos públicos através de ações afirmativas válidas para todo o território nacional. Adotamos aqui a definição de Gomes para quem:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares da sociedade. (Gomes, 2018, p. 23-24)

Ressaltamos as leis federais nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino e nº 12.990/2014 que prevê reserva de vagas em concursos públicos, dentre outras, que são marcos legais com potencialidades em relação às demandas por reconhecimento cultural, mas podem ir além, visto que, elas também têm potência para contribuir com as demandas por redistribuição, articulando ambas as reivindicações.

Entretanto, é a lei federal nº 10.639/03, incluindo os artigos 26- A e 79-B da Lei de Diretrizes Básicas da Educação tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio, alterada pela lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena que tem posto em xeque, no cotidiano escolar, a epistemologia eurocentrada colocando em evidência sujeitos *outros* e seus saberes contribuindo para a desconstrução do “mito da democracia racial” quando dá visibilidade à questão étnica-racial politizando-a num viés emancipatório e não num viés hierárquico mantenedor das desigualdades. Ao reconhecer negros e indígenas como produtores de saber tornou-se possível avançar na análise de tudo aquilo que a colonialidade tirou o nome e a voz, reduzindo ao silêncio da inexistência. No entanto, a educação é prática social que ocorre para além das escolas. Ela ocorre também na Marquês de Sapucaí e em versos denuncia o “avesso” da história que encontramos nos livros didáticos.

O conceito de colonialidade foi desenvolvido para se diferenciar do colonialismo. O último refere-se ao período histórico que teve início no século XVI com a expansão marítima comercial europeia, marcando a transição do feudalismo para o capitalismo. Já a colonialidade descreve uma matriz de poder chamada por Quijano (2005 a) de colonialidade do poder que estrutura o mundo moderno e se reproduz até os dias atuais. O colonialismo foi uma expressão histórica constitutiva da colonialidade, todavia, a colonialidade suplantou a necessidade da existência do colonialismo, que findou com a



independência jurídica dos países, para se manter.

Para referir-se a essa situação, esse autor traz o conceito de colonialidade do poder como uma estrutura de dominação, que provoca invasão e apagamento do que ocupa, o lugar do outro. De forma mais específica, diz respeito a um discurso que se insere tanto no imaginário do colonizado, quanto no do colonizador estabelecendo relações hierárquicas. O colonizador assume a condição de invisibilizar, subalternizar e apagar o imaginário do que é colocado à margem, enquanto reafirma seu próprio discurso garantindo sua hegemonia do pensamento e das ações. Desse modo, a colonialidade do poder domina os modos de produção de conhecimento, os saberes, e impõe “novos” que chama de universais. Esse processo, instaura uma naturalização e confere uma espécie de autorização ao pensamento eurocêntrico e, como consequência, uma subalternização epistêmica do outro, não-europeu. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Inspirado em Fanon, Maldonado-Torres (2007) propõe o conceito de colonialidade do ser que se soma ao poder e ao conhecimento. Segundo ele, a colonialidade marca o “entendimento geral do ser”:

A invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser[...] A colonialidade do ser torna-se concreta sob a forma de sujeitos liminares, que marcam, por assim dizer, o limite do ser, ou seja, aquele ponto no qual o ser destrói o sentido e a prova até o ponto de desumanização. A colonialidade do ser produz diferença colonial ontológica, apresentando uma série de características existenciais fundamentais e de realidades simbólicas (Maldonado- Torres, 2007, p.257)

Nesse sentido, a colonialidade construiu a subjetividade do subalternizado, necessitamos, portanto, segundo Quijano (2007), pensar historicamente a noção de raça.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (Quijano, 2007, p. 93).

Salgado Guimarães (1988), debruçando-se sobre a conformação da História Nacional a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) no século XIX, argumenta que:



Ao definir a nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará decidindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção (Guimarães, 1988, p. 7).

São esses os sujeitos produzidos como invisíveis através de relações muito desiguais de poder que Manguera resgata num gesto eminentemente político, numa articulação expressa entre carnaval e política: “Na luta é que a gente se encontra”.

Pensamos que o Samba da Manguera é um enunciado que se soma em rede àqueles outros, que através de caminhos não-formais de educação, trabalha a riqueza de sujeitos, saberes, feitos, bibliografias e contribuições históricas que não estão nos retratos, nos livros, nos monumentos e histórias oficiais a fim de que sejam reconhecidos, visibilizados e exaltados, “A história que a história não conta”.

O samba em tela é *contranarrativa*, é ruptura centrada na recuperação das memórias coletivas definidas, aqui, como uma contraproposta de interpretação do mundo da vida “Brasil, meu nego/ Deixa eu te contar/ A história que a história não conta/ O avesso do mesmo lugar”.

O samba da Manguera, de modo insurgente reconstrói novas histórias e memórias das quais derivam novas identificações brasileiras em busca de re- existências. A Manguera age e provoca rachaduras cujas

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói (Walsh, 2016, p.72).

O samba pede licença para falar de outro lugar e transcende o espaço do desfile. Afeta a cada sujeito promovendo uma experiência estética de

decolonialidade. A decolonialidade implica em partir da desumanização existente na diferença colonial para considerar que a resistência e a luta dos povos subalternizados pela sua existência resultam na construção de modos de viver e saber distintos daqueles vigentes na modernidade (Walsh, 2007).



O Samba redireciona nosso olhar para o invisibilizado, para a complexidade das tramas que tecem nossa herança colonial, rompe com hierarquização de um saber não advindo da produção acadêmica e que parte de culturas subalternizadas epistemologicamente, saberes produzidos por sujeitos ausentes, incultos e não-pletos da sua condição humana. Redireciona as lentes para trazer da margem ao centro, outros saberes não (re)conhecidos e tamponados pela colonialidade do poder/saber/ser. Como ensina Santos (2019):

Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não configuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas (Santos, 2019, p.18)

Ao Samba em tela interessa o que está fora dos espaços institucionais, o que não foi monumentalizado, o que ainda não ocupa os livros didáticos “A Mangueira chegou/Com versos que o livro apagou, os currículos escolares, enfim o que a memória oficial se ocupou de esquecer, de não contar, a história oficial que sempre se disse dos “vencedores” com a pretensão de manter as hierarquias raciais e o privilégio branco e, nesse sentido, desestabiliza os lugares de “vencedor” e “vencido” na arena histórica.

Há forte resistência no/do Samba quando poetiza e evidencia uma dependência colonial, ou seja, a continuidade das práticas que disfarçam as formas de dominação, hierarquização e colonialidade do poder presentes não só na história oficial, mas na naturalização e produção de subjetividades. Esse posicionamento político-epistêmico vai de encontro a “neutralidade” dos conhecimentos tão defendida e propagandeada por setores conservadores e tecnicistas que pressionam a educação com suas pautas. Recorremos a Santos (2019) quando afirma: “a política dominante torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia”(p.3).

Tal neutralidade não passa de epistemicídio, ou seja, no dizer de Santos (2019) “ a destruição de uma imensa variedade de saberes”. Essa destruição desarmou grupos e sociedades de tal monta que muitas vezes são incapazes de considerar o mundo “como susceptível de ser mudado por via de seu próprio poder ainda que o colonialismo esteja findo com a independência jurídica das colônias. A colonialidade do poder (Quijano,2005) como forma de sociabilidade baseada na inferioridade racial e cultural



continua sendo junto à colonialidade do conhecimento o “instrumento fundamental para a expansão eo reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2019, p.27)

McIntosh (1990) acerca do privilégio racial dos brancos nas sociedades eurocentradas que adotam uma determinada perspectiva sobre o mundo que se baseia em padrões culturais dos grupos dominantes, que mantém uma visão única sobre as formas de viver e ser no mundo ressalta que, “o monoculturalismo, como toda forma de ‘sistema-único de visão’, é cego à sua própria especificidade cultural. Ele não consegue perceber a si mesmo” confundindo sua particularidade com neutralidade.

A divisão do mundo entre índios, negros, mestiços, brancos, etc., não existia anteriormente ao estabelecimento do sistema-mundo. Tal divisão pretendeu legitimar desigualdades sociais a partir de diferenças culturais

O racismo remete a um padrão de classificação social que apela para a existência de uma distinção biológica entre europeus e não europeus. Segundo Quijano e Wallerstein (1992, p. 585-586), “aqueles estratos étnicos que apresentam um desempenho inferior, fazem isso porque são racialmente inferiores. A evidência parece ser estatística: a partir daí, ‘científica’”.

Para Quijano (2005), as sociedades coloniais têm um protagonismo branco, colonizador, voltado à sua origem e história europeias. Desse modo, considera como fundamento do modelo colonial de poder e, por conseguinte, eurocêntrico, a ideia de racialização, ficando os povos subjulgados na condição de raças inferiores “não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural” (Quijano, 2005, p. 19).

Para Santos (2019, p.25) “estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos”

O Samba da Mangueira, numa posição de insurgência desloca mulheres, tamoios e mulatos, lideranças comunitárias e culturais negras como Lecis e Jamelão para o centro da produção de sentidos históricos e culturais “Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento/ Tem sangue retinto pisado/ Atrás do herói emoldurado/ mulheres, tamoios, mulatos”.

Adiante, reitera o protagonismo do subalterno chamando a atenção que a liberdade “Não veio do céu/ Nem das mãos de Isabel/ A liberdade é um dragão no mar de Aracati”, isto



é liberdade é fruto de conquista, de luta, não de favor de poderosos.

O Samba também tange à questão da geopolítica do conhecimento, seu canto permite pensar nos processos de produção de hierarquias do conhecimento que foram solidificadas por determinados países, regiões, raças e povos. Ao refletir acerca da geopolítica passamos a considerar a trama de relações entre espaços, sujeitos, poder, saberes e elementos que *a priori* nos parecem muito naturais, posto que, seriam uma produção de teorias universalmente legitimadas.

A interculturalidade: pistas de possibilidades outras

O samba que para alguns, marca a dimensão cultural folclorizada, denuncia a existência de “Brasis” que nunca foram “descobertos”, mas brutalmente explorados e marginalizados “Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”. Ao desnaturalizar e desconstruir as “verdades conhecidas” para trazer “história que a história não conta” trata da diferença colonial e faz leitura a partir de visão do outro. Assim, Mangueira, seu samba e enredo, conforme Walsh (2009, p.37), “constroem uma pedagogia, práxis de libertação e um humanismo novo fundamentado em uma razão outra”.

Por outro lado, de acordo com a reflexão exposta acima, é possível pensar no Samba-enredo da Mangueira como uma produção cultural e prática educativa intercultural. Interculturalidade e educação intercultural são termos polissêmicos e têm diferentes acepções, daí a importância de ressaltarmos que dialogamos nesse texto com os sentidos da interculturalidade crítica proposta por Candau (2006, 2009). A interculturalidade crítica é concebida como um processo e uma estratégia ética, política e epistêmica que se coloca em confronto à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento e de distribuição do poder, que se constrói de “baixo para cima” exigindo uma articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença. Candau (2006) entende a educação intercultural como:

Um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em



confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (Candau, 2006, p. 31 e 32).

O Samba é intercultural na medida em que traz deliberadamente diferentes contextos de luta e seus heróis, os heróis populares como Dandara - nome dado à guerreira mítica que teria lutado ao lado de Zumbi dos Palmares por liberdade durante o período da escravidão, Marielle Franco- vereadora carioca executada em 21 de março de 2018 que se definia nas redes sociais como “negra, mãe, mulher e cria da Maré”, heróis dos barracões, pobres e subalternizados pela lógica capitalista, Francisco José do Nascimento, também conhecido como Dragão do Mar ou Chico da Matilde- um líder jangadeiro, prático mor e abolicionista, com participação ativa no Movimento Abolicionista no Ceará, o estado pioneiro na abolição da escravidão, “A liberdade é um dragão no mar de Aracati”, heróis que lutaram contra a ditadura militar “Quem foi de aço nos anos de chumbo”, reconhecendo a luta desses sujeitos individuais e coletivos, “as Marias, Mahins, Marielles, Malês”, heróis como são chamados pela Mangueira para um espaço hegemônico de divulgação do carnaval: o Desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro, vide o preço dos ingressos, a cobertura midiática, o “maior espetáculo da terra” em horário nobre, que rompe as fronteiras nacionais.

Um componente fundamental da interculturalidade é a ecologia de saberes. A ecologia dos saberes, conceito de Santos, tem como propósito explorar e promover a inter-relação dos saberes científicos de diferentes matrizes como as epistemologias coloniais, pós-coloniais e feministas com outros não considerados científicos. Não se trata de afirmar uns e negar outros e sim de entendê-los em co-presença e diálogo.

Entendemos que o samba da Mangueira realiza essa ecologia quando desestabiliza o conhecimento oficial e mobiliza perspectivas decoloniais apostando não só *contra* a ordem dominante e a matriz colonial do poder e do saber, mas propõe a construção de formas outras de ser e de pensar em e com o mundo.

Ademais, ele faz dialogar sua narrativa e proposta, com as outras tantas que se colocam nesse espaço do carnaval e dos demais sambas enredo além de promover a ecologia de saberes entre saberes acadêmicos, populares e de resistência dos muitos ativistas e líderes de movimentos sociais que se relacionam com a cultura do samba, articulando a dimensão política, epistemológica e antropológica que olha para o sujeito apagado



pela modernidade ocidental.

A educação intercultural tem como uma de suas características basilares a promoção de processos dialógicos entre sujeitos, saberes, visões de mundo e práticas, na perspectiva da justiça social e epistemológica. Não se trata de propor um diálogo descontextualizado

que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não-diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social (Tubino, 2005, p.5)

“História pra Ninar Gente Grande” questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação, visibiliza o racismo presente nas relações, promove o reconhecimento e o diálogo de diversos saberes numa posição de ruptura e insurgência, combate as diferentes formas de (des)humanização, promove a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo o processos de construção individual e coletiva numa perspectiva contrahegemônica ao que temos vivido. Como propõe Walsh (2005):

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro- um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (p.25).

Por último, é possível afirmar que o Samba-enredo vencedor, além de estar implicado numa proposta descolonial com afinidade intercultural, realiza a ecologia de saberes a partir da visibilização daqueles historicamente silenciados pelo Norte Global (Santos, 2019). O samba se constitui numa prática insurgente que trabalha fora, na fronteira, na margem, assim como dentro, “abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (Wash, 2016, p.67), ele reflete, produz e divulga sujeitos e conhecimentos “outros”.

Concordamos com Santos para quem é necessária uma mudança epistemológica para transformar o mundo e entendemos que “História pra Ninar Gente Grande” é samba que fala desde o sul, aqui entendido como metáfora do oprimido.

Com efeito, o carnaval e de forma singular o samba representam um ambiente profícuo para anunciar saberes “não científicos”, dotados de outras temporalidades e lógicas,



cujos padrões se diferem daqueles que são usualmente conhecidos por meio de lentes monoculturais do saber e do ser, vide os sambas “Kizomba, a festa da raça”, do GRES Unidos de Vila Isabel, “A Grande Constelação de Estrelas Negras”, do GRES Beija-flor, “A Diáspora Africana. Um crime contra a raça humana”, da Sociedade Rosas de Ouro, dentre outros.

A monocultura do saber é uma das formas mais intensas e sorrateiras de produção da não existência e deixar tudo à margem, tudo o que é produzido fora dos critérios da verdade da ciência moderna. Portanto, desqualificar, desprezar e invisibilizar é uma prática que descredibiliza os conhecimentos não científicos. O entendimento da educação como prática social permite transcender os limites da escola e fazê-la na passarela do samba. E ainda, considerando a ecologia de saberes que reconhece a infinita pluralidade de saberes e a necessidade de intersecção específica desses saberes para realizar ações outras, permite questionar as práticas instituídas, desnaturalizando a história contada. Assim, é possível fazer emergir novas subjetividades comprometidas com as transformações urgentes que tiram as poeiras dos porões.

Notas

¹ Trecho da música Rio 40 graus, autores Fernanda Abreu, Fausto Fawcett e Laufer.

² Vide o Movimento Escola sem partido. Disponível em www.escolasempartido.org

Referências Bibliográficas

_____. (coord.) Educação Intercultural: contribuições de alguns grupos de trabalho da ANPED (2003-2008). Relatório de pesquisa. Departamento de Educação PUC-Rio/CNPq, 2009.

_____. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPE’S de 1994 a 2002. In: CANDAU, Vera (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.52-73.

GOMES, Nilma. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Guimarães, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n.1,1988. p.5-27.

Mcintosh, Peggy. Interactive Phases of Curricular and Personal Revision with Regard to Race. Stone Centre: Wellesley, 1990.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER,



Edgard (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005a.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Rev. Estudos Avançados 19 (55), 2005b.

Quijano, Aníbal; Wallerstein, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. Revista Internacional de Ciencias Sociales. Catalunha, v. XLIV, n. 4, p. 583- 591, dez. 1992.

Tubino, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, enero, 2005. Disponível em <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>

Walsh, Catherine. Notas pedagógicas a partir de brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera (org). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. Pedagogias Decoloniais, prácticas insurgentes de resistir, (re) existiry (re) vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia Intercultural: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latino- americanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala, 2005.

Santos, Boaventura. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



En defensa de las semillas: aportes metodológicos desde la experiencia para la construcción de procesos participativos e interculturales

María José Murillo Chaves
Leiner Navarro Salmerón

Resumen

Ante la amenaza latente en que se encuentran las comunidades agroproductoras de Costa Rica por mecanismos jurídicos (Ley 21.087) que suponen el control del comercio, uso y producción de las semillas “de calidad” por parte de las industrias agrícolas, en complicidad del Estado, se propuso y planteó en conjunto con las Asociaciones Culturales de la comunidad de Kach´bli, espacios de intercambio y reflexión por medio de la investigación acción participativa. En la presente se expone la experiencia vivida por las/los facilitadores del proceso intercultural.

Palabras clave

Ecología de saberes, experiencia, participación, semillas, interculturalidad, I(A)P.

A modo de introducción

En Costa Rica el proyecto de Ley titulado “Ley sobre la Producción y Control de la Calidad en el Comercio de Semillas” pretende normar la privatización y monopolización de la distribución, uso y comercio de semillas de calidad sobre las diversas dinámicas agroproductivas del país. La última versión del proyecto de ley se presentó en 2018 en el Plenario Legislativo. Este representa una amenaza para las personas agroproductoras del país.

La comunidad indígena bribri de Kcha' bli se encuentra en el territorio de Talamanca bribri, en Limón; se caracteriza por ser una comunidad agroproductora que depende, mayormente, de la comercialización de diversas variedades de banano, cacao y plátano, de las prácticas tradicionales: el intercambio libre de semillas, cambio de mano, trueque, etc..

Bajo dicho contexto, se origina la propuesta del Proyecto de Semillas, la cual es una propuesta teórica-metodológica basado en el paradigma del I(A)P, para el abordaje reflexivo del proyecto de Ley N° 21.087. Se propone comunicar a las personas de la comunidad sobre las amenazas existentes con relación a la misma y a las relaciones de poder contenidas en las dinámicas geopolíticas. Con base en la teoría de la “*Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias*” expuesta por Boaventura De



Sousa Santos (2006), se pretende dar cuenta de la experiencia vivida en conjunto entre las personas que participamos del Proyecto de Semillas; además, de los abordajes metodológicos referenciados para el proceso de la experiencia intercultural.

Se toma en cuenta lo que expone Orlando Fals Borda (2009) sobre la teoría del I(A)P, nos centramos en la participación-acción como método de investigación colectivo, ya que dicha forma permite un abordaje intercultural. Este proceso se llevó a cabo junto con otras formas metodológicas complementarias.

La presente ponencia pretende dar cuenta del proceso descrito anteriormente. La apuesta ético-política planteada desde el Proyecto Semillas, supone lo que Irene Vasilachis de Gialdino refiere como la *reflexión epistemológica*, lo que “*permite elucidar los distintos paradigmas que dan diferentes respuestas a los interrogantes que plantea la epistemología.*” (Vasilachis de Gialdino, I. 2011 P. 5)

Puntos de encuentro ante un problema común

La propuesta expuesta a las Asociaciones Culturales Dwalk, Ditsokata y Awapa de la comunidad de Kcha' bli en el Territorio de Talamanca, Limón, cuyo proceso se dio en conjunto con quienes participaron durante los talleres y actividades del Proyecto Semillas, surge como parte del proyecto de investigación, extensión y docencia llamado Alfabetización Crítica (3), del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica y que es parte del proyecto Epistemologías del Sur, adscrito a la Escuela de Sociología de la UNA.

El objetivo planteado desde quienes propusieron el Proyecto Semillas a la comunidad fue: acompañar el proceso de resistencia comunitario en Kcha' bli, con relación a la problemática del control del uso de las semillas de “calidad” en Costa Rica, ante la vigencia del proyecto de Ley N° 21.087 (Ley sobre la Producción y Control de la Calidad en el Comercio de Semillas) durante el 2019.

El proyecto de ley fue presentado por la fracción del Partido Liberación Nacional en noviembre de 2018, por la diputada Paola Alexander Valladares Rosado, entre otras y otros; sin embargo, ya se ha presentado anteriormente versiones que apuntan al mismo fin: controlar el comercio, producción y uso de las semillas “de calidad”. Nos referimos a su última versión.

La finalidad del proyecto de Ley 21 087 vigente en el Plenario Legislativo, es desarrollar la actividad comercial de semillas, aplicable a su producción, comercio y uso; supone facilitar el registro, certificación, patentización y control de las semillas comerciales,



consideradas como “de calidad”, es decir, las que cumplan con los estándares de calidad establecidos para el fortalecimiento de la actividad semillera industrial, cuyas características genéticas son: ser nuevas, homogéneas, estables y distinguibles. Supone “una sana, justa y equitativa competencia”. Además de garantizar y regular la certificación, validación y registro de las distintas variedades que se producen, comercializan y utilizan en la agricultura. La libre circulación e intercambio de las semillas que no estén registrada ni que cumplan con los requisitos fitosanitarios nacionales e internacionales, serán criminalizadas, sancionadas y hasta decomisadas.

La promoción de este tipo de proyectos de Ley, representa lo que en la geopolítica dominante, se entiende como concepción única, globalizada y universal del mundo, gobernada por la primacía total del mercado y de la cosmovisión (neo) liberal y como parte de ella, por un orden político, económico y social, un orden también del conocimiento. (Walsh, 2005) Esto se puede entender en el sentido que expone la *colonialidad del poder*: el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo (Walsh, 2005)

A partir de lo expuesto, se ha propuesto en la comunidad construir encuentros de saberes interculturales y espirituales sobre las semillas e identidades comunitarias, con el fin de identificar posibles afectaciones o beneficios de la lógica contenida en proyecto de ley en la comunidad y sus prácticas agroproductivas; a su vez, problematizar los derechos de pueblos indígenas con relación al tema-problema del uso de semillas, en conjunto con la comunidad, con base en sus realidades y experiencias cotidianas.

Nuestra apuesta teórica

Con base en lo anterior, y relacionado con lo expuesto por Boaventura De Sousa Santos (2006) sobre la teoría de la “*Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias*”, se pretende dar cuenta de la experiencia vivida en conjunto con las personas que participamos en el Proyecto Semillas. Según De Sousa Santos:

...el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas... Se trata de una versión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento, de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes (4). (De Sousa Santos. 2006. P, 82).



Asimismo, la sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes, de modo que se identifique en estas las tendencias de futuro. Esta se mueve en el campo de las expectativas sociales (De Sousa Santos, 2006).

Las prácticas hegemónicas se imponen por la eficiencia de su imposición. Esta eficiencia se manifiesta por la doble vía del pensamiento productivo y del pensamiento legislativo; así, en vez del consenso y argumentación, se prima los intereses de productividad y la coerción legítima (De Sousa Santos, 2006). Es pues que el modelo capitalista de agro-producción hegemónico (industrial) implica el uso y dependencia de paquetes tecnológicos: semillas de “calidad”, pesticidas, fertilizantes y fungicidas, y se impone a los grupos rurales: campesinos e indígenas, por medio de mecanismos jurídicos del Estado.

Para nuestra comprensión de la realidad, se referencia la *Ecología de los Saberes* (De Sousa Santos, 2006) que refiere a la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan creíblemente en contextos y prácticas sociales declarados como no existentes por la razón dominante. Supone la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico. (5). Es por ello que se plantean crear espacios de intercambio dialógico con la comunidad.

Asimismo, se acudió al concepto de *participación* con base en lo expuesto por Fals Borda (2009) donde se concibe como: “[...] empírico en el buen sentido, esto es, busca ajustar herramientas analíticas a las necesidades reales de las bases y no a las de los investigadores.” (Fals Borda, O. 2009. P, 264). En este sentido es que, desde la/los facilitadores se concibió la participación local.

Finalmente, se referencia a la categoría de interculturalidad de Catherine Walsh (2005) que refiere al principio ideológico que apunta a la transformación de las actuales estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, con miras hacia la conformación de poderes locales alternativos, el Estado plurinacional y una sociedad distinta a la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento.

Talamanca productora

Las personas participantes han sido los hombres y mujeres pequeñas agroproductoras: madres, mayores, padres, mayores, jóvenes y niña/os de la comunidad de Kch’bli. Además de las personas miembro de las asociaciones culturales ya mencionadas. También han sido partícipes la/os facilitadores que desde la UNA, se posicionan por el diálogo de saberes.



Según el Índice de Desarrollo Social (2017) de la región caribeña, el distrito de Telire, el cantón de Talamanca se encuentra en el extremo más bajo. Esto producto del racismo sistemático, de la exclusión y abandono de las poblaciones multiétnicas por parte de las políticas sociales del Estado. Además, las relaciones de mercado en la región se han establecido en el marco de la desigualdad y sobre explotación laboral, epistémica y ambiental.

La comunidad indígena bribri-rural de Kcha'bli se encuentra en el territorio de Talamanca, en la provincia de Limón, en la costa Caribeña. La producción agropecuaria primaria es la principal actividad económica de las familias de la comunidad. Es una comunidad indígena que conserva prácticas y conocimientos tradicionales, su cosmovisión; su experiencia en la agroproducción ha sido integral con el ambiente y variada para la subsistencia familiar (maíz, arroz, frijol, piña, banano-diversas variedades-, ñampi, pejibaye, aguacate, frutales, plátano, cacao, etc.) y para la buena salud comunitaria; manejan plantaciones extensas de cacao, plátano, banano criollo y convencional, y ganadería a muy pequeña escala.

Su experiencia a nivel socio productivo con relación al mercado local e internacional, se enmarca en el intercambio desigual de sus productos orgánicos con mediadores locales, asociaciones (Asociación de Pequeños Productores de Talamanca), empresas (UCANEHU y Trobanex) y corporaciones bananeras, en la infravaloración de la fuerza laboral y la sobreexplotación humana y ambiental (por el uso de agroquímicos para la producción convencional de banano y plátano).

Se estima que hay cerca de 1000 productores de plátano en todo el cantón de Talamanca. Algunos están organizados y otros venden a través de empresas comercializadoras. Los precios de compra del producto varían según empresa y demanda. En la época de mayor escasez, el racimo de plátano llega a costar 5000 colones cada uno; cuando la oferta es alta, los intermediarios pagan entre 800 o 1000 colones por racimo. (Díaz, 2011)

Sobre el banano orgánico, existen tres empresas comercializadoras: UCANEHU, TROBANEX y APPTA. Los datos específicos de cantidad de has cultivadas o personas empleadas no es claro debido a que, al ser las únicas empresas que compran producto, las familias se afilian a varias simultáneamente y registran ante ellas la cantidad de has destinadas o producción total.

El 100% de la producción obtenida de forma desigual por las empresas, se destina a la agroindustria, específicamente para la elaboración de puré de banano, que es utilizado



en la industria alimentaria. Es procesado por las empresas GERBER, Florida Products y Fructa C.R. y es exportado tanto a Estados Unidos como a Europa, principalmente a Alemania por Trobanex. (6)

El precio promedio pagado a la persona productora por los intermediarios de banano, es de 60 colones por kilo, sin el pago de la mano de obra. APPTA y UCANEHU reciben de las empresas Gerber un precio de 0,185 centavos de dólar por kilo (aproximadamente 100 colones), la diferencia se invierte en transporte, viáticos y gastos administrativos para el acopio del producto. (Díaz, 2011).

Metodología propuesta y nuestros los aprendizajes de la experiencia

Por medio de la I(A)P (7) expuesta por Orlando Fals Borda (2009), se trata de establecer un acercamiento intercultural con la comunidad. En dicho acercamiento y como nos lo expresa Fals Borda: “La intercomunicación de saberes puede llegar a ser posible y deseable, pero no hay aún claridad sobre las formas y métodos para alcanzarla.” (Fals Borda, O. 2009. P, 315). Tal como fue el caso del Proyecto Semillas, en el cual se tuvo que relacionar la I(A)P con diferentes enfoques metodológicos, para así estimular espacios de diálogo, comunicación e intercambio con las personas participantes. Para el desarrollo del Proyecto de Semillas se tomó en cuenta que:

La investigación participativa puede definirse como un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares. Reclama que el investigador o investigadora base sus observaciones en la convivencia con las comunidades, de las que también obtiene conocimientos válidos. (Fals Borda, O. 2009. P, 320)

Durante el proceso de desarrollo, desde su locus de enunciación, la participación dialógica fue esencial entre las personas pertenecientes al proyecto: las personas facilitadoras realizaron aportes científicos interdisciplinarios (desde la sociología, la agronomía, filosofía, economía y biología) para la comprensión del tema-problema; dichos aportes siempre se realizaron con el máximo respeto y en relación a la cultura Bribri. Por parte de las personas de la comunidad, se realizaban aportes en su idioma (bribri) correspondientes a su cultura indígena y rural, creencias espirituales, cosmovisión y saberes agroproductivos, para contrarrestar o fortalecer el tema en discusión (las diferencias entre las prácticas agrícolas tradicionales y las convencionales). Para ello, se acudió a lo que De Sousa Santos (2006) refiere como la traducción: “un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre



experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad.” (De Sousa Santos, B. 2006. P, 68).

El tema-problema fue planteado desde el contexto académico -exógeno-, en el sentido de que, producto de las investigaciones realizadas independientemente por las y los estudiantes, se evidenció las probables afectaciones a la cultura rural e indígena; sin embargo, desde las comunidades el conocimiento respecto a la aplicación de la Ley 21.087 es nulo (8). Producto de la geopolítica del conocimiento, ante la indiferencia y falta de voluntad estatal, se propuso su socialización en la comunidad.

Este factor de “traer la idea desde afuera” influyó mucho en la dinámica del proceso de intercambio, aunque la intención no fue reproducir el sentido academicista de “instruir” o “emancipar” a las comunidades vulnerabilizadas, la lógica consiste en comunicar a las comunidades lo que desde afuera -el Estado y el mercado capitalista- se decide sobre sus condiciones de existencia. Debido a ello, es que dicho proceso se vio limitado, en algunas ocasiones, por la poca o nula participación de personas de la comunidad. Estas limitantes se pueden percibir en varios sentidos: la poca comunicación que en algunos casos se presentó entre personas de la comunidad y facilitadora/es, desconfianza y rechazo desde la comunidad en respuesta a experiencias de colonialismo epistémico anteriores, además, la participación social en los talleres no fue constante, exceptuando la participación de algunas mujeres y niños; por otro lado, el poco o simplista compromiso por parte de alguna/os estudiantes de la UNA durante el proceso de diálogo, generó que se diera un sobrecargo de actividades a pocas personas y la ausencia de espacios de discusión grupal sobre las experiencias.

Por lo anterior, la privatización y control del uso e intercambio de semillas y de sus prácticas locales ante la amenaza externa, fue uno de los temas centrales de los talleres. El mismo se presentaba como un tema de interés común. La afectación a nivel cultural, productivo, educacional, económico, social y ambiental que puede generar la privatización, puso a las y los participantes a dialogar el cómo resistir ante las imposiciones coloniales de las agroindustrias y el Estado, además de cómo es percibida desde ambas partes. Fals Borda nos habla que:

Por la fluidez natural de los fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos, es necesario abrir el compás para diversas series de *interpretaciones* y *reinterpretaciones* de los mismos fenómenos estudiados, esto es, hay que verlos como procesos históricos sujetos a análisis hermenéuticos. (Fals Borda, O. 2009. P, 327).



De acuerdo con las dinámicas prácticas -metodológicas- del proyecto (las cuales variaron según las condiciones, es decir no fueron estáticas y nunca se desarrollaron según se planteó desde las/los facilitadores), fue esencial dejar de lado las jerarquías sujeto/objeto. Ejemplo de estas son: los talleres (donde, a partir de la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire, se estimulaba la reflexión en adultos, jóvenes y niña/os), proyección de documentales y películas referentes a las condiciones campesinas e indígenas de otros países de la región latinoamericana donde se impusieron leyes similares a la Ley 21.087, exposiciones grupales donde se contrastan las prácticas agrícolas locales con las impuestas por la lógica capitalista, diálogos intergeneracionales, lectura de historias narradas de la cosmovisión bribri (para comprender la problemática con relación a los conocimientos y conceptos dados por las y los ancestros), además de apelar a la memoria histórica de la comunidad, plenarias de reflexión conjunta y charlas con los kekepa, awapa, tsurutmi (9) y personas mayores que participaban de los talleres.

El proceso de intercambio dialógico se dio en dos idiomas: el bribri y el español. En este sentido, se estimuló la mayor participación verbal en idioma bribri, para así evitar la exclusión de la reflexión a quienes solamente hablaban este idioma (mayora/es), quienes no escribían y de quienes no querían participar en la elaboración conjunta de las actividades pero que sí querían aportar desde sus conocimientos. Esto permitió que quienes ejercieron su rol de traductores (hombres y mujeres de la comunidad) pudieran explicar con sus propias formas de nombrar, los conocimientos que desde las/los facilitadores y sus disciplinas se compartían en los talleres y que, por limitantes lingüísticos, no se podían traducir. Muchas veces los conceptos técnicos empleados por la/os facilitadores no tuvieron significado o traducción al bribri, eran ajenos a su cultura; estos responden a la episteme de las disciplinas que, desde la academia, se imponen sobre las realidades multiculturales de las comunidades. Fals Borda nos habla de que:

El rompimiento de la díada investigador/investigado para quebrar la asimetría y horizontalizar la relación no significa el predominio intelectual de uno u otro polo, sino la posibilidad respetuosa de los aportes mutuamente fructuosos por evidencias y hechos confrontables: los pueblos comunes no siempre tienen la razón, como tampoco los llamados "doctores". (Fals Borda, O. 2009. P, 329)

Como parte de la metodología trabajada, las críticas eran recibidas para un mejor desarrollo de la investigación participativa. A raíz de los comentarios o pensamiento de las personas, la investigación va tomando su orientación. Dentro de la experiencia se dio el caso de que por parte de varias personas de la comunidad hubo descontento por



el accionar de las/los facilitadores y del sentido con el cual se estaba entendiendo el proyecto en general, la amenaza a la instrumentalización de la cosmovisión bribri, el temor de las personas locales al extractivismo epistemológico; además, hubo una falta en claridad del producto colectivo y también, por parte de algunos miembros de la comunidad, se reflejaron aspiraciones a obtención de productos materiales y económicos del proyecto contrarios al aporte dado desde las personas facilitadoras: consistió en un aporte a nivel comunicativo y reflexivo ante la amenaza externa por parte del Estado y la Industria Semillera, con la ley como mecanismo de colonización y colonialismo. Con relación a lo anterior, los procesos finales de la investigación-acción, no se presentan de forma concreta, los mismos se van desarrollando en las diferentes etapas de la investigación, Fals Borda nos habla de que:

La *evaluación* de resultados no se ejecuta necesariamente al término de un período dado o prefijado por el conocido ritmo de reflexión-acción, como si fuera un procedimiento bancario unilineal, o unicausal en manos de planificadores, sino que puede darse en la marcha misma del trabajo de campo, como estímulos a la acción. (Fals Borda, O. 2009. P, 328)

Reflexiones Finales

Desde nuestra experiencia como facilitadoras, comprendimos que la experimentación no responde a la manera de las ciencias naturales que implican la repetitividad de fenómenos en contextos controlados. Los procesos sociales son complejos e implican un trabajo de reflexión-acción constante sobre las propuestas que, desde la academia, planteamos a las comunidades con quienes ya hemos trabajado.

A pesar de que el tema-problema en discusión compete a la comunidad bribri por la latente amenaza que existe ante sus formas de vida, de organización, de educación comunitaria y de producción, y la contaminación y colonización de la biodiversidad, específicamente de los elementos genéticos y bioquímicos de las semillas, por parte de la racionalidad metonímica y proléptica operacionalizada por las industrias agrícolas y del Estado, las formas del *hacer* no fueron construidas colectivamente.

Sin embargo, los espacios de reflexión estimulados fueron de provecho para quienes participaron durante el proceso. La comunicación y reflexión de la amenaza latente fue problematizada desde varios puntos de enunciación. Por tanto, la experiencia de reflexión epistemológica fue provechosa y estimulante para quienes pensamos en otros mundos posibles.



Notas

¹ Estudiante de Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional. Asistente del Proyecto Alfabetización Crítica.

² Estudiante de Bachillerato en Sociología de la Universidad Nacional. Asistente del Proyecto Alfabetización Crítica.

³ Desde hace más de 10 años el proyecto Alfabetización Crítica de la Universidad Nacional ha apostado por estimular espacios para la experiencias interculturales educativas. A partir de ello es que *“Destacaremos el aporte de esta actividad académica de extensión, investigación, docencia y producción a la formación de profesores/as de Enseñanza de filosofía en la universidad antes citada.”* (Gomez, 2018, p. 84)

⁴ Según De Sousa Santos (2006, p. 75-77) son cinco las lógicas o modos de producción de la no existencia: 1) *monocultura del saber y del rigor del saber*: Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura; 2) *monocultura del tiempo lineal*: Esta lógica declara atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico en relación a lo que es declarado avanzado; 3) *lógica de la clasificación social*: distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías; 4) *lógica de la escala dominante*: Se privilegian las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y que, al hacerlo, adquieren la prerrogativa de designar entidades o realidades rivales como locales; 5) *lógica productivista*: se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. La no existencia es producida bajo la forma de lo improductivo, la cual, aplicada a la naturaleza, es esterilidad y, aplicada al trabajo, es pereza o descualificación profesional.

⁵ *“La idea de alternativa presupone la idea de normalidad, y ésta la idea de norma; por lo que, sin más especificaciones, la designación de algo como alternativo tiene una connotación latente de subalternidad.”* (De Sousa Santos, 2006, p. 79)

⁶ Según el video: “[HiPP CR] Banano orgánico de Tamanca”. https://www.youtube.com/watch?time_continue=38&v=BXWVkb7mVfM&feature=emb_logo

⁷ Según William H. Whyte (citado por Fals Borda, 2009, p. 320): *“La IAP envuelve a miembros de una organización o comunidad estudiada para que tomen parte con los investigadores, de lleno, en el diseño del proyecto, la obtención de los datos y las*



acciones que resultan del proceso. Uno de los objetivos profundos de cualquier proyecto de IAP es el de que los miembros de las clases bajas tengan poder suficiente para participar activamente en la gestión de su organización o comunidad”.

8 Según el Convenio No. 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales. En el artículo 6: 1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. De acuerdo a dicho Convenio, para la implementación de leyes, como la que se presenta en el trabajo, se debe de consultar a todas las comunidades, con el fin de saber cual es la decisión con respecto a dicha ley. En muchos casos, dichos Convenios están, pero no se cumplen, algo que hace que pueblos indígenas están desprotegidos ante la ley y ante medidas como la que quieren implementar.

⁹Kekepa: Persona reconocida por su conocimiento. Awapa: Médico tradicional. Tsurtmi: Mujer encargada del cacao y el chocolate sagrado.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2006) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Capítulo 3. Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias.* P. 65-103. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Perú.

Díaz, M. (2011) *Análisis general del cantón de Talamanca como base para el desarrollo de la etapa de validación de alternativas agroecológicas al uso de agroquímicos en el cultivo de plátano.* Universidad Nacional, Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas (IRET) y Proyecto Infantes y Salud Ambiental (ISA).

Fals Borda, O. (2009) Una Sociología sentipensante para América Latina. Capítulo IV, Ciencia y Praxis. P. 253 – 365. CLACSO. Bogotá, Colombia.

Gomez, Torres J. (2019) *La interculturalidad en la formación de profesores de enseñanza de la filosofía: Un encuentro con la comunidad de Kcha´bli.* Revista Ensayos Pedagógicos. Edición Especial •83-101, ISSN 1659-0104. UNA, Costa Rica.

Walsh, C. (2005) Interculturalidad, colonialidad y educación. Artículo. Ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá, Colombia. Documento PDF.



Marcos jurídicos

Índice de desarrollo Social 2017. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. San José, Costa Rica.

Organización Internacional del Trabajo OIT. Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Proyecto de Ley N° 21 087 Ley sobre la *Producción y Control de la Calidad en el Comercio de Semillas*. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.



El aporte de la *Estrategia Contrafáctica* para la producción de argumentos en estudios cualitativos

Gabriela Verónica Huepe Ortega

Resumen

La *Estrategia Contrafáctica* es una propuesta metodológica para la producción de datos de tipo argumentativo, la cual puede incorporarse en investigaciones cualitativas a través de técnicas de entrevista individual y grupal, instancias en la que es posible confrontar a los entrevistados con situaciones ficticias como medio para que comparen, reflexionen y argumenten sobre su posición en relación a un determinado asunto. El objetivo del trabajo es dar a conocer la *Estrategia Contrafáctica* como herramienta metodológica, describiendo su aplicación según fue concebida y utilizada en un estudio sobre Eutanasia bajo el contexto de prohibición legal de esta práctica en Chile. En dicho estudio se incorporó la *Estrategia Contrafáctica* al adaptar la técnica de entrevista en profundidad en tres aspectos: guión temático, situación argumentativa y número-duración de los encuentros. Su aplicación demostró ser efectiva para la producción de argumentos, logrando incluso el reconocimiento por parte de los entrevistados que el ejercicio contrafáctico incorporado en el guión temático y la situación argumentativa, les exigió un mayor esfuerzo reflexivo para fundamentar sus posiciones sobre el tema moral abordado. En términos procedimentales, se logró el propósito de la entrevista en un solo encuentro, lo que puede ser considerado una ventaja de la implementación de la *Estrategia Contrafáctica* en estudios que buscan lograr profundidad y riqueza de datos, pero en tiempos más acotados.

Palabras clave

Estrategia contrafáctica, estudios cualitativos, Chile

Introducción

El presente trabajo da a conocer la *Estrategia Contrafáctica* (EC) como herramienta metodológica para la producción de datos de tipo argumentativo, que fue diseñada en el marco de la investigación "Eutanasia en Chile: Estudio cualitativo sobre la argumentación moral de médicos de la Universidad de Chile" (Huepe, 2018).

Dado que en Chile la eutanasia constituye una práctica médica prohibida por ley, en este estudio se presentó la necesidad de idear una estrategia que permitiera acceder a argumentos que sustentan las posiciones frente a temas de connotación valórica y



moral como este, los que son de difícil acceso cuando la deseabilidad social o normativa vigente inundan la reflexión por parte de actores que cumplen un rol público en estos temas.

Antes de avanzar en la descripción teórica y metodológica de la EC, es necesario dar contexto precisando los siguientes conceptos: *argumentos* y *argumentación*. De acuerdo con Toulmin, Rieke y Janik (1984), los argumentos corresponden a la “secuencia de tesis y razones interconectadas que, entre ellas, establecen el contenido y la fuerza de la postura a favor de la cual está argumentando un determinado hablante” (p.43). Por su parte, la argumentación refiere a “toda actividad de hacer aserciones, desafiarlas, apoyarlas con razones, criticar esas razones, rebatir esas críticas, y así sucesivamente” (p.12). De esta forma, la EC se ideó buscando favorecer la argumentación como actividad y, a su vez, los argumentos en tanto productos de dicha actividad.

Ahora bien, el término contrafáctico significa contrario a los hechos y el estudio del pensamiento contrafáctico encuentra su origen en la filosofía. De acuerdo con Flichman (1986), la historia del análisis de los contrafácticos está llena de discusiones en las que se entrelazan temas de “lógica y filosofía de la lógica, filosofía del lenguaje, teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia y ontología” (p.251), y su interés está en la posibilidad de deducción lógica a partir de este tipo de afirmaciones.

En la filosofía moderna, en cambio, se ha avanzado hacia la reflexión de la importancia de comprender que las personas son capaces de considerar y hablar de otros mundos (Caponi, 2017). En esta línea, Bunge (2005) describe lo contrafáctico como “un enunciado condicional que sostiene (lo que parece ser) un antecedente objetivamente falso” (p.38), caracterizando a este tipo de pensamientos y enunciados como temas de ficción.

Desde la psicología, el pensamiento contrafáctico puede ser comprendido como “la capacidad de comparar una situación con una alternativa imaginaria. Se corresponde con el tipo de pensamientos que realizamos sobre cómo la aparición o no de un evento, o una decisión distinta podría haber cambiado la realidad” (Segura, 1999, p.11). En este marco, un ejemplo de enunciado contrafáctico es: si hubiera sabido eso antes, este problema se habría evitado.

Si bien en el estudio de los pensamientos contrafácticos se plantea que corresponden a representaciones mentales de alternativas a eventos del pasado y no a situaciones futuras (Cárdenas-Leroy et al., 2009), el diseño de esta nueva estrategia metodológica



consideró el incluir ambas posibilidades, es decir, imaginar alternativas frente a hechos del pasado, así como también imaginar escenarios futuros contrarios a los hechos del presente, ampliando de esta forma las posibilidades que el propio término contrafáctico entrega en su acepción simple y conocida de ser contrario a los hechos.

En términos metodológicos la EC puede incorporarse en procesos de producción de datos con enfoque cualitativo, como entrevistas individuales y grupales, donde se confronta al entrevistado con situaciones ficticias como medio para que compare, reflexione y argumente sobre su posición en relación a un determinado asunto.

En la investigación citada sobre Eutanasia en Chile (Huepe, 2018), la EC fue utilizada como técnica de entrevista individual por medio de la adaptación de la entrevista en profundidad, tradicionalmente comprendida como encuentros reiterados cara a cara orientados a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1986). Considerando esta experiencia, se describe a continuación en qué consiste esta estrategia, algunos resultados de su implementación y su aporte en la producción de argumentos en estudios cualitativos.

Desarrollo

Las adaptaciones que se realizaron a técnica de entrevista en profundidad para incorporar la EC, se refieren a tres aspectos: guión temático, situación argumentativa y número y duración de las entrevistas, los cuales se detallan a continuación.

1. Guión temático. La EC considera incluir al menos una sección dentro del guión temático destinado a acceder a los argumentos sobre el tema en cuestión, buscando exponer al entrevistado a situaciones hipotéticas e intencionalmente contrarias a lo que ha ido describiendo en momentos anteriores, de manera que realice un mayor esfuerzo reflexivo para justificar su posición sobre el asunto tratado.

De manera complementaria y para asegurar acceder a argumentos razonados, es posible generar preguntas auxiliares que faciliten el proceso comunicativo, otorgando así al investigador insumos concretos para el desarrollo de una entrevista fluida que no dependa exclusivamente de su capacidad de improvisación para exponer al entrevistado a situaciones contrafácticas.

En el caso del citado estudio sobre eutanasia, se construyó una sección del guión temático en base al ejercicio de formular una Ley de Eutanasia, en que se solicitó al



entrevistado que asumiera el rol de legislador en Chile, con la consecuente facultad de incorporar en dicha ley los aspectos que él estimase, sin restricción alguna.

2. Situación argumentativa. Reconociendo que la entrevista en investigación no constituye un intercambio social espontáneo, sino más bien uno artificial a través del cual el entrevistador crea esta situación concreta (Ruiz, 2009), se espera lograr una situación de entrevista caracterizada por la argumentación.

Para ello, la EC considera que el entrevistador asuma un rol más activo al que tradicionalmente se le otorga en la entrevista en profundidad, aumentando la cantidad de intervenciones de tipo contrafácticas, presentando reflexiones críticas y rebatiendo afirmaciones realizadas por el entrevistado, con el fin de promover la reflexión y fundamentación sobre sus propios planteamientos. Como consecuencia, se prevé como posibilidad que el entrevistado tome una actitud de desconfianza o recelo frente al entrevistador, dada la confrontación a situaciones ficticias, por verse expuesto a contradicciones en sus propios argumentos, o por otras situaciones que puedan resultar incómodas para él.

Esta situación argumentativa, parte fundamental de la EC, puede constituir un riesgo en el establecimiento de un adecuado *rapport*, lo que en última instancia puede afectar la calidad de los resultados. Frente a esto, y en la medida que el entrevistador sea consciente de esta posible dificultad, se recomienda anticiparse utilizando diversas tácticas comunicativas en pro de minimizar este riesgo, como por ejemplo explicitar al momento del contrato comunicativo y en el transcurso de la entrevista, que se asumirá dicho rol provocador como parte de la estrategia metodológica del estudio.

3. Número y duración de los encuentros. Como ya fue mencionado en su definición, la entrevista en profundidad contempla un número reiterado de encuentros cara a cara, así como en términos prácticos es posible advertir que la duración es más extensa que otras técnicas de entrevista cualitativa.

Sin embargo, en el marco de la EC, se espera que el propósito de la entrevista se logre en un tiempo más acotado e idealmente en solo un encuentro. Sin embargo, este último punto se expone como un aspecto deseable y a tener en consideración para el diseño del guión temático y puesta en marcha de la situación argumentativa, lo que debe ser evaluado conjuntamente con el inicio del trabajo de campo.

A pesar de lo recomendable que es testear el guión temático en una fase exploratoria, en el estudio de eutanasia se decidió implementar la entrevista sin realizar esta tarea,



por la dificultad de los participantes de disponer tiempo suficiente para el estudio (población de difícil acceso). Igualmente se realizaron mejoras al instrumento luego de las primeras aplicaciones, considerando acotar el tiempo de entrevista que en promedio duró 1 hora 30 minutos. Además, no fue necesario programar nuevos encuentros dada la suficiencia y densidad del discurso producido.

Consideraciones Finales

La EC aplicada como técnica de entrevista en el estudio de eutanasia, demostró ser efectiva para la producción de argumentos, logrando incluso el reconocimiento por parte de varios entrevistados que el ejercicio contrafáctico y situación argumentativa les exigió un mayor esfuerzo reflexivo para fundamentar sus posiciones sobre el tema moral abordado.

En términos procedimentales, las entrevistas duraron en promedio 1 hora 30 minutos, lográndose su propósito en un solo encuentro, lo que habla de las ventajas de la implementación de la EC en estudios que buscan lograr profundidad y riqueza de datos, pero en tiempos más acotados.

Además, cabe mencionar que en una reciente investigación que exploró los argumentos de residentes de psiquiatría sobre los problemas morales del quehacer en dicha especialidad (Huepe, 2019), se incorporó la EC en la realización de grupos focales. Su aplicación resultó ser igualmente útil para la producción de argumentos y la promoción de la argumentación como actividad.

En definitiva, tomando en consideración los dos estudios citados, la Estrategia Contrafáctica mostró ser de fácil aplicación y efectiva al cumplir el propósito para la cual fue diseñada. Se espera que en el futuro otras y otros investigadores implementen esta estrategia para así contar con mayor evidencia de su aporte en la producción de argumentos, o bien para el logro de otros objetivos en el marco de la investigación cualitativa.

Bibliografía

- Bunge, M. (2005). *Diccionario de Filosofía*. México: Siglo XXI.
- Caponi, G. (2017). Contribución a la historia natural de los Tigres Marcianos. *Principios: Revista de Filosofía, Natal*, 24(45), 9-35.
- Cárdenas-Leroy, G., Padilla-Vargas, M., Martínez-Munguía, C., Burgos, J. y Morando, A. (2009). Análisis de los efectos de la elaboración de enunciados contrafácticos en una tarea de elección. *Universitas Psychologica*, 8(2), 385-397.



Flichman, E. (1986). Contrafáctico: Reversibilidad. *Revista de Filosofía y Teoría Política*; 26-27, 251-3. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10915/12500>

Huepe, G. (2018). *Eutanasia en Chile: Estudio cualitativo sobre la argumentación moral de médicos de la Universidad de Chile* (Tesis de Magíster). Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Huepe, G. (2019). *Problemas y decisiones morales en psiquiatría: Análisis del discurso argumentativo de los residentes del Programa de Psiquiatría Adultos de la Universidad de Chile* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Segura, S. (1999). *Razonamiento contrafáctico: la posición serial y el número de antecedentes en los pensamientos sobre lo que podría haber sido* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* [Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings]. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An Introduction to reasoning* (2nd ed.). New York: Macmillan.



El *process-tracing* como método de investigación: Fortalezas metodológicas y aportes al estudio de conflictos sociales vinculados con empresas mineras

Mario Pasco Dalla Porta

Resumen

Tradicionalmente, la investigación observacional sobre nexos causales en los fenómenos sociales ha privilegiado la aproximación cuantitativa basada en el procesamiento estadístico de bases de datos. El *process-tracing* (rastreo de procesos) se ha venido consolidando como un diseño metodológico particularmente valioso para abordar nexos causales en los procesos sociales con un enfoque predominantemente cualitativo. El propósito de este trabajo es a) examinar los fundamentos epistemológicos y metodológicos del *process-tracing* y b) ponderar su contribución a la explicación de nexos causales en dinámicas contenciosas. Para ello se toma como base un estudio comparado sobre dos contextos de conflictos sociales vinculados con mega-proyectos mineros en Argentina y Perú.

Palabras clave

Métodos de investigación, enfoque cualitativo, process-tracing, conflictos sociales, industrias extractivas

Introducción

Hay una amplia discusión sobre la inferencia científica en las ciencias sociales. King, Keohane y Verba (1994) distinguen las inferencias descriptivas (centradas en la diferenciación de patrones sistemáticos y no sistemáticos en los fenómenos) de las inferencias causales (enfocadas en establecer efectos sistemáticos de un fenómeno sobre otro). Estos autores consideran que, en último término, la investigación social debería generar inferencias causales, a menudo mediante el análisis de un gran número de casos y el uso de técnicas cuantitativas (como los análisis de regresión).

Esta aproximación ha sido crecientemente cuestionada por autores afines a la tradición cualitativa (Brady & Collier, 2010). Esta tradición se apoya fuertemente en descripciones detalladas de los fenómenos sociales, tal como ocurre con aproximaciones como la “descripción densa” (Geertz, 1973). Sin embargo, en las últimas décadas se han consolidado algunos abordajes metodológicos para analizar nexos causales



manteniendo un enfoque cualitativo. El *process-tracing* es un método de investigación que tiene esa perspectiva.

Este documento está organizado en tres secciones. La primera sección describe los fundamentos epistemológicos y metodológicos del *process-tracing*. La segunda sección examina el aporte de este método a la elucidación de nexos causales vinculados con dinámicas de contención. Para ello se presenta un estudio de caso comparado sobre conflictos sociales relacionados con proyectos de mega-minería en la región, se describe la forma en que fue aplicado el *process-tracing* y los hallazgos centrales facilitados por esta metodología. El documento concluye con algunas reflexiones finales sobre los temas abordados.

El *process-tracing* como método de investigación social

El *process-tracing* es un diseño metodológico generalmente anidado dentro un estudio de caso y fuertemente conectado con observaciones de procesos sociales complejos y temporalmente extensos. En ese sentido, antes de abordar directamente el *process-tracing* conviene introducir brevemente los aspectos centrales del estudio del caso y la aproximación centrada en la evolución de los procesos sociales a lo largo del tiempo.

Diversos autores resaltan la tendencia creciente en el uso de métodos basados en casos en la investigación social en contraste con estudios basados en muestras amplias (Gerring, 2006; George & Bennet, 2005). Para Gerring (2004), el estudio de caso involucra “an in-depth study of a single unit (a relatively bounded phenomenon) where the scholar’s aim is to elucidate features of a larger class of similar phenomena” (341). En la misma línea, Yin (2008) lo define como “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context” (s.n.), en especial cuando esto involucra importantes condiciones contextuales. El estudio de caso tiene algunas características distintivas, incluyendo un tamaño de muestra pequeño, trabajo de campo intensivo, diversas fuentes de evidencia, énfasis en mecanismos causales y relevancia del contexto (Yin, 2008; Gerring, 2004; Stake, 1994).

Pierson (2003) señala que los procesos sociales ocurren a diferentes velocidades, pues los horizontes de tiempo de las causas y resultados de esos procesos pueden tener notables variaciones (ver Tabla 1). A pesar de esa diversidad, una parte sustantiva de la investigación social se centra en procesos de corto plazo, soslayando procesos causales que evolucionan en periodos extensos de tiempo. Este autor sugiere prestar mayor atención a los procesos que evolucionan lentamente, considerando las causas acumulativas, los umbrales, las cadenas causales y los efectos acumulativos. Asimismo,



cuando existe una separación temporal entre la causa y su efecto, el análisis debería incorporar explicaciones estructurales y trayectorias dependientes (*path-dependency*).

		Horizonte de tiempo del resultado	
		Corto	Largo
Horizonte de tiempo de la causa	Corto	I Procesos de corto plazo	II Efectos acumulativos
	Largo	III Umbrales y cadenas causales	IV Causas acumulativas

Tabla 1. Horizontes de tiempo en diferentes aproximaciones causales
Fuente: Pierson (2003)

El *process-tracing* busca “to identify the intervening causal process —the causal chain and causal mechanism— between an independent variable (or variables) and the outcome of the dependent variable” (Bennet, 2005: 206). Bennett (2010) agrega que este método involucra “the examination of ‘diagnostic’ pieces of evidence within a case that contribute to supporting or overturning alternative explanatory hypotheses” (208), con el propósito de establecer si los procesos examinados en el caso se ajustan a esas predicciones.

Este método tiene algunos rasgos particulares: una lógica compleja análoga al trabajo detectivesco, un enfoque en secuencias y mecanismos causales, el uso de múltiples y detalladas fuentes de evidencia para verificar las inferencias, el establecimiento de largas cadenas causales, el carácter no comparable de las piezas de evidencia, y la indeterminación sobre el número total de observaciones (Gerring, 2006). Hay diversas formas de *process-tracing*, incluyendo narrativas detalladas, desarrollo de hipótesis y generalizaciones, explicaciones analíticas y explicaciones generales (Bennett, 2010; George & Bennet, 2005).

La fortaleza metodológica de este método se apoya en la reducción del número de causas potenciales, la consideración de la equifinalidad, la identificación de senderos causales, la reducción del problema de indeterminación, la disminución de los errores inferenciales (incluyendo aquellos relacionados con la espuriedad), y la explicación de casos desviados (George & Bennet, 2005).



El process-tracing requiere un análisis cuidadoso de los nexos causales examinados. Van Evera (1997) propone una herramienta valiosa para medir las evidencias empíricas, basada en cuan necesarias/suficientes son para establecer causalidad. Hay cuatro pruebas de causación: *straw in the wind* (brizna en el aire), *hoop* (aro), *smoking gun* (arma humeante) y *doubly decisive* (doblemente decisiva) (ver Tabla 2). Estas pruebas proporcionan diferentes grados de apalancamiento analítico para determinar la causación. La prueba *straw in the wind* solo proporciona una débil evidencia sobre el vínculo causal analizado. Las pruebas *hoop* y *smoking gun* ofrecen evidencias más sólidas. Por último, la prueba *doubly decisive* constituye el medio más sólido para evidenciar la causación. Desafortunadamente, obtener evidencia para pasar esta última prueba es poco usual en las ciencias sociales. Por ende, la combinación de pruebas *hoop* y *smoking gun* suele ser una estrategia metodológica válida para producir inferencias causales sobre el fenómeno investigado.

		Suficiente para establecer causación	
		No	Sí
Necesario para establecer causación		<i>Straw in the wind</i>	
	No	Pasar afirma la relevancia de la hipótesis pero no la confirma. Fallar sugiere que la hipótesis puede no ser relevante pero no la elimina.	<i>Smoking gun</i> Pasar confirma la hipótesis. Fallar no la elimina.
	Sí	<i>Hoop</i> Pasar afirma la relevancia de la hipótesis pero no la confirma. Fallar la elimina.	<i>Doubly decisive</i> Pasar confirma la hipótesis y elimina otras.

Tabla 2. Process-tracing: cuatro pruebas de causación
Fuente: Van Evera (1997) y Bennet (2010)

Aplicación del método en un estudio de caso

A fin de ilustrar el potencial del *process-tracing* para la comprensión de los movimientos sociales se presentará el diseño metodológico y hallazgos centrales de un estudio de caso comparado sobre el tema.¹

La paradoja entre coerción y diálogo en los conflictos sociales en el sector minero

Desde inicios de los noventas, la mayoría de países en América Latina aplicaron políticas neoliberales. Varias de esas políticas estuvieron dirigidas a promover la



inversión extranjera en las industrias extractivas, generando un incremento exponencial en los proyectos mineros (Haslam & Tanimoune, 2016; Glave, 2012; Bebbington, Hinojosa, Bennington Burneo & Waarnaars, 2008; Sánchez, Ortiz & Moussa, 2001). Estos proyectos han estado asociados con diversos impactos negativos, incluyendo contaminación ambiental, desigualdad económica, disrupción socio-cultural e ingobernabilidad. Esto ha generado una multiplicación de conflictos sociales en toda la región.

La respuesta de los gobiernos y corporaciones mineras ha sido un “giro dialógico” en la relación con las comunidades afectadas por estos problemas. De ese modo, los gobiernos han fomentado esquemas de consulta y han desarrollado mecanismos de redistribución de los tributos mineros, mientras que las corporaciones han promovido iniciativas de responsabilidad social y proyectos de desarrollo participativo.

Paradójicamente, la conflictividad social no se ha reducido con estos esfuerzos sino que se ha incrementado tanto en número como en intensidad. En las últimas tres décadas, más de 30 mega-proyectos mineros han quedado paralizados luego de episodios de intensa confrontación y violencia (OCMAL, 2019), generando la pérdida de vidas humanas y cuantiosos daños materiales para los territorios y actores involucrados.

Esta investigación busca explicar las causas de esta paradoja. La revisión de la literatura teórica sobre movimientos sociales y los estudios precedentes en la región sugieren tres posibles factores que intensifican la confrontación y desincentivan el dialogo entre los actores involucrados: a) la irreconciliabilidad de las demandas, b) la asimetría de poder y c) la debilidad de los mecanismos institucionales de solución de conflictos.

El estudio de los movimientos sociales ha mostrado un creciente interés en el análisis de los procesos y mecanismos causales subyacentes a los conflictos. Esto es particularmente notorio en la perspectiva de los *procesos políticos* (McAdam, McCarthy & Zald, 1996) y de las *dinámicas contenciosas* (McAdam, Tarrow & Tilly, 2001). A pesar de ello, el estudio de los movimientos sociales relacionados con proyectos mineros en la región se ha centrado en la comprensión de los contextos (Zibechi, 2012; Orihuela & Thorp, 2012; Calderón, 2012; Crabtree & Crabtree Condor, 2012; Petras & Veltmeyer, 2011; Ampuero, 2004; Kuecker, 2004), las causas de los conflictos (Damonte, 2012a; Damonte, 2012b; Damonte & Glave, 2012; Svampa, 2012; Fulmer, 2011; Yeckting & Ramírez, 2011; Bebbington et al., 2008; Liverman & Vilas, 2006) y sus distintos impactos (Bebbington et al., 2008).



El diseño metodológico se basó en un estudio de caso en dos contextos con alta conflictividad social relacionada con mega-proyectos mineros. El primer contexto corresponde a la provincia de Catamarca (Argentina), incluyendo un proyecto en marcha (Bajo de la Alumbreira) y un proyecto paralizado (Agua Rica). El segundo contexto corresponde al departamento de Cajamarca (Perú), incluyendo también un proyecto operativo (Yanacocha) y uno suspendido (Conga). Las dos visitas de campo efectuadas entre enero de 2015 y diciembre de 2016 permitieron aplicar entrevistas a 59 actores clave y sistematizar información sobre 2690 tácticas contenciosas. Para el análisis de los factores explicativos sobre la paradoja entre coerción y diálogo en estos contextos se aplicó el *process-tracing*, ponderando las evidencias de acuerdo con las cuatro pruebas de causación antes mencionadas (Van Evera, 1997; Bennet, 2010). A continuación, se examina cada factor, las pruebas de causación correspondientes y los hallazgos principales a partir de las evidencias identificadas.²

Irreconciliabilidad de las demandas

En los contextos estudiados, los actores alineados a favor y en contra de la minería tienen demandas difícilmente reconciliables. De un lado, las corporaciones mineras y agencias públicas sectoriales refrendan la agenda neoliberal (Harvey, 2003) y el “consenso de los *commodities*” (Svampa 2012; Svampa & Viale, 2014) que priorizan las consideraciones económicas. Del otro lado, las comunidades locales y las organizaciones de la sociedad civil plantean demandas alineadas con la *ecología política* (Acosta & Machado, 2012; Liverman & Vilas, 2006), el *giro eco-territorial* (Svampa, 2012), y el *post-extractivismo* (Alayza & Gudynas, 2012; Gudynas, 2011), enfatizando la soberanía sobre los recursos naturales, modelos alternativos de desarrollo, respeto de las tradiciones socio-culturales, gobernanza política y, sobre todo, sostenibilidad ambiental.

El modelo extractivista colisiona fuertemente con las demandas ambientales (los riesgos operativos e impactos negativos), la soberanía de los recursos naturales (la lógica privatizadora involucrada), los modelos alternos de desarrollo (la hegemonización del modelo vigente), los patrones socio-culturales (el relacionamiento vertical e instrumental con las comunidades) y la gobernanza (la permanente conflictividad política y social).

Para evaluar la conexión causal entre la irreconciliabilidad de las demandas y el fomento de dinámicas altamente contenciosas y coercitivas se aplicaron varias pruebas de causación (ver Tabla 3). En cada prueba se ponderaron múltiples evidencias recolectadas en ambos casos sobre los procesos sociales involucrados.



		Suficiente	
		No	Sí
Necesario	No	<i>Straw in the wind</i>	<i>Smoking gun</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Contraste marcado entre ganadores y perdedores de las operaciones mineras 	<ul style="list-style-type: none"> • Intransigencia de los actores en conflicto • Severidad de los impactos que afectan a los actores involucrados
	Sí	<i>Hoop</i>	<i>Doubly decisive</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Demandas irreconciliables entre los actores en conflicto 	-

Tabla 3. Pruebas de causación que conectan la irreconciliabilidad de las demandas con dinámicas altamente contenciosas y coercitivas

En los casos examinados hay múltiples evidencias que refrendan el nexo causal entre la irreconciliabilidad de las demandas y formas disruptivas de contención. La evidencia es particularmente fuerte respecto de la irreconciliabilidad entre las visiones comprensivas, los modelos de desarrollo y las demandas de los actores involucrados, así como respecto de la severidad de los impactos producidos por las operaciones mineras. Estas contradicciones profundas son una fuente de un conflicto intenso y crecientemente disruptivo entre las partes. El análisis reveló un fuerte antagonismo entre, por un lado, las demandas económicas incorporadas en la agenda minera y, del otro lado, las demandas sociales, culturales y ambientales de las comunidades involucradas. A un nivel más profundo, se constata una tensión entre el modelo extractivista neoliberal y modelos alternativos de desarrollo. Aunque en las sociedades plurales la irreconciliabilidad de las demandas no es necesariamente un problema *per se*, la priorización de algunas de esas demandas en detrimento de las opuestas fomenta la hostilidad entre los actores involucrados, tal como ocurre en los contextos mineros investigados.

Asimetría de poder

Las aproximaciones teóricas sobre los movimientos sociales han señalado que el desbalance de poder es un aspecto crítico con profunda influencia sobre las dinámicas contenciosas. La acción colectiva es a menudo la vía mediante la cual los grupos desempoderados desafían a las coaliciones dominantes. De hecho, frecuentemente es la única alternativa de resistencia que tienen estos grupos (Piven & Cloward, 1979).



Este desbalance es particularmente notorio en los contextos mineros, donde las poderosas coaliciones entre las corporaciones mineras y las agencias públicas sectoriales (a nivel nacional y sub-nacional) a menudo enfrentan una limitada resistencia de las comunidades locales con escaso poder y recursos (Kemp, Owen & van de Graaff, 2012). El poder de la coalición pro-minera tiene varias manifestaciones prácticas. Primero, se refleja en la configuración de la agencia neoliberal minera, pues permite el diseño de políticas públicas favorables al sector. Segundo, se evidencia en la configuración de políticas disciplinarias para imponer el modelo extractivista y desincentivar la resistencia social, usualmente mediante la activación de las fuerzas de seguridad pública y el uso del sistema judicial para defender los intereses corporativos. Tercero, se ejemplifica en la capacidad de la coalición pro-minera para configurar un marco regulatorio laxo en temas ambientales y sociales que genera la ilusión de regulación para reducir la protesta pero mantiene intacto el modelo.

En un contexto en que los grupos pro-mineros tienen amplias oportunidades de ganar las batallas políticas, sociales, legales y técnicas, los actores anti-mineros solo tienen un recurso disponible: la acción colectiva disruptiva. La acción colectiva sirve entonces como un medio para contrarrestar las marcadas asimetrías entre las partes. Esto es un factor determinante para generar un conflictos de alta intensidad en los contextos analizados.

La evaluación del nexo causal entre el desbalance de poder y la orientación de los actores hacia dinámicas altamente contenciosas y coercitivas requirió también la aplicación de varias pruebas de causación (ver Tabla 4):

		Suficiente	
		No	Sí
Necesario	No	<p><i>Straw in the wind</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desatención recurrente de las demandas de los grupos desempoderados • Debilidad de los medios institucionales para controlar los desbalances de poder • Espacios de convergencia que facilitan la constitución de coaliciones poderosas 	<p><i>Smoking gun</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de medios coercitivos para imponer la voluntad de una parte • Movilización disruptiva como medio para contrarrestar la asimetría de poder
	Sí		



<i>Hoop</i>	
Sí	<ul style="list-style-type: none"> • Coaliciones existentes entre actores empoderados • Experiencias pasadas de poder colectivo efectivo
	<i>Doubly decisive</i>

Tabla 4. Pruebas de causación que conectan la asimetría de poder con dinámicas altamente contenciosas y coercitivas

El análisis revela que existen sólidas evidencias para refrendar el vínculo causal estudiado. Aunque todas las pruebas de causación tienen evidencias, hay señales particularmente claras de que hay una poderosa coalición entre las corporaciones mineras y las agencias públicas sectoriales. Esta coalición tiene a su disposición múltiples recursos (económicos, políticos, legales y técnicos) para promover una regulación favorable a sus intereses, así como para obtener el respaldo estratégico de los actores clave (autoridades nacionales y sub-nacionales, comunidades adedañas a los proyectos mineros y medios de comunicación). Esta coalición tiene la capacidad no solo de diseñar la agenda minera sino de imponerla mediante medidas coercitivas. En este contexto, los grupos desempoderados no tienen más opción que recurrir a repertorios de protesta altamente contenciosos y coercitivos para contrarrestar ese poder abrumador.

Debilidad de los procedimientos institucionales para resolver conflictos

Varios autores han observado que los nuevos movimientos sociales ocurren en los márgenes de las instituciones tradicionales. En contextos de conflicto, las personas a menudo desconfían de las instituciones debido a su falta de imparcialidad y su poca efectividad para resolver las demandas de los grupos desempoderados (Laclau, 1985; Melucci, 1985; Offe, 1985). Esto no implica que los actores prefieran los repertorios altamente contenciosos sobre los dialógicos. De hecho, la persuasión es el medio preferido para abordar los conflictos, considerando los costos asociados a la movilización disruptiva (Jasper, Moran & Tramontano, 2015). Desafortunadamente, pocos movimientos sociales procesan sus demandas de esta manera (Calderón, 2012; Kemp, Owen & van de Graaff, 2012). Un factor importante que produce este efecto es que, en los contextos mineros, ni las industrias extractivas ni las agencias públicas sectoriales tienen mecanismos institucionales apropiados para resolver de forma efectiva y significativa las demandas antagónicas de las partes. Esto se ilustra claramente en los problemas que existen en los estudios de impacto ambiental e



iniciativas de monitoreo ambiental (Yacoub, Vos & Boelens, 2016; Yrivarren, 2015; Jaskoski, 2014; Kemp, Owen & van de Graaff, 2012).

En los dos casos analizados el marco regulatorio sobre temas ambientales y responsabilidad social corporativa establece algunos procedimientos dialógicos para abordar los conflictos. Algunos de estos procedimientos son vinculantes (e.g. acuerdos privados para adquirir tierras y audiencias públicas para presentar los estudios de impacto ambiental), pero otros son meramente voluntarios (e.g. promoción de negocios locales y participación de las comunidades en programas de desarrollo para beneficiarlas). Desafortunadamente, estos procedimientos tienen varias fallas estructurales: no se basan en el consentimiento efectivo de las poblaciones involucradas, no consideran las asimetrías entre las partes, tienen vacíos que facilitan su interpretación y aplicación parcializada, carecen de sistemas de monitoreo apropiados, y en muchos casos dependen por completo de la buena voluntad de las corporaciones mineras.

Además, la legislación sectorial no establece un marco claro para resolver desacuerdos. Usualmente esta función es delegada a las autoridades mineras, que suelen estar más interesadas en defender el modelo extractivista que en enfrentar sus cuestionamientos, e incluso a las propias corporaciones mineras, las cuales tienen limitada capacidad de auto-regulación. En este sentido, los grupos anti-mineros y las personas afectadas por la minería carecen de instancias legítimas a las cuales apelar. Previsiblemente, esto genera desconfianza en los procedimientos institucionales y motiva el recurso a medidas no institucionalizadas, incluyendo formas disruptivas o coercitivas de protesta.

A fin de ponderar la relación causal entre la debilidad de los procedimientos institucionales para resolver conflictos y el uso de repertorios altamente confrontacionales y coercitivos se aplicaron distintas pruebas de causación (ver Tabla 5):

		Suficiente	
		No	Sí
Necesario	<i>Straw in the wind</i>		<i>Smoking gun</i>
	No	<ul style="list-style-type: none"> Desconfianza general en las instituciones sectoriales 	<ul style="list-style-type: none"> Fracaso de las iniciativas de diálogo <i>ad hoc</i> para resolver los conflictos



	<i>Hoop</i>	
Sí	<ul style="list-style-type: none"> • Fracaso de los procedimientos sectoriales institucionales para atender las preocupaciones de las partes • Falta de consentimiento de los actores desempoderados en las decisiones que los afectan 	<i>Doubly decisive</i> -

Tabla 5. Pruebas de causación que conectan la debilidad de los procedimientos institucionales para resolver conflictos con dinámicas altamente contenciosas y coercitivas

Hay amplia evidencia empírica para refrendar el vínculo causal entre la precariedad de los procedimientos institucionales para resolver los conflictos entre los actores y el recurso a dinámicas altamente confrontacionales. Existen múltiples evidencias sobre el diseño e implementación parcializada de estos procedimientos (incluyendo las iniciativas de diálogo), pues suelen beneficiar a los actores con mayor poder (corporaciones mineras y agencias públicas sectoriales). Muchos de estos procedimientos están claramente inclinados en favor de la coalición pro-minera (como ocurre en los procedimientos de adquisición de tierras, estudios de impacto ambiental y procesamiento de los reclamos ambientales) y raramente se basan en el consentimiento efectivo de los actores involucrados (especialmente las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades locales). Peor aún, hay escasos procedimientos institucionales específicamente diseñados para afrontar los conflictos. De ahí que no resulte sorprendente que los grupos desempoderados muestren una inclinación anti-institucional y recurran a formas disruptivas de acción para promover y defender sus demandas.

Reflexiones finales

Existe un interés creciente en las ciencias sociales por desarrollar aproximaciones metodológicas que recojan la complejidad de los procesos sociales bajo estudio. Los enfoques cuantitativos orientados al estudio de nexos causales suelen desarrollarse a partir de modelos abstractos y bases de datos con información simplificada sobre la realidad. En los últimos años han surgido valiosas alternativas con enfoque cualitativo para comprender las conexiones causales. El *process-tracing* es un método con un gran potencial metodológico para generar ese tipo de conocimiento. Este método se basa en un examen minucioso y exhaustivo de los nexos y mecanismos causales presentes en un caso de estudio, contrastando múltiples piezas de evidencia para descartar explicaciones alternativas. Hay diversas herramientas de análisis para ponderar la solidez de estas evidencias. Una de ellas implica el uso de pruebas de causación



basadas en la suficiencia y necesidad de las evidencias para respaldar el vínculo causal analizado.

El *process-tracing* resulta particularmente útil para comprender los factores y mecanismos que producen las dinámicas contenciosas en contextos de mega-proyectos mineros en América Latina. En el caso del estudio comparado examinado, las pruebas de causación son útiles no solo para la identificación y clasificación de las evidencias, sino para ponderar su nivel de respaldo a los nexos causales planteados. Específicamente, este análisis revela que en estos contextos la irreconciliabilidad de las demandas, la asimetría de poder y la debilidad de los procedimientos institucionales para resolver desacuerdos influyen sobre el recurso de los actores hacia formas contenciosas altamente disruptivas.

Esta discusión contribuye a afianzar el pluralismo metodológico de la disciplina y la apuesta por metodologías que tomen en cuenta la compleja evolución de los procesos sociales, en especial en el campo de los movimientos sociales y las dinámicas contenciosas.

Notas

¹ Este estudio formó parte de una investigación doctoral en la New School for Social Research.

² No se incluye la descripción y análisis detallado de estas evidencias pues eso excedería largamente el alcance de este documento.

Referencias bibliográficas

Acosta, Alberto, y Decio Machado. 2012. "Movimientos comprometidos con la vida. Ambientalismos y conflictos actuales en América Latina". *Observatorio Social de América Latina (OSAL)* XIII, no. 32 (November): 67-94.

Alayza, Alejandra, y Eduardo Gudynas. 2012. "Sociedad civil y transiciones al postextractivismo: ensayos, dinámicas y lecciones". En *Anales Seminario Internacional Desarrollo territorial y extractivismo: luchas y alternativas en la region andina*, editado por Nicoletta Velardi y Marco Zeisser Polatsik, 235-264. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, CooperAcción y GRET.

Ampuero, Igor. 2004. "Social Movements in Latin America and the Questions of Class Analysis". MA diss., Saint Mary's University.



- Bebbington, Anthony, Leonith Hinojosa, Denise Humphreys Bebbington, Maria Luisa Burneo, y Ximena Warnaars. 2008. "Contention and Ambiguity: Mining and the Possibilities of Development". *Development and Change* 39, no. 6: 965-992.
- Bennet, George. 2010. "Process Tracing and Causal Inference". En *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*, editado por Henry E. Brady y David Collier. Segunda edición. 207-219. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Brady, Henry E., y David Collier (ed). 2010. *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*. Segunda edición. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Calderón, Fernando, coord. 2012. *La Protesta Social en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Damonte, Gerardo. 2012a. *From Expropriation to Social License: Accessing Land for Extractive Industries. Policy Brief*. Lima: ELLA Practical Action Consulting.
- Damonte, Gerardo. 2012b. *Indigenous People, Conflict and Extractive Industries: Latin American Approaches. Policy Brief*. Lima: ELLA Practical Action Consulting.
- Damonte, Gerardo, y Manuel Glave. 2012. *Latin American Approaches to Extractive Industry Conflicts. Policy Brief*. Lima: ELLA Practical Action Consulting.
- Fulmer, Amanda. 2011. "The Politics of a Strange Right: Consultation, Mining and Indigenous Mobilization in Latin America". Paper presented at the 2011 Annual Meeting of the American Political Science Association (APSA), Seattle, WA, September 2011.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- George, Alexander, y Andrew Bennett. 2005. "Process Tracing and Historical Explanation". En *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, editado por Alexander George y Andrew Bennet, 205-232. Cambridge: MIT Press.
- Gerring, John. 2004. "What Is a Case Study and What Is It Good for?" *American Political Science Review* 98, no. 2: 341-354.
- Gerring, John. 2006. *Case Study Research. Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Glave, Manuel. 2012. *Mining in Latin America: Attracting Quantity and Quality in FDI. Policy Brief*. Lima: ELLA Practical Action Consulting.
- Gudynas, Eduardo. 2011. "Caminos para las transiciones postextractivistas". En *Transiciones. Postextractivismo y alternativas al extractivismo en el Perú*, editado por Alejandra Alayza and Eduardo Gudynas, 165-190. Segunda edición. Lima: RedGE y CEPES.
- Harvey, David. 2003. *The New Imperialism*. Oxford y New York: Oxford University Press.



