

GERMÁN RETOLA

Paraíso

Construcción de conocimientos basados en diálogos
de saberes entre la Universidad y el Pueblo



comunicación

Paraíso

Paraíso
Construcción de conocimientos basados en diálogos
de saberes entre la Universidad y el Pueblo

GERMÁN RETOLA



Retola, Germán

Paraíso : construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes
entre la Universidad y el Pueblo / Germán Retola. - 1a ed. - La Plata :

EDULP, 2018.

352 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-4127-65-5

1. Políticas Públicas. 2. Comunicación. I. Título.

CDD 320.6

Paraíso

Construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo

GERMÁN RETOLA

COLLAGE: JAVIER CERECEDA

REVISIÓN TÉCNICA: MARÍA ANGÉLICA SANGRONIS



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2018

ISBN N.º 978-987-4127-65-5

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723

© 2018 - Edulp

Impreso en Argentina



Índice

Preliminares	11
Proemio	21
Parte 1	
Abrir ventanas.....	27
Saltar paredes	71
Habitar un Hall	107
Bordear espejismos	183
Crear paraísos	229
Parte 2	
Organización y sentido político del texto	299
Estrategia metodológica	307
Relevancias de la Investigación.....	311
Paraíso: la Obra.....	323
Epílogo	
Un huevo	333

Este libro surge de una selección de momentos distinguidos que fueron componiendo imágenes que, al modo deleuziano de la imagen-tiempo, configuraron escenas desde las cuales empecé a fijar algunas palabras e ideas que dieron forma a lo que resultó quise decir. En la intensidad de la vitalidad del recuerdo de un tiempo vivido y reactualizado surgieron epifanías en el fluir de la memoria. Primero aparecieron como acontecimiento, y luego de incorporarlas a la investigación, las fui transformando en parte fundamental de mi método. En la investigación me pregunto por las condiciones de posibilidad de los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo y, para responder a esta indagación, sistematizo diferentes experiencias colectivas, políticas y poliformes que marcaron mi trayectoria política académica, pero fundamentalmente, una posición epistemológica y metodológica que renueva los modos de construir conocimientos desde las universidades.

Las escenas que fueron componiéndose en la investigación me explican, contienen mi pregunta motora, la problematizan y la co-

nectan con la intensidad de la vivencia, cuestión que todo trabajo que reivindique la experiencia tendría que considerar. Y así, como tantas otras experiencias gratas que en la vida pasan sin buscarlas y anhelamos su repetición, yo fui articulando *en modo sentipensante* mi pregunta de investigación con ejercicios de remembranza.

El corazón de este proceso de escritura, la matriz que da sentido y vida a la ecología de este trabajo, indaga las condiciones de posibilidad del diálogo de saberes entre la Universidad (específicamente la FPyCS) y el Pueblo. Para eso problematizo, desde mi lugar, el rol de la Universidades latinoamericanas y su vínculo con los territorios donde los conocimientos que estas producen operan.

Concomitantemente, trabajaremos una perspectiva de Pueblo que no se basa en el supuesto divorcio con la Universidad y sus claustros, dado que puedo garantizar, y espero sostenerlo en este texto, existen proyectos comunes que conectan ambos elementos de mi investigación. Entonces, Universidad-Pueblo está pensada en relación a una perspectiva que se centra en los conocimientos producidos y en las prácticas de producción de los mismos.

Como veremos más adelante, considero a los diálogos de saberes como prácticas epistémicas que señalan una modalidad emergente de entender el conocimiento, un nuevo modo de hacer ciencia. Advertido que este *modo de hacer* es posible gracias a la existencia de una serie de rasgos que configuran dichas prácticas. Entre algunas características, sobresalen la voluntad comunicativa y colaborativa, el trabajo colectivo, la aceptación de la diversidad epistémica y la centralidad del “*poner el cuerpo*”, entre otras que se van a ir desarrollando a lo largo de este libro.

Estos rasgos, que funcionan como capas de un proceso, organizan configuraciones más generales y están pensados en clave de descolonización del poder, del saber y del ser. Vislumbro cinco posiciones desde las cuales se han producido las prácticas de diálogos de saberes.

Aquí las cinco posiciones.

Uno: la perspectiva epistemológica

La primera es la toma de posición respecto de las condiciones de posibilidad (en sentido amplio) de construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes que construye desde una perspectiva epistemológica crítica.

En este punto se sostendrá una mirada epistemológica que prioriza los diálogos de saberes y entiende al conocimiento como un espacio de co-producción de la realidad que parte de las culturas y el territorio como sujeto de conocimiento y transformación.

Abordaremos miradas como las de las Epistemologías del Sur, del barro y del contagio. Son perspectivas habilitantes de prácticas novedosas de investigación, que permiten, por ejemplo, la posibilidad de diálogos interculturales e intersectoriales, un posicionamiento político, una implicancia intersubjetiva, unas metodologías transdisciplinarias, una voluntad de comunicación y contextualización y la generación de marcos de intervención concreta. En fin, estos procesos de diálogo contienen la construcción de una realidad co-producida (entre actores territoriales y académicos) con fines transformadores.

Una mirada de este tipo ha de ser leída en clave emancipatoria, porque no solo produce cambios, sino que libera a la ciencia, y sobre todo a los científicos, de lastres atávicos que encorsetan la posibilidad creativa del conocimiento.

La imagen que emerge es la ventana que supimos abrir. Abrir ventanas como acto emancipador. Estamos en tiempos de abrir las ventanas de los laboratorios e institutos, de que entre el aire y la incomodidad de la calle. Estamos en tiempos de ventilar los vetustos anaqueles y de dejar entrar la luz que viene de afuera.

La ventana abierta es también una ventana epistémica. Abrir una ventana es un acto de emancipación que vivencia la diversidad como modo natural de organizar búsquedas. Toda práctica epistémica es una práctica social, por lo tanto es epocal y profundamente política. Considero los diálogos de saberes como prácticas epistémicas que

abren ventanas y señalan una modalidad emergente de entender el conocimiento, un nuevo modo de hacer ciencia.

La imagen evocada es la de la ventana de la Facultad “Sede Miguel Bru”, una de las que da a la calle. Obviamente esta ventana, real y palpable, constituye una licencia para reflexionar sobre las ventanas simbólicas que se abrieron para que la luz de la calle entre a iluminar los interiores de las aulas y los centros de investigación, generando nuevos claroscuros epistémicos.

La imagen y el movimiento: la apertura de la ventana de la Facultad, la que siempre había estado cerrada.

Dos: los procesos de subjetivación política

Posicionamiento respecto de la subjetividad política. Los procesos de construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes también deben ser entendidos como procesos de producción de subjetivación política. Entiendo la subjetividad política como proceso calidoscópico y polifónico que surge del entramado complejo de redes de relaciones, prácticas y saberes que se van co-produciendo en los movimientos propios de la vivencia de experiencias transformadoras.

Dicho en otros términos, las experiencias de construcción de conocimientos basados en diálogo de saberes potencian vivencias de procesos de subjetivación política, tanto en estudiantes y docentes como en actores sociales y vecinos en general. Transitar una experiencia de diálogo de saberes, entendida como práctica social y epistémica, transforma no solo los modos de producción de conocimientos (conceptos, nociones y técnicas), sino también a quienes lo producen.

La imagen y el movimiento que evoco es un afiche del Programa *A Saltar la Pared*, un Programa de educación popular inserto en las Escuelas de Educación Media de la Provincia de Buenos Aires (entre

1993 y 1996). Fue mi primera práctica de diálogo de saberes impulsada desde el aula. La cátedra era Comunicación Alternativa y mi rol como docente fue ir al territorio. *Saltar la Pared que divide a la Escuela de la comunidad* era la propuesta de comunicación, educación y cambio social cuyos destinatarios eran jóvenes estudiantes de secundaria de la provincia de Buenos Aires. Vivir esa experiencia hizo mella en mí, fue una práctica que fluyó en mi caudal vivencial configurando un proceso de subjetivación política. Ese proceso de mi subjetivación dio lugar a otros procesos y a la emergencia de acciones que, en una trama, me fueron vinculando con otros haciendo nuevos movimientos, los cuales nunca estuvieron desconectados del aula, y posteriormente dio lugar a cómo entendí a la investigación y a la extensión.

La imagen y el movimiento: unos jóvenes saltando la pared que divide la Escuela de la comunidad. Otra vez la imagen material, la pared, con alto contenido simbólico. *Saltar la pared* forma parte de la generación de condiciones para construir conocimientos dialogados, intersectoriales y relevantes para cada contexto donde la Escuela está ubicada. Mientras los estudiantes hacían ese descentramiento espacial que les permitía desde afuera de la escuela poner en marcha procesos pedagógicos, nosotros saltábamos la pared, simbólica e invisible, que dividía a la formación universitaria del pueblo.

Saltar la Pared consistía en la invitación a vivir una experiencia de producción de subjetividades políticas.

Tres: construcción de un proyecto político-académico

El posicionamiento es político. Los procesos de construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes requieren una posición político-académica. Las experiencias vivenciadas de diálogos han sido facilitadas e impulsadas por la construcción de un proyecto político académico que comprende a la Universidad y la producción de conocimientos al servicio del territorio, el pueblo y el buen vivir.

En este momento del trabajo se sostiene que es necesario un proyecto político que establezca como prioridad una relación de apertura dialógica con los pueblos y las culturas.

La imagen y el movimiento es la del *hall* de la Facultad el día de la elección de la Decana. Ese hall toma otra forma cuando es habitado por un proyecto político académico. Veremos de qué modo la política produce lugar. Haré una descripción de las directrices y voluntades del proyecto de Facultad, integrando un análisis histórico de la (falsa) polaridad entre la Universidad y el Pueblo. En este raid se verá cómo la Universidad ha sido construida como un baluarte de la modernidad implantada en América Latina y, al mismo tiempo, como espacio de reflexión y acción de las luchas emancipadoras latinoamericanas.

Hall y/o pasillo son espacios habitados por diferentes proyectos políticos que dan sentido a la Universidad y al ser universitario.

Cuatro: el método es el camino

Perspectiva metodológica surgida de vislumbrar unos espejismos. La imagen y el movimiento derivan de una obra del artista belga-mexicano Francis Alÿs. La obra se llama *Espejismos* y partió del andar por la Patagonia detrás de una historia: la caza de ñandúes por parte de los tehuelches. En ese transitar por el territorio el artista se encuentra con espejismos patagónicos y decide cambiar su muestra. La historia de los tehuelches, que a pie perseguían a los ñandúes hasta agotarlos, le funcionó a Alÿs más como relato que como imagen. Pero en el proceso, el relato se transformó en una imagen de su propia metodología. El caminar, el ser parte del paisaje, representaba su modo de búsqueda y construcción. Lo entusiasmaba la obstinación y la simpleza del método de caza. Y es en esa caminata por la Patagonia cuando se encuentra con los espejismos. Los espejismos, esas formas que aparecen y se desvanecen en el horizonte, tan reales y tan inasibles, son un modo de representar las promesas que en América

Latina operaron como futuros deseados y que, vez por vez, se han ido desvaneciendo tramando desengaños.

Entonces yo resalto su método de caminar por considerar que los diálogos de saberes solo suceden *estando ahí*, yendo al territorio, andando por el paisaje con la obstinación del tehuelche, con la porosidad suficiente para ser parte de manera tal que se pueda cambiar el rumbo preestablecido y así, como hizo Allÿs, encontrarnos con espejismos mientras buscamos ñandúes y tehuelches.

Otra cosa que hice en este capítulo, inspirado en la obra de Allÿs, fue configurar los espejismos que, a modo de promesa y desengaño, operan en la construcción de diálogo de saberes. Pensé en el espejismo desarrollo y en el espejismo ciencia, porque ambos representan un conjunto de promesas y de desengaños que, al fin de cuentas, están presentes cuando los vivenciamos, cuando podemos ser parte de la territorialidad donde esas visiones se manifiestan.

La reivindicación y la propuesta consisten en que no podemos participar en procesos de construcción de diálogo de saberes si no estamos presentes andando el territorio, y si en ese *estar ahí* no tenemos miedo de cambiar rumbos y estrategias para que así pueda emerger lo nuevo. Se trata de incorporar los accidentes y los riesgos no como errores, sino como un capital del proceso del estar *presentes ahí*.

La imagen y el movimiento es un espejismo en una ruta patagónica registrado por un artista que lo distingue y registra porque *estuvo ahí* mientras buscaba otra cosa. Se pone en valor el cambiar el rumbo mientras se camina, estar atentos a mirar por fuera de los objetivos y ser valientes para trabajar problemas no construidos en un a priori al *estar ahí*. Entonces, los diálogos de saberes emergen de la acción del estar presentes en el lugar, parece tonto decirlo, pero no se trata solo de poner el cuerpo, sino de poner en marcha una metodología basada en la puesta en valor del andar (con todo lo que implica para las tecnologías de planificación científicas a las que la institucionalidad universitaria nos tiene acostumbrados) emancipándonos de todo a priori que cercene la vitalidad poliforme de toda experiencia humana.

Cinco: la performatividad y la indisciplina

Construcción de espacios de investigación que consideran procesos de desplazamiento de las fronteras disciplinares. Esto implica procesos indisciplinados de construcción de conocimientos, los cuales poseen una mirada integral del territorio y de la intervención. Este momento del texto ataca el mito científico basado en que las fronteras disciplinares se corresponden con la realidad. Los diálogos de saberes nos ubican en la posición de corrernos del nicho disciplinar para co-construir junto con otras disciplinas y saberes populares nuevos problemas, poner en marchas nuevas técnicas y arribar a nuevos modos de solución.

La imagen y movimiento se basa en la puesta en marcha de la obra *Paraíso*. Esta obra surge de un proceso de investigación que se gestiona post catástrofe hídrica en la ciudad de La Plata. El 2 de abril de 2013 la ciudad de La Plata sufrió la peor inundación de su historia. La catástrofe evidenció un agotamiento del modelo de la modernidad en cuanto a la prevención y resolución de traumas socio-ambientales. En esta trama surge el proyecto de investigación *Mapas de Aldeas* que, impulsado por el CONICET y la UNLP, investigó las relaciones de comunicación resultantes de la emergencia hídrica.

Paraíso es una obra de teatro realizada en una plataforma de diálogo de saberes entre el Equipo de Investigación y niños/as del barrio de Los Hornos. En este momento del trabajo me doy cuenta de los principales desplazamientos, disciplinares y metodológicos que configuraron la realización de la obra.

El eje de partida de esta práctica epistémica fue la lectura del Canto I de la Divina Comedia, pensando en un modo de leer en consonancia con el desarrollo que hace Roland Barthes: “Un acontecimiento puede sobrevenir para determinar [...] el ‘medio del camino de nuestra vida’ [...] lo que la divide irremediamente en dos partes, antes/después.”

Entendimos que ese *antes y después* –esa cisura que representa la inundación– podía ser expresada en la voz de los niños/as. La inundación era, para nosotros, ese tipo de experiencia que constituye un punto de inflexión que nos hace inexorablemente distintos. Fuimos al barrio con la intención de realizar una versión del *Infierno* y allí, en diálogo de saberes, terminamos produciendo *Paraíso*.

El pasaje de *Infierno* a *Paraíso* fue producto de la interacción con la comunidad. La inundación no representaba ese antes y después, sino más bien un hecho más entre tantos otros. Nuestra hipótesis de trabajo se vio afectada al advertir que en los barrios inundados existía un sistema de riesgos y vulnerabilidades de distinto orden y valor que ubicaban a la catástrofe hídrica como un punto de una trama compleja. Este movimiento (de *Infierno* a *Paraíso*) consolidó un modo de hacer Ciencia que escucha al territorio, no solo lo observa y lo interpreta, sino que es abierto a oír activamente las voces de los actores del lugar, aunque nos digan que no tenemos razón.

Entonces apareció la *performatividad* como una alternativa para pensar nuevas lógicas de investigación, ya que las formas de organizar la realidad surgen del *estar ahí*, inventándolas en un proceso dialógico. La ciencia social performativa genera así un giro epistemológico y construye nuevas prácticas epistémicas que constituye sujetos de conocimientos de distinto orden.

En los proyectos indisciplinados basados en plataformas de diálogo de saberes todo es posible porque la creatividad que surge del *estar ahí* manifiesta múltiples caminos y estrategias no contempladas en un plan de investigación. De esta forma, como en cualquier obra artística, toda construcción es posible. En el caso de Dante es posible la búsqueda y el encuentro con Beatriz ya muerta. Dante encuentra en su obra a Beatriz, haciendo posible un encuentro que aparece en la cotidianidad del mundo como imposible.

La imagen y el movimiento pertenecen a la obra *Paraíso*, que presenta al teatro como un lugar donde emergen infinitas posibilidades, la ciencia social como un espacio de creación y la obra como una

performance que conduce un corpus teórico-práctico que no necesariamente debe ser develado.

De modo que en el desarrollo de este libro vamos a abordar cinco puntos (nodos problemáticos) desde donde se configuran las prácticas de diálogo de saberes entre la Universidad y el Pueblo. Cada punto está trabajado para problematizarlo como parte de la trama desde donde son posibles estos procesos de diálogo.

Por tanto, 5 evocaciones / 5 imágenes/ 5 puntos para abordar la pregunta guía y corazón de la tesis: ¿de qué manera se configuran las prácticas de diálogos de saberes entre la universidad y el pueblo?

Estos cinco puntos, relatados como escenas, son registros de memoria entendidos en el sentido de producciones individuales y colectivas. Como tal, deben ser leídos a modo de recuperación de lo vivido y percibido en la vivencia, y en forma de narrativa científica.

Si el ejercicio de la memoria es siempre colectivo, si nunca estamos solos cuando miramos el pasado, quiero que este libro también sea una invitación a que no estemos solos mirando el futuro. En este sentido, quisiera que este trabajo sirva para afianzar el trabajo colectivo que ya sabemos que sabemos hacer, y también para multiplicar los modos de hacer que posibiliten la emergencia de lo nuevo y nos habiliten a continuar transformándonos mientras transformamos las prácticas de docencia, investigación y extensión.

Para ello hay que seguir tensando y fortaleciendo la trama, creando una comunidad político-académica que obtenga su fuerza fuera del miedo y la tristeza, y que aclare el horizonte con gestos emancipatorios que deconstruyan la polarización Universidad-Pueblo, y generen prácticas epistémicas amplias, plurales, integrativas, colaborativas y de reconocimiento del otro, de los otros saberes, los que existen y los que no, los que definen el pueblo por venir. Relevancias de la investigación

PROEMIO

Habitar, bordear, crear, saltar, abrir, abrir, saltar, bordear, crear, abrir, habitar.

Habitar, bordear, crear, saltar, abrir, abrir, saltar, bordear, crear, abrir, habitar.

(Habitar)

Bordear paredes

Crear un hall

Habitar ventanas

Saltar espejismos

Abrir paraísos

(Abrir)

Abrir un hall

Saltar ventanas

Habitar espejismos

Crear paraísos

(Bordear)

Bordear un hall

Crear ventanas

Habitar paredes

Saltar espejismos

(Saltar)

Saltar paredes

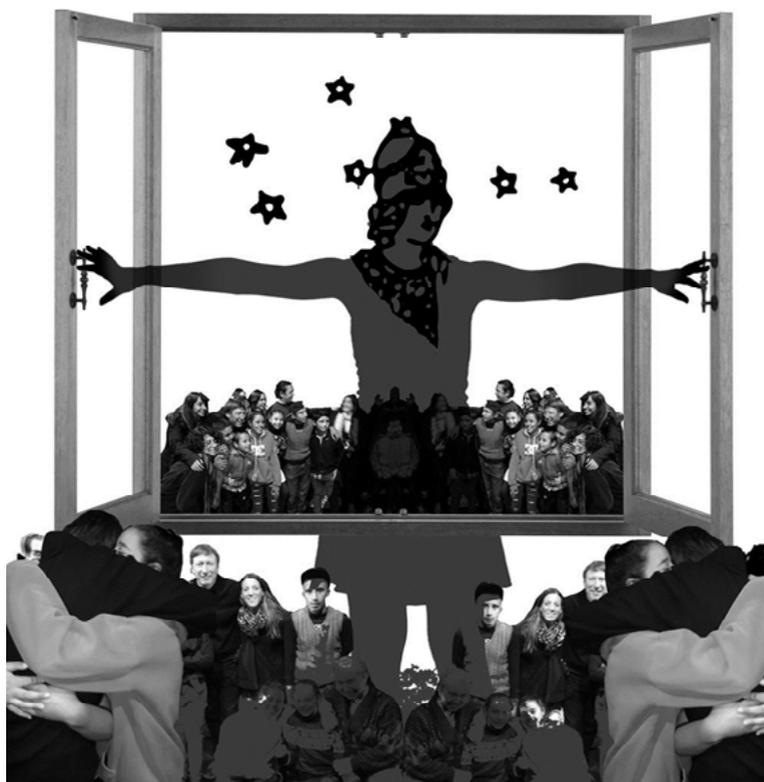
Abrir ventanas

Habitar un hall

Bordear espejismos

Crear paraísos

(Crear)



PARTE I

ABRIR VENTANAS

Usar alfeizares

La ventana es algo más que un hueco en un muro. En un sentido, no puede hablarse de la existencia de una ventana más que en la ocasión en que alguien la trasvasa con sus sueños.

Dos mujeres conversan y fuman en la calle usando como *apoyacodos* el alféizar de una gran ventana medio abierta.

–Mi sueño es escribir un libro, dejarles algo a mis nietos para que sepan las cosas que pude lograr. Que sepan cómo era la vida de antes, que sepan de mis padres, y cómo vivimos a la ciudad.

Del lado de adentro de la ventana otra mujer (Angélica) está sentada frente a una computadora. Las voces entran solas y ella las escucha. Al instante están las tres compartiendo el mismo alféizar, el mismo espacio, el mismo tiempo. Angélica pregunta a una de ellas:

–¿De verdad ese es su sueño?

El humo y el sol de la mañana llegaban a las tres mujeres del alfeizar por igual. Desde arriba, la ventana podía verse como la barra de un bar.

Buffet de la Facultad del Bosque. Terraza

Estudiantes van y vienen. Angélica (compañera editora del CI-COPP) y yo tomamos café y fumamos. Ella me cuenta:

Ese encuentro pasó ayer en nuestra oficina de la Facultad de 44. Las mujeres estaban en un recreo. Estudian en el Programa EVA para terminar la escuela primaria. Si ella quiere yo la ayudo a escribir su libro.

Mientras ella hablaba yo pensaba en mi trabajo. Pensaba que ese diálogo había sido posible porque estaba esa ventana, y porque Angélica pudo volver de Uruguay, y porque esas mujeres abuelas pudieron ponerse a estudiar, y porque esa ventana estaba abierta. Pensaba que la ventana de la Facultad, sede de calle 44, debería estar en este libro.

Y me acordé de mi experiencia de abrir la ventana del edificio de la calle 44, hoy sede Miguel Bru.

El edificio de la calle 44 es una vieja casona de La Plata, devenida en edificio universitario. En una casa las ventanas están para que se abran y entre el sol y el aire. Una ventana está puesta en un lugar particular para que por ella entre la luz, y la luz viene de afuera, de la calle, o de la naturaleza. La luz natural, la del sol, siempre viene de afuera.

Sin duda el arquitecto puso la ventana allí porque había diseñado una casa, no una Facultad. Esa ventana, la grande, la que da a la vereda, la ventana de la Facultad (no la de la casa), supo estar permanentemente cerrada. Ahí hay una tensión entre lo que el diseñador desea que suceda y lo que efectivamente pasa en el tiempo: hay dos modos en disputa sobre habitar el mismo lugar, dos formas, podríamos decir, de entender el flujo de la luz.

Cuando llegué a la Facultad, en 1988, la ventana hacía tiempo que había sido clausurada, y formaba parte de la muy humilde Aula Magna, que estaba también casi siempre cerrada. Era esa, para nosotros, su condición natural.

La ventana, que es muy grande, da a la calle y queda asomando, del lado de afuera, un alféizar. Por ello tenía, aún cerrada, algún uso. Durante años sirvió de *apoya mochilas* y de banco al cual se accedía solamente si tenías la energía necesaria para dar el salto justo.

Con los años, la antigua Aula Magna fue desmontada y tabicada para generar más de un lugar de trabajo.

Cuando en 1999 nos asignaron nuestra primera oficina nos tocó el cuarto oscuro que daba a la calle, donde obviamente está la ventana de la que hablo. Nuestra primera acción de toma del espacio fue abrirla.

Compulsivamente, en un acto heroico debido a la falta de herramientas y habilidades, pudimos abrir la ventana. Desatamos los alambres que la clausuraban y, después de lavar los vidrios la luz entró. Fue hermoso estar ahí: Cecilia, Vanesa, Ana Amelia, Mariana, Federico y yo. Al principio fue la luz, pero después un sinfín de incomodidades fueron agenciadas como nuestra propia forma de habitar la Universidad, un modo particular de *estar ahí*. Entraba calor en verano y frío en invierno, también viento que volaba papeles y desacomodaba el cielorraso de telgopor. Además, como si fuéramos ventanilla de consultas de terminal, nos interrumpían transeúntes, vendedores, estudiantes perdidos y carteros. Mil anécdotas de ventana configuraron nuestro cotidiano.

No hay ventanas sin sujetos, sin planificación, sin experiencias de habitar, sin saberes, sin ensueños, sin conocimiento, sin práctica comunicacional. No hay ventana, sobre todo si da a la calle, que no sea histórica y política y que no sea objeto estético de esa tensión.

Después de años de habitar esa oficina con ventana abierta a la calle, nos trasladamos a las oficinas del nuevo edificio de la Facultad con sede en el Bosque, y la ventana de 44 otra vez fue cerrada. Estuve en la UDEP del Bosque por muchos años, hasta que se creó el CICO-PP, Centro de Investigación que funciona en la sede de la calle 44. En

esa vuelta al edificio nos otorgaron la oficina menos disputada. Una vez más el cuarto oscuro y cerrado que da a la calle. Otra vez, el acto inaugural de toma del espacio: limpiar y abrir la ventana.

¿Qué relevancia tiene abrir una ventana clausurada?, ¿qué significado podemos darle, si esta ventana, además, es de una Facultad y esta Facultad es de Comunicación? Siempre es triste una ventana o una puerta clausurada, y siempre será emancipador abrirla, porque en la Universidad también la *luz* siempre viene de afuera.

Contra todo iluminismo universitario nuestra oficina estuvo siempre dispuesta a aprender del afuera, a pensarse parte del territorio, a conocer desde las tramas, a saber que al lado de nuestra ventana hay otras ventanas, otras puertas, otros alféizares, otros umbrales, otras porosidades.

Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio-tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos.

GILLES DELEUZE.

No hay ventanas sin sujetos, sin planificación, sin experiencias de habitar, sin saberes, sin ensueños, sin conocimiento, sin práctica comunicacional. No hay ventana, sobre todo si da a la calle, que no sea histórica y política y que no sea objeto estético de esa tensión.