- Haslam, Paul Alexander, y Nasser Ary Tanimoune. 2016. "The Determinants of Social Conflict in the Latin American Mining Sector: New Evidence with Quantitative Data". *World Development* 78: 401–419. Elsevier.
- Jasper, James M., Kevin Moran, y Marisa Tramontano. 2015. "Strategy". En *The Oxford Handbook of Social Movements*, editado por Donatella Della Porta y Mario Diani, 399-409. Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, Deanna, John R. Owen, y Shashi van de Graaff. 2012. "Corporate social responsibility, mining and 'audit culture'". *Journal of Cleaner Production* 24: 1-10. Elsevier.
- King, Gary, Robert O. Keohane, y Sidney Verba. 1994. *Designing Social Inquiry. Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton: Princeton University Press.
- Kuecker, Glen David. 2004. "Latin American Resistance Movements in the Time of the Posts". *History Compass* 2: 1–23.
- Laclau, Ernesto. 1985. "New Social Movements and the Plurality of the Social". En *New Social Movements and the State in Latin America*, editado por David Slater, 27-42. Amsterdam: CEDLA.
- Liverman, Diana, y Silvina Vilas. 2006. "Neoliberalism and the Environment in Latin America". *Annual Review of Environmental Resources* 31: 327–363.
- McAdam, Doug, John McCarthy, y Mayer Zald. 1996. "Introduction: Opportunities, Mobilizing Structures y Framing Processes – Toward a Synthetic, Comparative Perspective on Social Movements". En *Comparative Perspectives on Social Movements*, editado por Doug McAdam, John McCarthy y Mayer Zald, 1-20. New York: Cambridge University Press.
- McAdam, Doug, Sidney Tarrow, y Charles Tilly. 2001. *Dynamics of Contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melucci, Alberto. 1985. "The Symbolic Challenge of Contemporary Movements". *Social Research* 52, no. 4 (Winter): 789-816.
- Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL). 2019. "Conflictos mineros en América Latina". Acceso Febrero 20, 2019. <https://bit.ly/3cJDFIk>
- Offe, Claus. 1985. "New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics". *Social Research* 52, no. 4 (Winter): 817-868.
- Orihuela, José Carlos, y Rosemary Thorp. 2012. "The political economy of managing extractives in Bolivia, Ecuador, and Peru". En *Social Conflict, Economic Development and Extractive Industry. Evidence from South America*, editado por Anthony Bebbington, 27-45. London and New York: Routledge.



- Petras, James, y Henry Veltmeyer. 2011. *Social Movements in Latin America. Neoliberalism and Popular Resistance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pierson, Paul. 2003. "Big, Slow-Moving, and... Invisible". En *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, editado por James Mahoney, Brown University, Rhode Island, and Dietrich Rueschemeyer, 177-207. Rhode Island: Cambridge University Press.
- Piven, Frances Fox, y Richard Cloward. 1979. *Poor People's Movements: Why They Succeed, How They Fail*. New York: Vintage Books.
- Sánchez Albavera, Fernando, Georgina Ortiz, y Nicole Moussa. 2001. *Mining in Latin America in the late 1990s*. Santiago de Chile: Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Stake, Robert E. 1994. "Case Studies". En *Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln, 236-247. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Svampa, Maristella, y Enrique Viale. 2014. *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Svampa, Maristella. 2012. "Consenso de los Commodities, Giro Ecoterritorial y Pensamiento Crítico en América Latina". *Observatorio Social de América Latina* XIII, no. 32: 15-38.
- Van Evera, Stephen. 1997. *Guide to Methods for Students of Political Science*. Ithaca: Cornell University Press.
- Yacoub, Cristina, Jeroen Vos, y Rutgerd Boelens. 2016. "Territorios hidro-sociales y minería en Cajamarca, Perú. Monitoreos ambientales como herramientas políticas." *Agua y Territorio* 7 (January-June): 163-175.
- Yeckting, Fabiola, y Iván Ramírez. 2011. "Antropología, Ecología y Minería en las Comunidades del Área Andina". *Revista Española de Antropología Americana* 42, no. 1: 187-204.
- Yin, Robert K. 2008. *Case Study Research: Design and Methods*. Cuarta edición. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zibechi, Raúl. 2012. "Latin America. A New Cycle of Social Struggles". *NACLA Report on The Americas* 15, no. 2: 37-40, 49.



Estudo de campo na escola: um espaço de possibilidades para práticas pedagógicas de inspiração decolonial

Daniela Drelich
Ana Paula Batalha

Resumo

Ao considerar a potencialidade heurística dos saberes escolares não apenas como uma categoria de análise, mas como espaços que abrem possibilidades de práticas pedagógicas de inspiração decolonial, temos a pretensão de enfatizar a função social da escola. É certo que o espaço escolar é fértil para evidenciar as marcas da colonialidade do poder/saber nos contextos de produção do conhecimento e na construção de verdades e universais presentes nos materiais didáticos. Noutra direção, uma escola particular do Rio de Janeiro tem como prática a promoção de estudos de campo interdisciplinares que permitem ensejar problematizações a respeito das marcas da colonialidade. Apostamos que ir ao campo se constitui numa estratégia pedagógica potente que pode desestabilizar as epistemologias e metodologias hegemônicas provocando nela rachaduras, de acordo com Walsh (2012) “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente”. O objetivo do texto é refletir e analisar os processos de identificação e (des) identificação cultural que são provocados por tais práticas. As observações das ruas e dos espaços não usuais às rotinas dos alunos, deslocam, desestruturam, desnaturalizam a monocromia cultural e epistemológica dos espaços escolares e conhecimentos hegemônicos. Este trabalho reforça a urgência da aceitação da pluralidade do mundo e opera com a ideia da pluralidade não como obstáculo a ser superado, mas como um espaço propício para produção de conhecimento. Em diálogo com os autores decoloniais (Walsh, 2016; Santos, 2007; Ballestrin 2013, Quijano, 2000) procura referendar as práticas interculturais (Candau, 2015, 2016) em seus aspectos teórico-metodológicos.

Palavras-chave

Escola, estudo de campo, práticas pedagógicas, colonialidade, conhecimentos.

Estudo de campo na escola: um espaço de possibilidades para práticas pedagógicas de inspiração decolonial

Qual a função social da escola? Ainda que essa pergunta pareça simples de ser respondida tomando como base as reflexões do campo da Didática e do Currículo da



década 80¹, ou mesmo, as proposições feitas como tentativa de reinventar a escola nos anos 90, essa indagação torna-se urgente. Por meio desta questão, abrimos “outras” possibilidades de pensar na epistemologia adotada nas escolas e nas marcas de colonialidade do saber/poder que ganham materialidade nas práticas pedagógicas.

As reflexões ora propostas, buscam trazer à tona a forma como as abordagens historicamente construídas e legitimadas para *ser e pensar* e escola, são por um lado, traços sintomáticos das relações do poder colonial eurocêntrico

e por outro, acabam por reforçar culturalmente um projeto de manutenção da estrutura social que promove as desigualdades, ainda que revestidas de um propósito que se anuncia “democrático”.

Este trabalho se inspira na perspectiva da decolonialidade para desnaturalizar a monocromia cultural e epistemológica predominante nos espaços escolares. Nessa perceptiva, se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um pensamento “outro”, ainda que não totalmente ileso às marcas de colonialidade que nos constituíram, se desloca para um lugar “outro”, com pretensão distinta da modernidade eurocêntrica.

A discussão que nos interessa fazer, gira em torno da problematização da natureza e da função política dos saberes escolares, assumindo como pressuposto que estes saberes são resultados de uma seleção cultural que silencia vozes e que envolve relações assimétricas de poder fortemente marcados pela colonialidade.

Nessa linha, nossas atenções se voltam para pensar outras possibilidades de significar a interface saber-cultura na perspectiva decolonial e repensar a função social da escola sob essas lentes a fim de abrir espaços de aceitação à uma concepção mais pluralista para a produção do conhecimento.

Ainda que historicamente, a escola tenha assumido a condição de instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais, defendemos a urgência de romper com essa perspectiva. Colocamos mais uma vez sua função em questão: é espelho, repetição ou alternativa para a subverter a lógica da sociedade na qual está inserida? No século XXI pensamos que a lógica da modernidade se exauriu e, nesse contexto, qual seria a função da escola em uma sociedade polarizada, marcada pela diversidade sociocultural onde um lado, questiona os referenciais da modernidade ocidental e o outro se dedica a manter apagada as vozes, historicamente, silenciadas?

Neste trabalho, argumentamos em favor de uma escola que mesmo herdeira de uma



herança colonial e associada aos campos de saber institucionalizados na pauta ocidental, pode encontrar brechas para buscar outro repertório diferente do que foi pensado e produzido até então. Sejam àqueles que omitem a diferença cultural ou os que trabalham na perspectiva de uma “igualdade” que implica em anulamento e hierarquização.

Como alternativa a essas perspectivas, ressaltamos a riqueza de tomar a perspectiva decolonial como inspiração para elaboração de uma outra pedagogia:

“[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re- existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

Partindo das observações feitas até aqui, pretendemos analisar os processos de identificação e (des) identificação cultural que são provocados por práticas pedagógica de inspiração decolonial abrindo espaço para tornar possível outras formas de *ser e pensar* a escola.

Em primeiro lugar, traremos uma breve análise das contribuições dos autores decoloniais (Walsh, 2016; Santos, 2007; Ballestrin 2013, Quijano, 2000) como forma de elucidar o arcabouço teórico metodológico que substancia as reflexões tecidas e tratamos da categoria saberes escolares na pauta da interculturalidade (Candau, 2015, 2016) para reinvestir de sentido a função da escola. Em decorrência desse diálogo, lançamos nosso olhar para uma escola particular do Rio de Janeiro que tem como prática a promoção de estudos de campo interdisciplinares que permitem ensejar problematizações a respeito das marcas da colonialidade. Por fim, apresentamos nossas considerações defendendo o argumento de que é necessário desestabilizar as epistemologias e metodologias hegemônicas provocando nela rachaduras, de acordo com Walsh (2012) “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente”.

Um olhar decolonial

As reflexões acerca da decolonialidade constituem um referencial teórico metodológico que busca compreender a experiência latino-americana da educação intercultural, inclusive seus impactos nas práticas educacionais de produção e circulação de conhecimento nas escolas e nas universidades.

Os autores² que têm se dedicado a estes estudos compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade que argumenta coletivamente em favor de um posicionamento intelectual



e político nomeado “projeto decolonial” apresentando

convergências em relação a conceitos e estratégias, ainda que por caminhos distintos. Assim, buscam consolidar uma episteme calcada na pluriversidade e em outras formas de ver e pensar o mundo que não àquelas que a modernidade instituiu.

Nessa perspectiva, o coletivo de pensadores se mobiliza para fazer o que Mignolo (2010) nomeia de “giro colonial” com vistas a decolonização do conhecimento. Esta dinâmica constitui-se como um dos grandes pressupostos que vem mobilizando tal reflexão e garantindo a vitalidade na discussão.

A adoção da expressão “giro decolonial” ou “inflexão decolonial” para marcar as proposições desses estudos, trazem a intenção de provocar uma virada epistêmica em relação a colonialidade. Constitui um redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica e buscando alternativas outras. Assim, “giro decolonial”, termo cunhado por Maldonado- Torres, “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

Esses estudos trazem como proposição a instauração de um projeto político que busca respostas às lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber por meio de experiências outras, que além de denunciar a permanência das relações de colonialidade encontradas no ocidentalismo, no eurocentrismo trazem alternativas para provocar rachaduras no projeto constituído pela Modernidade. Na perspectiva desses autores, a América Latina é uma invenção que se insere no processo de constituição da modernidade e, portanto, é fruto da colonização cultural.

[...] a descolonialidade tornou-se a expressão comum relacionada ao conceito de colonialidade e estendeu a colonialidade do poder (econômica e política) à colonialidade do conhecimento e à colonialidade do ser (gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento); estes foram incorporados ao vocabulário básico dos membros do projeto de pesquisa. (Mignolo, 2010, p.11)

O termo “decolonial” deriva das construções teóricas que defendem o pensamento crítico a partir da perspectiva dos subalternizados pela modernidade capitalista que oculta a colonialidade. Nas palavras de Ballestrin (2013):

Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. Ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a



filiação a essa corrente. O mesmo se aplica às outras influências recebidas que possibilitaram o surgimento e o desenvolvimento da construção teórica do grupo. Contudo, aquilo que é original dos estudos decoloniais parece estar mais relacionado com as novas lentes colocadas sobre velhos problemas latino-americanos do que com o elenco desses problemas em si. (Ballestrin, 2013, p.20)

Ao trazer essa discussão sob a proposta de pensar o giro decolonial, Ballestrin (2013) discorre a respeito do termo, estabelecendo sua diferenciação com termo "descolonização". Para tal, dialoga com Walsh (2009) defendendo que ao suprimir o "s" não há intenção de superação do momento colonial. A perspectiva pós-colonial não tem a pretensão conseguir desfazer o colonial ou mesmo revertê-lo. Entretanto, ao trazer o termo *decolonial*, está implícito o compromisso com a transgressão e de provocar movimentos contínuos reposicionando as lentes colocadas para *velhos problemas latino americanos*. Sendo assim, ainda que reconhecendo os entretens que marcam as diferenciações entre expressões "decolonial" e "descolonial", assumimos a condição de entendê-los neste trabalho, como sinônimos.

Uma das proposições epistemológicas da decolonialidade é o questionamento da geopolítica do conhecimento, sendo esta construção, entendida como estratégia modular da modernidade. Essa estratégia reforçou valores universais, invisibilizou vozes e sujeitos e foi determinante na produção saberes, subalternizando "outros" conhecimentos.

Ao trazer a ideia de colonialidade, marcamos a posição epistemológica de pensar tal questão, para além das particularidades do colonialismo histórico que se dissolve com a independência ou apenas com ações individuais de descolonização. Apoiadas em Quijano (2005) reconhecemos a importância de evidenciar a continuidade das formas de dominação, hierarquização e colonialidade do poder presentes na modernidade capitalista racional que nos *(de)formou*.

Os processos de apagamento de vozes, sujeitos, identidades "outras", ocorrem sutilmente e canalizam olhares para um horizonte único-previsível que

atende a lógica ocidental considerada humanitária e civilizatória alinhada a perspectiva eurocêntrica.

Tecer críticas ao paradigma europeu da racionalidade advinda da modernidade tem sido cada vez mais necessário e urgente, sobretudo nos espaços de produção do conhecimento para promover uma descolonização epistemológica. Essas críticas tendem a oferecer pistas interessantes para pensar tanto em relações interculturais, quanto em



intercâmbio de experiências que considerem essa premissa: "A *descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda*" (Quijano, 2002, p. 17). Esse processo implica em assumir a pauta da diferença e da diversidade, reconhecer o outro da margem e torná-lo visível.

Defendemos que a função social da escola está intimamente vinculada a construção de um outro projeto de sociedade que assume a pauta da interculturalidade crítica como riqueza advinda das relações "entre" as diferenças, entre os povos e culturas, entre os grupos distintos, causando rachaduras na perspectiva de assumir uma noção vista sob a ótica de uma ou outra cultura. Agir na pauta da interculturalidade é transcender apenas o reconhecimento e a tolerância das diferenças. É assumir que é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, as reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con)viver com o outro.

Reconhecendo a polissemia da expressão *interculturalidade*, assumimos o sentido proposto pelo GECEC³(2013) a despeito da educação intercultural:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça-social, econômica, cognitiva e cultural-, assim como da construção das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2016 p.347)

Nessa direção, o diálogo com/na diferença torna-se um compromisso político e epistemológico para pensar em uma sociedade mais justa e menos excludente. Especificamente nos espaços educacionais, escolares ou não, significa assumir algumas experiências de decolonização. Estas experiências sinonímicas de processos identificação/ desidentificação, ou seja, tanto do

reconhecimento da presença quanto das possibilidades do distanciamento de algumas práticas instituídas. Trata-se, segundo Walsh (2012) de uma experiência subjetiva de saída de si para o reconhecimento da existência do outro.

A despeito dessa forma de agir, Walsh (2012) tem se dedicado a potencializar a educação intercultural crítica, como um "processo, projeto e estratégia que intenta construir relações - de saber, ser, poder e da vida mesma

– radicalmente distintas" (p. 11). Nas palavras da autora, a educação intercultural:



[...] é entendida como estratégia permanente, ação e processo de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto intercultural na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação política, social, ética e epistêmica - do conhecimento e do conhecimento -, que afirma a necessidade de mudar não apenas os relacionamentos, mas também estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (Walsh, 2012 p.66)

Com a inserção desse diálogo no campo educacional é possível ressignificar o termo *cultura* considerando as marcas de colonização do saber/poder para defender uma concepção mais pluralista e menos eurocêntrica e prescritiva, suscitando questões para pensar tanto a função da escola como a própria concepção dessa instituição.

Com efeito, uma das marcas das contribuições dos estudos decoloniais e da educação intercultural consiste na crítica consistente à atitude homogeneizadora e monocultural, que caracteriza cultura escolar que alimenta práticas pedagógicas onde os conhecimentos ditos universais impregnam o currículo escolar e não são questionados.

Como estratégia para provocar a desnaturalização nesse processo, se faz necessário reconhecer a geopolítica do conhecimento e questionar os processos de produção de hierarquias e apagamentos que foram solidificados por determinados países, regiões, raças e povos. Ao refletir acerca da geopolítica passamos a considerar a trama de relações entre espaços, sujeitos, poder, saberes e elementos que *a priori* nos parecem muito naturais de produção de teorias universalmente legitimadas.

Nessa direção, mesmo que os currículos, os materiais didáticos e os processos de formação docente sejam fortemente marcados pela colonialidade do poder, impondo a colonialidade ao saber é possível subverter essa lógica com a educação intercultural. Essa concepção, pressupõe superar as estruturas excludentes, superar os individualismos e as ações discriminatórias em favor de uma convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução e problematização das práticas pedagógicas instituídas.

Ao destacar a educação intercultural como uma condição de pensamento que pode desencadear a construção de experiências de decolonização notamos que esta não é uma aposta ingênua, afinal o pensamento intercultural ganha força como parte do discurso político de luta e reivindicação, ou seja, como movimento de grupos afetados pelo desenvolvimento capitalista.



Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009 p.10)

As diferenças são expressas de diversos modos, como se fosse a lente de um caleidoscópio que mediante a um simples movimento provocado pelas mãos de quem momentaneamente se predispõe a olhá-lo, modificam as nuances de cor, mas elas permanecem ali sólidas, ainda que com outras perspectivas.

O reconhecimento da potencialidade de diálogo entre as perspectivas decoloniais e a interculturalidade permite destituir o véu da modernidade/colonialidade, nos fazer deslocar nosso olhar para a margem e pensar nos processos de decolonização, como agenda política nos espaços escolares.

Uma prática de inspiração decolonial

A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção quanto a circulação de conhecimentos, podendo estes estar a serviço tanto da desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos sujeitos invisibilizados, quanto a naturalização das desigualdades. Argumentamos em

favor de posicionar a escola como espaço fértil para práticas de inspiração decolonial.

Ao apostar na pertinência de reconhecer a dimensão política e a autonomia epistemológica que confere ao conhecimento escolar legitimidade e, simultaneamente, ao reconhecemos a contingência dos processos de produção de saberes marcadas pela colonialidade, queremos abrir espaço para “olhares outros” e “abordagens outras”, tendo em vista as subjetividades e identidades que se pretende produzir.

Nas linhas deste traçado, direcionamos nosso olhar para a prática pedagógica de estudo de campo, adotada por escola particular no Rio de Janeiro. Esta prática consiste em oferecer aos alunos a experiência de observações das ruas, dos espaços não usuais às suas rotinas e de conhecimentos não necessariamente prescritos nos currículos escolares. A adoção dessa prática, não tem *a priori*, relação direta com os propósitos decoloniais. Contudo, de forma bem particular, para o contexto desta escola, vimos a potencialidade de estabelecer relação com as ideias decoloniais, na medida em que essa experiência tem como pretensão a construção de conhecimentos muito distintos dos quais esses alunos têm familiaridade. Isto porque os alunos foram apresentados



aos ambientes/conhecimentos espaços/geografias fora da sua zona de contato a fim de que pudessem ver o que não veriam, experimentar o que não experimentaríamos dentro da sua zona de conforto. Assim, essa prática pedagógica teve a intencionalidade de provocar deslocamentos, desestruturação e desnaturalização tanto da monocromia cultural, quanto dos conhecimentos hegemônicos presentes nos materiais didáticos e que atravessam de forma contundente os espaços escolares frequentados.

A escola realiza trabalhos de campo com alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Entretanto, de forma mais específica e adensada oferece aos alunos do 9º ano ao Ensino Médio essa experiência de desnaturalização, de “ver com seus próprios olhos” as singularidades de espaços, lugares, pessoas e aspectos da história que provavelmente, passariam despercebidos.

Destacamos que nesta escola, os alunos ocupam um lugar de privilégios: são em sua maioria brancos, economicamente favorecidos, moram em bairros em que há poucos contrastes sociais. Sendo assim, cabe à escola oferecer-lhes

oportunidades de relação com outras culturas, especialmente apresentar-lhes “a outra parte” da cidade, já que muitos deles estão presos em seus condomínios “seguros” e imersos na “beleza” da cidade. Nessa lógica, vivem “poupados” desse encontro com o que para eles representa o “caos”, e reforça o discurso da violência da cidade que criminaliza a pobreza e seus sujeitos/saberes.

A proposta de trabalho interdisciplinar, acontece pelo menos uma vez por trimestre e envolve professores que trabalham com diferentes componentes curriculares, na perspectiva de desconstrução da lógica disciplinar.

A configuração deste trabalho veio como uma possível “resposta” a um questionamento feito em reunião pedagógica: o que fazer para provocar em nossos alunos a experiência do estranhamento com *outro*, com uma realidade distinta da que estão inseridos?

Esse incomodo foi criado a partir de um comentário feito em sala por um aluno durante a aula de geografia na 2ª série do Ensino Médio cujo tema tratava dos processos de favelização na cidade do Rio de Janeiro. Nas palavras do aluno: “não tenho culpa se eles nasceram nesse lugar e não fazem nada para mudar essa condição”. A aula acabou e a conversa foi adensada na reunião de professores. Na reunião, surgiu a proposta de provocar esse estranhamento, explorando o cenário da cidade do Rio de Janeiro desconhecido pelos alunos, com todos os seus contrastes, onde a diversidade é sinônimo de convivência não muito harmônica e as marcas de colonialidade podem ser



percebidas.

O roteiro abarca não só o trajeto e os locais a serem visitados, mas mediante ao perfil do grupo participante procura instaurar processos de (des)identificação. Tal processo tem a pretensão de causar, o estranhamento que permite identificar algumas condições de privilégio e de colonialidade.

Em um dos trabalhos, o grupo, acompanhado pela Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio, pelos Coordenadores de História, Geografia e Língua Portuguesa, desembarcaram na Praça da Harmonia, local em que puderam observar a arquitetura e entender que esse lugar também foi “modificado” com o objetivo de eliminar qualquer lembrança dos acontecimentos na cidade do Rio de Janeiro, e seguiram até o Instituto Pretos Novos⁴. No local, assistiram a um curta-metragem sobre a travessia dos escravos da África para o Brasil. Em seguida, tiveram uma aula sobre a vida dos escravos na região portuária, suas dores e condições sub-humanas de sobrevivência. Como forma de enriquecimento dessa abordagem, os alunos conheceram algumas produções literárias de escritores africanos durante o percurso da caminhada até a próxima parada. O trecho faz parte do material preparados por professores para ser entregue aos alunos durante o trabalho de campo:

“Os raios de sol sempre descobrem as faces escondidas do diamante, mesmo se enterrado na areia. É só preciso saber ver”. (Pepetela – escritor angolano. In: A geração da utopia)

O Brasil recebeu fortes influências culturais dos escravos que foram trazidos para o país nos séculos XVII, XVIII e XIX. A riqueza dessa cultura pode ser percebida, em especial, na língua portuguesa. Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe foram países que contribuíram com a formação da nossa cultura em função da herança da colonização portuguesa, e a literatura desses países africanos de língua portuguesa é, cada vez mais, reconhecida em sua qualidade e importância.

Durante séculos, os escritores foram sufocados por questões políticas, econômicas e sociais. Hoje, a literatura da África é identificada por sua alteridade, oralidade e remitologização. Seus textos revelam profundas marcas deixadas pelo racismo, pelo imperialismo colonial e, em especial, pela luta por liberdade.

As narrativas de inspiração decolonial, que foram feitas pelos professores, bem como os indícios observados, trouxeram aos alunos a possibilidade de acessar conhecimentos “outros” que habitualmente não estão presentes nos livros didáticos.



Em outra parte do material entregue aos alunos, é perceptível a opção pela narrativa da denúncia redirecionando o olhar para as estratégias adotadas com vistas ao apagamento das vozes e a subalternização dos sujeitos.

Características desse momento literário

Espaços de degradação moral – cabarés, cortiços, favelas, presídios, terreiros de umbanda e candomblé – ambientes de contravenção ou de atos ilícitos.

Personagens: presidiários, trabalhadores braçais, prostitutas, jogadores, barões, dançarinas – seres urbanos como temas de investigação - produtos ocultos ou menos visíveis do advento da modernidade.

Costallat, como João do Rio, denuncia com certa sensibilidade a miséria e a exploração.

Visão crítica: a degradação moral dos costumes, dos hábitos e dos valores.

Existência por vezes anônimas, viciadas no éter, no ópio, no jogo, no sexo comprado.

Narrador – figura do *flâneur*. Ainda durante o percurso, conversas com moradores de rua e vendedores ambulantes puderam provocar algumas rachaduras nos olhares endurecidos para uma realidade diferente, vista até então apenas pelas lentes da televisão.

O excerto com a narrativa de um dos alunos participantes ilustra as afirmações feitas.

O Cais do Valongo permitiu uma vivência *in loco* da chegada e comercialização dos escravos, conforme a explicação do professor de História. Próximo dali, conhecemos local de nascimento do escritor Machado de Assis e tivemos pudemos conhecer um pouco mais sobre a vida e a obra do escritor realista. Seguimos também para o Jardim Suspenso do Valongo, onde pude conhecer um dos marcos da reforma urbana de Pereira Passos. Após muitas fotos e reflexões acerca da herança africana na nossa cultural. (Aluno A)

Na Pedra do Sal, conhecida como Pequena África, pudemos conhecer um pouco sobre o aspecto remanescente dos quilombos e a influência religiosa exercida pela chegada dos negros ao Brasil. Contudo, essa influência foi sufocada, marginalizada e perseguida. Agora entendo melhor o porquê há tanta perseguição e mito em torno das religiões de matriz africana. (Aluno B)

Trazer a discussão dando realce a algumas pistas indicativas de práticas com inspiração decolonial abre novas pistas para pensar de um lado, na construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de condições de



produção e circulação. E, de outro, pensar numa epistemologia que considera a diversidade e as relações de poder que (des) legitimam os conhecimentos *outros* no espaço escolar.

Defendemos a urgência da adoção de práticas escolares que não só denunciem os apagamentos, mas que abram espaços para experiências de olhar “às avessas” e ressignificar o próprio sentido de saber historicizado nos materiais didáticos.

O roteiro que construímos para tratar da religiosidade como aspecto cultural do Brasil, teve início na Casa França-Brasil, onde os alunos tiveram contato com a cultura africana na exposição "Afoxés" e puderam perceber a importância de elementos que constituem a afro-brasilidade na Arte e na Literatura. Nos livros didáticos a literatura afro ganha pouco ou nenhum espaço. Procurei dar destaque aos recursos artísticos

nas imagens, da importância da cultura africana na obra de Jorge Amado e na poesia de Castro Alves, os alunos encantaram-se com as possibilidades de releituras das manifestações culturais. (Professora de Literatura)

Nesse sentido, é necessário ampliar o olhar para a diversidade e diferenças articuladas aos contextos socioculturais, pois algumas delas ficam reduzidas ou limitadas às relações desenvolvidas em “guetos étnicos”. Nessa direção, imprime a urgência do diálogo pautado na perspectiva da interculturalidade crítica:

do problema estrutural-colonial-racial, isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder radicalizado e hierarquizado, com os brancos e branqueadores em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores (Walsh, 2009, p.3).

Entendemos que trabalhar na perspectiva sugerida pode se tornar ainda mais difícil em contextos socioculturais mais rígidos, nos espaços onde o “diferente” é considerado “um estranho no ninho”, onde a alteridade do outro é sufocada, asfixiada e não perceptível aos olhos que estão contaminados pelas marcas opressoras da colonialidade do saber, do ser e do poder.

Considerações Finais

As abordagens decoloniais trazem um novo olhar epistêmico que não apenas denuncia ou reivindica posições pós-coloniais para tratar de questões que atravessam o mundo contemporâneo, mas que fazem da escola um terreno fértil para produzir outras lógicas. Ao tomar as proposições decoloniais como inspiração, evidenciamos a posição de reconhecer a edificação violenta de um poder/saber instaurado historicamente pelo



colonialismo moderno. Além de reconhecer essa marca, é necessário dar visibilidade a vozes marginalizadas e, sobretudo, colocadas (não de forma ingênua) histórica e politicamente em bordas hierarquicamente arranjadas para que determinados grupos possam falar em detrimento de outros.

Isso significa entender muito mais do que o próprio colonialismo – como proposição hierárquica de uma nação sobre a outra- os efeitos e as problemáticas da colonialidade na legitimação da subalternização e invisibilidade, da desvalorização e negação do outro, do limite e da imposição e do apagamento do outro não-eurocêntrico.

Nessa direção, não há possibilidade de fazer trocas do colonial para o decolonial, mas sobretudo, buscar ações que garantam o movimento ininterrupto que mantem vivo o compromisso de trazer reposicionamentos. Isso implica em garantir a multiplicidade e heterogeneidade de práticas pedagógicas que busquem promover desconstruções, rupturas e provoquem outras formas de pensar a agir.

A lógica da desconstrução traz a possibilidade de reagir às posições dualistas e hierárquicas estabelecidas pelo colonialismo. Associada à desconstrução, a busca por situações do cotidiano pode oferecer outras formas de decolonização que não estão, aprioristicamente, nos currículos escolares, nos materiais didáticos ou nos planejamentos. É importante inclusive, descolonizar nossas formas de viver procurando olhar as tramas de colonização moleculares presentes no cotidiano e empoderar as outras formas de vida encontradas nesses processos de identificação/reflexão.

As vozes decoloniais emergem na luta pela reconhecimento e reconfiguração da geopolítica de conhecimentos *outros* que distanciam-se daqueles que por meio da imposição colonial que nos constituiu.

Advogamos em defesa de incluir na agenda política da escola, a busca pela legitimação cultural, pelo fortalecimento de uma racionalidade contra hegemônica, pela produção teórica (e, por isso, política), de narrativas tecidas de outro lugar onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos.

Notas

¹O processo de redemocratização dos anos 80 no Brasil marcou uma época de redefinições para o campo educacional com o desenvolvimento, no Brasil, e a incorporação nesse campo da teorização social crítica que inauguram as discussões e denúncias das imbricações entre questões educacionais e as questões políticas e



ideológicas. Embora por caminhos diferentes, se fortalece a crítica à escola da reprodução das desigualdades sociais.

² Aníbal Quijano (Peru), Walter Dignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros.

³Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Cultura(s) vinculado ao Programa de Pós-Graduação e Educação da PUC- Rio coordenado pela Profa. Vera Maria Ferrão Candau.

⁴O local é considerado um sítio arqueológico que funcionou durante os anos de 1769 a 1830, é a principal prova material e incontestável, encontrada até hoje, sobre a barbárie ocorrida no período mais intenso do tráfico de cativos africanos para o Brasil. No local, os vestígios arqueológicos e históricos deste campo santo são testemunhos da ação violenta e cruel sofrida pelos africanos que não resistiram aos maus tratos da captura.

Referências

Ballestrin, Luciana América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

Candau, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*.

Cadernos de Pesquisa, vol 46 nº161 São Paulo - 2016

Quijano, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In H. Bonillo, *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992

_____. "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

_____. *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. Disponível em:

<https://bit.ly/3jgLSQu>

2005

_____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*, n. 37, p. 4-28, 2002.

Mignolo, W. D. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

Santos, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.



Walsh, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In- surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In C. Walsh, Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. (pp. 23-68). Quito Ecuador: Abya Yala 2013.

_____. “¿Comunicación, decolonización y buen vivir?” Notas para enredar, preguntar, sembrar y caminar. En Francisco Sierra y Claudio Maldonado (Coords.), Comunicación, descolonización y buen vivir. Quito: Ediciones CIESPAL. 2016



Línea Temática 6.

**La enseñanza-aprendizaje
de la investigación social**



El proceso de enseñanza aprendizaje del método científico aplicado al derecho como ciencia social

María Belén Lazarte

Resumen

El derecho considerado como ciencia reguladora de la conducta humana, cuyo centro es el estudio del hombre como complejidad biocultural, por lo tanto, resulta ser una ciencia social.

La ciencia en general y las ciencias sociales en particular requieren de la aplicación del método científico, como camino metodológico para conocer al hombre como ser social.

El proceso de enseñanza aprendizaje de las metodologías de investigación en el nivel universitario suele resultar controversial, por cuanto, se enseña a los estudiantes a acercarse a la ciencia, recorriendo el camino del método científico. Y cuánto más controversial y llamativo resulta la enseñanza de las metodologías de investigación a futuros abogados, a alumnos de la carrera de Abogacía, quienes suelen encontrarse formados en el combate argumentativo, alejado del quehacer científico. Por lo tanto, la problemática se plantea en torno a dotar a los alumnos de la capacidad de hacer ciencia, aplicando estrategias metodológicas que le permitan conocer la realidad social, reconocer las problemáticas socio jurídicas y buscar soluciones a dichas contingencias. El desarrollo de la ponencia se sostendrá en el aspecto teórico del proceso de enseñanza aprendizaje metodológico y también en las experiencias vivenciadas durante el rol desempeñado en el aula como docente de Metodología de la investigación.

Finalmente, como anticipación a las conclusiones, se proyecta que, pese a las particularidades propias de la enseñanza de la práctica metodológica, el aprendizaje surge sus frutos, formando investigadores en ciencias sociales que hagan ciencia del derecho.

Palabras claves

Enseñanza – Aprendizaje – Método científico – Ciencia Social – Derecho

Introducción

La condición científica del Derecho, no tiene aún consenso unánime y el debate entre los pensadores del derecho permanece vigente y con fuerza.

Pero si conceptualizar a la ciencia en general es una tarea ardua, aún más lo es explicitar el concepto y contenido de la “Ciencia del Derecho”. Ni los físicos, ni los



químicos, ni los biólogos, tendrían tanta dificultad para definir el objeto de su estudio como tienen los juristas.

El objeto del derecho ha sido definido unilateralmente por distintas doctrinas jurídicas, siendo las dos vertientes principales el iusnaturalismo y el iuspositivismo. Estas escuelas doctrinarias han reconocido objetos diferentes del derecho. Para el iusnaturalismo el objeto del derecho es el hombre, desde la rama Aristotélico tomista con remanentes del Derecho Civil romano el hombre creado a imagen y semejanza de Dios y para la rama liberal el hombre dotado de razón y derechos innatos por su calidad de hombre.

Con el inicial aporte de Immanuel Kant y su continuador Kelsen, se sientan las bases del iuspositivismo, doctrina jurídica que cambia el objeto del derecho y lo centra en la norma jurídica.

A partir de la concepción del Derecho como conjunto de normas situadas solamente en el plano de lo jurídico, Kelsen propugnó una Teoría pura del Derecho, como ciencia capaz de permitir del conocimiento exclusivo del Derecho.

A lo largo de la historia el derecho y su objeto han sido definidos desde las doctrinas jurídicas a través del arte amoral de la retórica. Es decir, el derecho se encuentra ligado desde la antigüedad y hasta la actualidad también a la retórica destinada a la persuasión.

Ello no resulta detalle menor, por cuanto la retórica tiene la finalidad de la persuasión en contraposición con la ciencia que tiene la finalidad de la identificación de problemas y su consecuente solución.

El derecho como ciencia busca anticiparse a la contingencia, prevenir y regular las conductas de la persona en sociedad, de esta manera, identifica problemas y necesidades y formula hipótesis de solución de dichos problemas, así como también de las necesidades jurídicas.

Abordando concretamente la científicidad del Derecho es necesaria la enseñanza de la metodología científica para que pueda llevarse a cabo.

Fundamentación del problema

Mario Bunge dice: "La ciencia puede caracterizarse como un conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible". Mario Bunge en su metodología de la investigación divide a la ciencia en dos ramas: las primeras en las formales dentro de ellas se encuentran las matemáticas, álgebra, etc., y las ciencias fácticas que son las ciencias empíricas como son la química, psicología, la sociología y



dentro de la sociología podemos ubicar a las ciencias jurídicas.

Los hechos de la realidad y los elementos aportados al caso por el sistema jurídico, son los problemas que deben ser solucionados desde el derecho: la realidad normativa, las lagunas jurídicas, el ordenamiento jurídico, la práctica judicial, la realidad jurídico social.

Es decir, el Derecho como ciencia regula las conductas del hombre como un ser social que vive en sociedad e interactúa con ella, que se parece a su tiempo, y que su conducta e intereses están condicionados espacial y temporalmente, relacionado con las esferas económica, social o política.

El Derecho como fenómeno social y de las relaciones que por consiguiente establece con los demás elementos que en la sociedad existen requiere ser abordado desde el método científico.

En otras palabras, si el Derecho ofrece el cauce legal de las relaciones sociales permitiendo, impidiendo o mandando la realización de conductas humanas y estableciendo las pautas para la solución de conflictos, es por ello que su estudio reclama de actos conscientes, meditados, resultados de análisis previos encuadrados en el método.

Dicho derecho requiere que en su enseñanza se incluya la capacidad de hacer ciencia, recorriendo el camino metodológico que comienza con la determinación de problemas y concluye de manera provisoria con la solución de dichos problemas o la satisfacción de necesidades jurídicas.

No basta, tampoco, con enseñar y lograr que el estudiante realice el simple cuestionamiento de la normativa y de su eficacia, es necesario que sea capaz de analizar objetivamente la sociedad donde se desarrolla y reconocer las problemáticas jurídicas.

Pero lo expuesto hasta aquí no resulta “natural” al estudiante de Abogacía, estudiante de grado de la carrera de derecho que recorre a lo largo del plan de estudio materias codificadas, materias procesales, así como también oratoria y metodología.

Tradicionalmente los estudios del derecho han contenido un capítulo destinado al estudio del “método jurídico” el que, en general ha sido definido en función de las filosofías generales o específicamente jurídicas, que han venido sustentando a lo largo del tiempo a las respectivas escuelas del derecho.

El derecho ha sido desvalorizado como ciencia, tanto por las restantes ciencias del



hombre, como por las denominadas ciencias de la naturaleza. Los mismos filósofos del derecho, a lo largo de su desarrollo han sustentado posiciones opuestas a considerarlo como ciencia.

El panorama jurídico enseñado al estudiante suele sustentarse en el estudio de la norma propiamente dicha, sin visibilizar al hombre como antecesor de la norma, producto social. El ser humano con su complejidad biocultural actúa personal y colectivamente, por ende, debería anteponerse al hombre antes que la norma. Porque la norma jurídica es producto de las conductas sociales e individuales.

Ante el recorrido de más de 30 materias codificadas, algunas de ellas desarrolladas doctrinariamente, es llamativa la sorpresa que se llevan los estudiantes al abordar la materia “Metodología de la investigación jurídica”.

En este proceso de enseñanza aprendizaje, se solicita al alumno que defina el “derecho”, y al hacerlo la clase interactúa con distintos significados, escuelas, doctrinas y hasta retórica, pero inicialmente nunca definen al derecho como ciencia social.

Ello resulta ser un punto de partida para comenzar a enseñar el camino del método científico. Por lo tanto, se procura deslindar las distintas nociones de derecho enraizadas con la ideología, la filosofía y la argumentación del derecho como ciencia. Y para hacerlo, no resulta posible comenzar explicando el derecho como ciencia, sino adentrarnos en las nociones jurídicas que ya aprendieron para críticamente poder desmembrarlas. Así comenzamos a crear capacidad crítica en estudiantes formados en el combate argumentativo, capacidad que hasta el momento no poseían.

Recurriendo a los inicios de la retórica jurídica en la Grecia Antigua, donde los ciudadanos defendían sus propias causas a través de la oratoria, donde aún la presencia de los Abogados propiamente dichos no existía, pasando también por las escuelas doctrinarias que han definido al Derecho a lo largo de la historia y también enseñando epistemología. Se recurre a los estudios sobre la argumentación y las falacias lógicas informales, razonamientos incorrectos con la misma finalidad persuasiva que la argumentación, para identificarlas y así evitarlas y descubrirlas en el ejercicio de poder jurídico-político en los procesos de investigación científica.

Se procura introducir al estudiante de derecho en el campo de la objetividad del conocimiento científico, para ello también se enseña la ciencia del razonamiento, la lógica como ciencia que permite distinguir el razonamiento correcto del incorrecto y procura el desarrollo de razonamientos válidos para hacer ciencia.



La cuestión radica, entonces, en la necesidad de establecer unos lineamientos epistemológicos para el derecho, consistente en distinguir el derecho como poder del derecho como conocimiento, basado en el conocimiento expuesto a la crítica desde la lógica y desde las realidades implicadas tanto en la fundamentación y producción de normas como en los procesos jurisdiccionales.

El hecho de que el conocimiento del campo de la vida no difiere intrínsecamente del conocimiento científico toda vez que siempre es el ser humano el sujeto cognoscente, sea éste el hombre de la calle, un jurista o un físico cuántico. En cualquiera de esos campos, la base del conocimiento es la conjetura libremente generada, pero fundamentada y criticable.

El conocimiento siempre es antropológico y los problemas que trata de resolver se originan precisamente, tanto en las limitaciones como en las aptitudes cognitivas del ser humano. La ciencia, en cualquiera de sus ramas, desde tal perspectiva, es considerada como una estructura conjetural, es decir teórica, contrastable en base a la lógica y la experiencia la experiencia críticamente recogida. Al decir de Popper, la ciencia es conocimiento refinado.

En relación con la actividad científica, Popper destacó el carácter hipotético o conjetural de la ciencia al demostrar que muchos de los enunciados de carácter universal que formula la ciencia no se pueden verificar empíricamente y que, por tanto, lo que debe hacer el científico es demostrar su falsación. El científico en este sentido no es aquel que pretende descubrir la respuesta verdadera, sino que intenta poner en duda o cuestionar las teorías y creencias porque aspira a alejarse del error. De esta forma, la presunta objetividad de la ciencia queda seriamente entredicho y el conocimiento científico deja de ser un conocimiento perfecto para convertirse en una discusión crítica.

La capacidad de crítica es la que se fomenta en el estudiante de derecho para que con ella pueda abordar el camino del método científico.

No resulta "fácil" ni menor, que el estudiante de derecho comprenda que la única forma de hacer derecho no es la retórica o doctrinaria, sino que existe una forma científica de estudiar al derecho que permite el estudio de las conductas humanas a través de la aplicación del método científico.

La base y punto de partida del científico es la realidad, que mediante la investigación le permite llegar a la ciencia, siguiendo a Tamayo y la realidad jurídica es el punto de partida del estudiante de Abogacía en el proceso de enseñanza aprendizaje de la



metodología.

Por tanto, la ciencia se une así al método científico y sería aquel “conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, y verificables, que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza” (Tamayo, 2003)

La ciencia se presenta, pues, como una actividad metódica por medio de la cual se llega al conocimiento objetivo de la realidad. Esta actividad metódica es la que abordarán los estudiantes de Derecho, partiendo de la delimitación de problema jurídica. Dicho objeto puede ser el ordenamiento jurídico mismo, las conductas humanas no reguladas, la jurisprudencia, la práctica judicial, la realidad normativa.

El análisis de la realidad es científico y objetivo cuando se realiza mediante el uso adecuado de los procedimientos del método científico, tanto desde el abordaje cuantitativo como cualitativo.

La investigación cualitativa se ocupa entonces de la vida de las personas, de su historia, los comportamientos, del funcionamiento organizacional, por lo tanto, parece imprescindible para hacer investigación en derecho.

Se formará al estudiante de Derecho en estrategias cuantitativas como la encuesta y la observación que le permitirán el estudio de la realidad socio jurídica.

En contraposición, la metodología cuantitativa apunta a la cuantificación de las propiedades de las variables, de medidas estadísticas y de modelos matemáticos interpretativos de las relaciones entre variable o entre sujetos, tratando de encontrar coeficientes que determinen con precisión la dependencia o asociación de variables o de series cuantitativas en un sistema (Mendicoa, 2012).

En consecuencia, no sólo se necesita de una metodología cuantitativa sino también de la investigación cualitativa, la cual conlleva, en todo el proceso de su desarrollo, el despliegue por parte del investigador de un conjunto de prácticas vinculadas con las decisiones que las preceden y que están encaminadas a resolver, por un lado, qué y con qué método investigar, cómo acceder a los datos y cómo interpretarlos y, por el otro, cómo representar los resultados obtenidos.

La investigación cualitativa implica interpretación, de escenarios naturales y de multiplicidad de métodos, siguiendo caracterizaciones de Denzin y Lincoln. Siguiendo a la Dra. Vasilachis de Gialdino, se busca aproximarse a acontecimiento reales vinculados al derecho.



La propuesta pedagógica, como profesor de metodología de la investigación jurídica, es que el conocimiento y aplicación de las técnicas o formas de realizar una investigación en el campo del derecho, sea parte de la formación del estudiante de la carrera de Abogacía. Incluyendo la enseñanza de estrategias cualitativas como la entrevista, la etnografía y el estudio de casos.

Inicialmente dicha propuesta pedagógica presenta ciertas reticencias, es cotidiano escuchar al alumnado preguntar ¿por qué se estudia metodología en derecho? Pero el avance las clases teórico prácticas, el rol de investigador que asumen los estudiantes de Abogacía, el abordaje de la realidad socio jurídica desde la capacidad crítica conlleva a que se adentren en el camino de investigación con franco interés.

Metodología

El diseño metodológico del presente estudio recurre a procedimientos teórico prácticos para abordar descriptivamente el proceso de enseñanza aprendizaje del método científico a los estudiantes de Derecho.

El corpus está conformado por la experiencia de enseñanza aprendizaje, que incluye el rol docente, así como también la recepción por parte del alumnado de los contenidos metodológicos a aplicarse en la ciencia social del derecho. Asimismo, el recorrido teórico sobre la enseñanza del derecho forma parte del corpus.

Las técnicas de recolección de datos serán a partir de la revisión bibliográfica en base de datos científica específicamente metodológicas y el estudio de casos prácticos reales.

Resultados

La investigación como camino para obtener o llegar a un resultado resulta ser parte de la formación general de los estudiantes de grado de distintas disciplinas, pero no en todas las carreras de Derecho se incluye este apartado.

La concepción del derecho como ciencia reguladora de la conducta humana en sociedad requiere de la formación en investigación en la carrera de Derecho ya que al igual que en cualquier disciplina, se requiere la enseñanza metodológica para integrar el conocimiento y aplicación de las técnicas, formas, modos o maneras, para encontrar o desarrollar, la solución o explicación a un problema.

En el mundo cotidiano, así como en el mundo laboral, todos nos enfrentamos a problemas que tenemos que solucionar o explicar. Si bien los problemas llamados de



"investigación" necesitan una inversión mayor de tiempo, dinero y esfuerzo, de aquellos que problemas ordinarios, sin embargo, todos son problemas.

La ciencia de dedica a la identificación y resolución de problemas, problemas que sólo pueden resolverse o explicarse aplicando los métodos de investigación.

Los estudiantes de derecho que sean parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología de investigación procurarán que el estudio del derecho deje de ser solamente un estudio de memorización y repetición de normas jurídicas, sin ninguna relación con la solución de los problemas de la vida diaria sin poder relacionar las causas y justificaciones de los institutos jurídicos con la realidad existente.

Para aspirar, pues, a formar abogados que demandan los tiempos democráticos que corren, se necesita que en su formación se estudie, se investigue el derecho contenido no sólo en las normas jurídicas, sino también el derecho contenido en la realidad del hombre.

Los estudiantes son parte indispensable del proceso de enseñanza aprendizaje, junto con el plan de estudios. Así, es preciso definir el qué, cómo y para qué se enseña el método científico aplicado al derecho.

Importan tanto el fondo como la forma de enseñar el derecho; los contenidos, los métodos y las técnicas de aprendizaje; los ejercicios prácticos y los planteamientos teóricos; la lógica como ciencia del razonamiento, el descubrimiento de las formas viciosas de comunicación; el planteamiento de problemas reales, así como la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos.

La enseñanza de aplicación del método científico procura la formación del estudiante de derecho con los elementos esenciales para la elaboración de un proyecto de investigación, de esta manera el abogado podrá integrar equipos académicos de investigación.

El núcleo conceptual del proceso de enseñanza aprendizaje consiste en poner al derecho en el centro de convergencia de otras ciencias, destinado a la construcción de conocimiento científico, mediante instrumentos metodológicos cotejables en el plano académico del conocimiento.

Para ello, se enseña los instrumentos metodológicos consistentes con la epistemología de sustento. Puntualizándose en las metodologías cualitativas y cuantitativas y la utilización de conocimientos interdisciplinarios, puntualizando en los conceptos metodológicos básicos en la investigación social cuantitativa y cualitativa.



Sin perjuicio que el método de evaluación de los estudiantes se circunscribe a los parámetros institucionales, el proceso de enseñanza aprendizaje logra su cometido independientemente de las calificaciones, sino cuando se logra en los estudiantes la capacidad crítica y la disponibilidad hacia el quehacer científico.

Lo incipiente que debe conocer un estudiante que se incorpora a estudios en los campos de la ciencia es que se sumerge en uno de los territorios que definen en gran medida el poder mundial. La imagen de la ciencia como una actividad de individuos aislados que buscan afanosamente la verdad sin otros intereses que los cognitivos, a veces transmitida por los libros de texto, no coincide para nada con la realidad social de la ciencia contemporánea. Es decir, la ciencia es una actividad social vinculada a las restantes formas de la actividad humana. Los procesos de producción, difusión y aplicación de conocimientos propios de la actividad científica pueden abordarse desde el derecho como ciencia y la inclusión de la enseñanza metodológica a estudiantes de Derecho es una prueba de ello.

Reflexiones finales

El impulsivo avance científico - técnico de la sociedad moderna y la globalización del conocimiento imponen a los investigadores una formación consolidada en investigación, que les permita responder de forma válida a los problemas que la realidad impone.

Si bien el conocimiento científico necesita de la metodología para hacer ciencia y dentro del método científico se pueden utilizar diferentes estrategias de investigación, también se debe tener presente que los problemas de la realidad no son ni cuantitativos ni cualitativos, la realidad es una y puede ser investigada utilizando diferentes enfoques o incluso ambos a la vez, porque es la naturaleza del problema u objeto de investigación los que determinan el método o enfoque que debe ser empleado.

El estudiante de la carrera de grado de Derecho no puede estar ajeno a dicha formación, por cuanto el derecho como ciencia social se relaciona interdisciplinariamente y multidisciplinariamente con otras ciencias, con la sociología, la economía, la política, las neurociencias, la lingüística, la lógica, la epistemología.

La complejidad de las problemáticas jurídicas y su investigación requerirá en la mayoría de los casos de la implementación integral de ambas metodologías, tanto cuantitativas como cualitativas.

Por ello es necesario profundizar en el recorrido metodológico que contribuya a perfeccionar la actividad científica que se desarrolla en los diferentes centros de



investigación, entre los que se encuentran las universidades, lugar propio de los estudiantes de abogacía.

Para esto, es necesario que el profesional del derecho posea claridad y dominio técnico-práctico de los conceptos generales del conocimiento, la ciencia, el método científico y la investigación, así como de la interrelación que se establece entre las diferentes categorías que las integran, para que pueda realizar acercamientos más rigurosos a las problemáticas investigativas.

El objetivo principal de los procesos educativos, entonces, debe ser construir las habilidades y potenciar las capacidades latentes dentro de los estudiantes para su efectiva participación como agentes de cambio y progreso social y jurídico.

El ser humano es un investigador innato que tiene que recuperar su capacidad de pescar al vuelo sus interrogantes. El estudiante de derecho, futuro abogado será también un investigador con capacidad de hacer ciencia del derecho si participa del proceso de enseñanza aprendizaje del método científico.

Bibliografía

- Bunge, M. (1995). La ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: sudamericana.
- Dieterich, H. (1999). Nueva guía para la investigación científica. Argentina - México: Editorial 21.
- Mabel García, S. (2011). El derecho como ciencia. Invenio, vol. 14, núm. 26, Rosario. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano Rosario.
- Popper, K. (1997). La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1992). Conocimiento objetivo. Madrid: Tecnos.
- Tamayo, Mario (2011). El proceso de la investigación científica. Mexico. Editorial Limusa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: centro editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Zaffore, J. (2012) El derecho como conocimiento, Una teoría jurídico política. Buenos Aires: Astrea.



La Epistemología Socio-Histórica (ESH) como alternativa a la epistemología tradicional en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón¹

“Ninguna ciencia puede ser realmente entendida independientemente de su propia historia”.

Auguste Comte²

Resumen

En relación con la formación de los científicos sociales, se argumenta sobre la necesidad de incorporar, en los currícula, el estudio de una epistemología socio- histórica, esto es, el estudio de la historia y la sociología de las ciencias sociales como una alternativa a la enseñanza tradicional de la “epistemología”, la cual es entendida generalmente en su sentido de “filosofía de la ciencia”. Esta propuesta se sostiene en la tesis de que la historia y la sociología (o mejor dicho, la socio-historia) de las ciencias sociales, pueden llegar a ofrecer un conocimiento más objetivo y más amplio de la génesis y naturaleza del propio conocimiento del mundo social, de sus teorías y sus métodos³, que las perspectivas aún dominantes que no logran emanciparse del todo de la tutela de cierta tradición filosófica. En este sentido, se apuesta por una auténtica ciencia social de las ciencias sociales cuya forma paradigmática sería la sociología de la sociología⁴.

Se propone una recuperación de la *developmental sociology* de Norbert Elias, del concepto de reflexividad de Pierre Bourdieu y de la epistemología genética de Jean Piaget. Otros autores relevantes son J. Heilbron, Y. Gingras, M. Joly, R. Kilminster y F. K. Ringer. Se propone entablar un diálogo crítico con otras propuestas, v. gr. Boaventura de Sousa Santos.

Palabras clave

Epistemología socio-histórica, Ciencias Sociales, Filosofía de la ciencia

El lugar de la epistemología en el currículum de sociología

La propuesta que plantea esta ponencia (la historia y la sociología de las ciencias sociales como una alternativa a la enseñanza tradicional de la “epistemología”) puede resultar un tanto desconcertante, si no es que irritante, dado el estado actual del desarrollo de las ciencias sociales. Estas ciencias, se han desarrollado mucho en términos generales en el mundo, así nos lo dijo en su momento muy claramente el



Informe mundial sobre las ciencias sociales 2010 (UNESCO-ISSC, 2010). Sin embargo, al ver más de cerca, ese desarrollo ha sido en gran medida desigual y, particularmente, observamos que la hegemonía de los países llamados “occidentales” sigue existiendo. El inglés sigue siendo la “lingua franca” y casi todo lo que se publica a nivel mundial se publica en esa lengua. Si las ciencias sociales se originaron en Europa hace aproximadamente 150 años, sólo la revisión de la historia puede explicarnos cómo se ha llegado a ese punto. Su origen es aún muy reciente y sin embargo los científicos sociales ya somos víctimas del olvido de su historia.

Toda actividad humana tiene su propio desarrollo a lo largo del tiempo y por lo tanto es susceptible de convertirse en materia historiográfica, es decir, que es posible escribir su historia, o mejor dicho, que es posible un conocimiento histórico verdadero, toda vez que los historiadores proceden a partir de pruebas y controles bien definidos, generando un relato que es, al mismo tiempo, un conocimiento (Chartier, 2007: 23). Ahora bien, en el caso de las ciencias sociales (incluida la propia historia), contar con ese conocimiento histórico es muy importante, vital. No debe olvidarse que las ciencias sociales son también conocidas como “ciencias históricas”. Por eso es importante que en la formación de los nuevos científicos sociales se incluya la historia de las ciencias sociales, para el caso de esta ponencia, de la sociología.

Pero, podemos preguntarnos, ¿acaso no ha estado siempre presente la historia en los currícula de sociología? Bien, ese es quizá el verdadero punto que deseo discutir en esta ocasión. No se pone en duda que la historia de la sociología sí ha estado presente en los currícula de sociología del común de las universidades. Lo que propongo es revisar de qué formas ha estado presente esa historia y, más precisamente, a partir de qué concepción de la historia es que se han organizado los currícula⁵ y por qué la historia es independiente de las asignaturas de epistemología (y sus variantes) e incluso de la asignatura de sociología de la ciencia.

Gracias a Internet, se puede realizar una revisión somera de los currícula de sociología de diversas universidades latinoamericanas para verificar que en ellos aún podemos encontrar el ubicuo e infaltable curso de “Epistemología” o “Filosofía de la ciencia” y en algunos casos, se encontrará la materia de “Sociología de la Ciencia”. No importando el nombre que se les de, esos cursos por lo general se apegan un canon en última instancia de corte filosófico, en donde no faltan los nombres de K. Popper, B. Latour, M. Foucault y E. Morin, se echan de menos los nombres de Comte, Mannheim, Merton, Elias o Piaget y abundan los físicos metidos a filósofos (Bunge, Prigogine), filósofos-mercadotécnicos



(Ibáñez), biólogos a los que casi a fuerzas se quiere hacer epistemólogos de la sociología (Maturana) o, lo más aceptable, sociólogos metidos a epistemólogos (Zemelman).

Si bien es cierto que lo quede registrado en el *syllabus* oficial y lo que realmente se lleva al aula, será el producto de una alquimia casi inescrutable, en la que intervienen cuestiones ideológicas de la institución, preferencias derivadas de las biografías de los profesores, la influencia de la industria editorial y, en ocasiones, la influencia que ejercen instituciones prestigiosas a las que se trata de emular⁶, no se puede obviar que todo eso estará enmarcado en una amplia estructura que tiende a reproducirse.

Como nos enseña la sociología de la educación, el currículo y la organización de la institución escolar, fueron en su momento producto de un juego de fuerzas sociales, de un proceso social, de una “generación”. Cuando se es estudiante, a uno no sólo le enseñan los contenidos del currículo, sino también, más o menos tácitamente, que la forma como está organizado el currículo es la forma “correcta” en que debe estar, dicho con otras palabras, uno aprende una ortodoxia, un canon, una clasificación, como todas, arbitraria.⁷

En este sentido, en el afán de “estar al día” (lo cual en sí mismo no está mal), acabamos reproduciendo viejos esquemas. Así, los cursos de epistemología quizá ya no tengan el lugar privilegiado que alguna vez llegaron a tener, pero siguen ahí, haciendo eco a una tradición filosófica que poco o nada tiene que aportar al desarrollo efectivo de la ciencia sociológica. Lo peor de todo, es que la intención con la que se crearon, también se estaría olvidando: dotar al sociólogo con instrumentos de reflexión. En resumen: a reserva de llevar a cabo un estudio más sistemático, quiero proponer aquí una opción a los cursos tradicionales de “epistemología” o “filosofía de la ciencia” específicamente en los planes de estudios de sociología, basada en la investigación en historia social y en sociología de la sociología, y que ya no tienen como referente privilegiado a la filosofía.

La historia social de la sociología como alternativa

Después de mucho reflexionar sobre la manera más adecuada de exponer mi idea central, pues corría el riesgo de perderme en una exposición muy compleja, he decidido adoptar un tono más anecdótico. Espero así poder transmitir lo esencial de mi propuesta, aunque sé que corro el riesgo de parecer poco riguroso.

En el pasado VI Congreso Nacional de Ciencias Sociales (México, 2018), presenté un trabajo sobre mi experiencia investigativa de los últimos años, el cual terminaba haciendo referencia a mi “descubrimiento” del trabajo del historiador de la sociología



Marc Joly⁸. Aquí quiero destacar particularmente su libro *La revolución sociológica. Del nacimiento de un régimen de pensamiento científico a la crisis de la filosofía, siglos XIX y XX* (Joly, 2017)⁹. En esa obra magna, Joly demuestra que en la segunda mitad del siglo XIX se gestó un nuevo “régimen conceptual” bio-psico- social que dio origen a las ciencias sociales y que, junto las ciencias naturales modernas, relevaron de su papel explicativo a los dos grandes regímenes que le antecedieron, esto es, el religioso y el filosófico, así como a muchas formas híbridas de éstos, así como a diversas pseudociencias. Es importante mencionar que Joly, con este trabajo, no hace sino seguir rigurosamente la convicción de Pierre Bourdieu acerca de que:

“la historia social de las ciencias sociales no es una especialidad entre otras. Es el instrumento privilegiado de la reflexividad crítica, condición imperativa de la lucidez colectiva, y también individual” (Bourdieu, 1995).

En efecto, en el casi millar de páginas de *La revolución sociológica* (que no ha sido traducido del francés), el lector que tenga conocimiento de la obra de Bourdieu, podrá apreciar cómo efectivamente Joly se ha guiado en toda su investigación por los principios teóricos fundamentales de la sociología de los “campos de producción cultural” establecidos por Bourdieu. Sin embargo, al mismo tiempo, se puede apreciar que el propio trabajo historiográfico realizado por Joly reconstruye objetivamente el proceso de aparición de espacio de las ciencias sociales. Esto es: no es tanto que Joly “aplique” unas reglas metodológicas de la misma manera que pudo haber “aplicado” cualesquiera otras (las de la “historia conceptual” de Kosellek, por ejemplo), sino que el propio proceso de investigación en efecto va descubriendo/describiendo el proceso de constitución de un espacio social tal y como lo establecen los principios establecidos por Bourdieu.

En pocas palabras, Joly demuestra en qué sentido era que Bourdieu afirmaba que era posible enunciar unas leyes que rigen la génesis y evolución de los campos sociales: el investigador entonces no sólo “aplica” unas reglas metodológicas, sino que el propio proceso de descubrimiento (sí, de descubrimiento) le va revelando las “leyes” que rigen la existencia de su objeto. Como afirmó Bourdieu en *Reflexividad narcisista y reflexividad científica*:

“A cada progreso en la comprensión de las condiciones sociales de la producción de los “sujetos” científicos, corresponde un progreso en la comprensión de los objetos científicos y viceversa” (Bourdieu, en prensa).

Joly lleva a cabo un inmenso trabajo de investigación documental o archivística, que



incluye comunicaciones apistolares que le permiten *descubrir* (literalmente) detalles de los momentos clave en el proceso de constitución (y de institucionalización) de la sociología. En este sentido, continúa los trabajos de otros historiadores de la sociología a los que se suma: J. Heilbron, Y. Gingras, M. Joly, R. Kilminster y F. K. Ringer y, de manera más mediata, al mismísimo Jean Piaget (en su faceta de epistemólogo y no tanto de psicólogo). Autores sobre los cuales no puedo tratar en este breve espacio.

No obstante, la innegable importancia de la obra de Bourdieu, quizá resulte más intuitivo retomar el tema central de mi participación si, como de hecho lo hacen (o lo hicieron en su momento) todos los autores mencionados (incluido el propio Bourdieu), volteamos nuestra mirada brevemente a otro sociólogo cuya relevancia no acaba de ser reconocida: Norbert Elias. En breve: Elias fue un sociólogo que, aparte del propio Bourdieu, e incluso *antes* que él (Joly, 2012), argumentó e insistió en la naturaleza *histórica* (es decir, historiográfica) y estrictamente *sociológica* que debe tener un *verdadero conocimiento* del propio conocimiento sociológico, más allá de las formas tradicionales de la “epistemología”, la cual presenta errores fundamentales como, entre otros, los siguientes:

elaborar juicios sobre las ciencias sociales, con base en un conocimiento parcial, anticuado y en gran medida *erróneo* de la propia historia de las ciencias (de ahí, por ejemplo, la imagen errónea de A. Comte -como “positivista” recalcitrante- que ha prevalecido (Heilbron, 20505 y 2015); obviar la naturaleza *diferencial* de las diversas ciencias, aplicando a las ciencias sociales generalmente un mismo criterio evaluativo, propio de sólo una ciencias o grupo de ellas, generalmente las ciencias físicas y matemáticas (es la crítica, contundente, que en su momento dirigió Elias a K. Popper¹⁰); obviar, o *negar* incluso, a las ciencias sociales su derecho a la *autonomía* (inevitablemente, empero, *relativa*) que, de cualquier forma, se han ganado a pulso históricamente.

Sobre el último error (“c”), cabe mencionar que hay dos formas, entre muchas otras, más allá del *discurso* (ese sí, mero y puro “discurso”) “epistemológico” (entiéndase, de corte “filosófico” y ahistórico), de intentar privar a las ciencias sociales de su autonomía: la alegata que afirma que su vocación “debe ser” exclusivamente la intervención o aplicación de “problemas sociales”, y su complemento consistente en subordinarlas, simbólica y/o materialmente, a formas conservadoras de filosofía (e incluso a la teología). En este último sentido es que entre en escena Jean Piaget, quien abogaba por una epistemología científica general (y ya no filosófica), lo mismo que por el derecho



de cada ciencia a desarrollar su propia “epistemología”, que en el caso de la sociología equivale a una sociología (histórica) de la sociología.

A reserva, pues, de desarrollar con mayor profundidad y extensión esta propuesta en otro momento, quepa aquí afirmar que, comparada con las elaboraciones y “teorías” a las que nos tienen acostumbrados los abordajes vigentes (en realidad tradicionales, por no decir *ortodoxos* y *conservadores*) de la llamada “epistemología” o “filosofía” de las ciencias sociales, la propuesta de la ESH, que no es otra cosa que una explotación didáctica de los avances de la sociología y la historia de la sociología *contemporáneas*, resulta muy superior en todos sentidos.

Caso práctico¹¹

Boaventura de Sousa Santos, quien inició su carrera como sociólogo hace más de 50 años, después de numerosas publicaciones, finalmente dedicó unas líneas a Pierre Bourdieu hasta muy recientemente. Santos lo trae a colación respecto de lo que él llama la “autorreflexividad”¹². Después de conceder que “Bourdieu es el sociólogo del siglo XX que argumentó con mayor énfasis contra el cientificismo ingenuo de los científicos sociales” y que “sostuvo que la sociología y la historia de conocimiento sociológico eran herramientas clave para comprender tanto la sociedad como los límites del conocimiento científico sobre ésta”, concluye que “la autorreflexión” es un “ejercicio intelectual” que requiere una “separación” tal del sociólogo que, se entiende, lo vuelven totalmente ajeno a la “lucha política y social”, a diferencia de aquellos que practican una sociología en el marco de las “Epistemologías del Sur”, ya que ésta “intenta no ser una mera competencia intelectual con uno mismo (autorreflexión) o con otros (la rivalidad académica entre las escuelas de pensamiento)” (Santos, 2018: 49-50).

Ante semejantes afirmaciones, no se puede sino concluir que Santos no comprendió la reflexividad propuesta por Bourdieu. Para empezar, es importante aclarar que Bourdieu nunca habló de “autorreflexividad”, sino de *reflexividad* la cual de ninguna manera sería una “competencia intelectual con uno mismo”, sino todo lo contrario. Como el mismo Bourdieu lo afirmó la forma de reflexividad que preconizaba “es paradójica, por el hecho de ser fundamentalmente *antinarcisista*” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 46). Ciertamente, el sólo hecho de afirmarlo no lo demuestra (que no sea narcisista), pero para eso están sus demás trabajos, particularmente *El oficio de sociólogo* (2002) y *Homo academicus* (2008)¹³.

Por otro lado, Santos corre el riesgo de ser acusado de pecar de “docta ignorancia” y de ingenuidad cuando afirma que la sociología de Bourdieu no puede sino ser ajena a las



luchas sociales, afirmación poco menos que sorprendente cuando es ampliamente conocida la importante relación que ha habido entre ésta y muchas luchas sociales y militancias (Bourdieu, 2015). Esta lectura, a todas luces deformada, de la obra de Bourdieu, puede estar motivada por los intentos de Santos por diferenciarse del común de representantes de la tendencia postmodernista, al mismo tiempo que de la sociología de Bourdieu¹⁴.

Además, no podemos dejar de recordar que Bourdieu desarrolló su sociología a partir de sus experiencias “en el Sur” (Argelia, el Bearn francés), por lo que, si a esas vamos, Bourdieu fue uno de los primeros en desarrollar una sociología “desde el Sur” (Poupeau, 2018). Quizá por esa razón es que Bourdieu es tan citado en los países del Cono Sur, especialmente Brasil (Santoro, Gallelli y Grüning, 2018). Por último, no puedo dejar de advertir que la sociología de Bourdieu, que pone en el centro de la discusión las *relaciones de dominación* bajo todas sus formas, por muy “europea” que nos parezca, encajaría perfectamente en cualquier programa “emancipatorio” (como de hecho sucede). ¿Cómo explicar el desdén con el que Santos trata las aportaciones de Bourdieu? Bien, sostengo que una razón radica en la concepción de la historia de la sociología y de la epistemología que fundan las ideas del sociólogo portugués. Quisiera detenerme en la observación de Santos sobre la importancia que Bourdieu le atribuía a la sociología y la historia de conocimiento sociológico. Aunque pudiera parecer un asunto relativamente independiente al de la reflexividad (e incluso al de las posibilidades políticas de la sociología), en realidad están profundamente relacionados. Santos elabora la idea de las “epistemologías del Sur” y todas las demás nociones de ella derivadas (“sociología de las ausencias”, “sociología de las emergencias”, etc.) a partir precisamente de la concepción tradicional (“filosófica” o pre-sociológica) de la epistemología que antes he expuesto. Es decir, a pesar de las apariencias (las recurrentes referencias históricas), Santos no está desarrollando, propiamente hablando, un *trabajo historiográfico*, sino que parece estar reuniendo, en el más puro estilo ensayístico-filosófico tradicional, información que le serviría para ilustrar y ejemplificar una tesis construida *a priori*.

Si bien una crítica al pensamiento de Santos merece mayor elaboración y parsimonia, no puedo dejar de advertir que, comparado con el trabajo desarrollado en la actual historia social de las ciencias sociales (y de la que se desprende la ESH), presenta enormes fallas, faltas y deficiencias. Por ejemplo, Santos nos presenta una imagen *indiferenciada* de las ciencias. Santos suscribe la muy difundida concepción del “positivismo” que supuestamente habría dominado todas ciencias (incluida la sociología)



sin distinciones (Santos; 2003). La historia social y la ESH nos muestran un proceso histórico de diferenciación de las disciplinas científicas, cuya primera descripción se la debemos nada menos que a Auguste Comte, quien rechazaba explícitamente la matematización de la sociología y abogaba por su autonomía y su derecho a buscar sus propios métodos, objetos y leyes (Heilbron, 1995, 2015).

Como dije antes, realizar la crítica a las ideas de Santos requeriría muchísimo más espacio y tiempo del que dispongo ahora. Finalmente, se trata sólo de un ejemplo de la clase de “ídolos”¹⁵ que la historia social general y la ESH en particular puede ayudar a derribar.

Conclusión

Se propone entonces un enfoque propiamente científico de la epistemología, es decir, el estudio científico de las ciencias sociales, especialmente de la sociología. En concreto, se parte de una perspectiva histórico-social de las ciencias sociales. Esto es, se asume que la mejor manera de entender la producción, sentido y evolución del conocimiento sobre el mundo social (donde entran los fenómenos que denominamos “políticos”), es comprendiendo las condiciones históricas y sociales que las hacen posibles. Es así que, por ejemplo, se comprende que los métodos de investigación obedecen a condiciones históricas y sociales bien concretas, lo mismo que las teorías asociadas a ellos. De esta manera, además, se estaría introduciendo a los novales científicos sociales en el ejercicio de una *auténtica reflexividad*.

Notas

¹ Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega, Av. Universidad, No.1115, Col. Lindavista, Código Postal 47820, Ocotlán, Jalisco. México. Contacto: sergio.sandoval@cuci.udg.mx

² Citado por Heilbron (2015:1).

³ Savage, Mike (2013). “The ‘social life of methods’: A critical introduction”. *Theory, Culture & Society*, (30), 4, SAGE, pp. 3-21.

⁴ Cabe aclarar que “paradigmático” se entiende aquí en el sentido de una “matriz disciplinaria” que se

ejerce prácticamente, y no sólo como “ejemplo”, siendo éste último el sentido más difundido de la noción de “paradigma” de Kuhn (Cfr. Joly, 2018: 48-49).

⁵ En la Universidad en la que yo estudié, en la época en la que estudié, las



materias de Historia

Universal e Historia de México eran obligatorias, según un cánón académico heredado del siglo XIX. En el caso de mi primera formación, Filosofía, prácticamente todo el Plan de Estudios estaba organizado (y sigue estándolo aún hoy) por materias del área histórica: la columna vertebral del plan de estudios era (es) Historia de la Filosofía, junto con cursos sucesivos en los que uno se detiene a revisar con más detalle a los grandes pensadores: Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Husserl... y, paradójicamente, al final se estudiaba la epistemología genética de Jean Piaget.

⁶ Al respecto, he analizado el caso de los economistas (Sandoval, 2016).

⁷ Claro que, sobre todo después de 1968, esa ortodoxia no ha dejado de ser contestada de vez en

cuando. Por lo que ahora por lo menos asumimos que es una especie de “ortodoxia relativa”, es como si hubiera una regla del juego que estipula que, para efectos prácticos, haremos como si esa organización curricular fuera la única posible, aunque sabemos que es sólo un truco didáctico. Pero sigue habiendo ahí una ortodoxia.

⁸ El texto puede consultarse en el siguiente sitio: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/17>

⁹ En 2012 publicó su libro *Devenir Elias. Historia cruzada de un proceso de reconocimiento científico:*

la recepción francesa y en 2017 *La revolución sociológica. Del nacimiento de un régimen de pensamiento científico a la crisis de la filosofía (siglos XIX y XX)*. Entre ambas obras en 2016, Marc Joly, junto con otros, preparó la edición del libro *La dinámica social de la conciencia. Sociología del conocimiento y de las ciencias* obra que reúne textos (al menos uno de ellos traducido del alemán) de Norbert Elia, que constituyen una trilogía según aclara el propio Joly, una sola y misma indagación consagrada a la “revolución sociológica” siguiendo a Richard Kilminster (2007).

¹⁰ Con su noción de “espacio no popperiano de la argumentación” uno “se encuentra en efecto

proyectado, no en algún régimen lógico propio de las ciencias sociales, sino, simplemente, fuera de la lógica formal y de las matemáticas puras” (Joly, 2018:



268) y por lo tanto les niega a las ciencias sociales el estatus científico que merecen por derecho propio. Crítica que podríamos, hoy, aplicar a célebres y respetados autores como Bunge o Santos...

¹¹ Primeramente, quiero precisar que no pretendo aquí denostar ni descalificar a nadie. Se trata de

un simple ejercicio de “pensamiento crítico”, ese que es el verdadero motor del progreso de las ciencias (de todas) y para cuya realización práctica *vis à vis*, lamentablemente, no siempre existen las condiciones adecuadas, debido casi siempre al respeto de las formas rituales, que imponen y censuran la crítica sana, porque destruirían automáticamente la ilusión, instaurada y necesaria, del propio rito de institución, como son la conferencia magistral, el discurso de aceptación de premios y distinciones, etc.

¹² De la ingente producción de Bourdieu, Santos toma como referencia sólo un breve texto, la

Lección sobre la lección, que fue incluido en la versión inglesa de *Cosas dichas* (Cfr. Bourdieu, 1990: 177-198).

¹³ Ambas obras representan dos momentos claves en el proceso de reflexividad, como explico en mi comentario a mi traducción del artículo (publicado en alemán en 1993) *Reflexividad narcisista y reflexividad científica* (en prensa).

¹⁴ En el libro *Una invitación a la sociología reflexiva* aparece una “nota al lector latinoamericano” con

el título “Racionalismo y reflexividad” donde se lee que: “la perspectiva sociológica defendida y ejemplificada en esta obra se inscribe en oposición frontal con esa especie de nihilismo científico mezclado con relativismo cultural y moral que posee el nombre grandilocuente de “posmodernismo”, y que sólo pone al día la vieja negativa filosófica y literaria sobre la posibilidad de una ciencia de la sociedad con la que Durkheim ya se enfrentaba en su tiempo en sus batallas contra el *establishment* de la Sorbona” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 7). El énfasis que hace Bourdieu al mencionar que se trata de una “oposición frontal” con el “posmodernismo”,

en esta nota destinada al lector latinoamericano, revela que sabía que el “posmodernismo” ya se había extendido en América Latina en virtud de lo que él



llamaba las “astucias de la razón imperialista”. Por su parte, Santos aboga por un “posmodernismo de oposición”, ya que a diferencia del común de posmodernistas, trata de “recuperar los fragmentos de la modernidad que se marginaron, se descalificaron y se suprimieron conforme se fue consolidando su versión dominante” (Santos, citado en Agudelo, 2016: 34).

¹⁵ Uso el término “ídolos” en el sentido de los *idola* de Francis Bacon, y no se refiere a personas.

Bibliografía

- Agudelo, J. D. (2016). “La Modernidad incompleta. Una defensa de la Modernidad desde un paradigma cosmopolita frente a la alternativa posmoderna”. *Saga*, No. 32, p. 28-39.
- Bourdieu Pierre. “La cause de la science”. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 106-107, mars 1995. Histoire sociale des sciences sociales. pp. 3-10;
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J-C y Passeron, J-C (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Intervenciones políticas: un sociólogo en la barricada*. Editado por Franck Poupeau y Thierry Discepolo. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. doi:<https://doi.org/10.3406/arss.1995.3131>.
- Heilbron, J., (2005). *The Rise of Social Theory*. Polity Press and Blackwell Publishers. Cambridge, UK.
- Heilbron, J., (2015). *French sociology*. Cornell University Press. Ithaca, USA.
- Joly, M. (2018). *Pour Bourdieu*. CNRS Éditions, Paris.
- Joly, Marc (2018). *Pour Bourdieu*. CNRS Éditions, París, Francia.
- Joly, Marc. 2012. *Devenir Norbert Elias. Histoire croisée d'un processus de reconnaissance scientifique : la réception française*. Fayard. París.
- Joly, Marc. 2017. *La révolution sociologique. De la naissance d'un régime de pensée*
- Kilminster, Richard (2007). *Norbert Elias: Post-philosophical sociology*. Routledge. Londres.
- Poupeau, Franck (2018). “Pierre Bourdieu and the Unthought Colonial Estate”. En: *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*, Th. Medvetz y J. J. Sallaz (eds.), Oxford University Press, pp. 421-434.



- Sandoval A., Sergio L. (2016). "Profesionales de la economía en América Latina. ¿Dominación o resistencia?". En: Jesús Ruiz (Coord.). *Economía, cultura y sociedad en América Latina*, University Press of the South, pp. 13-28.
- Santoro, M., Gallelli, A. y Grüning, B. (2018). "Bourdieu's International Circulation: An Exercise in Intellectual Mapping". En: *The Oxford Handbook of Pierre Bourdieu*, Th. Medvetz y J. J. Sallaz (eds.), Oxford University Press, pp. 21-67.
- scientifique à la crise de la philosophie. XIXe-XXe siècle*. La Découverte. Paris.