Cuando hablamos de ventanas, hablamos de la percepción y los sentidos, de los cinco sentidos, pero especialmente hablamos de uno: la vista. La vista ha sido el sentido privilegiado por occidente, por ello también la ciencia configura su percepción del mundo desde lo que se ve. Esto implica reconocer perspectivas, puntos de vista, paisajes, territorios y un modo de construcción mental y emocional en las imágenes recibidas. Entonces, también la ventana puede ser considerada como un aparato para mirar que sirve para observar y

construir percepciones del mundo. La ventana, como las teorías y los conceptos, es un instrumento óptico.

Entendiendo a la ventana como aparato, podemos también hacer una comparación con el aparato órgano ojo. La ventana como aparato ojo que deviene en percepción cuenta con un cristal (una córnea) que forma parte de un aparato más complejo que son los marcos, los postigos, el alféizar y otras partes significantes del complejo óptico. Podemos jugar a que los postigos son los párpados, que pueden abrirse o cerrarse frente a la exposición lumínica.

La ciencia ha construido aparatos para mirar que, al mismo tiempo, han objetivado modos de mirar y perspectivas. Ha construido tipos de cristales que, combinados con un aparato mayor de verificación de verdad, contribuyó a ejercer un vínculo con el afuera distante, frío y atormentador. Pienso esto porque la imagen de ventana como aparato para mirar usado por la ciencia científicista no une mundos de manera poética, sino que los separa y oculta detrás de los cristales que ven la luz que su retina puede captar. Por eso es una ventana que atormenta a los científicos sociales que buscan diálogo de saberes, porque el científicismo plantea una ventana ciega, negra, una no-ventana, una ventana tapiada, una ilusión de otro tiempo, una ventana inútil, una ventana que no cree en el exterior. Si imaginamos el edificio científicista no estaríamos lejos del agobio de *las ventanas* de Cavafis.

En estas oscuras piezas, donde paso
días agobiantes, voy y vuelvo arriba abajo
para hallar las ventanas. -Cuando se abra
una ventana habrá un consuelo-.
Más las ventanas no están, o no puedo
encontrarlas. Y mejor quizás que no las halle.
Acaso la luz sea un nuevo tormento.
Quién sabe qué cosas nuevas mostrará.

LAS VENTANAS. CONSTANTINO CAVAFIS.

Pienso en la imagen del edificio ciego, de los sujetos buscando ventanas y también del registro del miedo de encontrarlas. La claustrofobia y la asfixia que se siente mezclada con la desesperante sensación de un nuevo tormento es la ironía en la que nos sumergen los versos de Cavafis. La ventana de Cavafis nos muestra un mundo desesperante de aislamiento y una prueba posible de romperlo, de encontrar o construir ventanas que miren al mundo, aunque en el fondo persista el miedo a encontrarlas.

Sirve para reconocer perspectivas, puntos de vista, paisajes, territorios y un modo de construcción mental y emocional ante las imágenes recibidas. Entonces, también la ventana puede ser considerada como un aparato para mirar que sirve para observar y construir percepciones del mundo.

También existe la posibilidad de abrir la ventana y encontrar aquello que no queremos ver, lo mismo, la repetición de la misma máquina. Muchas veces pasa esto en la comunicación popular: cuando lo popular no es lo que imaginamos que era, sino la réplica de las narrativas imperiales hecha cuerpo en doñas de barrio. Entonces las ventanas pueden ser parte de una escena triste. Pero siempre subyace la práctica poética de que en ellas hay un territorio de posibilidad.

La carga simbólica de una ventana es enorme, por lo tanto las ventanas pueden ser narradas, pues forman parte de un complejo mayor y están supeditadas a un uso, es decir a un sujeto que las habita, porque toda ventana permanece instalada en un territorio. Tal es su magia y su potencia icónica para nombrar los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo. Una ventana, como las acciones en un territorio, siempre es concreta, aborda un espacio y un tiempo. Una ventana en uso o en desuso constituye una narrativa visual. Abrirla o cerrarla produce cambios en el territorio donde está emplazada. Las ventanas entonces cobran sentidos en cuanto pueden ser enunciadas y comprendidas desde las ficciones que producen su uso.

Los modos de conocer producen ventanas, es decir, producen oportunidades de interacción entre mundos, modos de observar, posiciones de los cuerpos, desplazamientos, momentos de apertura y cierre, dudas y miedos. Podemos afirmar que una ventana que se abre es la imagen más indicada para la configuración de procesos de diálogo de saberes.

Aquí las ventanas están en función de la luz y la vida. Pienso en las ventanas que se entregan al paisaje y que entregan paisajes: la ventana como símbolo de la apertura a un mundo tranquilo, luminoso y pacífico. Supimos construir ventanas que dan horizontes armoniosos y floridos, no son exactamente las ventanas del ensueño, son las ventanas por ejemplo de la pintura de Vermeer de Delft.

Una mujer sirviendo agua, bañada por la luz que fluye hacia el interior de una casa. Vermeer usa mucho la luz de la ventana para componer sus interiores, generalmente he visto mujeres en escenas de la vida cotidiana e íntima. La vida burguesa parece apacible y las ventanas forman parte esencial de esa paz cotidiana. Después de ver escenas que Vermeer compone, hay mujeres en un interior, que cosen o bordan, que leen alguna misiva, que limpian o sirven leche o agua. Mi primera percepción es la tranquilidad que representa la ventana como fuente de felicidad, esperanza y futuro. Sin embargo cuando veo los rostros (los de los personajes de los cuadros), cuando leo las acciones, cuando me acerco a la propuesta, veo un mundo en conflicto, y entonces también veo el patriarcado, veo el encierro de la criada y la asfixia de la burguesa estaqueada al interior del hogar. Percibo la inquietante presencia del mundo en el interior de una casa y en el interior de sí mismo. Como esos hogares hay muchos, hay toda una concepción de la vida y un orden de cuerpos y espacios, generaciones de mujeres mirando por la ventana. Al respecto, es una genialidad la película sobre Vermeer: *La joven de la perla*.

Muchos de los personajes de los cuadros de Vermeer parecen estar pensando frente a la luz que llega a través de las ventanas. Una ventana también puede constituir un viaje al propio interior (¿eso

será también lo que angustia las ironías de Cavafis?). Las mujeres piensan cerca de las ventanas, las ventanas se manifiestan como aperturas al mundo o límites para éste. Martín Gaité decía que la ventana es el punto de referencia de que dispone la mujer para soñar desde dentro el mundo que se agita afuera.

Vermeer también compone escenas interesantes con hombres en soliloquios frente a ventanas. Me interesan los astrólogos. Ellos están bañados de luz frontal por causa de una ventana. Ellos miran hacia afuera pero como buscando adentro. Miran la ventana para inspirar una búsqueda sujeta en sus manos: un escrito, un mapa, un globo terráqueo. Acá la ventana es inspiración de una construcción intramuros de otro tipo.

La ventana como punto distinguido para la ensoñación es otra modalidad de ventana, pues puede llevarnos a un viaje por fuera del paisaje observable desde ella. La ventana puede ser así un aparato para volar, para conectar con un no espacio y un no tiempo. La ventana a la imaginación y al interior del cotidiano es una ventana que, en modo de acción inactiva, permite una fuga. Podemos fugarnos del espacio/tiempo burgués mirando una ventana. Como los chicos en la escuela, o el trabajador en la oficina, o el obrero (si tiene por donde mirar) en la fábrica. Cuando la mente y el espíritu atraviesan las ventanas para volar afuera del interior, se desvanecen los sonidos del maestro o de las máquinas para viajar a un limbo donde la vida no tiene más opción que desarrollarse en una peculiaridad inventada. Son las ventanas que combinan con lo insurgente, porque en tanto son líneas de fuga, representan boquetes de celdas, espacios no dominados, posibilidades de libertad.

Aquí las ventanas están en función de la luz y la vida. Pienso en las ventanas que se entregan al paisaje y que entregan paisajes: la ventana como símbolo de la apertura a un mundo tranquilo, luminoso y pacífico.

Podemos huir por una ventana. Rememoro la novela de Remarque: *Sin novedad en el frente*. Paul, el joven estudiante protagonista, en plena clase, mientras su maestro habla repitiendo una lección (a lo prusiano), deja escapar su mirada por la ventana y sueña. Piensa en ser artista. Ve, a través de la ventana, un pajarito (el mundo de afuera) y lo dibujaba en su cuaderno (el mundo de adentro). Interior y exterior son parte del mismo mundo porque el artista (por la existencia de la ventana) los conecta. En esas escenas de clase la ventana es la oportunidad para el arte frente a la asfixiante repetición de lecciones preformateadas. Todo lo contrario al personaje de la poesía de Cavafis: el hombre allí no encuentra salida ni fuga posible, y la falta hace crecer el miedo a un paisaje que podría ser la continuación del interior.

La ventana como fuga es entonces una ventana insurgente, es otro camino para la acción de resignificar el mundo y ocupar otro lugar de otra manera. Mirar para afuera o para adentro es reconocer el punto de vista desde donde se interviene. El aire nuevo pasa por la ventana, pero está afuera y reclama presencia. Salir a la calle también es producto de saber mirar por una ventana. Saber de afuera para transitar ese exterior que convoca con los estímulos de ruidos y perturbaciones, hacen libre el camino. Abrir una ventana que estaba cerrada y mirar por ella es un acto que precede alguna acción. Debido a la diferencia entre puerta y ventana, es que la ventana solo se traspasa –o así está pensada su función– con la mirada y la mente, en cambio las puertas son las indicadas para salir. Mientras los cuerpos pasan al exterior por las puertas, las ventanas son espacios comunicantes para definir acciones, inspiraciones, conocer un afuera o sus contingencias. Las ventanas son los gimnasios donde se ejercita la mirada. Desde las ventanas se mira y se producen sentidos sobre el afuera del cuarto, de la oficina, de la institución, fundiendo así lo privado y lo público, lo interior y lo exterior, lo imposible y lo posible.

Pedro Almodóvar también hace un uso genial de las ventanas. Por ellas caen pedazos de identidad: ropa, valijas, retratos, recuerdos. Siempre hay descubrimientos, tensiones, conflictos entre quien mira

y es mirado: la madre fantasma que se asoma desde la ventanilla de un auto (*Volver*), la ventanilla que no se abre ante un chico que pide un autógrafo (*Todo sobre mi madre*), el crimen que filma el voyeur (*Kika*), la escena de amor homosexual que observa la policía mientras suena un bolero (*La ley del deseo*), el panóptico montado por el cirujano (*La piel que habito*), la publicidad de su libro mirada por la autora después de intentar suicidarse (*La flor de mi secreto*), los objetos que caen desde las ventanas (*Mujeres al borde de un ataque de nervios*). Sea ventana o ventanilla de auto, siempre encontramos la presencia de alguien que construye un mundo conflictivo y violento, donde cada uno, cuando se deja permear por cierta vivencia, se transforma.

Hasta aquí hemos indagado en variedad de formas de entender las ventanas con su carga de producción simbólica y comprendido la acción de pararse como sujeto ante ellas, produciendo y uniendo mundos.

Muchas veces los cuadros funcionan con la intensidad espacial de una ventana. Recordemos cuando los chicos se sientan a ver el cuadro *La cacería de patos* en la película *Cacería de patos*, o nuestra posición frente a un cuadro en una galería y frente a una ventana en un edificio. La contemplación es una virtud asociada al espacio de una ventana y de una galería de cuadros. Pienso en una mujer mirando en una galería el cuadro *Figura asomada a la ventana* (1925) de Dalí, una mujer apostada sobre una ventana siendo mirada por otra mujer en una galería. No dejo de imaginarme ese cuadro también como otra ventana.

Muchos autores mezclan ventanas con cuadros al interior de sus cuadros, haciendo de ellos metapinturas (pinturas dentro de pinturas): el caso de *Las Meninas*, de Velásquez, es uno que analiza Foucault.

Y si nos animamos podemos también pensar las relaciones ventanas-libro. O el libro como una ventana desde donde se miran otros mundos (ya no con la máquina ojo ni la ventana como aparato para ver). Un libro es un espacio para la contemplación, el ejercicio de la

imaginación, una fuga y un compromiso. También están las ventanas que se leen, recordemos que antes de la imprenta los textos bíblicos eran leídos en las ventanas de las catedrales e iglesias, y se producían desde la relación sujeto-ventana-luz.

La ventana, como objeto y como acción de acercar mundos ha estado cargada de potentes simbolismos en el espacio del arte. Y, continuando con el tópico, podemos seguir con la ventana-cine, la ventana-computadora, la ventana-radio, etc., es decir con todas aquellas instancias donde podemos dar cuenta de la comunicación entre un adentro y un afuera, una posibilidad y un límite, dos o más espacios, dos o más sujetos, dos o más temporalidades, dos o más territorialidades, dos o más mundos.

Me interesa el uso, ambiguo e inquietante, que hacen de las ventanas Cavafis, Almodóvar, Hitchcock, Vermeer. Me interesa comprender cómo emergen ventanas epistemológicas, oportunidades de liberación de la imaginación y fuga creativa al interior de la construcción de conocimientos. Nos esforzaremos para pensar este mundo de relaciones basado en las ventanas producidas por el arte y las ventanas como modo de interpelación a las actividades científicas. La articulación sujetos-posicionamiento, la articulación adentro-afuera, la articulación de mundos, climas, territorios, lenguajes.

Recapitulando

Una ventana es un territorio privilegiado para el pensamiento y la ensoñación. Abrirla es gestar una práctica localizada, situada territorialmente y productora de sentidos. De hecho, la ventana que se abre indica una permeabilidad, un pliegue del propio sujeto inmerso en su contexto, una porosidad anclada en una forma de habitar que comunica dos ámbitos, dos espacios, dos lugares. La ventana produce el encuentro entre la calle y la oficina de un centro de investigación,

entre un adentro y un afuera, y también entre diversos sujetos, subjetividades y procesos de subjetivación.

La ventana que se abre, se abre con toda la carga simbólica de su identidad. La ventana (como universal) cobra valor territorial cuando es abierta, entonces toda ventana es política. La acción de abrirla habilita la puesta en relación con su territorialidad. El habitar situado es toda esa complejidad: una mano que abre la ventana, una señora que pasa por la calle, una forma de habitar el alféizar, la luz que le da forma, el tiempo de estar allí y también qué ventana es, cómo es considerada, dónde está ubicada y sus potenciales formas y contingencias.

Si es una ventana de un edificio de Universidad, es una ventana cuya identidad está cargada de significación. Primero, la representación de la institución a la que pertenece: la ventana del “templo del saber”. Y con eso también, toda su carga socio histórica y política, sus conflictos, tensiones y flexiones.

Cuando se piensa en las ventanas que ha sabido abrir la Facultad, además de esta de la calle 44, pienso en todas aquellas ocasiones que me han permitido un encuentro entre dos espacios, con sujetos de ámbitos diferentes, con formas diferentes de enunciar el mundo. Básicamente pienso en comunicación y diálogo. Recuerdo esos rastros que contaba Marita Mata de las primeras apariciones de la palabra *comunicación*. Ella encontraba registros en la novela vinculados a pasillos comunicantes y puentes. Yo encuentro, en este momento, una identificación entre comunicación y ventana. Comunicación es ventana.

La ventana como fuga es entonces una ventana insurgente, es otro camino para la acción de resignificar el mundo y ocupar otro lugar de otra manera. Mirar para afuera o para adentro es reconocer el punto de vista desde donde se interviene. El aire nuevo pasa por la ventana, pero está afuera y reclama presencia.

Abrir la ventana, o abrir comunicación, es también poder pensar y hacer desde epistemologías no clausurantes. El filósofo mexicano León Olivé promueve una *epistemología de tipo pluralista*. Para él, las epistemologías pluralistas implican la compleja identidad entre prácticas epistémicas y prácticas sociales. De esta forma, las prácticas *epistémicas* son prácticas *sociales*, por consiguiente y por principio de identidad, las prácticas sociales son prácticas epistémicas. Para mí, abrir una ventana es una práctica epistémica. El *pluralismo epistemológico* es fundamentado por Olivé así:

El desarrollo de un pluralismo epistemológico es necesario para enfrentar la posición hartamente frecuente que sostiene que muchos de los llamados conocimientos tradicionales son el resultado de prácticas epistémicas que por sí mismas no pueden reclamar legitimidad, sino que se trata de conocimientos técnicos sin base científica, y que si acaso las aplicaciones de tales conocimientos son efectivas, eso requiere de una explicación científica, la cual suele ser proporcionada por las investigaciones financiadas por las modernas empresas de innovación. Mediante esta vía suele pretenderse legitimar su apropiación y explotación comercial por parte de quienes no son los depositarios originales. (2009: 28-29)

Cabe entonces el esfuerzo por una fundamentación que analice críticamente las prácticas cognitivas: aquellas que se generan, se aplican y se evalúan según cada contexto cultural. Se deduce que mi postura no se basa en la clásica Filosofía de la Ciencia, que busca explicitar los primeros principios del conocimiento y diferenciar el conocimiento científico del no científico al modo del Positivismo y del Neopositivismo.

Cuando comentábamos este capítulo con mi amiga Angélica, ella me recordaba que la mirada clásica de la Epistemología en cuanto

área de la Filosofía (inaugurada en la segunda década del siglo pasado) se definía por la exclusión, afrontando como primera medida el “problema de la demarcación científica”, pues la pregunta básica refería a pensar qué tipo de conocimiento es ciencia y cuál no lo es, con la consecuencia de dejar fuera de la ciencia enormes áreas de conocimientos. Por ello, para mi trabajo tiene más sentido centrarme en el problema de ¿qué tipos de conocimientos se construyen, cómo se hacen y qué tipo de relaciones promueven?, ¿conocimientos, para quiénes y para qué mundos?, ¿cómo generar epistemologías que permitan pensar desde el tiempo y el lugar de la interculturalidad y la hibridez?

Retomando las ventanas epistemológicas con sus prácticas, existe una diversidad de modos de hacer ventanas. Por fuera de un estudio arquitectónico, podemos afirmar que las ventanas son productos emergentes de formas de habitar el mundo. Existen muchas formas de ventanas, tanto como muchas formas de conocer el mundo y construir realidades. Pensemos que una ventana en una cultura implica un modo de acercamiento a la realidad, pone a un sujeto en posición de mirar y elegir una versión del mundo, un recorte, un paisaje.

Por ejemplo, en el nordeste brasileño una ventana de casa de playa tendrá una espléndida vista al mar si es que no fue construida por una familia de pescadores, ya que los lugareños se protegen de la *maresía* y del mar. Así mismo, las ventanas árabes, cuyas celosías dejan entrar luz y aire, no permiten ver desde afuera el espacio íntimo. Contrariamente, las ventanas holandesas, que son amplias y transparentes, se convierten en vidrieras que dejan ver la vida íntima. En unos casos las ventanas se constituyen según prácticas del habitar situado en vínculo con la naturaleza, en otros con lo cultural religioso.

Me parece interesante señalar que abrir una ventana es un acto de emancipación epistémica cuando la ventana permite poner en diálogo la construcción de conocimientos con las prácticas sociales y epocales del territorio, tal cual el encuentro de las mujeres en la ventana. El recorrido a partir de pensar en la ventana me permite reconocer

los desplazamientos estratégicos que se realizan para propiciar procesos de construcción de conocimientos desde y con las comunidades.

Quiero ahora desarrollar y puntualizar algo que Boaventura de Sousa Santos plantea en el libro *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, (*encuentros en Buenos Aires*): la emancipación social posee dimensiones políticas, pero también teóricas y epistemológicas.

Boaventura de Souza Santos instala una profunda reflexión que problematiza las teorías occidentales (modernas, capitalistas y colonialistas), sus modos de construcción de conocimientos y los flujos de circulación. Nos sumerge en el debate del significado de la emancipación social en sus dimensiones políticas, teóricas y epistemológicas. Las principales teorías de las ciencias fueron producidas en tres o cuatro países del Norte. El problema es qué sucede cuando estas teorías no se adecuan a los territorios del Sur, hacia los cuales han sido históricamente traspoladas. El autor afirma que por ello hay que reinventar las ciencias sociales, aún basadas en la racionalidad dominante del Norte. Estas discusiones nutren y dan vida a su libro, que abre a la reflexión y al debate de las prácticas de hacer, pensar y construir conocimientos desde y en el Sur.

En el año 2005 el autor visitó Buenos Aires, invitado por CLACSO y la Embajada de Portugal. En el marco de esa visita, realizó tres seminarios a los cuales concurrieron profesores, alumnos universitarios y miembros de Movimientos Sociales. De esos seminarios surgió el libro: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Por ello el final de cada capítulo brinda la posibilidad de leer los intercambios producidos entre el autor y su vasto auditorio.

Cada capítulo corresponde a un seminario. El capítulo uno trabaja “la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”. El segundo capítulo desarrolla la idea de “una nueva cultura emancipatoria” y al tercero se titula “Para una democracia de alta intensidad”. En cada unidad (que a su vez son unidades del seminario) se sintetizan reflexiones epistemológicas, teóricas y políti-

cas. El libro pone a la luz los grandes desafíos que debe enfrentar todo proyecto de emancipación y propone (para la agenda de los científicos sociales) el reconocimiento de los actores y saberes invisibilizados y acallados por el sistemático “epistemicidio” del pensamiento basado en el paradigma dominante. El proyecto, además de ser teórico y epistemológico, es profundamente político y contribuye a la construcción de una nueva cultura política emancipatoria y democrática.

Sobre la dimensión epistemológica plantea que el problema nodal es que la emancipación social es un concepto absolutamente central en la modernidad occidental, organizada en la tensión entre regulación y emancipación social. El autor aboga por no abandonar la idea de emancipación social, pero dice que no podemos seguir pensándola en términos modernos. La complejidad de este tiempo está signada por la afirmación de que existen problemas modernos que no tienen soluciones modernas. Esto le otorga a nuestro tiempo el carácter de transición y el desafío de reinventar la emancipación social, proceso que exige una reflexión epistemológica, puesto que en los diversos sures es cada vez más evidente que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. El reto epistemológico pasa por problematizar el tipo de racionalidad que subyace en las ciencias sociales.

Boventura caracteriza a la racionalidad operante como una racionalidad indolente y perezosa. Perezosa porque no tiene la necesidad de ejercitarse mucho, puesto que se considera única y exclusiva. Indolente porque se manifiesta básicamente de acuerdo a la razón metonímica y la razón proléptica. La razón metonímica significa tomar la parte por el todo, posee un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas, y nada interesa de lo que está por fuera de esa totalidad, desperdiciando así gran parte de la experiencia. La razón proléptica se presenta como figura literaria, y es cuando el narrador sugiere claramente que conoce el final de la historia, aunque no va a decirlo. De Souza afirma que la razón occidental es una razón proléptica: conoce el futuro en términos de progreso y desarrollo. En la

dimensión cultural, por ejemplo, ya sabemos el futuro de un pibe chorro, de una mujer campesina o de un analfabeto: la expansión de su futuro no es más que una condena a multiplicar sus actuales condiciones. En términos de nuestra escena, la mujer apostada en el alfeizar se supone que jamás va a escribir su libro, sin embargo en diálogo de saberes la escritura se le presenta posible, superando la razón proléptica.

El proyecto, además de ser teórico y epistemológico, es profundamente político y contribuye a la construcción de una nueva cultura política emancipatoria y democrática.

La razón metonímica contrae, disminuye, sustrae el presente, mientras que la razón proléptica expande demasiado el futuro. La propuesta de Boaventura consiste en expandir el presente y contraer el futuro.

Para combatir la razón metonímica De Souza Santos plantea una Sociología de las Ausencias. Se trata de un procedimiento transgresivo, de una sociología insurgente que demuestra que lo que no existe es producido activamente como no existente. Existen cinco modos de producción de ausencias en Occidente y que las ciencias sociales comparten.

La primera sostiene la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, discriminando otros modos de conocimientos (populares, indígenas, campesinos, urbanos, marginales). La discriminación de esos “otros conocimientos” produce lo que el autor llama *epistemicidio*, pues comporta destrucción y muerte. Dicha producción de inexistencias es la *ignorancia*.

La segunda monocultura es la *monocultura del tiempo lineal*, la idea de que la historia tiene un sentido único y que los países desarrollados van adelante. Aquí operan los conceptos de progreso, desarrollo y globalización. Esta segunda forma de producción de ausencias es la *residual*.

La tercera es la *monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías*. Occidente no sabe pensar diferencias con igualdad, las diferencias son siempre desiguales: este modo de producir ausencias pasa por *inferiorizar*.

La cuarta es la *monocultura de la escala dominante*. En la tradición occidental la escala dominante tiene dos nombres: históricamente Universalismo y ahora, Globalización. La visión de Boaventura plantea que no hay globalización sin localización, ni universalismo sin particularismo. Esta monocultura genera como ausencias *lo local y lo particular*, ya que no son creíbles como alternativas a la realidad global y universal. Lo global y universal es hegemónico y lo local y particular es invisible, descartable, desechable.

La quinta monocultura es la de *la productividad capitalista*, que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Todo lo que no es productivo, desde la productividad capitalista (que interrumpe los ciclos de la naturaleza) es considerado improductivo y estéril (las productividades campesinas e indígenas, por ejemplo).

Han sido entonces reconocidas cinco formas de ausencias: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. En el caso de nuestra escena, la señora del Programa EVA puede ser considerada entre la producción de las ausencias planteadas por De Sousa Santos, pero, el diálogo con la investigadora universitaria produce una superación de la racionalidad metonímica.

El autor plantea la sustitución de las monoculturas por ecologías, a efectos de hacer que las experiencias ausentes se vuelvan presentes. Las cinco ecologías son:

La ecología de los saberes: hacer un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica, para que el saber científico pueda dialogar con el saber popular, indígena, marginal, campesino, etc.

La monocultura del saber y del rigor sostiene que el único saber riguroso es el saber científico, discriminando otros modos de conocimientos (populares, indígenas, campe-

sinos, urbanos, marginales). La discriminación de esos “otros conocimientos” produce lo que el autor llama epistemicidio, pues comporta destrucción y muerte. Dicha producción de inexistencias es la ignorancia.

La ecología de las temporalidades: sirve para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que los encuentros simultáneos no son contemporáneos.

La ecología del reconocimiento: el procedimiento que el autor propone es descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es.

La ecología de la trans-escala: los científicos sociales fueron criados en la escala nacional, sin embargo deben ser capaces de trabajar entre escalas y articular análisis de escalas locales, globales y nacionales.

La ecología de las productividades: consiste en la recuperación y valoración de los sistemas alternativos de producción, de organizaciones económicas populares, cooperativas, empresas autogestionadas, economías populares, etc., aquellas realidades que la ortodoxia productivista capitalista desacreditó.

La forma de la razón proléptica es confrontada por De Souza Santos con lo que él llama *sociología de las emergencias*. En términos de Bloch, sería aquello que no existe pero está emergiendo como una señal de futuro. En esa ventana (la de la calle 44) hubo un encuentro, un diálogo, un libro. Aquí se intenta mostrar las señales, las pistas, las latencias que existen en el presente y que son señales del futuro, pero descredibilizadas. La *sociología de las emergencias* permite reemplazar la idea de un futuro sin límites por un futuro concreto basado en las emergencias, ensanchando enorme cantidad de realidad que antes se enangostaba.