Aprendizaje de servicio con perspectiva feminista. Una experiencia desde la Sociología en torno a la relación género y tecnologías

Léon Freude
Núria Vergés
Clara Camps

Resumen

El aprendizaje de Servicio se constituye como una metodología docente y de investigación innovadora y creciente en nuestras universidades, también en sociología. Sin embargo, aún se ha profundizado poco en sus potenciales desde una sociología comprometida con los feminismos. En esta comunicación presentamos una experiencia de APS en torno a temáticas relacionadas con la sociología y el género desarrollada en tres cursos consecutivos en el marco del proyecto transversal de la UB "Compartir ideas".

Este proyecto tiene como objetivo compartir conocimientos sobre un tema que se trabaja en la universidad y que es relevante para la formación del alumnado de secundaria. En nuestro caso consistió en formar y acompañar al estudiantado para la realización de unas conferencias-taller sobre género y tecnología en los institutos. Además, como elemento innovador, relacionamos esta docencia con el proyecto de investigación GENTALENT que buscaba mejorar la incorporación, retención y promoción de las mujeres en las TIC. Con la experiencia de APS buscamos trabajar y reflexionar sobre la socialización de género, el mercado laboral con perspectiva de género y, finalmente, cuestionar la brecha digital de género y contribuir a generar nuevas vocaciones tecnológicas entre las chicas. A través de las encuestas de evaluación, así como de las observaciones y resúmenes de las experiencias del estudiantado universitario participante de sociología, mostramos los principales resultados del proyecto. Aunque con algunas limitaciones, la experiencia ha sido muy satisfactoria, tanto para las profesoras como para el alumnado participante, y muestra un gran potencial de aprendizaje y transformación, también respecto al género.

Palabras clave

Aprendizaje con servicio, perspectiva feminista, género y tecnologías

Introducción

En esta comunicación presentamos los resultados de un proyecto de innovación docente de APS desarrollado en el marco de la Sociología. Éste consistió en formar y



acompañar al alumnado universitario para realizar conferencias-taller sobre la inclusión de las mujeres en las tecnologías de información y comunicación (TIC), un tema de interés de las escuelas y la sociedad. Esta experiencia se enmarca en un proyecto de aprendizaje servicio de la Universidad de Barcelona, “Compartir Ideas” (Amat et al., 2016; ApS G.A.U.G, 2016; Morín et al., 2016). Aspiramos aplicar las aportaciones teóricas más recientes, trabajando de una manera interdisciplinar e interinstitucional, enlazando nuestra investigación con nuestra docencia y el retorno a la comunidad. Presentaremos aquí primero el debate teórico, explicamos el proyecto realizado y los datos trabajados, indicando primeros resultados y conclusiones.

El aprendizaje servicio es una metodología de docencia que implica la *“integration of course content and community service activities, with an emphasis on students reflections”* (Hochschild, Farley y Chee, 2014, p. 105). Es un término amplio que supone diversas experiencias educativas de estudiantes dentro de la comunidad, pero que requiere que el estudiantado implicado aprenda y, a su vez, contribuya al mundo fuera del aula (Garoutte, 2018). Como método de enseñanza universitaria el aprendizaje servicio no se puede adscribir a disciplinas concretas, ya que está presente en todos los ámbitos (Rondini, 2015). Aun así, se argumenta que tiene una vinculación especial con la sociología (Garoutte, 2018; Rondini, 2015; Blouin y Perry, 2009). Así abundan referencias a la imaginación sociológica de Mill que facilita el aprendizaje servicio (Garoutte, 2018; Rondini, 2015; Huisman, 2010; Blouin y Perry, 2009; Marullo, Moayedí y Cooke, 2009); en menor medida también se refiere a Paulo Freire (Huisman, 2010), la escuela de Chicago (Hua Fletcher i Piemonte, 2017; Rondini, 2015) y John Dewey (Hua Fletcher i Piemonte, 2017). A pesar de estos antecedentes y padres del aprendizaje servicio no es hasta los años ochenta (Hochschild, Farley y Chee, 2014) o noventas (Huisman, 2010) que se ha dado una emergencia del aprendizaje servicio en la educación universitaria. A partir de estas experiencias se genera un debate en el ámbito académico que nos es útil para planificación, implementación y evaluación de nuestro proyecto de aprendizaje servicio.

La mayoría de los resultados positivos del aprendizaje servicio se centran en los efectos sobre el alumnado, sobretodo su rendimiento académico. Entre el mejor rendimiento académico (Garoutte, 2018) resaltamos *“student enthusiasm and participation”* (Hochschild, Farley, Chee, 2014, p. 105). También se valora positivamente que el aprendizaje servicio al ser muy aplicado *“engages students in discussions about the promise and limitations of public policy”* (Rooks i Winkler, 2012, p. 2). Pero también facilita una mejor comprensión de problemas sociológicos complejos como el debate



estructura-agencia (Garoutte, 2018; Marullo, Moayed, Cooke, 2009; Mobley, 2007), aumenta empatía con otros (Hochschild, Farley y Chee, 2014), y ayuda a autoentenderse (Huisman, 2010). El constante diálogo con el otro, el mentoraje y coaprendizaje permiten la valoración “*various forms of expertise, from grounded and experiential, to practical and applied, to abstract and theoretical*” (Marullo, Moayed, Cooke, 2009, p. 69). Las metodologías y pedagogías feministas (Luxan y Biglia, 2011; Martínez, 2016) comparten esta aproximación. A nivel metodológico el círculo observación-acción-análisis-reflexión del aprendizaje servicio se valora como “*powerful epistemological process*” (Marullo, Moayed, Cooke, 2009, p. 61). A parte del rendimiento académico, los proyectos aprendizaje servicio también pueden contribuir a reducir estereotipos (Mobley, 2007), así como fomentar más involucración en la sociedad civil (Garoutte, 2018; Hochschild, Farley, Chee, 2014; Mobley, 2007) y hacia la transformación social (Hochschild, Farley y Chee, 2014; Huisman, 2010). Finalmente se elogia que los proyectos aprendizaje servicio habilitan al alumnado a explorar “*careers inside nonprofit organizations, social service agencies, and the public sector more genera*” (ibídem).

Los desafíos relacionados con el aprendizaje servicio están sobre todo relacionados con el beneficio de la comunidad: la idea de que se trate de un “*win-win-win situation for the university, students and community*” (Blouin y Perry, 2009, p. 120) está en cuestión. Si hay quejas por parte de la comunidad están dirigidas a “*student’s unreliability and lack of motivation and commitment*” (Blouin y Perry, 2009, p. 127), la falta de profesionalidad, de ética del trabajo, la incapacidad de tomar la iniciativa o comunicación poco profesional (Blouin y Perry, 2009) como también la falta de herramientas pedagógicas (Hochschild, Farley y Chee, 2014). A menudo se los considera poco preparados y mal organizados lo que supone un “*draining of organizational resources*” (Blouin y Perry, 2009, p. 127) para la organización. Es por eso que los autores abogan por una perspectiva comunitaria, que pone las necesidades de la comunidad al centro (Blouin y Perry, 2009), mientras que otros ponen énfasis en la provisión de técnicas pedagógicas como también de mejor formación teórica (Hochschild, Farley y Chee, 2014).

Otras críticas respecto el aprendizaje servicio apuntan hacia “*its emphasis on charity and volunteering, rather than citizenship and advocacy, and for the subsequent lack of attention to promoting social change*” (Mobley, 2007, p. 126). También se cuestiona que a pesar de la aspiración de aprendizaje mutuo el aprendizaje servicio privilegia el conocimiento universitario (Garoutte, 2018; Marullo, Moayed, Cooke, 2009). Igualmente se admite que es difícil crear una relación de intercambio mutuo (Huisman,



2010). Finalmente, también se detecta en la metodología reproducciones del neoliberalismo (Hua Fletcher y Piemonte, 2017): “As *service-learning increasingly has become integrated into undergraduate education, it can all-too-easily morph into ‘McService’, what John Eby (1998) deems ‘service bites, quick fix service, happy meal community service or service in box’*” (Hua Fletcher i Piemonte, 2017p, 401), servicios que no se hacen con motivación de transformación social sino para rellenar el currículum.

Proyecto y estrategias metodológicas

El proyecto de aprendizaje servicio que realizamos se desarrolla dentro del marco de proyecto “Compartir ideas” de la Universitat de Barcelona. Este proyecto ofrece a las escuelas públicas de Barcelona sesiones de charla-taller que planifica y dinamiza el estudiantado universitario. El profesorado propone el título y el temario de las sesiones y se prepara en el marco de sus asignaturas. Nosotros propusimos una intervención con el título “*Gèneres i tecnologies: Fomentant noves vocacions tecnològiques*” en el marco de las asignaturas Sociología de los Géneros (Grado de Sociología) y Bienestar, Familia y Género (Máster de Género) aprovechando sinergias con nuestro proyecto de investigación “*GENTALENT – Incorporant, retenint i promocionant el talent de les dones al sector ocupacional de les tecnologies*” y el bloque temático de género y tecnologías.

Buscábamos hacer reflexionar tanto nuestro estudiantado universitario como los participantes en las escuelas en torno a la relación género y TIC. Es decir, trabajar y repensar sobre el talento de las mujeres en lo tecnológico; comprender la importancia de incluir a las mujeres en las TIC; mostrar desigualdades e injusticias de género, pero también vías para superar y cuestionarlas; hacer entender el debate estructura-agencia a partir de la problematización de preferencias y gustos sexuados; i finalmente divulgar primeros resultados del proyecto de investigación y buscar, otras y nuevas vías para superar algunos retos planteados. Para que pudiera haber un diálogo insistimos en que las intervenciones por parte del alumnado no se plantearan como charlas, sino como talleres.

En total hemos realizado siete intervenciones al largo de tres cursos académicos consecutivos, 2016/17, 2017/18 i 2018/19.

Tabla 1. Resumen talleres			
	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019
Nombre de alumnos	3	5	5



Asignaturas	Sociología de los Géneros (Grado)	Sociología de los Géneros (Grado) Bienestar, Familia y Género (Máster)	Sociología de los Géneros (Grado)
Numero de talleres	1	2	4
Número de escuelas	1	2	1
Participantes	26	47 + 18	100

Fuente: Elaboración propia

Para la evaluación de la experiencia disponemos de la valoración escrita cualitativa por parte de nuestro alumnado de universidad. Además, y teniendo en cuenta la perspectiva comunitaria tenemos una valoración cuantitativa, con comentarios cualitativos, que realizaron el profesorado y el alumnado escolar inmediatamente después de la intervención. Adicionalmente también disponemos del material generado en las sesiones y en algunos casos de trabajos que nuestros alumnos produjeron a partir de su experiencia.

Los escritos de evaluación de nuestro alumnado nos indican hasta qué punto se cumplió lo que en la revisión de literatura se indicaba como beneficioso. Así las analizaremos con especial atención el entusiasmo y motivación (Hochschild, Farley, Chee, 2014), límites sobre políticas públicas (Rooks i Winkler, 2012), comprensión de problemas sociológicos (Garoutte, 2018; Marullo, Moayedi, Cooke, 2009; Mobley, 2007), empatía (Hochschild, Farley y Chee, 2014), autocomprensión (Huisman, 2010), mentoraje y co-aprendizaje, proceso epistemológico (Marullo, Moayedi y Cooke, 2009), activismo/transformación social (Garoutte, 2018; Hochschild, Farley, Chee, 2014; Mobley, 2007), profesionalización (Mobley, 2007). Además, la evaluación nos puede indicar hasta qué punto logramos superar los desafíos asociados al APS, y apuntados en la introducción, como la falta de profesionalidad y técnicas pedagógicas (Bouin y Perry, 2009). Los productos generados en o a partir de la sesión también pueden ser claves para entender cómo se articuló la transmisión y recepción de problemas sociológicos complejos y el reajuste de ideas (Garoutte, 2018; Marullo, Moayedi, Cooke, 2009; Mobley, 2007).



Tabla 2. Material de evaluación			
	2016 / 2017	2017 / 2018	2018 / 2019
Escrito de evaluación al.	1	5	5
Evaluaciones numéricas prof.	-	2	1
Evaluaciones numéricas part.	24	46	80
Otros materiales	Trabajo final Presentación clase Dibujos participantes	Vídeo Presentación clase Dibujos Participantes	Dibujos Participantes

Fuente: Elaboración propia

Las encuestas repartidas a los participantes y el profesorado escolar después de la realización del taller nos permiten tener una idea sobre cómo fue recibido el proyecto por parte de la comunidad. Así comprobamos si la conferencia responde a las necesidades de la comunidad (Bouin y Perry, 2009), preguntado a los participantes por el interés en el tema, la novedad de los contenidos y la utilidad de la conferencia. Al profesorado se le consulta si la conferencia se corresponde con las necesidades del alumnado, si se adecua a la planificación anual y si resulta útil para el alumnado. La evaluación de las herramientas pedagógicas (Hochschild, Farley y Chee, 2014; Bouin y Perry, 2009) se mide a partir de tres preguntas hacía los encuestados: Comprensión de los contenidos, Buena transmisión de los contenidos y buena manera de explicar. El profesorado también evalúa la transmisión de los contenidos, la comprensibilidad del vocabulario y una metodología motivadora. Respecto a un ambiente dialógico y la creación de conocimiento horizontal (Huisman, 2009) los participantes evalúan si las dinámicas han sido participativas y la actitud receptiva de los conferenciantes. El profesorado también indica si se han realizado dinámicas participativas y si las dudas se han resuelto con flexibilidad. A parte de la valoración global que se les pide tanto a participantes como al profesorado, el profesorado también evalúa si la información y gestión previa a la intervención ha sido adecuada. Con eso contrastamos uno de los desafíos que representa todo el trabajo de gestión que genera el aprendizaje servicio para la comunidad (Blouin y Perry, 2009).



Resultados

Los escritos de evaluación de nuestro alumnado nos indican hasta qué punto se visibiliza lo que en la revisión de literatura se ha indicado como beneficioso de estas metodologías docentes.

Tanto nuestros alumnos universitarios, como la comunidad escolar participante indican un elevado grado de satisfacción. Todas las partes ven la experiencia realizada con entusiasmo y motivación – tanto entre las y los participantes como entre nuestro estudiantado y profesorado. Ambas partes han llegado a una comprensión más completa de múltiples problemas propios de la sociología y los estudios de género – aunque no parece que hayan profundizado mucho en los límites de las políticas públicas. En las reflexiones de nuestro alumnado se entrevé empatía que también confirman los participantes. Toda actividad brilla por aprendizajes múltiples en direcciones múltiples. Especialmente para nuestro alumnado se generó una oportunidad de proceso de aprendizaje potente. La actividad y la reflexión en sí iniciaron un proceso de autocomprensión de nuestro alumnado que toca elementos muy personales como también del activismo o la voluntad de transformación social o, incluso, su futura profesionalización.

Pero los beneficios no se dieron sólo por parte de nuestro estudiantado, la planificación e implementación del taller tenían visión comunitaria. La evaluación cuantitativa y cualitativa indica que el taller responde a las necesidades de la comunidad y que se logró a partir de herramientas pedagógicas innovadoras en un ambiente dialógico y la creación de conocimiento horizontal. Así lo confirman también las evaluaciones del profesorado de los institutos, que evalúan la utilidad de la conferencia y la comprensibilidad del vocabulario especialmente bien.

Tabla 3. Evaluación comunidad (profesorado participantes)

	22/12/2017	M	18/01/2018	M	29/10/2018 + 31/10/2018
Gestión y organización adecuada	10	10	7	5	9
Responde a las necesidades	9	9	8	6	8,5
Adecuación a la planificación anual	7	7	9,5	9	8,5
Transmisión de contenidos	10	10	8	6	7,5
Comprensibilidad del vocabulario	10	10	9,5	9	9



Metodología motivadora	10	10	8	6	7,5
Dinámicas participativas			9	8	8,5
Resolución flexible de dudas	10	10	9	8	7,5
Utilidad del taller	10	10	9	8	8
Valoración general	9	9	8	6	8

Fuente: Elaboración propia

El estudiantado también valora muy positivamente la intervención - aunque peor que el profesorado y con diferencias importantes dentro del propio colectivo. Podemos destacar un muy alto grado de satisfacción con la actitud receptiva del estudiantado universitario. Igualmente hay que reconocer que la utilidad del taller y el aprendizaje de nuevos contenidos reciben – al contrario de la evaluación del profesorado – peor puntuación. Lo que más llama la atención, pero, es que las personas que no querían adscribirse ni como hombres ni como mujeres o que explícitamente se reivindican como non-binario y transgénero valoran peor casi todos los ítems. Desagregando por los tres años que hicimos los charla-talleres vimos en los primeros dos años lo mismo en las mujeres: las chicas evaluaron peor la intervención que sus compañeros. En este sentido, cabe investigación específica al respecto para iluminar sus posibles causas e impactos.

	Hombres		Mujeres		Non-binario	
	N	Media	N	Media	N	Media
Tema interesante	78	7,86	72	7,43	10	5,80
Comprensibilidad Contenidos	78	8,51	72	8,06	10	8,20
Aprendizaje de nuevos contenidos	78	7,23	72	7,00	10	5,40
Utilidad Conferencia	77	7,23	72	7,07	10	6,30
Transmisión Contenidos	78	8,42	72	8,29	10	8,20
Dinámicas Participativas	77	8,22	72	7,93	10	6,50
Actitud receptiva de los conferenciantes	78	8,79	72	8,68	10	7,85
Buena manera de explicar	78	8,62	72	8,36	10	7,90
Valoración general	78	8,35	72	8,19	10	6,95

Dicho esto, creemos que la intervención ha sido positiva para todas las partes implicadas. Sin embargo, entre las limitaciones encontradas destacan, por un lado, la demanda de nuestros alumnos de mejor asesoramiento pedagógico y, por el otro, una menor valoración de la iniciativa por parte de las alumnas (y personas no-binarias), a



quienes se dirigía el taller principalmente. También en algunos casos se ha criticado la preparación.

Reflexiones finales

Como reflexiones finales queremos apuntar primero dos ideas más generales: primero, que nuestra intervención ha mostrado que el Aprendizaje Servicio es una herramienta útil para favorecer el aprendizaje del estudiantado. Segundo, resulta una herramienta interesante para conjugar docencia e investigación, así como resulta un vehículo potente para la divulgación de investigación feminista y, con ello, fomentar la transformación de género.

Hay que destacar que obtuvimos muy buenos resultados entre los estudiantes universitarios, considerando tanto competencias como la adquisición de nuevos conocimientos. El otro lado de la ecuación, la comunidad, también nos ofrece muy buenos resultados: el profesorado valora muy positivamente la intervención y el propio estudiantado también valora positivamente la charla-taller. En este caso, nos parece esencial enfatizar, que la comunidad también tiene géneros y que resulta más que importante tenerlo en cuenta. La comunidad no es un todo igual, sino valora con diferencias la experiencia según sexo-género.

Acabamos pues con dos preguntas abiertas para futuras investigaciones. Por un lado, nos preguntamos por la comunidad: ¿Quién es la comunidad, al colaborar con escuelas e institutos – estudiantado, profesorado, en conjunto, más allá? ¿Cómo tener en cuenta las necesidades del estudiantado sin subyugarlo a la perspectiva del profesorado? Por otro lado, nos preguntamos por las intervenciones feministas en el aula: ¿Cómo fomentar de nuevas vocaciones tecnológicas sin caer en relatos esencialistas y evitar ciertas resistencias? ¿Cómo visibilizar en poco tiempo las mujeres en las tecnologías sin excluir a géneros no binarios?

Esperamos que las sucesivas evaluaciones y la investigación futura nos permitan responder a éstas y nuevas preguntas que nos permitan avanzar en el conocimiento e impactos del aprendizaje de servicio.

Bibliografía

Amat, C., Arias Sampérez, B., Asensio, J. A., Ballesteros Pérez, E., Costa Cuberta, M., i Chéliz, C. & Fatjó-Vilas Mestre, M. (2016). Compartir ideas, la universidad va al instituto. Análisis de la primera edición de un proyecto de aprendizaje servicio transversal a la Universidad de Barcelona. *Comunicació presentada a: Simposi CIDUI 2015: Avaluació*



i canvis institucionals: ¿cap a on anem? 8 de maig de 2015, Universitat Politècnica de Catalunya.

ApS, G. A. U. G. (2016). Compartir ideas, la universidad va al instituto. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3).

Bach, R., & Weinzimmer, J. (2011). Exploring the benefits of community-based research in a sociology of sexualities course. *Teaching Sociology*, 39(1), 57-72.

Blouin, D. D., & Perry, E. M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37(2), 120-135.

Fletcher, E. H., & Piemonte, N. M. (2017). Navigating the Paradoxes of Neoliberalism: Quiet Subversion in Mentored Service-Learning for the Pre-Health Humanities. *Journal of Medical Humanities*, 38(4), 397-407.

Garoutte, L. (2018). The Sociological Imagination and Community-based Learning: Using an Asset-based Approach. *Teaching Sociology*, 46(2), 148-159.

Hochschild Jr, T. R., Farley, M., & Chee, V. (2014). Incorporating sociology into community service classes. *Teaching Sociology*, 42(2), 105-118.

Huisman, K. (2010). Developing a sociological imagination by doing sociology: A methods-based service-learning course on women and immigration. *Teaching sociology*, 38(2), 106-118.

Luxán Serrano, M., & Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2).

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, (20), 129-151.

Marullo, S., Moayed, R., & Cooke, D. (2009). C. Wright Mills's friendly critique of service learning and an innovative response: Cross-institutional collaborations for community-based research. *Teaching Sociology*, 37(1), 61-75.

Mobley, C. (2007). Breaking ground: Engaging undergraduates in social change through service learning. *Teaching Sociology*, 35(2), 125-137.

Morín Fraile, V., Sancho, R., Vázquez Archilla, M., Sarria Guerrero, J. A., Estrada Masllorens, J. M., Galimany Masclans, J., ... & Mestre González, E. (2016).



Aprendiendo a educar para la salud a través del aprendizaje servicio. Compartir ideas, la universidad va al instituto. *Revista del CIDUI*, 2016, num. 3, p. 1-8.

Rondini, A. C. (2015). Observations of critical consciousness development in the context of service learning. *Teaching Sociology*, 43(2), 137-145.

Rooks, D., & Winkler, C. (2012). Learning interdisciplinarity: Service learning and the promise of interdisciplinary teaching. *Teaching Sociology*, 40(1), 2-20.



Cuando las tensiones en la relación director – tesista son irreconciliables.

Factores que llevan al director a interrumpir la relación

Lorena Fernández Fastuca

Resumen

Uno de los pilares de la formación de posgrado es la dirección de tesis. Varios estudios destacan su relevancia a la hora de finalizar los estudios identificándola como uno de los factores principales que influye en las posibilidades de graduación. Aquí nos proponemos analizar la relación pedagógica entre director y tesista a partir de la indagación de las razones que pueden llevar a la disolución de la relación director-tesista, desde la perspectiva del director.

La terminación anticipada de una relación director-tesista tiene repercusiones que tiene para cada una de las partes de la relación: ¿Qué factores llevan a la disolución de una relación de dirección de tesis? ¿Cuáles son las consecuencias para la carrera del director?

Se realizó un estudio cuantitativo de corte descripto. Se administró digitalmente una encuesta, aplicada a una muestra no representativa de los investigadores de todas las universidades argentinas cuyas direcciones de correo electrónico figuraran en la página web institucional. El análisis se realizó sobre 865 respuestas obtenidas.

El 86% de los respondientes son doctores, siendo el 58% investigadores del sistema científico argentino (CONICET). Principalmente, pertenecen a: Ciencias biológicas (25%), Ciencias Sociales (25%) y Ciencias Naturales (23%). De estos, el 57% ha discontinuado por lo menos una vez una relación director-tesista.

Los principales motivos declarados son: insuficiente dedicación del tesista e insuficiente dedicación de las indicaciones y sugerencias. Mientras que los problemas éticos no son relevantes, contrariamente a lo que señala la literatura. Así, las diferencias se centran en la concepción sobre la dedicación al trabajo.

Palabras clave

Educación de posgrado, doctorado, dirección de tesis, universidad, tesis

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar la relación pedagógica entre director y tesista en programas de posgrado (maestría y doctorado) a partir de la indagación de las razones que pueden llevar a la disolución de dicha relación. La dirección de tesis es una



de las prácticas de enseñanza menos exploradas por la investigación pedagógico-didáctica.

La dirección de tesis es uno de los dispositivos pedagógicos centrales de las carreras que requieren la realización de una tesis. Prácticamente no hay reglamento de programa de posgrado que no contemple la figura de un director o tutor de tesis. Lo que no quiere decir que siempre se contemple su dimensión pedagógica. Distintos autores la definen como una práctica formativa, basados en posturas que cuestionan el modelo maestro-aprendiz según el cual a través de la observación de la actividad del maestro se transmite el método y la teoría. Dichos autores resaltan la importancia de la función tutorial del director en la formación y la necesidad de codificar los conocimientos susceptibles de ser codificados y comunicarlos de forma que sea comprensible para sus aprendices (de La Cruz Flores, García Campos, y Abreu Hernández, 2006; Halse, 2011; Halse y Malfroy, 2010; Manathunga, 2007). Es una relación pedagógica que reúne particularidades diferentes a la ya conocida figura del docente frente de una clase.

Sin embargo, su introducción en la agenda investigativa se debe en gran medida a la preocupación por las bajas tasas de graduación en los posgrados que llevaron a entender a la dirección de tesis y sus características como uno de los factores principales que influye en las posibilidades de graduación (Carlino, 2005; Ehrenberg, Zuckerman, Groen, y Brucker, 2010; Ferrer de Valero, 2001). La identificación de su relevancia ha motivado investigaciones que abordan diversas dimensiones de este vínculo pedagógico. Muchas de ellas analizan las características deseables en una relación director-tesista (Abiddin y West, 2007; Carlino, 2005; de La Cruz Flores y otros, 2006; Difabio, 2011; Hasrati, 2005; Kiley, 2011; Subhajoti, 2007), otras los estilos de dirección posibles (Bell-Ellison y Dedrick, 2008; Deuchar, 2008; Farji-Brener, 2007; Fernandez Fastuca, 2019; Johnson, Le, y Green, 2000; Mainhard, Rijst, y Tartwijk, 2009; Murphy, Bain, y Conrad, 2007) y unos pocos sobre los problemas en la relación director-tesista (Delamont, Parry, y Atkinson, 1998; Devos y otros, 2016; Galetto, Torres, y Perez-Harguindeguy, 2007; Löfström y Pyhältö, 2015; entre otros). Esta última línea de investigación generalmente analiza las tensiones que se producen, sin profundizar en sus consecuencias ni considerar la problemática pedagógica subyacente. Suele ser tratado desde una perspectiva que la considera en tanto relaciones sociales o psicología, pero sin considerar la dimensión pedagógica de la cuestión.

La discontinuidad de una relación director-tesista plantea varios interrogantes: ¿Cuán frecuente es esta situación en el ámbito académico? ¿Cuál es el perfil de investigador



más expuesto a la discontinuidad de las direcciones? ¿La experiencia en el campo científico y la dedicación a la investigación tienen incidencia? ¿Existen diferencias entre los grupos disciplinares? ¿Qué factores llevan a la disolución de una relación de dirección de tesis, por ejemplo, diferencias en la modalidad de trabajo, incompatibilidad teórica, discrepancias en el diseño metodológico? Aquí buscamos comprender en mayor profundidad a la dirección de tesis como fenómeno formativo y las particularidades que encierra en tanto un tipo de relación educativa privativa del nivel universitario y, especialmente, de los estudios de posgrado.

Fundamentación del problema

La dirección de tesis es una práctica de enseñanza en la que se produce una alianza de aprendizaje entre director y tesista según la cual el director se responsabiliza por la formación del segundo (de La Cruz Flores y otros, 2006; Halse y Malfroy, 2010; Manathunga, 2005, 2007). Así, la dirección de tesis, es una relación formativa “...en la cual el director tiene una intención explícita de promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista...” (Fernandez Fastuca y Wainerman, 2015, p. 160).

En esta conceptualización de la dirección de tesis subyace una idea del tesista como un estudiante que requiere de la guía y orientación de una figura formadora (Johnson y otros, 2000; Manathunga y Goozée, 2007). Otro de los elementos que permite considerar a la dirección de tesis como una práctica formativa es la diferencia que existe entre la asistencia a cursos y la producción de la tesis (Cassuto, 2010; Diezmann, 2005; Lovitts, 2008; Moreno Bayardo, 2003). En un curso es el docente quien determina las condiciones en las que se desarrollará el proceso formativo, mientras durante la realización de la tesis es el tesista quien debe determinar la bibliografía, las actividades a realizar, etc. De ahí, la distancia que se produce entre ambas instancias y la necesidad de guía y orientación.

Ahora, no todo es color de rosas en la dirección de tesis ni siempre esa función formativa logra su propósito. Algunas investigaciones se han dedicado a identificar las tensiones y

los problemas en la relación pedagógica; identificando discrepancias de los objetivos que perdiguen directores y tesistas. Uno de los estudios que más ha profundizado sobre la temática es el de Devos y otros (2016) identifican tres tipos de desajuste entre directores y tesistas. El primero de ellos refiere a las expectativas respecto del proyecto de investigación, “...las direcciones/líneas que consideran que serán prometedoras, el tema



específico que desean investigar, el abordaje metodológico...” (p. 474). El segundo, al esquema de valores que guía a cada uno en cuanto a lo que constituye una buena investigación y sus prioridades en la vida. Finalmente, el tercer tipo de desajuste consiste en las discrepancias entre el estilo del director y las necesidades y expectativas del tesista.

En esta línea, Delamont y otros (1998) encontraron que el rol activo del director genera tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista. Por su parte, Löfström, y Pyhältö (2017) señalan, similar al segundo tipo de Devos, que las discrepancias en la ética académica son también una fuente de tensiones en este vínculo.

Uno de los aportes interesante de Devos y otros es que avanzan en las actitudes o posturas que pueden asumir los estudiantes doctorales frente a esta situación. Distinguen cuatro tipos de actitudes: “... (1) aprender a vivir con ella, (2) sufrir la situación sin poder sin poder abordarlo con su director, (3) abordar el problema e intentar resolverlo de diferentes modos, o (4) ser incapaz de considerar tratar de regular el problema ya que se ha alcanzado un punto de no retorno en su desacuerdo” (2016, p. 475). Este último punto es el que da origen a nuestro problema de investigación. ¿Cuáles son los factores que más frecuentemente llevan a estos puntos de no retorno?

Metodología

Este estudio es parte de otro mayor de metodología mixta, una primera parte que es la que refiere este artículo y una segunda etapa cualitativa que se servirá de los resultados de esta. El estudio cuantitativo constituye una “puerta de entrada” a la problemática en el contexto argentino; su función exploratoria nos permite indagar cuál es el alcance que tiene e identificar el perfil de quienes han vivenciado esa experiencia. Nuestro objetivo fue indagar cuáles son factores que llevan a los directores de tesis a decidir dejar de dirigir a un tesista. Para alcanzarlo realizamos un estudio cuantitativo de naturaleza descriptiva.

Se tomó como fuente de datos una encuesta autoadministrada digitalmente y distribuida mediante correo electrónico.

La población de directores de tesis está conformada por académicos e investigadores que se desempeñan laboralmente en universidades y centros de investigación de la Argentina. Los cuestionarios de encuesta fueron enviados a investigadores cuyas direcciones de correo electrónico estaban publicadas: (1) en el área investigación de los sitios web de las 131 universidades argentinas existentes en 2018, (2) en sitios web de Institutos de investigación del país y (3) a contactos personales de la investigadora dentro



del ámbito académico. Se ha enviado la encuesta a un total de 6.745 direcciones de correo y se han recibido 865 respuestas. Las encuestas fueron enviadas entre julio y diciembre de 2018.

Las variables de indagación fueron: perfil del encuestado (por ejemplo, disciplina de formación, lugar de trabajo, mayor título alcanzado), experiencia de haber discontinuado un proceso de dirección de tesis y, factores que se adjudican a la discontinuidad. Para ello, los cuestionarios estuvieron contruidos principalmente por preguntas cerradas, en algunos casos de opción múltiple, y solo dos preguntas abiertas.

Finalmente, para el análisis de los resultados se realizó análisis descriptivo univariado y bivariado utilizando Excel y SPSS, como soporte informático.

Resultados y discusión

La relación director-tesista no puede analizarse sin tener en cuenta dimensiones contextuales y el perfil de quienes se encuentran involucrados en el vínculo pedagógico. De los 865 directores de tesis que participaron de la encuesta el 57% son mayores de 50 años¹ y el 53% son mujeres. En cuanto al lugar de residencia, si bien se encuentran representadas la mayoría de las jurisdicciones argentinas², los tres lugares más frecuentes son: Buenos Aires (36%), Ciudad de Buenos Aires (14%) y Córdoba (17%); que son las tres principales jurisdicciones del país. El resto, alberga a menos de un 10% de los directores de la muestra.

El 88% de los directores de tesis son doctores. Respecto de la distribución entre las áreas disciplinares la Tabla 1 muestra que los grupos con mayor representación en la encuesta son Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas y, Ciencias Humanas.

Grupo disciplinar	Porcentaje
Ciencias Agrarias, de la ingeniería y materiales	14,7
Ciencias Biológicas y de la Salud	30,1
Ciencias Humanas	20,1
Ciencias Naturales y Exactas	23,0
Ciencias Sociales	11,9
NA	0,1
Total general	100% (865)

Tabla 1. Distribución de los directores según disciplina



En cuanto a su inserción institucional, el 66% trabaja exclusivamente en una universidad de gestión estatal, y otro 22% declara trabajar en una universidad estatal y en un instituto de investigación. El resto se desempeña en universidades privadas (4%³) o tanto en universidad estatal como privada (3%). Además, el 43% de los directores pertenece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), las categorías son independiente (33%), Principal (29%) y Adjunto (14%). De este grupo perteneciente al CONICET, el 77% tiene a la investigación como la actividad que ocupa la mayor parte de su tiempo, y un 21% le dedica la mitad de su disponibilidad horaria laboral. Contrariamente, el 57% de quienes no pertenecen al CONICET dedican la mitad del tiempo laboral, mientras solo el 24% le dedica la mayor parte de su tiempo, y otro 14% tiene a la investigación como una actividad de menor envergadura en su esquema laboral. Independientemente de su pertenencia a dicho organismo científico, si agrupamos a quienes le dedican la mitad de su tiempo o más a la investigación contabilizamos al 91% de los respondientes. Es decir, que si consideramos que la dirección de tesis es una tarea propia de la actividad académica, quienes respondieron lo hicieron desde un lugar de *expertise* y experiencia en la temática.

En este sentido, si consideramos la cantidad de tesis dirigidas y finalizadas de los tres grados académicos (licenciatura, maestría y doctorado), quienes han dirigido 6 o más tesis de maestría y doctorado son casi exclusivamente quienes mayor tiempo dedican a la tarea investigativa (100% y 97% respectivamente). Cabe realizar una distinción para quienes se desempeñan en una institución de gestión privada, que presentan porcentajes más bajos de dirección de tesis de maestría y doctorado (el 34% ha dirigido más de 4 tesis de maestría y solo un 24% lo ha hecho de doctorales) y son también quienes en menor medida son miembros del CONICET. Por lo que cabría preguntarse ¿cuáles son sus incentivos para dirigir tesis? En principio podríamos decir que sus incentivos o posibilidades parecen ser menores que los otros directores.

La experiencia de haber discontinuado un proceso de dirección

Ahora bien, la pregunta es ¿cuántos directores y tesistas experimentaron haber discontinuado definitivamente este vínculo pedagógico? Un aspecto que nos interesa destacar es que para un tesista es, generalmente, una experiencia única. Hay un número bastante acotado de tesis que uno realiza a lo largo de su formación y, por ende, también lo es el número de veces que puede resultar en un vínculo pedagógico inviable. Contrariamente, para los directores esta cifra se eleva considerablemente al poder ocupar el rol de directores en multiplicidad de ocasiones y simultáneamente. Y no solo



es una tarea que “pueden” hacer, sino que suele ser requisito dentro de los sistemas científicos nacionales para la promoción en la carrera de investigador.

Esta diferencia para cada polo de la relación se observa, en alguna medida, en los resultados ya que el 57% de los directores han experimentado por lo menos una vez haber discontinuado una relación director-tesista; mientras solo un 20% de los tesistas han tenido la misma experiencia.⁴ Es decir, es un fenómeno más frecuente para los directores de tesis que para los tesistas. Lo que no querría decir más relevante, dado que la significación en el trayecto profesional de la realización de la propia tesis es mayor que un caso en las posibilidades de ascenso en la carrera académica.

En el caso de los directores, si analizamos las posibilidades de estar expuesto a la experiencia de haber discontinuado un proceso de dirección de tesis, observamos, por un lado, que no hay diferencias según género. Por otro lado, vemos que a medida que aumenta su edad también lo hace el porcentaje de quienes han discontinuado alguna dirección. Así, entre quienes tienen 40 años o menos alrededor del 30% ha tenido esta experiencia, entre los 41 y los 49 años un 50% ha discontinuado una tesis y luego de los 50 años la cifra se eleva a alrededor del 60%. Lo mismo ocurre si miramos los porcentajes de discontinuación de tesis a lo largo de las categorías de investigador del CONICET, cuánto más elevada la categoría⁵, más alto el porcentaje de quienes experimentaron discontinuidad en la dirección, de al menos una tesis. Es decir, que cuánto más tiempo pasa y más inserto se está en la vida académica, mayor probabilidad de haber estado expuesto a esta problemática de un vínculo pedagógico tan particular como es la dirección de tesis.

Una de las hipótesis que podría plantearse es que quienes tienen pertenencia al CONICET (que implicaría mayor dedicación a la investigación, más tiempo disponible, mayor conocimiento del oficio, etc.) tendrían menores porcentajes de discontinuidad de una relación director-tesista. Los datos arrojados por nuestra encuesta desestiman esta hipótesis ya que los porcentajes de discontinuidad son similares entre los directores que pertenecen al CONICET y los que no lo hacen, como puede verse en la tabla 2.



	Pertencen al CONICET	No pertenecen al CONICET
Discontinuaron dirección	56,7%	43,2%
No discontinuaron dirección	57,3%	42,7%
Total	100% (493)	100% (372)

Tabla 2. Distribución directores según condición de haber interrumpido dirección por pertenencia al CONICET. Porcentajes

Lo mismo puede sostenerse respecto al lugar que ocupa la investigación entre sus actividades diarias. Para quienes la investigación es la actividad principal y entre quienes ocupan la mitad de su tiempo han experimentado la discontinuidad de un proceso de dirección de tesis entre un 54% y un 65%. Incluso, este número es mayor que para quienes la investigación es una actividad menor que tiene una recurrencia del 50%.

Para profundizar este análisis, podríamos tomar en consideración que, en Argentina, las universidades de gestión estatal tienen mayor tradición de investigación que las universidades de gestión privada (Barsky y Giba, 2010), e indagar la influencia del tipo de gestión del lugar de trabajo del director en la posibilidad de discontinuar una relación. Un primer análisis global de los porcentajes confirmaría esto ya que en el sector privado el 87% de los directores han experimentado una discontinuidad contra un 56% de los que trabajan en el sector estatal. Sin embargo, cuando descomponemos esos números introduciendo la diferenciación disciplinar vemos que, aparentemente, otro factor de influencia es el grupo disciplinar de pertenencia del director. Las Ciencias Sociales y Humanas concentran los mayores porcentajes de discontinuidad de este vínculo pedagógico. Disciplinas de las que el sector privado tiene mayor concentración de posgrados.

Como puede observarse en la tabla 3, los directores encuestados que trabajan en una institución de sector privado son minoría. Dentro de ella, la mayoría se concentra en las ciencias sociales y humanas que son las que históricamente han concentrado porcentajes más altos de abandono de carrera de posgrado (Bowen y Rudenstine, 1992; De miguel, Sarabia Heydrich, Vaquera, y Amirah, 2004; Ehrenberg y otros, 2010; Ferrer de Valero, 2001; Valarino, 2003). Por lo que se podría hipotetizar que la alta discontinuidad de las direcciones de tesis está dada en parte por la pertenencia disciplinar. Ahora bien, a esto se le podría agregar la experiencia en dirección de tesis. Y allí encontramos, como dijimos anteriormente, que la mayoría de los directores del sector privado no han dirigido tesis de maestría y doctorado o lo han hecho en menos de



4 ocasiones. Por lo que podríamos decir que se encuentran menos expuestos a la experiencia de dirigir una tesis de posgrado y a la problemática en cuestión.

	Sector Privado			Sector Estatal		
	No disc.	Sí disc.	Total	No disc.	Sí disc.	Total
Ciencias Agrarias, de la ingeniería y materiales	50%	50,0%	100% (2)	39,0%	61,0%	100% (118)
Ciencias Biológicas y de la Salud	82,9%	18,1%	100% (11)	51,9%	49,1%	100% (236)
Ciencias Humanas	28,8%	72,0%	100% (25)	36,5%	62,5%	100% (144)
Ciencias Naturales y Exactas	50,0%	50,0%	100% (2)	43,7%	57,3%	100% (185)
Ciencias Sociales	42,1%	57,9%	100% (19)	36,3%	63,7%	100% (80)
N/A				100%		100% (1)
Total general	100% (26)	100% (33)	100% (59)	100% (329)	100% (435)	100% (764)

Tabla 3. Distribución directores según condición de haber discontinuado dirección por tipo de institución de pertenencia y disciplina. Porcentajes

Ahora bien, la pregunta que inspiró este trabajo es sobre los factores que llevan a tomar la decisión de disolver una relación director-tesista. Esto puede ser indagado desde quien ha tomado la decisión y desde quien ha sufrido las consecuencias. En este caso nos centraremos en las razones que han guiado a quienes alguna vez tomaron esa decisión. Para indagarlo, en la encuesta ofrecimos un listado de factores presentes en la literatura especializada, a los que les pedimos que califiquen con cinco valores desde muy relevante a sin relevancia. Algunos de estos factores hacen referencia a motivos comúnmente identificados por la literatura, aunque no responden a cuestiones inherentes a la relación pedagógica, pero nos pareció importante incluirlos para poder también ponderar la relevancia en el conjunto de aquellos que son objeto de este estudio. En total se ofrecieron 15 factores. En la tabla 4 presentamos los resultados, agrupándolos en dos valoraciones, a fin de simplificar su lectura.

Los resultados indican que el motivo con mayor relevancia señalado por los directores es uno que, en realidad, adjudica la decisión al tesista: abandonar los estudios. Luego,



le siguen: insuficiente dedicación por parte del tesista, insuficiente recepción del tesista de las indicaciones y sugerencias; y con un porcentaje una tanto menor insuficiente autonomía por parte del tesista. Si bien los porcentajes de estos últimos no son tan altos, cuando se suman con quienes lo han identificado como relevante (que serían las tres valoraciones positivas), los valores ascienden a 66%, 47% y 36% respectivamente. Si sumamos también la calificación moderadamente relevante, dichos valores ascienden a 77%, 61% y 53%. Una rápida lectura nos permite ver que los motivos de discontinuidad siempre se ponen en el otro lado de la relación.

Paralelamente, si indagamos cuáles son los factores que se representan como de menor relevancia para los directores encontramos, por un lado, las diferencias en la autoría o co-autoría de las publicaciones y el uso indebido del material o conclusiones de otras investigaciones por parte del tesista; dos factores relacionados con la ética de trabajo de ambos que sí son señalados por la literatura especializada como algunos de los más importantes. Por otro lado, los cambios en el tema de la tesis que derivaron en insuficiente interés y demasiada exigencia del tesista hacia el director. Lo que muestra a directores siempre dispuestos a dirigir y dedicar parte importante de su tiempo a hacerlo. Al mismo tiempo, el último punto es coherente con la concepción de que el tesista está en falta.

Igualmente, una lectura global de estos valores nos llevaría a concluir que generalmente, en argentina no se adjudican los mismos factores que en otros países, que todavía la dirección de tesis no es concebida como un vínculo pedagógico y por ello no se adjudican factores de orden pedagógico a su fracaso.

Anexo 1: Tabla 4

Conclusiones

El interrogante principal que orientó este trabajo es cuáles son los factores que generan diferencias irreconciliables entre director y tesis y llevan a la discontinuidad del vínculo pedagógico. Y, qué nos puede decir eso sobre el este tipo de relación de enseñanza.

La discontinuidad de la relación director tesista es un fenómeno que han vivido más del 50% de los directores, por lo que podríamos decir que es parte de la experiencia de trabajar en la academia. Esta idea toma más fuerza cuando tomamos en consideración que entre aquellos directores que más tiempo han permanecido en la academia el porcentaje de haber discontinuado una dirección de tesis es más alto.

Por otro lado, pareciera no haber importantes diferencias disciplinares en cuanto a las posibilidades de haber discontinuado una dirección. Esto querría decir que las altas tasas



de abandono reportadas para las ciencias sociales podrían no deberse a la dirección de tesis, si no por otros factores contextuales.

Finalmente, en tanto a los factores que llevan a los directores a la disolución del vínculo pedagógico, los principales que señalan son aquellos que colocan la decisión o la falencia del lado del tesista. Pareciera que no se logra ver más allá del accionar del tesista en lo que al desarrollo de la relación refiere. Es decir, habría poca auto-reflexión sobre el rol como director. Esto podría estar mostrando que todavía es un rol que se desconoce en tanto formativo y por ello el peso se pone casi totalmente en el accionar del tesista cuando este fracasa.

Notas

¹ Los rangos etarios con mayor frecuencia son 50-54 (16%), 55-59 (21%) y 60-65 (20%). El rango etario más bajo es 29 y menos, entre este y 45-49 suman el 26,71% de los respondientes.

² Con excepción de Formosa, La Rioja y Tierra del Fuego.

³ De estos, un 1% lo hace también en un instituto de investigación.

⁴ Es importante considerar que las encuestas tuvieron como destinatarios principalmente a personas que se desempeñan dentro del ámbito académico, por lo cual esta cifra puede estar afectada por dicha selección. Recordemos que nuestra intención es analizar estrictamente los problemas de la relación pedagógica por lo que fue importante intentar excluir a quienes han abandonado los estudios por otros factores como cambios vocacionales.

⁵ Una de las dimensiones que evalúa el CONICET para la promoción de los investigadores es la formación de nuevos investigadores (o sea, el asesoramiento 'exitoso' de tesis). De ahí que ha mayor categoría en el CONICET, puede asumirse una mayor experiencia en la dirección de tesis.



Anexo 1

	Muy Relevante	Moderadamente Relevante	Poca o sin Relevancia	Total
Cambios en el tema de la tesis que disminuyeron la pertinencia con mis temas de investigación	9,6	5,1	85,2	196
Decisión de abandonar los estudios por parte del tesista	82,5	4,4	12,9	293
Mudanza de ciudad por parte de alguno de los dos	27,6	6,4	65,9	217
Discrepancias en el modo de organización del trabajo cotidiano	32,6	10,7	56,5	205
Diferencias en la expectativa de rol (Relación solo profesional o atención a la persona)	19,1	7,8	73,0	204
Diferencias en la expectativa de rol (Orientar solo en la tesis o formar en otros aspectos de la academia)	16,7	7,8	75,3	203
Diferencias en la autoría o co-autoría de las publicaciones	4,1	3,6	92,2	194
Uso indebido del material o conclusiones de otras investigaciones por parte del tesista	13,9	5,4	80,6	201
Diferencias respecto al marco teórico de la investigación	11,5	6,5	81,9	199
Diferencias en el diseño metodológico de la investigación	14,1	8,5	77,2	195
Insuficiente dedicación por parte del tesista	66,1	10,8	22,9	248
Insuficiente recepción del tesista de las indicaciones y sugerencias	47,3	13,9	38,7	222
Demasiada exigencia del tesista hacia el director	4,5	7,1	88,2	196
Insuficiente autonomía por parte del tesista	35,9	17,2	46,7	214
Escasa empatía con el tesista	12,8	9,4	77,7	202
Otros	36,7	1,2	62,0	166

Tabla 4. Distribución de los factores que influyen en la decisión según relevancia otorgada por los directores



Referencias Bibliográficas

- Abiddin, N. Z., y West, M. (2007). Effective meeting in graduate research student supervision. *Journal of Social Sciences*, 3(1), 27-35.
- Barsky, O., y Giba, G. (2010, abril). *La investigación en las universidades privadas argentinas*. Presentado en Seminario: La investigación en las universidades Privadas.
- Bell-Ellison, B., y Dedrick, R. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Res High Educ*, 49, 555-567.
- Bowen, W., y Rudenstine, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. Princeton: Princeton University Press.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Cassuto, L. (2010). Advising the struggling dissertation student. *Chronicle of higher education*, 57(17), 51-53.
- de La Cruz Flores, G., García Campos, T., y Abreu Hernández, L. F. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1363-1388.
- De miguel, J., Sarabia Heydrich, B., Vaquera, E., y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o Faltan doctores? *Emipira. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 7, 115-155.
- Delamont, S., Parry, O., y Atkinson, P. (1998). Creating a delicate balance: The doctoral supervisor's dilemmas. *Teaching in Higher Education*, 3(2), 157-172. Recuperado de /z-wcorg/.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frebay, M., Azzi, A., Galand, B., y Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies*, (11), 467-486.
- Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: Writing to learn-learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A., y Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17, 287-292.



- Fernandez Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco*, 2(29), 201-217.
- Fernandez Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado, ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and completion rates of doctoral students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Galetto, L., Torres, C., y Perez-Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecología Austral*, (17), 293-298.
- Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halse, C., y Malfroy, J. (2010). Rethorizing supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.
- Johnson, L., Le, A., y Green, B. (2000). The PhD autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Löfström, E., y Pyhältö, K. (2015). «I don't even have time to be their friend!» Ethical dilemmas in Ph.D supervision in the hard sciences. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2721-2739.
- Lovitts, B. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 297-325.
- Mainhard, T., Rijst, R. van der, y Tartwijk, J. van. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *High Educ*, 58, 359-373.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: Turning the light on a private space. *International Journal of Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221.
- Manathunga, C., y Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the «always /already» autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 309-322.



Moreno Bayardo, M. G. (2003, octubre). *Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación*. 63-81.

Murphy, N., Bain, J., y Conrad, L. (2007). Orientations to research higher degree supervision. *Higher Education*, 53, 209-234.

Subhajoti, R. (2007). Selecting a doctoral dissertation supervisor: Analytical hierarchy approach to multiple criteria problem. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 23- 32.

Valarino, E. (2003). Tesis a tiempo. *Revista interamericana de Psicología*, 37(1), 193-197.



Las Unidades de Vinculación Docente y la investigación del campo educativo en Chiapas. Una experiencia pedagógica

Marina Acevedo
Juliana Matus
Bertha Palacios

Resumen

En el presente documento se expone una experiencia de trabajo con alumnos de la licenciatura de pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la que los alumnos analizaron la realidad educativa del estado de Chiapas desde el enfoque relacional planteado por Pierre Bourdieu.

Se presentan las posibilidades de análisis que ofrece este enfoque para conocer una realidad educativa, más que una discusión teórica- conceptual sobre este autor.

Introducción

En el presente documento se exponen los resultados de una Unidad de Vinculación Docente (UVD) realizada con alumnos del segundo semestre de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas. Uno de los propósitos de dicha UVD fue analizar la realidad educativa del estado de Chiapas desde la perspectiva de campo, concepto formulado por Pierre Bourdieu en diversas obras y retomado por Martín Criado para estudiar la escuela.

Se realizó, un ejercicio en el que analizó la escuela y su contexto socio cultural desde un enfoque que superara la visión funcionalista de la educación y que se sustentara tanto en conocimientos teóricos como en trabajo de campo. Para tal efecto se realizó un viaje de estudios con 30 alumnos en octubre de 2017 a tres localidades del estado de Chiapas: Amatenango del Valle, San Juan Chamula y Tsiscao (cabeceras municipales de los municipios de Amatenango del Valle, San Juan Chamula y la Independencia). A los alumnos participantes en la UVD se les permitió elegir para su análisis la localidad y la escuela que más les interesara, la mayoría eligió la educación secundaria de San Juan Chamula, por esta razón lo que a continuación se presenta se refiere a esta escuela. El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de un análisis de la realidad educativa a partir del concepto de campo, más que discutir el concepto en sí.

El documento está dividido en: fundamentación teórico- metodológica, resultados, reflexiones finales y bibliografía.



Fundamentos teórico- metodológicos

Bourdieu propuso en varios trabajos el análisis de la realidad por campos, entendidos como realidades analíticas definidas por un capital que está en disputa, reglas del juego, agentes que ocupan diferentes posiciones y desarrollan determinados habitus, dependiendo de su posición. El campo supone también conflicto entre fuerzas que ocupan diferentes posiciones por la definición del mismo campo y por el capital que está en juego

Cada campo es relativamente autónomo con respecto a los otros, lo que supone que si bien otros campos pueden ejercer una influencia hacia uno en particular, la dinámica de un campo está determinada principalmente por lo que sucede en su interior, corresponde al análisis empírico determinar los límites y la autonomía de cada campo.

El análisis por campo implica además un enfoque relacional, el cual consiste en:

En vez de iniciar la investigación buscando las funciones que cumple un ámbito social concreto, el concepto de campo nos obliga a controlar las relaciones causales analizando en primer lugar el entramado de relaciones más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que puedan incidir en su funcionamiento (Martín Criado: 2008, 4)

En las clases se estuvo trabajando con los alumnos el significado del enfoque por campos y su diferencia con un enfoque funcionalista, las preguntas que cada uno permite plantearle a la realidad y sus respectivas respuestas.

Se resalta la importancia del trabajo teórico en clase porque consideramos fundamental que desde los primeros semestres los alumnos comprendan, retomando a Bourdieu y otros, los siguientes principios epistemológicos:

- a) "El punto de vista crea el objeto" (2005: 51)
- b) "Un objeto de investigación, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica" (2005: 54)
- c) "El vector epistemológico va de lo racional a lo real y no a la inversa" (2005: 55)

Los tres se encuentran íntimamente relacionados y hacen referencia al reconocimiento del investigador al construir y desarrollar un objeto de investigación desde cierta perspectiva teórica, que será la que proporcione coherencia a los datos, y desde la cual se recaban y se construyen éstos.

Así mismo se afirma que el investigador, a través de una teoría se posiciona frente a la realidad y la interroga, le pregunta, mediante diversas técnicas lo que pretende conocer



y articula e interpreta la información obtenida. Bourdieu y otros argumentan la primacía de la teoría en la jerarquía epistemológica y sostienen que la teoría es la que guía las tres etapas del proceso de investigación: la ruptura, o lo que es lo mismo “El hecho se conquista contra la ilusión del saber inmediato” (Bourdieu y otros, 2005: 27); la construcción del objeto de estudio y el análisis e interpretación de la información obtenida y construida.

Con estos puntos de partida con respecto a la vigilancia epistemológica y el enfoque por campos, se organizó el trabajo de campo de los alumnos.

Organización del trabajo de campo

La pregunta que guió el trabajo de campo fue la siguiente: ¿Qué elementos teóricos o metodológicos de Bourdieu recuperarían para analizar una realidad educativa determinada vista desde la categoría conceptual de campo?

Las indicaciones fueron que el alumno identificara una realidad educativa, identificara un aspecto de esa realidad educativa que le interesara investigar (por ejemplo la deserción escolar), identificara los factores que inciden en el aspecto de la realidad que va a investigar y los analizara a la luz del enfoque de campo.

El viaje de trabajo de campo se realizó en octubre de 2017 a las localidades de San Juan Chamula, Amatenango del Valle y Tziscaco.

Ya en las localidades los alumnos fueron distribuidos en las escuelas que nos autorizaron el ingreso. A los 30 alumnos se les dieron instrucciones para que eligieran el lugar y la escuela para realizar su análisis, así, 21 eligieron San Juan Chamula, 3 Tziscaco y 3 Amatenango del Valle. Por nivel educativo 8 eligieron primaria, 12 secundaria y 7 bachillerato. En el Cuadro No. 1 se presentan las escuelas en las que se realizaron observaciones durante el viaje y el número de alumnos que realizó un diagnóstico de cada una de ellas).

Nivel	Nombre	Localidad	Diagnósticos
Preescolar	Alfonso Balboa Robles	Amatenango del Valle	0
Primaria indígena	Benito Juárez García	San Juan Chamula	7
Primaria indígena	Revolución	Amatenango del Valle	1



Telesecundaria	100 María Montessori	Amatenango del Valle	1
Escuela Secundaria Técnica	85	San Juan Chamula	9
Telesecundaria	412 Lázaro Cárdenas del Río	Tzisco	2
Telebachillerato Comunitario	07 Tzisco	Tzisco	1
COBACH	256	Amatenango del Valle	1
COBACH	57	San Juan Chamula	5
Total			27

*Cuadro No. 1
Escuelas observadas y diagnósticos*

Resultados. El campo educativo en San Juan Chamula. La Escuela Secundaria Técnica No. 85

Por cuestiones de espacio únicamente se realizará un breve análisis del campo educativo en San Juan Chamula. Los alumnos identificaron como elementos definitorios del campo las condiciones educativas de la localidad, el rezago educativo, deserción o abandono escolar y la desigualdad de género.

La localidad de San Juan Chamula es una comunidad tzotzil que ejerce su autoridad con base en los usos y costumbres de su pueblo, la comunidad está dividida en tres barrios: San Juan Bautista, San Pedro, San Sebastián.

En la cabecera municipal se encuentra la sede de la autoridad y el lugar donde el sincretismo religioso da su máxima expresión: el templo de San Juan Bautista, cuyo profundo significado mezcla la tradición cristiana con las raíces prehispánicas.

Las mujeres se dedican principalmente a la fabricación de ropas típicas, artesanías de instrumentos musicales, textiles de lana y algodón y sombreros de palma. Los hombres se dedican a las actividades de campo (agricultura, ganadería) y al comercio.

Existen conflictos entre los grupos católicos tradicionalistas, católicos no tradicionalistas, evangélicos y otras organizaciones sociales, lo cual afecta en la educación de los niños.



Otra de las problemáticas actuales es la emigración por razones económicas o por problemas religiosos, ya que en la comunidad la mayoría de los habitantes son católicos y no aceptan otra religión, por lo que algunas personas han sido expulsadas del municipio.

Se observa la desigualdad de vestimenta entre hombres y mujeres, pues por lo general son las mujeres la que usan la vestimenta tradicional y solo los que se caracterizan como autoridad.

En esta localidad, como en el resto del país, se observa inequidad de género, ya que las niñas son educadas para permanecer en el hogar.

Con respecto a la educación, una de las problemáticas que se observó es la falta de atención por parte del gobierno del estado, lo cual es evidente en la escuela objeto de este estudio: muchos niños en vez de estar en clases están en las calles vendiendo como consecuencia de que sus familias no cuentan con los recursos económicos suficientes para cubrir los gastos de su educación.

Se le realizó una entrevista al director de la secundaria para conocer qué ha hecho la institución para resolver el problema del bajo porcentaje de alumnos en la escuela. Respondió que disminuyó la colegiatura a \$150.00 con el objetivo de que los jóvenes puedan recibir educación sin gastar mucho.

La infraestructura de la escuela es insuficiente, los alumnos son los que se encargan de la construcción de las aulas a través del reciclado de botellas, a los baños le hacen falta puertas, las puertas de algunas aulas son de madera, han solicitado el apoyo del gobierno, pero este no responde con recursos para mejorar las instalaciones.

Se detectaron factores que influyen en el desarrollo educativo de los jóvenes estudiantes, los cuales son:

La cultura, la participación de las mujeres es mínima en el ámbito educativo, suelen pasar el tiempo ayudando en casa, en las labores religiosas o textiles.

En cultura la situación ha afectado en las ideas que las familias han tenido acerca de la educación, al darles estudio a los hijos únicamente para recibir el apoyo de becas. Además, algunos condicionamientos que los maestros comparten son las normas internas dentro del municipio, como es la suspensión de clases en ferias o carnavales, y la costumbre del consumo excesivo de bebidas alcohólicas en estas festividades, esto ha hecho que la educación no sea considerada importante para el progreso social.



La religión: algunos padres de familia de la localidad no están de acuerdo en que sus hijos asistan a la escuela ya que en ésta les inculcan ideas que no están de acuerdo con su religión, intimidando a los maestros y limitando los derechos educativos de sus hijos que establece el Estado laico. Esto impide que la educación escolar progrese en la localidad.

La economía: los jóvenes solo estudian hasta la secundaria para aprender lo básico, leer, escribir y contar. Muchas familias no cuentan con dinero para invertir en la educación de sus hijos debido al elevado número de hijos e hijas y al desempleo. Estos factores influyen en que los padres no envíen a sus hijos a la escuela, y a que los manden a trabajar en la agricultura o venta de artesanías para contribuir con los ingresos de la familia. Una de las principales actividades económicas es la venta de ropa bordada a mano y de artesanías fabricadas por las propias mujeres que ahí habitan. Como la localidad es centro de atracción turística, las mujeres se dedican a ofrecer sus productos, lo cual repercute que las niñas se dedican a ayudar a sus madres a vender. Lo mismo ocurre con los hombres que se dedican al campo al cultivo de hortalizas, frutos, maíz, frijol o a la ganadería (crianza de borregos para la obtención de lana para tejer ropa). Los padres de familia, así como el contexto social y económico son unos de los principales factores que influyen en la deserción escolar ya que la familia hace que los hijos trabajen desde pequeños para generar ingresos económicos.

Se observó que hay familias que tienen mucho dinero y familias que tienen necesidades básicas no satisfechas, la producción y la distribución de la riqueza en esta población, al igual que en el resto del país está en desequilibrio, lo que imposibilita que todos tengan acceso a la educación y que en las instituciones exista carencia de materiales didácticos e instalaciones apropiadas para su función.

Se observó y se conversó con algunos estudiantes respecto a la continuación de estudios, la mayoría hicieron mención que solo podían estudiar hasta donde sus padres tuvieran posibilidades de financiar sus estudios. Muchos quieren ser profesionistas, pero los niños prefieren estar en el campo ayudando a sus padres, y las niñas se casan a temprana edad ya que aunque ellas tengan deseo de estudiar alguna carrera, no pueden porque son de escasos recursos económicos.

En el ámbito político las autoridades han desatendido el tema de las escuelas al no financiar al mantenimiento de la infraestructura, materiales didácticos, alimentación (comedores escolares), y pagos en docentes de materia como informática y pecuaria en el caso de la secundaria.



Distribución geográfica: la dispersión de las localidades podría ser una problemática, ya que no todas las personas tienen recursos económicos para asistir a la escuela.

San Juan Chamula es un lugar con más mujeres que hombres, según el INEGI en Chiapas por cada 100 mujeres hay 95 hombres y el municipio con mayor porcentaje de mujeres es Chamula con un 54%. A pesar de que predomina el sexo femenino la discriminación hacia ellas es evidente.

Al observar con atención a los alumnos de secundaria, se notó la manera de desenvolverse, es notoria la división entre hombres y mujeres, en las aulas, en la parte izquierda los hombres y en la parte derecha las mujeres, no hubo en ningún momento contacto entre mujeres y hombres, en actividades por equipo solo se integran personas del mismo sexo y los docentes no integran o interfieren en los participantes de ciertos equipos.

Fuera del aula también ocurre algo parecido, en la hora de receso las mujeres están en grupos y caminan o están sentadas, a diferencia de los hombres quienes juegan algún deporte o platican, obviamente entre hombres.

Para comprender tal comportamiento se platicó con Ulises (14 años):

no me gusta juntarme con las mujeres porque piensan que uno quiere ser mujer y no, las mujeres hacen comida, limpian la casa, cuidan a sus hijos, cocinan y lavan, acá no pueden usar ropa muy corta, no pueden trabajar en el campo ni pueden dejar a su marido, los hombres somos más inteligentes en matemáticas.

Fabiola (14 años) dice:

Yo no me junto con los niños porque luego piensan que es mi novio y me pegan en mi casa, no juego con ellos porque son más fuertes y me pueden lastimar, nos prohíben usar ropa muy provocativa, pero está bien porque si usamos ropa corta luego nos andan molestando, ayudo en el aseo de mi casa y mi hermano y mi papá van a sembrar maíz.

Israel (15 años):

Pues acá si hay violencia en la familia, el papá es el que le pega a la mamá o a los hijos si no se hace algo que él manda, lo respetamos porque él da el dinero, yo voy a estudiar hasta secundaria porque quiere que lo ayude en el campo y está bien.

Con lo observado en la localidad de San Juan Chamula el concepto de campo se aplicó a la Escuela Secundaria Técnica No. 85 ya que es el lugar donde se desempeñan e interactúan los agentes, en este caso los alumnos son los agentes con sus hábitos parecidos que son sus comportamientos y formas de pensar dentro de la escuela.



Para Bourdieu el campo como espacio social se refiere al:

espacio en el que los agentes están distribuidos en función del volumen global de capital que poseen en sus diferentes especies (capital social, capital económico, capital cultural, capital simbólico) y la estructura de su capital, es decir, de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura del campo. (Gallegos y otros, 2005: 139)

Entonces el campo es la secundaria porque ahí los alumnos están distribuidos por su capital cultural como también por su capital simbólico y poseen un habitus.

En San Juan Chamula se detectó la deserción escolar a temprana edad, debido a que la forma de pensar de los alumnos es seguir los comportamientos que su sociedad posee, principalmente el comportamiento de sus padres, que por lo general se dedican al comercio dentro de la localidad y por eso no les llama mucho la atención seguir estudiando. La sociedad concibe la deserción escolar de una forma normal porque para ellos es común no estudiar.

En el capital cultural entran las costumbres y tradiciones que se les ha inculcado a lo largo de su vida, como ejemplo su lengua materna que es el tzotzil, que se les enseña desde que son pequeños.

Reflexiones finales

En general en el estado de Chiapas el nivel educativo es bajo, pero en las localidades rezagadas es aún más bajo. San Juan Chamula necesita cambios en el aspecto político, económico y cultural ya que es una localidad turística que ofrece mucho al visitante pero poco a los habitantes, por ejemplo, la iglesia de San Juan Bautista que día a día recibe turistas y que para ingresar pagan cierta cantidad, pero esos recursos no se distribuyen a la población.

Además el gobierno estatal no ha proporcionado recursos suficientes a las escuelas ni ha mejorado las condiciones de vida de la población, por lo que las familias se ven obligadas a emigrar para buscar un mejor nivel de vida.

El fenómeno de abandono escolar o la deserción por parte de los estudiantes ha ido en aumento y es necesario una reflexión por parte de la localidad. Los jóvenes toman la decisión de interrumpir su proceso de formación educativa por presiones familiares o por la realidad personal que viven. Al entender el significado de las experiencias de los alumnos que dejan de asistir a la escuela, su realidad rodeada de problemas, podrá conocerse a profundidad tal fenómeno y entender el motivo de dicha acción realizada por los alumnos de la localidad.



Se considera importante actuar a favor de las mujeres que sufren desigualdad de género y la violencia de sus derechos, si bien como estudiantes no es posible una intervención directa, se propone practicar nuestros valores en la vida cotidiana para erradicar este problema, es momento de preguntarse: ¿Realmente estoy siendo igualitario con mi sexo opuesto? Y a partir de eso comenzar a actuar. Se planteó la pregunta ¿por qué este fenómeno se sigue reproduciendo dentro del ámbito de la educación formal e informal?

En San Juan Chamula existen muchos factores que intervienen para que se origine la deserción escolar, los cuales son la falta de recursos económicos, problemas familiares como la desintegración familiar, la cultura, problemas políticos o por el desagrado de estudiar y la falta de deseo por superarse.

La deserción escolar es una problemática en la que se encuentra el sistema educativo de esta localidad, para disminuirla las escuelas deben cumplir con la función de crear un vínculo de comunicación entre el docente y el alumno, también en este vínculo se debe involucrar el personal de la escuela para tomar medidas preventivas y buscar nuevos métodos que ayuden a resolver los problemas educativos que se presenten y por último que se respete la Ley General de Educación.

Las condiciones en que se encuentra la secundaria tienen una serie de limitantes en la preparación de los jóvenes, se necesita de la participación activa de los padres de familia, docentes y un reajuste de contenidos de aprendizaje que atiendan a las necesidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina, Montessor

Bourdieu, Pierre (2004). *El campo científico*. *Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia*. I, 131- 159.

Bourdieu, Pierre (2009). *Homo academicus*. México, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y otros (2005). *El oficio de sociólogo*. España, Siglo XXI.

Martín Criado, Enrique (2008). *El concepto de campo como herramienta metodológica*. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. No. 123. pp. 11- 33.

Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela si funciones*. España, Bellaterra.

Gallegos, Carlos y otros (coords.) (2005). *Campo de conocimiento: Teoría Social, Educación y Cultura*. México: Facultad de Humanidades- UNACH, FCPYS-CEIICH-UNAM. pp. 119-159.



Ley general de la educación. México. Recuperado de:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf



Reflexiones sobre el aprendizaje de la investigación social en un entorno universitario

Ernesto León Congote Ordóñez

Resumen

La investigación social en un entorno universitario, demanda de los estudiantes el aprendizaje de conceptos teóricos, metodológicos y técnicos que permitan explorar, describir o comprender diferentes fenómenos desde una postura crítica, ética y argumentativa. Sin embargo, la enseñanza teórica no garantiza la aplicación de los conocimientos, ni el desarrollo de una actitud que favorezca el desempeño de los estudiantes en contextos prácticos; así, cualidades como la interpretación y la deconstrucción del conocimiento, se desarticulan del mundo de la vida, lo que limita el aprendizaje a la memorización de contenidos para responder evaluaciones, o al desarrollo de actividades motivadas exclusivamente por la calificación. En este panorama, la propuesta presenta un estudio de caso, que describe una experiencia de aprendizaje significativo realizada con 136 estudiantes de quinto semestre de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán-Colombia, para la enseñanza de contenidos estructurados en la asignatura de Investigación Cualitativa. En el caso particular, se indagó sobre una actividad cotidiana, como lo es el proceso que los estudiantes utilizaban para conquistar o ser conquistados por otra persona. Este tema, aparentemente sin sentido, despertó su interés, les permitió asumir un rol como participantes e investigadores, y favoreció la implementación de técnicas para la recogida, sistematización, codificación, análisis y elaboración teórica desde un enfoque mixto de investigación (empleando software especializado como SPSS y Atlas.ti). Así, la propuesta expone una manera de articular los contenidos programáticos de la investigación con aspectos del mundo de la vida, para favorecer la asimilación conceptual y el desempeño práctico posterior.

Palabras clave

Metodologías de enseñanza, aprendizaje significativo, desempeño práctico, deseo, motivación.

Introducción

La enseñanza de la investigación social involucra la formación de habilidades en los estudiantes, relacionadas con el conocimiento de paradigmas, enfoques, métodos,



técnicas e instrumentos que permitan abordar los fenómenos sociales y humanos desde diversas y complejas perspectivas.

El método desciende a los hechos a través de las técnicas, las técnicas de investigación son las herramientas concretas (encuesta, entrevista, grupo de discusión, etc.) lo que permite observar y medir en el marco de la lógica metodológica. De manera que, la integración de estas herramientas conforma la metodología de cualquier investigación social (Pebelló, 2010, pg. 66).

Los cursos de metodología de la investigación tienen un gran componente teórico relacionado con la historia, los autores, teorías y corrientes representativos, las bases epistemológicas y los aspectos éticos asociados con la intervención. Sin embargo, el componente práctico tiende a limitarse a la ejecución de actividades concretas como la elaboración de cuestionarios, categorías, preguntas y reactivos para una entrevista o el planteamiento de un proyecto de investigación, el cual se considera un objetivo central en el aprendizaje de la investigación.

Se presenta una situación paradójica y es que la investigación se aprende en el ejercicio de investigar; cuando la enseñanza se limita a lo conceptual, los estudiantes pueden reproducir ampliamente los contenidos y a la vez desconocer su aplicación práctica. De este modo, surge la necesidad de prestar atención a los componentes prácticos que son los que en última instancia permitirán a los estudiantes desarrollar competencias investigativas como la curiosidad, la indagación y la resolución de problemas.

Planteamiento

La enseñanza de la investigación conlleva la transmisión de conocimientos conceptuales y prácticos que posibiliten el ejercicio básico o aplicado de la ciencia. La investigación natural o intuitiva por su parte, implica formular preguntas sobre el mundo de la vida, sobre lo cotidiano; es un acto por volver a la curiosidad de la infancia y al asombro del conocimiento por descubrir.

El acto de la investigación implica el desarrollo y puesta en práctica de una serie de habilidades que se son inherentes a los seres humanos y se van desarrollando desde la infancia. Investigar implica ver el mundo con el asombro de los niños y la sabiduría de los viejos. La investigación tiene que ver con el mundo de la vida, tiene que ver con el descubrimiento, con la actitud permanente de búsqueda e indagación, con formular preguntas respecto a nuestra realidad interior y frente a lo que nos rodea.



La investigación social en un sentido formal en su aspecto cualitativo o cuantitativo requiere de la adquisición de habilidades especializadas, que involucra marcos de referencia desde los cuales entender el mundo para describir, explicar, analizar o comprender. Según Ander-Egg (1993) la investigación social se entiende como: “el proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social, o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos” (p.59).

Metodología

El enfoque cualitativo, como lo señalan Blasco y Pérez “se encarga de realizar un estudio de la realidad del contexto natural, de cómo suceden los hechos y sometiendo a la interpretación esos fenómenos” (2007, pág. 25).

Pérez (2007) señala que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p, 17). Del mismo modo, “La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y las cosas para entender un problema sometido a un estudio” (Gibbs, 2007. p, 13). En este sentido la investigación se enfocó en estudiar el fenómeno de la evaluación desde las múltiples construcciones de los participantes.

Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. (Jiménez y Domínguez, citado en Salgado, 2007, pág. 71).

De acuerdo con Fernández “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernandez, 1992, pág. 135)

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) “la descripción es la base de interpretaciones más abstractas de los datos y de construcción de teoría, aunque no necesariamente ha de ser así. La descripción, de por sí, incorpora conceptos, al menos de manera implícita” (p, 28)

En el caso concreto de esta investigación se planteó con 136 estudiantes de quinto semestre de psicología en edades entre 17 y 39 años un ejercicio práctico; hombres y mujeres tenían que escribir una guía un paso a paso respecto a dos posibilidades la primera era escribir cómo conquistar a una persona y la segunda describir como ser



conquistado por una persona. Se les dio libertad de elección y los estudiantes comenzaron a construir su descripción sobre la misma.

Hay que resaltar que la facultad de psicología la población de mujeres supera considerablemente la población de hombres. La importancia de ser algo cotidiano, es que lo que es familiar genera propiedad; el estudiante es dueño de su experiencia, es conocedor de sus vivencias y en ese campo tiene dominio. Los aspectos que se orientan son la construcción de consentimiento informado, el análisis cuantitativo básico, la categorización, codificación línea por línea (empleando software atlas. ti) y el análisis final.

Los resultados numéricos de la actividad se resumen en la Tabla No. 1

Género	Elección	Número de respuestas
Femenino	Conquistar	38
Femenino	Ser conquistadas	80
Masculino	Conquistar	13
Masculino	Ser conquistados	1
Indefinido	Conquistar	1
Anulados		3
Total		136

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Uno de los retos más importantes en el curso de esta actividad consiste mostrar la lógica de la investigación social desde el enfoque cualitativo; mostrar el paradigma, los límites, la importancia de la rigurosidad, la ética en la interacción con los participantes y el manejo de la información.

La importancia de realizar actividades en clase es que es mucho más fácil desarrollar una relación horizontal con los estudiantes, ellos plantea más preguntas se preocupan y se atreven a cuestionar y el profesor brinda un acompañamiento que les permite resolver las dudas entonces son cosas que en un parcial o en la situación de un taller escrito muchas veces no logran hacer, mientras que en el ejercicio práctico lo están vivenciando, lo están haciendo en el momento y tienen al docente que les permite que les puede guiar.

Este tipo de ejercicios in vivo pueden ser intimidantes para algunos docentes, porque conlleva estar abierto a la posibilidad de que existan preguntas para las cuales el



docente en su momento no tiene una respuesta en el momento; pero lo interesante el acto educativo que no sólo lleva a confrontarse con preguntas ingeniosas provenientes de los estudiantes, sino también la oportunidad de buscar las respuestas juntos. Una actividad práctica como ésta conlleva un aprendizaje en doble vía, los estudiantes adquieren más confianza y mayor autonomía con el acompañamiento del docente y éste y observa la reacción de los estudiantes identificando habilidades y destrezas que tienen y cuáles son las otras áreas en las que podrían mejorar.

Los estudiantes aprenden que la investigación es un acto de la vida misma, que las cosas que antes pasaban desapercibidas en este momento reviste mayor interés; abren la posibilidad de la investigación social más allá de los libros más allá de esperar que los docentes les asignan los temas y tratan de aplicar los contenidos vistos en la clase a otro tipo de situaciones que revisten interés en sus vidas.

Esta tipo de actividad en clase permite evidenciar la importancia que tiene el desempeño práctico para estudiantes. Se encontró que estudiantes que habían obtenido buenos resultados en sus exámenes no lograban generalizar el aprendizaje a la actividad práctica. Por otro lado, luego de realizar la actividad práctica muchos obtuvieron mejores resultados en el parcial reconociendo que no habían estudiado tanto como la primera vez, sólo habían recordado el ejercicio práctico.

Conclusiones

Una didáctica para el mejoramiento de la enseñanza en la investigación social tiene que involucrar la vivencia desde la práctica, al acercamiento del estudiante a la actividad que demanda de la investigación de ahí la importancia de aprender a investigar investigando, en este sentido el docente debe abandonar su “zona de comodidad” propia de la cátedra magistral y articular los contenidos desde y hacia la práctica. Esto invierte el proceso, no se trabaja la teoría para luego llevar a la práctica, sino que en el ejercicio práctico se relaciona la teoría; es decir, se enseña en contexto.

Indirectamente al hacer ese tipo de actividades lo que estamos provocando es una mayor confianza en los estudiantes, los estamos dotando de oportunidades para descubrir y desarrollar competencias que no se aprenden conceptualmente. De principio a fin hasta lo que marca algo interesante es que son temas que revisten interés, porque son cosas cotidianas; cuando un estudiante habla de un autor de una definición de una teoría que no es suya, está en un campo ajeno a su experiencia y le resulta extraño; en cambio cuando habla de lo cotidiano está hablando desde lo que conoce y a partir del conocimiento previo se le facilita la construcción del nuevo aprendizaje.



Discusión

Comúnmente la investigación en los entornos universitarios atraviesa un gran componente memorístico en la transmisión y recepción del aprendizaje generalmente las asignaturas se orientan de forma magistral a través de las cátedras teóricas; sin embargo, no basta con orientar clases magistrales desde lo conceptual o teórico sino que se requiere continuamente de un encuentro del estudiante con las situaciones prácticas propias del ejercicio investigativo.

El investigador social no opera con protocolos, sino que debe “diseñar” sus instrumentos y seleccionar sus estrategias o enfoques investigativos. Por ello, no existe un algoritmo predeterminado respecto a lo que hay que hacer en cada caso, como se construye una perspectiva a ser desarrollada por el investigador como saber complejo, sin embargo, existen unos “modos de hacer” lo que conlleva al aprendizaje y su crítica (Canales, 2006).

Las actividades prácticas que demanda la investigación se relacionan principalmente con la curiosidad que impulsa la indagación los estudiantes necesitan aprender a observar y reflexionar sobre las cosas que hacen cotidianamente; lo que implica volver a mirar la vida y descubrir nuevamente desde el asombro; generar preguntas que los lleven a respuestas cada vez profundas. Realizar actividades relacionadas con la expresión oral, con la lectura y escritura, con la búsqueda en bases de datos y bibliotecas, con un contacto directo con las poblaciones sin pretensiones de intervención sino de integración y escucha.