En este punto el autor afirma que no es posible hoy una epistemología general dado que no hay teoría general que pueda organizar lo inagotable de la diversidad del mundo, puesto que no se puede redu-

cir toda la heterogeneidad a una homogeneidad, cuyo resultado sería de nuevo una homogeneidad que dejaría afuera muchas otras cosas. Frente a esto el autor propone un procedimiento de traducción.

La *traducción* es un proceso intercultural e intersectorial. Se trata de traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, buscar inteligibilidad sin “canibalización” y sin homogeneización. De modo que ya no se presenta la mujer académica interpretando a la mujer no académica (la ignorante), se trata de un diálogo, de una vivencia con producción común de sentidos. Se ha presentado un proceso de construcción de conocimientos situados.

En el artículo “Antropologías en el mundo”, escrito por Eduardo Restrepo y Arturo Escobar, se afirma que,

[...] la noción de conocimientos situados implica más que una perspectiva parcial y una política de locación. Dicha noción introduce asuntos sobre la traducción de conocimientos entre sitios que están enlazados por redes de conexiones entre comunidades de poder diferencial. ¿Cómo puede la antropología ‘ver fielmente desde el punto de vista del otro’ (Haraway 1988: 583), especialmente desde la periferia, sin romantizar dicho punto, de un lado, y del otro, llevar a cabo una política de la traducción que tome completamente en cuenta los poderes diferenciales entre los sitios? Este último aspecto incluye, por supuesto, prestar atención a las fuerzas estructurantes del conocimiento local/subyugado que impone ‘traducciones e intercambios desiguales’; esto también implica ‘traducciones y solidaridades enlazando la visión de los subyugados’ (p. 590). (2004: 121-122)

La traducción es el principio fundamental de las Epistemologías del Sur, las cuales se basan en la idea de que no existe la justicia social global sin justicia cognitiva global. Vale decir que no hay justicia so-

cial sin justicia cognitiva. Nuestro encuentro en la ventana, signado por las diferencias, pudo darse en condiciones de injusticia, sin embargo, las diferencias no implicaron la jerarquización de conocimientos en el planteo de la relación.

La traducción es un proceso intercultural e intersectorial. Se trata de traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, buscar inteligibilidad sin “canibalización” y sin homogenización.

Una nueva cultura política emancipatoria

En la primera entrevista que dio el Presidente Brasileño Lula a un medio extranjero después de ganar la presidencia dijo: “en el movimiento social del Brasil tuvieron más influencia las ideas de Paulo Freire que las de Carlos Marx”. Este reconocimiento de Lula pone en tensión los límites del pensamiento crítico para fortalecer procesos de transformación social en América Latina.

Las grandes teorías a las que estamos acostumbrados –siempre siguiendo la línea de las Epistemologías del Sur– actualmente no sirven, o sirven en parte, por ejemplo la teoría marxista, la cual no ha escapado al pensamiento moderno colonial, por haber ocultado otras formas de opresión, como el sexismo, el racismo, las castas, etc. Por su parte, la Teoría Crítica ha incurrido en el gesto monocultural (en un mundo conscientemente intercultural), en este punto, Boaventura concluye que necesitamos un tipo de racionalidad más amplia, la cual facilite la reinención de una teoría crítica.

En la matriz de la modernidad occidental hay dos tipos de conocimientos que pueden distinguirse de esta manera: el conocimiento de regulación y el conocimiento de emancipación. Por eso el autor de *Renovar la teoría crítica* insiste en que la tensión política es también epistemológica.

De alguna manera la ciencia moderna se desarrolló totalmente en el marco del conocimiento-regulación que recodificó, canibalizó y pervirtió las posibilidades del conocimiento de emancipación. Consecuentemente, el primer reto consiste en reinventar las posibilidades emancipatorias que estaban en el conocimiento emancipador: una utopía crítica.

El epistemólogo del sur considera que estamos en un contexto en que necesitamos intentar otros aprendizajes de teoría y crítica, sobre todo porque la hegemonía cambió. Para él hay dos problemas teóricos muy importantes: el del silencio y el de la diferencia en las jerarquías. El silencio es el resultado del silenciamiento de la cultura occidental, siendo que la modernidad tiene amplia experiencia histórica de contacto con otras culturas, pero un contacto de orden colonialista, basado en el desprecio por el otro. Es por eso que llega la inevitable pregunta: ¿cómo hacer hablar al silencio de una manera que produzca autonomía y no reproducción del silenciamiento?

¿Cómo hacer que en el libro sea la mujer la que hable y escriba? ¿Cómo hacer que esa mujer pobre y abuela, de origen campesino, que está accediendo a la escritura pueda ser autora de un libro?

Otro reto es la diferencia, pues la traducción comporta, por ejemplo, la idea de la inconmensurabilidad como problema insalvable. Para trabajar las diferencias, afirma De Souza Santos, debe adoptarse la costumbre de la transdisciplinariedad: conversar y dialogar mucho, buscar otras metodologías de acceso al saber, la enseñanza y el aprendizaje. Por ello la importancia de reivindicar el tipo de relación que se ha producido en nuestra ventana, una relación que no promueve jerarquía de saberes en la diferencia.

El tercer reto es distinguir entre neutralidad y objetividad. La señora académica que se encuentra en esa ventana con la mujer otra no puede ser neutral frente a su propia producción de conocimientos, ha elegido una relación de horizontalidad en la que todo es posible, más que abordar una temática preconfigurada por sus proyectos académicos.

El cuarto es la necesidad de centrarnos en cómo desarrollar subjetividades rebeldes en vez de subjetividades conformistas, porque también hay una dimensión mítica sobre nuestros saberes consistentes en la creencia y la fe en una validez cognitiva que no reconoce la dimensión emocional. La dimensión emocional del conocimiento (que manejamos muy mal, dice Boaventura), surge de la tensión entre el reconocimiento de los obstáculos y la voluntad de sobrepasarlos. Aquellas mujeres pusieron en juego un cruce de deseos, que con espesor emocional pudieron lograr una plataforma de diálogo de saberes y habilitar un proceso.

Por último existe el quinto reto, que es el intento de crear una epistemología desde el Sur con la exigencia de incluir en sus perspectivas el pos-colonialismo, pues si bien puede decirse que el colonialismo político terminó, no así el colonialismo social y cultural. El principio regente aquí es el replanteamiento de las relaciones Norte-Sur para intentar crear alternativas, porque el Sur imperial es un producto del Norte, y existe, efecto, un Sur imperial y un Sur anti-imperial contrahegemónico y emancipatorio. Para una *Epistemología del Sur* es necesario saber qué es el Sur, porque en el Sur imperial está el Norte. Debe crearse, advierte el autor, ese sur contrahegemónico, pues el poscolonialismo, es muy importante, porque las estructuras de poder se ven mejor desde los márgenes.

¿Cómo construir una epistemología del Sur, desde la Universidad Nacional de La Plata?

Para comenzar a dar forma a algunas respuestas, debemos entender que la formación de las universidades en América Latina responde a lo que Aníbal Quijano llama *modernidad implantada*. Esto es que han respondido a los intereses imperiales y epistemicidas del Norte, es decir, se han conformado como enclaves del pensamiento moderno y

eurocéntrico. Así las universidades también forman parte de las instituciones del Sur-Imperial, y también son productos del Norte.

Entonces, ¿cómo operan las preguntas epistemológicas en la configuración de las prácticas de diálogos de saberes en nuestra facultad?

Sin duda este punto nos llevó a revisar el rol histórico de las universidades latinoamericanas y revertir las tendencias imperiales en materia de prácticas de investigación, docencia y extensión, realidad que aún está en tensión y conflicto. Por eso hemos venido pensando en que en las nuevas prácticas se producen nuevos procesos de subjetivación. De ahí devienen nuevas subjetividades disidentes ante los corsés impuestos por el Norte imperial, para poder pensar y accionar en y desde los territorios sureños.

Amparados en la creencia en que la emancipación social deviene de la justicia epistémica, debemos seguir generando caminos para repensar epistemológicamente las acciones con las que vamos a relacionarnos con el territorio. Ante todo teniendo claro que la Universidad es parte del territorio.

Para trabajar las diferencias, afirma De Souza Santos, debe adoptarse la costumbre de la transdisciplinariedad: conversar y dialogar mucho, buscar otras metodologías de acceso al saber, la enseñanza y el aprendizaje. Por ello la importancia de reivindicar el tipo de relación que se ha producido en nuestra ventana, una relación que no promueve jerarquía de saberes en la diferencia.

Una forma de acercarnos a la configuración de estrategias es ser fiel a la identificación que plantea León Olivé: las prácticas epistémicas son prácticas sociales. Las prácticas entonces son multideterminadas social, cultural y epocalmente, pero las prácticas concretas al mismo tiempo son prácticas cognitivas, prácticas que ponen en acción una forma de conocer. A esta perspectiva hay que sumarle que el conocimiento –siempre según Olivé– debe ser concebido como un

tipo particular de creencia sustentada en una forma de verdad y en el conjunto de acciones realizadas por sujetos que construyen un sistema de justificación, “creencias verdaderas debidamente justificadas”, dice él. (2009: 26)

De allí entonces que el conocimiento no puede considerarse un producto aislado de quienes lo producen y lo usan. En esto hay una concepción práctica del conocimiento, de la verdad y del ser. Dicho en otros términos, entonces, podemos afirmar que las prácticas cognitivas constituyen las unidades de análisis de las prácticas epistémicas. Olivé, alejándose de los análisis de la filosofía de la ciencia clásica, lo plantea así porque dice que el problema central de la epistemología no es la explicitación de las teorías generales y sus absolutos, sino qué se hace con ellas.

La epistemología, desde esta perspectiva, no es pensada como un sistema cerrado al mundo, sino desde las prácticas mismas de construcción de conocimientos. En el análisis de estas prácticas –de las prácticas cognitivas- está la semilla de transformación, porque sobre ellas opera el diálogo de saberes.

¿Qué son las prácticas cognitivas? Primero, son el punto de análisis de las epistemologías (siempre consideradas prácticas sociales). Esto significa que las preguntas en torno al conocimiento serán siempre inscritas en los contextos donde surjan, no en abstracto. Por ello el conocimiento siempre es el conocimiento de algo y, al mismo tiempo, se transforma en algo.

Parménides y Platón inauguraron el conocimiento abstracto, administrador del paradigma racional del occidente moderno. Ellos no negaban la existencia del plano real, pero le atribuían una realidad imperfecta y fugaz, y relegaban las creencias y los conocimientos que sobre ese plano tenían las mayorías a un nivel de simples opiniones infundadas, provenientes de los datos relativos que proporcionan los sentidos, marco conceptual que había defendido Protágoras (la *doxa*). Para la escuela platónica la *episteme* se funda en el nivel de las ideas (puras, reales y verdaderas), entonces la auténtica realidad y el

verdadero conocimiento se independizan de la experiencia, de modo que quedan en mundos divorciados la ciencia (la *episteme*) y la realidad, el sabio y el ignorante, lo filosófico y lo no filosófico (la filosofía y la sofística), la razón (el *nous*) y la sensibilidad (la *aisthesis*). Tal propuesta ontológica acabó siendo un lastre que configuró las formas de hacer ciencia, y a la vez las subjetividades científicas modernas.

Ruy Pérez Tamayo, analizando lo que él llama “divorcio entre ciencia y realidad”, postula que el conocimiento de la realidad está determinado por los presupuestos que sustentan los marcos conceptuales de los sujetos y las comunidades, y que esos marcos conceptuales se transforman y enriquecen con las consecuencias de las acciones, transformando, al mismo tiempo, la realidad. (2011: 23) Dichos postulados implican una relación dialógica entre ciencia y realidad, que se da en procesos concretos que, a modo de espiral, se retroalimentan de manera tal que uno forma parte esencial del otro. Por consiguiente, ambos mundos están claramente ligados. *Doxa* y *episteme* habitan una territorialidad donde *una* no canibaliza a la *otra*, al contrario, se expande y se funde como si estuvieran hechas con la misma cera, aunque surjan de concepciones del mundo inconmensurables.

El conocimiento puede entenderse desde el análisis de las prácticas concretas de construcción de conocimientos, las cuales se producen, se usan y circulan arraigadas en el afán de alguien que se propone conocer algo para algo. Vamos a llamarlas prácticas cognitivas.

Olivé va a decir que las unidades de análisis de las epistemologías, constituidas por las prácticas cognitivas, pueden configurarse tomando en cuenta los siguientes puntos que hacen a su estructura axiológica:

- Conjunto de agentes que interactúan entre sí y con el medio. Por lo tanto se compone de las tareas colectivas de participación e interacción agente/ comunidad.
- Un medio en el cual se inscribe la práctica y donde interactúan los agentes con objetos y otros agentes. El medio está compuesto por la sociedad y por la naturaleza.
- Un conjunto de objetos que forman parte del medio y sujetos de investigación.
- Un conjunto de acciones que constituyen una estructura. Aquí encontramos intenciones, propósitos, fines, normas y por supuesto emociones. Se destacan dos niveles: el conjunto de representaciones que guían a los agentes en sus acciones en el mundo (creencias, nociones, conceptos, teorías), y el conjunto de principios básicos (normas, reglas, valores) que sirven para evaluar las propias representaciones y acciones propias y ajenas; siempre relativos, no universalizables, ni absolutos, ni inmutables. (2009: 36)

Desde esta perspectiva las prácticas epistémicas no se centran en sus resultados, sino en el sistema de relaciones desde las que son producidas, esto incluye también su uso y la conformación de sus finalidades.

Abrir las epistemologías a la Comunicación

Con la problematización de estos elementos constitutivos de una práctica, podemos analizar los saberes académicos que se han gestado en la Comunicación como campo de conocimiento.

Una primera cuestión pasa por entender qué sucedía a finales del siglo pasado (desde los ochenta) en el campo de la Comunicación. En el marco de las derrotas políticas y el triunfo de la fuerza del mercado se configuró una tradición signada por la idea del “fin de la historia”. Es posible afirmar que hubo dos grandes núcleos de producción de

conocimientos. Uno centrado en los medios y otro en la articulación entre comunicación y cultura. Ambos estaban impulsados por un marco epistémico al que –como siempre ha dicho Florencia Saintout– le faltaba la perspectiva emancipadora, pues los esfuerzos de emancipación eran anacrónicos. Me interesa particularmente citarla porque es la decana en el período que abordo en este trabajo.

Saintout ha afirmado que en aquellos momentos las producciones académicas emergían de una epistemología del desánimo, la derrota y la devastación. La condición de desánimo radicaba en la imposibilidad de transformar el mundo en función de procesos libertarios y emancipadores de las fauces imperiales y capitalistas. Era un momento en que poco se podía hacer. Por cierto, los estudios comunicacionales se refugiaron en la dimensión micro, en las lecturas de los pedacitos rotos, en los esfuerzos por tejerlos y reconstituirlos como trama que pudiera soportar proyectos transformadores. Lo micro se construía desarticulando lo macro, invisibilizando enormes partes de realidad, desaprovechando experiencias populares y obturando procesos de acceso a la verdad.

En ese ámbito las carreras de Comunicación formaban expertos y técnicos en pedacitos del mundo al cual no se podía acceder para transformarlo. La cultura académica se sostenía fundando nichos de trabajo, nichos de comodidad asentados en una “racionalidad perezosa”. Existían en América Latina muchas prácticas cognitivas contrahegemónicas de relevancia para el campo, pero eran momentos de resistencias con erre minúscula.

Saintout ha afirmado que en aquellos momentos las producciones académicas emergían de una epistemología del desánimo, la derrota y la devastación. La condición de desánimo radicaba en la imposibilidad de transformar el mundo en función de procesos libertarios y emancipadores de las fauces imperiales y capitalistas.

A principios del siglo XXI el contexto político cambió, y no fue por magia, fue producto de tejidos de emergencias que pudieron articularse en la región. Se recuperaron lenguajes, se propusieron sueños, se hizo memoria, se convocó al pueblo a ser sujeto de la historia. Así germinaron en la esfera pública los sentidos de aquellos que habían aparecido vencidos, con la comunicación con un rol protagonista en la relación Estado-Sociedad. En esa línea Saintout, en consonancia con la matriz latinoamericana de pensamiento, propuso algunos desplazamientos:

- 1- El paso de una epistemología de la derrota a una epistemología de la esperanza. Esto significa dar cuenta del papel histórico de las universidades en cuanto al pasaje de haber estado acomodadas en un escenario de subordinación hacia un escenario de emancipación. Significa haber salido de la racionalidad perezosa e indolente para promover movimientos de subversión de sentidos en pos de producir procesos de descolonización de la ciencia.
- 2- El paso del trabajo sobre relatos mínimos desarticulados de lo macro, hacia relatos profundamente ligados a la estructura, factibles de dar cuenta de las articulaciones. Esto implica construir totalidades que tejan la trama de la vida, y ampliar la epistemología a saberes anteriormente subsumidos por la ciencia. Implica generar totalidades incompletas e inacabadas que integran las miradas que han quedado afuera (la Pachamama y los seres vivos no humanos, por ejemplo), reacomodar el aparato de producción de verdad y volver a categorizar el mundo.
- 3- El paso de una academia asentada en la neutralidad a una academia que toma posición política. Incluye la indagación sobre para qué y para quienes hacemos investigación, puesto que cuando se toma posición por un pensamiento del Sur se cuestiona la posición del pensamiento del Norte.
- 4- El paso hacia producir sobre una 'epistemología del barro' que permita que ingresen a la ciencia los saberes que circulan en las peri-

ferias. Implica una epistemología que habilite diálogos de saberes y que permita salir de la condición de la racionalidad perezosa e indolente. Ello lleva a producir acciones concretas que caminan el barro, transformando el miedo a ensuciarse con otros conocimientos en oportunidades de legítimo intercambio y aprendizaje.

- 5- El paso hacia la construcción de conocimientos desde una 'epistemología del contagio', vale decir una epistemología que pueda llevar a cabo intercambios sin miedo a contagiarse de otros saberes, dejando la asepsia del laboratorio para trabajar desde otras lógicas. Ello implica habilitar la palabra e incluir diálogos intersectoriales e interculturales. Se trata de "una epistemología del contagio en el otro", de un modo de intercambio de fluidos que nos constituye en una *nosotros* amplio y en permanente conflicto.

Tales desplazamientos, notoriamente comunicacionales, son propios de una epistemología pluralista del sur y embarrada, que conforman caminos sinuosos y violentos donde se ponen en juego racionalidades, modos culturales y prácticas concretas de construcción de conocimientos, siempre situadas territorial y epocalmente.

Diversidad epistémica y Estado Nación

De todo se deduce que la diversidad epistémica del mundo es infinita, puesto que no hay conocimiento puro, todos son contextuales, y emergen en una cultura determinada según espacio y momentos. En consecuencia el rasgo universal de la ciencia moderna (privilegiada por la acción estatal) es una reducción epistemicida. Por ello es importante reconocer también la dimensión intercultural de las epistemologías pluralistas, porque el Estado ha priorizado una forma de conocimiento (la ciencia), y ha denostado los saberes de otras culturas. Como lo explica Edgar Morin en su libro *Breve Historia de la Barbarie de Occidente* (2007): los Estados Nación del mundo occidentalizado

han incorporado una única visión del mundo para su conformación, relegando a las otras a la subalternidad de lo primitivo. Por ello, dice, todo Estado Nación se conforma en procesos genocidas a los que considera salvajes, primitivos o inferiores. El epistemicidio, entonces, es parte de la trama de un genocidio que tiene por fin constituir una forma homogénea de pensar el territorio que el Estado ocupa. En el caso argentino, la conformación del Estado Nación se sustenta en el genocidio de las culturas indígenas, gauchas y afroamericanas, con procesos de devaluación cultural que convierten la otredad en residual, marginal e improductiva.

Construir totalidades que tejan la trama de la vida, y ampliar la epistemología a saberes anteriormente subsumidos por la ciencia, implica generar totalidades incompletas e inacabadas que integran las miradas que han quedado afuera (la Pachamama y los seres vivos no humanos, por ejemplo), reacomodar el aparato de producción de verdad y volver a categorizar el mundo.

En efecto, el Estado –dice Juan Carlos Moneder–, opera produciendo acumulación económica, creando hegemonía (legitimidad) y articulando un marco en que la ciudadanía disponga de confianza social. Desde allí la ciencia (como discurso de verdad, bienestar y lealtad) se ha transformado en la fuerza productiva esencial al servicio del proceso de acumulación. Detrás insiste un feroz sistema de dominación que contraría proyectos emancipadores, así lo demuestran los flujos globales de circulación del conocimiento, como también los flujos de comunicación locales que constituyen su hegemonía en una propuesta lineal de pensar los procesos comunicacionales: el emisor Universidad sabe y las comunidades no, desde la universidad se extienden los conocimientos y se interpreta el mundo de la *doxa* para constituirlo en conocimientos verdaderos, en *episteme*.

Así es entonces que las modalidades de conocimiento científicas proponen acciones basadas en un paradigma de comunicación reduccionista y lineal sustentado en la trasmisión de conocimiento, y en una producción de conocimientos con los saberes populares integrados como casos o como fuente de información. En términos de Mario Kaplún serían modelos comunicacionales que, por un lado, se basan en la información y los contenidos, y por otro en los efectos y cambios de conductas.

Por ello es importante ubicar las epistemologías pluralistas de los sures, del barro, de la esperanza o del contagio en el paradigma de comunicación de producción de sentido y hechos culturales, desde el cual se configuran prácticas cognitivas que se desarrollan en plataformas de diálogo de saberes donde cada saber (el de la *doxa* y el de la *episteme*) tiene relevancia en el proceso de construir el mundo para transformarlo.

Entonces los flujos comunicacionales no se construyen desde jerarquías (en que el emisor puede más que el receptor), se leen desde la trama compleja donde emergen. El reconocimiento del saber del otro (del no académico en este caso, es decir de las mayorías) tiene una relevancia manifiesta: todo saber es valioso, todo saber está en juego, todo saber debe ser supeditado a la reflexión y a la problematización. La permanente condición de reflexividad sobre los *a priori*s científicos permite que en las prácticas cognitivas instituidas en la ciencia se produzcan desplazamientos desde lugares de comodidad perezosa (a la que estaba acostumbrada a ejercer su poder) hacia puntos de incertidumbre cognitiva.

Llamo “incertidumbre cognitiva” a las prácticas de construcción de conocimientos abiertas a la producción de sentidos en diálogos de saberes, porque son prácticas que no encuentran aquello que ya se sabía que se iba a encontrar (confirmación de supuestos preconcebidos). Las prácticas basadas en la incertidumbre cognitiva proponen preguntas sobre los propios supuestos disciplinares, y establecen planes de búsquedas con una participación del científico que busca en-

contrar cauces de producción de sentidos que incorporan en procesos dialógicos las voces otras. Por ello hay diálogo, no hay imposición de sentido. Hay apertura, no hay sentidos clausurados a informar o transmitir. Hay conciencia política del lugar de los sujetos para pensar el territorio. Hay proceso de visibilización de las otredades. Hay proceso de interculturalidad. Hay proceso de interacción social. Hay conflicto. Hay interdependencia cognitiva. Hay flujos complejos. Y hay, sobretudo, construcción colectiva del conocimiento. Por ello la incertidumbre cognitiva está basada en procesos abiertos conflictivos, políticos y situados territorialmente, donde los conocimientos se corren del lugar de la verdad para asumir la dimensión constituida por procesos dialógicos, inciertos y descontrolados.

Epistemologías e interculturalidad

El verdadero escalofrío epistemológico residió en darme cuenta que yo había visto otra película, y lo que yo necesitaba era aprender a analizar lo que veían ellos, los otros. Que es la única manera de salir de nuestro mundillo y acercarnos a sus mundos de vida.

JESÚS MARTÍN BARBERO, EN HUERGO Y MORAWICKI.

¿Cómo se producen los encuentros entre mundos? El espacio construido por las mujeres en la ventana plantea una práctica que pone al encuentro dos mundos (el académico y el popular) con fronteras desvanecidas. El corrimiento de la frontera explica cómo esa práctica cognitiva se pone en juego desde un pensamiento que va más allá de una interrelación. Se trata pues de un modo de pensamiento situado basado en una interacción intercultural comunicativa.

Todavía no he profundizado en un aspecto que considero fundamental, aunque he hecho referencia a ello: la interculturalidad. La cuestión de la interculturalidad es clave para pensar estrategias de construcción colectiva de conocimientos, porque estamos situados

en territorios, como venimos diciendo, raleados por los genocidios y los epistemicidios que producen ausencias, segregación e invisibilización.

Las prácticas basadas en la incertidumbre cognitiva proponen preguntas sobre los propios supuestos disciplinares, y establecen planes de búsquedas con una participación del científico que busca encontrar cauces de producción de sentidos que incorporan en procesos dialógicos las voces otras. Por ello hay diálogo, no hay imposición de sentido. Hay apertura, no hay sentidos clausurados a informar o transmitir. Hay conciencia política del lugar de los sujetos para pensar el territorio. Hay proceso de visibilización de las otredades. Hay proceso de interculturalidad. Hay proceso de interacción social. Hay conflicto. Hay interdependencia cognitiva. Hay flujos complejos. Y hay, sobretodo, construcción colectiva del conocimiento.

Catherine Walsh, en “Interculturalidad y colonialidad del poder”, explora la interculturalidad como una perspectiva, un concepto y una práctica “otra”, que encuentra su sostén y razón de existencia en el horizonte colonial de la modernidad, y específicamente en la colonialidad del poder. La autora, en un posicionamiento conceptual frente a la colonialidad, ubica la noción de interculturalidad epistémica como una práctica política y como respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento. (2014: 17-51)

Walsh trabaja la interculturalidad como proceso de puesta en acción de un pensamiento contra el paradigma colonial. Ella sitúa el debate respecto a la interculturalidad en relación a la significación que tiene en América Latina (particularmente en Ecuador). Dicha significación emerge de prácticas políticas ligadas a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas de los pueblos indígenas

y negros, cuya finalidad es un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico descolonizador.

La autora señala a la interculturalidad como proceso de “construcción de conocimientos *otros*, de una práctica política *otra*, de un poder social *otro* y de una sociedad *otra*”. Walsh, siguiendo lo expuesto por Mignolo –que cita a Khatibi–, afirma que con al término *otro*, no se está haciendo referencia a un conocimiento más, sino a un pensamiento que se despliega desafiando las normas dominantes de producción de conocimientos. Estos autores se refieren a múltiples formas de hacer correr pensamientos intransigentes.

El *otro* surge de un lugar de enunciación que es político y cultural, que tiene un sustento en un programa, que tiene un carácter epistémico. Entonces, las epistemologías basadas en la interculturalidad –o la interculturalidad epistémica–, se constituyen como *praxis* política y como práctica emancipadora que deriva de una responsabilidad hacia el Otro.