Es posible formar en los investigadores competencias desde la enseñanza conceptual, pero un conocimiento en lo teórico no garantiza un adecuado desempeño práctico; pueden haber estudiantes que conocen mucho que conocen ampliamente lo conceptual acerca de la investigación pero al momento de ir al trabajo de campo, formular una guía de preguntas, o entrevistar no sepan cómo hacerlo eso lo llevaría a recurrir a su intuición a recurrir al sentido común y esto corre riesgo de hacer que se pierda la rigurosidad.

En cambio, se propone una alternativa en la cual el conocimiento acompaña el ejercicio práctico se plantea una actividad aplicada en la cual ellos tienen que consultar y profundizar en diferentes contenidos para ir avanzando en el desarrollo de dicha actividad. El papel del docente se vuelve el de alguien que acompaña, que nutre, que orienta, que señala pero espera pacientemente y respetuosamente a que el estudiante encuentre sus propias respuestas; así mismo, lo corrige cuando debe.



Podemos tener estudiantes que desde el ejercicio conceptual tengan todos los conocimientos y teorías claros pero si no logran plasmar sus ideas y no logran saber como responder ante situaciones que escapan a lo visto en clase.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1993). Técnicas de investigación social. Editorial Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/3jjgvVc>

Blasco, J., & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. Alicante: Club Universitario.

Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Loom Ediciones. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/3kVJSNK>

Denzin, N.K. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago: Aldine Publishing Company.

Pebelló, S. (2010). Metodología de la investigación social. S. L. – DYKINSON. Madrid, España. Recuperado de <https://bit.ly/30lkCZr>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia



Línea Temática 7.

Las metodologías y su aporte
a la transformación social



El arte como herramienta de Transformación Social: una experiencia de medición de procesos y resultados que atraviesa la gestión

Jessica Malegarie

Introducción

Ante la solicitud de la Subsecretaría de Cultura de Buenos Aires de una evaluación de gestión, se desarrolló a su vez una investigación acción para transformar un Centro Cultural en un espacio para adolescentes y jóvenes, de toda la ciudad, con propuestas de arte y cultura eclécticas, convirtiéndose en un lugar para compartir experiencias atravesadas por Derechos.

Nos preguntamos ¿qué indicadores de gestión miden la efectividad de esta transformación? ¿cómo es el público? ¿qué opinan sobre el Centro? ¿Cómo valoran esta transformación? ¿Cómo es atravesado lo artístico cultural por la perspectiva de derechos? ¿cómo la co-gestión con adolescentes y jóvenes construye una práctica de ciudadanía? ¿Cuál es la metodología de intervención?

Con una triangulación de métodos y técnicas la fase cualitativa ofreció entrevistas individuales a referentes claves, jóvenes, grupos focales a adolescentes y observaciones participantes en eventos por y para jóvenes. La cuantitativa implicó encuestas a adolescentes, jóvenes y público adulto.

Los objetivos de esta investigación han sido:

- Caracterizar el proceso de transformación del Centro
- Describir la población que asiste y sus representaciones sociales sobre el Centro
- Construir indicadores de evaluación de procesos y resultados
- Identificar la metodología de intervención para la construcción de ciudadanía, a partir del arte y la cultura como agentes de transformación social

Como resultados se identificaron lecciones aprendidas, resaltando la construcción de ciudadanía a partir del arte, conformando una sistematización para replicar el modelo de política pública exitosa. La metodología de investigación permitió revisar la gestión cultural incluyendo una perspectiva de derechos.

Palabras clave

Arte, transformación social, Subsecretaría de cultura de Buenos Aires



Fundamentación del Problema

Durante los último 4 años el Centro Cultural Recoleta ha a travesado una profunda e intensa trasformación. El equipo de gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se dispuso durante el primer semestre de 2016 a definir cuál era el punto de partida analizando ¿Cuál era el contexto político, social, cultural en el que dicho espacio se anclaba? ¿Cuáles eran las tensiones que atravesaban la sociedad en aquellos días? ¿Cuál era la memoria del lugar sobre el que se pretendía construir una nueva historia?

Acompañaron estas preguntas sobre el contexto también algunas inquietudes ligadas a los recursos con los que contaba ese equipo de gestión. ¿Qué problemas críticos estarían en condiciones de responder? ¿Qué conversaciones relevantes era preciso sostener? ¿Quiénes eran los actores a involucrar en dichas conversaciones? ¿Con qué recursos contaba el equipo de gestión (humanos, infraestructura, presupuesto)?

En paralelo se construyeron una serie de interrogantes relacionados con la misión que se erigiría sobre este Centro Cultural. En ese sentido algunas de las preguntas que se esbozaron fueron ¿Cuál es la imagen que se desea para el Recoleta en 4 años? ¿Cuáles son las expectativas del público? ¿Qué valores interesa promover? ¿Quiénes interesa que participen? ¿Cuál es la misión? ¿Cuál la Identidad institucional? ¿Qué características lo distinguirán de otros espacios? ¿Cuáles son los cambios que se pretenden lograr? ¿Cómo es el público para el que trabaja este centro? ¿Cuáles son los valores y motivaciones de este espacio? ¿Cuáles los objetivos estratégicos y las líneas programáticas?

Para todo ello se definió tanto una metodología de intervención, como una de evaluación de procesos, resultados e impacto.

Al reconstruir la historia de este espacio los primeros datos arrojaron la imagen de un centro cultural público con una memoria de transformación y mutación. Fue Convento, Cuartel, Cárcel, Escuela de dibujo, Hogar de ancianos, un proyecto museístico con el objetivo de preservar, consolidar, proteger y divulgar el patrimonio cultural, llegando entre 1983 a 1990 a constituirse como una caja de resonancia de vanguardias artísticas, en los 2000 como un centro de arte contemporáneo, erigiéndose a partir del 2016 el desafío de constituir un *Espacio de Arte y Cultura para el colectivo joven*.

El Centro, ubicado en una zona residencial de Nivel Socio Económico alto, lindante con un tradicional templo católico como lo es la Iglesia Pilar y con el reconocido Cementerio de la Recoleta, convive a su vez con una comunidad con características sociales-económicas y culturales distintas como es el público que asiste a la Feria de artesanos



de Plaza Francia, quienes viven en el aristocrático barrio de Recoleta o quienes habitan el más vulnerable vecino Barrio 31 (Ex Villa 31 en proceso de urbanización). El escenario ecléctico también se hace presente en la convivencia entre el emplazamiento de la zona comercial de paseos gastronómicos, shoppings y cines, y un circuito de Museos como es el Palais de Glace, el Museo Bellas Artes, el Museo arte decorativo, llegando al Centro de convenciones de Buenos Aires y hasta a la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

A partir de este diagnóstico se tomaron una serie de decisiones. Se establecieron como valores institucionales la Memoria, la Pluralidad, la Participación, la Permeabilidad, la Sociabilidad y la Relevancia.

Se construyó la Visión definiendo al Recoleta como un espacio de encuentro *donde venir a estar, como un terreno para que las personas se conecten entre sí y se contacten con ideas nuevas y experiencias que los transformen. Un espacio abierto a toda la comunidad - con especial foco en audiencias jóvenes y en adolescentes – y a todas las formas de expresión contemporánea.*

A partir de allí se precisaron cinco ejes de intervención. Lo primero que se definió fue la metodología de trabajo que propuso por un lado pasar de un espacio críptico- más bien cerrado o imbricado- de difícil acceso y circulación, a un *espacio participativo* - permeable y sociable; por otro lado generar espacios de *creación colectiva*; y por último sostener un proceso de *evaluación permanente*.

El segundo eje refirió a la intervención sobre el espacio físico. El objetivo fue pasar de una ciudadela amurallada a un *espacio que invite a estar* y a su vez *integrado a la ciudad*; de un lugar de tránsito a *un espacio para venir a quedarse*.

El tercer eje refirió a los contenidos programáticos intentando atravesar un pasaje de la preponderancia de un estilo artístico a *todas disciplinas*, de un lugar para venir a ver a *un espacio para hacer y compartir*.

El cuarto eje se centró en la conversión del equipo pasando de un rol de directivos al de *anfitriones*. Por último el quinto eje referido a la comunicación donde los esfuerzos se centraron en pasar de la organización como institución a la *organización como comunidad de personas y experiencias*.



Apartado metodológico

Para analizar el caso del Centro Cultural Recoleta merece un capítulo particular la metodología de trabajo aplicada para captar las nuevas audiencias y el desarrollo de un mapeo sobre el público asistente.

El trabajo realizado por un cuerpo de investigadores arrojó resultados que permitieron construir una línea de base de la gestión, un análisis de los procesos de intervención, una evaluación de resultados, así como la identificación de los impactos de esta intervención convirtiéndolo en un modelo exitoso de política pública.

Esta metodología de evaluación rigurosa, sistemática y permanente, bajo un diseño de triangulación de métodos y técnicas, constó de varios estudios

1. Diagnóstico y construcción de hipótesis emergentes

Se analizaron 4 dimensiones a saber: Definición de la identidad y los valores; Descripción

de los territorios abordados; Construcción de la comunidad; Definición de los procesos de comunicación. Este trabajo se abordó a través de un diseño cualitativo realizando 11 entrevistas en profundidad al equipo directivo y de coordinación, 4 grupos focales con artistas y 6 observaciones semi estructuradas a las actividades realizadas en el Centro al inicio de la gestión.

Aquel primer estudio diagnóstico permitió detectar a qué líneas del proyecto anterior se les daría continuidad y cuáles serían sometidas a un proceso de transformación. Se analizaron ciertos conceptos como ejes de trabajo que atravesarían toda la gestión tales como accesibilidad, democratización, derechos, ciudadanía, diversidad, distinción e innovación. A lo largo de los 4 años este trabajo se plasmó en la apertura de calles internas al edificio permitiendo que el centro se integre al territorio y dialogue con otras propuestas y ofertas existentes para el público visitante; también en esta línea pueden mencionarse la realización de convocatorias abiertas para los distintos ciclos y programas, la convivencia de multidisciplinas en distintas muestras y la instalación de mecanismos de transferencias de saberes con énfasis en la calidad de la producción. El eje central a trabajar fueron las Juventudes.

En este sentido la fase diagnóstica permitió predecir, cuestión que luego fuera corroborada, que la gestión impulsaría un proceso de ruptura de fronteras: edilicias, de convocatoria a nuevos colectivos artístico culturales, de formación de nuevas audiencias



con perfiles diversos tanto en su composición étnica- socio económica- de lugar de residencia y de consumos culturales.

2. Monitoreo permanente sobre medición de audiencias- público en general

Se desarrolló un diseño cuantitativo, aplicando un instrumento estructurado a través de una encuesta sobre una plataforma on line, donde un grupo de encuestadores capacitados al efecto aplicaron el cuestionario al público ingresante al Centro. El campo se aplicó y renovó en cada ciclo anual desde enero a diciembre, 5 días a la semana incluyendo los fines de semana. La muestra incluyó cuotas de sexo y edad, construidas en base a los registros de contabilización manual que el equipo de anfitriones realizaba en forma permanente durante todos los días y dentro de la franja horaria en la cual el Centro permanece abierto. Se alcanzó un total de 5926 casos.

Distintas variables que este instrumento recogió permitieron caracterizar al público asistente, reconocer la imagen del CCR, describir motivaciones y tipo de actividades, así como indagar sobre la valoración. Pueden mencionarse Cantidad de Visitantes, Sexo, Edad, Lugar de Residencia, Vínculo con el arte, Hábitos y Consumos culturales, Componentes de la salida ideal, Motivos de la visita, Personas que acompañan el paseo/ la salida, Red social a través de la cual se entera de la propuesta, Contacto con el centro previa a la presente visita, Años de contacto previo con el CCR, Frecuencia de visita y revisita, Nivel de recomendación, Eventos, muestras y espacios más convocantes/ visitados, Imagen del CCR en función de los objetivos de gestión, Evaluación del CCR General y por atributos (Ambientación- Estética, Propuesta artística, Espacios al aire libre -patios/terraza-, Espacios de encuentro- coworking, sala de relax-, Limpieza, Atención al público/información, Señalización en el interior, Accesibilidad medios de transporte, Conectividad internet, Propuesta gastronómica).

La principal conclusión de este estudio de evaluación permanente fue el registro sobre el aumento en la cantidad de público en general (creciendo hasta en 82% en un periodo interdictivo anual) y del de 18 a 30 años en particular (ascendiendo hasta al 98% de crecimiento entre ciclos); mostrando una gran diversidad en el perfil de los y las visitantes (distribución similar para varones y mujeres, con presencia territorial en toda la ciudad y los primeros cordones del gran Buenos Aires en relación al lugar de residencia del público visitante - 20% Suroeste, 23% Norte, 16% particularmente del Barrio de Recoleta-), con un aumento en la frecuencia de visita (llegando al 80% de revisitas), destacándose las siguientes frases como algunos de los motivos de la misma: *“Me gusta el lugar y es una salida gasolera que me entrega mucho. Me gusta el aroma*



a cultura que se respira y no creo que haya otro lugar semejante a este. (Mujer, 56 años, Floresta); “Me gustan los espacios en común y puedo trabajar con la compu, sacar fotos. Y estudio. (Mujer, 36 años, Flores); “Hay muchos talleres copados y cosas lindas que anteriormente no tenía el centro. (Varón, 21 años, Constitución)”

3. Línea Jóvenes

Esta sección incluyó una serie de estudios sobre la población joven que asiste y no asiste al Centro Cultural Recoleta

1. *Sensibles*: el primer estudio referido a la población joven consistió en la aplicación de una encuesta a 460 jóvenes entre 15 y 35 años en circuitos culturales y de entretenimiento de la CABA. El objetivo fue segmentar a la población joven, consumidores de cultura y entretenimiento en la Ciudad según origen, motivaciones, tipo de consumos, tipo de salidas, y vínculo con el arte y la cultura; describir sus hábitos y prácticas en las salidas culturales; describir el posicionamiento de la oferta de consumos culturales de la CABA según representaciones y hábitos de la población joven “sensible hacia el arte y la cultura”; analizar la imagen del CCR y así identificar desafíos y campos de intervención para fortalecer la construcción de la comunidad joven del Recoleta. Este estudio permitió ubicar al CCR en el mapa de la demanda de consumos culturales definiendo aquellas variables en las que se encontraba más fuertes como accesibilidad, diversidad, una salida que permite compartir con amigos, ecléctica en su oferta artístico cultural y que convoca al arte independiente; y aquellas variables que resultan un desafío para el CCR en término de lo que los jóvenes sensibles demandan como actividades nocturnas con amplia franja horaria, con opciones para acompañar la salida con comida o para tomar, y que refleje la *movida* joven. Estos resultados fueron profundizados en tanto sus fortalezas durante la gestión y tomados en cuenta en términos de las debilidades, mostrando como las evaluaciones retroalimentaron permanentemente la ejecución del plan estratégico del CCR.
2. *Cultura Hip Hop*: se realizó un estudio cuali cuantitativo a los jóvenes asistentes a las actividades de Breaking, Rap, DJs entre otras performances llevadas adelante en el Centro. El estudio cuanti implicó 153 caso con el objetivo de describir a este público en particular en



referencia a sus características sociodemográficas- artístico- culturales, las razones del acercamiento al CCR, las experiencias vividas y su valoración, así como la imagen construida sobre el CCR. En la fase cualitativa se realizaron 8 entrevistas en profundidad a participantes de las actividades, 2 observaciones y 2 grupos focales a miembros de la Crew residente. En este caso se indagó sobre las representaciones sociales en torno a la cultura urbana en general, del CCR en particular y el vínculo con la crew FDL específicamente.

Las conclusiones de este estudio permiten ver que la diversidad en términos del binomio femenino masculino se invierte respecto a la proporción del público en general, siendo en este caso 60% de preeminencia masculina. En relación al lugar de residencia aumenta mucho la población proveniente del suroeste pasando del 19% en el público en general al 45% en esta población. La valoración que el público hace sobre la apertura de un espacio destinado a la cultura Hip Hop no sólo se traduce en su frecuencia de visita (más del 50% de los visitantes participa de estas actividades todos los sábados o dos veces al mes), sino en valores destacados como que sea una propuesta gratuita y en un espacio público, que ofrece un contenido de calidad y de envergadura profesional, con una oferta de continuidad lo que permite saber que esta propuesta siempre está, con un alto grado de visibilización ya que lo ve mucha gente y población muy diversa. También se valoran los talleres y espacios de formación, la presencia de figuras reconocidas, la organización de concursos y eventos, todo lo cual permite el encuentro y la posibilidad de conocer a otros. Lo que se rescata de esta propuesta es la sensación de que el CCR “le hizo espacio” a la cultura urbana, que un espacio público abrió las puertas a un grupo poblacional que no estaba habituado a ese lugar, que un centro ubicado en un barrio con determinadas características socioeconómicas y con una tradicional oferta de arte le generó la posibilidad a una población completamente diferente (tanto en sus orígenes socioeconómicos como en su propuesta artístico cultural) de ser, estar, exhibir y compartir.

4. Línea Adolescentes

Considerando que la población adolescente ha sido uno de los objetivos de trabajo para esta gestión, se definió también como una línea de evaluación permanente. En este sentido se desarrollaron diferentes relevamientos para cada una de las actividades destinadas a este grupo poblacional



1. Experiencia Clave- Público adolescente: se realizó un estudio cuantitativo de 173 casos (a través de una muestra coincidental), con un cuestionario semi estructurado aplicado a partir de un dispositivo digital, con el objetivo de describir a la población adolescente entre 13 y 17 años que concurre al centro respecto a sus características sociodemográficas, artísticas y culturales; las razones del acercamiento al CCR, las experiencias vividas y su valoración, la imagen construida sobre el CCR. Esta batería de preguntas, se incluyeron en el monitoreo anual permanente de público general con el fin de medir en forma sistemática el comportamiento del público adolescente.

Las principales conclusiones a las que se arriban tras este estudio fueron la diversidad en términos de sexo (58% mujeres, preeminencia de adolescentes más grandes (60% entre 16 y 17 años- y sólo un 8% de 13 años), diversidad territorial respecto al lugar de residencia (ascendiendo la población del suroeste a 42%), con una alta pertenencia al centro (cerca de la mitad de los encuestados conocía el espacio ese año y un cuarto asiste todas las semanas)

El CCR se erige para los adolescentes como un lugar de pertenencia e inclusión que no encuentran en otros espacios donde en general se sienten juzgados o donde sienten que no se valora lo que hacen. La propuesta clave convoca a la participación activa de los adolescentes, con fuerte anclaje en el mundo de la música y lejos de la tradicional figura de espectador- consumidor de arte y cultura para darle espacio al de productor y gestor. Algunos de los testimonios son “Poder conocer otros chicos que compartan lo mismo que yo, que nos una el arte” “Todos son bienvenidos, acá puede venir el que quiera, el que tenga ganas, no se le niega a nadie”

- b. Experiencia Festival Clave: se realizaron 2 grupos focales a adolescentes participantes del festival y una encuesta a 240 adolescentes seleccionados para participar de la experiencia (80% del total) y a 190 de quienes no quedaron elegidos (25% de quienes se inscribieron y no fueron elegidos con una alta tasa de no apertura de mails - 780 envíos- 320 abiertos- 190 respuestas). Esta encuesta se aplicó tras el proceso de selección y previo a la realización de la experiencia campamento clave (espacio de intercambio artístico personal entre el grupo elegido para participar en el festival) y luego del festival.



Este espacio se reconoce como un lugar de encuentro, de crecimiento, donde lo grupal ayuda a transitar las primeras experiencias de exposición. Algunos de los testimonios así lo certifican

“Me impacto cuando llegué al campamento que vi tanta gente de mi edad que estaba en lo mismo que yo, porque en el otro colegio me cargaban por cantar y actuar. Me ayudó a ganar seguridad”. “Ahora estoy más incluido con todo lo que sería la cultura del arte y Clave me ayudo. Sólo conocía a tres personas que hacían arte en mi entorno, de repente me cruce con un montón de adolescentes que pensaban como yo y podían gracias al arte expresarse”. “Que nos den una oportunidad para exponer nuestras obras sin juzgar, ni nada” “Nunca vi un festival igual, diferente y joven, que nos incluyen. Ver a pibes de mi edad leyendo delante de todos sus cuentos me inspiraba. Inspirador es la palabra”.

c. Comité Clave: se realizó un estudio cualitativo de 10 entrevistas en profundidad, y 2 entrevistas a informante claves, con el objetivo de caracterizar la experiencia de co gestión y describir los procesos de construcción de ciudadanía en el de estos jóvenes. Se realizaron también entrevistas grupales a los distintos comités de cada año al iniciar y finalizar su participación.

Las principales conclusiones a las que se arriba quedan plasmadas en los siguientes testimonios.

“Es muy buena la relación con los adultos es genial porque nos re incluyen, y les re importara nuestra opinión, y te sentís por un lado adulto y por el otro adolescente, porque lo somos, pero nos incluyen, es genial”. “Me comprometí porque me encanta la idea de darle un espacio a la gente de nuestra edad que no existe”. “A mí el hecho de tener que venir acá, además que la paso bien, me generó una constancia, responsabilidad y un compromiso, y me cambió y me interesa”.

Los miembros del Comité Clave 13/17 encuentran que sus experiencias pueden ser “inspiradoras” para otros pares que pasan por situaciones difíciles. Buscan que todas las voces se sientan incluidas.

El CCR como caso exitoso de política pública

La multiplicidad de investigaciones llevadas a cabo permite concluir que el caso del centro cultural recoleta es un ejemplo de éxito en términos de haber logrado la transformación que buscaba. Es decir, a través de una serie de mecanismos y artificios dispuestos para producir una acción ha logrado su propósito. El CCR a través de una serie de dispositivos creó las condiciones necesarias para que los jóvenes puedan atravesar experiencias de participación, inclusión y el desarrollo de habilidades socioemocionales a nivel individual y grupal que les permitan construir una ciudadanía



genuina y responsable y colaborar con un sistema cada vez más democrático. Esta forma de pensar y orientar los modos de acción, tuvo una intencionalidad, direccionalidad y un sentido definido.

A continuación, se detallará sobre quién se erigió la propuesta de trabajo, ¿qué se llevó adelante, cómo, cuándo y para qué?

a. ¿Para quién se desarrolla la propuesta?

Se definió trabajar sobre la juventud, como conjunto social de carácter heterogéneo, que, desde su necesidad de atravesar experiencias colectivas, logra ser la semilla de cambios sociales, políticos, artísticos, científicos y tecnológicos.

Se concibe a esta etapa como un momento formidable para la construcción de independencia y autonomía para la madurez física, social, psicológica, educativa, laboral. A su vez la permanente búsqueda de espacios catalizadores para el rechazo, crítica o aceptación de prácticas, creencias, valores sociales, vuelve a este colectivo un núcleo de vitalidad ciudadana.

Cabe señalar, por otro lado, que en el mundo la mayor parte de las personas vivas hoy todavía no han cumplido los 30 años ((nforme del Fondo de la Población de las Naciones Unidas en 2014).

Es por todo esto que el CCR define trabajar con *Jóvenes entre 13 y 30 años con características diversas en cuanto a su edad, género, origen territorial, que se encuentren interesados en el arte.*

b. ¿En qué consiste la propuesta?

El CCR se erige como un espacio público para que los jóvenes, a través de dispositivos anclados en el arte y la cultura, participen y se sientan incluidos, desarrollando habilidades socioemocionales vinculadas al crecimiento personal y al ejercicio democrático de los derechos.

El arte engloba las creaciones del ser humano para expresar una visión sensible del mundo. Es en sí misma una herramienta de transformación. Se elige esta herramienta considerando que el interés en común que engloba el arte permite trabajar desde lo simbólico cuestiones colectivas respetando las individualidades.

En este sentido el proceso de inclusión refiere a la posibilidad de hacer lugar al otro para poder participar, ser parte de. Es un proceso que requiere la habilidad de responder e identificar a las distintas necesidades.



Por su parte, la participación se entiende como un proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive. Es el proceso de expansión de las libertades reales. Es necesario distinguir entre la participación que se realiza en condiciones democráticas y no discriminatorias, que incorpora a los adolescentes como verdaderos participantes, y aquellas otras formas que pueden ser clasificadas como no auténticas o ilegítimas. Para ello, un modelo clásico útil es el de Hart (1992), quien a partir de la imagen de una escalera tipifica el nivel de participación de adolescentes en eventos y proyectos, y representa diferentes formas de interacción entre adolescentes y adultos. Como primeros peldaños, se ubican situaciones de participación no auténtica o ilegítima, y en los más elevados, los proyectos iniciados por los adolescentes con decisiones compartidas con los adultos. Esta propuesta ha servido más para que los promotores evalúen su actitud hacia los adolescentes y las formas como promueven su participación que para medir la manera en que éstos participan.

Por último, las habilidades socioemocionales refieren al conjunto de herramientas que permiten a las personas poder entender y regular sus propias emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones asertivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales. Quienes desarrollan estas habilidades saben centrar su atención en sus objetivos, suelen tener un mejor desempeño académico y profesional, toman decisiones de manera más responsable, exhiben menos conductas de riesgo, muestran menos estrés emocional y mayores niveles de bienestar en general.

Las habilidades socioemocionales se adquieren y desarrollan desde la infancia, siendo esta etapa junto a la adolescencia las más significativas para aprenderlas.

c. ¿Dónde y cuándo se desarrolla la propuesta?

Se propone un año de trabajo, como mínimo, en un espacio público, abierto (tanto la infraestructura y como la oferta horaria), accesible (respecto a la ubicación y a la gratuidad), que invita a estar, circular y compartir.

d. ¿Cómo se desarrolla la propuesta?

El CCR desarrolla 4 dispositivos para la participación e inclusión social, artística, cultural de los y las jóvenes.

- *Dispositivo 1- Campañas temáticas:* Ciclos de muestras de distintas disciplinas, incluyendo la participación de artistas jóvenes, definidas a partir de los intereses de la Agenda Joven desde una perspectiva de derechos. Las habilidades



socioemocionales que se ponen en juego desde este dispositivo son la Convivencia con la diversidad y autovaloración.

- *Dispositivo 2- Bienal:* Desarrollo de una Incubadora de jóvenes artistas que se propone: descubrir expresiones de jóvenes creadores, generar un espacio de intercambio entre artistas consagrados y jóvenes artistas, acompañamiento en la producción artístico-cultural y exposición de sus obras en distintas disciplinas. Las habilidades socioemocionales que se ponen en juego desde este dispositivo son la Autovaloración, Profesionalización, Trabajo en equipo, Planificación, Organización
- *Dispositivo 3- Cultura Hip Hop:* Generación de un espacio para la inclusión de la cultura urbana, convocando a jóvenes representantes de dicha cultura (crews, b-boys, b-girls y streetdancers) a participar y liderar las experiencias de intercambio y competencias. Las habilidades socioemocionales que se ponen en juego desde este dispositivo son la Toma decisiones, Trabajo en equipo, Capacidad de escucha, Empatía, Comunicación asertiva, Planificación, Organización.
- *Dispositivo 4- Clave 13-17:* Construcción de un espacio co-gestionado por adultos y un comité de adolescentes, que posibilita que jóvenes entre 13 y 17 años con inclinación artística, participen compartiendo sus expresiones artísticas y opiniones a través de una metodología de trabajo colectiva. Las habilidades socioemocionales que se ponen en juego desde este dispositivo son la Toma decisiones, Trabajo en equipo, Capacidad de escucha, de comunicar emociones, Comunicación asertiva, Empatía.

Conclusiones

La exigibilidad de los derechos de adolescentes y jóvenes conlleva una determinada mirada acerca de las juventudes, sus espacios y formas de participación, y nos obliga a plantearnos nuevas formas de interacción que afectan las relaciones intergeneracionales.

El nuevo paradigma concibe a la adolescencia y la juventud como un momento cargado de Vida que demanda participación y respeto a la diversidad, con altas y amplias aptitudes para contribuir con el desarrollo integral de una sociedad más justa.

Cuando adolescentes y jóvenes participan adquieren mayor poder de decisión sobre su vida. Confían más en sí mismos, se fortalece su autoestima y su autonomía. Sienten que sus opiniones son valiosas, que pueden hacer contribuciones a la sociedad porque



tienen una experiencia y un conocimiento únicos. Se potencia su sentimiento de pertenencia y responsabilidad. Cuando se involucran en la organización de algún proyecto y establecen sus reglas de funcionamiento y de integración, se sienten coautores, aceptan las formas y posiblemente querrán darle continuidad.

EL CCR ha promovido cultura democrática que implica escuchar distintos puntos de vista, sopesar opciones y compartir la toma de decisiones.

Bibliografía

Alfama, E.; Obradors, A.; y Subirats, J. (2009): Ciudadanía e Inclusión social frente a las Inseguridades Contemporáneas. Instituto de gobierno y Políticas Públicas Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Fernández, J., Ramos, A. y Ortega, A. (2009). Democracia y Diversidad en Clave Educativa. CIP: Madrid

García Ferrando, m; Ibáñez, j. y Alvira, F. (1989). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.

Hart, R. (1992). Children's Participation from Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Osuna, A. (2001). Teoría de los Derechos Humanos: conocer para practicar. San EstebanEdibesa: Madrid.

Pérez de Lara, N. (1998). La capacidad de ser sujeto. Barcelona: Laertes

Pérez Serrano, G. C. (1999). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.

Ruiz Vieytez, E. J. (2011): Juntos, pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos. Ediciones Mala y Fundación Ellacuría, Madrid.

Souto, Marta (1999) "El dispositivo en el campo pedagógico. Cap 3 Los dispositivos desde una perspectiva técnica", Serie Los Documentos. F.F. y L., UBA – Novedades Educativas, Buenos Aires

Vidal-Beneyto, J. ed. (2006): Derechos humanos y diversidad cultural. Globalización de las culturas y derechos humanos. Icaria, Barcelona.

Zapata, R. (2001): Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social. Editorial Anthropos.



Art-icipando en la un: Un modelo participativo de gestión Del patrimonio cultural de la universidad nacional de Colombia desde la fotografía. El caso del ‘Jardín de Freud’

David Esteban Wilches Silva
Andrés Fernando Gutiérrez Britto

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo proponer el diseño de una metodología de gestión del patrimonio cultural para los espacios públicos de la Ciudad Universitaria de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, por medio de la fotografía colaborativa, la planeación participativa y las didácticas del patrimonio propuestas por la Nueva Museología, para hacer de la base social universitaria, la arquitecta de sus propósitos alrededor de la revitalización de lo público y la convivencia, fortaleciendo el ejercicio democrático que supone la construcción participativa de lo común en el gobierno universitario, en contraposición al enfoque estratégico que predomina en la institución en su sistema de planeación, donde se imponen las estrategias de formación de ciudadanía culturales universitarias. La prueba del modelo se realizó en uno de los espacios públicos más icónicos de la Ciudad Universitaria de Bogotá, llamado ‘Jardín de Freud’, arrojando como resultado un diagnóstico sociocultural y un primer plan de acción local que buscó la constitución de acuerdos alrededor de los usos sociales del patrimonio de la Universidad por medio de la discusión pública sobre la convivencia en este espacio compartido; además del plan, el collage fotográfico, que ahora hace parte del Jardín como símbolo del proceso, fue otro de los efectos de la apuesta metodológica interdisciplinar, pues del reconocimiento ético (la planeación participativa), devino un reconocimiento socio-estético a través de la fotografía colaborativa. Esta experiencia alimenta la discusión epistemológica sobre las convergencias de las investigaciones basadas en artes (IBA) y el ejercicio sociológico en la construcción de conocimiento para la transformación social.

Palabras clave

Espacio público, Patrimonio Cultural Inmaterial, Planeación Participativa, Fotografía Colaborativa, Collage, Gestión Cultural, Convivencia.

Introducción: Un jardín para el arte y la convivencia

El ‘Jardín de Freud’ es uno de los espacios públicos más icónicos y controvertidos de la Ciudad Universitaria de Bogotá (CUB) en la Universidad Nacional de Colombia.



Después de la Plaza Central, desde hace más de treinta años, es el lugar en el que la comunidad universitaria se concentra alrededor de prácticas sociales, políticas y artísticas, configurando identidades sociales entre quienes lo frecuentan. Esta investigación pretendió *reconocer* a tal símbolo socio-espacial informal como patrimonio cultural inmaterial de la institución, poniendo en valor la construcción socio-histórica de este espacio, ratificándose actualmente desde la diversidad, la resistencia, la agencia artística e intelectual, la libertad y el librepensamiento.

La controversia de esta *graduación simbólica* está relacionada con que para la administración de la Universidad, el 'Jardín de Freud' no es más que una zona de tolerancia que debe ser intervenida y transformada socialmente, donde la presencia de graffitis, el consumo de sustancias psicoactivas, los conciertos acústicos o improvisados, los mítines políticos y la falta de conciencia ecológica después de las concentraciones universitarias, atentan contra el *cuidado* del campus y el patrimonio reconocido oficialmente: el edificio de Sociología (1962), de Derecho (1936), la escultura *América* (1985), así como el componente ecológico del Jardín. Entre los ciudadanos universitarios existe un debate alrededor del agenciamiento de estas prácticas, identificándose unos más que otros con ellas, generando recientemente disputas y conflictos de convivencia por los usos sociales de este espacio. En respuesta al enfoque estratégico que impera en la administración de Universidad, los investigadores, con el objetivo de valorar integralmente al Jardín en términos patrimoniales, consideramos en asumir a este lugar como un contenedor de múltiples patrimonios, conciliando la informalidad y la formalidad presente en el espacio: valores ecológicos, inmuebles y artísticos, por un lado, y los *incómodos* o *indeseados* (Reventós-Gil de Biedma, 2007) por otro, equilibrando su relevancia.



Conscientes de esta fractura, tensión o frontera, bajo el pretexto del patrimonio, la investigación desplegó una intervención artística y lanzó una plataforma de planeación



participativa y gestión cultural en el Jardín llamada **ART-ICIPANDO EN LA UN** en la que se discutieron asuntos públicos de convivencia en el Jardín y de la que se derivó la formulación de un plan de acción local para *convivir* que mitigara las necesidades más inmediatas, resaltara los pactos éticos sobre el uso de este espacio y estableciera algunas propuestas de mediano plazo construidas participativamente.

Por otra parte, ***Intersticio: Contingencias de un lugar accidental*** (2019) se constituyó como la realización plástica de la acción grupal por medio de la fotografía colaborativa involucrando a más de 500 personas, deslizando los pactos éticos de **ART-ICIPANDO EN LA UN**, a un reconocimiento estético en el que apostamos por la sociología creativa como propuesta intervencionista. La serie fotográfica que resultó no solamente debería juzgarse desde el dominio de la plástica, sino también se configuró como una captura de la socio-estética del lugar, lo que ubica a este esfuerzo entre el documento histórico, el arte y la ciencia social. Este trabajo acarrió una reflexión epistemológica en el campo de la sociología que quedó consignada en las conclusiones del trabajo, recogiendo asimismo los aprendizajes de todo el proceso de *exposición* de la muestra, donde hicimos las veces de investigadores de campo (sociólogos), curadores, museógrafos, fotógrafos (artistas), conservadores, comunicadores (divulgadores), mediadores (educadores) y finalmente objetos (¿o sujetos?) de nuestra propia sociología.

Problema: La dimensión social del espacio público en la Ciudad Universitaria de Bogotá.

La Ciudad Universitaria de Bogotá (CUB) fue la primera en América Latina concebida como unidad bajo un pensamiento pedagógico, urbanístico y arquitectónico. Esta convergencia estuvo apoyada no sólo por el espíritu de la época, la década de los años 30 moldeada política, cultural y socialmente por los efectos que trajo consigo la crisis económica internacional de 1929, e internamente en Colombia marcada por el ocaso del conservadurismo de finales de siglo XIX, sino también por el capital humano a quien se le encomendó tan magnánimo proyecto sin precedentes para la historia latinoamericana de la educación superior, como el pedagogo Fritz Karsen y los arquitectos Leopoldo Rother, Wills, Lange, Blumenthal y compañía, con el propósito de *materializar* el proyecto simbólico de las reformas educativas liberales.

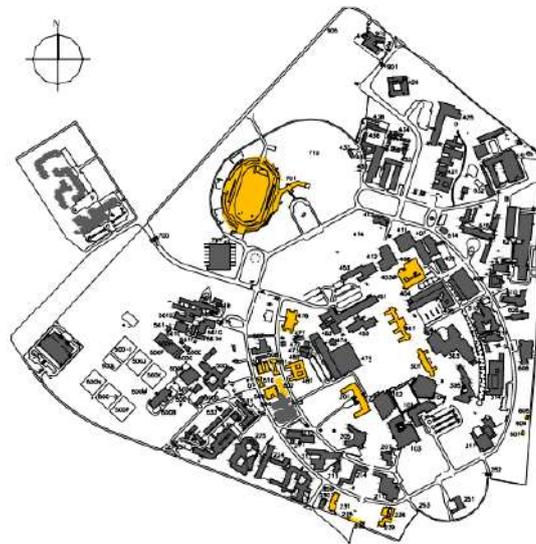
El carácter vanguardista de esta apuesta tuvo que ver relacionamente con la adopción del modelo de *ciudad universitaria* y la territorialización de su autonomía, motivación a la que la región latinoamericana se sumaría rápidamente durante la primera mitad del siglo XX a partir de la reforma estudiantil de Córdoba en 1918 y de la cual la construcción



de la CUB se erigió como una de las pioneras en la consolidación de sus efectos. Todo esto en un contexto en el que resurgen las ciudades y empieza su expansión, promovida entre otras situaciones por la construcción de estas utopías del pensamiento, generalmente en lo que otrora eran los límites de las urbanizaciones en las ciudades de América Latina.

Esta vanguardia pedagógica trazaría la forma del campus con cierta armonía elíptica en el que el centro de la ciudadela era punto de encuentro de las diferentes ramas del conocimiento. Este diseño estuvo fundamentalmente determinado por los postulados emergentes de la *Bauhaus* (1919), vanguardia arquitectónica alemana importada por Rother y que les dio *forma* a estas ideas en el trazado original del campus y en los primeros edificios de la *Ciudad Blanca*.

Estas construcciones de la primera etapa del proyecto cultural, educativo, social y científico de Colombia, son en su mayoría las que particularmente en la actualidad se encuentran catalogadas como patrimonio nacional, o BIC-AN (Bien de Interés Cultural del Ámbito Nacional). Los volúmenes limpios, simétricos, rectangulares y con amplios ventanales de la *Ciudad Blanca* son los atributos que reflejan su núcleo estético.



Plano de la Ciudad Universitaria de Bogotá (2004) en el que se destacan los edificios BIC-AN del periodo llamado 'Ciudad Blanca'. Es notable su trazado en forma de búho, ave representativa del conocimiento. Tomado del componente patrimonial del Plan de Regularización y Manejo de la Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Sin embargo, después de más de ochenta años de constitución de la Ciudad Universitaria de Bogotá, el proyecto original ha sufrido diversos cambios. Estas transformaciones están relacionadas causalmente con la densificación de la comunidad universitaria, expresado por la apertura en la enseñanza de nuevas disciplinas y la



ampliación de la cobertura por parte de la institución hasta la actualidad, que han hecho del campus un oasis privilegiado para la experimentación arquitectónica, además de contar de una manera muy considerable, la historia de esta disciplina en Colombia. De esta manera, la consolidación de la escuela de arquitectura nacional acercó la posibilidad de que algunos de los edificios de estas nuevas etapas (sobre todo la referente al periodo de José Félix Patiño como rector de la Universidad) se hayan considerado como miembros destacados del concierto patrimonial colombiano durante los años noventa por dictamen de su Ministerio de Educación. Las cualidades artísticas, históricas y arquitectónicas de este Patrimonio Cultural son innegables, sin embargo, la aparición de los inmuebles de las generaciones posteriores modificó las condiciones del proyecto original de Rother y algunas de las construcciones de los edificios respondieron a intereses gestionados por las propias facultades y sus necesidades locales (Universidad Nacional de Colombia, 2005). Estos espacios pueden ser abordados según ciertas perspectivas. Según el Plan de Regularización y Manejo de la Universidad (2005), estas construcciones y sus disposiciones formales –estéticas- han sido denominados por arquitectos y urbanistas, como generadores de *espacios residuales*, causados por el caos y el desorden de las arbitrariedades en el *emplazamiento* de las construcciones; no obstante, en sintonía con los postulados contemporáneos alrededor del patrimonio (Rosas, 2007; Prats, 2009; Dormaels, 2011; Criado-Boado y Barreiro, 2013; González y Franco, 2016), que se desprenden de la formalidad física del inmueble, se ha venido privilegiando un paradigma que concentra la atención en la comunidad alrededor del patrimonio y más allá de los objetos –incluyendo a los arquitectónicos-, pues es ésta la que les confiere un sentido y los activa con los diferentes usos sociales que se establecen a su alrededor.

Desde este enfoque humanista, podría argumentarse que es el Patrimonio Cultural Inmaterial de la Universidad, es *decir la comunidad universitaria y lo que hace* en la CUB, quien activa y valora los patrimonios muebles e inmuebles con ciertas prácticas de apropiación entre los espacios conexos creados por el paisaje edilicio, que según su *forma*, han propiciado *topofilias* de encuentro, recogimiento, esparcimiento y *affairs* anónimos. La construcción de la problemática de esta investigación estuvo relacionada con cómo a pesar de desafiar el proyecto de Rother y Karsen, los edificios de las nuevas etapas arquitectónicas del campus en diálogo con los primigenios, han promovido convergencias sociales y prácticas culturales por parte de quienes conviven en la Ciudad Universitaria de Bogotá en un juego en el que la disposición estética y espacial, define parte de las reglas de interacción y ejercicio de las *ciudadanías universitarias*.



La curaduría arbitraria de los volúmenes arquitectónicos en el campus han tentado y llevado a sus públicos –comunidad universitaria- a agenciar escenarios de interacción social en los espacios abiertos que han creado o dejado disponibles; si asumimos al campus como un museo a cielo abierto en el que sus edificios son auténticas obras, la sala de exposición que sería la CUB como propuesta museográfica y pedagógica, ha promovido consciente, durante sus primeros años o inconscientemente, durante sus últimos periodos de construcción interna, variadas didácticas de apropiación y diferentes lecturas de su *exhibición*.

Si a pesar de todo la CUB es un complejo urbanístico integral del cual su cuarta parte es patrimonial, ¿qué nos pueden decir los espacios que se conforman por el área de influencia de estos volúmenes? ¿Puede el patrimonio material engendrar prácticas inmateriales definidas? ¿Son estas prácticas accesorios propios de los monumentos o son independientes del espacio exterior que *producen*? ¿Qué nos dice el público – comunidad universitaria- de este museo de 121 hectáreas sobre las formas en las que se ha apropiado de sus objetos escultóricos? ¿Qué nos puede decir la *dimensión social del espacio* en su relación con la *dimensión espacial de lo social* en y de la Ciudad Universitaria de Bogotá?

Si bien el campus cuenta con un número para nada despreciable de espacios públicos y abiertos, los usos sociales de estos lugares no están exentos de problemas asociados a la convivencia de más de 30.000 personas que diariamente nutren al campus con actividades académicas, culturales, políticas, deportivas y laborales, siendo uno de los epicentros, el ‘Jardín de Freud’. Esta investigación se basó en comprender no sólo las motivaciones asociadas a las prácticas que causan conflictos de convivencia en este espacio público, como los graffitis políticos, el bloqueo de edificios, el consumo de sustancias psicoactivas, talleres de música y circo, entre otros, sino en cómo traducir estas prácticas a valores patrimoniales para estimular la concreción de acuerdos alrededor de los usos sociales del espacio público. Quisimos concentrarnos en la práctica social como valor patrimonial inmaterial de la Universidad Nacional Sede Bogotá.

Metodología: La Investigación Basada en Artes (IBA) y la Sociología Creativa

Teniendo en cuenta lo anterior, era inevitable indagar en cómo poder realizar nuestras apuestas. Nos preguntábamos de qué manera gestionar el patrimonio cultural inmaterial del ‘Jardín de Freud’ en relación con el contexto en el que está ubicado en la Ciudad Universitaria de Bogotá (CUB), como estrategia para la construcción de identidad,

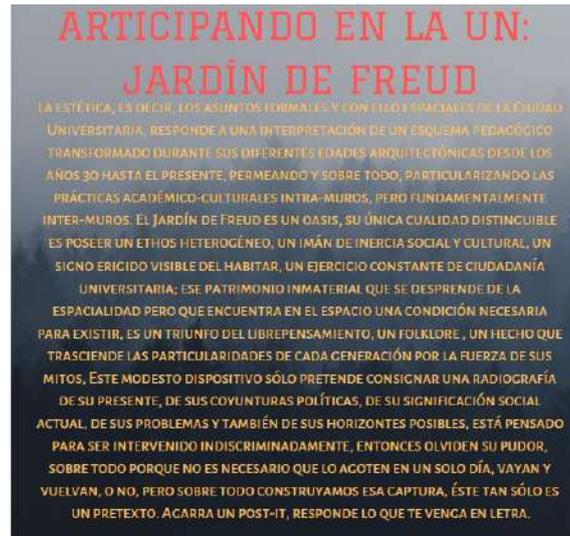


comunidad, y el mejoramiento de la convivencia en este espacio público del campus a través de la planeación artística participativa y la activación patrimonial comunitaria como modelo de gestión cultural.

Los vehículos para la consecución de este propósito fueron múltiples y mixtos. La metodología buscó abiertamente conseguir articular varios procesos que permitieron configurar no sólo un diagnóstico sociocultural del Jardín, sino la integralidad de la investigación, a través de varias dimensiones de recolección de información; estas dimensiones corresponden a la *Documental* –Historiografía, *Estadística* –Encuesta cualitativa y cuantitativa, *Testimonial*–Entrevistas, *Observacional* –Etnografía, *Analítica* –Revisión de fuentes escritas, *Digital* –Revisión de redes sociales y material web y *Artística* –Fotografía y collage colaborativos. Las dimensiones Documental, Testimonial, Observacional, Analítica y Digital tuvieron un carácter transversal respecto a la realización de la investigación; mientras que la Estadística y Artística fueron llevadas a cabo en momentos específicos del trabajo de campo.

Más allá de los instrumentos tradicionales de la investigación social, como la encuesta, la entrevista y la etnografía, decidimos deliberadamente ampliar el espectro metodológico introduciendo a la fotografía como camino y resultado de la investigación. La obra **Intersticio** (2019) se constituyó como el signo del carácter procesual del diagnóstico, está inspirado como *técnica*, en una vertiente contemporánea de los estudios cualitativos en ciencias sociales y humanidades que se identifica como *investigación basada en las artes* (IBA) (Hernández, 2008; Marín, Roldán y Genet, 2014; Carrillo, 2015; Álvarez y Bajardi, 2015; García-Huidobro, 2016; Moreno et al., 2017) y se complementa como *método*, con los postulados de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1999; Yori, 2005; Vallejo y Fuentes, 2007; Guevara et al., 1993; Korstanje, 2009) la IBA se destaca por utilizar diferentes estrategias de creación como herramienta de investigación en la que su resultado, además de convertirse en una *obra*, contiene información valiosa para los investigadores. En este caso, a través de un proceso de comunicación, divulgación y participación que contempló inicialmente a las personas involucradas en el habitar del Jardín de Freud, así como dependencias administrativas -Bienestar universitario y Planeación, y Ordenamiento Físico-, se desarrolló esta estrategia llamada **ART-ICIPANDO EN LA UN** por medio concertaciones con los agentes y la presencia activa de

los investigadores en campo, socializando la intervención en la búsqueda de una efectiva participación.



Panel de presentación *Art-icipando en la UN.*
Archivo propio, 2019.

Las sesiones pedagógicas de esta plataforma se acentuaron en la colaboración y como instancia motivacional para despertar el interés de la participación en este espacio compartido, decidimos privilegiar el lenguaje artístico de la fotografía en uno de sus géneros más proliferos: el *collage*. Con la convicción de construir una gran imagen de nosotros mismos, se dispuso en el Jardín de Freud un total de diez *muros fotográficos* –instalación museográfica– que tenían el objetivo de constituirse como esa plataforma visual que se fue construyendo en la medida en que la comunidad participó de manera efectiva, procesual y recurrente a través de la *mediación* asistida o indirectamente por medio de las estimulaciones a participar promovidas por los espacios adjuntos a la exposición, así como por la naturaleza intrínseca de su *disposición pública*.

Después de un agenciamiento colaborativo con los investigadores, la comunidad no sólo nutrió estos recipientes con sus propias representaciones en clave topofílica (en el acto colaborativo de *cortar-se, ubicar-se y pegar-se*), sino que además la construcción colectiva de la imagen fue el soporte de la reflexión ética sobre el uso del espacio y viceversa; fue la arena de discusión sobre las formas de habitar el Jardín, la que permitió la convivencia diversa en la representación *idílica* que transformó las *visiones* sobre este espacio. Este cambio de lectura sobre el lugar fue fundamental para introducir el dispositivo narrativo del patrimonio cultural inmaterial como disputa simbólica, del cual, el proceso plástico se erige como su principal testimonio de *reconocimiento*; en otras palabras, la conjunción de estos procesos dinámicos con la comunidad, permitió que del reconocimiento ético, deviniera uno estético.



Captura de archivo de las jornadas de retrato. *Stickers de Art-icipando en la UN.* 04 de marzo de 2019



Fotografía de uno de los lienzos fotográficos instalados en el 'Jardín de Freud' que posteriormente sería intervenido por la comunidad universitaria. Archivo propio, 2019.





Fotografía de la intervención sociológica en el 'Jardín de Freud' Se reconoce el título ¡Jardín de Freud en construcción!
Archivo propio, 2019.

Por esta razón, a través de las herramientas que nos brinda la *mediación cultural*, las jornadas pedagógicas buscaron promover una arena de diálogo en el que, por medio de la creación artística y la toma de retratos fotográficos, se estableció un proceso de reconocimiento del otro como condición básica de convivencia.

Entendiéndolo como proceso, se tuvo la presencia de los lienzos fotográficos y de unos paneles interactivos de participación durante 4 meses; en este periodo, los diferentes actores del Jardín interactuaron con él, interviniéndolo desde su propio archivo fotográfico y sus propias tipografías, como graffitis e incluso pinturas figurativas así como desde su representación *in situ* por medio de las jornadas fotográficas que la *mediación cultural* proponía y que eran el tipo de intervención que buscábamos, ya que el público asumía su propia imagen y la ubicaba según criterios de significación espacial en relación con el contexto territorial de las imágenes.

Teníamos presente que no iba a ser la única *forma* de interacción que tendría la comunidad universitaria con los objetos que dispusimos en el espacio público; por este motivo, las condiciones de divulgación para la interacción con el muro estuvieron promovidas por convocatorias previas y campañas de difusión de la intervención y fueron sustentadas bajo la figura de *talleres de retrato* y visitas comentadas por la muestra, que consistieron en socializar la presencia de la instalación, su contenido latente referido a la historia del lugar, su trasegar simbólico y los diferentes actores que lo componen, para posteriormente realizar el proceso fotográfico en los casos que fue concertado. En total, fueron retratadas 528 personas.

Esta didáctica del patrimonio se entiende como un proceso pedagógico, articulando el patrimonio conversado con el representado bajo un vehículo que es recogido de la Nueva Museología y la Museología Crítica (Rivière, 1993; Padró, 2003; Urtizberea, 2008) y sus postulados en la *comunicación-educación*, que buscan fundamentalmente generar experiencias significativas o de *transformación* desde la lección patrimonial entendida como instancia educativa.

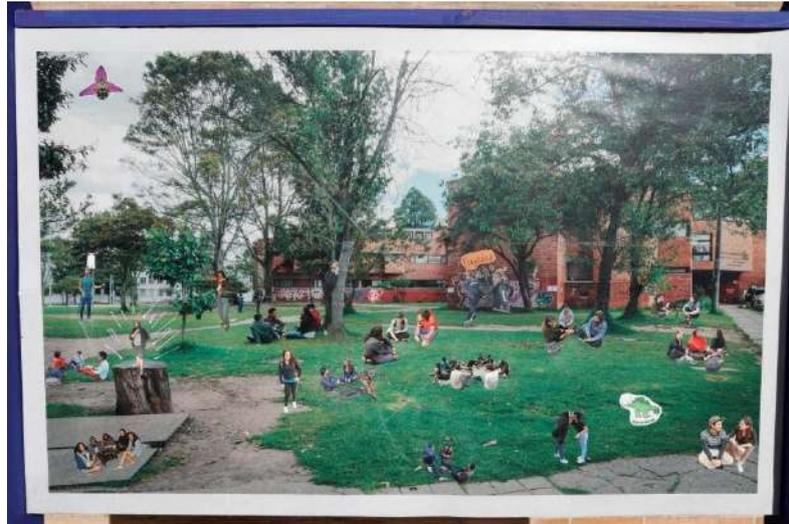
Resultados: Del arte del patrimonio al arte para la patrimonialización

Como lo mencionamos precedentemente, con esta investigación pretendimos rescatar dos resultados. El primero encaminado a la concertación de un Plan de Acción Local para el Jardín; el segundo, un homenaje a las ciudadanías universitarias como el valor patrimonial primordial de la Universidad Nacional de Colombia. Queríamos presentar



una alternativa sobre los modos en los que el gobierno del mundo *simbólico* de la Universidad se ha venido presentando por parte de sus administraciones, y con ello, no pretendíamos encontrar valores identitarios nuevos, porque al fin y al cabo no están ocultos, sino ponerlos en relevancia social, histórica y cultural. Esta *sub-version* patrimonial nos llevó a hacer de la planeación estratégica de la Universidad, *una planeación participativa local*, de la fotografía participativa, una *fotografía co-laborativa*, de la instrumentalización del patrimonio inmueble, *el protagonismo construido colectivamente del patrimonio cultural inmaterial* –sobre todo por el sesgo de nuestra disciplina, la sociología, en el que indudablemente privilegiaríamos a la gente y lo que hace- y finalmente de la construcción social de lo visual *impartida*, a la *construcción visual de lo social compartida*.

En relación con el plan de acción, los temas discutidos públicamente fueron: *La memoria cultural del Jardín; Los patrimonios; La actividad cultural; Los aspectos físicos; Violencias basadas en género; Lo público y el público del Jardín y el consumo de sustancias psicoactivas*. Por medio de estas categorías de discusión se hizo evidente la falta de canecas disponibles para arrojar los desechos, la presencia de violencias basadas en género como el acoso, la necesidad imperiosa de reforestar el Jardín, el establecimiento de zonas de tolerancia para los fumadores, la reutilización de plástico y cartón a la hora de consumir bebidas como el café, muy apetecida entre los jóvenes universitarios, la destinación de los días jueves para la realización de eventos que, al requerir amplificación de sonido, no interrumpen las actividades académicas desarrolladas intermuros en las facultades de Derecho, Ciencias Humanas, Odontología y Enfermería; Una agenda cultural permanente que vincule espacios de formación alternativos a los programas curriculares y atención médica por parte de la Universidad para enfermedades como la depresión, son parte de los hallazgos de la plataforma *Articipando en la UN*.

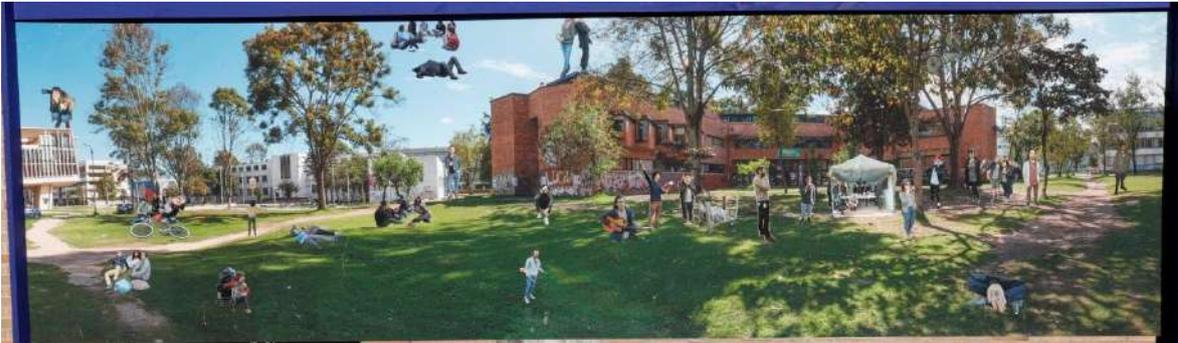


Este resultado, más allá de una lista de mercado con peticiones para la Universidad, en realidad revela los caminos necesarios para el mejoramiento de la convivencia, la infraestructura y la gestión cultural de los espacios públicos en la Universidad Nacional de Colombia. Es una agenda que traza una hoja de ruta concertada por la misma comunidad, con sectores de intervención priorizados y que se constituye como insumo fundamental para diseñar políticas públicas universitarias alrededor del tratamiento social, político y artístico de esos sectores.

En última instancia, la obra **Intersticio: Contingencias de un espacio accidental** (2019) radiografió socio-estéticamente al Jardín a través de la acción grupal desarrollada por varios meses. Su lectura, además de plástica, se debate entre el testimonio y el documento investigativo; en general, las composiciones fotográficas dan cuenta de la ajetreada, caótica, alegre, plural, conflictiva y política vida en el Jardín de Freud. Las imágenes se constituyeron como un reflejo quimérico desatado por la convergencia de esas múltiples contingencias a partir de las singularidades e intereses de sus protagonistas, alimentando por medio la co-laboración, este espacio accidental en clave de construcción colectiva.

El Jardín como intersticio de uso compartido es una hendidura social y cultural en la Ciudad Universitaria de Bogotá que existe desde la informalidad, la resistencia, la agencia artística e intelectual, la libertad, la convivencia, la autonomía y el librepensamiento. El resultado de esta serie es sobre todo un homenaje al ejercicio de las ciudadanías universitarias, al patrimonio inmaterial que trasciende al reconocimiento altamente divulgado: El edificio, la escultura, el libro. Es la conversación de café, la comunión del 'Corote', la reunión de gaitas, tambores y guitarras, el movimiento armonioso del hula hula, los cuerpos suspendidos en el aire, las batallas de rap, los

'patacones' que pasan de mano en mano, los duelos estratégicos de ajedrez y póker, las paredes convertidas en poesía y política, el canelazo que calienta las gargantas o la escultura América (1985) como cómplice y testigo de estas prácticas sociales inagotables en el Jardín, lo que se convirtió en el contenido latente de ese paisaje surreal narrado en diez imágenes.



Captura de uno de los diez collages que componen la obra *Intersticio: Contingencias de un espacio accidental*. Archivo propio, 2019.

Reflexión: Triunfos simbólicos y el valor del proceso

Uno de los retos que surgieron para comprender estas interacciones, fue ver cómo la investigación al volcarse en poner en valor patrimonial ciertas acciones que han sido rechazadas en los procesos de patrimonialización de la Universidad por razones morales, éticas o institucionales, nos ubicó en una disputa simbólica innegable. Ese *patrimonio indeseado* tiene este carácter porque se encuentra inmerso en un contexto que es estructural a los procesos de patrimonialización en el campo de la cultura y no es singular del proceso de la Universidad. El Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) surge mucho después de las políticas mundiales del patrimonio (Unesco; 2003) y empezó siendo definido como *folckore* y propio de expresiones *populares*. En cierta medida, eso explica por qué lo inmaterial en la Universidad se ha visto como carnaval o folcklore juvenil, siendo un tema prescindible en las políticas de patrimonio institucionales.

Como consecuencia de nuestra agencia sociológica en el espacio, las imágenes centrales del collage ahora hacen parte del acervo patrimonial de la Universidad, lo que consideramos como un gran triunfo simbólico de las *civilidades* contemporáneas del campus. Asimismo, buscábamos proponer una metodología expandida para las ciencias sociales donde el proceso investigativo y los resultados de la investigación difuminan sus fronteras. Esperamos que las condiciones de este trabajo alimenten las investigaciones futuras sobre las metodologías de las ciencias sociales, los alcances de las activaciones patrimoniales, la gestión cultural pública, la planeación colaborativa, la



sociología creativa y la museología contemporánea para la transformación social de espacios comunes locales y el fortalecimiento del ejercicio de derechos culturales, políticos y civiles de las comunidades que los habitan.

Caminante no hay camino, se hace camino al andar – Joan Manuel Serrat (1969)

Notas

¹ Sociólogos de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Desarrollaron su investigación de pregrado (2019) sobre los usos sociales del patrimonio cultural en la Ciudad Universitaria de Bogotá, de la cual se desprende este texto.

² Inaugurada en 1936.

³ La Universidad tomó la decisión de asumir el ordenamiento del campus a través de facultades y no por departamentos como originalmente se sugirió del modelo de Karsen-Rother.

⁴ Así se denominó a la primera etapa de la Ciudad Universitaria de Bogotá por su marcado estilo de la Bauhaus alemana en el que se privilegian las simetrías, su sencillez y el color blanco de sus estructuras.

⁵ Las etapas arquitectónicas de la Ciudad Universitaria han sido determinadas como: Ciudad Blanca (1934-1945); Materiales a la vista (1945-1964); Organicismo (1965-1974); Plan cuatrienal (1975-1993) y la quinta y última etapa (Finales del siglo XX) relacionada con las últimas construcciones del campus, de la que se destacan el edificio de posgrados de Ciencias Humanas y la Hemeroteca Nacional.

⁶ José Félix Patiño Restrepo (1927) logró consolidarse como uno de los mejores rectores que ha tenido la Universidad Nacional en su historia, gracias a los cambios trascendentales que se dieron en ella por medio de su intervención desde 1964 cuando fue nombrado en el cargo. Patiño cuenta con un sinnúmero de títulos que lo acreditan como uno de los cirujanos, médicos y académicos más destacados que tiene el país.

⁷ El Ministerio de Educación agenciaría esta iniciativa, pues hay que tener en cuenta que el Ministerio de Cultura no sería creado sino hasta 1997, un año después de que la catalogación de BIC en los edificios de la Ciudad Universitaria se hiciera efectiva por medio de los decretos 596 y 1418 de 1996. Después de su creación, todos los procesos de vinculación de bienes inmuebles al estatus de Monumentos Nacionales, será competencia del Ministerio de Cultura y de sus dependencias.



⁸ Por ejemplo, cuando se realiza la construcción del Auditorio León de Greiff y la Biblioteca Central bajo la rectoría de José Félix Patiño, se perdió la la simetría establecida entre el edificio de Derecho y Ciencias Políticas y Bellas artes según el modelo diseñado por Rother inicialmente, generando espacios residuales conexos a cada uno de los edificios.

⁹ Como por ejemplo el edificio de Sociología (1962) que fue catalogado en 1996 como Bien de Interés Cultural; espacio fundamental para esta investigación.

¹⁰ El Plan de Regularización y Manejo de la Universidad realizado en el 2005 y con una vigencia inicial de 10 años, plantea estrategias de gestión urbana y de ordenamiento territorial de la Ciudad Universitaria para su constante mejoramiento, cuenta con un diagnóstico sobre la situación física de la Ciudad Universitaria y una propuesta urbanística para la misma con proyectos concretos de intervención y adecuaciones en el campus. Actualmente se encuentra realizándose el Plan Especial de Manejo y Protección (PEMP) (2019) que pretende actualizar y transformar la vigencia del Plan de Regularización, acentuándose por supuesto, en su componente patrimonial y las estrategias de su gestión.

Disciplina del mundo del arte que está consagrada a la investigación catalogación, reconocimiento y valoración de una colección en la que se hace *visible*, por parte del curador, su *capacidad* de relacionar causal, estética, política y culturalmente los objetos de los que dispone, generalmente en *espacios* expositivos, académicos, educativos e incluso públicos y políticos. Destacamos de la Ciudad Universitaria que puede ser analizada como una curaduría en la que su *colección* son los edificios y las obras públicas que la componen. Su disposición espacial ha incidido en las maneras en las que el público –la comunidad universitaria- se lo ha apropiado. No se pretende en esta monografía juzgar estas apropiaciones desde un faro moralizante, sino comprender la ética y la estética de estas formas de interacción que surgen en algunos lugares más allá que en otros.

¹¹ La analítica sociológica de esta dimensión es la que se recoge en esta investigación.

¹² La mediación cultural es una disciplina emergente profesionalizada en Europa y aún indisciplinada en América Latina que está fundamentada en los procesos educativos, formativos, reflexivos y críticos al interior de instituciones culturales como museos, galerías, bibliotecas y universidades. Su vocación *relacional* determina que sus intereses estén concentrados en una constante revisión sobre las puentes que posibilita su oficio entre los visitantes de estos espacios –generalmente públicos muy diversos



cuando la institución es pública- y las colecciones, exhibiciones, muestras y exposiciones que estén siendo *presentadas* a estos públicos, en los que la figura del mediador nació inmersa en la tensión dialéctica inherente entre las intenciones del que presenta las obras y las experiencias del espectador, pues el discurso curatorial suele ser excluyente y exclusivo, sin mencionar el de los objetos artísticos contemporáneos, fracturando las interacciones culturales que desde el privilegio de su conocimiento –el del curador- pretende evocar con su trabajo *exhibitivo*. Siendo conscientes de esa grieta, las prácticas educativas y curatoriales cada vez más se han venido estrechando, pedagogizando las curadurías y curando las mediaciones, situación que ha sido catalogada, al menos en las instituciones museales, como el *giro educativo* que ha venido transformando la naturaleza de estos dos oficios del mundo del arte. Por esta razón, las exposiciones ya no se comprenden como simples montajes de las obras y la educación no se traduce como la entera transmisión y adquisición de conocimientos (Rogoff, 2008). Este proceso de transformación ha hecho que los profesionales pedagógicos puedan participar en las instancias de conceptualización de los museos o de exhibiciones particulares, apostando por la creación de narrativas que miren a los intereses del público, implementando metodologías críticas de interpretación y construcción de conocimiento de que las piezas exhibidas ahora resultan ser sólo un pretexto. Algunas herramientas contemporáneas de la mediación se basan en el equilibrio del discurso, en las antimediaciones que son construcciones intuitivas del mismo público con lo que experimenta en una muestra o las visitas a *la limón* que consisten en la implementación de preguntas retóricas en las que sus respuestas configuran la naturaleza discursiva de la visita y no se establecen sus contenidos previamente como si el museo también fuera una *escuela* y preparara con antelación las *clases*. Estas estrategias han abierto un espectro considerable de acción para los mediadores que navegan entre las prácticas artísticas, los discursos científicos disciplinares y la experimentación educativa; universos presentes en esta investigación y para lo cual la mediación resultó ser un camino privilegiado de *inter-conexión* de todas las apuestas, instancias y procesos que desarrollaron los investigadores con la comunidad del Jardín de Freud.

¹³ Quienes no pudieron tener su imagen para ser dispuesta en los lienzos fotográficos, decidieron intervenir la exposición por sus propios medios, pintando las fotografías o interviniéndolas con frases y otros métodos

¹⁴ Los paneles de participación estuvieron divididos en los siguientes temas: *La memoria cultural del Jardín; Los patrimonios; La actividad cultural; Los aspectos físicos;*



Violencias basadas en género; Lo público y el público del Jardín y el consumo de sustancias psicoactivas. El mecanismo de participación era muy simple. Las personas se acercaban a los paneles de su interés, consignando sus opiniones por medio de preguntas que sugerimos para la discusión pública, dejando los comentarios en *post-it* en la franja de respuesta respectiva. Al final del proceso, contamos con 297 *reacciones* al muro tanto en las secciones, como fuera de ellas.

¹⁵ Consignamos a continuación un de los textos de difusión de la intervención que se preparó para la red social Facebook:

¹⁶ “Buenas noches colegas y amig@s. Desde (ART)ICIPANDO EN LA UN queremos especialmente invitarl@s a participar y co-laborar de una iniciativa colectiva en la que hemos venido trabajando con un@s compañer@s de Sociología y que tiene como objetivo reflexionar y proponer soluciones alrededor de asuntos relacionados con el gobierno universitario y la convivencia en nuestra facultad, así como en las áreas comunes que compartimos con otras. Acentuaremos la discusión en las zonas para fumadores y no fumadores, en el acoso, en los lugares y las formas para la cultura y el cuidado del patrimonio –material e inmaterial, el bienestar, el mobiliario para los espacios públicos, las basuras, entre otros, como parte de los asuntos en los que podrán expresar sus inconformidades pero también consignar sus propuestas para la concepción de un plan de acción local, construido por nosotr@s mismas, que busque el mejoramiento y enriquecimiento de la convivencia y de las experiencias que tenemos en la Universidad.

La metodología de participación y colaboración es muy sencilla: encontrarán en el Jardín de Freud una intervención que se convertirá en un lienzo de expresión en el que podrán ir nutriendo la discusión en estos temas durante un mes; además, estarán acompañad@s de un contexto fotográfico del que se espera, luego de 30 días, la construcción de una radiografía social y cultural de lo que somos, siendo posible esta captura-reflejo únicamente con su participación activa y constante, así que ¡Construyamos desde lo local, el respeto y lo diverso!

A partir del viernes 15 de febrero hasta el viernes 15 de marzo

Jornadas fotográficas martes y jueves desde la 1pm ¡Les esperamos!

Posdata: Pasen cuando puedan, entre clases, mientras se toman un tinto, cuando anden de break mientras acaban sus trabajos finales, si van de paso o a quedarse; este es un proceso de investigación en el que hemos venido trabajando hace algún tiempo y ésta



es su última etapa ¡así que esperamos contar con sus aportes enriquecedores, críticos y genuinos señor@s sociólog@s!

Cualquier arriba o estímulo a este post está muy bien recibido.

Imágenes y fotografías por Andrés Britto”

Archivo propio.

¹⁷ Bebida alcohólica económica a base de cachaza.

¹⁸ Colilla de cigarrillo de marihuana.

¹⁹ Bebida a base de agua de panela y aguardiente.

Bibliografía

Álvarez, D. y Bajardi, A. (2015). Patrimonio e Identidad en la Investigación Educativa Basada en las Artes desde un Enfoque Multimodal. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 215-233.

Carrillo, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 219-240.

Criado-Boado, F., y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa. *Estudios atacameños*, (45), 5-18.

Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonialización e identidad: Hacia una hermenéutica del patrimonio. *Revista Herencia*, 24 (1), 7-14.

Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90.

García-Huidoro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 155-178.

González, P., y Franco, L. (2016). El recurso del patrimonio o des-armar el patrimonio como recurso. *Revista La Linde*, (6), 178-191.

Guevara, J., Llado, D., Navarro, M. & Uvalle, N. (1993). Desarrollo de un sistema de planeación participativa. Foro Calidad e innovación para el cambio universitario. Universidad Autónoma de Tamaulipas, Guadalajara, México

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

Korstanje, F. (2009). Planeación participativa: herramientas para el desarrollo local en comunidades rurales. *Estudios rurales*, 1(1), 9-34.

Marín, R., Roldán, J. y Genet, R. (eds.). (2014). *Panorama de especialidades*



artísticas en Investigación basada en Artes e Investigación Artística. Granada: Universidad de Granada.

Moreno, M., Tirado de la Chica, A., López, M., Martínez, M. (2017). La Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Revista Educatio Siglo XXI*, 35(1), 125-144.

Padró, C. (2003) *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. En J.P. Lorente (Ed.) *Museología Crítica y Arte Contemporáneo* (pp. 51-66). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Prats, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35.

Reventós-Gil de Biedma, A. (2007). Patrimonios incómodos para la imagen que Barcelona ofrece al mundo. *Revista de turismo y patrimonio cultural*, 5(3), 287-305.

Riviere, G. (1993) *La museología. Textos y testimonios*. Madrid: Akal.

Rosas, A. (2007). Barreras entre los museos y sus públicos en la Ciudad de México. *Revista Culturales*, 3(5), 79-104.

Universidad Nacional de Colombia. (2005). *La universidad del siglo XXI. Plan de Regularización y Manejo Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá*. Recuperado de: <https://bit.ly/3icn1vK>

Urtizberea, I. (2008) *La Nueva Museología, el patrimonio cultural y la participación ciudadana a debate*. En I. Urtizberea (Ed.) *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis* (pp. 11-22). Bilbao, País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Vallejo, L. y Fuentes, H. (2007). De la planeación normativa a la participativa en Colombia: el caso del manejo de los recursos ambientales. *Revista UD y La Geomática*, 1(1), 63-70.

Yori, C. (2005). Topofilia: Una estrategia Antropo-geográfica de desarrollo comunitario y planeación participativa orientada a la construcción de ciudad-anía en el contexto de las grandes metrópolis de América Latina. X Encuentro de geógrafos de América Latina, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.



La coproducción de conocimiento como una alternativa para la transformación social: experiencias en organizaciones campesinas

Sofía Muñoz
Samuel Vanegas Mahecha
Camila Gaviria

Resumen

La generación de conocimiento para la transformación social en comunidades marginadas se ha hecho, por un lado, a través de una relación vertical entre conocimiento experto y conocimiento no experto; por el otro, con la Investigación Acción Participativa (IAP) que se centra en la participación de las comunidades como protagonistas de la acción de investigación. En esta ponencia, se propone la coproducción de conocimiento como una metodología más realista de trabajo para generar y organizar el conocimiento en comunidades marginadas, en tanto permite el reconocimiento de las capacidades de los individuos, sus competencias y aspiraciones. La coproducción de conocimiento, se plantea como la estrategia que reconoce que todos los seres humanos son activos en la construcción de sus formas de estar en el mundo. El conocimiento académico y el que rige las políticas públicas debe tener la capacidad de plantearle al conocimiento de las comunidades alternativas para incrementar su capacidad reflexiva de tal forma que las personas por sí mismas puedan repotenciar los recursos que tienen disponibles. En el ejercicio empírico, hemos aplicado esta metodología en el fortalecimiento de las capacidades organizativas de productores campesinos en el Norte del Tolima, Colombia. La reconstrucción y fortalecimiento del proceso organizativo busca potenciar los recursos productivos disponibles y así disminuir las condiciones de desigualdad de estas comunidades campesinas.

Palabras clave

Transformación social, organizaciones campesinas, Colombia

Introducción

Las metodologías de investigación e intervención se han construido con base en dos actores del conocimiento: el conocimiento “experto” - que está representado por las instituciones y la academia- y el “no experto” - conocimiento de la vida cotidiana afinada por la práctica-. Los discursos y teorías académicas orientan las prácticas de intervención social y las políticas sociales que define el Estado, cuestionar teóricamente el abordaje metodológico para el acompañamiento a grupos sociales resulta un ejercicio



necesario. En esta ponencia, proponemos la coproducción de conocimiento como una alternativa más realista en relación con las metodologías que se han propuesto para abordar el trabajo con comunidades.

En las ciencias sociales, es posible reconocer tres enfoques de metodología de intervención en comunidades: la primera, es la relación experto- no experto, donde el conocimiento experto se acerca al no experto y orienta su acción. Esta relación clásica no reconoce el conocimiento de las comunidades que son objeto de estudio; la segunda, es Investigación Acción Participativa (IAP), en esta el saber de las comunidades y su capacidad de agencia son claves para la transformación de su propia realidad, a través de la investigación colectiva y el reconocimiento de los valores esenciales de una comunidad, orientada a conformar patrones horizontales y no-explotadores en la relación conocimiento-grupos sociales (Sáenz, J.D, 2008; Jaramillo, J.E, 2010); la tercera, y la que consideramos más pertinente y realista, la coproducción de conocimiento, como una metodología que opera bajo el supuesto que el proceso de producción de conocimiento se lleva a cabo en la intersección entre el conocimiento experto y el no experto, sin embargo, las fronteras entre ambos son borrosas y corresponde a estos dos sujetos la habilidad de auto vigilar hacia qué horizonte de la frontera deben orientar su acción; el primero, a partir de las particularidades de cada grupo social con el que trabaja y el segundo, frente a la forma en la que se apropia de sus capacidades frente al otro.

Apuestas metodológicas para el trabajo con comunidades

La generación de conocimiento es una condición para cualquier grupo humano, no es posible concebir ninguna forma de organización social sin que se haya dado una apropiación del entorno natural y humano en el que se desenvuelven las acciones de los seres humanos. Asimismo, esa apropiación para que pueda servir de soporte a la organización social se ordena como formas que operan a la vez, para guiar las acciones, pero también, para dotarlas de sentido.

El conocimiento no es patrimonio de ningún grupo en especial, todos los seres humanos estamos en capacidad de generar conocimiento. Donde aparecen las diferencias es en las condiciones de posibilidad que brindan las formas de organización social, mediadas por la experiencia, que permiten generar conocimientos que se correspondan más o menos a la realidad en la que discurren las acciones de los seres humanos. Es en este marco donde hay que ubicar la tensión y complemento entre el conocimiento experto, el que se adquiere de manera especializada en los espacios académicos con posibilidades



de contraste tanto con otras experiencias como con tradiciones abstraídas de experiencias concretas, y el conocimiento no experto, el que se adquiere a través de la propia experiencia y del grupo primario de referencia. La construcción de un conocimiento que se adecúe de la manera más óptima a la realidad es resultado de la interdependencia entre conocimiento experto y no experto, para decirlo de manera sencilla, el conocimiento experto aporta sus teorías y métodos para hacer abstracción de experiencias concretas y el conocimiento no experto, la experiencia concreta. En el encuentro cotidiano de conocimiento experto y no experto es posible comprobar que la predominancia de uno u otro depende del estado en que esté el proceso social en el que se esté dando el encuentro.

Siendo todos los seres humanos son activos en la construcción de sus formas de estar en el mundo, uno de los ejes claves dentro de la apuesta por la coproducción es que no da por sentado que todas los grupos sociales parten del mismo nivel de apropiación del conocimiento y de sí mismos. Así, quien se acerca a un grupo humano debe reconocer la lógica con la cual el grupo organiza su existencia simbólica, social y material; también, está en la capacidad de plantearle alternativas para replantear e incrementar su capacidad reflexiva sobre sí mismas y así, re potenciar su capacidad de gestionar las posibilidades que tienen a su alcance para transformar conjuntamente su realidad. Asimismo, el ejercicio de autoreflexión no sólo recae sobre los grupos sociales que son acompañados, sino también sobre el “experto” que acompaña, en tanto el mayor reto del “experto” en su proceso de acompañamiento es reestructurar su posición de poder sobre los “no expertos” - esto sin dejar de reconocer el conocimiento que posee- para dar lugar al diálogo entre ambos actores. En otras palabras, el desafío del “experto” es reflexionar constantemente sobre sí mismo y establecer un diálogo en igualdad de condiciones con las otras formas de pensamiento.

La ruta que parte del supuesto que el conocimiento experto direcciona el conocimiento no experto tiende a reproducir relaciones de subordinación que refuerzan desigualdades. Cuando el experto se plantea como poseedor de la ruta correcta se pueden configurar tres situaciones: Una, es la imposibilidad total de comunicación; la segunda, catalizar diferencias que pueden existir dentro de las comunidades o la tercera es subordinar las comunidades mediante una suerte de tierra arrasada incrementando su vulnerabilidad.

El camino de la IAP tiende a configurar una situación ciega en donde se restringen las posibilidades de generar procesos de autoobservación por la imposibilidad fáctica que



genera la pretensión de que quien acompaña un proceso a la vez puede actuar como parte de él. En algunos casos como resultado del azar el acompañamiento puede ser exitoso, en otros, cuando los resultados no son los esperados, es muy difícil hacer un balance que pondere las propias acciones frente a los limitantes políticos, económicos o de cualquier índole que hayan obstaculizado un buen devenir.

La vía de la coproducción de conocimiento es una apuesta por acompañar a comunidades en el autoreconocimiento de sus recursos y potencialidades para que puedan ordenar, de una forma sistemática, sus intereses y así contribuir al incremento de su capacidad de negociación frente a otros grupos de interés - Estado, empresas privadas, instituciones que producen ciencia y tecnología, universidades.

Experiencias en organizaciones campesinas: retos y reflexiones.