Es interesante ésta idea porque hace pensar en la interculturalidad como propuesta concreta, como *praxis*, como lógica de acción y como pensamiento que enfrenta las consecuencias de la subalternización de los pueblos, los lenguajes y los conocimientos. Dicha *praxis* desplaza la interculturalidad del nicho de la identidad, muy vinculado en tantos trabajos. Se trata de una práctica que promueve el desmantelamiento del supuesto de universalidad del conocimiento occidental, lo cual comporta la puesta en diálogo con *otros* conocimientos, los relegados a la periferia a fuerza de represión.

La interculturalidad es proceso de “construcción de conocimientos *otros*, de una práctica política *otra*, de un poder social *otro* y de una sociedad *otra*”.

El artículo de Walsh presenta la propuesta de la Universidad Intercultural de *Amawtay Wasi*. Esa Universidad –en sus términos, Casa de la Sabiduría– propone “repensar, reconstruir, y rear-

ticular el conocimiento y el pensamiento andino ancestral.” (2014: 22). Este modelo *otro* de Universidad surge de la cosmovisión indígena y de la teoría filosófica del *Abya Yala*, en la cual la *chacana* o la “relacionalidad”, está en el centro como expresión de la profunda comprensión simbólica de la ciencia ancestral.

Poner la relacionalidad en el centro de la *chacana* implica una perspectiva que da cuenta de la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, los saberes, los haceres, las reflexiones, las vivencias y las cosmovisiones. La relacionalidad pone los conocimientos ancestrales andinos en relación con los conocimientos de otras culturas (incluyendo el conocimiento científico occidental), pero en relación de simetría basada en la perspectiva antedicha. Esta mirada hacia el conocimiento intercultural pasa a ser un asunto no exclusivamente intelectual, pasa a ser un asunto existencial, posicionando el nodo problematizador del conocimiento en la dimensión accional, subjetiva y situada en el ser humano.

Este modelo de conocimiento “otro”, permite encontrar pistas, en este caso basadas en la interculturalidad, que potencian nuevos sentidos en el quehacer académico, que configuran nuevas perspectivas de abordaje del mundo y el conocimiento, y que proponen nuevas modalidades de prácticas cognitivas que constituyen nuevas subjetividades, tanto en científicos como en actores de la comunidad. Este proceso de comprender a la epistemología desde una complejidad situada (no abstracta), tiene grandes incidencias en el territorio y sus horizontes.

Porque, y retomando la línea de pensamiento de Escobar, las prácticas cognitivas científicas generan procesos de producción de subjetivación científicas, los cuales ubican a la mayoría de los seres humanos en el lugar de los que no saben, y a los científicos en meros repetidores de tradiciones y métodos cristalizados en protocolos descontextualizados.

Estamos así frente a procesos de varias capas de poder, del ser, del hacer: el territorio, las prácticas académicas, los sujetos, las subjetividades, las instituciones, la cultura y, por supuesto, las prácticas y perspectivas epistémicas.

Escobar y Restrepo afirman que la descolonización debe pensarse en tres planos: el epistémico, el social y político, y el institucional. Sobre la descolonización epistémica afirman:

El proyecto va encaminado a configuraciones de conocimiento y poder que van más allá del paradigma de la modernidad, hacia un/os paradigma/s otro/s, una otra forma de pensar. En este plano, el empuje estaría en la *localización del conocimiento* -incluyendo la localización del conocimiento dominante en aras de hacer visibles otros mundos y conocimientos. (2004: 123)

En síntesis, compuse la escena de la ventana a efectos de desembozar en las condiciones transformadoras de los diálogos de saberes para la producción de experiencias de construcción de conocimientos desde las tramas constituidas en la FPyCS de la UNLP. Dichos diálogos son leídos en clave de emancipación, por ello retomo las perspectivas decoloniales, porque en América Latina los procesos de emancipación están profundamente ligados a la descolonización del saber.

Con la metáfora de la ventana se abre un espacio de producción de sentido. Las acciones de abrir la ventana, de charlar en un alféizar, son acciones que en la historia de la Facultad parecen insignificantes, pero por pequeñas que parezcan, contraen muchas otras. Constituyen momentitos, sin embargo condensan muchos otros instantes que hacen a nuestra historia. Lo que se torna relevante para este trabajo es mi procedimiento de distinción.

El proceso de comprender a la epistemología desde una complejidad situada (no abstracta), tiene grandes incidencias en el territorio y sus horizontes.

Abrir una ventana no es un acto de emancipación en sí mismo, pero abrir la ventana de la calle 44 se manifiesta como acto emancipatorio en un espacio tiempo privilegiado cuando puedo montarlo en un texto de memoria y reflexión.

Henri Bergson llama “memoria espiritual” a ese tipo de memoria: la representación de todo lo que sucedió en mi vida. El proyecto vitalista de Bergson aborda la configuración temporal de la experiencia, estructura esencial conformada, según él, por la “intuición”, cuestión que abordaré en el capítulo dedicado al método (Espejismo).

La densidad de la acción de abrir la ventana no depende de su apariencia –su sencillez, su simpleza–, sino de la complejidad, de los pliegues temporales que se desprenden de ello cuando privilegiamos el punto que condensa muchas experiencias y vivencias. El proyecto filosófico bergsoniano se caracteriza por la búsqueda de la precisión, la cual no coincide con la precisión de orden matemático, sino que es el arte del matiz, del emplazamiento de un poder recorrer las sinuosidades de lo real. Y esa operación es posible cuando la experiencia se construye a partir de la temporalidad.

Las prácticas cognitivas científicas (Escobar) generan procesos de producción de subjetivación científicas, los cuales ubican a la mayoría de los seres humanos en el lugar de los que no saben, y a los científicos en meros repetidores de tradiciones y métodos cristalizados en protocolos descontextualizados.

Abrir la ventana, en este texto, se expresa como la producción de existencia de una experiencia singular. Si bien se presenta en un acto simple, guarda una complejidad subyacente y heterogénea. Es de na-

turalidad temporal, por ello podemos pensar sobre la diversidad de articulaciones y condiciones con las que se compone, cada vez, la realidad. Entonces abrir esa ventana (como experiencia singular) constituye una práctica social y epistémica, es decir, una práctica cognitiva y política.

Concluyo que las prácticas cognitivas son las semillas de transformación donde opera el diálogo de saberes como la apertura a la emergencia de lo nuevo en la relación entre ciencia y territorio.

Con este desarrollo he podido, en parte, dar cumplimiento al objetivo general de mi plan, el cual planteaba desplegar la trama de los principales debates epistemológicos y tensiones políticas que produce el modo de investigar de la FPyCS UNLP.

Con un enfoque epistemológico e histórico político se puede entonces situar el contexto de las tensiones entre conocimientos regulados y conocimientos emancipatorios, que conforma el primer punto problemático expuesto en el Proyecto de esta tesis (la injusticia epistemológica). Dichas tensiones impactan en la conformación de procesos de producción de subjetivación en el ámbito de intervención universitaria (como podrá verse en el próximo capítulo).

Concluyo que las prácticas cognitivas son las semillas de transformación donde opera el diálogo de saberes como la apertura a la emergencia de lo nuevo en la relación entre ciencia y territorio.

Bibliografía

- Cavafis, C. (1976). Las ventanas [Poema]. En *Poesías Completas*. Versión de José María Álvarez. Madrid: Ed. Hiperión.
- Deleuze, G. (1983). *La imagen movimiento. Estudios sobre el Cine 1*. Buenos Aires: Ed. Paidós. 2013. Trad. Irene Agoff.

- De Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, M. (1978). Las Meninas de Velásquez. En *Las palabras y las cosas*. Madrid: Ed. Siglo XXI. . Trad. Elsa Cecilia Frost.
- Huergo, J y Morawycski, K. (2016). *Memoria y Promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. La Plata: EDULP.
- Moneder, J. C. *Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos*. Cap. 2: “La periferia sí tiene quién le escriba: de los cien años de soledad al Foro Social Mundial.” S/df.
- Morin, E. (2007). *Breve historia de la barbarie de Occidente*. Buenos Aires: Paidós. S/dt.
- Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Ed. CLACSO. Muela del Diablo. Comuna y CIDES-UMSA.
- Pérez Tamayo, R. (2011). *Diez razones para ser científico*. Ed. México: Fondo de cultura económica.
- Restrepo, E y Escobar, A. (2004). Antropologías en el mundo. En *Revista de Antropología*, Nro. 3. Santa Marta: Universidad de Magdalena. julio/2004, pp. 110-131.
- Walsh, C. (2014). “Interculturalidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ed. Del Signo. Colección Desprendimiento.

Referencias de otras obras

- Jay, M. (2002). *La crisis de la experiencia en la era pos-subjetiva*. En *Prismas. Revista de historia intelectual*. No. 6. Buenos Aires: Editorial UNQ.
- Dalí, S. (1925). *Figura asomada a la ventana*. [Cuadro].

Almodóvar, P. *Kika, La flor de mi secreto, Volver, La piel que habito, La ley del deseo, Mujeres al borde de un ataque de nervios*. [Películas].
Remarque, E. M. (1929). *Sin novedad en el frente*. [Novela].
Webber, P. (2004). *La Joven de la perla*. [Película].. Basada en la Novela *La Joven de la Perla* de Chevallier Tracy, 1999.



SALTAR PAREDES

Rescatar la dimensión subjetiva, no como un hecho individual, sino como un hecho colectivo.

JESÚS MARTÍN BARBERO, EN HUERGO Y MORAWICKI.

2 de Junio de 2015. Reunión de acompañamiento del proceso de elaboración de mi Tesis con Silvia Delfino y Cecilia Ceraso. Oficina de la UDEP. Una alfombra cuadrada, almohadones de colores, plantas y un ventanal que mira al campo donde pastan cabras.

Sil (la tía), Ceci (la Negra) y yo charlamos sobre los dilemas no-
dales que se nos aparecen respecto a la escritura de nuestras Tesis. Pensamos en la noción de sujeto. Las distinciones entre sujeto e individuo e identidad. Hablamos sobre la importancia de explicitar que para nosotros el sujeto es constituido desde las prácticas, que estas prácticas son epocales, políticas, económicas y colectivas. Decíamos que por lo tanto el sujeto es co-producido desde prácticas y saberes. Que la vivencia es la manifestación real de la experiencia donde se dan los procesos de subjetivación y se construyen identidades en tanto conflictividad del mundo. Hablamos también de Barbero.

Ceci se fue y la charla derivó en la relevancia que yo consideraba tenía la cuestión de la vivencia –como noción– en mi trabajo de Tesis. Hablamos de Husserl, de Benjamin y Deleuze –también, por deri-

vacación, de Bergson—. ¿Qué lugar le iba a dar, yo en mi libro, al sujeto, a la subjetivación y a la experiencia?, ¿cómo iba a afrontar los desafíos que propone el hecho de no trabajar de una manera ni secuencial, ni explicativa, ni analítica, ni meramente descriptiva?, ¿cómo la temporalidad iba a presentarse en mi forma de narrar?, ¿cómo romper con la artificialidad de la secuencia presente-pasado-futuro? La naturaleza de mi narrativa, sin dudar, iba a tener que encontrar una específica organización, ¿cuál sería?, ¿el desplazamiento, el intervalo, el nomadismo?

Mientras seguíamos tirados en la alfombra, jóvenes estudiantes entraban y salían del espacio, charlaban, algunos almorzaban, otros atendían teléfonos y escribían emails. Esos y esas jóvenes (Chechu, Jess, Gaby, Lucas y otros que no conocía) forman parte del equipo de la UDEP. La oficina que nos unía es la misma que habíamos soñado alguna vez en el viejo edificio de calle 44, cuando la UDEP funcionaba allí. En el momento del diseño del nuevo edificio de la Facultad pedimos que nuestra oficina sea un espacio amplio, aireado, con ventanas a la naturaleza y con una gran mesa con bancos largos al centro. La oficina imaginada y deseada, luego se hizo presente, pero yo ya no estaba más ahí. Yo había sido parte de su fundación y ahora la visitaba como tío viejo que visita la casa de sus sobrinos y charla con los amigos y las amigas que ellos supieron conquistar en su autonomía. Yo ya no estaba más ahí y sin embargo nunca me sentí más presente. En esa complejidad se me aparece la cuestión de la vivencia y su relato como clave organizativa de mi trabajo. La UDEP forma parte de mi trabajo de tesis, pero no es cualquier mundo al que me acerco, es un mundo que aún me integra y aloja.

En ese momento, con el sentimiento y el pensamiento cabalgando a la par por todo mi cuerpo, le pedí a Silvia que me acompañe a la biblioteca para que viera lo que había descubierto esa misma mañana. Doblado (pero hasta ahí nomás) y muy amarillo había un afiche de *A Saltar la Pared*. Entonces le dije a Silvia, con el afiche en la mano:

–Yo creo que la mayoría de estos jóvenes recién nacían cuando hicimos esta práctica. Creo que no todos la conocen y sé que, sin embargo, forma parte esencial de la sensibilidad de éste espacio y de sus compromisos políticos y académicos. Haber vivido esta experiencia colectiva fue el motor inspirador de nuestros sueños.

Silvia se tapaba la boca como suele hacerlo, cuestión que no le impide nunca decir lo que piensa. ¡Esta es la Tesis! me dijo.

–¿Sabés cuántas mudanzas tiene este afiche?

A saltar la pared que divide la escuela de la comunidad

Nos equivocamos al decir: yo pienso: deberíamos decir me piensan. Perdón por el juego de palabras. YO es otro. Tanto peor para la madera que se descubre violín, ¡y mofa contra los inconscientes, que pontifican sobre lo que ignoran por completo!

CARTAS DEL VIDENTE. RIMBAUD

Yo, Germán, no puedo pensarme a mí mismo ni a mis prácticas si no las enuncio desde los colectivos donde fui emergiendo como sujeto de conocimiento. Pienso en mi primer grupo político en la Escuela Secundaria, el cual tenía tanta energía que nos llevó a fundar y participar en diferentes agrupaciones con diversos fines: los derechos humanos, la consolidación del movimiento estudiantil en Chascomús, la creación de centros culturales para la visibilización de artistas y artesanos locales, la producción de discursos, entre otras causas que llenaban el día y el mundo que íbamos creando para ser creados como sujetos colectivos.

En ese momento iba consolidándose una forma de enunciar nuestros sentidos en el mundo: la militancia. Hoy, pensando al modo de

Foucault, puedo decir que esos modos de pensarnos en colectivo no se constituyeron en algo estático y clausurado, sino más bien en una posibilidad que nos fue llevando a habitar diferentes caminos, siempre sinuosos y conflictivos, donde la emergencia de nuevas prácticas nos iba reposicionando en tramas que se constituían como instancias de re significación y re apropiación material y simbólica del territorio que transitábamos. En esos procesos íbamos rejerarquizando el mundo y resemantizando la cultura. El mundo, tal como me fue mostrado en la escuela de curas, iba configurándose desde un orden otro, desde una práctica otra. De ese modo, puedo afirmar que las experiencias colectivas van conformando la subjetividad, estableciendo posicionamientos ante el deseo y ante la alteridad.

Ya en la Universidad, en 1993, tuve mi primera experiencia como ayudante alumno en la cátedra de Comunicación Alternativa, donde Cecilia Ceraso era la profesora titular. Desde entonces hemos sido compañeros de peregrinaje haciendo comunicación, siempre en colectivo y en diálogo con diversas territorialidades. Cecilia (la Negra) estimuló debates sobre la comunicación en relación a las transformaciones culturales, sociales y políticas. Nuestro afán estaba signado por compromisos con modos de transformación que tuvieran cauces de acción en nosotros mismos y en otros estudiantes y docentes.

En pleno auge neoliberal, los principales debates áulicos en nuestra cátedra se daban en torno a la concepción de comunicación alternativa, considerada perimida en aquel entonces.

En los noventa (época en que las utopías se suponían muertas, inservibles e ingenuas), entender la comunicación relacionada al trabajo en la comunidad significaba una utopía, y las utopías formaban parte de experiencias viejas y desgastadas. No obstante, en la Facultad yo activé (siempre en colectivo) el compromiso con un modo comunicacional generador de prácticas con sentidos transformadores del

territorio y, fundamentalmente, de la *praxis* enseñanza-aprendizaje y de la producción de conocimientos en la Universidad.

En pleno auge neoliberal, los principales debates áulicos en nuestra cátedra se daban en torno a la concepción de comunicación alternativa, considerada perimida en aquel entonces. Los estudiantes preguntaban qué era y nosotros respondíamos que se trataba de “una construcción de otra forma de hacer comunicación”, respuesta poco (o demasiado) sólida para los contextos de la época. Nuestra definición se nutría de las propuestas que hacía Marita Mata cuando definía a la comunicación alternativa en relación a sus voluntades y a sus límites. Leíamos a Freire, Pascuali, Kaplún, Francisco Gutiérrez, Prieto Castillo, la Revista Chasqui, entre otros materiales, por ejemplo los de La Crujía. Viajamos a Buenos Aires y compartimos la experiencia con Claudia Villamayor, quien también fue guía e inspiración.

En aquellos años, después de la derrota de las principales experiencias históricas que se enfrentaron al capitalismo como alternativas (socialismo real y luchas populares anticapitalistas), la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal había consolidado su propia narrativa como única y universal. La trama de ese momento histórico tuvo graves alcances en las Universidades, que debatían por un lado la tensión entre la formación de profesionales para el funcionamiento eficaz de la maquinaria capitalista y tecno burocrática de la ciencia, el Estado y el mercado y, por el otro, debatían sobre la formación del pensamiento crítico y emancipador. Aquellas tensiones nos llevaban a preguntar algo radical: ¿cómo generar, en esa trama, conocimientos emancipadores? La forma comprometida y militante de pensar y hacer comunicación parecía que iba contra-cultura. En los noventa, la formación de un intelectual orgánico, digno, creativo y anticolonial formaba parte de las remembranzas de un pasado perdido y un anacronismo subversivo y epistemológicamente desacreditado.

Era difícil encontrar sentido a nuestras preguntas y darle valor a cualquier experiencia de comunicación popular y alternativa, ya que se presentaban inmersas en un contexto regulado por una epis-

temología del desánimo y la ruina. La Historia había muerto, las políticas neoliberales habían permeado todo espacio de acción y de investigación, y parecía que no podíamos hacer más que defender la Universidad pública y gratuita, y aceptar su crisis de legitimación. No obstante, era fácil reconocernos en otras experiencias de América Latina, que en sus modalidades de intervención ponían en práctica una concepción de comunicación que dialogaba con nuestros deseos. Esas prácticas que emergían como frutos exquisitos que da un árbol plantado en una tierra desfavorable, eran la base de la consolidación de un campo de comunicación en América Latina. Cuando leíamos o escuchábamos sobre las diferentes experiencias de comunicación alternativa, las sentíamos tan cercanas como lejanas, tan disruptivas y tan cotidianas.

Un mes después de trabajar en la Cátedra la historia del espacio dio un giro fundamental: Ceci nos llevó a una reunión con la Pegi, ex presa política de Devoto (militante montonera), que en ese momento era asesora de Romá, el Vicegobernador de la Provincia de Buenos Aires. En los diálogos con ella surgían palabras como *pueblo*, *emancipación*, *territorio* y *producción nacional* con un espesor de sentido político y una naturalidad pocas veces percibidas por nosotros. La propuesta que tenía Pegi consistía en invitarnos a trabajar en un programa de educación que se llamaba *A Saltar la Pared, que divide la Escuela de la Comunidad*. En un sentido político a la Pegi le servía viajar por la Provincia de Buenos Aires desde la red de Escuelas del sistema público, porque al mismo tiempo iba diagnosticando y gestionando una red de corredores productivos que activara la producción y la comercialización local, en el marco de una Industria aseginada por las políticas neoliberales.

Esa fue mi primera práctica territorial en la Universidad. Aprendí a ser docente universitario llevando a los estudiantes hacía trabajos concretos fuera del aula. El debate para poder sacar a los y las estudiantes del aula fue interesante, porque dentro de las propuestas de las cátedras todavía no existían prácticas de acción transforma-

dora como eje de aprendizaje. En las autorizaciones necesarias para poder desarrollar el proyecto se presentaban dudas acerca de si era posible proponerles a los estudiantes participar en iniciativas que exigían un compromiso social y político y que tal vez individualmente no asumieran como propio. ¿Esas prácticas, podían formar parte de un proceso pedagógico?, ¿era el aula un espacio para transformar el mundo?, ¿no era eso hacer Extensión?

La cátedra, dirigida por la Negra, presentó la propuesta, y el grupo de estudiantes decidió participar. En la comisión estábamos Candela Cedrón, Nancy Díaz Larrañaga, Isabel Peyssé, Carlos Dana, Daniel Guerra “*el Tucumano*”, entre otros compañeros que hoy son docentes, investigadores, militantes y extensionistas. Vanesa Arrúa, estudiante de Trabajo Social, se sumó a la experiencia, lo cual me implicó vivenciar los primeros diálogos trans disciplinares.

La trama de ese momento histórico tuvo graves alcances en las Universidades, que debatían por un lado la tensión entre la formación de profesionales para el funcionamiento eficaz de la maquinaria capitalista y tecno burocrática de la ciencia, el Estado y el mercado y, por el otro, debatían sobre la formación del pensamiento crítico y emancipador. Aquellas tensiones nos llevaban a preguntarnos algo radical: ¿cómo generar, en esa trama, conocimientos emancipadores?

Inscriptos en las trayectorias de la comunicación popular latinoamericana, viajamos durante cinco años por toda la provincia de Buenos Aires enseñando y aprendiendo comunicación. Hicimos materiales, diseñamos procesos pedagógicos, construimos estrategias y aprendimos a enseñar a aprehender el uso de los lenguajes comunicacionales radial, gráfico y audiovisual. Éramos jóvenes trabajando con jóvenes. Habíamos saltado la pared que dividía a la Universidad del territorio.

Entonces, mientras se desarrollaba el trabajo colectivo y en sintonía con los tiempos neoliberales, hicimos una ONG. La llamamos *La Red, Comunicación y Cultura*. En sus objetivos pusimos en la mira a la cultura, el desarrollo y las juventudes.

Hicimos de todo, trabajando desde una perspectiva comunicacional que dialogaba estrategias de transformación territorial (todo movido por el fervor de nuestras ganas de trabajar en comunicación y organizarnos como grupo en un trabajo del cual poder vivir). Aquellas prácticas se definían por el modo de relacionarnos con el otro comunicativamente, considerándonos todos sujetos de conocimiento y de transformación.

En esos términos, los cuales se actualizaban y cobraban forma particular en cada vivencia, hicimos todos los otros desplazamientos respecto al campo de la comunicación. Hicimos plazas con jóvenes en Varela, clubes ecológicos, radios comunitarias, recitales, trabajamos en y desde distintos campos de conocimiento (salud, medio ambiente, género, producción, gestión cultural, urbanismo, turismo, memoria, derechos humanos). Trabajamos con profesionales, miembros de la Iglesia, funcionarios, referentes barriales y también con niños, adultos y adultos mayores. En todos los trabajos hicimos planificación participativa y trabajamos la circulación y la producción de conocimiento desde la palabra individual y grupal, y produjimos mensajes propios basados en estrategias comunicacionales alternativas y situadas territorialmente.

Con toda esa experiencia y el hambre de seguir caminando el camino se abrió la UDEP en la Facultad. Era un Programa de Formación desde y en las prácticas en territorio. Aquella alternativa fue tomada por el compromiso de Gaby Wanhon, Ana Amelia Negrete, Noel Rosa, Federico Araneta (que había sido un joven estudiante de *A Saltar la Pared*), Mariana Inchaurredo y otros/as compañeros/as que hacían comunicación en esos sentidos.

Inscritos en las trayectorias de la comunicación popular latinoamericana, viajamos durante cinco años por toda la provincia de Buenos Aires enseñando y aprendiendo comunicación.

También allí hicimos mil cosas. Viajamos trabajando por el país, producimos nuestros propios materiales e interpelamos al mundo académico desde una reflexión grupal sobre qué y cómo hacíamos lo que hacíamos con el afán de fortalecerlo y replicarlo. En esos tiempos habíamos hecho nuestra tesis analizando dos experiencias de trabajo con jóvenes a la luz de las reflexiones de la Maestría PLANGESCO. Los debates giraban en torno a problematizar la noción economicen-trista, etnocéntrica y antropocéntrica del desarrollo, y cómo la comunicación podía aportar nuevos sentidos para el desarrollo. Vanesa Arrúa reflexionaba sobre las modalidades de gestión de la UDEP, Cecilia estaba comprometida con la idea de que disparar la palabra genera desarrollo, sobre todo en poblaciones silenciadas por el proyecto de Estado Nación moderno implantado en América Latina. Yo aportaba con preguntas respecto al conocimiento, centradas en cómo planificar, diagnosticar y gestionar para construir conocimiento, un conocimiento desde lo local, situado en el lugar, pero relevante para pensar la transformación territorial.

En esos años trabajamos mucho la línea de acción e investigación de la producción de mensajes propios. Hicimos revistas, murales, videos, performances, canciones, radio, afiches y nunca interpretamos el objeto comunicacional aislado de sus objetivos, sus contextos, sus creadores y sobre todo de su estrategia de desarrollo (cuando hablábamos de la estrategia de desarrollo la trabajábamos en un sentido complejo, conflictivo y profundamente político). Cada producción colectiva era valorada en el proceso desde donde era producida. Como miembros de la Universidad nunca interpretábamos esos productos por fuera de los espacios y organizaciones que los habían

gestado. Reflexionábamos sobre procesos, sobre tramas, relaciones, vínculos y formas de vivenciar las experiencias que vivíamos.

Inscriptos en las trayectorias de la comunicación popular latinoamericana, viajamos durante cinco años por toda la provincia de Buenos Aires enseñando y aprendiendo comunicación.

En la UDEP, desde proyectos concretos de intervención, aumentábamos el campo experiencial de los y las estudiantes que allí participaban, generando nuevos procesos de subjetivación que, sin duda, nos convertía en un tipo particular de comunicador o comunicadora.

La UDEP es un Programa de Formación Extracurricular que propone a los estudiantes aprendizajes desde prácticas de gestión de procesos comunicacionales en diversas comunidades y territorios. Ha desarrollado diferentes prácticas articulando comunicación: niñez, jóvenes, medios comunitarios, escuelas periféricas, mujeres, cárceles, centros de salud, soberanía alimentaria, producción semi-rural, centros de migrantes, entre otros espacios, territorios y comunidades.

Podemos afirmar –en consonancia con la tesis de Vanesa Arrúa– que las prácticas de la UDEP configuran procesos de transformación de los sujetos. Según lo que observa Arrúa, esas prácticas dejan huellas que aportan a la construcción de la identidad del comunicador, y que, a su vez, se traducen en modos particulares de trabajo:

- Proponen un modo específico de ir a los otros desde el campo de la Comunicación, asumiendo la escucha y el diálogo como herramientas básicas de reconocimiento, que otorgan un nuevo estatus a los sujetos, habilitando procesos de expresión y creación.

- Comprenden al comunicador como un productor de conocimientos en constante transformación. Desde esa concepción de sí y de la realidad, el comunicador no reconoce verdades eternas, reconoce la perspectiva de los otros como necesaria y como construida desde la diferencia; acepta la inexistencia de las verdades absolutas, por lo cual desarrolla habilidades para trabajar en marcos de incertidumbre aportando a la construcción de nuevas modalidades de conocimientos.

- Realizan aportes a la configuración de redes de relaciones entre actores, organizaciones, recursos, saberes y campos de conocimiento. Las prácticas ponen en valor, protegen y potencian los vínculos entre diferentes actores, como el lazo que permite configurar un escenario además de generar una práctica transformadora.

Los tres aspectos son de sustancial relevancia para entender las configuraciones de las prácticas de construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo. Primero porque los formula una compañera a partir de un proceso endógeno de reflexión y, segundo, porque condensan tres centralidades que configuran las prácticas que en este libro abordo, y que constituyen, a su vez, los procesos de producción de subjetividad y construcción política de un tipo de comunicador. Las tres centralidades para esta ocasión son:

Primera, el lugar central de la escucha y del diálogo como herramientas de habilitación de procesos de expresión y creación.

Segunda, el lugar central del sujeto y de los procesos de subjetivación.

Tercera, el lugar central del alcance político en términos de relaciones de actores y lazo, nudo, trama y escenarios.

Las tres centralidades rondarán la construcción del momento en el que me pregunto por qué aún permanece a resguardo el afiche de 1993, ¿qué es lo vigente de *A Saltar la Pared*? Y disparo más preguntas que iré resolviendo:

¿Por qué, en el año 2015 había –como en uso– un afiche impreso en 1993 de *A Saltar la Pared*? ¿Por qué esta pregunta ronda mi trabajo? Sostengo que los procesos de formación y aprendizaje que se viven en la UDEP amplían las prácticas universitarias de manera tal que promueven procesos de producción de subjetivación que devienen en comunicadoras y comunicadores.

¿Qué lugar tuvo y tiene el sujeto en la configuración de las experiencias que hemos vivido? ¿Qué lugar tienen los procesos de producción de subjetividades en esas vivencias? ¿Cómo contamos el quiénes somos? ¿Cómo nos contamos en el tiempo? ¿Cómo se ve

el tiempo en nuestras producciones, en nuestras sensibilidades, en nuestra forma de ser uno-otro-nosotros?

Esta parte del trabajo se inscribe en la discusión sobre la concepción del sujeto sustentada en debates históricos por matrices de pensamiento que reconocen la conformación de sujetos colectivos –los comunitaristas– y las liberales, que parten de un sujeto individual. Al mismo tiempo dichos debates se amplían en relación con un sujeto de tipo esencialista o sustancialista versus la constitución colectiva, coproducida y performativa de los sujetos.

Universidad, prácticas y saberes

Porque Yo es otro. Qué culpa tiene el cobre si un día se despierta convertido en corneta. Para mí es algo evidente: asisto a la eclosión, a la expansión de mi propio pensamiento: lo miro, lo escucho: lanzó un golpe de arco: la sinfonía se remueve en las profundidades, o entra de un salto en escena.

RIMBAUD

Lo que vamos a sostener en esta instancia es que cuando la Universidad promueve prácticas de diálogos de saberes, los participantes vivencian experiencias que producen procesos de subjetivación generadores de las condiciones de constitución de sujetos políticos. Dichas vivencias, al expresarse, relatarse y reflexionarse se construyen como experiencias significativas con relevancia subjetiva y social.

En la UDEP, desde proyectos concretos de intervención, aumentábamos el campo experiencial de los y las estudiantes que allí participaban, generando nuevos procesos de subjetivación que, sin duda, nos convertían en un tipo particular de comunicador o comunicadora.

La idea de subjetividad ayuda a pensar dinamismos indeterminados por el simple hecho de ponerse en juego la experiencia –individual y colectiva–, en tanto terreno de constitución de los actores. La experiencia colectiva es condicionada por articulaciones de la subjetividad –también individual y colectiva–, que a la vez se ve modificada en el transcurrir de las circunstancias. Entonces, el desarrollo de la subjetividad está ligado a los recorridos vitales particulares, los cuales se dan en colectivos de pertenencias determinados por las culturas, las contingencias y las potencialidades transformadoras, en tanto que dicho desarrollo puede producir movimientos de resemantización y rejerarquización del mundo social.

La capacidad intencional de representación del sujeto se organiza en articulaciones subjetivas, por lo que nunca representa una capacidad estrictamente racional que se pueda contraponer a una dinámica inter-subjetiva, pues es parte de ella. Por eso, lo representacional, en tanto explicación de lo humano, no es de carácter veraz ni universal.

De acuerdo con Foucault, el primer gesto de subjetivación se materializa en la puesta en cuestión de los sentidos dominantes y en la apertura de nuevos campos de experiencia. En tal sentido, las experiencias conforman procesos de subjetivación constituyendo nuevos sujetos.

Ahora bien, existe la idea moderna de sujeto estático y acabado y, podría decir que, conjuntamente existe una idea de universidad moderna, también estática y acabada, institucionalizada en sus representaciones sociales, y transformada en “aparato”. Sin embargo, la Universidad posee movimientos, contradicciones y desplazamientos. La Universidad, en tanto representación (templo del saber, por ejemplo) tal vez parezca simple, sin embargo como fenómeno (como mundo vivenciable) es altamente compleja y cambiante.

La intriga sigue persiguiendo las preguntas sobre ¿por qué *A saltar la pared* constituye una experiencia relevante en nuestra vida universitaria?, ¿qué es lo que hace que aún se conserve el afiche? Otro sentido que puedo darle es que en aquella experiencia aprendimos

que *enseñanza* y *formación* no son equivalentes, aunque, al mismo tiempo, se complementan.

Pensemos. La *formación* apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos, pues también genera la movilización de procesos subjetivos, es decir, la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc., que están presentes en las relaciones interpersonales de cualquier práctica social para la que se conforma un sujeto.

La *enseñanza*, si se siguen los planteamientos psicoanalíticos de René Kaës, compete a procesos psíquicos conscientes de intercambio de información y adquisición de conocimientos a través del aprendizaje. (1978:13)

De acuerdo con Foucault, el primer gesto de subjetivación se materializa en la puesta en cuestión de los sentidos dominantes y en la apertura de nuevos campos de experiencia. En tal sentido, las experiencias conforman procesos de subjetivación constituyendo nuevos sujetos.

Pues bien, mientras que la *formación* implica procesos conscientes e inconscientes vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos (especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas), *los aprendizajes* se sitúan a nivel de los conocimientos y las técnicas. En efecto, la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el del sentir para sí mismo y para con los otros.

Entonces, la formación tiene su fundamento en la subjetividad, y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación, por ende a la constitución de sujetos. En consecuencia la formación se realiza a través de procesos de subjetivación, en que el sujeto se transforma adquiriendo y cambiando capacidades, formas de sen-

tir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para vivenciar prácticas sociales determinadas.

A partir de apreciar el complemento entre *enseñanza y formación*, no interesan tanto los productos de la ciencia ni sus resultados, sino más bien las vivencias desde las cuales dichos productos son construidos como bienes sociales y culturales. En sí, no es central lo que invente un físico molecular, sino cómo su construcción convive con las prácticas sociales y culturales de su época. Por lo tanto la validación de los conocimientos situados estará dada más por las experiencias de convivencia que por el uso de metodologías evaluadas desde el interior de un paradigma cerrado.

El hecho de la pervivencia del afiche en la Facultad, sin duda lo relaciono con la relevancia y vigencia de *saltar la pared*, lo cual me lleva a preguntar por algunos debates en medio de los cuales se desarrolló nuestro trabajo y nuestra historia: ¿qué debates sobre la noción de sujeto, sobre procesos de producción de subjetivación e identidad configuraban nuestras prácticas?, ¿cómo fuimos tomando parte en dichos debates?, me pregunto también ¿por qué la subjetividad quedó durante tanto tiempo marginada en el campo de los estudios sociales? En lo que sigue voy a ordenar algunas respuestas a tales inquietudes.

Primero. La concepción de sujeto

Nosotros, aún sin centrarnos en debates teóricos sobre la concepción de sujeto, íbamos al barrio y nos encontrábamos con la necesidad de planificar acciones que pudieran generar procesos de subjetivación para poder potenciar los procesos transformadores de nuestros proyectos. En principio tuvimos que problematizar la concepción de sujeto, y finalmente tuvimos que tomar parte en los debates teóricos.

Necesitábamos que todas/os las/os participantes del proceso fuéramos abiertas/os, dinámicas/os y constructivas/os. Si nos encontrá-

bamos con un sujeto que se consideraba ignorante para desarrollarse en procesos (por ejemplo de diagnósticos sociocomunicacionales participativos), necesitábamos propiciar una transformación hacia la constitución de un sujeto que apreciara sus propios saberes y que fuera capaz de empoderarse para construir y transformar su realidad.

Si nos hallábamos entre subjetividades configuradas desde la ignorancia, debíamos propiciar prácticas generadoras de procesos de producción de subjetividad que constituyeran sujetos de conocimiento. Entonces parte del trabajo consistía en transformar la queja (propia de sujetos de carencia) en experiencias propias de sujetos de deseo, activos y organizados para la concreción de fines.

Segundo. El sujeto es sujeto político

Los procesos de subjetivación y los procesos de transformación que se experimentaban en los proyectos planificados, tanto desde La Red como desde la UDEP, contaban con varios participantes: unos éramos nosotros, otros los y las estudiantes de la Facultad y los otros eran miembros de la comunidad.

Partíamos de orientar nuestros procesos basados en la noción de sujeto de conocimiento, de deseo y de transformación, en definitiva, concebíamos al sujeto profundamente político e histórico. Ello debido a que en la conformación del deseo colectivo aparece un sujeto de deseo que inevitablemente se hace político con acciones y posiciones estratégicas respecto al mundo y al tiempo. Para las distintas intervenciones se afirmaban distintas formas de tensar la misma trama que hacía visible una idea de subjetividad, no como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en constante invención y devenir, constantemente arrancada de sí para ser otra. Así, las prácticas de diálogo de saberes aspiraban a convertirse en procesos de producción de subjetivación individual y colectiva.

Las prácticas que proponíamos se centraban en aportar una plataforma colectiva de diálogo de saberes que contribuyeran al pasaje de un sujeto de necesidad a un sujeto de deseo, o de un sujeto ignorante a un sujeto de conocimiento, o de un sujeto carente a un sujeto de deseo. En fin, lo que proponíamos era desarrollar procesos de producción de subjetividad que aportaran al pasaje de un sujeto clausurado y construido de una vez y para siempre a un sujeto conflictivo, social, dinámico y político.

En todas las formas enunciativas las reflexiones giraban sobre el desplazamiento de un sujeto estático –independiente de la experiencia– a un sujeto político –que se constituye en y desde la experiencia colectiva–, co producido desde y en prácticas sociales, en este caso específicamente universitarias.

Tercero. Las subjetividades se traman entre lo singular y lo social

Están las condiciones para afirmar que la subjetividad es la presencia de la sociedad en el individuo, es el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. La subjetividad se construye en un proceso a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Comprende, en sintonía con Castoriadis, el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder, etc.). En efecto, la subjetividad es todo aquello que va construyendo el sujeto, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su percepción de sí mismo, de su lugar en el mundo, de su propio cuerpo.

Se puede deducir entonces que la subjetividad es una producción simbólico-emocional-corporal de la experiencia vivida, tanto por

personas, como por organizaciones sociales, por lo tanto lo subjetivo, como vengo afirmando, no puede reducirse nunca a lo individual, más bien se abre a un devenir polifónico.

En la producción de subjetividades es entonces interesante valorar la relación entre lo singular y lo social. Sobre esa subjetividad singular la persona emerge como sujeto político y se acopla así a las fuerzas creativas para subvertir el orden dominante en procesos sociales colectivos.

Muchas acciones políticas se han desatado de fuerzas creativas individuales, que sujetadas a las prácticas sociales de la época o desplegadas de las mismas, han representado momentos de gestación de una configuración de subjetividades sociales. Estas articulaciones, entramadas en procesos de subjetivación (que involucran el diálogo entre las escalas individuales y colectivas), dependen de múltiples factores que alcanzan su organización en el movimiento mismo de la propia configuración. Por esto no se dan en un *a priori* y no pueden ser generalizables, más bien deben ser abordadas desde los mismos procesos de subjetivación en los que se configuran y articulan con los procesos sociales.

Cuarto. Los procesos de subjetivación

En este momento es necesario traer a colación el concepto de “procesos de subjetivación”. Guattari (1995), pone de manifiesto que la construcción de subjetividades se produce en procesos, en movimientos que implican un tiempo y un espacio. Por su parte, para Deleuze (1995) los procesos de subjetivación requieren tiempos y espacios, entonces, la subjetivación es a condición de desplazamientos, por ello se trata de una operación nómada a partir de la cual se deviene en sujeto.

Al no devenir de un *a priori* generalizable, el proceso se produce en territorios situados y singulares que bien pueden denominarse es-

cenarios de subjetivación. Puede verse así que tanto Foucault como Deleuze proponen que la subjetivación constituye un movimiento de resistencia a la normalización homogeneizante.

Ello significa entonces que los procesos de subjetivación se constituyen en acciones y prácticas y, continuando con Foucault, además de ser una relación consigo mismo constituye una interacción (un vínculo) con otro. Por lo tanto, en todas estas dimensiones entramadas los procesos de subjetivación resultan ser una instancia de resignificación y de reapropiación material y simbólica. Además, son procesos de producción que, en diversas configuraciones, las personas y las colectividades, vivencian para transformarse en sujetos. En definitiva, de los rasgos de los procesos de producción de subjetivación, puede decirse que:

Han sido motivo de debate teórico del último siglo, incluso también por su negación.

- Son colectivos y singulares (polifónicos).
- Se dan en movimiento.
- Implican acciones.
- Se dan en permanente conflicto.
- Son nómades (implican desplazamientos tempo-espaciales).
- Se dan en un tiempo (intensidad).
- Son territoriales (tienen una extensión).
- Se dan en un escenario de subjetivación.
- Se dan en la cultura y en una época.
- Son un proceso de producción de sujeto, en que el individuo deviene en sujeto (se subjetiva).
- Son procesos que se dan en interacción entre sujetos y entre otras subjetividades.

Las prácticas que proponíamos se centraban en aportar una plataforma colectiva de diálogo de saberes que contribuyeran al pasaje de un sujeto de necesidad a un sujeto de

deseo, o de un sujeto ignorante a un sujeto de conocimiento, o de un sujeto carente a un sujeto de deseo. En fin, lo que proponíamos era desarrollar procesos de producción

Quinto. Umbrales conceptuales y nomadismos

La línea de pensamiento acerca de los procesos de producción de subjetivación, se sabe, ha estado mucho tiempo marginada en el campo de las Ciencias Sociales y la Filosofía. Primero, debido a la orientación cartesiana, el carácter racional del sujeto y la conciencia, que otorgó al pensamiento conceptual un lugar protagónico en la condición humana estableciendo las dicotomías modernas psique-cuerpo, emoción-cognición, externo-interno, consciente-inconsciente, entre otras. Segundo, y como consecuencia de lo anterior, debido al peso arrollador otorgado a las ciencias durante gran parte de los siglos XIX y XX.

El afán emancipador de nuestras prácticas radica en el desplazamiento de las subjetividades configuradas desde la carencia (o la ignorancia o la falta) a la configuración de procesos de subjetivación política, donde existe un posicionamiento crítico respecto a las prácticas dominantes. Ese afán (visión/acción) se contrapone, en principio, a la idea del sujeto concebido por la tradición moderna racionalista que encuentra su figura arquetípica en la obra de René Descartes. Con el *cogito ergo sum* (con la afirmación de que por el hecho de pensar, entonces se es) el autor del *Discurso del Método* le otorgaba al sujeto un estatuto metafísico, y desde ahí lo hacía amo y señor respecto de cualquier alteridad (la naturaleza, la corporalidad no pensante) para convertirlo en el creador de un mundo a la medida de sus intereses. En efecto, la comprensión de la subjetividad cartesiana dio origen a una noción universalista del sujeto, concebido meramente como sustancia cognitiva con conciencia clara de sí. De esa concepción sustancialista derivó la idea de identidad, concebida

como continua e inalterable en el tiempo, y apoyada en un yo de código cerrado.

Por su parte, Kant abrió el camino de la crítica a la noción racionalista de sujeto, pese a postular que el sujeto trascendental identifica pensamiento con conceptualización. No obstante el filósofo de *La Crítica de la Razón Pura* continuó pensando al sujeto desde una concepción sustancialista. Al final de cuentas Kant, según Deleuze, en *Kant y el tiempo* redujo la acción de pensar a “únicamente producir conceptos”, para él en el hecho de pensar no se integran los actos de imaginar, ni recordar, ni concebir. Pensar, imaginar y sentir no son tratados por Kant como modos de pensamiento, sino como facultades específicas. (Deleuze, 2008: 68)

Pero en las Ciencias Sociales ya existe suficiente tradición crítica –como puede ser el interaccionismo simbólico o el estructural-funcionalismo– que desarrolla ideas de sujeto en que la identidad es comprendida como el resultado de la interacción social. Desde esos enfoques, la “esencia interior” postulada por el racionalismo no se muestra ni autónoma ni autosuficiente, sino construida en relación con los otros de acuerdo a roles sociales.

También, desde la perspectiva de los Estudios Culturales, tan relevantes para el campo de la comunicación, el sociólogo culturalista Stuart Hall (jamaicano, radicado en Inglaterra desde 1951 hasta el 2014) planteaba que el concepto de identidad no es algo fijo ni permanente en esencia, sino un proceso en continua construcción, formación, transformación y fragmentación, que da origen a la multiplicidad. Su concepción de la identidad se basa en una idea de sujeto descentrado y escindido, de modo que la identidad no se presenta de forma homogénea, sino posicional y estratégica.

Pero retomando la noción de sujeto de Kant, cuando se pregunta por el *quien soy*, había una única respuesta que era clara, estable e inamovible (por ejemplo, Germán Retola, 46 años, argentino). Sin embargo Foucault, hacia la segunda mitad del siglo XX, se pregunta *quiénes queremos ser*, respuesta que lleva indudablemente a la con-

cepción de un sujeto en condiciones dinámicas con diversas posibilidades de ser y estar en el mundo, posibilidades emergentes de prácticas sociales de una época que comportan procesos de subjetivación.

En uno de los últimos artículos publicados en vida, Foucault insistía en que el problema que ha indagado a lo largo de sus investigaciones ha sido justamente el problema del sujeto, y que su estrategia se ha dirigido a los modos históricos de objetivación de los seres humanos. Dichas modalidades las analizó primeramente en el marco de las prácticas discursivas, tratando de vislumbrar el modo como los seres humanos se objetivan en sujetos de discurso. A partir de ahí, el campo de análisis foucaultiano se extendió hacia las relaciones de poder y sus formas de objetivación, las cuales permiten el gobierno de unos sobre otros, apoyándose en las objetivaciones discursivas que les sirven de realidad-referencia y, al mismo tiempo, produciendo saberes y discursos.

Así, las prácticas sociales generan dominios de saber (nuevos) que constituyen nuevos objetos, conceptos y técnicas (modificación de la realidad) que generan nuevos valores éticos y estéticos constituyentes de nuevos sujetos de conocimiento. Claro, los sujetos de la Edad Media eran sujetos de una vez y para siempre, porque había pocas prácticas sociales que permitieran su transformación. Nosotros, en cambio, tenemos varios procesos de subjetivación en nuestra vida y en relación a nuestras generaciones anteriores, mi bisabuela, por ejemplo, es otro tipo de sujeto respecto de mí, obviamente, pero ella además ha pasado por menos procesos de subjetivación que yo.

Sexto. Subjetividad política

Si la subjetividad colectiva permite avanzar con otros –aunque a veces difusamente– hacia un “nosotros”, entonces, a partir de vivenciar procesos de producción de subjetividad colectiva devienen sujetos políticos. Por lo tanto, la noción de subjetividad colectiva resulta

equivalente a la noción de subjetividad política, y aquí se convierte en una categoría que permite pensar la emergencia de un sujeto re situado, puesto que está situado y producido en prácticas políticas.

Parece ser que en la articulación de la subjetividad política pueden encontrarse las condiciones para la acción propias de la voluntad colectiva. La subjetividad política funciona como plataforma epistemológica y territorio para la investigación. De ese modo, las decisiones de transformación, pueden explicarse como una disposición para la acción política a partir de formas específicas de significar una situación común, imposible de determinar por fuera de los contextos históricos (es decir sin atender a la historicidad del orden social y las subjetividades existentes).

Cuando trabajamos en las prácticas de gestión de la comunicación en función de la transformación territorial, como vengo diciendo, ponemos en marcha una concepción de sujeto y, al mismo tiempo, dinamizamos procesos de producción de subjetividad política. Por ejemplo, cuando planificamos de manera participativa una estrategia de comunicación popular, partimos de identificar los actores comunicacionales y nos co-construimos, de ese modo, como actores sociales del territorio en ese espacio-tiempo específico donde cobran valor las acciones comunicativas, nuestros saberes y haceres.

Este posicionamiento como actores de la comunicación es un posicionamiento en relación a la construcción de un tipo particular de sujeto, un sujeto político, un sujeto de transformación que toma decisiones y plantea estratégicamente una posición y una forma de comunicarse con otros actores de la comunidad.

Si la subjetividad colectiva permite avanzar con otros aunque a veces difusamente hacia un “nosotros”, entonces, a partir de vivenciar procesos de producción de subjetividad colectiva, devienen sujetos políticos.

No hay duda de que al remitirnos a los actores comunicacionales nos remitimos a actores sociales, quienes poseen el plus de la intencionalidad de comunicarse y construir sentidos. La condición de ello es la construcción de escenarios particulares y el reconocimiento de los demás actores sociales con mirada comunicacional, es decir interpe­lándolos desde sus códigos, sus modos de enunciar el mundo, sus maneras de estar en el territorio, su cultura. También es condición necesaria la tarea de reconocer los flujos comunicacionales, los modos y los espacios donde la información circula. El énfasis en construir el mundo desde una mirada comunicacional lleva a tomar decisiones políticas, poner horizontes de transformación e interactuar para alcanzar fines comunes.

En esta forma de abordar al sujeto resuena el sociólogo canadiense Irving Goffman, quien enfoca las interacciones sociales de la vida cotidiana desde la dramaturgia. En efecto, al aplicar la metáfora teatral, el Interaccionismo Simbólico de Goffman, crea una distinción entre la escena y la tras-escena (el *backstage*), puesto que en el escenario se presentan las interacciones que la gente hace delante de los demás, mientras que detrás del telón dominan todas las que se mantienen ocultas o se guardan para la intimidad.

Saber moverse hábilmente entre los decorados y las utilerías, tener un buen vestuario y poder diferenciarse es indispensable para adoptar estrategias de comunicación. Según Goffman creamos máscaras mediante las máscaras de otros, el yo es creado por el otro. Las máscaras cambian dependiendo del *backstage*, el lugar de preparación y el estudio del papel que saldrá al *stage* (la escena).

El reconocimiento del otro, la construcción reflexiva del conocimiento –individual y grupal– forma parte esencial del hecho de reconocerse comunicador, o actor comunicacional, o actor social, haciendo comunicación, o incluso agente de transformación e intelectual orgánico.

Por lo tanto, un actor comunicacional es un sujeto (persona, grupo, organización o institución) que interactúa en representación de

sus intereses en función de alcanzar sus horizontes de deseo. Por ello cada actor está situado, cuenta con una posición respecto al mundo y en el territorio, y participa en un contexto de relaciones y en un sistema complejo de interacción social y política. Además los actores comunicacionales deben promover prácticas, planificar acciones y llevarlas a cabo para cumplir objetivos estratégicos. Para ello es vital reconocer las capacidades narrativas de los actores de comunicación, a efectos de potenciar los procesos creativos de expresión de experiencias en diferentes escenarios de comunicación.

Séptimo. La dimensión narrativa y una concepción de identidad

El profesor Fernando González Rey (2012) afirma que la subjetividad es una cualidad más de la cultura, del hombre y de sus diversas prácticas, por lo cual la cultura, según sus sentidos compartidos, es un sistema presente en la configuración de las experiencias humanas. Por lo tanto la subjetividad es, para el autor, la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes según quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida del hombre.

Acopiando lo dicho, la subjetividad establece una relación intrínseca entre razón, conciencia, sentimiento, emoción y cuerpo, y se enuncia en la experiencia del sujeto y en las formas de acción que devienen de sus procesos de subjetivación. Si bien sobre esta mirada la identidad se presenta descentrada, fragmentada y en continuo proceso de formación, los sujetos –como los piensa Paul Ricoeur (2000)– la viven como un todo unificado, y van construyéndola por medio de narraciones, con tramas argumentales que se hacen inteligibles para sí y para los otros. Ricoeur (2006) propone deslindarse de la ilusión sustancialista de un sujeto “idéntico a sí mismo” por el hecho de concebir la identidad como una categoría de la práctica narrativa,

y al yo como producto de una coherencia narrativa identitaria, pero con carácter ficcional.

La identidad no sería entonces un conjunto de cualidades predefinidas, sino más bien una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y la contingencia. No habría identidad, ni individual ni colectiva, por fuera de la narración (necesariamente ficcional), pues la dimensión narrativa de la identidad muestra que la misma se construye desde la interdiscursividad social.

En la misma línea, Deleuze (1995) afirma que, en tanto fijación, la identidad es lo contrario a la subjetivación. La distinción entre subjetividad e identidad también fue trabajada por Foucault (1999), quien se oponía a considerar la identidad y la identificación como formas o modalidades de subjetivación, en cambio proponía un modo de subjetivación no identitario que denominaba “modo de vida”.

El concepto de *modo de vida* remite a una forma no natural, sino cultural, política e histórica, sujeta a prácticas y experiencias. El *modo de vida*, además, y según Tatián, se relaciona con una ética, entendida ésta en forma similar al sentido spinoziano: el acto de ser “causa de nosotros mismos” y de desplegar nuestra “potencia de existir”. (2009: 57)

La subjetividad es la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes según quiénes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida del hombre.

Judith Revel (2007) amplía la crítica a la categoría de identidad y plantea que ésta objetiva al sujeto al hacerlo objeto del saber y objeto del poder. La autora coincide con la propuesta foucaultiana, pero en lugar de trabajar con la identidad, propone abordar las modalidades de subjetivación. En Foucault esas modalidades tenían dos dimensiones y Revel sigue el mismo planteo: por un lado, la constitución –o producción– del sujeto de sí y para sí a través de sí mismo, por otro, la constitución –o producción– del sujeto de sí y para sí a través de los

otros. En efecto, en Foucault el proceso de subjetivación es un proceso de producción del sujeto de sí mismo, un proceso de creación y de producción en tanto producción de sí mismo.

Por su parte, Paula Cabrera concibe la subjetividad como producto de “una interacción entre las formaciones culturales y sociales –maneras de ser– y los estados internos de los sujetos –maneras de hacer” (2010: 2). Para esta antropóloga los procesos subjetivos se expresan en la corporalidad, en tanto cuerpo vivido atravesado por emociones. Así puede verse cómo reaparece la dimensión corporal de las configuraciones subjetivas.