En el marco de acompañamiento de la formulación de un proyecto productivo junto a una comunidad campesina en el Norte del Tolima, Colombia, apostamos por la coproducción como una metodología de trabajo. El acompañamiento está planteado familia a familia y a nivel asociación dentro de una comunidad que le apuesta a la producción de panela como una alternativa que les permitiría participar en el mercado y disminuir la desigualdad económica. La coproducción como metodología es una apuesta por acompañar a las comunidades en el reconocimiento de sus capacidades, recursos, y posibilidades para potenciarlos a través de mecanismos contruidos colectivamente que les permitan competir en el mercado y así, disminuir la desigualdad económica en la cual se encuentran inmersos. También es una apuesta por el construir colectivamente reconociendo los las capacidades de cada agente posibles a partir de las condiciones de posibilidad. El proceso de acompañamiento ha demostrado dos retos fundamentales:

- a. Autovigilancia sobre los cuatro niveles de (familiar, productivo, asociativo, modelo de negocios): Sin la auto reflexión y apropiación de las comunidades de su propio conocimiento, lograr un ejercicio de coproducción carece de sentido. Este ejercicio no tiene una ruta delimitada ni es necesario pasar por un nivel para llegar al otro. Dentro del ejercicio empírico, la apropiación del proceso organizativo por parte de los miembros de la comunidad se dió a largo aliento en tanto los mismos sujetos iban interiorizando y reflexionando sobre su rol. Cada vez, los miembros eran más activos y estaban más apropiados de sus capacidades.
- b. Información permanente de la experiencia: El monitoreo y la sistematización constante de la experiencia es fundamental para garantizar que el ejercicio de la



“autovigilancia” esté fundamentado y sea efectivo. Sin la sistematización no es posible ver hacia atrás para comprender los continuos y fracturas en el proceso, que más adelante funcionarán como una herramienta clave para replicar la metodología en otros casos que compartan características. Pero además, en términos metodológicos del mismo sujeto “experto” que realiza el acompañamiento, el monitoreo y la sistematización de su mismo proceso es fundamental para apostarle a una metodología alternativa de coproducción y no reproducir relaciones de poder o métodos ajenos a su naturaleza (como la IAP con la que las fronteras pueden ser un poco difusas).

c. La interiorización de la relación conocimiento experto - no experto en las relaciones con campesinos y lograr un diálogo de igual a igual a partir de ello: La coproducción de conocimiento implica un proceso iterativo y autorreflexivo constante de los actores involucrados, uno de los retos que debe tener en cuenta quien aplique estrategias de coproducción es cómo romper con la ya interiorización de los roles entre la relación comunidades e instituciones. En el ejercicio concreto, se encontró dificultad a nivel de apropiación de los campesinos como sujetos con agencia dentro de su propio proceso. Asimismo, es necesario un constante ejercicio de auto vigilancia del “experto” para, a través del reconocimiento del proceso social en el que se encuentra, que posición debe asumir en la tensión entre experto-no experto y las metodologías que ponen la guía de acción en manos del grupo social acompañado. Una de las estrategias que hemos utilizado para romper con esta interiorización de la relación es a través de la creación de un diálogo horizontal, entre el equipo de investigación y la comunidad, sobre los alcances de proyecto, el acopio y el tratamiento de la información. También, le apostamos a la creación de vínculos de confianza con la comunidad y a la estrategia de metodología de trabajo de abajo hacia arriba, es decir, trabajar desde la base comunitaria hacia los líderes de las organizaciones. Sin embargo, aún no hemos podido romper la barrera creada por el imaginario de que como grupo académico somos poseedores del conocimiento que les debe decir cómo operar para transformar el mundo.

d. Reconocer que la apropiación de la coproducción como mecanismo de intervención es un proceso de largo aliento: Operar metodológicamente desde la coproducción nos ha permitido reconocer que la apropiación del conocimiento es un proceso en sí mismo; por tanto, las comunidades no pueden ser medidas a través de una escala de qué tan apropiadas están o no de su propio conocimiento, sino que los ritmos del acompañamiento van marcados por ellos mismos. En la experiencia concreta, uno de los errores cometidos desde el principio del grupo de investigación fue marcar los ritmos



del acompañamiento de manera previa. La coproducción de conocimiento no es una metodología inamovible, sino que por la naturaleza de su propuesta implica una constante reflexión y reconstrucción de la misma, pero que se está haciendo un lugar en las formas alternativas de realizar investigación y acompañamiento social en comunidades.

Referencias

- Sáenz, J. D. (2008). Temas de reflexión en la intervención social. *CS*, (1), 189-216.
- Jaramillo, Jaime E. (2010). *Antología de Orlando Fals Borda*. Colombia: Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI]

Autores

- Natividad, Patricia – Universidad Politécnica de Madrid (España)
- Dorrego, Ana – Universidad Nacional Agraria «La Molina» de Lima (Perú)
- Vidueira, Pablo – Universidad Politécnica de Madrid (España)



Otra mirada metodológica: la co-construcción con enfoque agroecológico de una evaluación de impacto de programas y proyectos en Ecuador

Patricia Natividad
Ana Dorrego
Pablo Vidueira

Resumen

Los proyectos/programas de desarrollo y cooperación internacional no suelen incorporar a la población participante, como actores con un papel activo a lo largo del ciclo del proyecto, por lo que los resultados o impactos que se esperan de estas intervenciones, no se piensan desde la relación de la propia comunidad con su entorno (pensando desde una mirada de desarrollo rural). Las evaluaciones de los proyectos/programas corresponden a la medición de la ejecución de sus actividades, y en la mayoría de los casos, al finalizar su implementación. La posibilidad de realizar ajustes en las actividades y herramientas utilizadas en los proyectos/programas se ve muy reducida, ya que los tiempos en los que se realiza la ejecución y el análisis de la información no son paralelos temporalmente.

La perspectiva propuesta por la agroecología actual (Méndez, Bacon, Cohen y Gliessman 2016) incorpora al análisis, proceso investigativo y a la práctica la parte cultural, política, socio-económica y bio-física, desde la perspectiva de la sostenibilidad del desarrollo rural.

El trabajo presenta el proceso de construcción y la propuesta de evaluación formativa “de proceso” a medida implementada en el contexto de un proyecto investigativo de doctorado.

Palabras clave

Programas de desarrollo, agroecología actual, desarrollo rural

Breve introducción

Las metodologías y su aporte a la transformación social.

Las intervenciones de desarrollo se realizan en entornos con necesidades específicas, dependiendo de la temática a abordar, con mayor o menor participación de los/as habitantes de la zona, que se convierten en participantes a través de diferentes procesos de involucramiento, dependiendo de las dinámicas específicas a desarrollarse en el marco del programa/proyecto. Si bien, el empoderamiento y posicionamiento al interior de los programas/proyectos, por parte de esta población es diverso, se produce un



cuestionamiento, desde los mismos espacios de ejecución, sobre la posibilidad de evaluar sus impactos a lo largo del proceso de ejecución (Patton 1994) y no simplemente al final.

Desde la década de los años cuarenta del siglo pasado, con los primeros proyectos de reconstrucción y desarrollo tras las dos guerras mundiales, se comienzan a desarrollar acciones, para mejorar las condiciones de vida de la población afectada.

En la segunda mitad del siglo pasado, la implementación de proyectos/programas se ha concentrado en países en desarrollo (Banco Mundial 2005).

En el momento en que implementan proyectos/programas, se diseñan herramientas y procesos para evaluar su ejecución e impacto. Uno de los principales temas en cuestionamiento ha sido los diferentes niveles de participación de la población participante. Cardozo (2008) realiza un análisis de las principales críticas desarrolladas a lo largo del final del siglo pasado, sobre el posicionamiento de la participación en el ciclo de los proyectos/programas:

- 1980 – Brown (2001) afirma que los organismos internacionales solo se preocupaban por identificar ante la opinión pública, los resultados de los proyectos/programas, excluyendo a los *beneficiarios/as* del proceso de evaluación.
- 1999 – Banco Mundial y Fondo Monetario internacional (2016) – anunciaron un nuevo instrumento de política para enfrentar la pobreza en países de bajo nivel de ingresos y manifestaron su interés en monitorear sus impactos recuperando el enfoque participativo, tanto de la población como de los distintos ámbitos de gobierno.
- 2001 – Banco Mundial (2005) incluyó en uno de sus reportes instrumentos cualitativos participativos, como los grupos focales y entrevistas grupales e individuales, para incrementar la participación.

Si profundizamos en la definición que se plantea desde las ciencias sociales, y de forma más concreta desde la sociología, de una evaluación de impacto de un proyecto/programa con un componente social, una de las principales características es que busca “modificar exitosamente la situación problema que motivó dicha intervención” (Valdés 2009).

Si a ello, le sumamos una perspectiva de desarrollo, le sumamos otra característica, como la necesidad de “hacer algo diferente, porque algo ha cambiado: su comprensión, las características de los participantes, la tecnología o el mundo” (Patton 1994).



Las evaluaciones, suelen centrar sus esfuerzos en la medición de la ejecución de las actividades desarrolladas, bajo este planteamiento, se presentan dos tipos de evaluación (Patton 1994):

- Las evaluaciones sumativas, que “juzgan el mérito y el valor: la medida en que se han alcanzado los objetivos deseados. Si los resultados medidos pueden atribuirse a los resultados observados y las condiciones bajo las cuales se alcanzaron las metas que afectarían a generalidad y, por lo tanto, a la difusión de la intervención”.
- Las evaluaciones formativas que “ayudan a los programas a prepararse para la evaluación sumativa, mediante la mejora de los procesos de los programas y proporcionando retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades que parecen afectar el logro de las metas”. Destacar que tiene un sesgo, el planteamiento del que surge este tipo, es porque, trata de plantearse un análisis “mejor en lugar de simplemente hacerlo diferente”.

Como se aprecia en el diagrama 1, la elección de un modelo de evaluación determina no sólo los momentos en los que se realiza el levantamiento de información (monitoreo), sino la disponibilidad y acceso a información con la que cuentan todos/as los/as implicados en el proyecto/programa, al mismo tiempo que se están ejecutando las actividades, con las implicaciones que ello conlleva, para realizar ajustes en su ejecución, tanto de las herramientas utilizadas para la implementación, así como, de la idoneidad del planteamiento de las propias actividades.

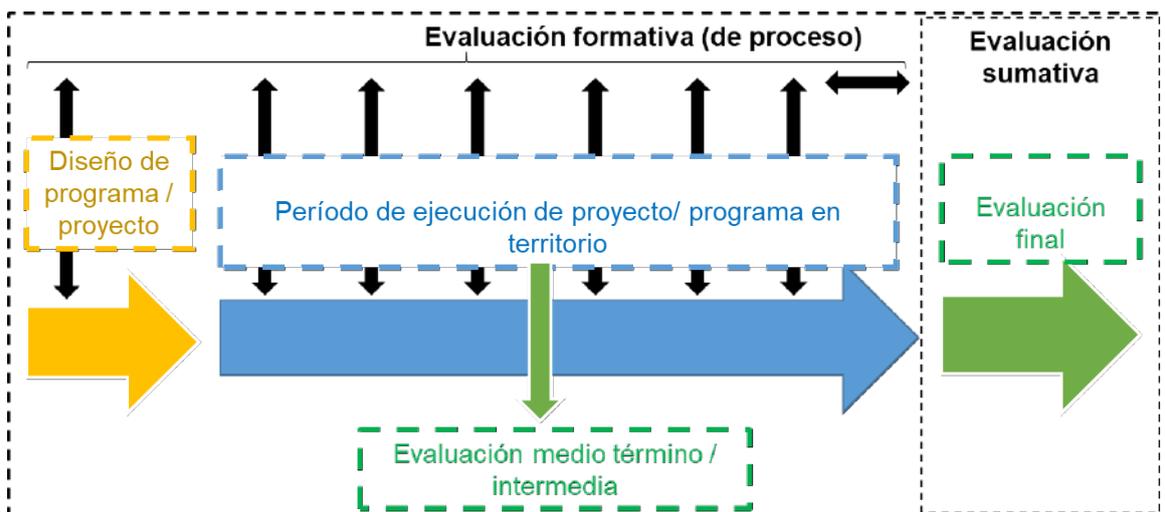


Diagrama 1: Propuestas de evaluación en el ciclo del proyecto/programa.
Elaboración: autoras/es en base a Patton (1994).

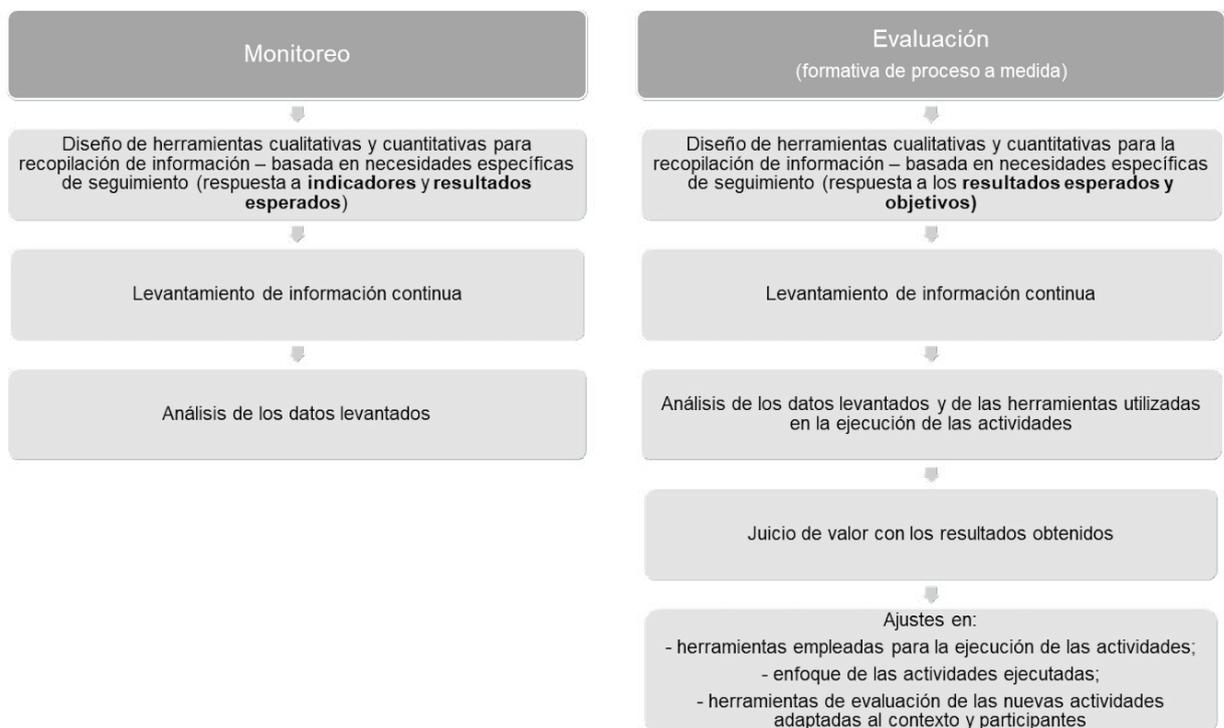
Para Scriven (2005), la evaluación es “el proceso de determinar el mérito, valor e importancia de las cosas”, conllevando la necesidad de realizar juicios de valor. La



principal diferencia entre los procesos de monitoreo y evaluación, es la utilización de la información levantada, tras el análisis de los datos, para realizar esos “juicios de valor”. Vidueira (2013) plantea que, “la evaluación consiste en llegar a un juicio sobre el mérito, valor o importancia de unos hechos”, para lo cual, se estructuran 4 pasos para la construcción de un juicio:

- 1 – Definir los criterios en los que se va a centrar la evaluación.
- 2 - Establecer estándares, los niveles de cumplimiento, de forma que sean específicos y medibles.
- 3 – Medir la actuación, en cada uno de los criterios definidos y comparar con sus respectivos estándares.
- 4 – Sintetizar la información en un juicio sobre el mérito, valor o importancia de la intervención.

Todo este proceso, permiten realizar recomendaciones sobre la información analizada. En los procesos de monitoreo, esa información sirve como respaldo del alcance de las actividades desarrolladas.



*Diagrama 2: principales acciones en monitoreo y evaluación.
Elaboración: autoras/es.*



La propuesta de la que surge este planteamiento para la investigación bajo las evaluaciones formativas (Patton 1994), es el hecho de anteponer la importancia del proceso y el acompañamiento de la implementación, así como, la capacidad para realizar ajustes a lo largo de toda la ejecución; en contraposición de reducir el proceso evaluativo, a un análisis final de las intervenciones implementadas a lo largo del ciclo del proyecto/programa.

Por ello y para ello, la propuesta metodológica surge de la necesidad de acompañar la implementación del proyecto/programa, como se visualiza en el diagrama 1.

En este caso, las evaluaciones paulatinas, que se realizan a lo largo de todo el proceso, han supuesto un mayor acercamiento al contexto, para entender las necesidades y habilidades de los/as participantes, así como, de los/as responsables de desarrollar e implementar las evaluaciones; con esta información, y recurriendo a herramientas de la educación para adultos, se realiza una lectura de las actividades a implementar y de los resultados esperados de esas actividades, para definir la recopilación del tipo de datos necesarios para realizar esa evaluación, a través de la cual, bien se llegaría a obtener información sobre el impacto deseado o que aportan, de cara a alcanzar, los resultados planteados.

El proceso de análisis continuo que supone este modelo de evaluación conlleva a una producción de herramientas amplia, ya que se desarrollan herramientas a medida para cada tipo de actividad, siempre considerando la participación de los/as participantes y los/as responsables de la implementación. La ejecución de las herramientas es inmediata y el análisis de los datos y de la propia herramienta, supone un trabajo constante en el que no solo se cuestionan los resultados alcanzados sino también la propia herramienta de evaluación.

Una vez, se han analizado los resultados levantados en la evaluación, se procede a la puesta en común con el equipo técnico (ver diagrama 5), para tomar decisiones sobre el impacto que están teniendo las actividades desarrolladas; y para analizar, no solo su ejecución, sino su vinculación a los resultados concretos buscados.

Parte del análisis supone la toma de decisiones sobre la continuidad en la ejecución de las actividades marcadas desde un inicio en la planificación del proyecto/programa (bien en el marco lógico o en la teoría del cambio), en las que se definen unos resultados e impactos, pero ambas herramientas, tienen amplitud de argolla (en mayor o menor medida) para poder realizar ajustes en las herramientas con las cuales se están planteando las actividades en desarrollo.



El enfoque agroecológico desde el desarrollo rural sostenible.

En la Cumbre de Johannesburgo (2002) de las Naciones Unidas, se estableció una definición de desarrollo sostenible y sus características:

“tres componentes del desarrollo sostenible —el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente—, pilares interdependientes que se refuerzan mutuamente. La erradicación de la pobreza y la modificación de las modalidades insostenibles de producción y consumo, así como la protección y ordenación de la base de recursos naturales del desarrollo económico y social, son objetivos generales y requisitos esenciales del desarrollo sostenible” (página 14 del Informe de la Cumbre).

En el marco del trabajo desarrollado desde los proyectos/programas de desarrollo, casi ocho de cada diez de indicadores de la Agenda 2030 están íntimamente vinculados a lo que suceda con las sociedades rurales y dos de cada diez indicadores sólo se pueden lograr en y con el campo (FAO 2018).

Según FAO (2018) la pobreza rural alcanza al 48 % de la población regional, casi el doble que la pobreza urbana, una diferencia que no ha cambiado sustancialmente en décadas.

En la década de los años noventa en América Latina se aprecia un incremento de los intercambios entre las áreas rurales y urbanas, dado por la mejora de las comunicaciones viales y el desarrollo de la tecnología; por lo que se comienza a cuestionar la definición vigente de la ruralidad, surgiendo corrientes que comienzan a cuestionarse una “nueva ruralidad” o una conceptualización de la misma.

Dirven (para FAO, 2019) incorpora a la discusión la necesidad de comenzar a cuestionar la rígida división entre lo urbano y rural, ya que esa línea divisoria imaginaria, se ha visto dilucidada por los espacios intermedios crecientes, pasando a ser definidas como periferias o zonas intermedias. En esta nueva discusión desde la CEPAL (2011), se propuso una consulta para definir la ruralidad y que a su vez permitiese un levantamiento de información riguroso. Para la nueva definición, las variables propuestas fueron: “densidad de población, proporción de población económicamente activa (PEA) en el sector agrícola, cobertura vegetal, acceso a servicios, y grado de conectividad y comunicaciones. Como indicadores adicionales, se mencionaron la presencia de: asentamientos humanos y su tamaño; ecosistemas y recursos naturales, y su estatus legal (por ejemplo las áreas protegidas); áreas de expansión urbana; actividades agrícolas y extractivas (uso de la tierra y otros recursos naturales); actividades agroindustriales y de servicios; actividades y servicios asociadas a los eco- sistemas



naturales (por ejemplo servicios ambientales, amenidades); migraciones temporales o permanentes por motivos laborales; y, además, características de las familias; seguridad ciudadana”. El debate sobre la re-definición de la ruralidad y con ello, el desarrollo deseado por sus residentes o planteado desde los espacios de cooperación y las políticas públicas, está en construcción, pero no desde una participación activa.

Las dinámicas económicas, muestran que una parte importante del crecimiento económico de las ciudades (pequeñas e intermedias) proviene de encadenamientos directos e indirectos ligados a la producción y al consumo agrícola y rural (Banco Mundial, 2005).

El desarrollo rural se centra en la generación de mejores condiciones para los residentes en estas áreas, de modo que puedan mejorar su calidad de vida. Al entender el desarrollo en un marco temporal, la ubicación del problema en “el ahora y ayer, para planificar el mañana”, supone la incorporación de conceptos de sustentabilidad y sostenibilidad, los cuales se pueden plantear como un proceso temporal que espera no modificar de forma profunda la realidad y ritmo de las zonas rurales, sino proveer herramientas para mejorar las condiciones de esas zonas.

La agroecología supone un planteamiento más integral que el desarrollo rural, ya que no es sólo una perspectiva de desarrollo, sino que convierte a los participantes en un “movimiento social” con sus implicaciones políticas, sociales, culturales y biofísicas/naturales (Méndez, Bacon, Cohen y Gliessman 2016). Si bien la agroecología surge en la década de los años 30 a través de la mano de Basil Bensing (1928), en estos primeros pasos, se entendía como la aplicación de métodos vinculados a la ecología a los procesos que se llevan a cabo en la investigación agrónoma.

El concepto es retomado por Gliessman (2008), aunque estadounidense, desarrolló su trabajo en México desde la década de los setenta. Es en Estados Unidos, donde en la década de los años 90, Altieri (2010) vincularon la agricultura a la ecología, como base de la agroecología, aunque empieza a posicionarse la actividad humana en relación a ambos campos, pero sin una definición clara. A inicios del 2000 continuando con el trabajo iniciado en la década anterior, se comienzan a integrar elementos de los sistemas agrarios productores de alimentos. Wezel (2009) aporta una estructura interdisciplinaria a la agroecología, proponiendo una estructura tripartita para entenderla como: ciencia, movimiento social y práctica. La difusión de la agroecología entre un espectro más amplio de actores y participantes, tuvo lugar en estas décadas, de modo



que se empezó a entender el proceso productivo y de acceso a productos de consumo interrelacionados, considerando los componentes agrícolas.

Actualmente (desde 2015), Méndez y Gliessman proponen una agroecología inclusiva y transformativa a través de una perspectiva trans-disciplinaria, participativa y que genere acción.

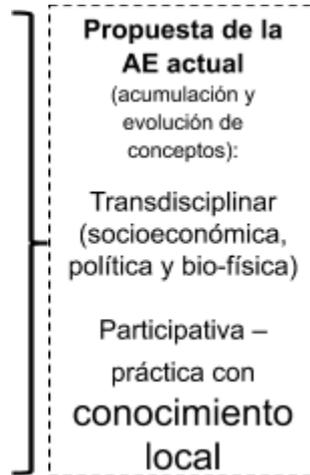


Diagrama 4: Evolución de la agroecología a través de autores y conceptos claves para su desarrollo.

Autor	Conceptos incorporados a la agroecología (AE)
Basil Bensin (1930)	Interdisciplinario, métodos ecológicos con aplicación en la investigación agrícola.
Gliessman (1970)	Incorporación de interdisciplinario y metodologías de las ciencias sociales
Altieri (2000) ...	Aplicación a los sistemas de producción de alimentos (experiencias en fincas integrales)
Wezel (2009)	Tripartito: ciencia, movimiento social y práctica.
Méndez y Gliessman (2015)	Inclusiva, transformadora, transdisciplinaria, participativa y generadora de acción (política).

Elaboración: autoras/es basado en Méndez (2019).

Fundamentación del problema

En desarrollo y cooperación internacional las evaluaciones están vinculadas a procesos de ejecución de las actividades, por ello, la mayor parte de las evaluaciones se realizan al finalizar la ejecución de las actividades. Los procesos se vinculan a levantamiento de información (monitoreo) de las actividades ejecutadas y a su vez, evaluación al finalizar el proyecto, pero no, del proceso que se lleva a cabo para la ejecución de las actividades



o del impacto de las mismas; por lo que, la información que se levanta al finalizar no permite realizar ajustes a lo largo del proceso.

Los aprendizajes que se extraen de este tipo de evaluaciones (sumativas), se utilizan en proyectos posteriores, por lo que es de suma importancia realizar procesos evaluativos bien estructurados, con metodologías bien sostenidas y herramientas claras, que validen la información recopilada.

Las lecciones aprendidas de estos procesos evaluativos, suponen un input de cara a los siguientes proyectos, partiendo desde el propio diseño y la evaluación.



Diagrama 5: oportunidades que presentan las evaluaciones participativas a aplicar en siguientes proyectos/programas
Elaboración: autoras/es

La propuesta planteada por los autores en este artículo, va más allá y propone un nuevo planteamiento del proceso evaluativo, convirtiéndolo desde el inicio en un proceso, lo que supone un mayor nivel de profundización en el proceso, diseño de herramientas adecuadas a las actividades a evaluar en cada proyecto/programa, para que el proceso sea continuo y se puedan realizar ajustes en el momento en que se necesite.

La agroecología se plantea desde 3 elementos: práctica, movimiento social y ciencia. Si bien la agroecología como tal, surge en la década de los años 30, la ciencia, como proceso respetuoso con el medio ambiente y que permitiera un desarrollo sostenible y sustentable de las regiones en las que se realiza, es anterior, como el desarrollado por los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas en diferentes regiones del mundo. Pero estableciendo parámetros para su desarrollo, si se ha desarrollado en los últimos 80 años, pero con mayor énfasis desde la década de los noventa.

Poner a los/as productores/as en el primer plano, supone asignarles un papel activo, que los convierte en actores de cambio en sus comunidades, y en constante diálogo con los movimientos sociales, como es el caso de Vía Campesina.



Plantear un acercamiento de: la ciencia manejada desde las instituciones académicas o espacios de conocimiento reconocidos por ello, y al conocimiento local, supone que se valide este conocimiento desde la academia, ya que ha estado alejado. Lo que implica desarrollar procesos a través de los cuales no solo se entiendan, sino que también puedan trabajar juntos/as, para lo cual es necesario trabajar en la re-definición de herramientas y estrategias.

En la práctica, el aprendizaje desde el quehacer diario es proclive en algunas materias como la agroecología, en la que las habilidades, capacidades y conocimientos de los/as productores/as representan avances en sí mismos. Parte de las pautas de trabajo del diario en la agricultura campesina viene determinado por el devenir del tiempo y la sabiduría acumulada generación tras generación en los diferentes contextos, por lo que podríamos pensar que la práctica supone acumulación de conocimiento, que se va adaptando al contexto y que incorpora innovaciones con el paso del tiempo (al alcance de cada contexto) (Tres elementos clave: la sabiduría acumulada (conocimiento e intercambio generacional, la práctica adaptada al contexto y la incorporación de innovaciones).

Los 3 conceptos, significan un cambio de paradigma en el trabajo académico mayoritario, sin embargo, validado por experiencias específicas en territorio transcurridas en las últimas décadas en Europa (Guzmán y Molina), Estados Unidos (Méndez) y América Latina (Gliessman, Méndez y Altieri)

La co-construcción plantea la necesidad incorporar o convertir a la población en actores activos, cuestionando los diferentes niveles de participación de los diferentes participantes en los proyectos/programas. Cohen y Franco (1988) definen este tipo de evaluaciones como aquellas que pretenden reducir la distancia entre la evaluación y los/as participantes.

Metodología

Evaluación formativa de proceso a medida, a través de la adaptación de métodos de investigación desarrollados a lo largo que se iba ejecutando el proyecto, con la participación de los diferentes actores involucrados en el proceso.

La construcción o co-construcción del enfoque agroecológico en la investigación parte de una perspectiva participativa. Si bien, como se ha explicado en el apartado anterior, la agroecología ha tenido una evolución histórica, que ha permitido ampliar el concepto inicial, incluyendo la importancia de la participación y/o práctica.



Los principios que conforman la agroecología, cualquiera que sea su aproximación, están definidos desde la academia, al menos en un inicio; y actualmente también desde los movimientos sociales (Mali 2015 y Vía Campesina) para aplicarlos a su vez, desde la práctica en las fincas de producción y en las comunidades de referencia (Rivera 2018), agroecología integrada por: ciencia, movimiento social y práctica), así como por los movimientos sociales y comunidades. La construcción de los principios y elementos de la agroecología son ajenos a sus usuarios en las comunidades; aunque son estos quienes acaban aplicándolos, sin embargo, la utilización de la definición de los criterios establecidos desde otros espacios o por otros compañeros/as son ajenos a su hablar diario. Quizás empleen el significado de estos principios en su trabajo diario, organización y comprensión de la relación con el territorio, pero no lo expresan del mismo modo, por lo que la aproximación que se realiza en la investigación para identificar los principios o elementos de la agroecología en las comunidades de referencia, parte del análisis de la propia concepción que tienen sus habitantes sobre las necesidades de esta para lograr un desarrollo rural sostenible y el posicionamiento político de sus necesidades en sus comunidades.

Para lograr una mayor recopilación de información primaria representativa de los actores que participan en los proyectos/programas de cooperación internacional en el territorio, se identificaron los actores clave de cada área, con los cuales sean empleado diferentes herramientas para realizar un levantamiento de información, así como, identificar las claves del posicionamiento o acercamiento hacia la agroecología que contemplan desde sus diferentes espacios.



Diagrama 6: Relación de los actores involucrados en proyectos/programas de cooperación internacional y su construcción de los planteamientos empleados para el desarrollo de los proyectos.

Elaboración: autoras/es.

Como se puede apreciar en el cuarto inferior izquierdo, la aproximación a los conceptos se realiza de forma participativa con la comunidad. A través de la identificación de actores clave amplia en las comunidades, y de encuentros individuales y grupales, se construyen mapas causales conceptuales a través de los cuales se identifican las principales brechas de las comunidades, las necesidades, los planes de desarrollo que plantean los/as pobladores/as para sus comunidades y los principales conceptos que plantean para un desarrollo sustentable.

Con el levantamiento de información comunitario se cruza la información con los principios de la agroecología, en este caso de FAO (al tratarse de desarrollo y cooperación internacional), para analizar si han sido planteados por la comunidad, o si por el contrario algunos amplían el posicionamiento de la comunidad o es más reducido; con este análisis se regresa a la comunidad para identificar las brechas entre ambos.

Resultados

Partiendo de los datos secundarios y primarios previos, retornando a las comunidades de los/as participantes, se ha conseguido: Mostrar el proceso metodológico de co-construcción de la herramienta participativa de evaluación con enfoque agroecológico a partir de un estudio de caso concreto. El análisis constante y pareado a la ejecución del proyecto/programa/política supone una proximidad total no solo a la ejecución, sino a los resultados que se van alcanzando casi al momento de la ejecución; lo que permite

tomar decisiones al momento, pudiendo realizar ajustes en el momento en el que se desarrollan las actividades.

Para tomar estas decisiones, se realizan juicios de valor sobre los resultados alcanzados, lo que implica una evaluación continua del proceso. Con estas decisiones y ajustes, se asume que se está mejorando el acercamiento a las actividades a desarrollarse.

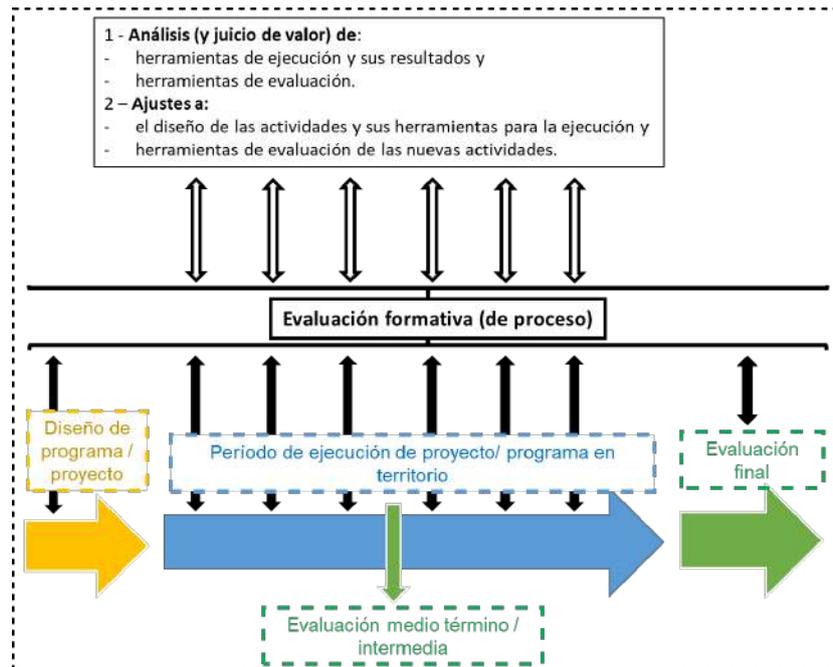


Diagrama 7: Procesos en la evaluación formativa de proceso a medida en el ciclo del proyecto.
Elaboración: autoras/es.

La co-construcción planteada responde a un proceso que se desarrolla a la par de la implementación del proyecto. Los conceptos no son incorporados al discurso de los/as participantes; sino que se parte de un levantamiento de información a través de metodologías y herramientas participativas de la educación para adultos, para coleccionar el saber colectivo sobre el tema concreto, o su posicionamiento social y político. Producto de este primer levantamiento de información, se ha simplificado en pensar de las comunidades, recolectado a través de entrevistas a actores clave y grupos focales en las comunidades, y plasmado en el siguiente mapa conceptual de ideas clave. A continuación, en los diagramas 9, 10 y 11, se puede apreciar el resumen de la información levantada a los/as participantes de las comunidades de referencia, analizada y estructurada.



En un segundo momento, tras el análisis de la información levantada, se procedió al solapamiento de los mapas en el marco de los 10 elementos de FAO propuestos para el trabajo en agroecología.

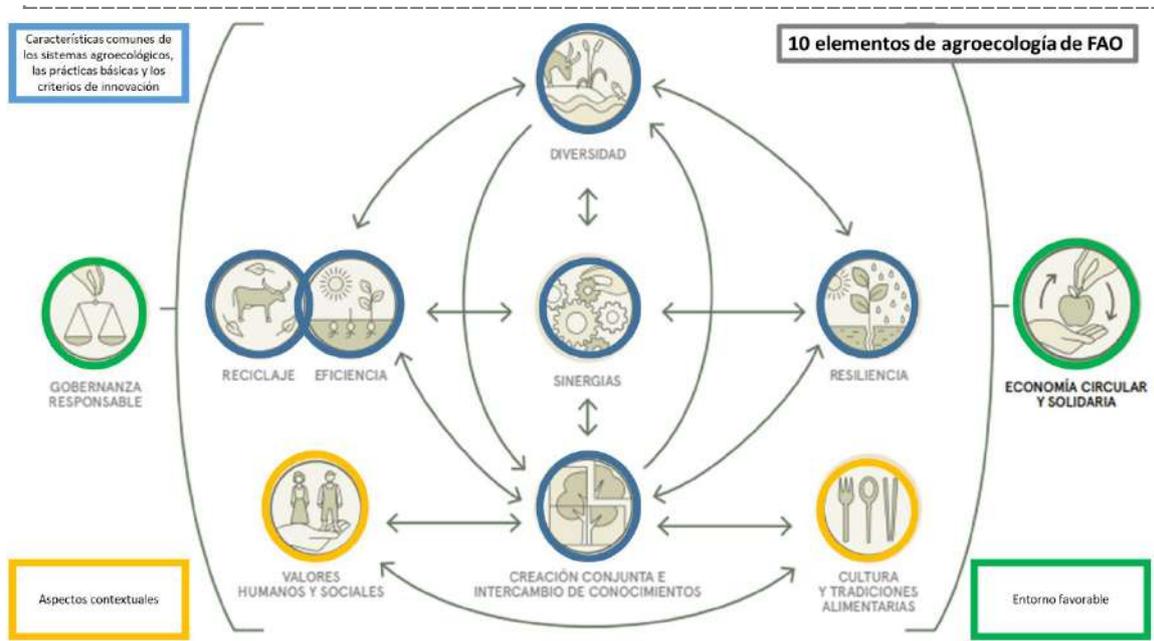


Diagrama 8: 10 elementos de la agroecología de FAO divididos por en base a sus principales características.

Discusión

Reflexionar sobre el proceso de construcción de herramientas para la evaluación que surjan de la participación de los diferentes actores del desarrollo y cooperación internacional con una perspectiva agroecológica, de manera que al final del mismo, puedan ser asumidas como propias.

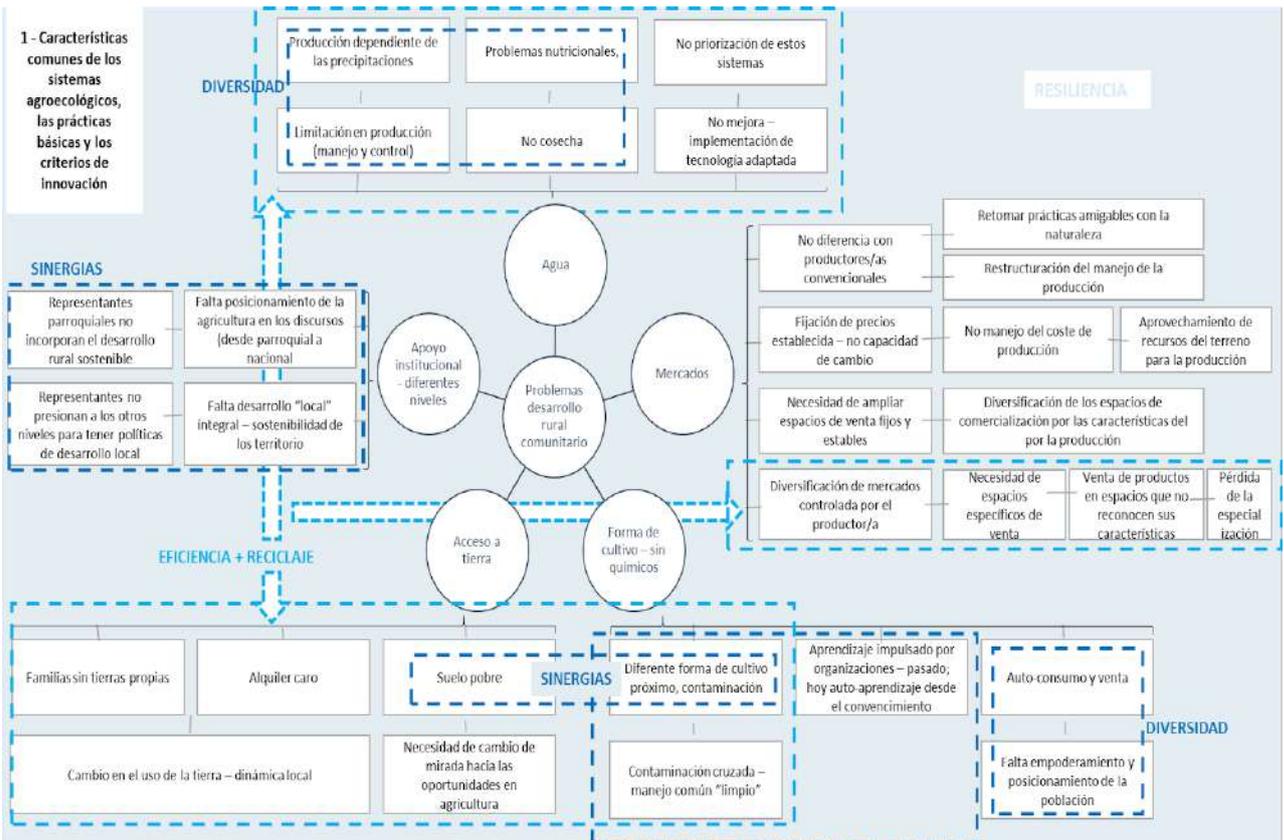


Diagrama 9: Análisis de los elementos de la agroecología y la identificación comunitaria para los caracterizados 1.

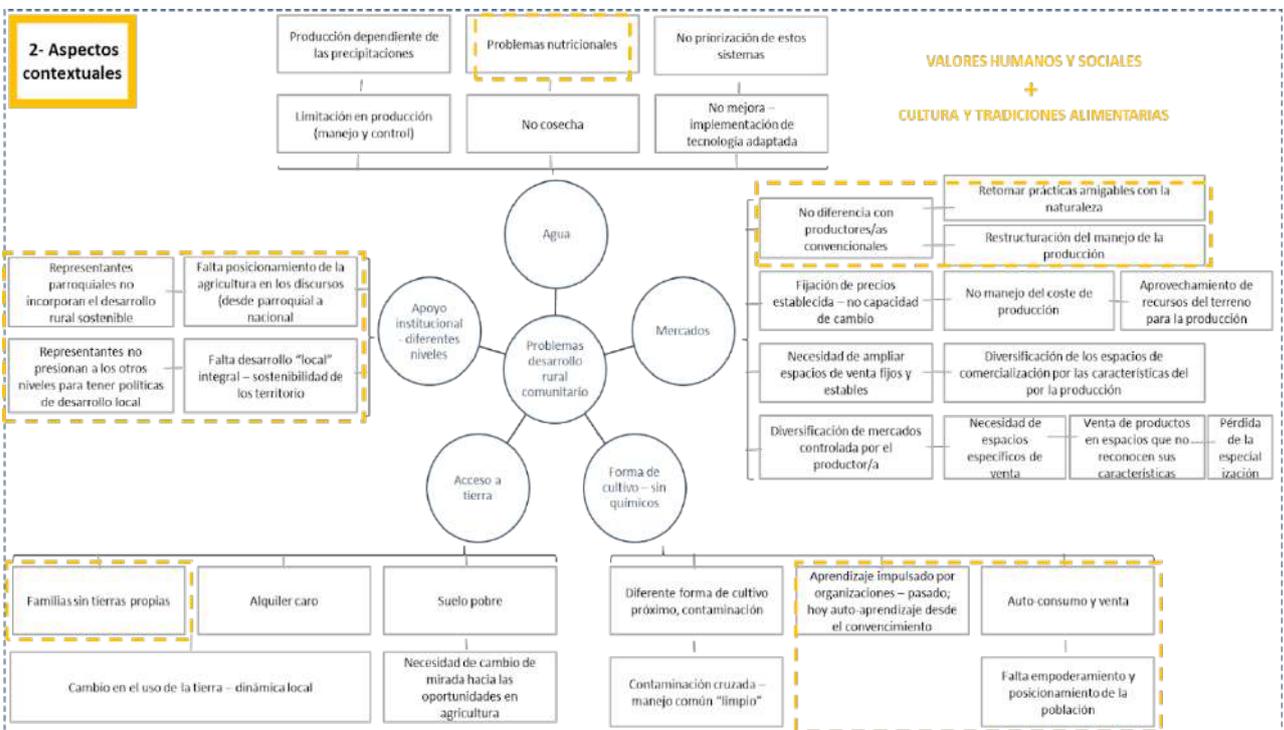


Diagrama 10: Análisis de los elementos de la agroecología y la identificación comunitaria para los caracterizados 2.

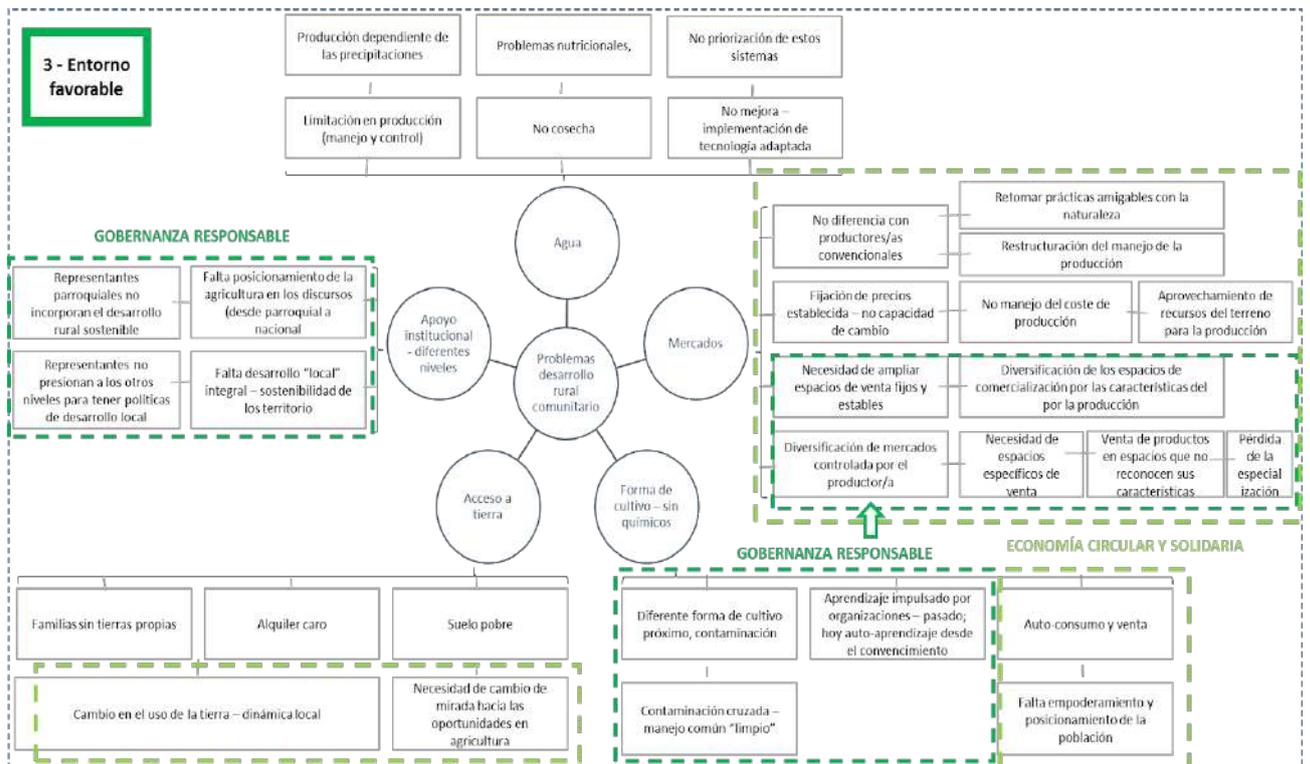


Diagrama 11: Análisis de los elementos de la agroecología y la identificación comunitaria para los caracterizados 3.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial (2005) "Más allá de la ciudad: la contribución del campo al desarrollo", Washington, D.C., Estados Unidos.

Basil Bensin (1930), "Possibilities for international cooperation in agroecological investigation", International review of agriculture. Part 1. Monthly bulletin of agricultural science and practice.

Brown, D., (2001) "Evaluación de políticas y programas de la región del Caribe de habla inglesa: problemas conceptuales y prácticos", Serie Gestión Pública, núm. 9, Santiago de Chile, Chile.

de Chile, CEPAL-ILPES, enero de 2001.

Cardozo, M., (2008) Gestión y evaluación participativas en políticas sociales, Política y Cultura, núm. 30, pp. 137-163.

Cohen, E. y Franco, R. (1988) Evaluación de proyectos sociales. Buenos Aires. GEL.

Declaración de Johannesburgo sobre el desarrollo sostenible (Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible en Johannesburgo (Sudáfrica) del 2 al 4 de septiembre de 2002) (2002) https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/WSSDsp_PD.htm



- Dirven, M. para FAO (2019), Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto, Alimentación, agricultura y desarrollo rural 2030/en América Latina y el Caribe, documento número 2, Santiago de Chile. <http://www.fao.org/3/ca5509es/ca5509es.pdf>
- FAO (2018), encuentro de “Las Sociedades Rurales de América Latina y el Caribe y la Agenda 2030”. Santiago de Chile. <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1118230/>
- Fondo Monetario Internacional (2016) “Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP)”, <https://www.imf.org/external/np/prsp/prsp.aspx>
- Gliessman, S., (2004), Integrating Agroecological Processes into Cropping Systems Research. The Haworth Press, Inc.
- Informe de la Cumbre de Johannesburgo sobre desarrollo sostenible (2002), https://unctad.org/es/Docs/aconf199d20_sp.pdf
- Méndez, E., Bacon, C., Cohen, R. y Gliessman, S., (2016) “Agroecology, A Transdisciplinary, Participatory and Action-oriented Approach”, Advances in Agroecology book, The Ohio State University, Columbus, Ohio, United States of America.
- Navarro, H., (2005) “Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de la lucha contra la pobreza”, CEPAL, Santiago de Chile.
- Patton, M., (1994), “Developmental evaluation”, Evaluation Practice Vol. 15, No 3, 1994, pp311-319.
- Rivera-Ferre, M., (2018) The resignification process of Agroecology: Competing narratives from governments, civil society and intergovernmental organizations. Agroecology and Sustainable Food Systems.
- Scriven, M. (2005b). Logic of evaluation. En: S. Mathison (Ed.), Encyclopedia of evaluation (pp. 235-238). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Valdés, M. (2009), “La evaluación de impacto de proyectos sociales: Definiciones y conceptos.”, revista Mapunet, Santiago de Chile. <https://bit.ly/3n6EgSU>
- Vidueira, P. (2013), “La evaluación como herramienta para la mejora de planes, programas y proyectos: evolución y contribuciones al desarrollo rural”, 17th International Congress on Project Management and Engineering Logroño (España), 17-19th July 2013.



Wezel, A., Bellon, B., Doré, T., Francis, C., Vallod, D. y David, C. (2009) Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agroecology Journal*. Nebraska, USA.



Acciones transformadoras desde un enfoque psicosocial en la ejecución del Protocolo de participación para NNA víctimas del conflicto armado colombiano

Miryam Rocio Bonilla

Resumen

En Colombia se están implementando acciones para dar garantías efectivas a la población víctima del conflicto armado interno, una de ellas es la implementación de la resolución 00623 de 2014 para la participación efectiva de menores de edad víctimas del conflicto armado en todos los municipios del país. El objetivo es mostrar los resultados obtenidos de la implementación del protocolo planteado en la resolución en uno de los municipios que alberga la mayor cantidad de desplazados por pertenecer a un departamento ubicado en la zona roja del conflicto armado: Popayán. La metodología fue construida por la OIM y la Unidad para la atención y reparación integral para las Víctimas, implementado durante los años 2017 y 2018 a un total de 6 instituciones educativas de diferentes zonas de la ciudad; un proceso en el que se vincularon también otros actores de la comunidad educativa. Dentro de los grandes resultados además del fortalecimiento psicológico de los NNA están los cambios en las Políticas públicas del programa de Víctimas y Programa de Infancia y adolescencia del municipio para garantizar la atención efectiva de esta población, la ejecución permanente de este protocolo en Popayán y el reconocimiento a la ejecución realizada por parte de OIM y la Unidad para las víctimas. En algunas ciudades no se ejecuta debido a la falta de voluntad política o falta de rubro para la población víctima, siendo pertinente la voluntad política para las transformaciones sociales.

Palabras claves

Víctimas, acciones transformadoras, enfoque psicosocial, políticas públicas, transformación.

Introducción

Debido al conflicto interno que vive Colombia hace más de 50 años, se hizo necesario el reconocimiento de “víctimas” a todos aquellos que han sufrido consecuencias directas de la guerra. Esto se legaliza a partir de la creación de la Ley 1448 de 2007 Ley de Víctimas y Restitución de tierras donde se generan elementos de protección, atención y reparación a las víctimas del conflicto armado. Igualmente a partir de estos lineamientos de la Ley de Víctimas, se define la necesidad de escuchar las voces de los niños, niñas



y adolescentes víctimas del conflicto armado con el objetivo de reconocerlos como sujetos de derechos y generar incidencia en las instituciones estatales competentes con relación a mejorar su calidad de vida. En el presente documento se pretende explicar una de las medidas creadas y empleadas en Colombia: “Resolución 00623 de 2014 Protocolo de participación para niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en Colombia”, sin poca frecuencia debido al bajo rubro que dejan las administraciones municipales para atención de víctimas; que permiten hacer posible la participación de NNA víctimas del conflicto armado.

Se hace una explicación de cómo se ha trabajado la aplicación de la resolución 00623 durante los años 2017 y 2018 en uno de los municipios de mayor receptividad de víctimas capital de uno de los departamentos donde más hechos victimizantes ocurren en el país: Popayán; y las transformaciones que surgen de la intervención psicosocial con esta población.

Fundamentación del problema

En Colombia se vive con una de las guerras más antiguas que existen aproximadamente hace 50 años y de la cual se han generado numerosas situaciones entre ellas, el reconocimiento de unas “víctimas” y de unos hechos a los cuales han estado expuestos, algún solo a uno, la mayoría a varios y de manera constante. Solo con la aparición de la ley 1448 de 2011 llamada Ley de Víctimas y Restitución de tierras, se generó una organización por parte del estado para la atención y reparación de las víctimas y se lleva un registro del proceso. A partir de esto, se crearon las Mesa Municipales y departamentales de víctimas, en las que, de acuerdo a esta ley, las víctimas manifiestan sus necesidades y plantean soluciones además de la vinculación de entidades para mejorar los niveles de calidad de vida y el ideal de mejorar las condiciones de los territorios.

De acuerdo a la Unidad para las Víctimas 367 mil víctimas registradas en el Cauca, de las cuales 235 mil viven en este momento en el territorio (Víctimas, Unidad para las, 2019)

En el Cauca se atiende mensualmente a 19.000 víctimas que hacen registro en los puntos de atención tanto de la Unidad para las Víctimas como en el Centro Regional de Atención para las Víctimas CRAV; haciendo de Popayán uno de los mayores receptores de víctimas a nivel nacional. La existencia de esta problemática social hace que el municipio deba implementar estrategias que beneficien a la población con el objetivo de



minimizar el daño y crear condiciones de vida digna y donde se garanticen los derechos humanos.

Aunque la ley 1448 estima la participación de las víctimas, se identificó que existía un vacío en garantizar la participación de los menores de edad que también han sido parte del conflicto, razón por la cual aparece la resolución 000623 de 2014 con el objetivo de generar un lineamiento técnico que vincule articulación de las entidades estatales con metodologías para la participación efectiva y la reparación de los NNA víctimas del conflicto armado. Al hablar de participación efectiva se hace referencia al reconocimiento de los NNA como ciudadanos que cuentan con el potencial de incidencia en todos los aspectos tanto público como privado y en la política pública. Por esta razón, para la implementación de la resolución se plantea dividir a los NNA por etapas del ciclo vital y en cada una de ellas se trabaja en el desarrollo de elementos de participación y potencialización de capacidades individuales y sociales.

Metodología

Los criterios para la ejecución del protocolo de participación están delimitados en la resolución, sin embargo la Organización Internacional para las Migraciones OIM en conjunto con la Unidad para las Víctimas generó una metodología de aplicación, donde se distinguen 3 fases

Fase previa

- Convocatoria, Inscripción y Facilitador:

Se realizó reunión el 27 de junio de 2017, en la que se capacitó en el Protocolo, desde la Unidad de atención a las Víctimas seccional Cauca enlazada por videoconferencia con Profesionales del área de Niñez y juventud en Participación y pertenecientes a la UARIV.; a la profesional psicosocial a cargo del proceso. Se requería un profesional con experiencia de trabajo con víctimas del conflicto armado y que tuviera conocimiento en los aspectos a trabajar en el Protocolo, como con experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado.

Las instituciones educativas fueron elegidas teniendo en cuenta criterios como: no realizado el protocolo en anterior oportunidad, cantidad considerable de NNA víctimas del conflicto armado, disposición para el proceso; con supervisión de la Mesa Implementadora (conformada por entidades que garantizan los derechos de los NNA: Unidad para las víctimas, ICBF, Secretaria de Educación, Gobernación del Cauca y Mesa Municipal de Víctimas). La identificación de las Instituciones educativas con las



que se implementaría el Protocolo, se realizó bajo información dada en “Cobertura Escolar” de la Secretaria de Educación municipal.

La conformación de los grupos se generó bajo lo establecido en la Resolución 00623 de 2014 en el “Anexo 3. Focalización y Convocatoria”, teniéndose en cuenta principalmente (Congreso Nacional de la Republica de Colombia, 2011):

1. Estar inscrito en el registro único de víctimas o hacer parte de un sujeto de reparación colectiva.
2. Tener de 0 a 17 años.
3. Participar de manera voluntaria e informada.
4. Contar con la autorización de los padres y/o representantes legales.

De acuerdo al documento “Anexo 1. Momentos vivenciales”

La implementación del Protocolo es una oportunidad para que niños, niñas y adolescentes conozcan la oferta institucional de su municipio para la población víctima del conflicto armado, al final de los cuatro momentos se espera que tengan suficiente información y motivación para vincularse a otros procesos que se adelantan en su territorio. Para garantizar el acompañamiento de los actores estratégicos, tanto instituciones como de las familias en los procesos vivenciales y en la incidencia para la respuesta a las agendas que surjan de niños, niñas y adolescentes, con estos los actores estratégicos también se adelantan actividades pedagógicas organizadas en momentos los cuales reciben los mismos nombres de los momentos que se adelantan con niños niñas y adolescentes.

Cada momento está estructurado para ser adelantado con una actividad de inicio, una actividad central y una actividad de cierre, se plantea de manera precisa cuál es el sentido de cada actividad y se sugieren varias técnicas para que lo-as facilitadores identifiquen la que quieren usar. Lo-as Facilitadores pueden implementar otras técnicas que conozcan y sean pertinentes de acuerdo con el territorio, siempre y cuando se garantice el sentido del momento y de las actividades que hacen parte de éste. (pág. 1)

Se logran conformar 3 grupos de NNA de acuerdo a la etapa del ciclo vital: primera infancia (de los 0 a los 5 años), infancia (de los 6 a los 12 años) y adolescencia (de los 13 a los 17 años), y en cada grupo se debía trabajar máximo con 10 de primera infancia y 15 de infancia y adolescencia.

La conformación de los grupos de trabajo, por etapa del ciclo vital quedo de la siguiente manera:



En el 2017:

- Primera infancia: CDI Cometa de colores: 16 niños y niñas de primera infancia
- Infancia: I.E. Niño Jesús de Praga 20 niños y niñas
- Adolescencia: I.E. Liceo Alejandro de Humboldt 23 jóvenes;

Con un total de 59 NNA víctimas del conflicto armado

En el 2018:

- Primera Infancia: Hogar infantil Pequeñines, con 20 niños
- Infancia: I.E. INEM Sede Gonzales, con 20 niños
- Adolescencia: I.E. José Eusebio Caro, con 21 adolescentes

Con un total de 61 NNA víctimas del conflicto armado

Se sobrepasó con cantidad de NNA debido a la alta demanda en cada una de las convocatorias realizadas y la cantidad de NNA víctimas del conflicto armado en estas instituciones educativas.

La conformación de los grupos se hizo inicialmente en socialización del protocolo a los rectores de cada plantel educativo y posterior a manifestar en su interés en la implementación, se realizó en cada una de ellas, una reunión con los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y sus padres de familia socializándose la resolución, la metodología y los resultados esperados con el proceso.

La convocatoria de los actores estratégicos, bajo el acompañamiento de la Secretaria Técnica del programa, en este caso de la Personería Municipal de Popayán y formaron parte las entidades de la Mesa Implementadora.

2. Fase desarrollo: consta del Desarrollo de los 4 momentos, que en nombre es el mismo para cada grupo pero varía en el tiempo (para primera infancia son 2 horas, infancia 4 horas y adolescencia 4 horas), las actividades, los materiales (papel, marcadores, colores, marionetas y las estrategias para abordarse de acuerdo a la etapa del ciclo vital. Estas son: son: Exploración, Afianzamiento, Agendamiento e Interlocución con Actores Estratégicos.

En exploración, se hace una sesión donde se indaga a través de preguntas y juegos cuales son los conceptos que tienen los NNA de la violencia, de las víctimas y de las instituciones del Estado que deben garantizar los derechos humanos de las víctimas.



En Afianzamiento se hace una identificación de las entidades territoriales que deben cubrir sus derechos como ciudadanos víctimas y se ayuda a reconocer y conceptualizar sus necesidades, de acuerdo a su etapa del ciclo vital: con primera infancia se hace a través del dibujo, con infancia a través de texto y con adolescencia de manera escrita y discusión. Los niños, niñas y adolescentes de Infancia y Adolescencia prepararon unos carteles con sus inquietudes para ser revisadas en la sesión de Agendamiento se recibe la visita de un miembro o varios, de las entidades que forman parte de la Mesa implementadora; en este caso durante los dos años se contó con el apoyo del enlace de la Personería Municipal para las víctimas el doctor Eduardo Roque quien amplió las funciones del Estado con relación a las víctimas y aclaró las dudas de cada grupo poblacional.

Posterior a la visita del miembro de la mesa implementadora, se construye con cada grupo lo que ellos quieran representar para poder manifestar y lograr hacer incidencia en la visita de Interlocución de Actores Estratégicos

La última sesión, Interlocución con Actores Estratégicos, los participantes del proceso asiste a un encuentro en las instalaciones de la Alcaldía Municipal de Popayán para ser escuchados frente a los resultados de los procesos y las necesidades que ellos consideran tienen como jóvenes víctimas del conflicto armado residentes en Popayán, garantizando ser escuchados y ser reconocidos como sujetos de derechos. En el año 2017 se tuvo acompañamiento para esta sesión de donde hablaron con : el señor Alcalde del municipio de Popayán Doctor Cesar Cristian Gómez Castro; los señores Secretarios del Despacho, , la Gestora Social Doctora Mariela Escobar, Mayor Ricardo Herrera Campo Comandante Batallón de Acción Integral; Doctor Jorge Vásquez Director Regional Unidad para las Víctimas; miembros de la Mesa municipal de Víctimas Popayán, Doctor Carlos Hernando Vivas Personero Municipal , Concejo Municipal de Popayán; Doctor Eduardo Roque de la Personería Municipal.

En el año 2018 fueron recibidos en el Despacho del alcalde por parte de la Alcaldesa encargada Victoria Eugenia Feuillet, la Secretaria de Gobierno Alba Lucia Otero, el enlace municipal de Víctimas Carlos Burbano, el enlace de la Personería Municipal, para las víctimas Eduardo Roque, representante de la Mesa Municipal de Víctimas Elizabeth Ordoñez, y el equipo del programa de Víctimas de la alcaldía municipal.

3. Fase seguimiento



- Equipo Implementador: conformado por las entidades que hicieron seguimiento al proceso durante la duración de la ejecución del protocolo; hacen revisión del proceso

Resultados

Resultados obtenidos con los NNA víctimas del conflicto armado, participantes del proceso:

Dentro de los grandes resultados además del fortalecimiento psicológico de los NNA están los cambios en las Políticas públicas del programa de Víctimas y Programa de Infancia y adolescencia del municipio para garantizar la atención efectiva de esta población, la ejecución permanente de este protocolo en Popayán y el reconocimiento a la ejecución realizada por parte de OIM y la Unidad para las víctimas.

Por ciclo vital

- *Primera infancia:* en esta etapa era obligatorio y pertinente contar con la asistencia de uno de los padres de familia a los encuentros ya que el objetivo central es que los cuidadores generen reconocimiento a los niños y niñas como sujetos, diferentes a ellos, con capacidad de tomar decisiones, elegir y manifestar sus emociones y pensamientos. Este primer paso, de reconocer al otro, fue difícil para algunos evidente en el ejercicio de afianzamiento 2 donde debían hacer un títere – marioneta pero respetando las elecciones del menor.

Se fortalecieron vínculos, muchos padres reconocieron la voz de sus hijos: sus elecciones, gustos y no gustos.

En el año 2017 en la comuna 2, que presenta las mayores dificultades visibles: precarización de servicios públicos, viviendas con dificultades de acceso a todos los servicios públicos, la mayoría de las viviendas en lugares no habitables siempre con riesgo de inundación o deslizamiento (asentamientos); la participación a todos los encuentros fue del 100% de los padres, quienes participaron de manera activa a través del lenguaje y la escucha durante el proceso.

Mientras que, en el año 2018, la participación variaba, nunca se trabajó con el 100% con los padres de familia de primera infancia y sus niños. Podríamos pensar que este indicador de asistencia está directamente relacionado con la presión y seguimiento que ejerce en cada una de estas instituciones los directivos; mientras que en la primera CDI Cometa de colores la asistencia era obligatoria después de firmar los consentimientos



informados, para el Hogar Infantil Pequeñines (año 2018) de la comuna⁶ se dio como opcional.

Aunque los NNA de Infancia y Adolescencia eran víctimas del conflicto en la segunda generación, es decir no vivieron directamente el hecho victimizante como el desplazamiento forzado (común en todos los NNA participantes tanto del año 2017 como del año 2018); tenían conocimiento de las consecuencias de la guerra, lo que significa ser víctima y un desconocimiento frente a las funciones de las entidades del Estado

- *Infancia y Adolescencia:* Las sesiones con los NNA fueron bastante rápidas debido a la alta participación, constantes intervenciones, interés en las temáticas, capacidad interpretativa y propositiva fue bastante amplia haciendo lecturas reales de contexto.

Mientras que los participantes de “Infancia”, con edades entre los 7 a los 12 años entre los 7 a 12 años; participaron en un 100% a todos los encuentros desde el inicio; los de “adolescencia”, de los 13 a 15 años no fue de inmediato su participación en el proceso. Con estos últimos algunos en la primera y segunda sesión no hablaban al finalizar los encuentros, todos se habían expresado verbalmente, planteado y defendiendo sus posturas de manera respetuosa y con buenos argumentos.

En la sesión de afianzamiento, donde hace intervención una entidad de la Mesa implementadora del protocolo, los NNA habían diseñado unas preguntas que tenían frente a las condiciones actuales como víctimas.

Los jóvenes de Adolescencia integraron las situaciones de las víctimas del conflicto armado con sus contextos inmediatos: sus casas, colegios, lugares de vivienda y fueron muy activos frente al cuestionamiento del Estado y las condiciones actuales de Colombia. Adicionalmente, plantearon las situaciones de bajo nivel educativo y de dificultad en ubicación laboral que viven sus padres. Hicieron carteleras exponiendo las situaciones, que fueron presentadas también en la última sesión realizada en la Alcaldía Municipal de Popayán frente a las entidades encargadas de hacer seguimiento: Personero Municipal, encargado de víctimas de la personería municipal, Alcalde del municipio (e), Secretaria de Gobierno con Programa de Víctimas y Programa de Infancia y Adolescencia.

Al generarse unas reglas en la primera sesión, aparecen elementos de confianza y respeto que generan la aparición de elementos enmarcadas en acciones



transformadoras, evidentes en los participantes de los grupos de “Infancia” y “Adolescencia”, identificando:

Aumento de la participación verbal y no verbal. Se identificó que en la segunda sesión la actitud de permanencia aumentaba y se fortaleció en el 3y 4 encuentro; haciéndose indiscutible la mejora en la capacidad de escucha, participación verbal con elementos propositivos y dentro del respeto, planteamiento de alternativas y soluciones desde sus miradas y de acuerdo a sus contextos para mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias: todos los participantes empezaron a manifestar lo que quieren para sus vidas y sus familias, los cambios que consideran deben hacer e incluso planteamientos y reflexiones frente a las garantías reales que genera el Estado. Es decir, la mayoría planteaba que aunque existen medidas, que conocieron en su mayoría por el proceso del protocolo, la población víctima o no las conoce o no tiene acceso a las instituciones que les pueden apoyar. La mayoría de jóvenes del grupo “Adolescencia”, narraron las dificultades económicas, de vivienda, de alimentación y laborales que enfrentan en sus casas y en sus familias. Narraron como todos viven en Popayán como resultado de desplazamientos forzosos y que no necesariamente fue solo 1; adicionalmente narraron los otros hechos victimizantes que saben han ocurrido en sus familias: muertos, desaparecidos, tortura, amenaza.

Generación de niveles de conciencia: algunos (30%) no sabían al iniciar el proceso realmente los hechos victimizantes de los que ellos y sus familias han sido víctimas como resultado del conflicto armado pero a medida que transcurrieron las sesiones, manifestaron como identificaron esos elementos y como se sentían respecto a esto. Es decir, se logró un reconocimiento y gestión de sus emociones.

Toma de decisiones, fue uno de los elementos más evidentes a lo largo del proceso. aunque existía un permiso académico, algunos docentes amenazaban con mala nota a los que faltaran a sus clases, y aun así, lo comentaron con los coordinadores de sus instituciones y con la facilitadora de este proceso; decidiendo ellos mismos quedarse y ponerse al día por fuera del aula en las clases y contenidos.

Durante la última sesión, Interlocución con actores estratégicos; los estudiantes pudieron manifestar sus inconformidades y exigencias a las entidades del Estado; logrando generar compromisos con las partes con las que tuvieron la oportunidad de entablar dialogo.



Estos elementos demuestran como los NNA asumieron un papel activo en sus vidas y sus procesos; logrando el objetivo grande del protocolo: sujetos de derechos y lograr incidencia para mejorar su calidad de vida.

Por propósitos:

En términos de cumplimiento de los propósitos fundamentales de los momentos del Protocolo:

1. Fortalecer los saberes propios en torno a la integralidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, partiendo de sus potencialidades y posibilidades de acuerdo con su ciclo vital.

Los saberes propios fueron fortalecidos reconociendo sus discursos, sus inquietudes, sus propuestas, sus formas de vincularse; moldeando la metodología, pero sin perder el objetivo macro, para no anularlos en torno a cumplir con lo metodológico sino por el contrario, usar lo que “llevaban” como elemento enriquecedor del proceso.

Se trabajó con lo que traían los NNA, es decir, no se realizaron imposiciones en la palabra, lenguaje no verbal ni actividades. Se hicieron lecturas de lo que presentaban los NNA en cada uno de los momentos y la metodología se ajustó a los contenidos de contexto, para evitar anular a los NNA.

Se trabajó fuertemente en el reconocimiento de su identidad, una identidad marcada por las experiencias propias, familiares y culturales y se presentaron posibilidades para fortalecer sus potencialidades.

2. Promover en niños, niñas y adolescentes su participación como sujetos en torno a la atención, asistencia y reparación integral como está establecido la Ley de Víctimas y Restitución de Tierra- 1448 de 2011-

- a. Se completó la ejecución del Protocolo de participación de NNA víctimas del conflicto armado: la ejecución de los 4 momentos planteados metodológicamente y adicionalmente la entrega de una “idea proyecto” que contribuyo a la mejora de la calidad de vida, no solo de los NNA victimas participantes del proceso, sino también a la totalidad de los NNA de las instituciones educativas participantes.

La idea proyecto hace referencia a una idea que debía generar

- b. Como parte del proceso de reparación, se lograron agilizar procesos pendientes que tenían los padres de familias de los NNA con las instituciones que trabajan con



víctimas. Igualmente se hizo atención psicosocial a los padres de familia de algunos NNA víctimas; fortaleciendo los vínculos y procesos tanto individuales como familiares.

c. Se logró incorporar y resaltar como población a abordar a los NNA víctimas del conflicto armado dentro de las Mesas interinstitucionales del municipio, haciendo presencia, visibilizando y mostrando los resultados del proceso desarrollado con esta población en: Mesa de Infancia y Adolescencia, COMPES, Mesa Municipal de Víctimas; además de la Mesa de Interlocución de agentes estratégicos.

d. Se logra articulación con la Personería de Popayán, en una campaña “Mano arriba por mis derechos” donde se vincula a los NNA víctimas participantes del proceso y en el cual, también participan miembros de la Mesa Municipal para las Víctimas que, a través de juegos y metodología didáctica se refuerzan los derechos que tienen y los mecanismos existentes por parte del Estado para dar garantías.

e. Se logró identificar la necesidad de plantear ajustes de las políticas públicas existentes en los programas municipales para que se incorporara en la atención obligatoria a esta población: se realizaron modificaciones en la Política Pública tanto del Programa de atención y reparación para las víctimas como del Programa de Infancia y Adolescencia de la Alcaldía Municipal de Popayán.

f. Se logró explicar y acercar las rutas existentes de atención que existen en el municipio para las víctimas, tanto a padres de familia como a los NNA víctimas del conflicto armado que participaron en el proceso. Se realizó atención psicosocial de manera individual a algunos padres de familia de NNA víctimas participantes del protocolo.

3. Potenciar las capacidades comunicativas, expresivas, creativas, afectivas, cognitivas y sociales de los niños, niñas y adolescentes, teniendo siempre en cuenta su ciclo vital.

La potenciación de las capacidades se hace en cada uno de los encuentros grupales de NNA; teniendo en cuenta que las actividades desarrolladas en los encuentros han potencializados: capacidad de escucha, toma de decisión, capacidad de pensamiento, capacidad propositiva. A través de los ejercicios de tipo individual, grupales y participativos; se ha logrado la integración de los participantes y el fortalecimiento entre los vínculos de los mismos. Dentro de los elementos empleados en cada una de los encuentros se utilizan elementos de acuerdo al grupo poblacional a nivel general



papelería; actividades realización de títeres, hojas de colores, marcadores, lana, papel crepe, tijeras, pegastic, cinta, plastilina.

El potenciamiento de las capacidades comunicativas, expresivas, creativas, afectivas, cognitivas y sociales se evidencia en la participación activa y las buenas relaciones entre los miembros que conforman los grupos.

Como medida de reparación adicional, el municipio tiene estipulado en la generación de una “idea proyecto” producto de la detección de necesidades en la población, que genere algún tipo de beneficio. Durante la ejecución del protocolo tanto el año 2017 y el 2018; se realizó una sesión adicional donde los NNA víctimas expresaron sus necesidades: en primera infancia con un dibujo; en Infancia se hizo a través de la narrativa con un cuento dibujado y con los adolescentes con la escritura de sus necesidades; en los 3 grupos poblacionales se manejó en compañía de sus padres de familia (en el año 2018 no hicieron presencia en el grupo Infancia y en Adolescencia). En los tres grupos se identificó como problema compartido la falta de espacios de sano esparcimiento y algunos elementos didácticos relacionados con el juego y aprendizaje. La psicóloga encargada del proceso considero pertinente en conjunto con el jefe del equipo y la supervisión técnica la entrega de una Ludoteca a cada una de las instituciones educativas que participaron, Ludoteca entendida como un espacio de interacción, con materiales tanto didácticos como recreativos que permitan el desarrollo adecuado en el área cognitiva, social, de lenguaje y motora; siendo esta una zona donde se permita el desarrollo de sus capacidades para interlocutor, reflexionar, proponer, transformar, pensar y actuar desde su etapa del ciclo vital, reparándolos a nivel individual y colectivo donde puedan volver a reconstruir un proyecto de vida facilitando la apropiación de toma de decisiones adecuadas en torno a su crecimiento y verse como ciudadanos y no como desplazados

Estas ludotecas se entregaron con diversos materiales relacionados con elementos generales y otros de tipo tecnológico. Los generales se hicieron entrega el mismo año de ejecución del protocolo mientras la entrega del material tecnológico tuvo retrasos por dificultades en la licitación: 2 veces se declaró desierta y la siguiente oportunidad los postulantes no cumplían los criterios, así que se hizo la entrega de este material en conjunto en el mes de julio de 2019. Dentro del material general se encuentra: tablero borrable, pelotas grandes, colchonetas, mesas y sillas plásticas, cuentos infantiles, rompecabezas grandes y pequeños de diversa cantidad de fichas, arma todos, instrumentos musicales (tambores, panderetas, maracas), ula ulas, enciclopedias



infantiles, libros de consulta y lectura; balones de voleibol, basquetbol y futbol, parques, ajedrez y juegos de bingo. Adicionalmente a las instituciones de primera infancia se les entrego: túnel plástico, piscina inflable y 600 pelotas, cd de rondas infantiles.

En el material tecnológico: tv plasma Smart tv de 32 pulgadas y parlante con bluetooth –USB- función de karaoke y reproductor mp3.

Resultados macro del proceso:

Cada año se implementa desde el año 2016 al protocolo de participación para NNA víctimas del conflicto armado en el Municipio de Popayán. En el año 2017 se ejecutó entre los Programas de Infancia y Adolescencia y el de Atención y reparación para las Víctimas; debido a que no existía un rubro destinado específicamente para esta población.

De los resultados de la ejecución del 2017, por las dificultades en generación de rubros, se generó la necesidad de plantear ajustes de las políticas públicas existentes en los programas municipales para que se incorporara en la atención obligatoria a esta población: en la Política Publica tanto del Programa de atención y reparación para las víctimas como del Programa de Infancia y Adolescencia de la Alcaldía Municipal de Popayán, que fueron presentados y aprobados en el 2019. Ahora en el municipio de Popayán, la oficina encargada de la ejecución del protocolo es el Programa de Víctimas con supervisión y acompañamiento del Programa de Infancia y adolescencia.

Adicional a lo establecido en la resolución para la ejecución del Protocolo de participación; se realizaron ejercicios de sensibilización a los directivos y a los docentes; además de atenciones psicosociales de tipo individual a algunos padres de familia. Igualmente, se llevaron “Feria de servicio”, actividad desarrollada por la Alcaldía y las entidades, que tienen ofertas en beneficio de las comunidades, pero específicamente relacionada con la población víctima; con el objetivo de fortalecer el proceso, dar información a las víctimas de sus derechos y facilitar el acceso a la institucionalidad.

Pertinencia real del protocolo en el contexto actual colombiano (discusión)

La resolución 00623 de 2014 genera herramientas donde se pueda ampliar la intervención es del Estado a la población víctima, pero existen diversos elementos que permiten discutir el impacto real del proceso:

1. la cantidad de NNA que participan del proceso (que es anual), genera impacto significativo pero debido a la cobertura vs. La cantidad de NNA víctimas del conflicto armado que residen en el municipio y en el departamento del Cauca, el indicador es



bajo. Por cada uno de los 3 grupos de ciclo vital son 15 NNA con un total de 45 participantes pero, si estamos hablando de que la cantidad de niños víctimas en cada una de las instituciones educativas con las que se trabajo es más de 300 (en primera infancia 300 aproximadamente, infancia y adolescencia de 800 a 1.200 en adelante); debería pesarse en la posibilidad de ampliar la cobertura e implementarlo en más Instituciones educativas durante el año o ampliar la cantidad de grupos por etapa del ciclo vital; vinculando a mas NNA para contribuir a mejorar la calidad de vida de las victimas (de manera directa e indirecta)

2. obligar, a través de normativas o sanciones a los municipios, de acuerdo a la cantidad de víctimas que reciben; la implementación de este protocolo como herramienta que permita garantizar y reconocer a los NNA víctimas del conflicto armado como sujetos de derechos. La ejecución del protocolo de participación para NNA víctimas del conflicto armado en el año 2017 presento la dificultad de que no se encontraba destinado un rubro en un programa específico; por eso debió trabajarse entre el Programa de Víctimas y el Programa de Infancia y adolescencia.

3. Se hace necesario sensibilización al personal docente y directivo de las instituciones educativas ya que a veces son ellos los encargados en asignar o no permisos de asistencia a los estudiantes que forman parte del protocolo; muchas veces depende de sus actitudes frente a la implementación de estrategias y actividades externas dentro de los contextos educativos, desconociendo el impacto que tiene en los procesos de vida para estos NNA y sus familias, además de que generan fortalecimiento a los participantes que se verá reflejado en su rendimiento académico y social dentro y fuera del aula. Solo en una de las 6 instituciones, una docente de I.E. en la que se trabajó con infancia, manifestó abiertamente que le molestaba la “pérdida de clase”; dificultando la asistencia de algunos estudiantes, aunque existiera permiso por parte de las directivas y previo consentimiento de los padres de familia e incluso de ella misma. Estas actitudes generan dificultades para implementar actividades donde los actores estratégicos, como los docentes, dificultan – retrasan – torpedean las dinámicas y metodologías establecidas.