Haber organizado estos siete puntos, tendió pistas para replantear la cuestión de la subjetividad y de los diferentes procesos de producción de subjetivación que constituyen nuevas formas de lo político. Lo siguiente es un punteo que sintetiza lo que considero relevante para pensar la trama del debate:

- La noción de sujeto y de sujeto político requiere ser pensada históricamente y ampliarse más allá de la noción moderna. Pensar al sujeto históricamente, es decir en un tiempo–espacio determinado y en el marco de un proyecto de sociedad, exige comprender que el sujeto es producido socialmente, en tensión y disputa entre lo determinado y lo indeterminado, lo instituido y lo instituyente, entre la reproducción y la transformación.
- La subjetividad es plural y polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios –individuales y colectivos– que exigen reconocer y/o reconfigurar acciones y escenarios de subjetivación.
- Estudiar la subjetividad contribuye a romper las barreras de sujeción instaladas en el sujeto y que coartan la capacidad de producir emociones, pasiones, decisiones y riesgos para enfrentar nuevas acciones.
- El sujeto atraviesa procesos en su deseo de reconocerse. Su deseo de conocerse y construirse deviene en posibilidades de asumirse constructor de su propia historia, atravesada por preguntas que

indagan el plano existencial: ¿quién quiero ser?, ¿cuál es mi lugar social y político?, ¿qué relaciones establezco entre lo que hago y lo que quiero ser y hacer?

- El sujeto no es solo racional, también está cruzado por lo sensorial. Entender y potenciar la formación de la subjetividad impone al sujeto la necesidad de definirse con respecto a sí mismo, al hecho de que saberse es sentirse, y en ello quedan comprometidos conciencia, sentido y sensación. Es allí donde se funda el yo, como subraya Morin (2001), “en el sí, en la entidad corporal, están incluidos el yo y el mí”.
- Hay escenarios de subjetivación, baste decir que en ellos se favorece la libre expresión, la pregunta, la duda, la crítica, los actos creativos que devienen de una dimensión estética potenciada. En esos espacios se minimizan las inseguridades, se desarrolla la confianza en el hecho de compartir deseos, necesidades, apuestas y logros. Esos procesos personales sirven de plataforma para potenciar acciones políticas de mayor envergadura (Martínez, 2008).
- Se replantea el disciplinamiento de los cuerpos y la estandarización de las conductas propias de la política instituida a partir de los siglos XVII y XVIII.
- Para poder pensar al sujeto en la historia y en la política debe sortearse el nivel representacional de la lógica del sistema político.
- El sujeto es un ser sentipensante, se define a sí mismo comprometido con su conciencia, sus sensaciones y sus sentidos, haciendo camino al andar, inventando, ensayando y afirmando, sin detenerse ante el azar y la certidumbre.
- Los escenarios planteados constituyen territorios de producción de deseos que, como logro colectivo y político, se configuran en espacios-tiempos estéticos. Por su puesto, concibo la estética en su sentido amplio y pre- moderno, es decir como teoría de la sensibilidad (no como teoría de lo bello).

Releyendo el plan de investigación, noto que allí resalté una crítica a las “modalidades ‘descontextualizadas’ de construcción de conocimientos, que indagan al mundo social para únicamente interpretarlo, y carecen de plataformas de diálogo y entreaprendizaje, dejando afuera saberes populares”. Explicité la relación entre “las modalidades de conocimiento”, y “las políticas de proximidad entre las universidades y los pueblos”. Además, destaqué la necesidad de fomentar “diálogos dinámicos, intersectoriales e interculturales en defensa de la diversidad epistémica del mundo y de la horizontalidad entre saberes y prácticas”.

Ahora, afirmo entonces que, para asumir esas responsabilidades, las universidades deben propiciar experiencias de diálogos de saberes en el territorio, que puedan ser vivenciadas, narradas y reflexionadas por estudiantes y docentes y por la propia comunidad. La ampliación de las experiencias que se posicionen desde la perspectiva de los diálogos de saberes constituye un caudal de procesos de producción de subjetivación que aportan (en términos de las Epistemologías del Sur) un uso contrahegemónico de la ciencia.

Volvamos al afiche

Haber encontrado azarosamente el afiche del Programa *A saltar la Pared* es una experiencia epifánica sobre la que sigo indagando. En aquel Programa, el hecho de hacer que los jóvenes *salten la pared que divide la escuela de la comunidad*, llevaba a que también nosotros hayamos tenido que *saltar la pared que divide la universidad del territorio*.

Cuando en los procesos de pedagogía de la comunicación construíamos con las/os estudiantes nuestra idea de pared, definíamos a la pared como una frontera que divorciaba a la escuela de la comunidad. Veíamos que los bloques de esa frontera estaban conformados por la falta de solidaridad, las formas descontextualizadas de aprender, la

incomunicación, la fragmentación del conocimiento, las jerarquías de saberes, la represión de las culturas juveniles en el aula, la separación entre teoría y práctica, el trabajo sobre una única inteligencia (la razón), la reducción del aprendizaje a la repetición, la reducción de la enseñanza a la trasmisión, la separación entre lo cotidiano y el aula, en fin, la producción de ausencias sociales, estéticas y culturales.

Vimos que en la pared están presentes las fronteras simbólicas, y que produce formas de materialidad que ahondan profundamente en la producción de subjetividad. Dichas fronteras, según lo vivenciado por los jóvenes de *A saltar*, están y estarán presentes en la vida, porque los muros no se pueden romper, pero sí se pueden saltar. Entendimos entonces que es factible producir nuevos modos de pensar la escuela.

¿Qué lugar tiene la experiencia en los procesos de construcción de conocimientos académicos y qué sentidos construye?, ¿qué significa tener, o pasar por una experiencia de este tipo?, ¿qué sujetos se construyen en estos procesos?, ¿qué lugar ocupan esos sujetos de conocimientos en dichas producciones?, ¿qué debates y transformaciones suscitan dichas experiencias en la cultura de enseñar, entender e investigar?, ¿cuáles y de qué orden son las tensiones que se constituyen al interior de la Universidad?

Efectivamente, los problemas de fronteras no se solucionan con acciones de ruptura, sino con múltiples acciones de producción de subjetivación que reposicionan a los sujetos en su mundo, creando, como podría decir Foucault, un modo de vida que resigne la pared y sus constructos. Las paredes pueden saltarse en cualquier momento y lugar, pues una vez que se supo y se pudo saltar una, se generan las condiciones para poder saltar otras. Por lo tanto, los procesos de subjetivación emergen de tramas que se configuran como

momentos o instancias de re significación y re apropiación material y simbólica, tal como Deleuze lo plantea:

Los procesos de producción de subjetividad son las diversas maneras que tienen los individuos y las colectividades para constituirse como sujetos: esos procesos solo valen la pena en la medida en que al realizarse, escapan a los procesos dominantes. (1995: 275)

Dichos procesos, en términos deleuzianos, se sostienen con carácter colectivo, en movimiento, en acción y en conflicto. Por lo tanto son procesos de transformación del mundo anclados en lo individual y lo colectivo, donde entran a jugar los sentimientos, los valores, los saberes, la alegría, la amistad, el compañerismo, y otras muchas cosas, o sea, “una vida en común”. ¿Será por eso que pervive un afiche durante más de veinte años?, ¿será por eso que quienes lo conservan, lo conservan pese no haber vivido aquella experiencia?

A saltar la pared produjo nuevas vivencias colectivas que no llevaron como bandera una metodología de trabajo cosificada en la aplicación de un recetario, más bien se posicionaron en un mundo donde los yoes se produjeron entramados en un nosotros multiforme.

Trabajamos una dinámica en la que extendíamos un cordel de afiches con las construcciones simbólicas que constituían la pared (bloques de sentidos expresados en palabras). Alzábamos el cordel como una alta pared de papel y nos ubicábamos de un lado, dejando el otro lado sin nadie. La consigna planteaba saltarlo entre todos, y así lo hacíamos. La actividad terminaba en un plenario general entre jóvenes de la Escuela y jóvenes coordinadores donde charlábamos sobre lo sucedido.

Lo interesante es que en verdad sucedía algo. Ese espacio donde todos y todas estábamos frente a un muro de símbolos problemáticos determinaba un camino a la acción estratégica grupal, cooperativa y creativa. Durante la dinámica el cuerpo se transformaba en un colec-

tivo. Primero aparecía la imposibilidad: la pared no podía romperse. Debíamos hacer el esfuerzo de saltarla entre todos, y entre todos resolver el modo. La invitación a que acontezca el salto generaba que cada uno, y el grupo, se enfrentara a hacer posible lo imposible. La resolución (la puesta en marcha de una estrategia) producía una transformación al modo de los actos psicomágicos de Jodorowky: cada quien, acompañado por el grupo, al atravesar el muro, ya no era el mismo.

Hubo muchas maneras de saltar la pared, en cada territorio una diferente: escaleras humanas, colchones humanos, trampolines, pasamanos, puentes. Las formas no se agotaban, pero lo que acontecía siempre producía lo mismo: transformación, magia de hacer de lo imposible algo posible, confianza en la cooperación. El desplazamiento de las dudas a las preguntas llevaba a la acción. La experiencia concreta, en un espacio delimitado, la idea de no poder y la incertidumbre sobre cómo resolver los conflictos que la dinámica proponía, eran las claves alquímicas que producían sentidos transformadores. Saltar o no saltar era la cuestión. Y todos saltábamos. Acontecía entonces una experiencia que incidía profundamente en los procesos de producción de subjetivación.

La experiencia hizo saltar la pared que divide la escuela de la comunidad. Que veinte años después el afiche more en la estantería de la UDEP no es azaroso. El añejo afiche no estaba expuesto como pieza de museo, más bien forma parte del espacio y del proceso del espacio. El afiche no es folklórico, las experiencias son otras, los territorios son otros, los modos son otros, los jóvenes son otros, los temas son otros, los problemas son otros, el mundo es otro. Yo soy otro, constituido en un espacioso nosotros que va multiplicándose, configurándose, acomodándose de manera caleidoscópica, que va configurando un modo de vida que también hace institución. De este hacer institución tratará el próximo capítulo, pensando que estos procesos de producción de subjetivación política están situados en la Universidad, que conforman prácticas y saberes constituyentes de

modos de vida, miradas y tecnologías que operan en los territorios. En el próximo capítulo vamos a trabajar la relación histórica y política entre la Universidad y el Pueblo, y cómo se hace necesario la consolidación de un proyecto político académico capaz de sostener, construir y potenciar los desplazamientos necesarios para pasar de una Universidad concebida como estática –reducida a una sola forma de conocimiento–, a una Universidad polifónica, en conflicto y abierta a múltiples experiencias de diálogos y aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, P. (2010). *Antropología de la subjetividad: un estudio desde las alquimias corporales, la sensibilidad teórica y el habitus*. Buenos Aires: FFyL-Posgrado.
- Deleuze, G. (1984) *La imagen movimiento. Estudios sobre el Cine 1.*, Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2013.
- _____ (1978) *Kant y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus. 2008.
- _____ *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre Textos.1995.
- Foucault, M. *Los anormales: curso en el Collège de France (1974-1975)*. México: FCE. 1999.
- _____ (1976) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI. 1991.
- _____ (2001) *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: FCE. 2002.
- Goffman, I. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu. 1997.
- González Rey, F. (2008). “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”. *Diversitas* Vol. 4 N° 2, diciembre. Bogotá. pp. 225-243.
- Guattari, F. (1989). *Cartografías del deseo*. Buenos Aires: La Marca. 1995.

- Hall, S. (1998). "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas". En Morley, D., *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Huergo, J y Morawycski, K. (2016). *Memoria y Promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. La Plata, Edulp.
- Kaës, R. (1978). *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. México: Ed. Siglo XXI.
- Morin, E. (1999). La noción de sujeto. En *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión. 2001, pp. 129-140.
- Revel, J. (2017). *Bio-política, poderes sobre la vida y fuerza de lo viviente: Foucault a la luz de tres interpretaciones (R. Esposito, P. Virno, G. Agamben)*, Buenos Aires: UBA-CFAAE.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. México: FCE. 2008.
- _____ (1990). *Sí mismo como un otro*. México: FCE. 2006.
- Rimbaud, A. (1871). Cartas del vidente. En *Revista de Literatura La máquina del tiempo*. <http://www.lamaquinadel tiempo.com/Rimbaud/cartasvid.htm> Recuperado junio/27/2016.
- Tatían, D. (2009). *Spinoza*. Buenos Aires: Ed. Quadrata.



HABITAR UN HALL

*¿Dónde iremos a buscar modelos?
-La América Española es original = ORIGINALES han de
ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los
medios de fundar uno y otro
o inventamos o erramos*

SIMÓN RODRÍGUEZ 1842: 47.

La Facultad le entregaba el título Doctor Honoris Causa a Carlos Rozanski. Mucho calor.

Y como cuando uno trabaja un tema, un problema, cada cosa la relaciona con lo que está trabajando, ese acto para mí era leído en clave tesis, en clave relación Universidad-Pueblo. Pensé que esa entrega era una pista más para seguir encontrando formas de configuración en dicha relación.

¿Qué relevancia tenía para la Facultad esa entrega? Ahí estaban Adelina Alaye, Erenia Sánchez Viamonte, Guido Carlotto y la Agrupación HIJOS de la Regional La Plata. Entre muchos compañeros y compañeras de la militancia, de la academia, de la militancia y la academia, la comunidad estaba presente. Y en un momento se presentó la memoria. Carlos Rozanski dijo:

¡Yo ya estuve acá!

Y me acordé. Claro, en la elección de Florencia Saintout como decana. También fue un día de mucho calor.

Y recordé cuando el Laucha (un compañero consejero por la estudiantil) dijo en su discurso en el Consejo:

–Es un orgullo para mí que esté presente el Juez [por Rozanski] que le tomó declaración a mi viejo. Mi viejo: detenido y desaparecido en el circuito Camps.

Y se me aparecieron las dos escenas, las mismas personas, la misma comunidad. Rosa Bru, otros decanos, mis compañeros docentes, investigadores, estudiantes, egresados. La Universidad: mezcla de familia e institución.

Me acordé de mis amigas Ana Laura y María, y de sus padres, también víctimas del circuito Camps. Veo la foto de Mario (el padre de ellas) en la pared lateral de la escena. Como en aquel día de la elección de la Decana, vi la foto de Miguel al costado de la escena (Miguel Bru, compañero desaparecido por la policía bonaerense en 1993).

Aquel día de la elección de la decana nos rotábamos las sillas de plástico blancas, cuyas patas se doblaban bajo los cuerpos poco entrenados de los docentes. Yo llegué temprano, creo que saludé a todos y me senté cerca de la puerta, lejos de las primeras filas. Pronto el espacio se había agrandado y quedé casi en el medio del gentío. Cedió dos veces la silla, la última vez a Nancy Fernández, compañera del CICOPP. Hacía calor, era incómodo. Estábamos en el hall, un hall que reunía gente contenta, gente que no es usual ver en una elección de decano, por lo común hechas a puertas cerradas de la comunidad y el pueblo.

Me encontré con Juan, estaba también su Decano y me invitó a un acto de memoria y homenaje a Carlos Miguel. Me habló del documento del proyecto de universidad popular. Se lo pedí.

Se cantó la marcha. Hubo algunas presentaciones y fui sintiendo gusto por estar en ese hall, porque lo sentí como mi pasillo de la calle 44. Estando en el pasillo de la calle 44 aprendí cosas: la relevancia de

militar, de participar, de pensar en otros, de salir a la calle y de hacer política.

Pienso en la coherencia de ambas escenas: la de aquel hall y la de esta entrega del Honoris Causa. Y sobre todo pienso y siento que en esta Facultad ha sido fundamental para la configuración de prácticas de diálogos de saberes con el pueblo el hecho de estar comprometida con un proyecto político de país y de región. Se trata de un proyecto que puede ser académico, pero que es claramente político y que entiende que lo académico también es político. La importancia de esta reflexión la señaló muchas veces el doctor y compañero Ciapina. También articulé pensamiento y sentimiento con el proyecto político académico de Miguel y Achem, proyecto político que está articulado en una matriz de pensamiento, porque surge de ella, de una forma clara de hacer y rehacer la historia.

En la misma escena aparecía aquel hall, aquel proyecto, aparecía el proyecto de Miguel, aparecía Miguel Bru, Mario Mercader, todos cobraban sentido en la memoria como conflicto, como palimpsesto y como collage: tiempos y espacios superpuestos en lugares de la memoria donde un hall se hace pasillo. Yo aprendí estando en el pasillo de la calle 44 lo mismo que ahora aprenden esos estudiantes explotando de alegría en ese hall.

Así es que pensé que debía contar qué cosas habían pasado en ese Consejo, en ese hall. Rápido pedí los audios de la escena y me los dieron.

El hall

La cuestión de la arquitectura es de hecho el problema del lugar, de tener lugar en el espacio. El establecimiento de un lugar que hasta entonces no había existido y que está de acuerdo con lo que sucederá allí un día: eso es un lugar. [...] Saber que hay lugar para una promesa, aunque luego no surja en su forma visible. Lugares en los que el deseo pueda reconocerse a sí mismo, en los cuales pueda habitar.

EL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO. JACQUES DERRIDA.

El Consejo Directivo se había reunido en el hall. En esa tarde de calor extremo vivencí como el hall se iba convirtiendo en un lugar de encuentro, en un espacio habitado por el deseo colectivo, un lugar de reconocimiento, de estar en común, un lugar de memoria. El hall, por fuera de una teoría de la arquitectura basada en los objetos constructivos, fue el espacio donde se supo que había lugar para que habite una promesa. El hall, entonces, no fue solamente un hall, fue un lugar, fue la cabal conquista del espacio y, por ende, la confirmación de la posibilidad de ejercer plenamente un habitar situado. En mi caso, esa forma de habitar estaba signada por mi experiencia en el pasillo de la sede de la calle 44, donde estudié cuando estudiante. Esa sensación que me pasaba por dentro, como pliegue que va de adentro hacia afuera, esa inmanencia, daba cuenta de modalidades de relaciones conmigo mismo, por las que me constituyo y reconozco ahora como sujeto político. Sin duda no era sólo a mí que esa sensación atravesaba el cuerpo.

La entrada de una Facultad se había convertido alquímicamente en el lugar en que habita un proyecto político. Por haber sido transmitido *on line*, el evento amplió su territorio. El lugar estaba construido por estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores no docentes, graduados y referentes políticos, académicos y sociales.

Mucho calor, mucha incomodidad, pero mucho deseo de estar allí, amor, compañerismo, familiaridad, pauta común, plataforma de lanzamiento de algo. Movimiento y pliegue temporal (intensidad) de un proceso en el cual todos y todas hemos tenido parte. Cada encuentro, en ese encuentro, era un espacio para la memoria, la evocación y la reafirmación de la confianza colectiva.

En el hall se había montado un escenario que contenía a todos los consejeros en una gran mesa, expuestos a una altura tal que todos podíamos observar la escena. ¿Por qué fue elegido el hall? Seguramente porque era mucho más espacioso que la sala tradicional de reuniones del Consejo Directivo de la Facultad, porque se esperaba mucha presencia, mucha gente, tanta gente como la que hubo. Yo creo que también operó ahí, en muchos de nosotros, la evocación de aquel pasillo de la calle 44. Esa elección indudablemente fue concebida como un hecho político de carácter público.

Fue el hall el lugar de encuentro seleccionado como espacio de comunicación. El espacio funcionó como un territorio habitado por lo colectivo. Cualquier hall es un espacio arquitectónico con una explicación funcional en la organización de la vida social en una cultura.

Históricamente los pueblos han sabido armar estructuras para encontrarse socialmente, porque existe la necesidad de producir lugares para el habitar colectivo, espacios específicos que fueron –y son– centros sociales, políticos o religiosos, y que están sujetos a una gramática y a un protocolo codificado según la cultura y la época.

No me propongo hacer un análisis de la proxémica del espacio, me propongo pensar en el proyecto político que construía el hall donde reelegir a la Decana como una forma de habitar el lugar. En el hall de la elección quedaron evidentes los debates y acuerdos ya afianzados y aquellos que hoy siguen siendo motivo de disputa y negociación.

En un artículo sobre arquitectura Derrida expone el problema arquitectónico como “una posibilidad del pensamiento mismo”. No piensa la arquitectura en términos de técnica de materialización del pensamiento (tecnología de planificación), sino en términos de opor-

tunidad para el ejercicio de pensar. Entonces, pensando, surge en mí la idea de construir un relato del hall para mi libro, y problematizar la relación Universidad-Pueblo desde ese modo de habitar, en vez de ajustarme exclusivamente a lo dicho en el Consejo. Pienso desde el acontecimiento político producido sin reducirlo al dato de lo que se dijo. En esa línea es que considero relevante el modo y el lugar de la elección de la decana: el hall, en lugar de la Sala del Consejo. Estábamos en un hall de un edificio público convertido en un lugar para el pensamiento, para el reconocimiento y la acción colectiva, es decir, en un espacio de construcción de sentidos colectivos.

Ese día en la Facultad se mostró que los acontecimientos políticos ocupan un espacio y habitan un lugar, por ello es posible que sucedan. El acontecimiento político sucedió por producir un lugar. Hubo una ubicación de tecnologías que, a modo de sistema, permitieron el desarrollo de la escena: escenario, parlantes, micrófonos, cámaras que transmitían *online* el despliegue del proyecto político que construye la Facultad. No fue un espacio cualquiera, estaba localmente determinado. El sistema escénico estuvo configurado para desplegar su potencialidad comunicativa. Obviamente, detrás de todo hubo intencionalidad, planificación y comunicación. En efecto, el hall mutó a espacio político donde la política construyó una práctica de producción de lugar. En esa escena se vieron los rasgos del modelo de Facultad propuestos por los representantes de los diferentes claustros. Allí los debates dieron cuenta de un proceso en marcha, más que de una aspiración a concertar un camino para comenzar a andar hacia un horizonte de transformación.

Dicho acontecimiento político produjo un lugar, y también produjo un tiempo. Un tiempo que yo entiendo en modo bergsonianos (como duración e intensidad), porque dio cuenta de un proceso político cuya temporalidad no puede ser medida según los registros de la linealidad newtoniana. En términos de Deleuze, diría que asistimos a un pliegue temporal que nos remonta a la complejidad de un proceso donde se trama la vida política de la Universidad, el Estado,

el territorio, nuestras vivencias, etc. Como palimpsesto compuesto por biografías superpuestas, las presencias que habitaron ese espacio daban cuenta de ello. La deconstrucción de ese espacio/tiempo, no es un camino claro, y, en este caso, depende de mi proceso evocativo.

Me acordé de mis amigas Ana Laura y María, y de sus padres, también víctimas del circuito Camps. Veo la foto de Mario (el padre de ellas) en la pared lateral de la escena. Como en aquel día de la elección de la Decana, vi la foto de Miguel al costado de la escena (Miguel Bru, compañero desaparecido por la policía bonaerense en 1993).

Cuando comento esta parte del trabajo con Angélica ella lo relaciona con la aparición involuntaria de sensaciones pasadas que relata Marcel Proust en *En busca del tiempo perdido*, y con la idea de que, para él, el deber y el trabajo de un escritor (comunicador) es perseverar en la captura de ese tiempo/espacio que aparece. Tropezaste con un recuerdo, me explica ella:

Te asaltó sin poder hacer ningún razonamiento lógico, lo mismo le sucedió al personaje de Proust la tarde de invierno en que saboreó la felicidad que le dio la magdalena mojada en el té (la evocación de los días de Pascua en la lejana casona de su tía).

El recuerdo del pasillo de la sede de 44, ¿fue nada más que el advenimiento de un momento pasado? No, fue mucho más, me decía Angélica:

Entre el recuerdo de 44, que se te instaló bruscamente, y tu estado del momento en el hall, la distancia de los años y los lugares es grande y podrían ser incomparables entre sí, pero tus impresiones las conjugaron, incluso tal vez por

algún instante podrías haber estado dudando en cuál de los dos momentos habitabas. [Risas]. Vivenciaste la esencia de algo *extratemporal*, diría Proust, es decir, fuera del tiempo. Algo que, común a la vez al pasado (real sin ser actual) y al presente (ideal sin ser abstracto), es más que los dos: un poco de tiempo en estado puro, fragmentos de existencia sustraídos al tiempo.

Al superponer simultáneamente dos tiempo/espacios, sin confundir uno y otro, en un goce estético (y político), se ontologizó un tiempo producto de una sobreimpresión. Eso trataba de decirme Angélica desde su mesa de trabajo. Me habló de la escena en que Marcel niño, en un exceso de mirada, pensaba en los efectos de la linterna mágica sobre las paredes de su dormitorio mientras esperaba la cena: en las irisaciones impalpables y multicolores aparecían personajes legendarios, como Golo y Genoveva de Brabante, que a caballo huían entre los cerros, que no eran más que las cortinas de la ventana. La sobreimpresión hacía que el chico, cuando bajaba a cenar, temiera que sus padres se hubieran marchado al galope.

Ahora bien, tu contemplación en el hall –sigue ella– pudo ser fugitiva y hacerse irreal, como puede serlo el placer de un loco que cree que los muebles viven y hablan entre ellos. Por lo visto no fue así, hiciste un esfuerzo por fijar aquella impresión de resurrección de tu memoria que unía recuerdos y sensaciones preciosas. Fijar y descifrar aquella impresión para convertirla en una realidad recobrada es tu tarea de hoy, cuyo medio, por estar doctorándote en la Universidad, es este capítulo del libro, ¿qué otro sino? “Solamente la impresión, por mísera que parezca su materia, por inconsistente que sea su huella, es un criterio de verdad”, dice Proust en la página 228 del séptimo tomo del ejemplar de Angélica, que manotea e inmediatamente ubica porque la tiene subrayada.

Y se me aparecieron las dos escenas, las mismas personas, la misma comunidad: Rosa Bru, otros decanos, mis compañeros docentes, investigadores, estudiantes, egresados. La Universidad: mezcla de familia e institución.

Y fijate que –agrega– esto estaba en la síntesis del Kant de la *Crítica de la Razón Pura*: la realidad es construida por el entendimiento (el cartesiano), pero sobre la base de las impresiones sensoriales (las de Hume). Podríamos deducir de todo esto que, dijo mi amiga, medio parafraseando a Proust:

Las relaciones entre impresiones son para el comunicador la materia prima de su producción. Puede ser que las relaciones sean poco interesantes, pero mientras no hay esto no hay nada. Al fin y al cabo, el deber y el trabajo del comunicador equivalen al deber y el trabajo del traductor.

La charla me hace pensar en lo planteado por de Sousa Santos, en la aplicación del principio de traducción de la Sociología de las Emergencias, creo que la idea sobre las impresiones es sustantiva en el proceso de poner en común mundos, tiempos, espacios y experiencias de disímil orden.