4. pensar desde la intervención psicosocial la implementación de esta estrategia desde un marco comunitario, donde con la articulación con las Juntas de Acción Local JAL, puedan ingresar NNA víctimas del conflicto armado que no se encuentren escolarizados.



Conclusiones

El cumplimiento del Protocolo de participación para NNA víctimas del conflicto armado, permite:

Reconocer a los NNA también como víctimas del conflicto armado

Reconocer que los NNA víctimas son sujetos de derechos

Garantizar la participación de los NNA víctimas del conflicto armado en las estructuras Estatales, para poder adecuarlas de acuerdo a sus demandas y necesidades

Es necesario replantear los tiempos que dura las sesiones, especialmente en los adolescentes, dura 6 horas cada una, ya que hay dificultad en facilitar los espacios y a los estudiantes

Referencias bibliográficas

Congreso Nacional de Colombia, 2011. Ley 1448 de 2011 Ley de víctimas y restitución de

tierras. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj2xv_2upLmAhXNjFkKHTOiD2MQFjACegQIDRAH&url=https%3A%2F%2Fwww.unidadvictimas.gov.co%2Fes%2Fley-1448-de-2011%2F13653&usg=AOvVaw1BKKDFSQGGiahLGdj9mMG7

Documento “anexos 3. Focalización y convocatoria. Unidad para las Víctimas.



Poetics of Rage as Performative Creative Subversion: Autoethnography and Social Drama

César Antonio Cisneros Puebla

Social dramas can be defined as cultural and social performances that are interfaced with social harmony, whether in acquiescence, apathy, or opposition. Here I would like to discuss how social dramas can generate creative subversion. As social scientist formed by the interpretive traditions we know how useful the dramaturgy has been to understand personal and social actions: whether we are dealing with people in confined spaces (Goffman, 1956), or that we are dealing with social movements whose purpose is to be heard by a wide audience (Alexander, 2006).

Thinking in our contemporary worlds of life (or *lebenswelten* as our German colleagues like to say) is convenient to go back to two Aristotle's works whose impact is relevant, foreground: *Poetics* and *Rhetoric*. I am proposing conceptualize social actions, political events, social movements, discursive acts, performances and even economic phenomena as drama. So, following Aristotle's basic idea, is necessary recognize a *plot*, *character*, *thought*, *diction*, *music*, and *spectacle* in any drama. *Plot* as the story to be told, *characters* as the agents of such plot, *thought* as the moral or theme, *diction* or meaning in words, *music* as rhythm, melody, harmony and silence put together and *spectacle* as everything heard or seen in the performance. These basic elements are everywhere, around us when we are sensitive to any form of social conflict and/or social drama. I like to say our contemporary world is just an endless succession of dramatic episodes of immense and unfinished dramatic processes of social injustice. It may sound repetitive: but the social world today is a set of social dramas accumulated since the beginning of capitalism.

I have proposed (Cisneros, 2016a) to conceptualize creative subversion as the creative process of generating meanings, practices, actions, performances, objects, paintings, sculptures, to questioning the current order of dominance. To me, creative subversion is basically an act of protest. An act of rebellion. An act of love. When creative subversion is collectively produced a huge sense of hope emerges in the desired social change. Staking out my humble contribution, I see creative subversion as a methodological approach to generate different feelings and touch sensibilities. Creative subversion is a politically-oriented methodological approach meant to destroy social and ideological hegemonies and to generate social movements. Although it is also one of the multiple



forms of expression of social movements themselves in their overflowing appearance in the public sphere. Creative subversion is a collective effort to build new understandings and to mobilize new subjectivities. In the end, creative subversion is a performance for touching the hearts of the public spaces or audience in an endless effort to change the world.

Creative resistance, in the way has been analyzed by De Sousa Santos (2015), serves as an example of how it is possible to bring together analytical efforts to describe social rebellion and indignation around the world.

Creative subversion can be an individual or collective effort to produce a schism in the social architecture of dominion.

Creative subversion is most effective when it is happening in the public sphere. It has different expressions and can be seen as anger, rage or simply rebellion. All of these expressions are generally believed to be destructive: unpleasant, immature, aggressive, hostile, anti-social, impulsive, abominable and indecent emotions.

In this chapter I would like to discuss how social dramas can generate creative subversion as I wrote above but highlighting how the latter has different expressions that can be seen in polemic ways, and are generally believed to be destructive: unpleasant, immature, aggressive, hostile, anti-social, impulsive, abominable and indecent emotions. Creative subversion is conceptualized here as a box that resonates with the poetics of rage that exist around the world. Here I will narratively discuss the links between poetics of rage, creative subversion and autoethnography having as social drama the actual social transformation process raised in October in Chile.

Qualitatively thinking on creative subversion

On October 18th this year the social protest started as a fare evasion campaign in the Santiago subway led by Chilean young students. Because generalized poverty, unequal tax fare situation, critical economic inequality and the indiscriminate repression conducted by the Carabineros force, the social movement grew exponentially. Surprisingly on October 19th President Piñera establishes the State of Emergency calling the Army to the streets and establishing curfew first in the Chilean capital and extending it to other large cities as Concepción and Valparaíso. Next day, October 20, in voice of its president, the State declare the war against the Chilean people: “we are at war against a powerful enemy”, Piñera said in TV in a national speech.



In historical protest in Santiago de Chile, 1 million 200 thousand persons peacefully protest by October 25th. Two days after that the State of Emergency is finished but the brutal repression is still around the whole country. Those days were colorfully colored by a statement by Cecilia Morel the president's wife: "this is like a foreign invasion, alien"

Nowadays Chilean citizens are demanding the resignation of the president Piñera and the writing of a new constitution. Even though there are no well-known numbers, it is possible to count 22 dead persons, more than 5 thousand arrested persons, approximately 2 thousand injured citizens different ages and 4 hundred persons suffering eye damage in diverse grades. Regarding this last tragedy, a humanitarian call has been spread around the world: "stop eye mutilation, stop eye mutilation"

In the way creative subversion is conceptualized here as a box that resonates with the poetics of rage that exist around the world, Chilean October movement is a magnificent example of social action.

Creativity is one of the components of rage and indignation that lead to pacific protests since the second part of the last century.

The decade of the 1960`s was so inspiring for social transformation. "We want the world and we want it now" was not simply a lyric in a song. It was a collective soul living everywhere on the streets in the 70`s. In the 80`s, some great discourses and narratives retreated their worldwide presence, which ended up being named by Hobsbawn (1995) the "short twentieth century". Similarly, the poetics of rage is also an endless human and social effort to change the world.

Among other creative human action, music and dance are part of the poetics of rage. Chilean streets have been the daily stage, at all times, not only of songs like "The right to live in peace" composed by Chilean Victor Jara or the always international tune of "The united people, will never be defeated" composed by Chilean Sergio Ortega and Quilapayún but also of integrated indigenous or regional Chilean dances in the protest marches. The scene of the everlasting barricades has also been full of blood and rage.

Qualitatively thinking on performing critically social drama

A substantial aspect of our challenge as qualitative researchers is to integrate our methods to be part of any creative subversion and be sensitive to the ways riots and social protest are changing the public sensitivity.

It is not just the Chilean case now. Demands for social transformation are everywhere. It is not just about witnessing (Bochner, 2000; Denzin, 2017) the conflicting processes that



happen around us and of which we can testify as ethnographers, whether we are foreigners or natives of the country in which they occur. Performances in the public sphere are effective as a medium to request new solidarities. In a transformative way, "performing" injustice and social misery in public spaces is a medium to globalize the aspiration for a new world. Citizens Chilean all-years-old performances in the street are now going around the world and we believe in a few days or weeks they will be so important that a radical change can be experienced in this country.

Documentary photography plays an important role in spreading the visual testimonials of poetics of rage. Visual documents become witnesses leading the voices to create new forms of civil resistance. As the following photo taken by Susana Hidalgo on October 25th during the largest protest, 1 million 200 thousand persons, in Santiago de Chile, Baquedano square:



Documentary photo that has been compared to 1830 Eugène Delacroix painting “Liberty Leading the People”. The symbolic resonance and imagery are totally powerful, evocative and romantic.

What can we do as qualitative researchers in the face of a global situation that is marked by civil wars, hegemonic mass media communication, discursive terrorisms and/or threats of crises and wars? (Jackson, 2008). The legacies and inheritances of the dictatorships in South America are still around in all our countries: Bolivia, Brazil, El Salvador, Argentina, Chile and so on. Let me insist about the fact that my inquiry has



changed in the last decade as a consequence of what I call Civil War in Mexico (not a drugs cartel war, as the global media used to name it). Such Civil War has dramatically changed the agenda for all the Mexican social scientist with a critical way of thinking. Some of us are investigating participatively in new forms of social protests (Boaventura, 2015; Cisneros and 29 other authors, 2016). Others are participating in the various social and economic strategies of resistance (Petropoulou, 2014; Petropoulou, Vitopoulou & Tsavdaroglou, 2016). Some others are in the denunciation of the terrorism of State or “State terrorism” (Jackson, 2004) that we are able to understand like real and existing in the handling of the information and the construction of the facts. It is crucial to maintain criticism to collaborate in deconstructing the politics of fear directed to the social control of citizens and also being critical to collaborate in destroying the discursive hegemony of governmental discourses about war, peace, human rights, race, social justice among other topics of public interest. The Chilean president declared the war surreptitiously to the citizens who elected him just less than two years ago, and he is still on such position: slaughtering citizens through repressive forces.

I would like to highlight civil resistance as a poetics of rage that must be integrated to our political and methodological efforts as qualitative researchers. It is crucial to retain our creativity and our analytical lens to overcome the epistemological violence that subordinate our concepts to a no-productive and no-heuristic ways of thinking.

In summary, poetics of rage is inscribed in the dynamics of coloniality of power (Quijano, 2000) as an interpretative perspective. As qualitative researchers engaged in social transformation, we must build more creative subversion approaches to enhance our presence in the worldwide struggle to change the world. We need new concepts to clearly think on emergent realities performed by the society in movement.

It is tremendously impossible to put into words all the social drama contained in the great mobilizations that have taken place in various Chilean cities and communes from October 18 to today, but applying the Aristotelean idea of drama I can venture that our Chilean present has as the *plot*, the search of freedom and justice, the *characters* are citizens fighting against plutocracy, *thought* is crucial story for overcoming dictatorial inheritances, *diction* is full of collective memories of torture, injustice and oppression, the *music* is kind of auditory recovery of feelings, projects and ambitions treasured for generations.

Keeping the differences and the historical and geographical distances, I can affirm that one of the current around the world social dramas common features is the discontent



generated by their governments. Unpopular current governments count on the support of the armed forces and the economically powerful classes at the expense of most citizens. No doubt that dictatorships have social support (remember Hitler's election) or generate based on fear and terror their instances of political control (remember Pinochet's bloody period of government). Chilean presidente Piñera is now killing unarmed citizens who protest peacefully: Chilean streets are full of human blood, barricade ashes, burned cartridges, cries and despair every day.

Another common feature in the XXI century social dramas is that the governors are all accomplices or facilitators of the new ways of accumulation by dispossession (Harvey, 2003) that are creating new poverties and miseries around the world. According to Harvey (2004: 75), in few words, in addition to the classical primitive accumulation of capital analyzed by Marx, for thinking on our current times "...we have to look at the speculative raiding carried out by hedge funds and other major institutions of finance capital as the cutting edge of accumulation by dispossession in recent times...". What is the core fight that people are doing today in Chile? The fight against the global capital, voracious devourer of egalitarian projects of human coexistence.

A terrible and inhuman metaphor of dispossession in the Chilean streets is the mutilation of the eyes of the protesters. Such mutilation is performed by using pellets shot directly at their faces. A public intervention was made by the social movement in one centric street of Santiago de Chile on November 13. Here is a photo of it that was posted in the social media:



This public intervention as a mute witness he behaves denouncing the heinous massacre that is taking place in Chile: 4 hundred persons suffering eye mutilation till today, partially or totally.

The political potential of the objects used in this intervention shows how subversive every object can be in the hands of protesters: as Mould (2017:477) has shown:

“...A protester who instinctively uses a road sign as a shield against a police baton...and the whole universe of ‘sparks’ of subversiveness we witness around us; they all make other functions of objects visible...”

Autoethnographically speaking the Chilean streets have been so flashy and meaningful to me since the first time I visited Santiago in 1991, just few months after Pinochet left La Moneda. The power of love brought me to Chile two years ago to die as I wish. All objects in my personal way of living the October social protest are potentially a “whole universe of ‘sparks’ of subversiveness” as Mould as written and/or Cisneros (2019:40)



has thought as a subversion artifact. In any case, I still have a pending conversation with Sughrua (2016) about his type of autoethnography. Meanwhile, the Chilean process of social and political transformation still will be running, and I will be there doing my best.

References

Alexander, Jeffrey C. 2006. "Cultural Pragmatics: Social Performance between Ritual and Strategy." in *Social Performance: Symbolic Action, Cultural Pragmatics and Ritual*, edited by J. C. Alexander, B. Giesen, and J. L. Mast New York: Cambridge University Press. pp 29-90

Bochner, Arthur. (2000) Criteria Against Ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6, (2), 266-272

Denzin, Norman (2017) Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry* 23(1) 8–16

De Sousa Santos, Boaventura (2015) *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolivia: Alice/CES

Cisneros, César, and 29 other authors (2016) 1,2,3,4,5...43: Justice! Ay! Ay! Ayotzinapa: A Challenge for New Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. 22 (6). Pp 447-465

Cisneros, César (2016a) Qualitative Inquiry and Creative Subversion: Challenges in the Context of Terror. In Rinehart, R., Kidd, J., & Garcia, A. (eds.) *Southern Hemisphere Ethnographies of space, place, and time*. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2018. pp: 17-29

Cisneros, César (2019) "Mexican, Not Latino" A T-shirt as an Artifact of Creative Subversion *International Review of Qualitative Research*, 12, (1), pp. 36–41.

Goffman, Erving. 1956. *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburg: Edinburg

Harvey, David (2003) *The New Imperialism*. Oxford and New York: Oxford University Press

Harvey, David (2004) The "New" Imperialism: Accumulation by Dispossession *Socialist Register* vol 40, 63-87. Available at: <https://bit.ly/33gBXVg> (accessed on July 17, 2017)

Hobsbawn, Eric (1995) *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Abacus.

Jackson, Richard (2004) The Politics of Threat and Danger: Writing the War on Terrorism. Paper Presented at the British International Studies Association (BISA) 29th Annual Conference, University of Warwick, 20-22 December, 2004. Available at: <http://cadair.aber.ac.uk/dspace/bitstream/handle/2160/1947/BISA-2004-Paper.pdf?sequence=1> (accessed on July 17, 2017)

Jackson, Richard (2008) The Ghosts of State Terror: Knowledge, Politics and Terrorism Studies. Paper prepared for the *International Studies Association (ISA) Annual*



Conference, 26-29 March, 2008, San Francisco, USA. Available at: <https://bit.ly/2SfCpgd> (accessed on July 17, 2017)

Mould, Oli (2019) The spark, the spread and ethics: Towards an object-orientated view of subversive creativity. EPD: *Society and Space* 37(3) 468–483

Petropoulou, Christy (Chryssanthi) (2014) “Crisis, Right to the City movements and the question of spontaneity: Athens and Mexico City”. *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 18:4-5, 563-572. Accessed August,7, 2017. DOI: 10.1080/13604813.2014.939478

Petropoulou, Christy (Chryssanthi), Athina Vitopoulou, Charalampos Tsavdaroglou (2016) “*Urban and Regional Social Movements*”. Accessed August,7, 2017. <https://bit.ly/3jIFxmE>

Quijano, Aníbal (2000) “Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America”. *Nepantla*, 3, 533–580.

Sughrua, William (2016) *Heightened Performative Autoethnography. Resisting Oppressive Spaces within Paradigms*. Peter Lang Publishing, Inc., New York



Investigar desde las Ciencias Jurídicas: Desafíos y claves para aportar en la formación científica del estudiante de Derecho

Nilton César Velazco Lévano

Objetivos

Plantear criterios que le permitan al estudiante llevar a cabo una investigación con solidez científica y metodológica y que sus resultados cobren relevancia y utilidad para la transformación socio jurídica.

Plantear recomendaciones a las universidades a fin de que implementen políticas de investigación desde un enfoque de transformación socio jurídica y realización de la justicia.

Problemática

Las investigaciones de Derecho carecen de rigurosidad metodológica; debido a que el estudiante lee cada vez menos y mal, tiende al facilismo e inmediatez, no reflexiona y no se siente responsable de los graves problemas del país. A ello se suma la preponderancia del modelo de Universidad – Empresa, universidades sin políticas que promuevan la investigación y desarticuladas a las necesidades locales, regionales y nacionales. Ante ese escenario, se plantean aportes teóricos, metodológicos y criterios que le permitan al estudiante, al docente y a la universidad elaborar investigaciones con rigurosidad científica y con una visión de transformación socio jurídica del país.

Metodología

El estudio es de tipo básico, la misma que contrasta la teoría, métodos, escenarios, criterios y desafíos en el campo de la investigación jurídica. Para ello se hace análisis de fuente documental (normativa, teórica y metodológica).

Palabras claves

Metodología jurídica, rigor científico, transformación socio jurídica.

Resultados, Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados y Discusión se obtienen a partir de la experiencia de hace más de diez años en el campo de la investigación y de la docencia en universidades públicas y privadas. Desde una postura crítica, se presenta un panorama situacional del proceso de investigación en Derecho, además de un breve panorama situacional de la



investigación en la universidad peruana, la normativa nacional sobre la investigación académica, el perfil del estudiante y docente investigador de Derecho. Todo ello conduce a obtener conclusiones, y, finalmente, a modo de recomendación se formulan claves y criterios para una investigación con visión de transformación socio-jurídica y realización de la justicia.

Breve panorama situacional de la investigación en la universidad peruana

Existen dos casas de rankings que se encargan de evaluar externamente el desempeño en investigación, innovación e impacto social de las universidades en América Latina: The Times Higher Education (THE) y Scimago. De acuerdo a THE en su Ranking 2018 Latin America, la PUCP ocupa el puesto 18, la Universidad Cayetano Heredia el 41 y la UPC el 101. Las otras universidades peruanas no presentaron información o la que presentaron fue insuficiente para ser evaluadas por THE. Por su lado, Scimago al evaluar el factor publicaciones, señala que la Universidad Cayetano Heredia se ubica en el primer puesto a nivel nacional con un total de 1696 publicaciones, luego le sigue la UNMSM con 1265 y la PUCP con 1168 publicaciones. Las otras universidades cuentan con muy pocas publicaciones o si las tienen estas no logran generar un impacto social significativo y/o no resultan innovadoras.

Los resultados de THE y Scimago nos permiten sostener que el desempeño en investigación, innovación e impacto social de las universidades peruanas sigue siendo ínfima y no es visibilizada en relación a otros países en América Latina y ni qué decir de Norteamérica y Europa que nos llevan años luz de ventaja. Esta es la situación que viven las universidades peruanas, sobre todo, las públicas. Ello se explica además porque como reporta el Portal de Transparencia del Ministerio de Economía y Finanzas, citado por el Diario Gestión, las 48 universidades públicas existentes en el país han contado para el periodo 2018, con más de S/.981 millones para inversión, pero hasta el mes de noviembre del año pasado, solo han ejecutado S/. 391 millones (el 40% del total de su presupuesto anual). Es decir, las universidades públicas cuentan con presupuesto -aunque magro e insuficiente- pero aun así sus directivos no han desarrollado capacidades de ejecución, gestión e inversión que permita a su vez que la investigación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la infraestructura educativa y que la calidad de la formación profesional de los docentes sea prioritaria para las universidades y que cuenten con una política remunerativa apropiada para sus docentes.

Mientras que la universidad privada enfrascada en su modelo de Universidad-Empresa, está más preocupada por su rentabilidad, por la expansión de sedes, por captar



alumnado sin mayores exigencias que una mera inscripción a la universidad, respaldado por costosas campañas de marketing; lo cual los conduce –por lo general- a constituirse en universidades que no cuentan con políticas laborales de carrera docente, sin políticas institucionales que promuevan la investigación sostenida y de calidad, y terminan siendo centros de estudio desarticulados a los desafíos socio jurídicos locales, regionales y nacionales. Este modelo de Universidad-Empresa ha conllevado a que el estudiante tenga el poder en las “encuestas-docentes”, para calificar –muchas veces de modo irreflexivo- el desempeño docente que, mientras más exigente es con el estudiante, menor será su calificación. Ante ello, los docentes se vuelven populistas, menos exigentes en la formación académica de los estudiantes, pues estar “rankeado” en las encuestas-docente está bien visto y es requisito para volver a ser contratado.

Normativa nacional sobre la investigación académica

En el Perú se ha aprobado una importante normativa relacionada al campo de la investigación académica y científica que aplica para el ámbito universitario. Así se cuenta, entre otros, con:

La Ley Universitaria, la cual establece que la investigación es función obligatoria de las universidades y de los profesores (artículo 65). Asimismo, la Ley manda que las universidades cooperen con el Estado realizando estudios, proyectos e investigaciones que contribuyan a atender los problemas de la región y del país (artículo 67). Mientras que en el artículo 13 establece que la SUNEDU debe supervisar y acompañar el proceso de licenciamiento de las universidades públicas y privadas, y verificar que estas cumplan con las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para ofrecer el servicio educativo; la misma que incluye la investigación académica.

La Ley N° 28303 (Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Decreto Supremo N° 032-2007-ED, que aprueba el TUO de la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica y su Reglamento (Decreto Supremo N° 020-2010-ED).

El Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Resolución de Presidencia N° 198-2017-CONCYTEC-P., señala que la investigación científica es todo aquel estudio original y planificado que tiene como finalidad obtener nuevos conocimientos científicos y que dicha investigación se divide en: a) investigación aplicada y b) investigación básica (artículo 4.4.). Sobre la investigación básica se señala que está dirigida a un conocimiento más completo a través de la comprensión de los aspectos fundamentales de los fenómenos. De igual modo, el Reglamento estipula que



un proyecto de investigación es una actividad sistemática en un tema o campo de estudio, utilizando hipótesis y/o experimentación, con la finalidad de llegar a nuevos hallazgos, teorías o principios o mejorar el estado actual del conocimiento en la materia (artículo 4.6).

Situación de los operadores del proceso de investigación en Derecho

Llamamos operadores del proceso de investigación en Derecho a aquellas personas implicadas en el desarrollo de la ciencia y el conocimiento jurídico: el estudiante, el docente y el encargado de la gestión de la investigación en la universidad.

Perfil del estudiante investigador de Derecho

Se ha observado en estos últimos cinco años de experiencia como gestor, asesor, jurado y ejecutor de trabajos de tesis y de investigación académicas en universidades públicas y privadas que el curso de Proyecto de Investigación (PI) y Desarrollo de Proyecto de Investigación (DPI) terminan siendo un mero curso que el estudiante de Derecho tiene que cumplir para aprobar su Malla Curricular, además de ser un curso agobiante, recargado de actividades, sin orden, disciplina y planificación. A ello se suma que el estudiante que llega a la última etapa de formación académica, por lo general, presenta el siguiente perfil: es un estudiante que cada vez lee menos y mal, tiende al facilismo, inmediatez, a la copia, al plagio, no reflexiona y no se siente responsable de la transformación socio jurídica del país, y lo que es más preocupante: a la realización de la justicia. Lo que trae como consecuencia que los cursos de PI y DPI no resulten satisfactorios y que las investigaciones de Derecho carezcan de rigurosidad metodológica y científica, y peor aún, no aporten a la solución de los graves problemas del país. A ello se suma la causa más profunda y enquistada en el ser del estudiante: desde la escuela no se le educa para investigar, para pensar el país ni para la inquietud científica. La comprensión lectora y el no respeto a las normas gramaticales sigue siendo un serio problema; la escuela sigue siendo el espacio del memorismo, la repetición de conocimientos, del plagio y del descuido en el acompañamiento académico del estudiante (por parte de los padres y de los docentes). Esto pues es hoy en día el gran escollo que afrontan los estudiantes que desean obtener un grado o título profesional y que en ese contexto y con esos antecedentes tiene que plantearse la tarea de investigar.

Perfil del docente investigador de Derecho

El Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica establece que el



docente investigador es aquel que se dedica a la generación de conocimiento e innovación a través de la investigación (artículo 4.3). Sin embargo, somos testigos que los docentes asignados a los cursos de PI y DPI, pueden tener buena voluntad, pero no están –por lo general- capacitados para acompañar procesos de investigación desde una perspectiva metodológica, interdisciplinaria y de transformación socio jurídica. Son docentes con el siguiente perfil: tienden a una visión positivista, leguleya, dogmática, judicialista y restrictiva del Derecho, tienen a su cargo otros cursos u otros trabajos en distintas instituciones o universidades; además, no cuentan con experiencia de investigación académica y científica pues no están formados en ello. A lo que se añade que el docente tiene que “adaptarse” a las limitaciones de la visión del modelo de Universidad – Empresa, antes mencionada, por lo que su trabajo resulta improvisado, poco o nada riguroso, siendo el estudiante el más perjudicado.

El panorama pues no es tan alentador, y por eso mismo, los desafíos son más complejos, aunque la esperanza es poca pues esfuerzo y voluntad –aunque mínima de algunos estudiantes, docentes y directivos de Universidades, sí que también la hay. Es por ello que, a partir de lo expuesto, a continuación, se plantean claves, criterios y orientaciones que le permitan al estudiante, al docente y al gestor llevar a cabo una investigación en Derecho que guarde la solidez argumentativa, científica, metodológica y académica que una investigación requiere a fin de que cobre relevancia, importancia y utilidad práctica, desde una perspectiva mayor: la transformación socio jurídica y la realización de la justicia. En ese sentido, más que plantear soluciones definitivas y acabadas, a tan álgido diagnóstico situacional de la investigación en las universidades, se plantean cuestionamientos y preguntas que pueden abrir y generar un amplio y permanente debate al respecto.

En conclusión, estamos convencidos de que el rol de la investigación, la innovación y la generación de nuevos conocimientos es un eje del desarrollo integral y la práctica de la justicia. Sin embargo, las investigaciones jurídicas no están aportando significativamente, para revertir ello se debe asumir que la investigación es:

- Desarrollar capacidades, habilidades y competencias.
- Hacerlo desde una ética científica.
- Ejecutarlo en clave hermenéutica y en diálogo transdisciplinar.
- Asumir la perspectiva de transformación socio jurídico, el desarrollo integral y el buen vivir.



Finalmente, consideramos que a la universidad peruana y a los operadores de la investigación (estudiantes, docentes y gestores) les queda una larga y compleja tarea. En el camino, desde la dación de la Ley Universitaria del 2014, creo que se ha ido avanzando. Asimismo, a nivel de investigación, considero que se cuenta con un marco normativo apropiado y suficiente para otorgar las bases legales que permitan la generación de una cultura de la investigación en el país. La institucionalidad en investigación también ha dado pasos. Se han creado Vicerrectorados de Investigación en las universidades públicas y privadas, se está implementando la carrera del docente investigador y se le está registrando. En ese sentido, considero que, a modo de recomendación, los criterios y claves que se exponen a continuación, aportarán a consolidar la institucionalidad y la cultura de la investigación desde una visión de transformación socio-jurídica y realización de la justicia. Pues hay que decirlo: la justicia como valor y fin supremo del Derecho, tiene que ser también un eje transversal de toda política, normativa, institucionalidad y cultura de la investigación en el país.

Recomendaciones: Claves y criterios para una investigación con visión de transformación socio-jurídica y realización de la justicia

Claves y criterios para el docente investigador

Para llevar a cabo una investigación científica, el estudiante debe afrontar y resolver cuestionamientos que el jurado de tesis y el docente investigador debe empezar a asumir: dejar de lado preguntas de mera repetición de la legislación, la doctrina o la jurisprudencia. El docente investigador desde una visión de transformación socio-jurídica y realización de la justicia le debe formular a los graduandos preguntas como: ¿Qué aporta la investigación y qué novedad plantea sobre la problemática analizada? ¿Qué perspectiva socio jurídica defiende? ¿Qué aporta para la realización de la justicia y la transformación socio-jurídica del país? Responder estas cuestiones no resulta nada fácil, más todavía cuando el graduando no ha tomado conciencia de la importancia de investigar y de aquello que Rama advertía: El rol de la investigación, la innovación y la generación de tecnologías es hoy el motor central del crecimiento y de la dinámica económica de las sociedades modernas (2007, p. 15). Nada de ello será posible si el docente investigador no asume un enfoque interdisciplinario y la necesidad de formarse y actualizarse para desarrollar capacidades y habilidades que le permitan acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje que supone realizar una investigación con visión de transformación socio-jurídica y realización de la justicia.

El docente investigador debe dejar de lado su formación cartesiana del Derecho y con audacia dar el paso para contagiar en el estudiante la curiosidad, el interés, la inquietud



para que plantee una investigación que aporte a la sociedad y a la comunidad jurídica, y por tanto que posea relevancia jurídica, social, político, económico, cultural, ambiental y educativa.

El docente investigador debe entender también que el método o la metodología jurídica deben usarse con la mayor flexibilidad posible. El método o la metodología debe ser una herramienta dúctil para ser usada durante estudio, según convenga y nunca ser utilizado como un corsé, pues el investigador o es libre o no lo es. Es decir, el docente debe saber que si para demostrar una hipótesis el estudiante debe utilizar técnicas de recolección de datos de otro enfoque o complementarlos pues los debe hacer. Lo más importante es salvar la ciencia, alcanzar el conocimiento, más todavía cuando estos se hacen desde una visión de transformación socio jurídico y de realización de la justicia. En resumidas cuentas, el docente debe saber que el método o la metodología es siempre el medio nunca el fin.

Claves y criterios para el estudiante investigador

El estudiante investigador debe responder a los siguientes cuestionamientos: ¿qué o a quiénes investigar y por qué? ¿Cómo evitar repetir lo que ya otros autores han planteado? ¿Cómo seleccionar las técnicas de recolección de datos y analizarlos de modo idóneo? ¿Cómo plantear de manera razonable una investigación y argumentación de los resultados y discusión de los resultados? ¿Qué dimensiones del fenómeno quiero o me será posible abordar? ¿Cómo plantear recomendaciones válidas y viables? ¿Cómo ejercitar el arte del parafraseo? ¿Cómo lograr una investigación original? ¿dónde se llevará a cabo el estudio? ¿Cuánto tiempo se dispone para realizar la investigación? ¿Se cuenta con los medios económicos, logísticos, la información y bibliografía suficiente, pertinente y necesaria? Asimismo, antes de identificar el problema concreto a investigar, sirve mucho que el estudiante se pregunte ¿esta investigación le va a servir e interesar a alguien? ¿A quién/es? ¿Qué utilidad e impacto tendrá? ¿La investigación será un referente en el campo específico del conocimiento desarrollado o de la valoración de la justicia?

Además, el estudiante investigador debe asumir el don del equilibrio entre la rigurosidad científica y la flexibilidad y creatividad del innovador. Es decir, durante el trayecto el investigador debe reconocer que los problemas, objetivos o hipótesis pueden variar, modificarse o ajustarse. El investigador debe saber que el tema u objeto de investigación no debe tornarse perfecto u obsesivo, sino que más bien es ocasión para dos cosas: i)



hacerse especialista en el tema, y ii) aprender a investigar. En resumen, el investigador debe estar en condiciones para que:

1. Sepa qué aporta su investigación desde una visión de transformación socio jurídico, el desarrollo integral, sostenible, equitativo y de la realización del fin supremo del Derecho: la justicia.
2. Sepa cuál es la novedad y la perspectiva jurídica y académica que plantea su investigación.
3. Asuma la experiencia de investigar como una posibilidad para desarrollar capacidades, habilidades y competencias.
4. Asuma una ética científica y un método interdisciplinario, hermenéutico y en diálogo transdisciplinar.

Claves y criterios para la gestión de la investigación

La universidad peruana debe hacer suyo el mandato de la Ley Universitaria que establece que la universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y brinda una formación humanista, científica y tecnológica (artículo 3). En ese sentido, la universidad debe saber que la realización de una investigación implica el desarrollo no solo de competencias sino además de saberes y habilidades; pero también la universidad debe ser consciente de que el desarrollo de una investigación es la oportunidad para aportar en la transformación social del país y responder de modo concreto y propositivo a los desafíos que implica la realización de la justicia en la sociedad. Para ello, la universidad a través del Vicerrectorado de Investigación debe formular una política institucional de investigación que garantice, entre otras, que tanto el docente como el estudiante investigador, asuma el siguiente itinerario, propuesto a modo de saberes:

Saber formular el problema de investigación

La formulación del problema de investigación debe contener implícitamente el marco teórico, las Categorías o Variables a desarrollar, así como, de preferencia, el marco temporal y espacial a delimitar. El planteamiento del problema debe estar formulado como pregunta y conviene además partir de un hecho, situación o fenómeno evidenciable y demostrable, que ocurre u ocurrió y que este posee relevancia jurídico, político, social o económico en su entorno local, regional o nacional. No constituye un problema de investigación una situación improbable o que podría (o no podría) ocurrir.



Para la investigación académica el futuro no existe, solo existe el pasado y el presente, y ambos sí son constatables.

En ese sentido, aquí conviene preguntarse ¿de qué manera el Derecho puede aportar a la solución del problema, fenómeno a investigar y/o a la realización de la justicia? ¿De qué manera me relaciono laboral, académica o profesionalmente con el tema? ¿Por qué considero que el problema resulta relevante jurídicamente? ¿El Derecho aborda adecuadamente el problema? ¿Por qué o cómo debería abordarlo? ¿Cómo se va a medir u observar el fenómeno? ¿Existe alguna solución/herramienta jurídica o interdisciplinaria que permita solucionar el problema? ¿Qué enfoque novedoso puedo plantear al investigar este fenómeno?

Saber precisar y delimitar el problema a investigar

Una vez observado el hecho a investigar, se debe precisar la parte o el aspecto que se desea explorar, describir, caracterizar, comparar, analizar o explicar. Es sumamente importante que el problema a investigar esté claramente definido y delimitado teórica, conceptual, contextual, geográfica y temporalmente. Muchos de las investigaciones se pierden o diluyen en el camino porque desde el inicio no se ha delimitado adecuadamente el mismo. La investigación, mientras más precisa y puntual, más útil y relevante será. También es necesario plantear e identificar la población con la que se va a trabajar, a la que se va a investigar o de la que se obtendrá información (quiénes son, cuántos son, de dónde son, etc.). Mientras más concreto e identificado sea el grupo poblacional y los expertos en el tema mejores, diferenciados y precisos resultados se obtendrán.

Saber plantearse tareas y punto (s) de llegada

Será útil que el estudiante investigador, con el acompañamiento del docente, se plantee metas y tareas que le permitan llevar a cabo la investigación, a esto en metodología se le denomina Objetivos de investigación, que en la práctica son guías para que el investigador responda a los problemas formulados. Las tareas deben plantearse a partir de un verbo en infinitivo (analizar, demostrar, comparar, explicar, identificar, determinar, etc.) y pueden plantearse como Objetivo General y específicos; estas últimas deben ayudar a desarrollar el Objetivo General y a su vez deben guardar estricta relación con los Problemas de investigación formulados y deben ser congruentes entre sí.

También resulta útil formular la hipótesis de la investigación pues esta permite orientar y centrar la investigación en lo que se quiere demostrar o resolver. Si el problema se constituye en el punto de partida para el investigador, la hipótesis será su punto o puntos



de llegada. Ese punto (s) de llegada debe tener como telón de fondo la realización de la justicia y la transformación social.

Saber escoger el camino metodológico

Luego de saber qué se va a investigar (problema u objeto de investigación), cuáles serán las tareas (objetivos) y el punto o los puntos de llegada (hipótesis), es importante saber cómo se va a llevar a cabo dicha investigación y eso supone plantear un marco metodológico o un método de investigación. Para ello, se tendrá que identificar el diseño, tipo, nivel, enfoque y técnicas de recolección de datos pertinentes para los objetivos planteados. El método será la ruta o camino a seguir por eso es fundamental saber escoger bien el camino a fin de no perderse en el intento o demorar más de la cuenta. Asimismo, es importante seleccionar adecuadamente una estrategia o diseño de investigación, pues el diseño permite comprobar las hipótesis o supuestos jurídicos planteados.

De otro lado, será necesario que el investigador seleccione con pertinencia las técnicas de recolección de datos. El análisis de fuente documental, es la técnica imprescindible, la misma que se puede combinar o complementar con la entrevista, encuesta, focus group, observación, historia de vida y otra técnica que le sea útil. Todas estas técnicas deben contar con instrumentos que hayan sido previamente validados y aprobados por expertos a fin de que se realicen las preguntas adecuadas. Ello con el fin de otorgarle confiabilidad, credibilidad, validez a los datos construidos y asegurar la rigurosidad científica del estudio.

El investigador debe definir y escoger el enfoque a asumir, sea este cuantitativo, cualitativo o mixtos. Estos enfoques poseen debilidades, fortalezas, ventajas y desventajas, lo importante será que el investigador sepa explicar por qué elige tal o cual enfoque.

Asimismo, se propone que los estudios de Derecho deben ser orientados al tipo de investigación básico, como lo plantea el artículo 4.4 del Reglamento, a fin de que las investigaciones socio jurídicas sean capaces de aportar en la explicación, comprensión y plantear propuestas a fenómenos como por ejemplo, el machismo, el sicariato, la impunidad, el feminicidio, el racismo, la discriminación, la corrupción, la contaminación ambiental, el descrédito y debilitamiento de la institucionalidad democrática, entre otros.



Saber dar razones de la importancia del estudio

La justificación de la investigación es la ocasión para que el investigador fundamente la novedad, originalidad o el aporte de su investigación. Es decir, con la justificación se debe desarrollar una reflexión precisa para sustentar la importancia, relevancia y la factibilidad de la investigación (el por qué y el para qué del estudio) que pone entre manos no solo a la comunidad jurídica sino también al país. El investigador debe ser capaz de precisar y dar razones convincentes de la utilidad de la investigación, así como de los beneficios que se obtendrán de ella. La justificación puede desarrollarse desde tres aspectos, planteándose las siguientes preguntas:

Justificación Metodológica: ¿La investigación emplea un método apropiado y adaptado a la ocasión? ¿La investigación emplea métodos y herramientas innovadoras? ¿De qué manera se vincula el método de la investigación con los resultados obtenidos?

Justificación Práctica: ¿La investigación aporta en la solución del problema observado? ¿A qué tipo de público o a qué institución le será de interés o utilidad la investigación? ¿Por qué creo que la investigación resultará conveniente? ¿Quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación? ¿De qué modo concreto aportará la investigación a la solución del problema evidenciado, a la transformación socio jurídica y a la realización de la justicia?

Justificación Teórica: ¿la investigación aporta al desarrollo de una nueva teoría o doctrina jurídica? ¿Cuál será el aporte sustancial para el campo específico de la línea de investigación asumida? ¿Se pueden plantear tareas o desafíos para posteriores investigaciones? ¿Qué aspecto teórico del problema he desarrollado y que antes no fue abordado?

Saber construir los pilares epistemológicos

El marco teórico constituye el pilar y el sustento argumentativo de toda investigación. En esta parte se deben exponer con profundidad la fundamentación científica, doctrinal, jurisprudencial, legal y teórica de las Categorías y Sub Categorías o Variables e Indicadores que comprendan la investigación. Se deben detallar los antecedentes o estudios previos, el estado del arte, las bases epistemológicas y el marco conceptual en la que se basa la investigación.

Es importante por ello que el investigador haga uso de fuentes confiables, serias y académicamente respaldadas. Hoy en día se hace uso de los repositorios o base de datos académicas y/o científicas especializadas para obtener información, además de acudir a las bibliotecas existentes.



Aun así, durante toda la investigación, el investigador debe estar atento, actualizando su base de datos y en contacto con toda la información necesaria que le permita mantener vigente el tema a investigar. También le ayudará el asistir a cursos, seminarios o congresos que se realicen sobre el tema abordado y entrevistar a los expertos en la materia.

Saber analizar, parafrasear y citar las fuentes

En general las normas o Directivas de Investigación de las universidades solo permiten hasta un 30% de coincidencias o similitud con otros trabajos. Dado que el objeto de toda investigación es la innovación, el desarrollo y el avance de la ciencia se busca que el trabajo sea lo más original posible; en ese sentido, el investigador tiene el desafío de analizar y parafrasear apropiadamente los textos. Por cuestiones éticas, propias de toda investigación, el investigador tiene la obligación de citar las fuentes consultadas, siguiendo alguna norma de citado estipulada en la universidad.

Asimismo, la universidad debe entender que los software de coincidencias, mal llamados “antiplagios”, son software que detectan coincidencias y no plagios ni copias. En ese sentido, estos software deben ser utilizados como herramientas de enseñanza-aprendizaje y de acompañamiento formativo que le permita al estudiante investigador saber citar apropiadamente o citar cuando no lo haya hecho, y no deben ser usados como herramientas punitivas o descalificadoras como actualmente se hace, desaprobando y frustrando al estudiante que aún no aprende a citar, y peor aún, dejándolo sin la posibilidad de graduarse o titularse para lo cual se ha formado y ha invertido tiempo y dinero. Lo dicho no pretende justificar el plagio o la copia, por el contrario, estas son faltas muy graves que deben ser adecuadamente sancionadas, pero para evitar esas situaciones, la universidad debe promover una cultura del citado a través de campañas de respeto a los derechos de autor y de citado de fuentes. Hay que recordar también que el estudiante investigador en el Perú está en una etapa inicial de una cultura de la investigación y de la ética en la investigación y es por ello que debe ser diligentemente acompañado en este proceso formativo.

Saber procesar, analizar y ordenar los resultados y hallazgos

Luego de obtener la información y datos necesarios, estos deben ser adecuadamente procesados, analizados, argumentados, explicados, sistematizados y ordenados como Resultados y Discusión de Resultados.

Se deben detallar los tipos de Resultados obtenidos a partir de las técnicas aplicadas (análisis de fuente documental, entrevista a expertos, encuesta poblacional,



observación, etc.). Se debe precisar la especificación de cada resultado y la relación con el tema abordado, así como la contradicción existente entre el desarrollo teórico y el resultado empírico del fenómeno estudiado. Estos Resultados pueden ser abordados a partir de los Objetivos, de las Categorías o Variables de la investigación.

Los Resultados deben ser el sustento de la demostración empírica o teórica de la investigación llevada a cabo. De tratarse de Resultados obtenidos a partir de un enfoque cuantitativo el investigador debe valerse de un especialista o hacerse especialista en estadística para medir los factores, variables o indicadores de su investigación, así como analizarlos y exponerlos rigurosamente.

El investigador también deberá sopesar y explicar las consecuencias que traerá o conllevará los Resultados obtenidos en su investigación en el ámbito jurídico, político, social, económico, educativo, etc. en otras palabras, se debe explicar con profundidad el nuevo conocimiento que aporta la investigación sobre el fenómeno o situación estudiada, identificando el aporte concreto para la transformación socio jurídica y la realización de la justicia.

De otro lado, en la Discusión de resultados el investigador debe precisar lo que logró y lo que no logró en la investigación, y explicar por qué no lo logro o cuáles fueron sus dificultades y limitaciones y cómo superó esos escollos, si es que los superó. Además de argumentar su postura, reflexiones e inquietudes personales. Asimismo, en esta parte se debe precisar las consistencias o inconsistencias teórico/práctico de los hallazgos, la contradicción o convergencia de los planteamientos o resultados, así como contrastar y cruzar dialógicamente todos los hallazgos obtenidos. La Discusión puede exponer los temas, aspectos o perspectivas que la investigación deja abierta para futuras investigaciones y debe precisar la utilidad del método o trayectoria metodológica asumida durante la investigación. La Discusión de Resultados puede ser abordada a partir de los Objetivos, de las Categorías o Variables de la investigación.

En la Discusión se debe señalar lo que aún falta investigar del problema y que en la investigación no se ha desarrollado. Se debe explicar por qué no se ha desarrollado y por qué se considera que se debe seguir estudiando el fenómeno.

La redacción de los Resultados y Discusión de los Resultados deben guardar un rigor argumentativo y una claridad expositiva que permita sustentar lo que se está afirmando como hallazgo o lo que se está poniendo a discusión. El lenguaje a utilizar debe ser a la vez claro y técnico que permita mantener el equilibrio entre la rigurosidad y la accesibilidad. Esta es la ocasión que tiene el investigador de comunicar a su público



lector sus ideas, aportes, reflexiones y posiciones, de modo democrático, interdisciplinario, crítico, deconstructivo, transdisciplinario y dialogante, como lo señalábamos anteriormente.

Tanto los Resultados como la Discusión de los Resultados deben servir para profundizar y responder ampliamente la validez, confirmación, veracidad o falsedad de los supuestos jurídicos o las hipótesis planteadas.

Saber concluir y recomendar

Las conclusiones son la explicación de las hipótesis planteadas. En ella se expone las causas y consecuencias del fenómeno investigado. Deben ser precisos, contundentes, directos y no dejar espacio para la ambigüedad, confusión o imprecisión. De otro lado, para formular las recomendaciones el investigador debe aplicar tres criterios: i) señalar qué se debe hacer, ii) quién lo debe hacer y iii) cómo lo debe hacer. Todas las recomendaciones deben ser física y/o teóricamente viables y posibles de realizar.

Referencias

Congreso de la República, Ley N° 28303: Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Lima: 18 de diciembre de 2007.

Congreso de la República, Ley N° 30220: Ley Universitaria, Lima: 9 de julio del 2014.

Diario Gestión, "Universidades públicas a solo un mes para ejecutar cerca de S/ 600 millones en inversiones". Lima, diciembre del 2018. Recuperado de <https://bit.ly/2G4BqgF>

Poder Ejecutivo, Decreto Supremo N° 020-2010-ED, Reglamento que aprueba el TUO de la Ley Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Lima: 23 de julio de 2010.

Rama, Claudio. (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: UDUAL.

Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Resolución de Presidencia N° 198-2017-CONCYTEC-P. Lima: 2017.

Scimago. Ranking Iberoamericano de Instituciones de Educación Superior 2018. Recuperado de <https://bit.ly/3n4MB9v>

Semanario Hildebrandt en sus trece. Edición de octubre de 2018.

The Times Higher Education (THE). World University Ranking. Ranking 2018 Latin America. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/news/latin-america-university-rankings-2018-results-announced>



Historia de la clase obrera e historia oral. Reflexiones sobre las posibilidades de la historia oral en la construcción del conocimiento de la clase obrera.

Jorge Tripiana

Introducción

El presente trabajo se propone como un aporte a la discusión sobre los desarrollos metodológicos en la investigación social y su relación con la transformación necesaria en nuestras sociedades latinoamericanas. Se basa en la experiencia de investigación en conflictos laborales en las ramas manufactureras y mineras en las últimas décadas, realizadas básicamente a través de testimonios de obreros/as, y bajo la perspectiva de la co-construcción como herramienta para la reflexión sobre las experiencias sociales. Se toma como base las investigaciones sobre dos colectivos de trabajadores, de diferentes ramas económicas, de nuestra región: en primer lugar, el de los obreros metalúrgicos de la seccional Tandil, (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) de la Unión Obrera Metalúrgica, durante el período que va desde el año 1990 hasta el año 2004; y por otro lado, la experiencia de los obreros mineros agrupados en la Asociación Obrera Minera de la Argentina, trabajadores de la cementera Loma Negra, ubicada en la ciudad de Barker, Partido de Benito Juárez, (Pcia. de Buenos Aires, Argentina) desde el año 2001 hasta la actualidad.

La investigación sobre el proceso de conciencia, incluye tanto la forma en que se realiza el trabajo, las transformaciones en curso, y cómo lo viven los trabajadores y trabajadoras. Para alcanzar los objetivos de conocimiento, en los dos casos que constituyen nuestra base empírica de experiencias de lucha, los testimonios orales fueron combinados con el análisis de otro tipo de fuentes; pero en el trabajo que nos ocupa el objetivo es realizar una reflexión sobre las posibilidades de la historia oral para la visibilización de experiencias obreras de resistencia y organización laboral y política, así como para la reflexión sobre la experiencia acumulada en la lucha de los trabajadores. En el segundo caso, el de los obreros mineros, las entrevistas también fueron filmadas, así como los diferentes hechos de protesta que se llevaron a cabo en los meses del conflicto con la empresa Loma Negra.

Palabras clave

Historia, construcción del conocimiento, clase obrera



El proceso de conciencia y la experiencia de lucha

Partimos en nuestro trabajo de considerar que la lucha, el desenvolvimiento de la clase en los enfrentamientos con los patrones y el Estado, y la experiencia que se generan en estos enfrentamientos, son elementos constitutivos en el proceso de desarrollo de la conciencia. Estos componentes guardan estrecha relación con la organización que asumen los trabajadores. Las variadas formas que puede asumir esta organización (comisiones internas, delegados por secciones, asambleas, órganos oficiales (revistas, panfletos, etc), son todos observables que nos permiten avanzar en el conocimiento sobre el grado de conciencia que poseen los trabajadores organizados. Expresan en muchos casos la palabra de los/las trabajadores/as. Y también sucede que esta palabra se pierde en la vida social, no queda registro de innumerables prácticas que se suceden en el cotidiano de la organización. Conciencia que en su despliegue puede concretizarse también en otros ámbitos, en la percepción sobre otros conflictos sociales que no los involucran directamente, en donde se excede lo estrictamente gremial para plantear su visión sobre la vida social en general.

En este sentido, es necesario señalar que estas dimensiones deben ser tenidas en cuenta con la clase en movimiento y como grupo organizado; no se trata de trabajar estas dimensiones a través de las percepciones de los individuos que la componen sino de su práctica como sujeto colectivo. En síntesis, pondremos atención de considerar en primera instancia lo que los obreros hacen, lo que se manifiesta práctica y objetivamente en el período y que hace a su lucha como trabajadores, a su identidad como clase. Este proceso incluye no sólo los enfrentamientos propiamente dichos, sino también las formas organizativas que reflejan en forma más o menos mediatizada la experiencia obrera y permite la sistematización de la reflexión sobre su historia pasada y reciente.

George Rudé (1986) definió dos componentes de la “ideología de la protesta”, un componente tradicional “inherente”, al cual considera como una especie de “leche materna” ideológica, que se basa -lo cual recuerda lo planteado por Gramsci- en la experiencia directa, la tradición oral o la memoria colectiva. El otro componente es “derivado”, y está compuesto por ideas y creencias que se toman de sistemas estructurados de ideas políticas o religiosas. Incide desde el exterior sobre la ideología de protesta. Las interacciones entre estos dos componentes puede ser fluida, a veces los

sistemas más estructurados surgen de las ideas inherentes del pueblo, y otras veces



el factor inherente tiene en su composición elementos del segundo tipo de ideología adoptados y convertidos en “inherentes” por alguna generación anterior.

Para Rudé el componente “inherente” tiene límites muy claros respecto del tipo de rebelión popular que puede llevar a cabo, siendo estas la huelga, la revuelta o la toma de conciencia de la necesidad de un cambio radical. No más allá, no puede llevar la rebelión a la revolución por sí sólo, “ni siquiera en calidad de satélites de la burguesía” (p. 41). Para alcanzar este objetivo es necesario que actúe el componente “derivado”: ““las ideas políticas, filosóficas o religiosas que, en diversas fases de elaboración, quedaban absorbidas por la cultura más concretamente popular” (p. 42)

Cada protesta tendrá así una combinación particular de elementos “inherentes” y “derivados”, que será necesario conocer para comprender la ideología de la protesta, pero, aclara el autor, depende en un grado mayor del componente derivado, el cual, a su vez, se encuentra condicionado por las circunstancias imperantes en cada momento histórico. A su vez, habría que tener en cuenta que este componente derivado actúa sobre la base, la “leche materna”, y de acuerdo a cómo se define ésta, a cuáles son sus características, y a las circunstancias del momento, será mayor o menor la incidencia de lo “derivado”, y también sufrirá mayor o menor transformación al momento de absorción.

Tenemos así tres elementos a considerar en el estudio de la ideología de la protesta, según Rudé: el primer elemento es el “inherente” o la base común; el segundo es el “derivado” de algún otro sistema de creencias o ideas con mayor estructuración y asimilado en algún grado a definir por el movimiento de la protesta; y el tercer elemento corresponde a las circunstancias concretas, al momento en el cual se desarrolla la protesta, que determina la mezcla final de componentes “inherentes” y “derivados”.

Por su parte, en sus estudios sobre el origen y la conformación de la clase obrera inglesa,

E.P. Thompson ha reafirmado indicaciones realizadas por Marx y Engels, diciendo que “la clase obrera estuvo presente en su formación”, con lo cual señala lo erróneo que es suponer que la clase obrera, como totalidad histórica, se encuentra ya plenamente constituida en la estructura económica por las relaciones que se dan en el momento de la producción. Thompson reafirma aquí su idea sobre la experiencia de la clase:

“la experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales:



encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales.”

Lo cual se da en un proceso de lucha de clases, porque si bien la experiencia de la clase aparece determinada por las relaciones de producción, el proceso de formación de la conciencia se encuentra mediado por esas mismas experiencias, que son históricas, concretas, y por ende manifiestan una correspondencia con el nivel y las formas de la lucha. Como se puede ver, la indicación “ampliamente determinada por las relaciones de producción” ubica esta posición de Thompson en una perspectiva materialista, dado que la experiencia supone las relaciones productivas. Reafirmando esta posición, y respondiendo a las críticas que esta posición tuvo en su momento, en un texto posterior afirma Thompson:

“Espero que nada de lo escrito anteriormente haya dado pábulo a la noción de que yo creo que la formación de clase es independiente de determinantes objetivos, que clase puede definirse simplemente como una formación cultural” (1984; p. 38).

Sin embargo, en sus estudios históricos el énfasis en remarcar los elementos de conciencia lo lleva a subvalorar los elementos estructurales, objetivos, en la conformación de las clases. Dice Thompson:

“Estoy convencido que no podemos comprender la clase a menos que la veamos como una formación social y cultural que surge de procesos que sólo pueden estudiarse mientras se resuelven por sí mismos a lo largo de un período histórico considerable. En los años que van entre 1780 y 1832, la mayor parte de la población trabajadora inglesa llegó a sentir una identidad de intereses común a ella misma y frente a sus gobernantes y patronos. Esta clase gobernante estaba muy dividida, y de hecho sólo ganó cohesión a lo largo de los mismos años porque se superaron ciertos antagonismos (o perdieron importancia relativa) frente a una clase obrera insurgente.” (1989; p. 18)

Y agrega:

“las clases no existen como entidades separadas, que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico.” (...) “la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos



intereses son distintos (y habitualmente opuestos) a los suyos.” (p. 20)

Este rescate del concepto de experiencia resulta importante en el trabajo de Thompson, al igual que su énfasis en darle al concepto de clase un sentido histórico; ahora bien, no creemos que sea conveniente reducir la noción de clase al compartir costumbres o usos en común; nos parece que el concepto es más fértil para avanzar en el conocimiento de lo que significa la actividad práctica de los trabajadores en lucha. Experiencia, en este sentido, refiere a lo que se aprende en la lucha, y que es la base de lo que se pone en juego en cada proceso de lucha específico. Perry Anderson (1985) ha indicado algunas incongruencias en este desarrollo realizado por Thompson, indicando precisamente esta dificultad en mostrar en el análisis histórico la relación dialéctica entre subjetividad y objetividad en la conformación de la conciencia de clase. Según Anderson, una débil línea separa lo que sería una propuesta fértil de análisis - que por cierto dio origen a una multiplicidad de estudios historiográficos de real valía sobre la experiencia concreta de los trabajadores-, de una desconsideración sobre la incidencia del conjunto de las relaciones sociales por las cuales se resuelven la producción y reproducción material y simbólica de una sociedad.

Desde nuestra perspectiva de investigación, en cada “formación social y cultural” tiene incidencia el grado de conciencia de clase existente, que a su vez se encuentra ampliamente determinada por la praxis social, por el proceso de lucha existente. Es preciso recordar aquí la afirmación de Marx, “las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias”, para introducirse de lleno en la dialéctica entre necesidad y libertad que la frase expone y que se encuentra involucrada en el movimiento de la sociedad. Esta relación entre necesidad y libertad ha sido elaborada en diferentes aproximaciones desde la perspectiva marxista – centralmente se encuentra en Gramsci y Lukács, pero no sólo en ellos-, lo cual ha llevado a la creación de las herramientas metodológicas necesarias para que, sobre esa base dialéctica, nos permita el avance del conocimiento sobre la totalidad social.

Hay otro aporte de Thompson, en otro de sus trabajos históricos sobre la Inglaterra del siglo XVIII, y que debería pensarse como análogo a la “ideología inherente” que planteó Rudé, en el cual desarrolla lo que califica como “economía moral del multitud”. Observando a lo largo del siglo diferentes movimientos populares, catalogados como “motines” por distintos autores, logra entenderlos como expresión de algo más arraigado que levantamientos populares espasmódicos, que se dan por alguna causa puntual y no tienen relación entre sí. Surge así el conocimiento sobre la existencia de



una “economía moral”, sobre la base de la costumbre, que subyace a los mismos y que genera reacciones de distinto tipo ante el avance de la economía industrial. Se trataría de,

“...un consenso popular en cuanto a qué prácticas eran legítimas y cuáles ilegítimas en la comercialización, en la elaboración del pan, etc. Esto estaba a su vez basado en una idea tradicional de las normas y obligaciones sociales, de las funciones económicas propias de los distintos sectores dentro de la comunidad, que tomadas en conjunto, puede decirse que constituían la “economía “moral” de los pobres. Un atropello a estos supuestos morales, tanto como la privación en sí, constituía la ocasión habitual para la acción directa”. (Thompson, 1984; p. 66)

Resulta esta conceptualización un elemento interesante a tener en cuenta, más allá de que se encuentra firmemente datado en una sociedad en transición hacia el capitalismo industrial, o sea, en un movimiento tendencial que lleva al predominio de la economía de mercado, puede ser un componente importante para entender ese sustrato ideológico “inherente” como lo define Rudé, y que forma parte de la clase trabajadora, sobre todo en los momentos de agudas crisis económicas, que es donde, como posibilidad, pueden hacer su aparición comportamientos que no son habitualmente visibles. Sin duda que es posible, en el contexto de cambios abruptos como es el que se genera tras la aplicación de las medidas neoliberales en los primeros años 90, o en la actualidad con el neoliberalismo macrista, observar elementos de resistencia que remiten a una “moral” diferente de cómo organizar el funcionamiento de la sociedad. Que no es un pasado preindustrial para una sociedad en donde el capitalismo hace más de 50 años que se desarrolla más en profundidad que en extensión. Entendemos, por el contrario, que la concreción de la legislación peronista hasta la instalación de la dictadura cívico-militar en 1976 implicó el establecimiento de un amplio entramado de leyes y pautas de comportamiento que estableció tanto las posibilidades como los desafíos en la lucha de la clase obrera. La conciencia de clase como asalariados fue moldeada por esta incorporación y consolidación del movimiento obrero organizado en el sistema institucional. En este sentido preciso la conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. (Thompson, cit.)

Esta cultura contiene la experiencia sindical, remite a las formas específicas de la organización del movimiento obrero, tanto en su faz interna, en cuanto a las formas organizativas específicas, como en sus vínculos con el partido peronista que lo contiene.



En este sentido cobra toda la importancia el derecho, como formador. Dice Gramsci,

este carácter educativo, creador, formativo del derecho, no fue suficientemente puesto de relieve por ciertas corrientes intelectuales. (Gramsci, 1998, p. 162- 163).

Pero sin duda lo relevante es que se trata de una experiencia realizada en la lucha: si bien el marco pautado por el derecho impone las reglas, ellas mismas son motivo de conflicto, y la investigación muestra los incesantes enfrentamientos a que da lugar, y no sólo a nivel parlamentario, en relación a las leyes o decretos sino más concretamente sobre la efectivización de los derechos laborales en el ámbito productivo, la realización de los convenios colectivos, etc.

Atender a los procedimientos legales establecidos forma parte de la defensa de los derechos de los trabajadores, y la lucha será en el período por no perderlos, aunque en un contexto regresivo para la clase en su conjunto. El sistema de valores establecido se condice con esos derechos, los cuales forman parte de una cultura más general que parte de la forma en que se realiza el trabajo, mediante el cual se garantiza la producción, la base material específica de la sociedad industrial, y la reproducción de la vida. La existencia del sindicato en el lugar de trabajo, la pertenencia, el integrarse a su organización, define las líneas en las cuales se mueve una socialización que tiene presente la historia, el pasado transitado, es una identidad generada por la experiencia de lucha y transmitida por diferentes medios.

Ante esta conceptualización surgen algunos interrogantes para la investigación empírica, en primer lugar: ¿Cuáles son las herramientas que nos permiten avanzar en este conocimiento de la experiencia de lucha obrera? Porque si bien resulta claro que esa experiencia de lucha es la que interesa, así como la suerte que le depara el paso del tiempo, es interesante pensar ahora cuáles son las herramientas adecuadas para comprender en su totalidad esa experiencia.

Los relatos de los/las trabajadores/as nos permiten avanzar en el conocimiento que tienen sobre lo que acontece, y dar cuenta de mejor manera sobre lo que ocurre, sobrepasar el relato sobre lo acontecido que sin duda resulta mediado por las relaciones de poder.

Creemos que la historia oral a través de testimonios es un recurso indispensable para llenar esas lagunas que nos lega el pasado, aunque es necesario dar cuenta de la forma en que se construye. Y acá es posible afirmar que se distingue en estos testimonios los



que son contemporáneos al conflicto, y lo que se construyen sobre un hecho del pasado, aunque para los protagonistas se encuentre tan vigente.

El hacer de la historia oral y la conciencia de clase

“La historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. No hay duda de que en la actividad histórica de estos grupos hay una tendencia a la unificación, aunque sea a niveles provisionales; pero esa tendencia se rompe constantemente por la iniciativa de los grupos dirigentes y, por tanto, sólo es posible mostrar su existencia cuando se ha consumado ya el ciclo histórico, y siempre que esa conclusión haya sido un éxito. Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se rebelan y se levantan...”

Por eso todo indicio de iniciativa autónoma de los grupos subalternos tiene que ser de inestimable valor para el historiador integral; de ello se desprende que una historia así no puede tratarse más que monográficamente, y que cada monografía exige un cúmulo grandísimo de materiales a menudo difíciles de encontrar” (Gramsci, 1981; p. 493)

Estas observaciones de Gramsci nos permiten ubicar desde donde realizamos la historia social que llevamos adelante desde hace ya algunos años. El trabajo de investigación desarrolla una perspectiva de historia oral con el objetivo de considerar el proceso de conciencia de la clase trabajadora, atendiendo a conocer sus formas de lucha, y sus formas organizativas, así como a la estrecha relación existente entre ambas. Como dijimos más arriba, los relatos elaborados no son la única fuente que se utiliza con el fin de alcanzar el conocimiento de ese proceso, de sus variaciones, de sus estados en movimiento. Pero entendemos que los testimonios aportan significativamente al conocimiento pleno de las experiencias de lucha obreras.

Para ello se trabaja sobre la base de testimonios recogidos en entrevistas en profundidad, realizadas a sujetos que han sido protagonistas, como miembros de los sindicatos, de cada uno de los momentos histórico bajo estudio: en el caso del trabajo sobre los metalúrgicos en los años 90, se trata de miembros de la comisión directiva, obreros y delegados en comisiones internas. Y en el caso del conflicto de los obreros de AOMA, los testimonios refieren a miembros de la comisión directiva y obreros y obreras de la planta y de las empresas tercerizadas, y antiguos obreros jubilados, retirados o despedidos en el cierre de la empresa en el año 2001, algunos de los cuales fueron reincorporados posteriormente.

El uso de la historia oral a través de testimonios de protagonistas de cada contexto para nosotros constituye no sólo una técnica, como recurso para la recuperación de



información de una nueva fuente, no tradicional, no documental. Si bien es ésto también, trasciende ser una cuestión meramente instrumental porque los testimonios orales permiten introducir componentes y sentidos en la reconstrucción de la historia, así como poner en discusión visiones sobre ellos y debatir con otras formas de entender esa misma historia. Los relatos constituidos a través de los testimonios orales permiten de esta manera introducir una visión de los hechos realizada por los trabajadores, la experiencia del cotidiano, los sentidos que atribuyen a sus acciones. Es la subjetividad puesta en la práctica la que nos dejan ver los testimonios orales. Que si bien son testimonios individuales, puestos en relación entre sí, con otros testimonios, y con otras fuentes analizadas, periódicos, documentos oficiales, gremiales, etc, nos permiten lograr una mejor comprensión del objeto de estudio, nos permiten observar el “ambiente”, el sustrato ideológico, inherente, del cual parten las prácticas colectivas.

Las clases subalternas mantienen a lo largo del tiempo serias dificultades para dar cuenta de su visión del mundo, en primer lugar, y también por supuesto para que éste trascienda y pueda discutir en paridad en el conjunto del espacio social sobre los sentidos del mismo. El poder social es el que define cuál es el discurso que se sostendrá a lo largo del tiempo. La fragmentación y la naturalización de desigualdades de clase y grupales, de las jerarquías sociales, resultan procesos comunes en la sociedad capitalista, cuyas consecuencias retroalimentan esa desigualdad en las clases subalternas; de esta manera el proceso, progresivamente va estableciendo las dificultades para establecer el sentido de las cosas desde el punto de vista de la clase trabajadora, sobre cómo suceden los hechos y su racionalidad, al conjunto de la sociedad. Prevalece en el proceso lo episódico, la fragmentación que se cristaliza en las instituciones de la sociedad civil y del Estado. Cuál es el nivel de conciencia que los grupos y clases subalternas tienen sobre este proceso? Por supuesto que no es posible dar una respuesta contundente teniendo como premisa la fragmentación aludida. Depende casi con certeza de las situaciones particulares que cada fracción o capa de la clase trabajadora en cada momento histórico. Pero sí es posible afirmar la existencia de elementos comunes que surgen de las experiencias de lucha.

A través de la relación que se genera en las entrevistas en el hacer la historia oral, fluyen los testimonios de los/las trabajadores/as, y este ejercicio permite una actividad de reflexión que incluye a todos/as los/as involucrados/as en su construcción.

La entrevista establece una relación social, y el relato así construido implica esa relación, es un relato conjunto entre entrevistador y entrevistado, que también muestra



elementos

de otros relatos, comunitarios, gremiales, contextuales más generales, en los cuales se mueve o se ha movido el entrevistado. Y esa relación también tiene en su seno, implícitas, la autoridad, la diferencia existente en los roles que se juegan. Pero este “vicio” de la entrevista no anula cuestiones que solo a través de esos testimonios nos permiten avanzar en el conocimiento de los hechos. Este es el primer elemento a destacar fuertemente: los testimonios orales nos permiten llenar lagunas que no se encuentra en las fuentes escritas. Como dice Portelli,

“Las fuentes orales nos dicen no sólo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron (...) La subjetividad es asunto de la historia tanto como lo son los hechos más visibles” (Portelli, 1991; p. 42)

Este es un elemento significativo al momento de evaluar la conciencia, ya que ésta no se constituye solo por lo que se muestra en los hechos, en lo que hacen, en la práctica efectiva, la cual sin duda es lo más relevante, sino también es importante considerar lo “que se deseaba hacer, lo que creían estar haciendo...”, que se constituye en un elemento central en el hacer de la historia.

En relación a la investigación realizada con los dos colectivos de obreros, los testimonios, por un lado, nos han permitido iluminar zonas oscuras, ocultas en la cobertura que realizan las fuentes periodísticas sobre los conflictos laborales. Instancias relevantes, como las formas de organización, las relaciones al interior de los sindicatos, la relación con otras organizaciones tanto sindicales como sociales en general, la visión sobre el Estado, sobre “la política”, el sentido de ciertas políticas, acciones, etc., quedan relegadas o son, lo más frecuente, simplemente inexistente para el periodismo, y por ende no habitan las fuentes del historiador.

Una cuestión a destacar es la diferencia existente entre testimonios que refieren a hechos pasados, aunque sean recientes (la década del 90) a testimonios que se recogen en el medio del conflicto, en pleno desarrollo de la disputa entre empresa y los trabajadores organizados. En el primer caso, que es el trabajo sobre los obreros metalúrgicos en Tandil, los hechos narrados remiten a los años 90, los tuvieron como protagonistas como miembros de la comisión directiva del gremio UOM seccional Tandil, pero ahora los encuentra fuera de la actividad metalúrgica: todos los testimonios son de ex-obreros, personas activas en su gran mayoría, pero sin actividad en la rama en la rama, y solo un par de personas entrevistadas se encuentran jubiladas.



Sus testimonios permitieron conocer la existencia de una disputa interna, entre sectores de trabajadores, y de una de esas líneas político-sindicales con la empresa más importante de la rama; o las formas de la experiencia y como se transmiten; o las diferencias entre fábricas chicas y fábricas grandes y como afectaba el cotidiano de los trabajadores y al sindicato que los agrupaba. Por ejemplo, dice L. B. :

“Mi participación como delegado, era light, yo era muy pibe, estaba más que nada en lo cotidiano, en relación a las máquinas que se rompían, etc. En fábrica chica la relación era distinta a fábrica grande, porque vos directamente llegabas al jefe de personal o al dueño.”

“Se trabajaba mucho en eso, con el convenio y con los compañeros viejos. No se reunía el cuerpo de delegados, como puede ser ahora, vos la última opinión se la preguntabas al compañero viejo, que llevaba 20 años ahí adentro, que venía con algunas peleas, y vos ibas y le preguntabas cómo mierda es lo de la categoría, y te decía... te la tienen que dar; porque vos tenías el convenio, pero no sabías como aplicarlo.

Y la relación con el sindicato en la fábrica chica, no se como era en la fábrica grande, cuando había un problema puntual no te quedaba otra que recurrir al sindicato, pero si no no existía. No tenían esa rutina de visitas a las fábricas.” (L.B)

El relato no muestra que la cultura obrera, ese cúmulo de experiencia desde la cual parte la práctica y que es alimentada cotidianamente por esta, también se da como heterogénea, de acuerdo a dónde se de la práctica: una fábrica grande no es lo mismo que una fábrica chica, porque las relaciones en donde se desarrolla esa experiencia es diferente. En una fábrica chica hay mayor acercamiento entre patrones y obreros, y entre obreros. La experiencia de L. B. es que este conjunto de relaciones no daba para conflictos importantes, porque todo era charlable con el dueño, se llegaba a él, o al jefe de personal , a plantearle directamente los problemas, cosa que en un fábrica grande no se da, en ésta la participación de la comisión interna del sindicato se revela como más importante para el tratamiento de cualquier situación.

En este trabajo se realizaron entrevistas a ocho miembros de la comisión directiva; y uno a un dirigente de otra línea sindical. En el caso del secretario general de la UOM, fueron varias entrevistas, que en total da unas 10 hs de grabación. En otros miembros de la comisión directiva, la entrevista fueron en promedio de una hora y media. Sólo en otro caso, al secretario administrativo y luego secretario adjunto, se realizaron tres entrevistas en profundidad.



Los testimonios nos permitieron avanzar en el conocimiento de los elementos actuantes que hicieron a la concreción de la hegemonía (en el sentido gramsciano del término),

vislumbrar las disputas en el cotidiano, la construcción de la normalidad en un sindicato clave en la disputa capital-trabajo en nuestro país, a lo largo de la historia y también en esos años noventa, en donde la política neoliberal deja de ser sólo una doctrina económica para conformarse como modelo de sociedad, con valores determinados, sentidos, prácticas...

Esto posibilitó darle densidad a lo que la mirada atenta sobre la sociedad en esos años permitía observar: la extendida resistencia al neoliberalismo, la lucha ininterrumpida desde la clase trabajadora a la ofensiva capitalista desde el aparato estatal y desde los sectores privados respaldados por las políticas estatales. La reforma laboral, la privarización de las obras sociales, la privatizaciones, etc etc, son marcos temáticos por los cuales se puede contemplar el fluir de la resistencia obrera. Pero esta interpretación que parte de la observación de la realidad concreta pareció perderse bajo otra, hegemónica durante algunos años, que definía a esos años noventa como de claudicación del movimiento obrero, que no se duda que le cabe a un sector dirigencial (de la CGT) pero que evita mencionar las diferencias al interior del movimiento obrero (MTA, CTA) así como los posicionamientos a nivel regional o local de la propia CGT.

Por donde pasan esas líneas de lucha? Cuáles eran las diferencias que se planteaban a nivel seccional respecto de la línea que manejaba el sindicato a nivel nacional? La CGT apoya a Menem en su reelección en el año 1995, y mantiene una línea no-conflictiva, con matices, en gran parte de esos años, este apoyo se daba a nivel local?

La conflictividad de los metalúrgicos en la ciudad de Tandil fue muy significativa en esos años 90, como no lo había sido años anteriores ni lo sería después, y esto es debido tanto a las consecuencias a nivel local sobre la estructura industrial de las políticas del momento, como al posicionamiento particular de la UOM desde 1992 en adelante, con las conformación de una conducción gremial combativa, que se mantiene hasta el año 2004.

Los testimonios orales permiten conocer en mucho mayor detalle las diferentes líneas de conflictos, tanto al interior del gremio -local y nacional-, como en relación a los empresarios, al municipio y al resto de la sociedad de Tandil. Permiten un detalle de la vida gremial que no es posible conocer con otras fuentes históricas. El análisis



sistemático de fuentes periodísticas, por ejemplo, permite conocer algunas cuestiones necesarias. En nuestro trabajo partimos considerar los diferentes hechos de protesta, a través de una base de datos realizada sobre los registros de los periódicos locales. Esta base contiene los hechos en los cuales formaron parte los obreros metalúrgicos y la UOM seccional

Tandil en el período considerado. Si bien nos centramos en los obreros metalúrgicos, la perspectiva desde la cual abordamos el trabajo nos hace observar una multiplicidad de registros, que involucra una diversidad de actores sociales que protagonizan las luchas. Estos hechos de protesta pueden objetivarse de distintas maneras, pero para nosotros los observables en relación a este registro son *qué hacen, es decir, qué tipo de medidas llevan adelante, contra quién y con qué objetivos*. Esto permite avanzar en el conocimiento del interés que persiguen en su accionar los diferentes sujetos sociales, como indicador del grado de conciencia con el cual cuentan.

Pero algunas cuestiones nos quedan afuera de la consideración, porque la fuente no permite conocerlas: cuál es el interés manifiesto en las acciones, cuál es la estrategia de la organización obrera, por qué cierto tipo de medida y no otra, por qué contra tal objetivo y no otro, por qué la organización focaliza en tal acción. Es decir, la comprensión de la totalidad del objeto no puede llevarse a cabo sin contemplar lo subjetivo, los sentidos que se ponen en juego en el hecho analizado. Es cierto que también es difícil pensar que sólo a través de los relatos construidos en la entrevista es posible acceder a ellos, sobre todo porque se trata de una construcción, es decir, se dan diferentes mediaciones como para entender que lo relatado es *la verdad*, pero sin duda que a la inversa, sin considerar estos testimonios, la misma se aleja más. Si la verdad objetiva es un ideal inalcanzable, la misma sólo es posible pensarla con la incorporación también de los testimonios orales. Aunque éstos, como se conoce, den cuenta de la construcción entre entrevistador y entrevistado, del alejamiento temporal entre el hecho vivido y la construcción del relato. Aún así, resultan un recurso indispensable para algunas cuestiones de la historia social.

Ronald Fraser supo definir:

“En las épocas de aguda crisis social es cuando el ambiente cobra toda su fuerza como factor determinante de la reacción de la gente ante los acontecimientos. En efecto, por muy intangible que sea, el ambiente nunca es abstracto o distante. Es lo que siente la gente. Y este sentir constituye la base de sus actos. (p. 18)

Entendemos que lo que nos plantea este autor refiere al “sentido común” ese sustrato



común que como una “leche materna” (Rudé) conforma la base desde donde se plantea la nueva práctica en cada presente. El sentido común da cuenta de la experiencia que acumula la organización, éxitos y fracasos, formas de plantarse, de comportarse, de vivir. Sentido común y experiencia constituyen el punto de partida para la evaluación de la conciencia, su conocimiento nos permite avanzar en definir el proceso de conciencia.

En el caso del conflicto entre los trabajadores de AOMA y la empresa internacional Loma Negra, se agrega a todo lo anterior que los testimonios orales son construidos en el presente, en el transcurso del conflicto. En esta contemporaneidad, la primera cuestión a señalar es que los testimonios pueden dividirse a fines analíticos entre los actuales obreros y sus familiares, y aquellos ex-obreros de la planta Loma Negra Barker, que aún viven en el pueblo. En este último caso, pudieron poner a la luz la intensidad del recuerdo sobre lo acontecido en el año 2001, en donde la planta cierra, dejando sin trabajo a todos sus trabajadores, y ocasionando un daño irreparable en un pueblo minero, que dependía, y depende, centralmente de esa fuente de trabajo.

Los testimonios en este sentido aportan a la comprensión de ciertos hechos del conflicto actual, por ejemplo la masividad con la cual se mueve el pueblo, y la adhesión a la conducción gremial que se puso al frente del mismo, a diferencia de lo que aconteció en ese otro momento de la historia, en la cual el gran cuestionado de como se procedió y cómo se resolvió, fue el sindicato. Este elemento es muy novedoso, porque no es esa la imagen que se trasmite inicialmente respecto de los hechos del 2001, pero los acontecimientos que se suceden ante el agravamiento del conflicto ponen en el centro lo que “debe hacer” el gremio, y el contraste surge y se elabora en relación a lo acontecido anteriormente. Por ejemplo, dice M. R:

Yo le voy a contar lo mío. Por ahí ustedes van a hablar con otro muchacho que fue distinto. Yo vine a hablar con el gremio. El gremio en ese momento nos dice: ustedes saben que no podemos hacer nada, y le digo: yo no me quiero, yo tengo la casa... La estaba terminando, mi señora tiene trabajo acá, empleada de comercio, el chico en la escuela primaria... Entonces, en reunión con ellos, personal, tenía muy buena relación, con el Secretario General... me dicen: nosotros no podemos hacer nada, no hay una ley que obligue al patrón a tener un empleado si no lo quiere tener. Y estos se agarran de ese lado y están haciendo lo que están haciendo. Ellos van a cerrar, ya no hay más capacidad para trasladar a las personas a otra planta y nada, nada... Había que irse si o si. Eso fue mi experiencia, lo que me pasó a mí. Pero les pasó a todos más o menos igual, porque en ese momento llamaban de a uno, iban negociando de a uno (...). Pero



la planta se cerraba, no podíamos buscarle la vuelta a nada. Hoy es algo distinto, hoy se abrió el paraguas antes. Cuando empezaron a llamar primero, ya empezaron a trasladar gente al gremio. Y se pusieron a la cabeza del problema, porque tiene que ser así. Pero... Los sindicalistas a la cabeza o la cabeza a los sindicalistas (RISAS). Los dirigentes a la cabeza o la cabeza a los dirigentes. Acá ellos, los chicos, se están moviendo bien, involucraron a todo el pueblo. Bueno la población no quería pasar lo que había pasado en el 2001.

Esta elaboración se da tanto en los actuales dirigentes gremiales, como en las personas que no son obreros/as, y contribuye a ello la difusión de material audiovisual en los inicios

del conflicto actual, en el momento en el que se desarrolla el paro por tiempo indeterminado que define la asamblea de trabajadores. Se tomaron testimonios a 15 obreros/as y familiares de obreros/as. En todos los casos las entrevistas fueron filmadas. Se agregan en este caso el registro de diferentes actos, movilizaciones, plenarios, asambleas y conferencias que se fueron dando en el desarrollo del conflicto y que fueron registradas en forma audiovisual. La participación del equipo investigador se dio a través de una demanda de los obreros para “registrar el conflicto”, y la integración con la conducción gremial permitió registrar momentos de la lucha sobre los cuales no es posible acceder por otros medios, ni periodísticos, ni fuentes gremiales. En este camino reflexivo, no es menor la participación de diferentes instancias formativas en las cuales se concretizó la co-construcción de conocimiento. Estos espacios, organizados por el PROIEPS¹, permitió la comprensión de diferentes aristas de la relación capital-trabajo, referidas sobre todo a las transformaciones en curso a nivel general y en particular sobre el proceso de trabajo, que los obreros naturalmente colocaban como instrumentos de reflexión para su ubicación particular en la fábrica Loma Negra.