Pienso entonces que es tarea del comunicador la captura de los acontecimientos desde esas perspectivas donde el tiempo se deja de medir en horas para ser considerado con la intensidad de la vida vivida. Me sale al cruce también la poesía de Mariano Blatt:

*Traaaanquilo, Mariano
no vas a poder describir en este momento
este momento.*

Entonces decido hacer el intento y transitar mi propia *Arca Rusa*. El tratamiento temporal de esta película, como imagen e inspiración, me habilita a trabajar la relación Universidad-Pueblo inclu-

yendo vivencias propias, contextos históricos y políticos, reconocimientos, proyectos, fortalezas, debilidades, etcétera, siglos de historia entramados con experiencias propias y colectivas. Pensando en mi epifanía, veo que, en esa forma de habitar la Universidad, estaba el Pueblo construyendo un proyecto político-académico.

¿Qué vengo diciendo cuando digo Pueblo?, en una respuesta que abra sentidos y complejice el término, el Pueblo, es una totalidad heterogénea, conflictiva, diversa, plural, multiforme que aparece siempre opaco e intangible. En la relación de la Universidad con el Pueblo cobra significancia una trama territorial y epocal. Por ello también concluyo que debo trabajar la relación Universidad-Territorio y Universidad-trama histórica.

Los debates respecto a esta parte del problema son amplísimos, tienen siglos de presencia en nuestro territorio y pueden ser abordados desde muchas aristas de escalas globales y también locales: históricas, económicas, políticas, sociales, comunicacionales, educacionales, epistemológicas, culturales. En mi propia “arca” voy a trabajar los siguientes nodos:

- Universidad, territorio y construcción de conocimientos situados.
- La Universidad como institución clave de la modernidad implantada en América Latina.
- La ciencia como la forma de conocimiento privilegiada por los Estados Nación.
- La Universidad, el diálogo de saberes con el pueblo, los proyectos de emancipación.
- La Facultad y el proyecto político-académico de la Agrupación Rodolfo Walsh.

Tales nodos problemáticos los reflexiono desde las siguientes preguntas: ¿qué tipo de relaciones se establecen entre Universidad-Territorios y Universidad-conocimientos?, ¿de qué modo la Universidad es habitada por el pueblo?, ¿cómo se ha configurado su legitimidad?,

¿cómo participan las universidades latinoamericanas en el flujo de circulación del conocimiento mundial?, ¿cómo, en América Latina, la Universidad es constituida y constituyente de proyectos políticos emergentes de la tensión colonialidad-emancipación?

Entonces, ¿cuál es el territorio de la universidad?: ¿la ciudad?, ¿el mundo? ¿De qué modo la Universidad construye territorialidad?, ¿podemos afirmar que el territorio de la UNLP es la Provincia de Buenos Aires, el de la UBA el país y Latinoamérica, y las nuevas universidades públicas argentinas lo local? Y la de Oxford, ¿el mundo? Como veremos más adelante la Universidad construye y es construida desde diferentes territorialidades: algunas más localizadas, otras más planetarias. A continuación veremos algunos puntos que considero importantes en la configuración de territorialidades, donde la Universidad es un punto de la trama.

Colonialidad y conocimiento

El cambio es eterno. Nada cambia jamás. Los dos tópicos son “ciertos”. Las estructuras son los arrecifes de coral de las relaciones humanas, que tienen una existencia estable durante un período relativamente largo de tiempo. Pero las estructuras también nacen, se desarrollan y mueren.

WALLERSTEIN, 1984.

Occidente eliminó todas las posibilidades de aprendizaje recíproco con otras regiones, culturas y tradiciones del mundo. Impidió que se contextualice el conocimiento científico y se dialogue críticamente con epistemologías y modos de vida distintos a los occidentales, muchos de ellos respetuosos de la naturaleza y del ser humano como un todo espiritual, religioso y político.

¿De qué modo la Universidad es habitada por el pueblo?, ¿cómo se ha configurado su legitimidad?, ¿cómo participan las universidades latinoamericanas en el flujo de circulación del conocimiento mundial?, ¿cómo, en América Latina, la Universidad es constituida y constituyente de proyectos políticos emergentes de la tensión colonialidad-emancipación?

Solo aquel proyecto político académico que esté comprometido con la transformación de la realidad reflexiona sobre cómo son las relaciones que, en términos de poder planetario, se dan en los procesos de producción de conocimientos, su utilidad, sus modos de inscribirse en la cultura, sus modalidades de diálogo con el territorio. De modo que debemos pensar en cómo son los flujos de circulación del conocimiento, sus formas de enunciación, las condiciones de producción, sus modalidades metodológicas y sensitivas, sus propósitos. Pero fundamentalmente debemos problematizar la acción emancipadora del conocimiento. El intercambio de conocimientos contextualizados provenientes de los diversos sures y el entreaprendizaje de nuestros modos de conocer y sus alcances transformadores es un giro estratégico que condiciona el hecho de correr del lugar de las “tácticas de los débiles” (De Certeau) para plantear estrategias políticas emancipadoras.

En el proceso de occidentalización del mundo, Occidente tuvo variadas oportunidades de intercambiar conocimientos con otras culturas, sin embargo las relegó a lugares residuales e impidió diálogos que propicien el entreaprendizaje, perdiendo así infinitas posibilidades de conocer prácticas diversas de habitar el mundo. Como resultado, el avance colonial, en todas sus formas, posicionó a la mayoría de los pueblos del planeta en la marginación y en la sumisión política, económica y social.

En ese proceso los dominios de saber occidentales valoraron como conocimientos válidos a los conocimientos construidos des-

de los procedimientos científicos propios, silenciando, ocultando y muchas veces reprimiendo los conocimientos existentes en la diversidad de culturas que habitan Latinoamérica. Todavía hoy hay enormes pérdidas, por falta de intercambio de saberes en el campo de la salud, el desarrollo comunitario, la inclusión social, la comunicación, la economía, la producción, la sostenibilidad, por ejemplo. El filósofo social norteamericano Immanuelle Wallestein ha mostrado cómo las Ciencias Sociales se convirtieron en una pieza fundamental para un proyecto de organización y control de la vida natural y social. El sociólogo colombiano Santiago Castro-Gómez explica tal conversión de un modo que vale la pena citar:

El nacimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno aditivo de los marcos de la organización política definido por el Estado Nación, sino constitutivo de los mismos. Era necesario generar una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar. Sin el concurso en las ciencias sociales, el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una identidad cultural. No solo la reestructuración de la economía de acuerdo a las nuevas exigencias del capitalismo internacional, sino también la redefinición de la legitimidad política, e incluso la identificación del carácter y los valores peculiares de cada Nación demandaban una representación científicamente avalada sobre el modo en el que funcionaba la realidad social. Solamente sobre la base de esta información era posible organizar y ejecutar programas gubernamentales. (2011: 165)

De muchas maneras Occidente primitivizó al resto de las culturas y, por consiguiente, a sus conocimientos y sus métodos, ubicándolas

en un lugar de retraso y, desde mediados del siglo XX, en un lugar discursivo denominado “subdesarrollo”. La invención del subdesarrollo sin duda produjo subjetividades subdesarrolladas también en las instituciones de conocimiento.

En efecto, la búsqueda de alternativas al mundo moderno exigió (a las ciencias sociales) un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal y una genealogización de sus herramientas conceptuales. Dicho proceso está vigente. Además, se hizo evidente la falta de respuestas de las Ciencias Sociales a los problemas sociales (respuestas basadas en herencias positivistas y ancladas en la pretensión de objetividad y neutralidad).

El colonialismo epistémico y su conjunto de saberes, afianzado en un lugar cómodo del lado de lo moderno (civilizatorio, disciplinado) y lejos de lo bárbaro (atrasado) –tal como lo explica Walter Mignolo–, tuvo graves consecuencias en las Ciencias Sociales. Como consecuencia clara se encuentra la existencia de un metarelato universal que afirma que las sociedades industriales liberales son la forma deseada, por supuesto al costo de cosificar el deseo (descartando posibilidades creativas) y cosificar el futuro en un único punto posible: el progreso. Las formas de conocimiento desarrolladas para la comprensión social se convirtieron así en las únicas formas válidas, objetivas y universales de conocimiento. Categorías, conceptos y perspectivas, economía, mercado y sociedad, etcétera, quedaron convertidas en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, y también definieron el deber ser de todos los pueblos del planeta. Son plataformas de saberes constituidas en patrones desde los cuales, de acuerdo a Mignolo, se pueden detectar las carencias y los atrasos. (2011: 27).

En América Latina es claro que el ejercicio de la violencia epistémica ha imposibilitado a las Ciencias Sociales la comprensión y el abordaje de la complejidad de los procesos históricos y culturales, caracterizados como expresiones del pasado o transiciones hacia el único punto posible: la semejanza con Europa. De ese modo los cien-

tistas sociales solo han aceptado los conocimientos producidos por los expertos y sus procedimientos que, en pos de la objetividad, anulaban y silenciaron no solo las voces de indígenas y campesinos, sino también la voz de otros sujetos que investigan. Tal asepsia procede de pretender que cualquier proceso de intercambio de conocimientos producido por fuera de la legalidad ya regulada contamina, desvía y entorpece los avances cognitivos, ubicándolos como errores. El hecho de que las Ciencias Sociales construidas en Europa y Estados Unidos durante el siglo XIX fueran eurocéntricas, expresa Wallerstein,

[...] no debe asombrar a nadie. El mundo europeo de la época se sentía culturalmente triunfante y en muchos aspectos lo era. Europa había conquistado el mundo tanto política como económicamente, sus realizaciones tecnológicas fueron un elemento esencial de esa conquista y parecía lógico adscribir la tecnología superior a una ciencia superior y a una superior visión del mundo. (1996: 37)

En el territorio latinoamericano el colonialismo del saber y del poder tuvo de aliada a la institución universitaria, alianza que signó cada proyecto político académico de las universidades de la región. El proceso de implantar la modernidad en América, aún durante las luchas emancipatorias, cuyo resultado tuvo la conformación de los Estados Nación, priorizó el conocimiento europeo por sobre los conocimientos originarios. Los Estados del Nuevo Mundo consolidaron la hegemonía europea en materia de conocimiento, hecho que tuvo graves consecuencias que aún representan tensiones clave para repensar la relación entre las Universidades y los territorios.

De muchas maneras Occidente primitivizó al resto de las culturas y, por consiguiente, a sus conocimientos y sus métodos, ubicándolas en un lugar de retraso y, desde mediados del siglo XX, en un lugar discursivo denominado

“subdesarrollo”. La invención del subdesarrollo sin duda produjo subjetividades subdesarrolladas también en las instituciones de conocimiento.

Todavía persisten las huellas de la colonia en nuestros modos de conocer y construir el mundo. Existe una participación en la construcción de conocimientos que aún es dependiente de modelos, teorías, nociones y métodos pensados en Europa o Estados Unidos. Esa dependencia, es claro, detiene la emancipación. Desde hace siglos los modos de hacer ciencia han estado supeditados a paradigmas europeizantes, consolidando una epistemología descontextualizada de las culturas latinoamericanas.

Felizmente, las razas inferiores han sido excluidas de nuestro conjunto orgánico; por una razón o por otra, nosotros no tenemos indios en una cantidad apreciable, ni tan incorporados a la vida social Argentina.

(JOAQUÍN V. GONZÁLEZ)

Me acuerdo de la película *Insurgentes* de Jorge Sanjinés (2015). Al principio del film hay una escena en Bolivia donde en un banquete con muchas personas, en 1899, un intelectual le lleva un libro al General José Pando. El General lee:

Los filósofos Thomas Hobbes, de Inglaterra, y Voltaire, de Francia, no le reconocían inteligencia superior a los indios, y en Alemania Immanuel Kant consideraba que los indios no eran aptos para vivir en la civilización.

Y, “presten mucha atención –dice el personaje–, estaban destinadas al exterminio”. A continuación Sanjinés pone una foto de indígenas, es decir de personas objetivadas en el plano de lo primitivo.

Pienso en cómo las letras europeas han dejado afuera del proyecto moderno a los pueblos originarios, sus conocimientos y su posibilidad de generar un espacio propio en el mundo. Hobbes, Voltaire y Kant produjeron conocimientos etnocéntricos desde los cuales se afianzaron saberes en clave colonial que activaron procedimientos de legitimación de un genocidio que no puede tener otro sentido que justificar la explotación y el saqueo del territorio. Hegel y Marx procedieron de igual modo.

En Inglaterra, Francia y Alemania, los países desde los cuales esos filósofos pensaron sus sistemas, hubo un correlato entre la producción de conocimientos sobre América Latina y las políticas de los Estados Nación. Estados y Ciencias participaron colaborativamente y en yuxtaposición ante la otredad, fundados en un modo de pertenencia restringida –como afirma Reguillo, entre tantos autores– a lo blanco, lo católico, lo macho, lo adulto.

En nuestro territorio, Joaquín V. González, fundador de la Universidad Nacional de La Plata, escribía en el Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores lo que sigue:

Felizmente, las razas inferiores han sido excluidas de nuestro conjunto orgánico; por una razón o por otra, nosotros no tenemos indios en una cantidad apreciable, ni tan incorporados a la vida social Argentina. (1913: 778)

Por ello es necesario hacer un racconto histórico del surgimiento de las Universidades, cómo se relacionan con el territorio y cómo producen lugares (igual que el hall). Es necesaria la historización porque en las universidades se han producido posturas cuestionadoras de la occidentalización del mundo, produciendo desplazamientos que hacen posibles producciones, proyectos y prácticas críticas. Castro-Gómez así lo explica:

Durante las últimas dos décadas del siglo XX la filosofía posmoderna y los estudios culturales se constituyeron en importantes corrientes teóricas dentro y fuera de los recintos académicos, e impulsaron una fuerte crítica a la patología de la occidentalización. (2011: 163)

Mirada histórica: la Universidad, el conocimiento y las prácticas sociales y culturales

Atendiendo los inicios y la evolución de las Universidades en Occidente, y de la educación superior, pueden entenderse los fundamentos de muchas circunstancias de las que venimos hablando. La construcción de conocimientos y su transmisión, la información y la formación nacen con la cultura, sin embargo el conocimiento es concentrado en una institución recién promediando el siglo XII. En efecto, existían experiencias de sistematización de conocimientos muchos siglos antes de nacer la Universidad. De esta forma, los estudios superiores actuales poseen una extensa antigüedad que entremezcla el carácter global y local del conocimiento, y configura formas de relación entre estas particulares instituciones y el territorio que habitan.

Existieron organizaciones antiguas destinadas al conocimiento (en religión, literatura, medicina, astronomía, matemáticas, física, filosofía) que datan de al menos siete siglos antes de la era cristiana. Fue el caso de un centro en Taxila (hoy Pakistan), otro en Kandahar (India), la Escuela de Mileto, con Tales, que se considera el primer filósofo griego, también la Escuela de Pitágoras en Samos, que produjo avances impactantes en matemáticas, y la Escuela de los Sofistas, gracias a quienes se difundía la educación y se producía la emergencia de los más trascendentes pensadores vigentes hasta hoy: Sócrates, Platón y Aristóteles.

La evolución de esos centros de estudio, algunos de los cuales perduraron diez siglos, llevó a la creación de la Biblioteca de Alejandría, en el siglo III a.c, que albergaba medio millón de rollos de papiro. Precisamente Alejandría constituía una especie de foro educativo que convocaba al helenismo, el judaísmo y el cristianismo. Aquel centro de conocimientos evidencia una territorialidad profundamente multicultural.

Cada organización producía lugares particulares para poder vertebrar los conocimientos que construían. Las formas de producir lugares conllevaban también un método, una aspiración definida por una cosmovisión particular, una época y una cultura política. Así, por ejemplo, Sócrates debatía con los jóvenes en las plazas públicas de Atenas, Platón en los jardines de Academo donde luego fundó la Academia, Aristóteles en el gimnasio donde fundó el Liceo. Podemos creer entonces que a cada concepción de conocimiento corresponde una manera específica de habitar el mundo, construirlo y postular un proyecto político. Así, quedamos en condición de refutar el refrán que asegura que el conocimiento no ocupa lugar, al contrario, el conocimiento no solo ocupa lugar, a la vez lo produce estratégicamente y lo posiciona en el territorio.

La *polis* griega se determinaba como espacio de experiencias comunes. De la perspectiva relativista, fenomenológica y antropométrica de Protágoras se derivaba el proyecto político que operó en los años de esplendor de la Atenas de Pericles. En la democracia ateniense los hombres (la opinión pública) eran el centro de la escena, la “medida de todas las cosas”, con voz y voto. Pero tras la derrota contra Esparta el modelo se desplomó, y en la generación siguiente –la de Platón y Aristóteles– recayó la tarea de proponer un nuevo esquema frente al relativismo y la desacreditada democracia. El ámbito de la *doxa*, que para Protágoras significaba algo así como el ser supremo, para Platón se identificaba con los saberes inexactos de las mayorías.

La metafísica y la gnoseología de la Academia platónica (o sea la teoría de los dos mundos y la división entre *doxa* y *episteme*) se fun-

daban en un proyecto político para la ciudad-Estado contrapuesto al de Protágoras y otros tantos sofistas. En *Republica*, diálogo que aborda la indagación sobre la justicia, Platón describe un Estado Ideal basado en el mundo de las ideas por sobre el mundo sensible, y en *Las leyes* desarrolla un modelo político totalitario con un Estado ideal en que el gobierno pertenece a los filósofos. El filósofo, fruto de la educación dada por el Estado, por sabio, por instruido, por haber penetrado el mundo de las formas puras, conoce la idea de bien y de justicia, a él entonces compete la tarea de trazar el diseño concreto del Estado ideal y dirigir su realización. El régimen ideal para Platón era la aristocracia, encarnada en el rey-filósofo, se refería a una aristocracia sabia, no de sangre, aunque reconoció la posibilidad de degeneración, que sería la timocracia, (el grupo dominante que ambiciona gloria y riquezas) y de la tiranía, ruina definitiva del Estado-Nación.

Aristóteles, partiendo de los datos históricos que arrojaba la decadencia de la *polis* democrática, construyó las bases de su teoría política sobre un proyecto de Estado democrático moderado. Fue progresista respecto de Platón, a grandes rasgos las ideas que defiende en su libro *Política* responden a la necesidad del Estado como instrumento para que la ciudadanía pueda alcanzar el ideal ético (la felicidad, la *eudaimonía*), la propuesta de que el gobierno lo ejerza la clase media (ni muy rica ni muy pobre) y la importancia de la educación como actividad social formadora de mentes, cuerpos y espíritus felices y libres.

Todos aquellos constructores de conocimientos, en definitiva, tuvieron de fondo un interés práctico-político. Una huella de aquellos tiempos que hoy sigue rondando las instituciones modernas de conocimiento puede notarse en el hecho de que la investigación y la producción de conocimientos, fundadas en la observación y la lógica, constituyeron los caminos metodológicos del Liceo, razón por la cual Aristóteles siempre es considerado el padre del método científico, que es el método basado en la razón causal empleado y patentizado por las universidades modernas.

Cada organización producía lugares particulares para poder vertebrar los conocimientos que construían. Las formas de producir lugares conllevaban también un método, una aspiración definida por una cosmovisión particular, una época y una cultura política.

No obstante, el primer modelo de Universidad –tal cual la conocemos hoy– se considera que es la Escuela de Constantinopla, fundada por Teodosio II, emperador de la Roma Oriental, y dedicada a las artes, las letras y la medicina. Mientras tanto el modelo de la China Imperial consistía en formar a sus estudiantes para ser hombres de Estado. El modelo del Imperio Chino claramente establece una funcionalidad de las organizaciones de conocimiento destinada a la organización del territorio.

Otra huella significativa en la historia de las universidades modernas fue el aporte de los árabes al conocimiento científico, más que nada en medicina, farmacia, prácticas clínicas y hospitalarias, delineando un modelo empirista, laico y de rigor investigativo que notoriamente impactó en el modelo de las primeras universidades europeas, como se podrá ver en los próximos párrafos.

En efecto, las universidades nacidas aproximadamente a fines del siglo XII y principios del siglo XIII se organizaban sobre la figura de “facultades” (término que remitía a las facultades docentes), y tenían por objetivo básico la enseñanza y la investigación. En verdad, según varias fuentes (Riveiro, Delich, Tauber, por ejemplo), la primera Universidad fue la de Bolonia, que nació a fines del siglo XI. Fue la primera en contar con estatuto propio y otorgar estudios reconocidos de modo universal (como ninguna organización de la antigüedad lo hacía, pues no otorgaban títulos ni practicaban evaluaciones), y lo destacable es que al rector lo elegían los estudiantes. A la de Bolonia le siguió la creación de las universidades de París, Oxford, Cambridge, Toulouse, Padua, Nápoles y Salamanca, todas nacidas en el siglo XIII.

Pero aquella doble finalidad (enseñanza e investigación) de a poco fue desplazada y se llegó a tal punto que, dice Darcy Riveiro, “en el siglo XV y en el siglo XVI llegaron a ser esencialmente institutos dedicados sólo a la enseñanza, reacias a asimilar las ideas que el Renacimiento consagraba con su potencia renovadora”. (1968: 7)

Debido a ello –continúa Darcy Riveiro– en el siglo XVII “se crean en la mayoría de las naciones europeas, las Academias, institutos en los cuales se realiza, en la época, la investigación científica y la creación del conocimiento”. (1968: 10) A causa de tal separación, la Universidad clerical del medioevo europeo se empobreció, pues cumplía esencialmente la función de conservación del saber heredado. El *Elogio de la locura* (o de la necedad), de Erasmo de Róterdam, publicado en 1511, constituía en buena medida una crítica a aquella universidad. El Renacimiento, la Ilustración y el Enciclopedismo, lo mismo, fueron movimientos que combatieron en los márgenes de la cultura de los viejos modelos.

En esos siglos, mientras se levantaban catedrales se construían Universidades, que generalmente estaban bajo autoridades eclesiásticas. Universidades y catedrales eran los edificios donde habitaban el saber y el poder que ostentaba el proyecto político de la Iglesia.

En algunas Universidades medievales la organización la ejercían los profesores, en otras las corporaciones de estudiantes y en otras, ambos. Ya en el siglo XVI, de acuerdo a las fuentes que proporciona Tauber, basado en Ávila, se contabilizaban en Europa setenta y nueve universidades.

Ahora bien, la Universidad nace en el Medioevo europeo y, como confirma Rinesi, nace preocupándose por lo que ocurría fuera de ella. En realidad, nace muy preocupada por cuestiones que la trascendían, que eran para ella cuestiones trascendentes: nace, por ejemplo, preocupada por Dios y por los ángeles –una de las disciplinas que se estudiaba en la universidad medieval era la angelología–. Nunca se podría decir que la Universidad se ocupaba sólo de sí misma. Se ocupaba de cuestiones que iban más allá del mundo terrenal

en el cual ella habitaba. Se ocupaba del mundo eterno, se ocupaba de los desafíos que tenía la Iglesia. “La Universidad era una institución fuertemente ligada al poder eclesiástico”, confirma Rinesi. (2015: 38).

Recién en el siglo XVII, por vez primera en la modernidad europea se unirá la actividad universitaria con la actividad académica extrauniversitaria. Ello sucederá con la creación de la Universidad de Göttingen. Sin embargo, las personas que allí se desempeñaban, en la Universidad enseñaban y en la Academia investigaban. Será gracias a Guillermo Humboldt (1767-1835) que surja la idea de que la enseñanza y la investigación tienen que ser actividades conjuntas. La Universidad de Berlín se creó sobre esa concepción, y hoy, la Universidad berlinesa es el modelo que representa una gran mayoría de universidades de nuestra sociedad, cuyo rasgo principal será la adhesión al pensamiento de las ciencias impulsado fuertemente por las matemáticas y la física mecánica de Newton.

Las organizaciones de estudios superiores que se resistieron al avance científico y se sumieron en la vida docente gestaron una fuerte separación entre la universidad y la sociedad que, cada vez más se hacía utilitarista. La separación se transformó en crisis, lo que dio lugar al despotismo ilustrado, consistente en que los Estados monárquicos se hicieran cargo de la Universidad, hecho que hizo que las candidaturas de docentes y directivos estuvieran en manos de los gobiernos. La Universidad habitando en el Estado monárquico constituye así una evidencia más de la relación entre proyecto político y conocimiento.

Las universidades europeas del Renacimiento, en definitiva, se fortalecieron en el momento de la consolidación de los Estados Nacionales mientras menguaban los poderes de la Iglesia (hundidos en las luchas de la Reforma y la Contrarreforma).

Rinesi, cuando problematiza la cuestión de la Universidad, rescata un texto que escribió Kant a fines del siglo XVIII, “un texto extraordinario” –dice– que se llama “El conflicto de las facultades”. Rinesi destaca que Kant invierte el modo tradicional de pensar las relaciones

entre las cuatro facultades que conformaban la Universidad europea: tres facultades superiores y una inferior. Las tres llamadas “facultades superiores” eran: la Facultad de Teología, (que estudiaba a Dios); la Facultad de Medicina (que estudiaba la salud de los cuerpos) y la Facultad de Abogacía (que estudiaba las leyes de los Estados). La cuarta, considerada “facultad inferior” porque se dedicaba a estudiar algo que existía solo en la mente de los universitarios, era la Facultad de Filosofía. En el texto analizado por Rinesi Kant considera que el Estado debe intervenir en la definición de los planes de estudio, en la definición de los términos en los que hay que dar los exámenes y en la definición de las leyes que hay que enseñar en la facultad de derecho. “Miren –comenta Rinesi en una entrevista– si en la Facultad de Derecho, que forma a los futuros abogados y jueces de la Nación, pudiéramos, en nombre de la libertad de cátedra, enseñar cualquier disparate y producir abogados que después ejercieran incorrectamente su oficio”. Y, en referencia al texto de Kant, continúa diciendo: “miren si en la Facultad de Medicina, en nombre de la libertad de cátedra permitiéramos enseñar que el hígado queda un poquito a la izquierda del corazón. Después los médicos harían estragos”. Por tanto, el Estado, dice Kant, debe velar por el bien común, tiene la obligación de imponer los contenidos, las formas de enseñar, las normas, las pautas de la vida universitaria en las tres Facultades superiores. El Estado tiene que regular las carreras de Teología, de Medicina y de Abogacía, no obstante, si la Universidad sólo sirviera a los designios del Estado, correría el riesgo de ser dogmática y cómplice de un eventual gobierno déspota, concluye Kant. Podría ocurrir que el gobernante de ese Estado fuera un gobernante antipático, poco democrático o poco preocupado por la ilustración del pueblo. Para que la Universidad pueda cumplir adecuadamente su función, es fundamental –decía Kant– que por lo menos una de sus Facultades, la de Filosofía (la inferior), asuma la tarea –superior e importantísima– de indagar críticamente todo lo que en la Universidad se piensa y se hace.

La Universidad no debe abandonar el impulso interrogativo y reflexivo sobre sí misma, esto es: la capacidad de la autonomía. La postura kantiana (de entusiasmo iluminista, es verdad) no dejaba de reflejar la vocación de ruptura con las certezas y las comodidades heterónomas (lo que él llamaba “uso privado de la razón”), y el apego a la autonomía del pensamiento para poder examinar las condiciones del propio saber. En efecto el *sapere aude* kantiano encuentra justificación no solo en la filosofía, sino también en la política, en la política republicana que aspira a la toma de conciencia por medio de la libertad y el uso público de la razón (la autonomía).