Conclusiones provisionarias

Nuestro trabajo parte de la relación entre la necesaria elaboración conceptual y el trabajo empírico, y por ello es una reflexión sobre la investigación en curso sobre la conciencia obrera, su proceso a lo largo del tiempo, indagando sobre dos colectivos obreros, uno en la década del 90, y otro en la actualidad. La atención puesta a cada contexto de lucha específico, es decir al tiempo transcurrido al momento de la construcción del testimonio oral, resulta relevante porque establece diferentes niveles de análisis que deben tenerse en cuenta si entendemos que la reflexión que posibilita el testimonio puede ser considerado un componente del proceso de conciencia. La



relación de la entrevista habilita la “actualización” de cosas pasadas, de momentos que los ha tenido como protagonistas, principales o secundarios, no importa eso, sino que conforman la biografía de cada uno/a, permite la reflexión. Y se trata de un testimonio que se logra en el mismo momento del conflicto, la reflexión adquiere otras características, porque potencialmente

puede influir en el mismo, cosa que no es posible cuando se trata de hechos del pasado, aún el más reciente. Hacer historia oral significa reconstruir testimonios de protagonistas de algún hecho histórico, que en el caso que nos ocupa refiere a hechos de protesta, que tienen importancia en el proceso de conciencia de la clase obrera. Es un

“...rescate de la memoria vida para que las futuras generaciones puedan construir su futuro. La buena historia oral es una forma que, a partir de las experiencias individuales, permite a un ser humano común sentirse reflejado, aprender de las experiencias y repensar su propia realidad.” (Pozzi, 2008; 206)

De esta manera, los testimonios orales brindan elementos de conocimiento sobre ciertos ámbitos de la experiencia obrera que no surgen de otras fuentes históricas, por ejemplo sobre la organización gremial, sobre las disputas entre líneas internas, sobre el cotidiano del trabajo en la fábrica, etc, pero no sólo es lo que se refiere al ámbito laboral, sino también nos proporciona luces sobre la historia social y cultural, y sobre el lugar de la clase obrera en esta construcción. Como dice James, “Es una ventana hacia los aspectos subjetivos de la historia -el universo cultural, social e ideológico de los actores históricos.” (James, p. 128).

Pero, como también indica este autor,

“la visión que proporciona no es el mero reflejo transparente de los pensamientos y sentimientos tal como realmente fueron o son. Como mínimo, la imagen está refractada y el cristal de la ventana es poco claro.

Así, la relación entre narraciones personales e historia -como también entre la autobiografía en general y la historia- es compleja y problemática. Los relatos de vida son constructos culturales que recurren a un discurso público estructurado o convenciones de clase y género. También se vale de una amplia gama de roles y autorepresentaciones posibles y narraciones disponibles.” (ibidem)

Estas citas de autor nos advierten tanto sobre el proceso de búsqueda, que incluye las entrevistas, como la cualidad de lo encontrado, de lo “descubierto”. Es simple pensar que lo que contiene el testimonio es verdad, son los “hechos”, pero en realidad puede



que no sea así, que se trate solo elementos verosímiles que incorpora el relato, que se incorporan al conjunto de hechos que se conforma con las diferentes fuentes trabajadas. En este sentido, es importante no perder de vista que el testimonio oral es una fuente histórica que se *construye en la relación de entrevista*, nace y se transforma al interior de esa relación que se da entre entrevistador y entrevistado.

Además, desde la realización de la historia oral se plantea una forma de elaboración del objeto de estudio que remite más adecuadamente a la noción de “totalidad” del mismo, porque los testimonios de la clase obrera remiten a aspectos que han sido silenciados o no desplegados en su completud por las mediaciones del poder social. En este sentido la relación de entrevista debe servir para construir información que nos permita una mejor comprensión del hecho, por lo cual se deben guardar todos los recaudos para que el relato lo permita. Porque el objetivo siempre es explicar lo sucedido.

Nota

¹Estas instancias adquirieron diferentes formas a lo largo del tiempo, en un proceso cuyo inicio se da en el 2013: relatos de experiencias obreras, mesas redondas, seminarios-taller de capacitación. Siempre estuvo coordinado por el PROIEPS, y participaron diferentes colectivos obreros, tanto ocupados en el Estado como privadas, entre los participantes estuvo la comisión directiva en pleno de AOMA seccional Barker en diferentes oportunidades. Ver <http://proieps.fch.unicen.edu.ar/>

Referencias bibliográficas

Anderson, Perry (1985): Teoría, política e historia. Un debate con E: P: Thompson, Madrid, Siglo XXI.

Carnovale, Vera (2007) “Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en la Argentina”, en Marina Franco y Florencia Levin (2007) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós; pp. 155-181.

Gramsci, Antonio: (1934) "Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios de método.", en Gramsci. Antonio: *Escritos políticos*, 1981.

Gramsci, Antonio (1998) Notas sobre Maquiavelo, la política y sobre el Estado moderno. Buenos Aires. Nueva Visión.

Portelli, Alessandro (1991) “Historia y memoria. La muerte de Luigi Trastulli”, en *Historia, Antropología y fuentes orales*, N.º 1, Barcelona, pp. 5-33.



- Portelli, Alessandro (1991) Lo que hace diferente a la historia oral. Buenos Aires, CEAL, en Dora Schwarzstein (comp.) La historia oral (Buenos Aires, CEAL, 1991)
- Pozzi, Pablo (2008) "Mi historia: "Para que algún día puedan ser libres"", en Laura Pasquali (comp.) Historia social e historia oral. Experiencias en la historia reciente en Argentina y América Latina. Buenos Aires. Homo Sapiens; pp. 199-228.
- Rudé, George (1986) Revuelta popular y conciencia de clase. Buenos Aires, Crítica.
- Scodeller, Gabriela (2009) "La conciencia obrera: notas para una aproximación histórica", en Revista Austral de Ciencias Sociales, N° 16.
- Thompson, E. P. (1995): Costumbres en común, Barcelona, Ed. Crítica.
- Thompson, Edward (1984), "Prólogo" y "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?", en: *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*, Barcelona, Crítica.
- Thompson, E. P La formación de la clase obrera en Inglaterra (2 vols.), Barcelona, Crítica, 1989



El método nunca es inocente: presencias, ausencias y potencialidades de investigar junto con familias de migrantes desaparecidos

Gabriela Martínez Castillo

Resumen

Esta ponencia tiene el objetivo de compartir reflexiones y aprendizajes resultados de una investigación colaborativa con familias de migrantes salvadoreños desaparecidos en tránsito hacia Estados Unidos. Para efectos de esta investigación, metodología colaborativa es un ensamblaje de diferentes métodos (Investigación Acción Participativa, metodologías feministas, investigación a demanda, investigación encarnada) que descartan la relación sujeto-objeto, comprenden la construcción de conocimiento como un espacio de aprendizaje y reflexión donde otros saberes tienen el mismo peso que el académico, donde el investigador se desplaza/es desplazado para que los informantes se vuelvan interlocutores en la teorización de los conceptos y narrativas.

Recurrir, cuando es posible, a nuevos ensamblajes metodológicos permite que la academia se revitalice al mismo tiempo que aporta a repensar la práctica política de los involucrados. En la ponencia extensa se examinarán las ausencias teóricas en el tema de búsqueda de personas desaparecidas que se hicieron presentes a partir de que las familias salvadoreñas se situaron como co-productores de conocimiento y participaron no sólo con sus respuestas, sino con sus preguntas, análisis y reflexiones. También se describirán los principales retos que encontramos durante la colaboración, en especial los relacionados a cómo compaginar nuestros diferentes saberes y diferentes maneras de investigar.

Para concluir, trataremos de dar pistas para pensar ¿qué nos dificultó e incluso nos impidió ver y dialogar con los diferentes saberes?, ¿cómo dejar de asumir que nuestras prácticas tienen validez universal?, ¿qué metodologías podríamos implementar para mantener en equilibrio todos los saberes en diálogo dentro de nuestras investigaciones?

Ponencia

En 2017 inicié el trabajo de campo de mi proyecto de doctorado en Honduras y El Salvador. Llegué con objetivos bastante tradicionales: mapear las formas en que los familiares construyen la presencia de sus ausentes y se reconstruyen a sí mismos como sujetos políticos. Con especial énfasis en comprender cómo son sus experiencias para exigir verdad, justicia, reparación del daño y garantías de no repetición; generalmente



concentradas en las acciones jurídicas, por un lado, y las acciones colectivas como son las caravanas, viacrucis, marchas, por el otro.

Todo iba como estaba planeado hasta que después de algunas reuniones algunos integrantes del Comité de Migrantes Fallecidos y Desaparecidos de El Salvador (COFAMIDE) y yo entramos en una relación de confianza. Cuando se sintieron más cómodos me dijeron abiertamente que no consideraban que la perspectiva desde donde abordaba el tema fuera relevante para ellos,

¿Por qué todos los que vienen nos preguntan lo mismo, periodistas, investigadores, abogados? Todos quieren estar en las Caravanas, en las marchas, en los viacrucis, cuando vamos al MAE, pero ni los investigadores ni las ONG están cuando tenemos que agarrar varios trabajos para juntar para nuestros pasajes o sacar los pasaportes; nadie está cuando nos regresamos caminando de las reuniones, cuando alguien de nuestra familia se enferma por la angustia de no saber, cuando nos extorsionan o nos tenemos que cambiar de casa por las amenazas para que dejemos de buscar, cuando ya enterramos a nuestros seres queridos pero seguimos llorándolos y sin saber qué hacer. ¿Dónde están cuando no sabemos si vamos a poder seguir en el Comité y en la búsqueda?” [Comunicación personal miembros de COFAMIDE 2017].

A partir de esas primeras conversaciones empezamos a aprovechar los espacios de discusión y entrevistas buscar juntos preguntas que conectaran con sus preocupaciones e intereses. Sin buscarlo, pero sí aprovechando la oportunidad, las familias involucraron sus análisis y cuestionamientos –los cuales abordaré más adelante-, dejando muy lejos el papel del “informante” tradicional, incluso una señora empezó a escribir sobre otros temas que le parecieron importantes y sigue reflexionando al respecto hasta la fecha.

A veces en la universidad nos dicen que hay grupos que son difíciles de entrevistar, por un lado la gente poderosa que pone distancia, y por el otro los que Jesús Ibáñez (1990), sociólogo español llama rebeldes, quienes se niegan a contestar, rechazan la pregunta e incluso acaban preguntando a quien pregunta. Sin embargo, en mi investigación dicha ‘dificultad’ no fue tanto un obstáculo como una llamada de atención: hay personas y temáticas que como investigadores y personas solidarias – como trabajadores de ONG, financiadoras, abogados, psicólogos y más- no podemos seguir abordando desde formas tradicionales que sabemos tienen aires extractivistas.

Este intento de trabajar desde metodologías más colaborativas en lugar de sólo hacer preguntas se puede rastrear hasta la primera mitad del siglo XX (Rappaport 2008, p.2). Pero fueron los colombianos, a partir de la década de 1970 quienes profundizaron estas



prácticas, con la Investigación Acción Participativa (IAP) y metodologías colaborativas plantearon formas de hacer donde los 'otros', además de sujetos políticos también podían ser interlocutores en los procesos de teorizar conceptos y narrativas (Rappaport, 2008).

Mucho de este trabajo con las familias salvadoreñas se inscribe dentro de la práctica de la IAP, puesto que descartamos la relación sujeto-objeto, comprendemos la construcción de conocimiento como un espacio de aprendizaje y reflexión para todos y todas, revaloramos el saber popular, reconocemos que la academia no es el único actor con la capacidad para generar saberes y durante el proceso todos los involucrados participamos en la conceptualización y diseño de la investigación para formarnos y repensar nuestra acción política (Fals Borda, 1978).

A nuestro experimento de IAP, también se le sumó la perspectiva de las metodologías feministas, no porque las familias se consideren a sí mismas como tales, sino porque hacemos un esfuerzo especial por reconocer cómo a partir del color de piel, del nivel educativo, de la clase económica, del género, de la edad, de las preferencias sexuales y de la nacionalidad nuestra voz y nuestra opinión se escuchan más o menos fuertes.

Puede parecer aventurado mencionar que retomamos metodologías feministas, en especial porque no todos los participantes se identifican con el término, pero el punto de concordancia se encuentra con facilidad si se recuerda que el análisis de cómo nuestro origen social, nuestro género, nuestra raza se combinan para generar la forma en que los demás nos tratan es un aporte de esta corriente.

A esta mezcla entre IAP y metodologías feministas se le suman otras formas de investigar juntos que hemos llevado a cabo. Por ejemplo, puesto que también ha habido momentos en que los familiares no tienen tiempo, surgen dinámicas donde ellos simplemente me dan instrucciones que me sirven de guía para desarrollar documentos que después revisan o me piden que les cuente, pero sin que haya más involucramiento en su elaboración, lo cual se acerca más a una antropología a demanda (Segato, 2015) que a las prácticas colaborativas que se mencionan arriba.

Los reportajes periodísticos, las declaraciones públicas, las acciones humanitarias, el litigio de casos, los discursos de derechos humanos, el acompañamiento psicosocial y por supuesto las investigaciones académicas nunca son neutrales, en estas últimas, especialmente "el método [que se usa para recoger la información] no es y nunca podría ser inocente o sólo técnico [... ya que con nuestros trabajos] inevitablemente



producimos no sólo verdades y no-verdades, realidades y no realidades, presencias y ausencias, sino también arreglos con implicaciones políticas” (Law, 2004, p.143).

A continuación describo un poco más cuáles son esas presencias, verdades y realidades que las investigaciones académicas tienden a visibilizar sobre las familias de desaparecidos, así como las ausencias, no-verdades y no realidades que el giro metodológico propuesto por los salvadoreños permite traer a discusión.

De ausencias y presencias

A lo largo del desarrollo del proyecto varios miembros de COFAMIDE me pidieron que dejara de mirar únicamente las acciones colectivas más visibles y pusiera atención en los esfuerzos cotidianos, en las prácticas y relaciones íntimas, ya que sin ellas sería imposible pensar en una presencia pública. Esto abrió un nuevo camino consistió en responder colectivamente estas tres preguntas que ellas y ellos propusieron como las más importantes:

- ¿Cómo nos sostenemos en la lucha?, ¿qué necesitamos para que más familias de migrantes desaparecidos se sumen a los Comités?, ¿por qué hay familias que no buscan?
- Como familiares de migrantes desaparecidos, ¿cuál es/cuál ha sido nuestro lugar en la búsqueda?, ¿qué necesitamos para reclamar/ejercer el lugar que queremos?
- ¿Qué hacer/qué hacemos ya frente a los intereses de nuestros aliados (organizaciones de base, ONG, financiadoras, organismos humanitarios, periodistas, académicos, activistas)?, ¿qué hacer cuando no coincidimos?, ¿qué hacer cuando nos sentimos excluidos, usados, saturados y hasta explotados?

La llamada de atención que expresan estas preguntas planteadas por los miembros del Comité resuena aún más fuerte cuando se revisan las investigaciones sobre desaparecidos y sus familias. La academia tiene una tendencia a concentrarse en las acciones colectivas, en la parte pública y más visible de los movimientos, en llegar cuando ya se tiene toda la atención. No pretendo menospreciar esta aproximación, pues es necesario situar dichas investigaciones en contextos donde el campo de batalla consiste en que se reconozca a la gente como sujetos políticos y reivindicar sus reclamos. Los grupos de búsqueda de desaparecidos de Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, Perú, mismo México, pasan constantemente por periodos de legitimación de sus luchas para acercar apoyo nacional e internacional que catapulte sus exigencias. A la par, todavía hay escenarios en donde las investigaciones tienen que concentrarse en



probar que sí hay desaparecidos, que las desapariciones son sistemáticas y que los Estados son responsables directos de los mismos.

Incluso investigadores que han trabajado con las mismas personas que yo o con grupos de familias de desaparecidos en últimas fechas (como Salazar Araya, 2016; Martinelli Leal, 2017; Vargas Carrasco, 2016; Robledo Silvestre, 2012; Diéguez, 2013) están concentrados en describir cuándo, cómo y para qué se producen las prácticas de movilización de los colectivos en los espacios públicos y buscan formas de sumarse a los procesos de documentación, judicialización y lucha por los derechos humanos al lado de las familias. Y es precisamente porque se trata de aportes exhaustivos y brillantes que es importante no imitarlos, más bien aparece la urgencia de complementarlos empezando a mirar lo señalado por las familias, la parte subterránea de los movimientos, lo íntimo donde la gente se deja afectar continuamente para sostenerse en los espacios públicos de lucha y resistencia.

Reflexionar acerca de la micropolítica que sostiene la parte pública de la lucha también resulta útil para todos los actores solidarios -investigadores, ONG, activistas, periodistas, financiadoras, organismos humanitarios- que rondamos a los colectivos de familiares de migrantes desaparecidos con 'nuestras buenas intenciones'; puesto que tendemos a volvernos voceros, relegando a las familias y a los migrantes al papel de dadores de testimonios que sustentan nuestros análisis científicos o jurídicos. Sin duda hay escenarios en donde las familias y los migrantes se sienten cómodos con esta jerarquización de roles, el problema se presenta cuando los solidarios ignoramos la explícita petición de sumarnos, desde donde podamos, a fortalecer su presencia colectiva protagónica y en lugar de eso hablamos por ellos.

Se abre aquí una aclaración importante: la posibilidad de construir una investigación donde las personas no sean informantes tradicionales sino compañeros no tiene por qué encajar siempre ni ser lo que hace falta en todas las situaciones. Existen esfuerzos tremendamente valiosos de colaboraciones donde la academia presta sus servicios especializados: realizan talleres de capacitación, documentan violaciones graves a derechos humanos, sistematizan información sobre desapariciones, fosas clandestinas, acompañan procesos de judicialización. Y el hecho de que el académico siga siendo el experto y no se involucre a las familias en la reflexión conceptual ni teórica como pares sino más bien como informantes tradicionales, no les resta impacto a los resultados de dichas colaboraciones.



Por otro lado, las investigaciones producidas desde la posición de academia activista/militante/solidaria tampoco garantiza instantáneamente que sí aporten beneficios para los colectivos sobre los que se escribe o que se contribuya de alguna forma en la consolidación de sus luchas. Haciendo un balance honesto, muchas veces los investigadores militantes -así como los otros actores 'solidarios' que se mencionan- llegamos imponiendo nuestros puntos de vista sobre lo que es correcto o lo que el colectivo debería hacer (First Nations Information Governance Committee, 2005, p. 3); además, andamos a un ritmo desaforado que la gente no puede ni tiene por qué seguir, y eso termina por perjudicar, más que apoyar, a los procesos internos de los colectivos (Rappaport, 2007, p. 134).

El tema de los diferentes ritmos es justamente uno de los desafíos que presenta esta colaboración. Mientras que yo tengo un rígido y limitado calendario establecido por el CONACYT, el cual debo seguir al pie de la letra para no perder la beca que me sostiene, las familias como casi todos los grupos comunitarios están saturados de actividades y necesitan caminar a otro paso. Además, al igual que los intelectuales indígenas del Cauca, en Colombia, con los que Joanne Rappaport trabajó, los colectivos están superados "por las numerosas reuniones a las que son convocados, por el tiempo que gastan tratando las intensas rivalidades que se cuecen dentro de su organización y por la crisis que surge repetidamente en el violento terreno en que operan" (2007, p.134).

En este contexto, es necesario revisar todo el rato que la colaboración no termine andando a ritmos acelerados que fueren procesos que las familias no puedan seguir más que como receptoras de información y no como parte integral de la toma de decisiones. Sin cuidar que la participación de las familias salvadoreñas esté presente en todo momento de la forma en que puedan y quieran se corre el riesgo de estar haciendo la clásica antropología, pero nombrada con otros términos que la disimulen.

Para prevenir un arrastre de actividades, nos ingeniamos un calendario de reuniones y trabajo conjunto acorde a los ritmos del Comité y a mis posibilidades, desde 2017 y hasta enero de 2019 que tuvimos nuestro último taller colectivo para cerrar el trabajo conjunto. Cabe señalar que nadie recibió ningún tipo de compensación económica por participar en este proceso, sólo buscamos financiamiento para asegurar condiciones dignas para los talleres. Actualmente sólo una señora continúa investigando, haciendo entrevistas y trabajo de campo con conocidos que tienen desaparecidos, pero de otros momentos históricos, algunos que perdieron contacto durante la Guerra Civil y otros incluso desaparecidos desde 1932 cuando hubo una terrible matanza de indígenas en



el país. Es sobresaliente cómo la perspectiva de la señora busca atar los hilos que conectan las desapariciones históricas, pero no sólo las más recientes como hacen la mayoría de las investigaciones, las cuales marcan el inicio de la desaparición forzada en Latinoamérica durante la década de los 70, en El Salvador especialmente en la década de 1980 con la Guerra Civil. Sin embargo, si escarbamos un poco más recordaremos que por lo menos en El Salvador y en México desde el Porfiriato, ya se usaba la desaparición forzada de manera sistemática para controlar los territorios.

Además de la diferencia entre los ritmos, el otro desafío es armonizar/entrelazar las distintas formas de investigar que tenemos. Al principio este aspecto no fue un reto tan evidente puesto que las discusiones colectivas eran sistematizadas nada más por mí, entonces podía escribirlas de una forma en que se respetaran las ideas de las personas, pero también bajo ciertas normas que encajaran con lo esperado por un documento académico. Pero conforme avanzamos, y algunas señoras empezaron a escribir me di cuenta de dos cosas fundamentales, la primera es –ahora lo más obvio- que ellas y ellos tienen una forma diferente de investigar y de expresar sus ideas; y segundo, que aunque me había esforzado por revisar constantemente que mi opinión no fuera la decisiva y que se hablara de lo que ellos querían y no de los temas que a mí me parecían importantes, ciertamente sí había encauzado a las personas para que participaran desde mi forma de investigar, desde mis normas teóricas y metodológicas sin siquiera plantearme la posibilidad de que quisieran/pudieran hacerlo desde otro lado.

Ya para ese entonces las familias habían señalado reiteradamente que los actores solidarios como ONG, organismos humanitarios y financiadoras los presionaban para que asumieran discursos y prácticas que no les parecían las más urgentes. De las 20 personas de COFAMIDE que participaron en este proceso, sólo uno está convencido con que el discurso de derechos humanos engloba todas sus exigencias; mientras que para los demás éste es un lenguaje limitador que excluye las acciones que a ellos les gustaría llevar a cabo, pero que han tenido que ir aprendiendo y usando para no arriesgar el apoyo que los solidarios les dan.

Imponer el lenguaje de derechos humanos como régimen ordenador de toda la lucha y no contemplar otras formas de investigación son ambos ejemplos de prácticas coloniales que ejercemos sobre las familias de migrantes desaparecidos de El Salvador. Yo había criticado con mucho entusiasmo las acciones de ONG, organismos humanitarios y financiadoras; sin embargo, no era consciente que desde mi ‘cancha’ también estaba replicando este vicio de asumir que mis conocimientos tienen validez



universal y que las familias deben asumir mis formas aún cuando eso implica abandonar sus propias maneras de hacer las cosas.

Pensar cómo entretrejer nuestras diferentes formas de investigar tiene varios retos que visibilizan discusiones importantes para el quehacer académico. Para empezar, las personas salvadoreñas con las que trabajo no encajan en ninguno de los dos perfiles preponderantes con los que se suele hacer investigación colaborativa, feminista y/o acción participativa. No es un grupo que está familiarizado con el lenguaje de la academia dominante – ni tienen por qué estarlo, dicho sea de paso–, y tampoco tienen una identidad de clase, género o raza definida que les impulse a buscar o reivindicar su propia manera de hacer las cosas.

El primer tipo de investigaciones se caracterizan porque los otros manejan las formas occidentales de investigar, lo que facilita el diálogo y evita la necesidad de un periodo de reacomodo para ubicar los distintos saberes puesto que todos piensan y escriben según los mismos códigos y claves. Por ejemplo, en las protestas estudiantiles toda la comunidad universitaria se puede sumar a la discusión puesto que aunque algunos pueden ser sujetos discriminados o violentados manejan el mismo lenguaje.

La otra variante se caracteriza porque los académicos eligen comunidades con una sólida identidad ya sea por su adscripción de raza, género, clase, militancia o nacionalidad, y por lo tanto son grupos que tienen claridad sobre sus propias formas de hacer investigaciones que produzcan conocimiento o, por lo menos, que están en proceso de recuperar/configurar esas maneras propias de saber y de hacer. Que las comunidades tengan una práctica concreta de investigar también facilita la creación colectiva de conocimiento porque entonces son ellas y ellos quienes desde el principio les ponen límites a los académicos y establecen con contundencia qué esperan de su presencia.

Que los salvadoreños con los que trabajo no se identifiquen ni sean percibidos como un grupo indígena también genera prejuicios en la forma en que sus ideas son recibidas, por ejemplo, cuando he compartido con activistas y ONG que trabajan con los Comités que los sueños de los familiares son una forma válida de obtener información sobre sus desaparecidos, la primera reacción es descartar esta afirmación bajo el argumento de que eso no es posible porque ellos no son indígenas. Para el pensamiento occidental, sólo los saberes de los grupos que se “ven” como indígenas llegan a ser tolerados - aunque dudo que aceptados completamente. Entonces, ¿qué pasa con los saberes de



las personas que no cumplen con el perfil de lo que se espera que sea el “otro”, pero tampoco encajan en lo que se espera de un académico de cualquier universidad?

Las familias de migrantes desaparecidos con las que trabajo están en proceso de consolidar una consciencia fuerte sobre el valor de sus propias maneras de hacer las cosas; sin embargo, aunque es cierto que reconocen que la búsqueda de sus migrantes desaparecidos ha sido un proceso de aprendizaje que les ha llevado a conocer y manejar términos y situaciones que jamás se imaginaron que podrían, y en muchos casos ni siquiera sabían que existían, sus saberes son menospreciados constantemente por los actores solidarios, quienes premian sólo aquellas ideas que se constriñen bajo el régimen de los derechos humanos y castigan a las que se salen de ese discurso, al grado de que las familias han optado por no compartir lo que piensan o descartar sus opiniones frente al riesgo de perder la ayuda económica, asesoría legal y/o acompañamiento psicosocial que reciben.

En concreto –y para no alargar demasiado el documento/presentación-, enlisto los siguientes puntos de fricción, esperando que más adelante se puedan discutir y nutrir con sus participaciones:

Memoria

La forma en que las familias recuerdan a sus desaparecidos genera ruido entre muchos solidarios, en especial a psicólogos y acompañantes psicosociales, algunos de los cuales quieren imponerles estrictos y reducidos estándares de lo que debería ser un manejo “sano” del recuerdo o de la presencia del ausente, que incluye establecerles espacios/momentos “adecuados y no adecuados” para hablar, callar y a veces hasta para llorar. Esto afecta especialmente a las familias que han encontrado a sus desaparecidos fallecidos, si después de un año siguen llorando o estando tristes, los solidarios toman esos momentos de desahogo como señales de que aún están “débiles y que no tienen las condiciones para acompañar a otros familiares”. Sin embargo, como nadie mejor que ustedes sabe y como vi en Honduras y El Salvador, entre ellas y ellos no se dejan caer, saben escucharse y permitirse espacios de desahogo que a otros les resultan incómodos o innecesarios. Existe la idea de que debe haber psicólogos o expertos siempre que las familias se reúnan o cuenten sus experiencias, pero las familias han desarrollado habilidades muy creativas para apoyarse a sí mismas en sus tiempos y acorde a sus hábitos y costumbres.

Por otro lado, está la sobre explotación de la memoria dolorosa. En especial me señalaron su disgusto frente a la mayoría de las financiadoras y ONG que financian



espacios de autocuidado que no contemplan sus deseos. Ellas y ellos quisieran recursos para pasar algún rato en lugares bonitos haciendo lo que les apetezca y hablando de lo que quieran, para los colectivos esa es una parte fundamental del autocuidado, mientras que para las ONG el autocuidado consiste en talleres y actividades que les hacen repetir su historia y cuyos tiempos están estrictamente controlados. El problema no está en recordar/rememorar, sino en que no es al ritmo de las personas, de hecho, en muchas ocasiones sus tiempos son incluso censurados.

-Verdad: no me detendré demasiado en este apartado porque ustedes lo conocen mucho mejor que yo, pero consiste básicamente en que lo más importante para las familias de migrantes desaparecidos es saber qué pasó con su ser querido y encontrarle, en vida o muerte. La judicialización de los casos y la búsqueda de los culpables es medular también, pero está en un segundo plano. La prioridad es la búsqueda para encontrar, para saber, ya después viene la otra lucha por castigar a los culpables. No así para las ONG, abogados, financiadoras, quienes muchas veces critican severamente a las familias que sólo quieren buscar y las excluyen de sus apoyos, lo que divide a los colectivos.

-Justicia y reparación del daño: Las familias tienen una idea de justicia mucho más amplia que la justicia que se puede alcanzar desde el discurso de los derechos humanos, que desafortunadamente es la que se impone como hegemónica. Por mencionar algunos ejemplos, encontramos la Ley General de Víctimas que establece que sólo ciertos casos de familiares de migrantes desaparecidos/asesinados en México pueden acceder a reparación del daño por parte del gobierno; sin embargo, para COFAMIDE, las familias de aquellos que fueron asesinados en las masacres de San Fernando han sufrido igual que las familias de aquellos que murieron en el desierto, en el río, en el mar; entonces, ¿por qué luchar por una ley que jerarquiza y define que hay algunos casos que sí merecen ayuda y otros que no?

COFAMIDE también despliega acciones para contrarrestar estas diferencias, juntan recursos propios para que todos los desaparecidos encontrados fallecidos puedan acceder a un entierro digno y no sólo aquellos que son financiados desde la CEAV, y están constantemente recordándose entre ellos que todos los casos son igual de importantes y que se luchan por todos, aunque algunos familiares tengan más apoyo individual desde las ONG. Puede parecer que estas cosas que menciono son insignificantes, pero son esas conversaciones cotidianas, esos recordatorios sobre la importancia del colectivo, lo que los aglutina y los sostiene.



Otro aspecto que desborda el discurso de derechos humanos, es que las familias quieren una justicia integral, es decir, no sólo quieren que se encuentre a los culpables, sino que se intervenga en las condiciones de violencia que viven en sus lugares de origen, que se generen empleos dignos, oportunidades para sus otros hijos y para ellos mismos. Para ellas y ellos la justicia y la reparación del daño debe verse reflejada en su vida cotidiana. Les gustaría tener apoyo financiero, de asesoría y de acompañamiento para empezar a trazar posibilidades de trabajo comunitario en sus colonias y cantones.

Ya para cerrar, me gustaría sólo plantear algunas preguntas, ¿cómo entretrejer diferentes formas de investigar y luchar a sabiendas de que unas tienden a la dominación y otras apenas están germinando?, ¿cómo dejar de asumir que nuestras prácticas tienen validez universal?, ¿qué metodologías debemos implementar para tratar de mantener un equilibrio entre todos los saberes involucrados en los diálogos de nuestras investigaciones y nuestras luchas? Pero sobre todo, “¿qué es lo que no permite ver y aceptar la pluralidad del mundo?” (Machaca, 2004, p. 117). Porque justamente, no estoy planteando que hay que acabar con las prácticas de los derechos humanos y la judicialización de casos, sino que podamos reconocer que “de dos [o más] idiomas vivimos” (Idem) y que cada realidad que nos atraviesa requiere de diferentes sistemas para actuar en ellas. Así, la propuesta es que se hablen todos los idiomas posibles, todas las prácticas posibles, pero valorándolos dentro de su propia concepción del mundo, ¿cómo puede la universidad y la antropología en concreto aportar al enriquecimiento de las formas de lucha de los colectivos de familiares de desaparecidos sin pretender sustituirlos?



Caminhos para uma Sociologia Pública: Pierre Bourdieu e Florestan Fernandes

Keila Lúcio de Carvalho

Resumo

Trata-se de uma interpretação das trajetórias de engajamento de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Florestan Fernandes (1920-1995), a partir da categoria de “sociologia pública”, considerando seus respectivos contextos – francês e brasileiro. Formulada pelo sociólogo britânico Michael Burawoy (1947-...), a sociologia pública é uma forma de fazer sociologia engajada com públicos extra-acadêmicos. A perspectiva comparativa permite contrastar os diferentes tipos de engajamento de Bourdieu e Fernandes: nos processos políticos de seus tempos, ambos identificaram a motivação para um intenso engajamento fora da academia, construindo novos e distintos canais de comunicação com públicos extra-acadêmico. Em Bourdieu, é possível observar suas críticas ao neoliberalismo por meio de sua “sociologia como esporte de combate”; em Fernandes, em plena ditadura civil-militar brasileira, por meio de sua “sociologia crítica e militante”. Como fonte da pesquisa empírico-documental é utilizada uma variedade de registros de Bourdieu e Fernandes, que tiveram como interlocutores privilegiados um público extra-acadêmico. A hipótese é que ambos os autores aparecem revelados como sociólogos públicos, sobretudo no final das trajetórias de vida de cada um, traçando caminhos que, embora diferentes, são comparáveis entre si. Desse modo, a sociologia pública se transforma em categoria chave para a argumentação teórica e normativa deste estudo: o lugar do engajamento na sociologia, tornando a sociologia pública prática sociológica e agenda de pesquisa.

Palavras-chave

Sociología pública, Pierre Bourdieu, agenda de pesquisa.

Introdução

Este trabalho, resultado da tese de doutorado, parte da categoria “sociologia pública” (Burawoy, 2005) para investigar, em perspectiva comparada, os sentidos de engajamento público de dois dos mais autênticos representantes da história da sociologia em âmbito mundial: Pierre Bourdieu (1930-2002) e Florestan Fernandes (1920-1995). Formulada pelo sociólogo britânico Michael Burawoy (1947-...), a sociologia pública é um modo de fazer sociologia engajada *com e para* públicos extra-



acadêmicos, que demarcam, respectivamente, a sociologia pública *orgânica* e a sociologia pública *tradicional*. O objetivo geral deste trabalho consiste em uma interpretação da sociologia pública de Bourdieu e Fernandes, analisando, para isso, suas experiências de engajamento público *com e para* um público extra-acadêmico, sem deixar de lado a produção sociológica desses autores voltada para um público acadêmico. A sociologia pública comparece, portanto, como um recurso da comparação, principal elemento metodológico e também estratégico-político, e não tanto como objeto. Proponho, assim, por meio da classificação proposta por Burawoy (2005), verificar em que medida Bourdieu e Fernandes são sociólogos públicos e de que forma os autores perceberam essas experiências de engajamento público, no que diz respeito às suas próprias teorias sociológicas.

Fundamentação do problema

Com histórias de vida marcadas por contradições internas análogas, Bourdieu e Fernandes se debruçaram sobre inquietações bastante próximas: a reflexão sobre as condições de produção do conhecimento sociológico por meio das chamadas “sociologia do conhecimento”, a crítica do sistema universitário, embora também cultivassem certo apreço pelo espaço da academia. Tanto Florestan quanto Bourdieu se sentiram “intrusos” no ambiente acadêmico em virtude de suas origens de classe. No entanto, o ponto de interesse mais fundamental, e que constitui a própria hipótese deste artigo, consiste no fato de que Bourdieu e Fernandes, embora tivessem permanecido por um longo período como sociólogos “profissionais” e “críticos”, no final de suas trajetórias, dedicaram sua sociologia a um público mais amplo. Suas intervenções políticas desempenharam um importante papel nos debates públicos francês e brasileiro. É nesse sentido que a “sociologia como esporte de combate”, de Bourdieu, e a “sociologia crítica e militante”, de Fernandes, têm muitas semelhanças com o que Burawoy denomina “sociologia pública”.

O objetivo é realizar uma interpretação especialmente localizada em suas experiências de engajamento público como sociólogos a fim de pensarmos possíveis interlocuções com a sociologia pública.

Metodologia

Da perspectiva comparativa do aparato conceitual da “sociologia pública” de Burawoy e no plano das técnicas de pesquisa, foi utilizada a pesquisa empírico-documental. Além das obras e contribuições direcionadas a um público acadêmico, foi realizada uma pesquisa exploratória das experiências de engajamento público de Bourdieu e



Fernandes utilizando-se um campo específico, que teve como objetivo reunir um conjunto de documentos e registros formulados *para e/ou com* um público extra-acadêmico: artigos jornalísticos e entrevistas, livros de interesse editorial extra-acadêmico, participações em programas de televisão, documentários, manifestos, petições e declarações públicas, participações em protestos, movimentos sociais e organizações político-partidárias, entre outros.

Resultados e discussão

“Ele agora era mais facilmente encontrado em conferências sindicais do que em seminários acadêmicos”, afirmou Callinicos (1999) para destacar a dedicação da última década da vida de Bourdieu ao engajamento público. O militante camponês José Bové afirmou que “ele tomou parte dos debates por dois dias. Ele estava lá, anônimo entre todas aquelas pessoas” (apud Callinicos, 1999), referindo-se à participação de Bourdieu na grande manifestação em Millau, em junho de 2000. Já Florestan Fernandes emerge da ditadura civil-militar brasileira e com ela (Martinez, 2006), e “converte-se em pedagogo da revolução”, “ultrapassa o terreno da sociologia [no sentido profissional] e franqueia a fronteira do socialismo revolucionário” (Netto, 1987, p. 295).

O que queremos apontar é que a forma mais pública dessas intervenções políticas, por meio de ações concretas e experiências de engajamento com visibilidade pública e midiática, só foi marcante em Bourdieu a partir de 1995; já em Fernandes, a partir de 1984¹. A adoção dessa forma tardia mais pública de intervenção está relacionada, sem dúvida, às transformações societárias que puseram em xeque direitos políticos, civis e sociais, cujos ataques ganharam diferentes matizes, dependendo do contexto histórico em que se inseriram. Era urgente, portanto, intervir na realidade social por meio de uma *sociologia pública*. A análise dos aspectos que diferenciam e aproximam os caminhos das sociologias públicas de Bourdieu e Fernandes é realizada à luz das distinções entre a sociologia pública tradicional e a orgânica. Segundo Burawoy, a sociologia pública tradicional é a modalidade de produção de conhecimento *para* públicos extra-acadêmicos, ao passo que a sociologia pública orgânica produz conhecimento *com* públicos extra-acadêmicos. Em outras palavras, distinguem-se pelo fato de que o sociólogo participa (orgânica) desses públicos ou se dirige a eles (tradicional).

As novas estratégias de engajamento ensaiadas por Bourdieu no contexto pós-1995 tiveram como foco a produção de livros de bolso, através da associação *Raisons d'Agir*, e publicações em jornais de circulação nacional, além de sua participação em protestos públicos. Esses elementos revelam a presença de uma sociologia pública tradicional,



seguindo a categorização proposta por Burawoy (2005). Não deixa de estar relacionada, mesmo que indiretamente, à defesa da antinomia entre a opinião (senso comum) e a sociologia – ver, por exemplo, *Ofício de sociólogo* (2010).

Para Bourdieu, a produção de conhecimentos e representações sobre o mundo social é quase uma exclusividade dos intelectuais, ainda que considere necessária a divulgação pública desse conhecimento. Isso implica, portanto, uma distância necessária entre os intelectuais e o povo a fim de evitar a manipulação populista e vanguardista por parte dos intelectuais ou, em outro polo, impedir que estes se transformem em meros funcionários das ideologias do povo. Em escritos tardios, o sociólogo francês defende a figura do intelectual coletivo como aquele intelectual capaz de combinar autonomia (porque trabalha segundo as regras próprias de seu campo, baseadas na lógica universalista e desinteressada) e engajamento (porque está orientado para um programa de ação coletiva). Daí deriva seu caráter bidimensional: ao reforçar a autonomia e afastar a tentação do isolamento, o intelectual coletivo produz um conhecimento engajado somente pelo fato de estar apoiado em sua autonomia como intelectual.

No entanto, em termos de suas experiências de sociologia pública tradicional, na figura daquele que ia a público apresentar suas críticas ao neoliberalismo e seu apoio aos movimentos sociais, Bourdieu pareceu fugir, ainda que parcialmente, daqueles mesmos compromissos científicos, não se preocupando em estar legitimado por sua competência específica para realizar esse engajamento. Concentrou seus esforços em estabelecer uma comunicação com audiências extra-acadêmicas sobre as questões públicas de seu tempo, independentemente do grau de sua especialização e competência originadas no campo científico. Ou seja, as intervenções públicas tardias de Bourdieu se aproximaram da tradição de intelectual devedora de Sartre, que tanto criticou, do que seguiram, de forma incontroversa, o modelo do “intelectual coletivo”. Com isso queremos demonstrar que Bourdieu extrapolou, na experiência prática de seu engajamento público, o próprio ideal de intelectual coletivo, ainda que sem extrapolar o modelo da sociologia pública tradicional.

Burawoy (2010) considera também que o engajamento público daquele que considera o “maior sociólogo público de todos os tempos” seria resultado do fato de Bourdieu não ter conseguido suportar o absentismo político que sua própria teoria implicava:

E eis o derradeiro paradoxo em Bourdieu: sua insistência em realizar a ruptura radical com o senso comum e seu temor de que o engajamento dos intelectuais com os



dominados fosse algo perigoso estavam em desacordo com seu projeto de tornar a dominação totalmente transparente. A profundidade do desconhecimento dos indivíduos dominados significaria que o desmascaramento da dominação não podia ser realizado à distância. Na prática, Bourdieu parecia gostar dessa conduta; eis porque ele foi o único dentre os aclamados intelectuais europeus a ser visto em piquetes dialogando com trabalhadores em greve nos anos 1990. O que ele estaria fazendo, então, senão aspirando a ser um intelectual orgânico? Sua prática parecia desmentir sua teoria. (Burawoy, 2010, p. 64, grifos meus).

Ainda que pareça um pouco exagerada a avaliação de Burawoy quanto às aspirações de Bourdieu (“ser um intelectual orgânico”), não é equivocado afirmar que o sociólogo francês, nas experiências concretas de sua sociologia pública tradicional, tenha “desmentido” sua teoria. É verdade que Bourdieu foi um dos poucos, entre os intelectuais, a ser visto em piquetes, mas o próprio sociólogo fazia questão de afirmar que sua presença consistia em uma manifestação de solidariedade com esses movimentos. Não tinha a intenção, portanto, de se confundir com aquele determinado público. Em outro trecho,

porém, Burawoy (2010, p. 57) confirma a hipótese trabalhada neste artigo: Bourdieu manteve-se “dentro dos velhos moldes do intelectual tradicional”.

Bourdieu é “levado” ao engajamento público por uma orientação moral, um ato de vontade sem uma fundamentação em sua teoria sociológica que seja capaz de amparar esse engajamento. Em outros termos, a sociologia pública tradicional de Bourdieu está radicada em uma superestimação do elemento subjetivo; no caso, a vontade do sociólogo em se engajar, independentemente de estar acompanhada de uma reflexão das condições e possibilidades reais desse engajamento – que, inclusive, permanece em contradição com duas de suas construções teóricas e conceituais mais importantes: a teoria da autonomia dos campos e o *habitus*. A sociologia pública de Bourdieu não se encontra radicada na gênese de sua teoria sociológica, o que, de forma alguma, invalida seu engajamento e seus posicionamentos políticos em si. Sua atuação restrita ao sociólogo público tradicional não seria o corolário da distância, preconizada por Bourdieu, entre teoria e prática?

A partir do momento em que observamos o mundo social, introduzimos em nossa percepção um viés que se deve ao fato de que, para falar do mundo social, para estudá-lo a fim de falar sobre ele, etc., é preciso se retirar dele. O que se pode chamar de viés teorista ou intelectualista consiste em esquecer de inscrever, na teoria que se faz do mundo social, o fato de ela ser produto de um olhar teórico. Para fazer uma ciência



adequada do mundo social, é preciso, ao mesmo tempo, produzir uma teoria (construir modelos, etc.) e *introduzir na teoria final uma teoria da distância entre a teoria e a prática*. (Bourdieu, 1990 [1987], p. 115, grifos meus).

Vejamos o prefácio de *Contrafogos 2*:

Por razões que provavelmente devem-se a mim, mas sobretudo à situação do mundo, cheguei a pensar que aqueles que têm a oportunidade de dedicar sua vida ao estudo do mundo social não podem ficar neutros e indiferentes, distanciados das lutas das quais o resultado será o futuro desse mundo. (Bourdieu, 2001, p. 7, grifo meu).

Essas palavras parecem revelar que a principal transformação operada sobre a trajetória de Bourdieu diz respeito ao engajamento em si. Quando afirma que os cientistas sociais “não podem ficar neutros e indiferentes, distanciados das lutas”, Bourdieu parece estar afirmando, para si mesmo, que não consegue mais suportar o próprio absentismo. Ou seja, o engajamento em si é uma prova dessa inflexão, embora a forma como o sociólogo francês se engaja revele até uma consequência de sua “teoria da distância entre a teoria e a prática” (Bourdieu, 1990, p. 115).

O que buscamos demonstrar é que apesar do engajamento público tardio de Bourdieu ter sido, de certo modo, uma novidade, o fato desse mesmo

engajamento estar descolado de uma relação mais orgânica e direta entre a teoria e a prática é um prolongamento possível das concepções teórico- metodológicas de Bourdieu. De todo modo, o próprio fato de Bourdieu depositar esperanças nesses engajamentos, em “lutas das quais o resultado será o futuro desse mundo” (Bourdieu, 2001, p. 7), faz o engajamento em si carecer de sustentação teórica se levarmos em conta sobretudo os elementos a seguir.

No âmago de sua “sociologia como esporte de combate”, está o dilema de Bourdieu em entrar na política sem que, para isso, torne-se um político. Em seu entendimento, para a sociologia se transformar em esporte de combate, os indivíduos precisam “internalizar” as regras do jogo, o que significa, em termos de *habitus*, ser um “bom jogador” (Bensaïd, 2002). Para Bourdieu, o campo político tem uma particularidade. Sua autonomização pelos especialistas e políticos profissionais, ao contrário dos demais campos, corresponde à perda dos princípios legítimos de funcionamento da própria atividade política.

Se iluminarmos a sociologia pública de Bourdieu com o conceito de *habitus*, não parece surpreendente então que o próprio Bourdieu seja tão cauteloso com as perspectivas



libertárias e com a defesa de um projeto societário alternativo. Nesse sentido, podemos concluir que Bourdieu aponta para resultados políticos que se limitam à “arte do possível”, dentro de sua viabilidade por meio da realização de uma democracia antineoliberal na tradição republicana francesa (1998, 2001).

De todo modo, mesmo não parecendo ser essa sua intenção, o engajamento público de Bourdieu pôs em xeque um aparente determinismo sociológico presente no conceito de *habitus*, que abre possibilidades de um entendimento estreito das ações e das representações de indivíduos e grupos como simples reprodução da história e da sociedade. O aspecto voluntarista é reforçado pelo sentido moral do engajamento, determinado por “um impulso cívico mais do que político” (Bourdieu, 2005). Enquanto o engajamento pessoal de Bourdieu se transforma em ponto de apoio aos movimentos sociais, seus trabalhos sociológicos não. Uma crítica decisivamente não voluntarista deveria estar radicada e justificada na própria construção do engajamento como tópico da análise sociológica, o que não parece o caso. Por esses motivos, o limite da sociologia pública de Bourdieu é a sociologia pública tradicional. Não é à toa que, para Bourdieu, “se o sociólogo tem um papel, este seria, antes de tudo, dar armas e não lições” (1983, p. 75).

Enquanto Burawoy (2005) identifica Bourdieu como o maior sociólogo público tradicional em um país com larga tradição em sociologia profissional, no Brasil temos uma grande presença da sociologia pública em um contexto de desenvolvimento da sociologia profissional – também devedora, não por acaso, de Florestan Fernandes. Ao contrário de Bourdieu, que sustentou – ao menos teoricamente – a figura bidimensional do “intelectual coletivo”, o indivíduo “fraturado” em sociólogo e cidadão foi unificado na figura do “sociólogo crítico e militante” de Fernandes. Tratava-se, segundo Fernandes, de o sociólogo “arregaçar as mangas” (Fernandes, 1984, p. 22), transformar a sociologia em “arma de combate” (Fernandes, 1980, p.16-17). Nesse sentido, a “sociologia crítica e militante” ampara, teoricamente, sua sociologia pública, na qual vamos encontrar um conjunto de teorias e conceitos que iluminam a prática política do sociólogo e são iluminadas por ela.

A sociologia de Fernandes não busca somente desmascarar a dominação; é parte de um programa político sintonizado com as lutas políticas de seu tempo. Isso quer dizer que, ao contrário de Bourdieu, Fernandes extraiu consequências práticas, de ordem política, de sua teoria sociológica. Além disso, diferentemente do sociólogo francês, Fernandes pareceu ter revisado de forma explícita suas elaborações teóricas, no sentido



de repensar a relação entre o sociólogo e o engajamento público e de formular teoricamente uma “sociologia pública” – evidentemente, sem adotar os termos propostos por Burawoy, embora convergente com o sentido ali presente.

A partir dos anos 1980, com o recuo da ditadura, Fernandes deslocou a temática do planejamento racional para fora do Estado, via movimentos sociais, embora o Estado seja encarado como um lugar estratégico de disputa de poder e influência. Não é à toa que, em 1986, Fernandes se filia ao PT e, imediatamente após, lança sua candidatura como deputado federal. O engajamento junto a públicos extra-acadêmicos, depois de retornar do exílio, explica, de certo modo, essa distinção e deslocamento: foram intensas suas intervenções na qualidade de sociólogo público tradicional, por meio da publicação de artigos e colunas em jornais, como uma das grandes referências no debate público e político nacional. Florestan Fernandes não retornou à USP

após a anistia, mas tornou-se parlamentar. Essas intervenções, cabe ressaltar, estiveram amparadas por elementos teóricos e metodológicos de sua disciplina – sem deixar de estar, ali, o sociólogo. Ou melhor, em seus termos, estava presente, naquele momento, o sociólogo crítico e militante; nos termos aqui empregados, corresponde ao sociólogo público tradicional e orgânico. No trecho a seguir, podemos perceber a preferência naquilo que Burawoy vai chamar de “sociologia pública orgânica”:

Como intelectual radical e socialista, relacionei-me sempre, em todas as oportunidades que tive, com o movimento sindical e com as campanhas que punham em questão as reformas sociais. [...]. No entanto, não há uma relação automática entre a existência de proletários, de momentos fortes do protesto operário e das eclosões sindicais e da condição de intelectual orgânico do proletariado. Este depende da cultura e do ímpeto da luta de classes [...]. Não quero ser o ventríloquo ou o “outro” de um proletariado que começa a lutar com evidente vitalidade. (Fernandes, 1995, p. 30).

No caso de Fernandes, além da lição gramsciana sobre o intelectual orgânico também teve lugar a figura do intelectual como “tribuno do povo”, devedora de Lênin (1978), que foram significativas para a construção dos sentidos da sociologia pública de Fernandes, que combinou as formas orgânica e tradicional. Nesses casos, a autoridade pública deriva menos de sua competência específica e mais de sua capilaridade nas lutas sociais e da produção de uma sociologia com capacidade de penetração nessas mesmas lutas.

Segundo Fernandes (1977), para que os intelectuais possam ter uma experiência positiva no mundo, sem serem “escravos do poder”, eles precisam sair da “torre de



marfim” em direção aos problemas da sociedade. A partir de uma “relação democrática entre o intelectual e o público” (Fernandes, 1978, p. 66-67), o sociólogo deveria estar disposto a enfrentar novos papéis intelectuais: “depende de novos laços orgânicos – com a fábrica, com o campo, com os sindicatos, os partidos operários etc.” (Fernandes, F., 2011, p. 90). Ou seja, precisa colocar-se a serviço do povo, e não apenas lutar por ele (Fernandes, 1977, p. 246).

A trajetória intelectual e biográfica de Florestan Fernandes esteve diretamente associada à sua inserção nos espaços da universidade. O afastamento das atividades de militância no PSR, em início dos anos 1950, esteve relacionado à sua dedicação integral à vida acadêmica e à ocupação sucessiva de espaços de notoriedade na estrutura hierárquica da Universidade de São Paulo. Do mesmo modo, Fernandes só se retirou da universidade após ter sido cassado e privado de seus direitos universitários, com a aposentadoria compulsória amparada pelo Ato Institucional n. 5 do regime civil-militar. Esse fato foi justificado pelas recusas de colaboração direta com o regime e pelas lutas que estava travando, cabe destacar, no *interior da academia*, e não fora dela. Um dos desdobramentos da cassação e da aposentadoria compulsória foi uma experiência particularmente traumática, que retirou Fernandes do centro de onde ele próprio depositava suas maiores energias e esperanças.

A ruptura dos vínculos institucionais e orgânicos com a universidade esteve relacionada, por seu turno, ao engajamento na vida política e a uma adesão aberta ao marxismo. Em que medida essas movimentações denunciam certo “reboquismo” em relação à academia, especialmente à USP, é uma questão a ser levantada. Posteriormente à crise de 1969, Fernandes redefiniu sua identidade como intelectual público por meio de uma reorientação de sua trajetória sociológica, agora “crítica e militante” (Fernandes, 1977). Embora os eventos pessoais traumáticos não possam ser entendidos como definidores do engajamento público do período seguinte, consideramos que esses elementos não podem ser meramente descartados na análise.

Uma das maiores expressões do desencantamento de Fernandes com a universidade é a análise presente em *A questão da USP*. Nessa obra, comparece uma prioridade da luta fora da universidade, entendendo que “a verdadeira luta é a que emerge do movimento operário, do protesto sindical, da pressão dos humildes por pão, terra e liberdade” (Fernandes, 1984, p. 9).

A cassação e o afastamento da USP justificam, de certo modo, a construção de novos canais de comunicação e de engajamento com um público extra-acadêmico por parte



de Fernandes. Relacionado a isso, a ideia da “sociologia crítica e militante” põe em novos termos a compreensão que Fernandes vai adotar da sociologia, agora em estreita relação com o socialismo. O sociólogo adquire o caráter de ator político e força ativa, parte coordenada de um mesmo processo histórico junto a grupos e classes sociais. Desse modo, não faz sentido investir no isolamento acadêmico do sociólogo, mas sim perceber que, para fora e além da academia, está “a massa de miséria e de miseráveis” (Fernandes, 1984, p. 21) que “põe-nos diante das melhores aproximações sociológicas da verdade” (Fernandes, 1981, p. 9).

Consideramos que o balanço teórico e político de Fernandes sobre sua trajetória tem o tom de uma autocrítica, com um viés determinista recorrente, ao tomar as abstenções e posições políticas de engajamento do passado *justificadas* e compreensíveis à luz de fatores alheios à sua “vontade”. Posteriormente, o foco de suas reflexões, com base nesses possíveis equívocos e oportunidades de engajamento público “perdidas”, esteve concentrado nas relações sociais segundo a perspectiva de história em processo, o que significou enfatizar a agência e a ação política dos indivíduos, a partir de suas posições na luta de classes. Faltou, portanto, utilizar essa perspectiva teórico-metodológica para analisar suas próprias escolhas do passado, o que não significaria, de modo algum, recair em uma espécie de voluntarismo – como o fez Bourdieu.

Na trilha da hipótese desse viés determinista, para Fernandes, a ausência de um engajamento público anterior, nos termos de sua “sociologia crítica e militante”, está relacionada à debilidade organizativa de um movimento socialista de massas no Brasil e de criação de quadros intelectuais próprios. Ou seja, trata-se de fatores inteiramente alheios à sua vontade. Na ausência dessas condições, o autor vê justificada sua opção entre o “aproveitamento prático do talento” relacionado ao ofício de sociólogo, em detrimento da “militância política”, uma vez que “não havia como ser sociólogo dentro e através do movimento” (Fernandes, 1977, p. 207-208):

[...] se dei, por minha vez, tão pouco à contestação e à revolução, a culpa não é minha. Avancei até aonde podia e tentei cumprir o que me parecia o meu dever, sem fazer concessões à esquerda e à direita. E com esta travei o verdadeiro combate, embora nos limites melancólicos dentro dos quais alguém pode enfrentar o adversário dentro e através de uma rede institucional de poder, construída, mantida e dinamizada para neutralizar e destruir o pensamento crítico, com todas as suas irradiações diretas e indiretas sobre a atuação intelectual militante. (1977, p. 141, grifos do autor).



Ao alegar, como motivo de seu “não engajamento”, a ausência de um movimento socialista de massas no Brasil, Fernandes relega ao curso dos eventos históricos a determinação de suas “escolhas”, subestimando sua capacidade de ação:

A gente não é uma coisa ou outra em função da própria vontade, mas em função das oportunidades que o meio oferece. Se o meio oferece ou não uma determinada oportunidade, a inteligência pode caminhar em dada direção; caso contrário, não. [...]. Ficar no movimento socialista clandestino, que não tinha nenhuma significação política, e destruir certas potencialidades intelectuais; ou aproveitar essas potencialidades, sair do movimento e esperar que, numa ocasião ou noutra, a minha identificação com o socialismo viesse à tona. (1978, p. 77-78).

Ainda que tais elementos façam transbordar um determinismo como recurso para justificar um “isolamento” acadêmico, concepções políticas “vacilantes” e até um engajamento como “intelectual orgânico da ordem”, esses aspectos precisam ser matizados, já que, no próprio Fernandes, existe uma tensão entre uma referida postura mais determinista – “eu não podia ir mais longe do que fui” (Fernandes, 1978, p. 79) e “a culpa não é minha” (Fernandes, 1977, p. 141) – e um reconhecimento de sua agência nesses processos. Ainda que seja menos recorrente, podemos encontrar expressões como: “apesar da minha concepção de socialista militante, *não tentei vincular a estratégia de trabalho apontada*” (Fernandes, 1977, p. 196, grifo meu).

Os últimos anos da vida de Fernandes foram marcados por uma sociologia pública cuja tônica se encontrava, sobretudo, refletida nas colunas de jornal, cujo espaço se configurou como momento de interlocução com um público de leitores de jornais brasileiros de grande circulação a respeito de questões políticas candentes da sociedade brasileira e, posteriormente, no interior da disputa política institucional como deputado federal. Além disso, em experiências de sociologia pública orgânica como parte ativa de um público extra-acadêmico e buscando construir, nos termos de Burawoy (2005), um aprendizado mútuo.

Extrapolando as classificações de Burawoy, os elementos destacados anteriormente põem em questão não somente a forma do engajamento em si, mas a eficácia histórica do conteúdo político desse engajamento. Intelectual comprometido com o mundo e com as questões públicas de seu tempo, Bourdieu construiu o sentido de sua sociologia pública tradicional, como vimos anteriormente, a partir de um compromisso “republicano”. Enquanto isso, o horizonte político da sociologia pública de Fernandes passa por uma sociologia crítica e militante, aliada das lutas sociais anticapitalistas e sintonizada com uma transformação radical da sociedade. Nas próprias palavras de



Florestan Fernandes (2011, p. 90), esse processo deve passar por uma reeducação do intelectual “para tornar-se, ele próprio, uma força social revolucionária”.

Conclusões

Confrontados os discursos e práticas de resistência, busquei demonstrar a hipótese de que, especialmente em um momento tardio das trajetórias, Bourdieu e Fernandes foram sociólogos públicos. Enquanto o sociólogo brasileiro combinou a sociologia pública tradicional com a orgânica, o francês realizou apenas a sociologia pública tradicional.

As posições e perspectivas de classe que Bourdieu e Fernandes adotam não são o produto final de uma “evolução” biográfica, mas sim processos partes dessas trajetórias. As análises realizadas sugerem que essas perspectivas e posições foram “materializadas” nos respectivos engajamentos públicos, que se tornam especialmente visíveis a partir de contextos de crise social, compreendendo tais contextos como mecanismos “detonadores” desses engajamentos. Tanto o expurgo de Fernandes da Universidade de São Paulo (USP) quanto as políticas neoliberais que levaram a França e toda a Europa a uma “crise de civilização” estabeleceram novas exigências às lutas cotidianas, em alguns casos, timidamente travadas pelos dois sociólogos até aquele momento. Esse é o panorama que descortinou as sociologias públicas de Bourdieu e Fernandes em seus diferentes matizes.

Em Florestan, a ruptura institucional com a USP, que reverberou em uma “crise psicológica”, representou posteriormente um afastamento da figura do sociólogo profissional em direção a um envolvimento mais estreito da sociologia com os públicos extra-acadêmicos, por meio de experiências de sociologia pública *tradicional* e *orgânica*. Com a formulação de sua “sociologia crítica e militante”, o sociólogo brasileiro se esforçou para realizar uma unidade possível entre sociologia e revolução ou, em outros termos, entre conhecimento do mundo e sua transformação. Talvez resida aí o elemento fundamental que ajuda a amparar seu engajamento: no escopo de sua teoria sociológica, Fernandes considerou a agência dos indivíduos e o papel positivo de criação política do engajamento. Em Fernandes, a partir do último momento analisado no segundo capítulo, o horizonte político socialista passa a ser entendido como alternativa histórica, ou seja, não deve ser meramente descartado se não for realizado no curto ou no médio prazo. O que pretendi demonstrar é que, no caso do sociólogo brasileiro, existe uma teoria da sociologia pública no interior de sua sociologia crítica e militante. Entretanto, os resultados das reflexões revelam que Fernandes justificou seu engajamento “tardio”, bem como as “abstinências” anteriores, com um viés determinista,



esvaziando o conteúdo das ações e escolhas em favor da determinação das condições sociais que, segundo ele,

eram desfavoráveis ao engajamento público vinculado a uma perspectiva política de revolução “fora da ordem”.

No caso de Bourdieu, a narrativa em torno das orientações de ação coletiva passou pela figura do “intelectual coletivo”, mas não deu conta de refletir, sociologicamente, sobre suas próprias experiências de engajamento. O notório engajamento público de Bourdieu a partir de 1995, embora uma novidade em si, não contradisse, de todo modo, sua teoria da distância entre teoria e prática. A sociologia pública de Bourdieu, limitada à sociologia pública tradicional, é um prolongamento possível de suas recomendações para o intelectual coletivo, capaz de combinar a autonomia do intelectual, garantida por meio da defesa do universalismo científico, e o engajamento, projeto de ação coletiva por meio da defesa do universalismo ético. Com isso, quero ressaltar que a teoria do intelectual coletivo e as experiências de sociologia pública tradicional de Bourdieu têm um aspecto em comum: estão apoiadas em uma concepção mais restrita sobre o lugar e as condições de produção do conhecimento (situadas no âmbito da academia ou dos campos específicos) e em um entendimento de que o papel do intelectual é comunicar essa produção, contribuindo nas lutas como um contrapoder crítico (Bourdieu, 1996). Além disso, o próprio modelo de intelectual coletivo não deu conta de enquadrar as modalidades do engajamento público de Bourdieu: a forma de engajamento público que desenvolveu a partir de meados dos anos 1990 tem certa similitude com o “intelectual universal” sartreano.

Conforme vimos, a sociologia pública permite vincular uma proposta de teoria articulada com a prática (e vice-versa), na forma de uma sociologia engajada com públicos extra-acadêmicos nas lutas de seu tempo. Nesse sentido, as sociologias públicas de Bourdieu e Fernandes, como “esporte de combate” ou “crítica e militante”, respectivamente, são alguns dos repertórios possíveis que nos iluminam novos fazeres sociológicos. Em outras palavras, são caminhos possíveis para uma sociologia pública e para uma sociologia de forma geral.

A própria sociologia pública está inscrita não apenas em suas referências do passado mas também nas lutas do presente. Como nos instruiu Burawoy, as possibilidades e as limitações da sociologia pública são uma prova disso. Os caminhos estão abertos aos sociólogos, que respondem aos desafios de seu tempo histórico; e o nosso tempo revela que nossos desafios são muitos.



Nota

¹ Em ocasião do discurso de Bourdieu na estação ferroviária de Lyon em 1995 e quando Fernandes passou a integrar o corpo editorial da *Folha de S. Paulo*, em 1984.

Referências Bibliográficas

Bensaïd, D. (2002). Pierre Bourdieu, l'intellectuel et le politique. *Contretemps*. Critique de l'écologie politique. Dossier: Pierre Bourdieu, le sociologue et l'engagement. Paris: vol. 4, maio.

Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2005). *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras. Bourdieu, P.; Chamboredon, J. & Passeron, J. (2010). *Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes. Burawoy, M. (2005). 2004 presidential address: for public sociology. *American Sociological Review*: v. 70, n. 1.

_____. (2010). *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Ed. Unicamp. Callinicos, A. (1999). Reformism and class polarisation in <https://bit.ly/3cLPIEj> Europe. *International Socialism*: vol. 2, n. 85. Disponível em:

Acesso em: 22 set. 2015.

Fernandes, F. (1977). *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, v. 7.

_____. (1978). *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec.

_____. (1980). *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática.

_____. (1981). *Poder e contrapoder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1984). *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. (1995). À guisa de prefácio. In: _____. *Em busca do socialismo*:



últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã.

_____. (2011). *Brasil: em compasso de espera*. Rio de Janeiro: UFRJ. Lênin, V. (1978). *Que fazer?* São Paulo: Hucitec.

Martinez, P. (2006). Prefácio: história política do Brasil e análise de classes. In: fernandes, F. *Pensamento e ação: PT e os rumos do socialismo*. São Paulo: Globo.

Netto, J. (1987). A recuperação marxista da categoria de revolução. In:

D'Incao, M. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Unesp.



Diseño participativo y aplicación de una "guía de observación de los sistemas en transición agroecológica" en La Plata (Argentina)

Cintia Analía Barrionuevo
Natalia Agustina Gargoloff
Irene Julia Velarde

Resumen

Con esta ponencia se realiza una reflexión metodológica sobre el diseño participativo y la aplicación de un instrumento estandarizado: la "guía de observación de los sistemas en transición agroecológica". Consiste en un formulario consensuado entre un equipo multidisciplinario de la Universidad Nacional de La Plata e integrantes de dos organizaciones sociales, en el marco de la construcción conjunta de un Sistema Participativo de Garantía (SPG) para la transición agroecológica de la horticultura platense.

Esta experiencia argentina, en desarrollo desde mediados de 2018, implica trabajar multidisciplinariamente en una intersección entre investigación-acción y agroecología, con el desafío de abordar a los agroecosistemas como sistemas complejos (cuyos componentes biológicos y culturales están en íntima relación), desde un paradigma que no es hegemónico en las ciencias que investigan e intervienen en el medio rural.

Analizando la información producida mediante un taller, observación participante de reuniones y análisis de documentos relativos a los momentos de diseño y aplicación de "la guía", se identifican algunos problemas y aprendizajes acerca de cómo, en la práctica, se va construyendo el objeto de un proyecto de este tenor y cómo un objetivo operativo (efectuar el relevamientos de sistemas productivos actuales, estén o no en transición agroecológica) se articuló con el objetivo general recuperando el saber de los productores y productoras hortícolas. Este diálogo impactó tanto sobre aspectos productivos- ecológicos a relevar, como sobre la terminología utilizada. Teniendo en cuenta los resultados, se considera que este proceso -aparentemente neutral y "meramente" técnico- amerita reflexionar sobre su riqueza teórico-conceptual y una lectura política.

Palabras clave

Investigación-acción, multidisciplinaria, saber local, Sistema Participativo de Garantía, agroecología



Introducción

Con esta ponencia se realiza una reflexión metodológica sobre el diseño participativo y la aplicación de un instrumento estandarizado: la "Guía de observación de los sistemas en transición agroecológica". Consiste en un formulario consensuado entre un equipo multidisciplinario de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) e integrantes de dos organizaciones sociales, en el marco de la construcción conjunta de un Sistema Participativo de Garantía (SPG) para la transición agroecológica de la horticultura local, en el marco del proyecto PITS II "Sistema Participativo De Garantía En La Horticultura Platense: construyendo soberanía alimentaria" de la FCAyF-UNLP.

Este proyecto, en desarrollo desde mediados de 2018, implica trabajar multidisciplinariamente en una intersección entre investigación-acción y agroecología, con el desafío de abordar a los agroecosistemas como sistemas complejos (cuyos componentes biológicos y culturales están en íntima relación), desde un paradigma que no es hegemónico en las ciencias que investigan e intervienen en el medio rural. El mismo tiene como objeto la generación de una certificación participativa (Torremocha, 2010) para hortalizas en transición agroecológica partiendo de la articulación de tres grupos: el Movimiento de Trabajadores Excluidos -Rama Rural, Manos de la Tierra y el equipo multidisciplinario de la FCAyF UNLP que impulsa el proceso de investigación y extensión en la temática.

El caso reporta un especial interés principalmente por: 1) Las tensiones generadas para la transición agroecológica en un escenario globalizante y homogeneizante tanto en la producción como en el consumo (Mc Michael, 1994); 2) Son procesos inmersos en un sector (el hortícola) con una lógica de producción que está totalmente inserta y a la vez manifiesta diferencias específicas con respecto al modelo agropecuario dominante (Benencia 2002, Cieza, 2009, Hang et al., 2009, Garcia, 2010). 3) Los actores conviven en la realidad heterogénea de la Región Rural Periurbana del Gran La Plata en la que por un lado existe "una diversidad de actores sociales ligados al agro y ampliamente al mundo rural y, por otro lado, hay una distinción parcialmente posible del hecho rural en el conjunto del periurbano y del municipio" (Ringuelet y Rey, 2010:14) 4) Los PITS (Proyectos Institucionales para el Desarrollo Tecnológico y Social) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales son una propuesta novedosa que explícitamente pretende integrar la investigación y la extensión rural (Sanchez de Puerta, 1996; Hellin et al., 2006; Velarde, Otero y Garat, 2012) desde la Universidad; 5) El aporte que puede realizar un proyecto participativo al fortalecimiento (Montero, 2003 y 2009) de los grupos involucrados.



Fundamentación del problema

El sistema predominante en el cinturón hortícola de La Plata es la producción en invernáculo con aplicación del paquete de tecnologías de insumos. Basta decir que se trabaja con agricultoras y agricultores familiares del cordón hortícola más grande del país, donde se encuentran en una situación de dependencia multicausal (Fingerman, 2018:7-11) resultante de un esquema productivo y comercial asociado directamente a la no propiedad de la tierra, situación que afecta gravemente la sustentabilidad de los sistemas productivos familiares y reduce su capacidad de negociación comercial (necesitan vender rápidamente altos volúmenes de producción y así pagar los insumos, el alquiler de la tierra y contratar maquinarias). En su mayoría, carecen de asistencia técnica y de acceso formal al crédito.

En el contexto de este modelo productivo insustentable por los problemas ecológicos, productivos, sociales y económicos que genera, se detectan: a) Altos costos de alquileres, insumos -agroquímicos, polietileno- y semillas b) Concentración de la comercialización hortícola c) Desconfianza de los consumidores -entre ellos las propias familias productoras- sobre los productos de la agricultura industrial; y se visualiza la precariedad de la vida que trae aparejada. Además de estas limitantes, entre quienes llevan adelante procesos de transición agroecológica se observa: a) Autonomía parcial sobre las decisiones dentro del establecimiento productivo b) Establecimientos colindantes que producen en forma convencional con alta carga de agroquímicos, c) Recurren al asesoramiento de los proveedores de insumos antes que a la asistencia técnica d) Sus productos no están diferenciados durante la comercialización o esta es discontinua y e) Son en su mayoría mujeres.

Desde 1999, en Argentina existe un marco normativo específico para la producción de alimentos ecológicos, biológicos y orgánicos (Ley 25.127) cuya autoridad de aplicación es el SENASA y promueve su certificación (así como procesos de estandarización) con el objeto de que sean claramente identificables para los consumidores. La agroecología entendida como el "manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas al actual modelo de manejo industrial de los recursos naturales mediante propuestas surgidas del potencial endógeno comunitario" (Sevilla Guzmán, 2006 en Marasas, 2012:18) se nutre de disciplinas científicas como la agronomía, ecología, sociología, etnobotánica, y otras, así como de saberes, conocimientos y experiencias de agricultores, para diseñar, manejar y evaluar agroecosistemas sustentables. Así, la Agroecología plantea la necesidad de avanzar en abordar la complejidad de los agroecosistemas, donde han surgido nuevas preguntas,



problemas y desafíos complejos (Morin, 1990; Leff, 1994) para los cuales el enfoque reduccionista resulta inadecuado y carece entonces de un marco normativo específico que permita tal certificación. En este contexto, dos hipótesis de trabajo del proyecto en curso es que un Sistema Participativo de Garantía presenta la posibilidad de un aval que identifique los productos y, a la vez, promueva el enfoque (Gargoloff et al, 2019, Barrionuevo et al, 2019). Por otro lado, al tratarse de un esquema basado en la confianza y en acuerdos políticos entre actores con distintos intereses y objetivos, se tiene en cuenta que los equipos técnicos de la universidad y las organizaciones de productores comparten la misma región y mantienen múltiples vínculos en la actualidad.

Para ello, la reflexión de esta ponencia focaliza en la línea de trabajo que atiende los procesos de transición agroecológica a partir de intercambios de saberes entre las y los participantes sobre prácticas agrícolas con dicho enfoque (sustitución de insumos y el control biológico por conservación, a través del manejo de la agrobiodiversidad). El problema radica en que si bien existe un excelente estado de la cuestión referido a agroecología y procesos de transición (Altieri, 1999; Sarandón, 2014, entre otros), es posible señalar también carencias teórico - metodológicas en el abordaje concreto de la complejidad del territorio, con predominancia de concepciones dialógicas combinadas con prácticas difusionistas y transferencistas (en cuanto a extensión) y de investigación básica y aplicada, pero que aún no redundan en procesos de investigación-acción sistemáticos, de mayor alcance. En cuanto a multiplicación de experiencias y conocimiento, son las organizaciones sociales quienes afirman llevar la delantera a las instituciones universitarias a través de procesos de formación que denominan de “agricultor a agricultor ó de campesino a campesino”. Estos sistemas de autoaprendizaje están permitiendo la circulación de saberes en tiempos donde las políticas públicas han estado ausentes, pero aún no hay investigaciones sistemáticas que revelen cómo son los intercambios y los fenómenos de liderazgo presentes en estas capacitaciones. Lo que sí podemos afirmar es que los procesos participativos que desencadenan estos sistemas son cada vez más demandados explícitamente por sus organizaciones que plantean *aprender haciendo*.

Aquí, cobra sentido señalar como desde la universidad se implica con la sociedad y los sectores más excluidos:

“...la extensión convencional es llevar la universidad hacia afuera; la Ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación-acción, donde la sociología latinoamericana tiene tradiciones muy fuertes que infelizmente han sido bastante descartadas por las nuevas generaciones de



científicos sociales de este continente. Entonces usted tiene razón: debemos encontrar otros espacios, espacios públicos no estatales donde compartir conocimientos, hacer trueque de conocimientos y análisis” (De Sousa Santos, 2006:38)

Estos diálogos casi nunca son armónicos y la intervención planeada atraviesa muchas veces segmentando la cotidianidad y los objetivos de las organizaciones a quienes se pretende fortalecer. Aparece el problema de los “tiempos”:

“Hay un tiempo de la comunidad y un tiempo de las agencias, instituciones, grupos o personas que van a trabajar con ella. Y esos tiempos pueden llegar a ser divergentes, lo cual puede generar tensiones y conflictos, además de causar la impresión de que no se han logrado los objetivos planteados al inicio del trabajo. Esto exige que se discuta y reflexione conjuntamente a fin de encontrar un tiempo convergente para llevar a cabo ciertas acciones, aprendiendo unos y otros a aceptar, al mismo tiempo, la incorporación de ciertos ritmos que deben ser respetados; puesto que si los agentes externos no pueden cumplir con un cronograma eso puede significar que se pierda la ayuda externa; pero si la comunidad no está preparada, eso puede implicar que el trabajo no tenga sentido para sus miembros y no se realice adecuadamente, o simplemente no se haga (Montero, 2009: 620)

En trabajo iniciado demuestra como como estos “tiempos convergentes” fortalecen y transforman no solo a los interlocutores/as del equipo universitario sino al equipo en sí mismos, y favorece a su vez el intercambio de saberes entre las dos organizaciones interesadas en tanto en la transición agroecológica como en la construcción del SPG.

Metodología

El proyecto, en desarrollo, implica trabajar multidisciplinariamente en una intersección entre investigación-acción (Fals Borda, 1979) y agroecología (Altieri, 1999). Para reflexionar sobre el diseño y aplicación de la GUIA se tuvo en cuenta la metodología de sistematización de experiencias. Este camino implica para nosotras una práctica específica de recorte de una experiencia en el marco de un proceso, la cual se registra y reconstruye para ser analizada críticamente en términos de aporte al grupo. Al ser una metodología en proceso de construcción permanente, sus precursores afirman que:

Podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable, pues se han producido varias propuestas viables, consistentes y efectivas que han dado resultados importantes, aunque siguen en proceso de enriquecimiento y profundización permanente. (Jara Holliday, 2018:50)



La información producida mediante talleres, observación participante y análisis de los documentos generados (minutas, informes, fotografías,) abonó la sistematización, desde una noción utilitaria y descriptiva. Esta ponencia pretende avanzar hacia un aporte más crítico-interpretativo.

La experiencia

La Guía consiste en un formulario de 7 módulos (dibujo de la quinta, datos de la quinta, área cultivada, problemas de los cultivos de su quinta, zonas de la quinta no cultivadas, biopreparados y suelo) consensuado entre un equipo multidisciplinario de la universidad e integrantes de dos organizaciones sociales. Dicho formulario no consideraba otras dimensiones (como la organizacional, política, comercial) sino que abordaba en profundidad lo productivo, como parte de un diagnóstico y un proceso más amplios.

Habiendo realizado dos talleres de autodiagnóstico, se realizó el taller de diseño de “la guía” en el cual se reunieron los actores participantes del proyecto, un total de 25 personas, 15 de las organizaciones, dos personas propuestas por ellos como consumidores (compradoras habituales de bolsones agroecológicos de una de las organizaciones y otra compradora habitual de la Feria Manos de la Tierra) y el resto eran docentes-investigadores-extensionistas integrantes del Proyecto PITS.

En esta instancia se trabajó bajo la modalidad de taller con el objetivo de validar junto a productores/as, consumidores/as y técnicos/as un instrumento como la guía de observación de las quintas en proceso de iniciar o continuar la transición agroecológica. La finalidad del taller no fue sólo conocer el instrumento sino también aportar a las decisiones metodológicas que implica su diseño (mejorando, criticando, agregando o quitando preguntas o la manera de formularlas).

Se trabajó por grupos en ajustar la guía de preguntas para el relevamiento y familiarizar a todos los actores en los aspectos de interés para relevar en un proceso de transición agroecológica. Encontramos que la propuesta ayudó a la participación de todos los asistentes. Cada grupo pudo avanzar en discutir todos los bloques de la guía y completar una ficha con los comentarios que iban surgiendo y propuestas de nuevas preguntas, todo lo cual se volcó posteriormente en el mejoramiento de la guía.

(Gargoloff et al, 2019)

Ver al taller funcionando fue vivir ese momento en que después de mezclarnos se rompió el hielo y se compartieron las primeras risas... Fue ver a las productoras y productores trabajar en pequeños grupos, y cada grupo formando un círculo atento alrededor del compañere que hablaba mientras dibujaba su quinta. ¿Esa atención, se mantendría luego al pasar a la revisión de cada uno de los bloques de la guía? Nosotras les



habíamos pedido que critiquen, que comenten, que eso permitiría mejorar. Y lo que rescato de ese momento fue que a medida que avanzaban, lo que yo veía era gente que, con distintos ritmos e interés, se iba conociendo, quería saber lo que otre hacía y valoraba lo que sabía... Especialmente, por ejemplo, en el bloque sobre bioinsumos...

(Barrionuevo, documento interno)

El desarrollo de “la guía” como punto de partida permitió realizar visitas a las quintas y realizar un relevamiento y posterior diagnóstico de cada una de ellas. Dicho diagnóstico, por un lado, permitió hacer visible que algunos aspectos más sensibles (por ejemplo, el uso de agroquímicos), sobre los cuales no se obtuvo información a partir de dicho relevamiento. Requieren de un mayor tiempo de interacción entre quienes realizan las visitas y las y los productores.

Por otra parte, se centró en resaltar las fortalezas de las quintas para iniciar o continuar un proceso de transición agroecológica, las cuales han sido el foco de tres encuentros de capacitación posteriores. Algunos de los productores/as participantes del proyecto venían realizando seguimiento de otros productores de su organización, en transición agroecológica. En este sentido, vemos que estas dos primeras actividades (relevamiento y capacitaciones) brindaron herramientas a los propios productores/as para mejorar la evaluación de sus propias quintas y las de otros productores/as de su organización que quieran comenzar un proceso de transición agroecológica.

En síntesis, la guía permitió iniciar un recorrido hacia el aprendizaje de la participación, no sólo de los/las productoras sino también entre los investigadores y extensionistas universitarios.

Resultados y discusión

Este ejercicio de sistematización forma parte de un proceso de sistematización mayor que estamos llevando a cabo en el marco del proyecto “Sistema participativo de garantía en la horticultura platense: construyendo soberanía alimentaria” de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. El proyecto forma parte de una convocatoria que buscan consolidar equipos de trabajo que planteen “una visión interdisciplinaria, integradora y articulada en el abordaje de las demandas de la comunidad y el trabajo en el territorio” (Ver <https://pits-agroforestal.net>).

Reflexionar sobre el diseño participativo y la aplicación del instrumento "Guía de observación de los sistemas en transición agroecológica" en el marco de un proyecto



como el de construcción de un SPG invita a pensar sobre el carácter neutral y “meramente” técnico de proceso como este.

En este sentido, reflexionar sobre a) la riqueza conceptual en una situación de negociación o interfaz social b) problemas y aprendizajes acerca de la construcción del objeto c) hacer una lectura política que se relaciona con el enfoque del Proyecto y la implementación del mismo.

- a- En cuanto a la riqueza conceptual, el diseño participativo de la guía permitió que “productoras y productores compartieran un conocimiento aprendido y adoptado con base en las características y condiciones propias de cada quinta” (Gargoloff et al, op cit). En este sentido, habría una coherencia con un enfoque dialógico de intervención en el medio rural, pero también las propias características del manejo agroecológico requerían de un encuentro con los saberes de las productoras y productores de las dos organizaciones se va a trabajar en el Sistema Participativo de Garantía.
- b- Se identifican aprendizajes acerca de cómo, en la práctica, se va construyendo el objeto de un proyecto de este tenor y cómo un objetivo operativo (efectuar el relevamientos de sistemas productivos actuales, estén o no en transición agroecológica) se articuló con el objetivo general recuperando el saber de los productores y productoras hortícolas. Este diálogo impactó tanto sobre aspectos productivos- ecológicos a relevar, como sobre la terminología utilizada.
- c- Por otra parte, la aplicación de la guía permitió afianzar la guía construida y el vínculo entre las/los productores/es y las/los técnicos/os.

El proceso participativo de construcción del instrumento que se utilizó en el relevamiento, aportó conocimiento sobre los aspectos concretos a tener en cuenta para la transición agroecológica de este territorio en particular, “*qué debemos mirar para evaluar fortalezas y debilidades de una quinta en transición*” y, a su vez, permite pensar un horizonte en donde esta guía sea una “*herramienta sencilla que permita recuperar información para evaluar los procesos de transición*”. (Gargoloff et al, 2019).

Pero hay un aprendizaje que tiene que ver con tomar o no el camino conocido, que suele ser construir un formulario, discutir un borrador y mejorarlo con la experiencia del “par” universitario que hace trabajo de terreno. Corregir un instrumento como este, a partir de la experiencia de quienes realizan el relevamiento en una llamada “prueba piloto”



tampoco es extraño en la investigación cuantitativa. Todo lo contrario. La elección certera y el aprendizaje, fue considerar y acudir directamente en el diseño del instrumento a Otre que también posee un saber experto: porque produce hortalizas en el gran La Plata, porque lleva o quiere llevar adelante un manejo agroecológico, porque integra las organizaciones con las que vamos a trabajar y tiene un interés explícito en participar de la construcción del SPG.

Parece fácil, pero la discusión previa mostraba los muchos miedos que este salto implicada. Considero que otro aprendizaje fue para el equipo entero, en términos de ir creando nuestro propio modo de trabajar multidisciplinariamente y multiactoralmente. En mi caso particular, escuchar los intercambios me fue mostrando capas aún más complejas de lo que queremos hacer. Quiero decir, fue otro pasito en esto de pensar que lo biológico y lo cultural están en íntima relación, hacer carne esa complejidad a través de posibilitar el encuentro de múltiples miradas.

El plenario final nos dejó una opinión general positiva sobre el taller y se destacó la aparición de coincidencias entre los cinco grupos que trabajaron con la guía. Nos dijeron que la actividad del dibujo de la quinta contribuyó a que aparezcan más preguntas. Nos señalaron que faltaban algunos temas. Criticaron el comienzo porque “cuesta comprender si los datos sobre el propietario, el arrendatario o la quinta. Que se comprenda bien a QUIEN”. Que contemplemos mejor la heterogeneidad de situaciones (ej: algunas solo tiene 1 parcela en una quinta...) también apareció la necesidad de cambiar el lenguaje, decir “yuyos” en lugar de malezas y “biopreparados”. Cada tanto con Agustina G. cruzábamos miradas. Yo sentía satisfacción, hasta en el momento en que decía “uy, se nos escapó esto”, o “guau, ¡esto ni lo pensamos!”.

(Barrionuevo, documento interno)

El mayor aprendizaje fue que afianzar el lazo con quienes se iba a llegar al objetivo operativo (efectuar el relevamiento de sistemas productivos actuales, estén o no en transición agroecológica) se articuló con una finalidad política: la búsqueda de consensos y de reconocimiento. Es último es fundamental para el objetivo general del Proyecto.

Reflexiones finales

La Agroecología entiende que el logro de sistemas alimentarios sustentables demanda, de manera urgente, abordar aspectos complejos que hasta ahora no se presentaban como necesarios o importantes (Morin, 1990; Leff, 1994), pero que son fundamentales



para poder evaluar progresos en la dirección correcta. Es a través de la co-creación del instrumento que se puede lograr un conocimiento más ajustado y adecuado al potencial de cada agroecosistemas, lo cual resulta vital para la transición agroecológica. Este proceso que requiere de herramientas metodológicas que permitan además de analizar esa complejidad y valorar lo sistémico y holístico, avanzar en la toma de decisiones.

Estandarizar un instrumento de producción de datos (los cuales aparentan ser neutrales e insignificantes para una reflexión teórica distraída de los procesos concretos sobre los cuales se asientan, como este formulario), por un lado, es una acción que requiere de una gran riqueza conceptual. Por otra parte, dicha cocreación nunca está exenta de politicidad. El desafío que encarna es practicar la coherencia entre el trabajo de terreno y la finalidad política del proyecto: generar una alianza con las organizaciones fundada en la co creación de conocimiento entre las organizaciones, técnicos y participantes del proyecto para darle forma al SPG. Lo que se puede y debe hacer es fortalecer para que los temores o incapacidades percibidas o reales, sean manejados eficientemente por las organizaciones y también por el equipo de investigadores y extensionistas universitarios; sensibilizar para que se reconozca la importancia de ciertas actividades, que para nuestro caso es caminar conjuntamente para valorizar hortalizas agroecológicas; y, dar la máxima información posible y ayuda técnica necesaria, en un proceso reflexivo-activo, para que las acciones que las organizaciones comunitarias participantes decidan emprender sean exitosas y permitan lograr los objetivos planteados.

Aquí, estandarizar un instrumento fue una buena y enriquecedora excusa para todo eso.

Referencias bibliográficas

Barrionuevo, Cintia, Espeitx, Elena, Velarde, Irene (2019) "We recovered food heritage, and then? Value enhancement and promotion of local agri-food products in Argentina and Spain" *British Food Journal*. ISSN 0007-070X.

Benencia, R. (2002) Transformaciones en la horticultura periurbana bonaerense en los últimos cincuenta años. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2012/08/roberto-benencia.pdf>. Consultado el 30/08/2019.

Cieza, R. (2009). "Producción Familiar Hortícola en el Partido de La Plata". Actas del IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. 25 al 27 de marzo. Mar del Plata.



De Sousa Santos, B. (2006) "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes". En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires).

García, M. (2010). "Inicios, consolidación y diferenciación de la horticultura platense". En Svetlitz de Nemirovsky, A. (ed.). *Agricultura periurbana en Argentina y globalización. Escenarios, recorridos y problemas*. Buenos Aires, Argentina. FLACSO. ISSN 2218-5682.

Gargoloff, N.A.; Sisterna, M.; Bonicatto, MM; Scelso, L; Velarde, I, Tejerina Alfaro, C; Barrionuevo, C., Cataldi, V.; Baldini, C.; Delgado, I (2019) "Transición Agroecológica y Sistema Participativo de Garantía en la Horticultura Platense" 1er Congreso Argentino de Agroecología. 18-20 de septiembre.

Gargoloff. N.A. (2018) *Manejo, conocimiento y valoración de la agrobiodiversidad en fincas familiares de La Plata. Su relación con un manejo sustentable de los agroecosistemas*. Tesis de doctorado en Cs. Agrarias y Forestales, UNLP. La Plata, FCAYF-UNLP.

Hang G., Kebat C., Bravo M. L., Larrañaga G., Seibane C., Ferraris G., Otaño M. y Blanco V. (2009). Identificación de los sistemas de producción hortícola en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Bioagro* 22 (n°1).

Jara Holliday, O (2019) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano:

Leff E. 1994. Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En E Leff (Comp) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*, Gedisa Editorial, Barcelona: 17-84.

Marasas M. E. y otros (2012). *El Camino de la transición Agroecológica*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones INTA

Mc Michael, P. (1994) "Introduction: Agro-Food System Restructuring-unity in Diversity"; en P. Mc Michael (Ed.) *The global restructuring of agro-food systems*. Ithaca -London: Cornell University Press.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2009) "El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances" *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/611>

Morin E. 1990. *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.



Sarandón, S.J. y Flores, C.C. (2014) Agroecología: Bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables. La Plata: EDULP. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/37280>

Torremocha, E. (2010) Los sistemas participativos de garantía, herramientas para la definición de estrategias agroecológicas. Universidad Internacional de Andalucía.



Investigación acción participativa: Una propuesta metodológica desde Amealco de Bonfil, Querétaro, México

Álvaro Jesús Chávez Hernández¹
Antonio Flores González¹
Octavio Cabrera Serrano¹

Resumen

La presente propuesta metodológica tiene como objetivo identificar las causas histórico-sociales que han debilitado los procesos organizativos, la toma de decisiones y la identidad que se reflejan en el tejido social de dos comunidades indígenas en México. La necesidad se manifestó por actores locales debido a la preocupación que tienen con respecto a problemáticas como la violencia, el debilitamiento de sus formas de organización y participación, así como la pérdida del sentido histórico e identidad, en sus comunidades. Para abordarlos nos basamos en los planteamientos filosóficos, políticos y teórico-metodológicos de la Investigación Acción Participativa. Esta propuesta de trabajo ha implicado la relación y la coordinación de actividades con autoridades locales, así como con organizaciones sociales en el planteamiento y desarrollo de actividades tendientes a fortalecer identidades comunitarias, vínculos y espacios de toma de acuerdos para hacer frente a estas problemáticas. Se han puesto en marcha talleres sobre análisis de coyuntura, elaboración de reglamentos para organizaciones y se iniciaron trabajos con diversos actores sociales en temas de historia y territorio, apuntando a la conformación de museos comunitarios como estrategia para la organización y participación comunitaria. Como resultado de este proceso la discusión gira en torno a la pertinencia de dicha metodología para fortalecer o no el tejido social.

Palabras Clave

IAP, Tejido Social, Actor Social, Historia Local, Identidad

A Manera De Introducción

La Investigación Acción Participativa (IAP) constituye una metodología de intervención que, para el caso de América Latina, es importante referente el pensamiento crítico, la pedagogía social y la sociología rural, principalmente en Centroamérica, Brasil y Colombia (Ahumada y Panccinetti, 2012: 24). Ha sido objeto de diversas consideraciones; desde el concebirla como un ejercicio meramente ideológico y poco relevante científicamente, hasta aquellas que argumentan su pertinencia metodológica para impulsar procesos de cambio social, como Fals Borda:



[...] la IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es [...] una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura [...] Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia [...] En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método. (Fals Borda, en: Calderón y López 2013: 3).

Es necesario exponer de manera breve algunas características de los planteamientos filosóficos, políticos y teórico-metodológicos de la IAP, que enmarcan su sentido, así como el compromiso social que demanda. Para esto Fals Borda (2015) menciona que la IAP tiene un sustento reflexivo que deviene del materialismo histórico, principalmente por la idea de buscar a través de la conciencia y de las contradicciones materiales que experimentan los diversos grupos sociales, la transformación de su realidad. La clave para entender de esta forma el pensamiento social es la relación indisoluble entre la teoría y la práctica, es decir, el concepto de praxis.²

Para la IAP es fundamental que la investigación no se reduzca a la producción de conocimientos academicistas, ya que ésta y sus resultados tienen consecuencias que están vinculados a un determinado contexto social compuesto por actores sociales, sus relaciones y sus diversos intereses. Políticamente se pone al servicio de las demandas sociales y de los grupos que se encuentran en situaciones de opresión o, que están organizados y resistiendo los efectos de las dinámicas del capitalismo y del Estado. Apreciado desde esta perspectiva, el conocimiento científico adquiere un posicionamiento distinto frente a las formas de producir conocimiento utilitarista y sometido al sistema en su conjunto, para lo que busca articularse con el saber popular para romper con esta subordinación (Fals Borda, 2015: 279).

Esta articulación con el saber popular, no es parte de un “eslogan” o de “curarse en salud” por parte de quienes realizan procesos de IAP, o para cumplir con la inclusión de los propios sujetos en el proceso de investigación, de producción de conocimientos o de su aplicación, sino que se manifiesta como necesidad metodológica³ en el abordaje de diversas problemáticas que son definidas, pensadas y vividas por éstos. Lo anterior se observa en el desarrollo histórico de su intervención en Latinoamérica al trabajar con diversos temas: el trabajo de base con organizaciones campesinas, obreras, religiosas y estudiantiles, el impulso a procesos de organización social y comunitaria, la defensa por la tierra, los derechos sociales, la migración o la exigencia de servicios públicos básicos, entre otros.



De tal forma, pensamos que la IAP busca transformaciones a través del uso del método científico, pero también del sentido común y de la creatividad de las clases populares, posicionándose políticamente e impulsando la participación activa de los sujetos involucrados; es decir, en pocas palabras lo que Fals Borda denominó “sentipensar”. Desde el Centro de Capacitación y Asesoría para el Desarrollo Comunitario “Ricardo Pozas Arciniega” de la Universidad Autónoma de Querétaro (CECADECO), hemos asumido el reto de trabajar bajo esta metodología.

El reto de la investigación social frente al tejido social

En los proyectos que hemos implementado en el municipio de Amealco, perteneciente al estado de Querétaro ubicado en el centro de México, se nos presenta el desafío de articular la IAP con trabajar el tejido social. Lo anterior porque tradicionalmente la intervención social parte de la necesidad de establecer un proceso de trabajo en fases o momentos; éstas inician por identificar problemas y necesidades, es decir por una fase diagnóstica y en un segundo momento se busca elaborar y emprender un plan de acción que responda a éstos desde un conjunto de actividades, momentos a las que llamamos planeación y ejecución. Un tercer paso correspondería a la evaluación y sistematización. Sin embargo, la propuesta del tejido social demanda que la identificación de problemas y necesidades (incluso su priorización), estén sujetos a un proceso más complejo que solamente una fase diagnóstica. Requiere contextualizar el conflicto en tres niveles: el episodio, el epicentro y la historia, es decir, partir del conjunto de condiciones estructurales para entender la expresión en el episodio evidente⁴. Esto permite pensar los componentes del tejido social, su debilitamiento y las posibilidades colectivas de hacer frente a los conflictos que van más allá de los problemas y necesidades. Los momentos de planeación y ejecución presentan también más incertidumbres que en otras metodologías, pues se está condicionado a las dinámicas, propuestas y circunstancias de la población participante. El reto que observamos desde nuestro trabajo es pensar e indagar desde el sujeto y el problema, porque implica que cada proceso investigativo es una experiencia sui géneris para los acompañantes-investigadores. Este trabajo propone modestamente exponer y reflexionar la nuestra.

Nuestra propuesta metodológica en el contexto local

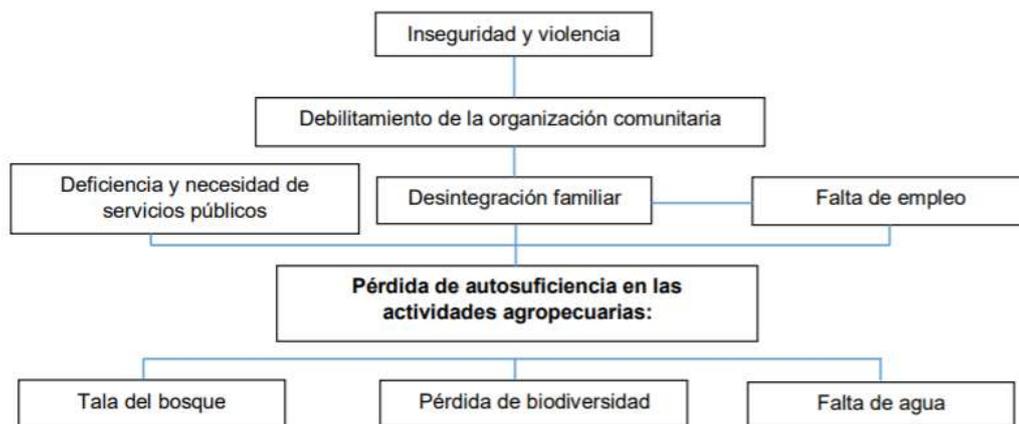
El conjunto de experiencias de intervención social que nos llevó trabajar el tema de tejido social, se remontan a los primeros trabajos del CECADECO con el ejercicio que se denominó Tianguis de Saberes (ver esquema 2) y al cual definimos como:



[...] el espacio y el proceso en que depositarios y creadores de saberes diferentes, intercambian conocimientos, ideas, experiencias y propuestas para trabajar en aras de la solución de problemas o de la satisfacción de necesidades de una población. Se propone como un espacio de comunicación (entre la institución educadora educanda, actores sociales y en su caso instituciones gubernamentales) que ubique el problema, lo desmitifiquen y resulte en acuerdos para proyectos y acciones concretas orientadas desde la comunicación y no desde la labor meramente extensionista. De esta manera, que sea un espacio para aprehender la realidad y actuar críticamente sobre ella (Flores, 2014: 31).

El tianguis de saberes representó un primer ejercicio en que priorizamos aproximarnos a la realidad del municipio articulándonos con diversos actores sociales. Este primer ejercicio implicó la participación de 81 personas entre campesinos, organizaciones sociales y universitarios, convocados e interesados en generar un primer esfuerzo integral de vinculación social que se extendió a los siguientes años.

A partir de 2018 se presentan dos ejercicios importantes en cuanto a la definición de trabajar el tema del tejido social, y que nos permitieron reflexionar nuestro quehacer como CECADCO. El primer ejercicio fue el diseño y la ejecución de un diagnóstico sobre problemas y necesidades a nivel municipal, propuesto y orientado institucionalmente por instancias centrales de la Universidad Autónoma de Querétaro (ver esquema 1). La segunda experiencia que implicó el acercamiento al tema del tejido social, fue la participación en el curso “Reconstrucción del Tejido Social” impartido por el Centro de Investigación y Acción Social por la Paz (CIAS). Ambas experiencias facilitaron la reflexión y el diseño de la propuesta de IAP, principalmente porque concluimos que el tejido social permitía darnos un enfoque distinto para entender y abordar los problemas y necesidades.

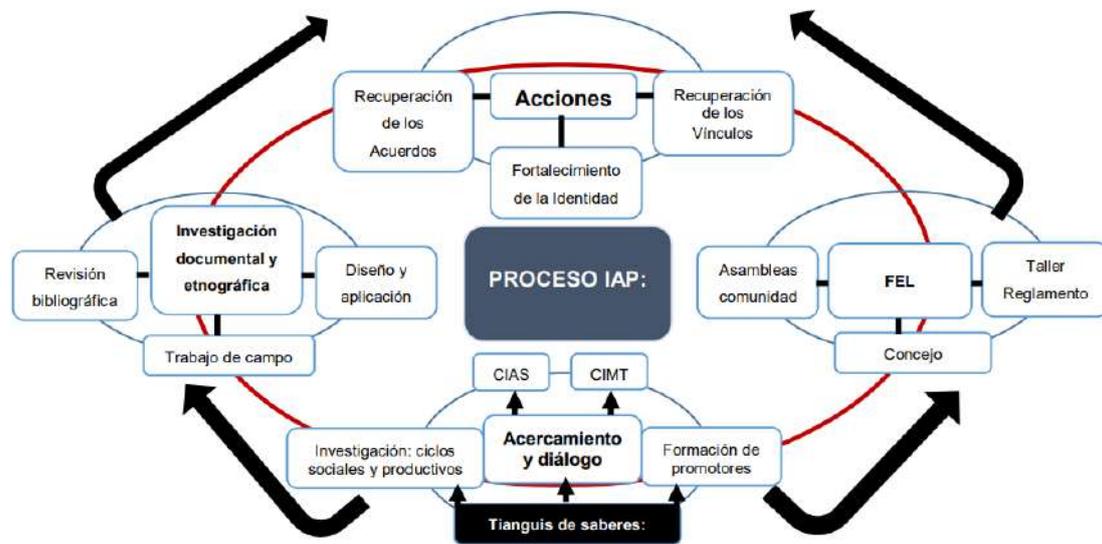


*Esquema 1: Problemáticas y Necesidades en el Municipio de Amealco de Bonfil.
Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo 2018.*

En los primeros seis años de existencia del CECADECO se han trabajado diversos proyectos con comunidades y organizaciones sociales. Estas experiencias nos permitieron aproximarnos a conocer un tejido social débil y en proceso de destrucción, además de la convicción de trabajar contra esta tendencia por su asociación y relación sistémica con las problemáticas que observamos a lo largo de este periodo.

Para ello construimos en reflexión conjunta con una de las organizaciones del municipio de Amealco y un proceso de trabajo en tres etapas: una primera de acercamiento y análisis de la coyuntura que a nivel local se presenta tras la recomposición del mapa del poder político como resultado de las elecciones del 2018 a nivel nacional. Una segunda etapa de trabajo con la mira puesta en la construcción o fortalecimiento de sujetos comunitarios, y una etapa tercera orientada a la articulación de trabajos entre diversos actores sociales. Cada etapa la entendemos como momentos que no se cierran para abrir los siguientes, sino que se van traslapando entre ellos, según se vaya observando por el desarrollo de la realidad, de los procesos y de la demanda de los sujetos con los que caminamos, en una lógica que pretendemos dialéctica (esquema 2).

Esquema 2: Proceso IAP en el Municipio de Amealco de Bonfil (2012-2019)



Fuente: Elaboración propia.

Esto ha implicado que para las diversas etapas y trabajos se procure el fortalecimiento de los indicadores descriptivos del tejido social que los entendemos desde CIAS a partir de la siguiente descripción:

Vínculos sociales: Son las formas y estructuras relacionales que nos proporcionan confianza y cuidado para vivir juntos [...] La Identidad: Alude a los referentes de sentido que orientan o justifican un modo de vida personal o la pertenencia a un colectivo [...] Los Acuerdos: Se refiere a la participación individual o colectiva en las decisiones que afectan la vida personal y social de una comunidad [...] (Mendoza y González, 2016: 30).

Los procesos de acompañamiento y sus resultados

La anterior experiencia descrita, nos permitió reflexionar y proponer la articulación entre la IAP con el tema del tejido social en las comunidades de intervención, por lo que es necesario exponer las etapas de este proceso. La primera etapa inicia en agosto del 2018 acompañando a una organización social, el Frente Estatal de Lucha (FEL), en la definición y redacción de proyectos que presentarían para su financiación con el nuevo gobierno federal, tras los cuales se dialogó y encontramos coincidencia en ver como prioritarios los esfuerzos por fortalecer espacios de vínculos en las comunidades, por encima incluso de los proyectos que en particular se tienen como organizaciones sociales, “hacer comunidad”, plantearon.

Así entonces, la primera etapa se trabajó de octubre del 2018 a enero del año siguiente, con un taller de cuatro sesiones sobre Análisis de la Coyuntura. Participaron pobladores, mayoritariamente indígenas ñaño de Santiago Mexquititlán, San Ildefonso Tultepec y



San Miguel Tlaxcaltepec. Para este trabajo se contó con el apoyo de estudiantes de la licenciatura en Desarrollo Local y basados en las propuestas para este fin de Servicio y Asesoría para la Paz (SERAPAZ), se trabajaron cuatro sesiones: “La Coyuntura y la Estructura”, “El Árbol Social Local”, “El Tiempo de la Coyuntura y sus Actores”, “El Análisis de Fuerza y la Construcción de Escenarios”.

Estos trabajos sirvieron para compartir información, conocer y reflexionar datos de la realidad nacional y local. Permitieron analizar el contexto local, identificar al momento como una coyuntura abierta por el reordenamiento de las fuerzas políticas en disputa por imponer sus proyectos, y a la vez la oportunidad para fortalecer procesos comunitarios alternativos. Se identificaron a los actores sociales y políticos en las comunidades, así como su fuerza y la construcción de escenarios hipotéticos de lo que podría observarse en el corto y mediano plazo. Entre las conclusiones se habló de la disputa por proyectos de desarrollo diferentes entre las comunidades y los gobiernos (sobre todo a nivel municipal), estos últimos están buscando la mercantilización de la cultura local y de sus territorios a través de proyectos de turismo. Por esto se vio necesario reflexionar sobre las relaciones estratégicas con el nuevo gobierno federal, y la participación que se da, al hacer parte algunos de ellos del Congreso Nacional Indígena⁵. Además, se aclaró la necesidad de fortalecer los proyectos comunitarios en marcha y buscar alianzas con otras organizaciones y comunidades en el país.

Paralelamente se nos solicitó apoyo como universidad para la elaboración de un reglamento de trabajo de la mencionada organización en el Barrio 4to de Santiago Mexquititlán, desarrollando para ello una metodología participativa y diseñando materiales que permitieron en cuatro sesiones de trabajo identificar situaciones a normar y llegar a acuerdos para ello, resultando un documento de “Acuerdos internos”.

Para la segunda etapa, a partir de enero del 2019, se planteó trabajar fortaleciendo tejidos comunitarios en las siguientes comunidades indígenas ñãñho:

San Miguel Tlaxcaltepec; donde había ya un trabajo cercano por la organización conjunta de dos ferias del maíz y de donde surge un grupo que propone trabajar historia de su comunidad.

Santiago Mexquititlán; donde contábamos ya con relación y trabajo previo con el mencionado FEL y con el colectivo Nsantiago T’ohi.

San Ildefonso Tultepec; dado que se había comentado previamente el interés de trabajo conjunto con las nuevas autoridades delegacionales.



Metodológicamente consideramos enriquecedor el abarcar los tres procesos, pues cada uno implica diferentes tipos de sujeto. Sin embargo, la lógica y supuestos de la IAP nos llevaron a posponer de manera temprana los trabajos en San Ildefonso Tultepec, dado que existía una propuesta previa de proyectos de “recuperación de la cultura y la historia” por parte de otros actores sociales con la propia delegación.

Los trabajos en San Miguel Tlaxcaltepec se derivan de casi año y medio previo de colaboración como Universidad en el lugar a partir del tema del maíz. De este proceso se ha logrado constituir un comité local organizador de Ferias del Maíz y a partir de algunos de sus miembros surgió la inquietud de recuperar la historia local para lo cual se nos solicitó acompañamiento. Tras una reunión inicial, se planteó en asamblea comunitaria la idea con la finalidad explícita de fortalecer la identidad e impulsar la constitución de un espacio museístico en manos de la población. Encontramos coincidencias en nuestros objetivos e iniciamos los trabajos que nos han llevado a ocho sesiones de trabajo. Además, se ha realizado un recorrido histórico de reconocimiento del territorio y se montó un primer “museo efímero” (Ar nguumfeninu’bya ya jäi) durante la realización de la 6ta Feria del Maíz titulada: Milpa y Cultura de San Miguel Tlaxcaltepec el 24 de febrero del 2019.

En este proceso han participado principalmente varones mayores y pocos jóvenes y mujeres. Las sesiones se han desarrollado con asistencia variable, de entre 6 y 23 asistentes por sesión. A pesar de ser considerada comunidad indígena, sólo las personas de avanzada edad hablan la lengua hñãñho por lo que las sesiones son en castellano, aunque fomentando se traduzcan ciertos términos o toponimias. Lo fluctuante de la asistencia resulta en un trabajo más lento de lo contemplado, pero se ha sido flexible para mantener el proceso y adaptarnos a las demandas del grupo.

Se ha logrado recopilar y sistematizar información histórica de la localidad mediante entrevistas, diálogos en los talleres y el recorrido realizado, además de conjuntarse las fuentes bibliográficas existentes que refieren a la comunidad. En el “museo efímero” ya mencionado se expusieron 31 piezas prestadas por diferentes familias y con las que se elaboró un primer catálogo de un posible acervo. Entre las piezas exhibidas se encontraban utensilios para labores agrícolas y domésticas, textiles, piezas arqueológicas y documentos. Otro objetivo logrado a la fecha lo ha sido la constitución del Comité Local pro-Museo Comunitario. Hay además ya un primer acuerdo de la temática del museo: la vida cotidiana en el pasado de la comunidad, considerando actividades productivas tradicionales y labores domésticas.



Como resultados que fortalecen el tejido, destacamos el interés despertado en una parte de la comunidad por conocer sus orígenes y contar con un espacio para la memoria, además de asumir la intención del museo como un espacio “sin fines de lucro y para conocer la historia y la identidad del pueblo explicada por ellos mismos”, esto es importante dada la presencia de grupos externos que están interesados en mercantilizar, vía proyectos turísticos, la historia y el territorio de San Miguel Tlaxcaltepec para fines propios de la presidencia municipal y de organizaciones privadas como lo advertíamos anteriormente. Se han establecido vínculos importantes entre los individuos participantes al compartir objetivos comunes y espacios de convivencia generados. La identidad se ha repensado con los grupos de trabajo a partir del proceso de construcción de una nueva narrativa de su propia historia. Es destacable la reflexión sobre lo que ha implicado la imposición política, por parte del ayuntamiento, en las formas de elección de autoridades comunitarias y en la aplicación de justicia, pues han destruido las formas tradicionales de llegar acuerdos y con ello dañado el tejido social. Finalmente, se ha construido el proyecto con la toma de acuerdos que van, desde la aprobación de la comunidad, la organización de las actividades, la constitución del comité y demás arreglos que ha implicado este caminar.

Por otro lado, y derivado de los trabajos con el FEL, se nos invita a colaborar conjuntamente con dicha organización y el colectivo Nsantiago T’ohi, al interior de la que han denominado “Casa del Pueblo” en el barrio 4to de la comunidad de Santiago Mexquititlán. La temática es la historia local para fortalecer la identidad comunitaria y a ambos grupos como sujetos colectivos. Acordamos trabajar materiales de difusión y la constitución de un museo comunitario, esto tras revisar otras opciones como estrategias. Este proceso se ha desarrollado desde el taller denominado “Memoria y Territorio” con varias sesiones donde se comparte información, se realizan entrevistas a gente mayor y se organiza el museo comunitario.

En este caso la participación ha sido permanente por parte de un pequeño núcleo de ocho personas y de manera fluctuante algunas más, hasta llegar a sesiones donde se ha trabajado con 30 de diferentes edades y de ambos sexos. El proceso se ha visto entorpecido por un conflicto al interior de la comunidad entre comerciantes locales del tianguis dominical (quienes participan en el proceso de trabajo) y pobladores en general por un lado, frente a la delegación municipal y otro sector de habitantes relacionados al partido político en el poder. Una parte del grupo con que trabajamos son actores centrales del conflicto y por ello la relación con la autoridad local no ha podido darse. En



este caso es más común que en las sesiones se trabajen algunos momentos en la lengua hñãñho con el apoyo de intérpretes.

Se ha logrado diseñar ya una ruta crítica de los trabajos, desde el consenso que, aunque no comunitario, ha sido dado por habitantes de la localidad. En este camino se conformó el Concejo del Costumbre del Pueblo (Ya Nsaya ar ´mui ar hnini) con una estructura horizontal conformada por 3 representantes generales, uno por cada barrio participante (1ro, 4to y 6to), una representante de la juventud y otra de la infancia. Se trabaja ahora en la búsqueda de un espacio para el museo y se han elaborado materiales de difusión, principalmente para el museo temporal que para promoción se montó el 8 de septiembre. Se logró un acuerdo general sobre la temática y guión museográfico, que versará sobre la vida de los y las ñãñho desde su nacimiento hasta su muerte, reflejando como cada etapa se vivía y se entendía desde la tradición y cultura local. Como espacio de vínculo ha resultado para el encuentro de generaciones diferentes y para crear conciencia de lo que se puede construir colectivamente.

Es de mencionarse el posicionamiento que hemos debido tomar en el marco del mencionado conflicto, pues por la institución que representamos y en congruencia con la intención de estos trabajos, hemos propuesto abrir espacios de diálogo entre las partes y evitar así situaciones violentas ya visibles y de rompimiento de relaciones y afectos en la comunidad, pero la autoridad municipal no ha manifestado interés de abordar el conflicto en estos términos. Hemos encontrado en este caminar una narrativa histórica que explica al propio conflicto y desde él, una serie de relaciones contextuales e incluso estructurales. La identidad misma fortalecida en el grupo de participantes puede verse también como una preparación para situaciones emergentes y para proteger afectividades frente al conflicto.

Conclusiones y reflexiones finales

Las reflexiones finales nos llevan a preguntarnos si la IAP permitió trabajar el tema del tejido social en relación al contexto y a los sujetos de este proceso. Como primera aproximación podemos decir que sí. Esto dado que la flexibilidad de la IAP como proceso abierto y atento a las preocupaciones de los participantes, atendió y orientó principalmente dos temas: el museo comunitario entendido como un espacio para pensar la historia, la identidad y la vida cotidiana tanto en San Miguel Tlaxcaltepec, como en Santiago Mexquititlán; y la historia local, entendida como narrativas que expresan los



sujetos y que explican sus conflictos con otros, dado las interacciones sociales que se establecen a lo largo del tiempo y del espacio para el caso de las dos comunidades.

En segundo lugar, porque la IAP nos permitió acercarnos a la comprensión en términos teóricos de la realidad de los actores sociales. Los participantes en estos procesos pensaron la realidad en dos niveles: estructuralmente, al considerar las diversas problemáticas y necesidades que conforman la realidad, tanto de sus comunidades, como del municipio (las dificultades para la producción agrícola, la intromisión de las autoridades municipales en los asuntos comunitarios, la pobreza, la desigualdad social y económica y el racismo); y por otro lado, a nivel comunitario y de su tejido social, compuesto por la identidad, los vínculos y los espacios de toma de acuerdos.

Estas formas de articulación social entre los análisis estructurales o macrosociales y los análisis centrados en el sujeto o microsociales, han sido estudiadas por autores como Long (2008: 21-31) y Bajoit (2008: 40) para diferenciar y a su vez vincular, cómo la estructura social en general condiciona a los actores sociales en el desarrollo de sus acciones dentro de sus contextos más inmediatos, pero, no los determina en el transcurso de su historia. Se argumenta que las condiciones estructurales son parte de procesos macrosociales que viven diversos actores en distintas partes; fenómenos como la pobreza o la degradación ambiental son ejemplos de éstos, por lo que lo sustancial no radica en conocer sólo sus características macro, sino observar cómo responden diversos actores sociales en situaciones estructurales similares (Long, 2009: 33-40). Así, la categoría de actor social adquiere relevancia para estudiar la organización y las acciones de éstos, partiendo de que no están determinados (aunque sí condicionados) por la estructura social y permitiendo ver la realidad como un todo y no de manera segmentada.

Los actores tienen agencia para abordar sus problemáticas y necesidades desde perspectivas y recursos diferentes. Asimismo, la categoría de actor social adquiere un sentido dinámico, al no referirse a éste solamente como un agregado descriptivo de los procesos de investigación convencionales, sino a entenderlo desde la IAP, en acción y como determinante en los fenómenos sociales; por tanto, el punto de análisis no está en las estructuras o en el sujeto en sí, sino en las relaciones sociales que establecen.

Para aterrizar diremos, que tanto en el caso de la experiencia de San Miguel Tlaxcaltepec, como en la de Santiago Mexquititlán, observamos que los participantes coinciden sobre los problemas estructurales anteriormente señalados, sin embargo, no se presenta una acción conjunta por parte de los actores a nivel local para buscar



hacerles frente (aunque sí parcialmente en Santiago), más allá de la propia intervención del Estado. La razón de esto la pensamos en el desgaste del tejido social, al debilitarse los espacios locales de acuerdos, los vínculos (como en el caso de las fiestas religiosas) y en la identidad (asociada al conflicto de configuración social entre indígenas y mestizos).

Entonces, el enfoque de la IAP es relevante en la medida en que posiciona al sujeto como un ente activo, que piensa e interviene sobre su realidad inmediata, permitiendo su desenvolvimiento pleno y, como una de las principales tesis de este enfoque plantea, promoviendo que los actores escriban su propio devenir, re-apropiándose de narrativas históricas y re-significándolas. De esta manera, genera dispositivos de reconstitución del tejido social, no dirigidos por un grupo externo, sino en la compaginación de la experiencia comunitaria y el acompañamiento de un equipo de trabajo cercano a las ciencias sociales.

En tercer lugar, el proceso permitió acercarnos con grupos de la población de San Miguel Tlaxcaltepec y de Santiago Mexquititlán. Con el primero, se enfatizó la importancia del museo comunitario como un espacio para que jóvenes generaciones se acercarán a la historia y a la cultura, mientras la historia local, para ellos, radicó en que la comunidad conociera la vida cotidiana tradicional. En la segunda comunidad se priorizó el museo para los mismos fines, aunque con la intención de reafirmar la identidad indígena principalmente frente a grupos mestizos y agentes gubernamentales. Para San Miguel Tlaxcaltepec observamos que el propósito sólo refleja el interés de un grupo y no necesariamente es compartido por otros sectores de la comunidad, particularmente por las relaciones de poder que se han establecido en la configuración del territorio. En Santiago Mexquititlán identificamos una cohesión más fuerte en cuanto a la identidad hacia dentro y la intención de expresarla políticamente.

Un cuarto argumento, es que el proceso de trabajo logró la conformación de un Comité encargado tanto del museo, como de la investigación para la historia local de San Miguel, mientras en Santiago Mexquititlán se conformó un Concejo que parte de una organización horizontal y más acorde a los usos tradicionales. Tanto el Comité como el Concejo, permiten reforzar la identidad y la historia; para el primer caso acotado a un sector de la población que representó en su momento un grupo de poder económico, político y cultural, mientras que en el caso del Concejo hubo preocupación por ser incluyente en cuanto a la representación de diferentes barrios y de los sectores juvenil e infantil. La IAP nos permitió reflexionar cómo afrontar tensiones de los diversos



sectores de la comunidad, para favorecer la problematización y la participación e inclusión social, lo que por añadidura abriría la posibilidad de incidir en el tejido social.

Por último, esta propuesta se basó en la generación de un proceso de participación y organización comunitaria para trabajar el tejido social y buscar a través de su reforzamiento, hace frente a problemas y necesidades identificadas. Ante esto se presentó otra tensión por la presencia de grupos externos, privados o asociados con la presidencia municipal, para subordinar la cultura, la identidad y espacios de la comunidad al proyecto de “Pueblo Mágico”, con intereses de control mercantil y partidista. Ésta es una estrategia por parte de las autoridades que se está llevando a cabo en los tres núcleos indígenas del municipio, lo que está también encontrando agentes internos que coinciden en sus intereses. Ésta es una amenaza que el proceso de trabajo corre, pero frente a la cual, el método encaminado a la reflexión crítica, promueve que el proceso trascienda estas tensiones y abone a la conformación de sujetos históricos fortalecidos por el manejo de discursos asociados a la identidad étnica.

Notas

1 Universidad Autónoma de Querétaro

2 “La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esa realidad, y si ésta, en la inversión de la praxis, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1983: 42).

3 La definición de las problemáticas y necesidades no es una arbitrariedad del investigador o investigadora, así como tampoco recae en una necesidad ciega de asumir todo aquello que los sujetos señalan, sino que habrá que entenderla como parte de un proceso de negociación muy complejo entre la estructura social en general, y el sentido que le dan los actores en lo particular.

4 La referencia a estos tres elementos parte de la propuesta de (Mendoza y González, 2016: 30-35) para entender que los problemas y necesidades (episodio) con las cuales buscamos trabajar desde un proceso de intervención, solamente son parte de la complejidad del conflicto como fenómeno social. El diagnóstico como primera fase del



proceso generalmente no llega a identificar y, por tanto, analizar el conjunto de relaciones sociales que los generan (epicentro) y las circunstancias estructurales dentro de las cuales se producen (la historia). De ahí que la propuesta que presentamos tenga el reto de buscar trabajar el tejido social como referente contextual, más que atender o, abordar los problemas y necesidades como si éstos estuvieran desprovistos de relaciones concretas y de un proceso histórico complejo.

5 El Congreso Nacional Indígena es una instancia de organización política de diversos pueblos indígenas a nivel nacional en México.

Referencias bibliográficas

Ahumada, M., Antón, B. y Panccinetti, M. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. En: Enfoques, XXIV (2), 23-52.

Bajoit, Guy. (2008). El cambio social. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas. México: Siglo XXI editores.

Calderón, J., y López, D. (2013). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En: I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, 1,3-7. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. México, D.F.: Siglo XXI editores; Buenos Aires: CLACSO.

Flores González, A. (2014, Primer semestre). Una propuesta metodológica para dialogar y trabajar desde la Universidad con organizaciones sociales. En: *Academus*, (10), 29-37.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis y CIESAS.

Martínez Puente, J. y Chávez Hernández, A. (2015). *Ciclos sociales y culturales del maíz en San Ildefonso Tultepec, Amealco, Querétaro*. Querétaro: Fondo Editorial Querétaro e Instituto Queretano de la Cultura y las Artes.

Mendoza Zárate, G. y González Candia, J. (coord.). (2016). *Reconstrucción del tejido social: una propuesta por la paz*. Cd. De México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz y Jesuitas por la Paz.

Sztompka, P. (1995). *Sociología del cambio social*. Madrid: Alianza Editorial.



Línea Temática 8.

**Debates críticos sobre la metodología
de investigación en contextos de
subordinación y estigmatización**



Antropologia da vida e aisthesis decolonial: balizas metodológicas para a cultura popular

Laure Garrabé

Resumo

O que a antropologia entende variavelmente por produção cultural parece *a priori* muito diferente da atividade real dos produtores culturais. Com efeito, dados etnográficos com candidatos ao que a sociedade civil entende por produção cultural no Pernambuco (Brasil), sector de profissionalização recente, esta aparece logo como um quasi-objeto, associando discursividades e práticas sociais, tecnológicas e epistemológicas muito diferentes. A situação colonial de tais produções aparece com mais nitidez e mais problemas analíticos desde que pertencem do que foi construído histórica e academicamente no Brasil como cultura popular. Pela sua aproximação com os estudos folclóricos e as comunidades ditas “tradicionais”, ainda se constitui em “objeto” caracterizado pelas suas ausências: sem autoria, sem tecnologia, sem qualidade artística nem epistemológica, e sobretudo sem propósito político. Apesar dos seus focos na hibridação, performance, relações estética-política, e da consideração da indigenização global da produção do conhecimento, os modelos teóricos pós-modernos e pós-coloniais não permitem que a metodologia antropológica ultrapasse seu princípio hilérmorfo (o antropólogo dando forma ao material cru dos dados de campo), e a produção cultural seu estado de representação. Contudo, a noção de aisthesis decolonial, elaborada a partir do aspectos conceituais comuns aos chamados giros decolonial e ontológico, mais particularmente das noções de hibridação, ação ritual, técnica, modo de produção, produção de vida e presença de não humanos participando das estruturas sociais senão políticas nessas produções, pode se revelar metodologicamente fértil. A luz de etnografias comparadas, destacarei como alguma antropologia da vida pode contribuir metodologicamente ao campo da estética decolonial.

Palavras-chave

Antropologia da vida, balizas metodológicas, cultura popular

Introdução

Este trabalho propõe algumas reflexões antes metodológicas para abordar a cultura popular, tal como é especificamente considerada no Brasil, um fenômeno associado aos



povos ditos tradicionais e/ou subalternizados, não só em sua oposição a arte

elitista, uma cultura que ganha seu estatuto de cultura não pelo que fenomenaliza, mas pela memória que traz consigo. É assim que a antropologia tende a tratar este “objeto”, assim como a sociedade civil global, em seu ímpeto quase que sistemático em querer salvaguardar, focando sua atenção no patrimônio que representa.

Há alguns anos que me interesso a dita “cultura popular” em Pernambuco, estado do Nordeste do Brasil, onde comecei a trabalhar com uma forma de expressão de comunidades da região rural marcada pela cultura da *plantação* (Mintz, 1996) da cana de açúcar, o Maracatu-de-baque-solto, ou Maracatu Rural¹. Enquanto forma de expressão afro-indígena, pelo seu estatuto de cultura popular e subalternizada, nasceu em um contexto histórico colonial qualificado pela “americanidade”, um processo de colonialidade marcado pela equação racismo + etnicidade + modernidade + novidade” (Quijano e Wallerstein, 1992). De forma demasiadamente resumida, os maracatuzeiros operam a formas de des-identificação manifestas, não só em relação às políticas públicas que estariam ali para ajuda-los a se desenvolverem ou se manterem em suas respectivas sociedades, mas também em relação a “valores culturais” e modos de produzir essa cultura que vão a contramão dos seus modos de existência.

Há décadas que as ciências sociais e humanas analisaram os processos de hierarquização entre as culturas populares e as outras, olhando para elas como sistemas, indagando suas dimensões econômicas, históricas, patrimoniais, seus discursos estéticos e políticos, porém as hierarquias existindo entre as definições do “popular” e da “cultura” são, segundo os diversos atores que colaboram a sua elaboração e realização, de naturezas muito diferentes. Especialmente, os estudos culturais e os estudos da performance não forneceram ferramentas suficientemente heterarquicas (Rancière, 2000; Grosfoguel, 2008), para dar conta por exemplo dos modos de fazer como modos de saber, ou para quebrar a aporia do processo de produção cultural que reside no fato de que mal se separa por fim analítico, em nenhum processo criativo (ou re-criativo, de produção da reprodução) o processo de criação, da forma de produção. Tivemos que esperar críticas mais radicais oriunda das perspectivas decoloniais e de perspectivas re-introduzindo a diversidade de ontologias existindo nestes processos para encontrar tais aberturas metodológicas. A relação entre o que o Ocidente acadêmico construiu como “ciência” e “arte”, ou ainda materialismo e idealismo (e, talvez, epistemologia e ontologia), é uma questão que volta de forma massiva no que chamamos de “virada ontológica”. Antes de tudo, queria lembrar usando as palavras de



Viveiros de Castro que “a virada ontológica é a passagem da epistemologia para a ontologia; e que a revolução da filosofia Moderna aconteceu exatamente pela passagem contrária, ou seja, da ontologia (deixada às ciências exatas) para a epistemologia (deixada aos filósofos, e mais tarde aos cientistas sociais)” (Viveiros de Castro, 2014, p. 355).

De volta as práticas da cultura popular no Pernambuco, entre 2005 e hoje, constatai transformações drásticas em sua fabricação e gestão, que tiveram consequências importantes na sua elaboração e formatação estéticas.

Durante minhas primeiras pesquisas de campo, era notável a forma dos maracatuzeiros personificarem a noção com narrativas do tipo: “Quando a Cultura chegou, tudo mudou”, “Agora que temos a Cultura, tudo é diferente...” Mas em menos de uma década, outras noções se tornaram hegemônicas para designar o fenómeno da Cultura: “Projetos” e “editais”, noções e palavras que hoje fazem parte, aliás, do cotidiano de muitas pessoas, inclusive dos pesquisadores, cientistas e acadêmicos.

Essa hegemonia é consequente dos fenómenos de profissionalização, espectacularização e canibalização (Carvalho, 2010) que começaram a se consolidar nos anos 2000, e se intensificaram na primeira década do século 21 com a implementação da gestão governamental qualificada “Multicultural”, políticas públicas voltadas para a Cultura, e se reivindicando “democrática”, e buscando “aproximar-se do povo”. Essa política teve um impacto de grande amplitude sobre o desenvolvimento da produção cultural como setor de atividade no estado.

Pernambuco é conhecido por ser um dos mais ricos do Brasil em termos de gêneros de formas de expressão – fala-se em 14 diferentes formas tradicionais, ou brincadeiras “genuinamente locais”, e entre elas, o maracatu de baque solto – e cuja primeira janela é certamente o carnaval, mas existem muitas outras expressões performáticas e artesanais mais ou menos tradicionais. Então não é surpreendente encontrar nas cidades do Recife e Olinda, ambas consideradas capitais culturais no Estado (embora Recife esteja a capital econômica e Olinda a portadora oficial do título), mas também no interior do Estado, muitas pessoas que, cito, “trabalham com cultura”, ou “com arte”, e ouvir artistas se apresentarem como “trabalhadores da cultura” em vez de “artistas”. Estes “trabalhadores da cultura” legitimam cada vez mais sua prática com sua implicação em “projetos” ou “editais” e conseqüentemente com essa legitimação, a oferta em formações em “produção cultural” está também aumentando estes últimos anos. Assim para emprestar a metáfora de Roy Wagner (1981, p. 18), a cultura com



minúscula (a deles, que estudamos ou consumimos) está sendo aparentemente absorvida pela Cultura com C maiúscula (a nossa, que inventamos como antropólogos ou como instituições, para melhor controlá-las pelos discursos que criamos para compreendê-las), e talvez está sendo antes de tudo confundida com sua administração.

Cada vez mais pesquisas em ciência sociais sobre a cultura popular notaram essa mudança, muitas vezes bastante problemática para as comunidades, mas a maioria focam problemáticas patrimoniais, analisando relações de poder, étnico-raciais e económicas, porém negligenciam o deslizamento de sentido sobre a noção de cultura. Este movimento acadêmico corresponde ao desenvolvimento dos estudos culturais como abordagem da cultura popular, com questões de identidade ou autoafirmação e democratização à luz de diversos movimentos sociais. Estes últimos discursos são amplamente adotados pelos produtores culturais para os quais a importância da presença dos seus trabalhos na esfera pública, ou sua existência como Patrimônio, parece se sobrepor aos mundos simbólicos de suas reivindicações. De outro lado, tal movimento difunde a idéia de como as ciências sociais construíram essas problemáticas desde a academia, deixando aparentes estes construtos; mas ao mesmo tempo, isso contribui a velar como essas comunidades traduzem estes problemas desde seus pontos de vista, com suas epistémès, formas de objetivação e expressões, e necessidades práticas. Com isso a questão é muito simples: será que o “patrimônio” é a mesma coisa para a UNESCO e para cortadores da cana-de-açúcar?

Neste contexto, há uma década aproximadamente que comunidades subalternizadas tentam pensar estratégias e práticas para aceder a subvenções públicas de forma a manter suas artes e conhecimentos. Contudo, são confrontadas a um duplo problema: 1) seu acesso a educação, escrita e comunicação é historicamente e estruturalmente desigual; 2) as estruturas de poder e conhecimento em suas comunidades são tradicionalmente atribuídas à figura dos Mestres - e mais recentemente, Mestras -, e sua autoridade no grupo é reconhecida por sua senioridade e seu conhecimento holístico da expressão em questão. Por holístico, entendo que precisam performar, organizar, administrar, contar histórias, transmitir

história, liderar o grupo, lidar com os egos artísticos dos membros do grupo, lidar com entidades não humanas que participam à sua expressão... e entre mais outras coisas, a maioria deles se destaca no domínio de pelo menos um artesanato (costurar indumentárias, fabricar instrumentos musicais e diversos acessórios...). Portanto, não é raro que responder a um edital do governo ou da Secretaria da Cultura signifique para



eles ter que delegar para outros produtores culturais, independentes, free-lance, ou “afiliados”, ou ainda, à jovens da comunidade que na maioria das vezes, são autodidatas na área, mas que conseguem chegar a esferas econômicas que talvez nunca tinham imaginadas... E devo insistir sobre o caráter kafkaiano da burocracia no Brasil, sendo qualquer processo muito fastidioso e penoso para quem trabalha cotidianamente com administração. Alguma produção cultural chama para outra produção cultural, e produtores culturais para outros produtores culturais.

E é neste contexto, com maracatuzeiros, que conheci um projeto iniciado em 2009, chamado “Método canavial de produção cultural”, que tem por objetivo de dar nas mãos dos atores da cultura todos os instrumentos de criação e gestão para controlar de cabo a rabo sua prática, e lidar com as lógicas econômicas (mais ou menos) globais da produção cultural. O projeto é herdeiro da era Lula em termos de democratização e trabalho para uma sociedade civil brasileira mais igualitária. No início, o projeto se concentrou sobre atores da dita cultura popular (produtores, técnicos, artistas) do interior e zonas rurais de Pernambuco, a partir da experiência de alguns produtores de fora, que se deram conta dos limites concretos da maioria destas comunidades, em locais canavieiros onde o semi alfabetização é corrente, e o acesso ao mercado do trabalho escasso e pouco diversificado. Mas o projeto (Oliveira, 2010) se expandiu com outros atores, inclusive atores governamentais e ativistas das políticas públicas no Brasil (Turino, 2010), em outros estados, e se expandiu para uma variedade extensiva de práticas culturais, inclusive produções mais elitizadas que circulam em outros setores econômicos. A trajetória deste projeto ilustra bem a intensificação drástica da profissionalização e industrialização da cultura popular no Pernambuco, às quais muitos produtores, quais sejam a expressão produzida, responderam por uma aparente obediência as exigências tecnocráticas e burocráticas, na medida em que são poucos os meios de encontrar recursos, senão responder aos “editais” abertos por diferentes instituições, privadas

ou públicas. Essa obediência, aparente, acaba por afinal reforçar essas exigências – são muitos os depoimentos sobre uma legislação cada vez maior, irrazoável, ou seja, desconsiderando suas “realidades” – ao mesmo tempo em que encontram dificuldades em desenvolver outras estratégias de acordo com suas reivindicações de democratização do setor e acesso mais diversificado. O mesmo projeto centra hoje seus métodos em formações gratuitas (para as quais é preciso no entanto candidatar) de aproximadamente um semestre com encontros semanais, e que centram seus objetos precisamente sobre, na realidade, como responder da melhor forma possível a estes



editais (e, as vezes, consagra uma única formação a um só tipo de edital, aberto anualmente pela mesma instituição). De fato, essa burocratização representa um limite para muitos, e a formação cumpre sua missão neste sentido; porém, partindo de sua meta metodológica inicial, não deixa de produzir ou consolidar uma confusão entre ferramentas para a democratização e ferramentas para a administração da cultura popular. Os “projetos” e “editais” acabam por incarnar o caráter hegemônico da prática da produção cultural, qualquer seja a forma de expressão. Estas formações se multiplicam desde um década no estado, e são ofertadas – ou vendidas – por profissionais oriundo dos mais diversos setores, inclusive acadêmicos na área da administração por exemplo.

Pesquisadores voltados para a cultura popular notaram essa expansão, mas ainda, com o reforço dos estudos culturais, são mais preocupados pelos processos de institucionalização e patrimonialização, ou seja, negligenciam os deslizamentos de sentido sobre a noção de cultura – ou seja, o que é produzido mesmo? -, como se as formas de expressão fossem afetadas apenas pela dimensão econômica e inovações técnico-administrativas. Essa preocupação e discursos associados são cada vez mais apropriados pelos produtores culturais, embora ainda permanecem críticos de que “seu” único problema se tornaria aquele de sua ex-istencia no patrimônio, da sua visibilidade no espaço público e do seu poder econômico, e indagam-se como tais mudanças afetam “o que fazem; o que produzem”.

Em alguns anos, pôde notar um outro efeito da intensificação do desenvolvimento desse setor de atividades: as comunidades geralmente reclamavam da falta de dinheiro público, e de um estado que privilegia formas de expressão mais elitistas, e entenderam que adquirir o “know-how” (como eles dizem) de responder a estes editais aumentariam suas oportunidades de ganhar dinheiro público. Hoje, a tendência se reverteu: o discurso dominante da produção cultural, vai na contramãoda afirmação de escassez de dinheiro público. O que mais se ouve ao contrário, é que “Dinheiro tem, e tem muito! Agora é se organizar para conseguir essa grana!”, ou ainda, o dinheiro “existe, mas desaparece, fica la no virtual!”. Por exemplo, so o edital do FUNCULTURA² 2016-2017, para o Pernambuco, abriu mão de 17,5 milhões de reais. Os maiores festivais de Pernambuco pedem para quatro dias de festividades em torno de 200 000,00 reais. Então, dinheiro tem, e até segundo alguns, tem muito. E também, uma vez que se aprende a lógica dos editais, eles se multiplicam: outras aplicações se tornam visíveis, outras possibilidades de candidaturas se abrem para catar diferentes fundos de várias empresas, públicas e privadas.



Então desde este ponto de vista, o que devemos problematizar não é a escassez, é a abundância, ou seja, seria para nos atualizarmos essas virtualidades. Pois desde este ponto de vista, ninguém acredita mais na escassez de dinheiro público.

Este “mal entendido”, a aparente escassez de cultura ou de projeto político; e a escassez de dinheiro ou direitos públicos, contém uma contradição epistemológica. Esse mal entendimento entre aspas o outro ponto de vista, é sintomático das confusões epistemológicas – aqui também a questão das reapropriações das categorias da antropologia em outras esferas e culturas do conhecimento - que o etnógrafo vive observando comunidades organizadas em torno da produção da própria cultura. Queria entrar em considerações antropológicas mais teóricas refletindo a tensão entre forma e conteúdo na produção de cultura.

Essa intensificação da profissionalização traz dois efeitos:

1) produzir cultura não pode ser entendido de outra forma de que como um “quase-objeto”: a temática das confusões epistemológicas é o que levou Bruno Latour a formular seus híbridos (e a partir daí a simetria que o discurso antropológico potencializa); e proponho enxergar o fenômeno da produção cultural como um híbrido latouriano.

o segundo efeito, é que a maior democratização desse setor de atividade converge com a crise dos populismos (Escobar, 2013). Essa crise é transnacional, e como sabemos, ultrapassou há muito tempo já os simples partidos políticos: ela foi provocada amplamente pela replicação deturpada de conceitos forjados pelas ciências sociais em ações públicas cuja tarefa é institucionalizar, e portanto, acabam em contribuir em certa universalização de epistemologias que não correspondem as realidades que querem no entanto descrever. A democratização vira um efeito a atingir, é objetificada para que minorias ou subalternizados possam se encontrar publicamente legitimados. É o que Rancière chama de “ódio a democracia” (2005): esse ódio reside no excesso de democracia, e se manifesta quando “ninguém reclama das instituições que pretendem incarnar o poder do povo nem propõem nenhuma medida para reduzir este poder. Mas segundo ele, a democracia é o poder daqueles que não tem título nenhum para exercita-la, e a democracia tem sim uma função crítica: “é, enquanto *pressuposição igualitária*, o que vem impedir a política de simplesmente transformar-se em polícia”. A ambiguidade da categoria de democracia é a mesma de que a de política: é, toda vez que é enunciada, projetada para fora, ao mesmo tempo Constituição *versus* técnica de governo. Nossa única meta então seria carregar essa democracia como pressuposto e toda vez que uma produção cultural esteja descontextualizada, que os



que são os portadores dos seus conhecimentos exerçam sua o que Pierre Rosanvallon (2006) chama de “contra- democracia”, a vigilância e o controle sobre ela e estes. A luta política, segundo Rancière, é também a luta para a apropriação das palavras.

A democracia como constituição não é que não é realizável, é que ela não pode se satisfazer em se projetar, ela se prática. Vejo a mesma lógica na Constituição não moderna que Bruno Latour propõe: ele não descarta a Constituição, ele descarta a Modernidade: a separação, a redução, a purificação, a inconsciência da produção de autoridade e de hegemonia. Então o problema não seria como realizar essa constituição, mas praticá-la, vivê-la. Deve-se entender que essa constituição não tem nada de teórico, não é inteligível em termos de institucionalização de normas ou leis, e jamais poderá se encerrar neles: é um processo perceptivo, acessamos a ela participando de uma conjunção de práticas atenta ao deslocamento entre mundos físicos, maneiras de encerra-los em formas, e conviver nessas alteridades manifestadas.

De que produção cultural estamos falando, então?

Não é possível falar em fenômeno de produção cultural, sem interrogar os variados pontos de vistas que podem ser postos nele.

Desde um ponto de vista institucional, a atividade de produtor cultural não é reconhecida no Brasil pelo MEC como atividade profissional, mas a produção cultural é designada como “organização de eventos” e o produtor cultural como “organizador de evento”. Entende-se nesta definição algumas reduções dessa atividade: 1) a produção é reduzida à sua dimensão tecnicista, à natureza da produção cultural como performática e performativa, em outras palavras, a sua eventualidade, à sua forma final com seus efeitos e agências mais ou menos imediatas – ao detrimento de todo o complexo processo subjacente a performance; e 2) sobretudo, sugere alguma externalidade de quem produz em relação ao que é produzido. Todo o processo é reduzido a materialização da idéia em sua performance final, e a própria noção de “cultura” já desaparece nesta tentativa de definição-tradução.

Talvez seja pela grande diversidade de “produtos” e formas de expressão culturais que criam no mundo ou gerenciam que o MEC se autoriza este atalho, ou ainda, pela grande variedade de universos simbólicos, técnicas e formas de aprendizagem que presidem às atividades dos produtores – muitos sendo autodidatas. Mas os dados de campo preliminares apontam para alguma impossibilidade de estabelecer uma tipologia destes produtores, pela complexidade oriunda da variedade dos fatores sociais, culturais e econômicos de cada um, assim como da variedade das técnicas e tecnologias que



usam, dos outros atores com os quais colaboram.

É certamente por isso que muitos apresentam sua “atividade” como uma heurística: “Aprendemos fazendo, na tora mesmo!”, “uso meu jeitinho”, “faço ninja”ⁱⁱⁱ com variadas expressões de gíria características. Em outras palavras, aprendem bricolando, maneira de evidenciar seu não-profissionalismo, ou até seu não- treinamento. Pois se tornar produtor cultural profissional não seria se especializar em nada, mas ao contrário para muitos, o poder de exercitar algo que não se aprende a partir de saberes disciplinados, ou exercer “a manha” ou o “ninja” aprendidos de experiências passadas e os colocar ao serviço dos mais variados projetos culturais. O que há de mais comum entre esses produtores é o exercício dessa manha, e que de forma nenhuma se reduz ao preenchimento de um edital, o famoso edital que é apenas uma etapa desse processo para todos. Aliás, o mesmo “edital” é que exclui muitos produtores culturais da área dita popular, porém antes dessa injunção dos editais (e a tendência talvez se confirme com os avanços tecnológicos), estes nunca tiveram necessidade destas políticas para “manter” suas

formas de expressão. O edital aparece assim apenas como uma etapa problemática... mas o mais importante, é que ao designar sua prática, a produção cultural, parecem se aparentar a um tipo de “educação da atenção”, como Ingold coloca para designar a antropologia (2011).

Durante a formação no projeto “Método Canavial de produção cultural”, ficou claro que a fraqueza da maioria residia na apreensão e no preenchimento dos editais e por isso focava sua atenção nisto. Talvez contribui a confusão entre democratização e administração, com este tipo de narrativas: a necessidade “de se adequar ao mercado”; de obedecer as “leis do marketing como facilitar e consumir relações de trocas”; de pensar fundamentalmente “sua marca e sua promoção”. Mas o projeto defende também outras narrativas interessantes: “quando se trabalha com dinheiro público, não dá para enganar”. Obviamente, trata-se de ficar em bons termos com os “tecnocratas”, por que eles fazem também a Cultura. Mas ao mesmo tempo, essa forma de distribuir autoridade às autoridades, é amenizada pela consciência de que deve-se manter a força de burlar com certas regras institucionalizadas. Se diz por exemplo, “no lugar de criar novas regras, se trata de dar quebradinhos nelas”, e ao mesmo tempo, há o reconhecimento da Cultura ser uma “indústria gigantesca, com leis anticonstitucionais que valem”. A gente vê que a forma desses produtores autorizar autoridade às autoridades, é complexa e sutil. Embora esse projeto nasceu contra essa tendência e surgiu de



demandas para democratização e maior distribuição do dinheiro e direitos públicos, enquanto o Estado dita as regras, a Cultura produzida parece permanecer instrumentalizada pelo mesmo. Existe o apelo e o apoio a desburocratização, mas a tendência em tecnicizar os saberes e tecnologizar os ideais deixa as vezes os “produtores” em seus lugares de “facilitadores gerais” ou “articuladores gerais” (da Secretária da Cultura).

No entanto, se não há tipologia possível pela essa heterogeneidade intrínseca ao que é produzir cultura para os produtores culturais, é possível distinguir duas lógicas dominantes dizendo respeito ao modo de “organizar” (eventos): os produtores que trabalham para grupos, e os grupos que se autoproduzem. Talvez seja olhando para essa distinção (e não só para os fatores diferenciadores acima citados) que a análise da produção cultural possa adquirir uma equiparação entre sua abordagem antropológica/científica e a dos produtores culturais/nativos/artistas.

Discussão e reflexões metodológicas conclusivas

Diante essas descrições, queria entrar em considerações mais teóricas refletindo questões epistemológicas que estão no centro da “produção cultural”, e por “analogia”, no centro da Antropologia também.

Um dos maiores problemas com a noção de “produção cultural”, é que designa ao mesmo tempo o processo de materialização de tal cultura, e o resultado de tal processo, a cultura, ou a forma de expressão. Este problema já foi pensado no campo da performance, que designa sempre um processo técnico subjacente ao que é (a)mostrado, e à performance em si; e coloca a questão da criatividade, da mesma forma entre o processo de criação, e a criação como produto final. É bem talvez um dos maiores problemas a raiz do qual pode-se departir entre os produtores culturais que produzem outros, e os que se autoproduzem: o quanto mais a relação a “coisa” produzida é profunda, complexa e rizomática, o quanto menos o conhecimento resultado daquela relação é negociável, não em termos econômicos dessa vez, mas com outros atores. A antropologia da dita “virada ontológica” pode ajudar com alguma apreensão fenomênica mais pertinente a natureza do “objeto” que nos interessa aqui.

Ao sugerir a (im)possibilidade do/as antropólogo/as de ir além de uma mera autoconsciência acadêmica (Strathern, 2014:135) para garantir alguma dimensão crítica no momento de tradução do conhecimento dos Outros, Marilyn Strathern sugere que se os antropólogos devem “alinhar-[se] a algo, deve ser à natureza da atividade produtiva” (2014, p.138) desse conhecimento. Nesta passagem da experiência de campo para sua



comunicação (na maioria das vezes) escrita, ou da etapa do etnográfico para o antropológico - que a autora considere como ambos gêneros mistos de descrição e tentativas de teorização antropológica –, é preciso para o antropólogo reconhecer que os nativos incorporam os modelos nativos da atividade produtiva e da relação entre produtor e produto.

Poder-se-ia mobilizar qualquer outro antropólogo com reflexões epistemológicas sobre a produção de conhecimento em Antropologia, em particular os que exploram como tão bem falou Walter Mignolo “a saída da crítica eurocentrista do eurocentrismo” (2000, 314-315), ou ainda a necessidade de superar a crítica hegemônica das hegemônias, mas o que interessa na mobilização de Strathern aqui é também a natureza do saber que ela explore neste texto: produzir e possuir, a produção como autoria, valendo no caso, tanto para os antropolog@s, quanto para os nativ@s. No mundo ocidental, lembra a autora, produzir engaja um controle, “o controle sobre os valores atribuídos as coisas”, e portanto a autoria dos nativos é sempre nessas condições englobada como parte dos dados antropológicos. Propriedade e autoria visam adquirir um valor para si mesmo às custas dos outros.

Segundo o modelo da antropóloga, trata-se aqui de entender então como os produtores culturais incorporam os modelos nativos da produção cultural – da atividade produtiva (a produção cultural ou a expressão cultural objetivada) e da relação entre produtor e produto, ou seja, a relação entre o produtor cultural e a expressão cultural objetivada em questão.

Não é difícil entender como as considerações sobre o fenômeno da produção cultural que não há vias outras de que reconhecê-lo como um híbrido no sentido latouriano do termo: o fenômeno deixa dificilmente “distinguir fatos e valores, ciência e sociedade, compromissos entre modos de existência” (Latour, 2012, p. 157). Mas segundo o autor, É precisamente para abandonar totalmente a distinção signo/coisa que escolhi o termo, introduzindo em filosofia de maneira tão magistral por Étienne Souriau) de modo de existência. Poderemos falar em comercio, cruzamentos, mal-entendidos, amalgamos, ibridos, compromissos entre modos de existência [...] mas não teremos mais de que usar o tropo de uma distinção entre mundo e palavra (fala).

O que conta aliás neste argumento, não é tanto a escolha dos termos que utilizamos de cada lado da distinção, de que fato de conseguir enfim em contar além de dois.

iv



E de perguntar se seremos “capazes de instigar a ontologia a levar em conta mais de dois gêneros, mais de dois modos de realidade?” (Latour, 2012:157).

Me parece que o estudo da produção cultural urge tal instiga: é também um bom exemplo da “maneira como podemos progressivamente carregar em realidade o vai-e-vem das formas” (Latour, 2012: 158).

Trata-se agora de desdobrar alguns pontos que podem levar a tal prática metodológica, ao mesmo tempo em que é possível tecer pontos pragmáticos similares entre a produção cultural e essa “prática de sentidos” (Viveiros de Castro, 2002) que é a antropologia.

Penso que, nos debates-chaves da virada ontológica, os tenentes da vertente material ajudam a antropologia a enfim enxergar o processo cultural como *aisthesis*: um processo indo do percepto, passando pelo afeto e que eventualmente se circunscreve em conceito (Deleuze et Guattari, 2011). E, em certos aspectos, pode realizar os votos de uma ciência, ou metodologia, fundamentada no sensível e na valoração da alteridade.

Gostaria de começar com uma citação evocadora:

Certa vez, havia um artista irado, que rabiscava um monte de coisas: quando, depois de sua morte, examinamos seus papéis, achamos escrito em algum lugar “os sábios vêem contornos, e, conseqüentemente, os desenham”. Mas em outro lugar, ele tinha escrito: “os loucos vêem contornos, e os desenham” (Bateson, 1977, p. 55)

Bateson se interessou desde o início as diferenças entre ontologia e epistemologia notando que para entender a natureza humana, não podem ser separadas, e que não existe nenhuma palavra adequada para cobrir a combinação desses dois conceitos. A não ser, conclui ele, uma epistemologia da cibernética, entre outras palavras, uma epistemologia da ontologia. Ele vai privilegiar a epistemologia, aquele “dar contornos” como necessidade para delimitar campos de entendimento. Mas esta epistemologia não é um exercício teórico, é uma prática. Ou seja, já com Bateson, a epistemologia não é só delimitar campos cognitivos, é uma ação, é a prática dando contornos ao conhecimento produzido^v. Creio que produzir cultura esteja essa faculdade universal de dar contornos, e vale para os produtores culturais, os artistas, e para os antropólogos.

A produção cultural é sempre um fenômeno cibernético (Bateson, 1977) na medida em que requer de qualquer um a passagem de um mundo de significações ideais para sua objetivação ou objetificação, sua projeção para fora ou sua performance para completar



sua materialização. Os produtores culturais estão em constante processo e uso dessas paralaxes (incidência da troca de posição do observador sobre a observação de um objeto, ou ainda, a troca de perspectiva), em vários níveis, ao lidar com os diferentes atores, humanos e não humanos que colaboram a sua produção; com diferentes tecnologias e diferentes processos tecnológicos.

A produção cultural é apresentada pelos produtores culturais como uma atividade heurística, independentemente dos seus lugares de fala, histórias socio-econômico-culturais, discursos sobre suas produções, e independentemente das tecnologias, processos técnicos que usam para realizar suas produções. Qualquer seja seu grau de treinamento ou profissionalização, caracterizam sua atividade com as contingências e conhecimentos indisciplinados (na tora, jeitinho, manha, ninja...) como se questionavam a realidade de se profissionalizar, mas de outro modo daquele do MEC. Os produtores culturais parecem estar muitas vezes em processo de educação da atenção em cada novo contexto, assim como os antropólogos debutando a campo.

Uma tipologia da produção cultural ou dos produtores culturais é impossível, embora pode-se destacar dois grandes conjuntos de modos de fazer e modos de existências, uma distinção caracterizada pela distancia entre o produtor e sua produção: os que produzem sua própria prática e os que produzem as práticas dos outros. Em ambos os casos, um conhecimento específico é produzido, em ambos os casos, um pragmatismo técnico é desenvolvido. Nessas condições, pode-se dizer que produtores culturais são “trabalhadores da cultura”, assim como os são os “antropólogos”.

A produção cultural não reconhecida como atividade profissional pelo MEC, e definida como mera “organização de eventos” é exemplar da redução da produção cultural ao seu aspecto tecnicista e performático (a sua eventualidade) onde vemos como a tecnologia se sobrepõe ao conhecimento, um setor de atividade qualificado pela sua purificação. Ao mesmo tempo, constata-se que todos os meios tecnológicos não são distribuídos de forma equiparáveis entre todos os produtores, o que projeta eles em duplicar ou multiplicar meios e formas de produção cultural para a produção cultural, como uma espécie de *mise en abîme* do próprio fenômeno da produção cultural. Ora, segundo Pitrou (2016), no processo antropológico, precisamos estudar os processos vitais – amplamente descritos pelos produtores culturais, que esteja a nível da vida histórica de sua cultura, de grau energético dados pelas suas pessoas corporificadas ao público, e às diferentes entidades nos seus ambiente diretos etc.... - em suas etnoteorias. Ou seja, focando estes processos vitais tais como são objetivados de forma



diferentes segundo suas respectivas ontologias. Pitrou destaca três níveis para os antropólogos não

cometerem reduções ao organizarem conceitualmente essas diferentes concepções da vida prestando atenção: 1. a diversidade dos processos vitais reconhecidos por diferentes povos; 2. às explicações que eles produzem para torna-las inteligíveis; 3; explicações pelas abordagens científicas segundo seu quadro metodológico próprio. Destacar estes “regimes de coatividade entre humanos e não humanos suscetíveis de favorecer os processos vitais” me parecem ao centro da produção cultural em seu holismo, e ajudam evitar o maior risco dos determinismos da matéria sobre os humano, ou a autoridade do hiléomorfismo descrito por Viveiros de Castro (2000) que os antropólogos se permitem ao “dar forma a matéria”. Enfim, de superar a dicotomia entre artefato e ser vivo. A atenção as formas de *embodiment* e *ensoulment* (Santos-Granero, 2012) também não podem ser negligenciadas nos processos de produção cultural, e muito menos da dita cultura popular: “Metodologicamente, uma abordagem não redutora do corpo não se contenta em reparar funções biológicas: deve também cartografiar os sistemas de relação nos quais se inscreve” (Pitrou, 2016, p. 10). Uma antropologia das técnicas neste sentido deve ser fundamental ao aparato metodológico dos que buscam compreender o fenômeno da produção cultural.

Devolver a *aisthesis* como decolonial e dissensus, ou ainda, elaborar a saída do sensível da crítica eurocentrista, permanece um desafio para os antropólogos e cientistas sociais que abordam as culturas populares na América Latina e no Caribe, e que querem tirá-las definitivamente de seu “nicho selvagem” (Trouillot, 2003). Mas algumas balizas metodológicas focando perspectiva, forma e *milieu*, os três analisados em suas dimensões ontológicas e epistemológicas, podem ajudar a sair do círculo hermenêutico e da injunção das representações (ou, da representatividade). Associando o pressuposto decolonial a análise dos modos de produção cultural como modos de existência dos produtores culturais – qualquer seja sua história socio-econômico-cultural e qualquer seja a “forma” cultural objetivada – e de suas criações, os conjungando com a descrição dos processos técnicos e vitais e com a atenção detalhada da ontografia (Henare, A.; Holbraad M.; Wastell S., 2007), a descrição e a análise da cultura popular como produção cultural a torna enfim, relativa.

Bibliografia

Bateson, G. (1977). Steps to an ecology of mind. Vol. 1. Paris, France: Seuil.
Canguilhem, G. (2003). *La connaissance de la vie*, Paris: Vrin.



- Carvalho, J. J de, (2010). 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, ano 14, vol.21 (1): 39- 76.
- Deleuze G.; Guattari, F., (1991). "Percept, affect, concept", in *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit.
- Grosfoguel, Ramon, "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos de *ciencias sociais*, n°80, 2008, pp. 115-147.
- Henare, A.; Holbraad M.; Wastell S. (2007). "Introduction", in *Thinking through things. Theorising artefacts ethnographically*. London: Routledge, pp. 1-31. INGOLD, Tim, *Being alive. Essays on movement, knowledge and description*, London: Routledge, 2011.
- Mignolo, Walter D. (2000). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mintz, Sidney W. 1996. "Enduring substances, trying theories: the caribbean region as Oikoumene". *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(2): 289-311.
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*, São Paulo: Três Estrelas.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence*. Paris, France: La Découverte.
- Oliveira, A. de, (2010), *Método Canavial, Introdução a produção cultural*. Recife: Associação Reviva.
- Pitrou, Péric, (2016), « Êtres vivants/artefacts, processus vitaux/processus techniques : remarques à propos d'un cadran analytique », in *Des êtres vivants et des artefacts*, Paris (« Les actes ») , [En ligne], mis en ligne le 20 janvier 2016, Consulté le 02 février 2017. URL : <http://actesbranly.revues.org/653>
- Quijano, Aníbal & Wallerstein, Immanuel. 1992. "Americanity as a concept, or the Americas in the modern-world system". *ISSA1*, 134: 549-557.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*, Paris: La Fabrique. Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*, Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2011). *Aisthesis. Scènes du régime esthétique de l'art*, Paris: Galilée.
- Santos-Granero, F., (2012) « Beinghood and people-making in native Amazonia: a constructional approach with a perspectival coda », *HAU Journal of Ethnographic Theory* 2 (1): 181-211.
- Strathern, M. (2014), "Os limites da autoantropologia", in *O efeito etnográfico*, Cosac Naify, pp. 133-158.
- Trouillot, M.-R., 2003. "Anthropology and the savage slot: the poetics and politics of otherness", in *Global Transformations: anthropology in the modern world*. New-York: Palgrave, pp. 7-28.



Turino, C., (2010). *Ponto de Cultura: O Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi.

Viveiros de Castro, E. (2002). "O nativo relativo", in *Mana* 8(1):113-148.

Viveiros de Castro, E. (2014). Who is afraid of the ontological wolf? some comments on an ongoing anthropological debate CUSAS Annual Marilyn Strathern Lecture, 30 May 2014.

Wagner, R. (1981), *The invention of culture*. Revised and expanded edition. Chicago: The