Por tanto y en síntesis, el Estado debe marcar las pautas de enseñanza en la Universidad en aquellos campos en los que tiene que velar por el bien común. Allí la Universidad debe ser –en palabra de Kant- “heterónoma”, es decir, lo contrario de autónoma. Debe dejar que un poder exterior le dictamine las normas, pues ese poder atiende a un interés superior: el pueblo. Pero con relación a su dimensión filosófica, introspectiva, reflexiva y crítica la Universidad debe ser perfectamente autónoma.

Es interesante la reivindicación que Kant hace de una necesaria mirada autónoma e introspectiva porque pone en tensión la relación compleja entre el adentro y el afuera de la Universidad, entre la heteronomía y la autonomía.

Veamos de qué modo cada proyecto político refleja un modelo de relación Universidad-territorio-pueblo:

El proyecto político de los revolucionarios de *la Francia de 1789* impactó en las universidades, pues pronto el nuevo Estado aplicó un sistema de escuelas públicas nacionales, autónomas y politécnicas. “En la búsqueda de cohesionar la Francia republicana, Napoleón le da el carácter estatal a la Universidad, con una intención utilitarista y profesionalizante.” (Tauber, 2007: 184). El nuevo modelo de Univer-

sidad, financiado por el Estado, funcionaba como aparato ideológico, de ese modo le organizaba los planes de estudio profesionalistas, la administraba y le designaba sus profesores. La *universidad napoleónica*, con su rasgo utilitarista, deja de lado la investigación, actividad que pasa a realizarse en academias e institutos, y cuyo modelo será anacrónicamente imitado en la Hispanoamérica del siglo XIX, cuando ya reinaba el descontento entre los propios franceses.

La idea de *universidad en Inglaterra* era muy distinta a la francesa. Su modelo (eclesiástico y aristocrático) tenía por función principal la educación y la formación de los hijos de la nobleza y las clases dominantes. La historia de la incorporación de la investigación científica en la Universidad de Cambridge refleja lo antedicho, puesto que pese a que la obra de Newton (*Principia Mathematica*) es del año 1687, recién se implantó en esa universidad en 1794, y, dice Darcy Ribeiro, “no como un órgano integrado en el *corpus* académico, sino como una novedad, sin sospechar que ella vendría a dar una nueva dimensión al saber.” (1968: 41) La situación permaneció igual hasta 1860, que fue cuando se hicieron algunas reformas sustanciales en Cambridge, “como respuesta a los reclamos de la revolución industrial” –agrega Darcy (1968: 41). Señalo así una articulación más entre universidad, territorio y proyecto político.

Se puede decir que el *modelo alemán* de universidad surgió como respuesta al espíritu napoleónico de dominación. El rasgo dominante de su proyecto político académico era el nacionalismo y la unificación alemana, así como la valoración de la ciencia y la investigación para el desarrollo, pero también la incorporación de la cultura alemana. En sus planes de estudio cabe señalar algo muy importante: la Filosofía se independizó de la Teología y se identificó con las ciencias. Las ciencias se implantaron entonces en la Universidad alemana anticipándose a la industrialización del país, por lo cual, y de acuerdo a Riveiro, pudo “formar tecnólogos y científicos que permitieron crear una química y una metalurgia rápidamente desenvueltas para competir con las antiguas potencias industriales”. (1968: 44-45)

El modelo alemán, impulsado por Humboldt, con sus tres ejes (investigación, enseñanza y cultura) ha demostrado ser más eficiente que el napoleónico imperial y el británico colonialista. De todos modos, como señalaba Ortega y Gasset en un texto titulado *Misión de la Universidad*, de 1930, todos estos modelos aportaron a la configuración de la universidad moderna para cumplir con su nueva misión: la producción de ciencia. Así mismo, el filósofo español agregaba que las diferencias existentes entre las universidades europeas “no son tanto diferencias universitarias como de los países [...] y el hecho más saliente es el movimiento de convergencia que las va haciendo homogéneas”. (1930: 7)

La *universidad norteamericana* surgió en un contexto de casi total alfabetización de la población blanca, cuya motivación era la lectura de la Biblia por parte de los vecinos de las comunidades locales. El sistema educacional de Estados Unidos creció así con base en esfuerzos colectivos para preservar valores coparticipativos y, desarrollándose bajo la influencia de Inglaterra, los niveles superiores no tuvieron por modelo a Cambridge ni a Oxford, sino a las escuelas del interior británico. Así, la estructura académica norteamericana terminó siendo “una réplica de la estratificación social” (Ribeiro, 1968: 51), donde existen las instituciones superiores abiertas para pobres (los *junior colleges*), las que son de acceso por rendimiento para franjas medias en ascenso (los *colleges* estatales) y las universidades, a las que ingresan los sectores acomodados que pueden abonar altísimas cuotas. De ese modo, según Darcy Ribeiro:

Es característica de la enseñanza superior norteamericana, precisamente, esa diversidad que permite formar a un tiempo cuadros científicos y humanísticos del más alto nivel, gran número de profesionales altamente competentes y una multitud de trabajadores comunes con preparación de tercer nivel. (1968: 51)

Siendo así, los ingenieros, administradores, arquitectos, profesores se forman en los colleges, aunque por sistemas de becas pueden acceder a niveles de posgrado. Existen financiamientos oficiales, pero mayormente provienen de juntas administradoras de sectores privados, y es también una característica de la sociedad estadounidense el arraigo a la idea de que es de mayor calidad lo proveniente de la gestión privada antes que la estatal, contrariamente a lo que conocemos en Argentina. Francisco Delich lo explica así en “La universidad pública entre sociedades y mercados”:

La revolución americana inventó otro tipo de Estado, el Estado Federal, fundado en el predominio de la libertad como valor supremo, y en consecuencia libertad de los ciudadanos pero también libertad de los mercados, libertad para educar o para no educar. Los franceses privilegiaron el Estado Nación, centralizado, como responsable de la educación ciudadana. Los americanos consiguieron la educación a la iniciativa privada, al interés de los ciudadanos. (2005: 40)

La Universidad latinoamericana y el colonialismo del saber

La historia de la Universidad latinoamericana tiene alrededor de 500 años, las primeras fueron las de Santo Domingo, San Marcos de Lima y México. La Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina, tiene alrededor de 400 años. La función de la Universidad Occidental, en definitiva, como lo reafirma Rinesi, fue la de formar elites: elites eclesiásticas, elites profesionales, elites profesoras.

En la imposición etnocéntrica del Proyecto Moderno en América Latina, las Universidades fueron pilares importantes para la construcción de la hegemonía y validación del pensamiento eurocéntrico.

De la mano de la consolidación de los Estados Nación se consolidaba también otro modo de colonialismo: el colonialismo del saber.

Las Universidades son entonces co-fundadores y productos de Occidente en sus dos vertientes actuales: La europea y la norte-americana. El salto cuantitativo y cualitativo se produjo hace poco más de dos siglos, después de las grandes respectivas revoluciones, la americana y la francesa. La Universidad latinoamericana de estos tiempos es heredera de la revolución francesa: organizada por y en relación al Estado Moderno y sobre todo, al sujeto privilegiado de aquel proyecto, el ciudadano igual y libre. (Delich, 2005: 57)

Históricamente, reiteremos, las Universidades han reducido los conocimientos (en plural) al conocimiento científico, produciendo una dicotomía saber-ignorancia que genera, a modo de mecanismo de exclusión, un proceso que ubica como residuales a culturas y a prácticas sociales. En América Latina este proceso fue asumiendo que las otras culturas son ignorantes, generando así mecanismos de exclusión de la diversidad cultural y cognitiva.

Hoy la Universidad es un actor vital en la formación de la vida democrática y la democratización del conocimiento. No obstante esto, en sus orígenes se configuró como una entidad del norte anclada en el sur. En sus inicios sus objetivos pedagógicos tenían como destinatarios a los miembros de las elites, cuestión que, en Argentina, después de la consolidación del modelo de Estado Social se transformó con el ingreso de las clases trabajadoras. Posteriormente, la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal y sus capacidades de reconocer su propia narrativa como única y universal, sumado a la derrota de las principales experiencias históricas que se le enfrentaron como alternativas (socialismo real y luchas populares anticapitalistas), devino en la profundización de debates en torno a la tensión entre una for-

mación de profesionales para el eficaz funcionamiento de la maquinaria capitalista y tecnoburocrática de la ciencia y una formación de profesionales que abreen con sus prácticas a generar pensamiento emancipador y problematizador de la matriz asumida por el Estado y las Ciencias Sociales en sus formas neoliberales.

Tal tensión comporta la pregunta sobre ¿cómo generar conocimientos emancipadores en el seno de las universidades públicas latinoamericanas?

Existen múltiples prácticas, sobre todo en el campo de la comunicación y la educación popular, que propiciaron otro lugar para los expertos en relación con los invisibilizados, reprimidos y silenciados. En la tensión, tan trabajada por Boaventura de Souza Santos, entre conocimientos regulados-conocimientos emancipatorios, esas prácticas (construidas en ámbitos populares) han sido menospreciadas por el mundo académico y han tenido que atravesar largos y sinuosos caminos hasta poder entrar a formar parte de los debates *doctos*.

Históricamente las universidades han reducido los conocimientos (en plural) al conocimiento científico, produciendo una dicotomía saber-ignorancia que genera, a modo de mecanismo de exclusión, un proceso que ubica como residuales a culturas y a prácticas sociales. En América Latina este proceso fue asumiendo que las otras culturas son ignorantes, generando así mecanismos de exclusión de la diversidad cultural y cognitiva.

Asimismo, el flujo de conocimientos ha posicionado a las Universidades latinoamericanas en lugares periféricos respecto de los grandes centros de producción de conocimientos mundial. Tal hegemonía persiste y se manifiesta en una cultura de enseñar, extender, investigar y hacer ciencia que decididamente debe transformarse y que innegablemente está en transformación. Pero si bien esta tendencia se ha revertido, aún existen prejuicios e incómodos corsés que

cercenan los procedimientos de traducción planteados por las Epistemologías del Sur.

Precisamente esta investigación destaca el diálogo de las Universidades Públicas Argentinas con el territorio para construir conocimientos contextualizados, significativos y relevantes, que sustenten la transformación de la región y reviertan el flujo mundial de conocimientos hacia una democracia cognitiva. Construyendo una Universidad próxima al pueblo, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado experiencias, espacios y procesos de diálogo de saberes y producción de conocimientos con las comunidades que habitan y construyen los territorios. Dichos espacios son unos de los tantos espacios estratégicos orientados a la construcción democrática del conocimiento, la cultura y el territorio.

Universidad republicana latinoamericana

En las zonas de colonización española las instituciones universitarias eran orientadas por jesuitas y dominicos. Como ya dije, en América Latina las universidades básicamente actuaron como agentes repetidores y difusores de las formas de modernización europea, haciéndolas dependientes de saberes, métodos y formas evaluativas ajenas. El legado heredado ha sido más bien el modelo francés, y bien se ha hablado de un proceso de ‘implantación’ territorial, primer punto problemático del que parto para desarrollar mi trabajo, y hecho que confirma Darcy Ribeiro:

La principal modalidad de estudios, ensayos e investigaciones que se realizan en América Latina, son ilustraciones, con ejemplos locales, de tesis desarrolladas en otras partes, sin capacidad para observar, inducir y teorizar a partir de la realidad misma. (1968: 67)

Entre los aspectos más llamativos Darcy Ribeiro destaca el carácter elitista de las universidades de esta región y “la extraordinaria capacidad que desarrollaron para enmascararla con disfraces democráticos”. (1968: 65)

¿Cómo generar conocimientos emancipadores en el seno de las universidades públicas latinoamericanas?

Como efecto del proceso desarrollista, la Universidad Latinoamericana es subdesarrollada como la sociedad en la que se inscribe, dice Darcy, y “ha servido más a la conservación del atraso que a la transformación”. (1968: 69)

Por lo visto, las universidades europeas habían tenido que luchar contra la autoridad eclesiástica y real para alcanzar autonomía (París, Oxford, Bolonia, por ejemplo). Pero al contrario, en la América Hispánica las universidades fueron establecidas desde arriba y desde afuera por actos administrativos para formar a las elites criollas, incluso algunas autorizaciones las hacía el Papa, otras el rey.

Argentina y la Universidad

Como vengo diciendo, la Universidad del siglo XIX importó el modelo profesionalista napoleónico y reemplazó la figura del universitario servidor de la iglesia por el servidor del Estado, pues la formación más relevante era en materia de derecho y código civil y la figura típica de la universidad republicana terminó siendo la del abogado.

Pero pese a los ya independizados pueblos americanos, la Universidad republicana no buscó diferenciarse en gran medida de la colonial. Las tensiones comienzan a fines del siglo XIX cuando los sectores populares comenzaron a ingresar al sistema educativo y a notar que las instituciones eran demasiado rígidas.

En efecto, en Argentina existían tres universidades nacionales: la de Córdoba, la de Buenos Aires y la de La Plata. La de Córdoba, fundada en 1613 y nacionalizada en 1854, había estado regida por jesuitas primero y luego por franciscanos y, aunque en los albores del pasado siglo ya no formaba clérigos sino más bien abogados, no había perdido la impronta católica. La de Buenos Aires fue creada en el marco de la reorganización estatal en 1821 y nacionalizada en 1881, siempre con un perfil profesionalista. La de La Plata, creada en 1890 y nacionalizada en 1905, fue concebida como universidad científica “planteando la necesidad de una utilización sistemática de los conocimientos científicos con la meta de contribuir al desarrollo económico del país”. (Buchbinder, citado por Tauber, 2007: 207) El autor de la fuente agrega en la misma página que “paradójicamente, la presión de los alumnos fue inversa a la tendencia del discurso de esa época, buscando fortalecer las vertientes profesionales”.

En las primeras décadas del siglo XX Argentina *progresaba* (en términos modernos) en lo económico, político y cultural, no así en una gestión universitaria que acompañara aquel desarrollo. Fue el inicio de la politización de la Universidad (de estudiantes y docentes) contra los poderes gubernamentales y la incubación de lo que promoverá la función de la Universidad como motor del desarrollo social.

El estancamiento y la inocuidad de la Universidad Argentina derivaron en una huelga estudiantil general en Córdoba en marzo de 1918, proceso significativo para el resto del continente. Delich lo explica de esta manera:

Las universidades estatales latinoamericanas estuvieron asociadas hasta los años veinte a los regímenes políticos oligárquicos de la región en sus diversas manifestaciones y allí se encuentra la clave de la llamada reforma universitaria de Córdoba, producto de una rebelión estudiantil en Junio de 1918, que logró imponer un conjunto de princi-

pios y reivindicaciones organizativos que terminaron por modelar a las universidades de toda la región en el medio siglo subsiguiente. (2005: 76)

En Buenos Aires los estudiantes crean la FUA, en junio del mismo año los estudiantes cordobeses interrumpieron el acto de elecciones universitarias y emitieron el *Manifiesto Liminar La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*. El movimiento se hizo extensivo a todo el país, la FUA convocó al primer congreso para analizar la ley nueva, el edificio de la Universidad de Córdoba fue clausurado e intervenido por los estudiantes, la postura del diputado socialista Juan B. Justo estuvo con los estudiantes, el reclamo de transformación democrática de la universidad era general y un eje era el pedido de co gobierno estudiantil además de la autonomía, la gratuidad y el espíritu americanista antiimperialista que dejaban traslucir los discursos en frases como “terminar con el vicio de regir la vida americana con mente formada a la europea”. Estos pronunciamientos dan cuenta de que además de reformas políticas substanciales, en 1918 también existían relatos epistemológicos signados por un afán emancipador.

El ideario de la Reforma de Córdoba se extendió a Perú, Chile, Uruguay, Colombia, Guatemala, Ecuador, Bolivia, El Salvador, Cuba y Paraguay. El movimiento democratizador universitario pretendía convertirse en herramienta de democratización social, sin ver que la fórmula es también inversa: la sociedad moldea la universidad. Las reformas del 18 tendían a otorgar el control universitario a los propios protagonistas de la universidad, no obstante entre aquella década y la restitución democrática en 1983 se produjeron vaivenes en una Argentina que veía varias veces interrumpida la vida democrática y los procesos de transformación universitaria.

Como efecto del proceso desarrollista, la Universidad Latinoamericana es subdesarrollada como la sociedad en la

que se inscribe, dice Darcy, y “ha servido más a la conservación del atraso que a la transformación.”

Estas reformas fueron transformadoras de la vida democrática al interior de las universidades, sin embargo la intervención del Presidente Juan Domingo Perón hizo los grandes cambios democratizadores de la Universidad argentina, promoviendo la cercanía con el pueblo. El proceso se dio desde afuera para adentro, permitiendo el acceso a aquellos sectores de la población que históricamente no eran contemplados en los ámbitos universitarios. La transformación fue posible por la gratuidad de la enseñanza universitaria y la suspensión del examen de ingreso, lo cual permitió el aumento considerable de la matrícula.

La Universidad Estatal gratuita fue un camino para la movilidad social ascendente, allí se formaron las elite políticas que contribuyeron a la democratización de gobiernos y estados en América Latina. El mayor auge de la expansión de la matrícula universitaria, de su prestigio, de su poder, coincidió con la paulatina implementación del modelo de industrialización por sustitución de importaciones que predominó en la región entre 1930 y fines de la década de los 70 y a los cuales me he referido con detalle en mi libro *Repensar América Latina* editado por GEDISA en Barcelona, 2004. (Delich, 2005: 79)

Otra transformación relevante, también promovida por la intervención del gobierno peronista, se dio en 1947 cuando se instituyó el régimen de dedicación exclusiva, lo cual permitió tener profesores que lograron el status de trabajadores tiempo completo. Esto permitió a la clase obrera percibir como un trabajo significativo el trabajo de pertenecer a la universidad, y dejar de lado eso de que el profesor que trabaja afuera de la universidad dedica tiempo libre a la ense-

ñanza vocacional de su disciplina. Al mismo tiempo, la existencia del *full time* permitió incentivar la investigación de manera contundente. Por último, otra política de Estado en relación a la Educación Superior en la etapa de Perón fue la creación, en 1948, de la Universidad Obrera, hoy Universidad Tecnológica Nacional.

Es interesante el desafío que me planteó mi amigo Guillermo Clarke. Me dijo que le preguntara a estudiantes universitarios desde cuándo es gratuita la universidad argentina. Así lo hice. La mayoría respondieron que lo es desde la Reforma de 1918, cuando en verdad lo es desde 1946. Las respuestas pusieron de relieve el olvido acerca de la “intervención peronista” para la democratización de los estudios superiores en Argentina y su articulación con un proyecto de país.

La población estudiantil argentina, entre 1946 y 1955, se triplicó y debió convivir hasta 1966 (*La Noche de los Bastones Largos*) con sucesivos gobiernos militares y democráticos que respetaron la autonomía, el cogobierno, los concursos públicos para profesores, la actualización de planes de estudio, la creación de nuevas carreras, el desarrollo científico y la creación de departamentos de Extensión. Después de 1966 se acrecentó la vida política universitaria con resistencias a la intervención del gobierno de Juan Carlos Onganía, por ejemplo el Cordobazo en 1969. Le siguió la lucha armada entre 1970 y 1973 durante los gobiernos de Levingston y Lanusse, y en 1974 durante los gobiernos constitucionales de Perón e Isabel Martínez, hasta llegar a las represiones de los gobiernos de Videla, Galtieri y Bignone. Este largo período signado por persecuciones y dictaduras derivó en la fuga de profesores, por consiguiente el vaciamiento intelectual y creativo, y la imposición de exámenes de ingreso y aranceles.

A partir del advenimiento de la democracia, en 1983, el cogobierno y la autonomía reorganizaron las universidades argentinas, se volvió a promover la investigación con incentivos, becas y subsidios, se reformularon planes de estudio, se reavivaron vínculos con sectores públicos y empresariales y también los estudios de posgrado y la extensión universitaria.

Fue durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015) que en Argentina hubo grandes inversiones en materia edilicia, en investigación y en extensión, también se gestó una importante articulación entre las políticas públicas y las universidades del país.

Los debates en torno a la Universidad son debates que se gestan intra e inter institucionalmente, y poseen alcances locales, regionales y globales. Por ejemplo, el documento de *La Declaración Mundial* de 1998 propone diversificar los modelos de Educación Superior renovando contenidos, métodos, prácticas y modos de transmisión del saber en contextos multiculturales; proporcionar el aprendizaje permanente en un marco de justicia de los DDHH, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y distribuir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas en un marco de pluralismo y diversidad cultural; proteger y consolidar los valores de la sociedad y el fortalecimiento de enfoques humanistas; mejorar la calidad de la investigación en todas las disciplinas con recursos y apoyo a la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, el posgrado y la difusión de conocimientos. (Tauber: 2007: 243)

Otro documento significativo es el Marco de Acción Prioritario para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. El documento propone acciones para el plano internacional y nacional. Para lo nacional propone que la Educación Superior sea accesible a todos, que se extienda la investigación, se facilite la educación permanente, se vincule con los diversos sectores de la sociedad, que esté provista de recursos financieros, que cuente con políticas, reconozca la organización y la movilidad estudiantil y docente, la autonomía y que facilite la cooperación internacional.

Fue durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015) que en Argentina hubo grandes inver-

siones en materia edilicia, en investigación y en extensión, también se gestó una importante articulación entre las políticas públicas y las universidades del país. Además es destacable la política de repatriación de científicos argentinos que adoptaron esos gobiernos, y que revirtió el éxodo creciente desde *La Noche de los Bastones Largos*; por otra parte hay que contar la creación de nuevas universidades públicas en territorios conurbanos.

En esta etapa de las universidades públicas argentinas se entendió que la calidad de la educación superior es pluridimensional y que se debía abordar en todos sus elementos, funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, docentes y no docentes, estudiantes, egresados, edificios, instalaciones, equipamiento y relación con la comunidad y el Estado. Eso daba cuenta de un proyecto de universidad cercano al territorio, con incentivos a las tareas de formación, de investigación, de extensión y de transferencia integradas a un proyecto de país. Implementado del Proyecto Nacional, Popular y Democrático del kirchnerismo, las universidades asumieron roles y desafíos promotores de profundas transformaciones académicas, docentes y extensionistas, y que a mi parecer impactaron en la configuración de nuevas subjetividades docentes y estudiantiles, configurando nuevos desafíos.

Es interesante revisar lo que dice Tauber en su tesis doctoral en materia de desafíos y expectativas de la Universidad, ya que él era el Presidente de la UNLP durante el período que yo estudio, el cual está inmerso en el contexto de gestión del modelo de Estado Nacional Popular y Democrático.

El autor hace un recorrido que parte de las primeras Universidades hasta las de estos tiempos, en él encuentro muchos puntos relevantes para comprender la complejidad de la construcción de un modelo de Universidad. En el capítulo *Origen y evolución de las universidades* se ve claramente la relación entre modelos de Universidad y cosmovisiones epocales. En esa trama las Universidades surgen con

intereses práctico-políticos determinados por una concepción de conocimiento, de humanidad y de mundo.

El autor plantea que, considerando la diversidad cultural y la heterogeneidad de los sectores universitarios, se deberá aprender a manejar la incertidumbre, amigarse con la formación continua, sensibilizarse con la cuestión social y trabajar en equipo. Cita:

El desafío central de la educación superior pública es entender el conocimiento como bien social y desarrollar instituciones que posibiliten un espacio para generar nuevos saberes, pensar, tener ideas y debatirlas, poniéndolas al servicio de la sociedad y poder ofrecerle una educación permanente que permita, en la diversificación de esos saberes y por consiguiente de carreras, en el avance de la interdisciplina y de la transdisciplina; y aun en la formación doctoral y soporte a nuevos conocimientos, adquirir nuevas habilidades para dar respuesta a los problemas y las demandas sociales, a la reducción de pobreza y a la propia movilidad social; pero también asimilar y consolidar valores, como la ética, la solidaridad, la búsqueda de la verdad y la tolerancia, así como la justicia en los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz. (Tauber, 2007: 256-257).

En síntesis, y a fuerza de reiteración, la Universidad ha jugado un papel fundamental en la lucha por la hegemonía social, política y cultural. En ese marco, como resultado de su exhaustivo recorrido, Tauber afirma que los *títulos* que sintetizan los desafíos de la Universidad en América Latina son:

- 1- La definición de un marco epistémico desde el cual la Universidad latinoamericana se piense a sí misma.

- 2- El esclarecimiento de su papel en la producción y la difusión de saberes.
- 3- La definición de su lugar en la sociedad.
- 4- La búsqueda de la equidad y calidad.
- 5- Las limitaciones de su cultura organizacional y sus formas de funcionamiento.

Desafíos en la Universidad Latinoamericana contemporánea

Apoyado en Tunnermann, Tauber recalca que la Universidad fue creada antes que el resto de los sistemas educativos formales en la región, y que sus fines apuntaban a formar a las elites criollas para la conducción primero, del modelo colonial, y posteriormente del modelo republicano.

Implementado el Proyecto Nacional, Popular y Democrático del kirchnerismo, las universidades asumieron roles y desafíos promotores de profundas transformaciones académicas, docentes y extensionistas

Interpelado por Lanz, Ferguson y Marcuzzi (2006), Tauber plantea que un desafío central es generar alternativas a la crisis de los modelos hegemónicos de conocimiento, que permitan dar cuenta de “la imposibilidad de conservar las fronteras y las estructuras cerradas entre las disciplinas”, impulsando espacios transdisciplinarios que permitan educar, investigar, transferir y extender conocimiento bajo el precepto del conocimiento pertinente, comprendiendo los alcances de lo global y lo local en la defensa de la diversidad cultural y la promoción del desarrollo sustentable y dando respuestas eficaces a las transformaciones de contexto.

Miguel Rojas Mix planteó la relevancia de siete preguntas sobre la Educación Superior: ¿Cómo se configura la relación entre lo público y lo privado? ¿En qué queda el compromiso social de la Universidad? ¿Qué Universidad y para qué sociedad? ¿Cómo definir la currícula del futuro? ¿Qué sistemas de control de la educación superior son aceptables dentro del marco universitario latinoamericano? ¿Qué investigación es sostenible en los países en desarrollo? ¿Sobre qué bases podemos hoy definir la autonomía universitaria? ¿Es necesario recuperar la función cultural de la Universidad? (2006: 257)

Los desafíos son:

Consolidar la transformación social en el marco de la democracia. Profundizar la responsabilidad social en las ciencias. Funcionar en red con universidades, empresas y Estados. Buscar un desarrollo social sostenible en el marco de los derechos. Promover mayor formación en valores sociales y humanos con una visión holística del mundo que contrarreste el exceso de profesionalismo proveniente del siglo XIX, pero equilibrado con la estructura de empleos. Integrar las nuevas formas de conocimiento y los currículos en el mundo globalizado, pero considerando lo multicultural para evitar la dictadura planetaria. Establecer un marco epistemológico desde el cual pensarse a sí misma. Esclarecer su rol en la producción y difusión del conocimiento.

El principal paso a dar es generar alternativas ante la crisis de los modelos de conocimiento dominantes que favorezcan la intercomunicación disciplinar para educar, investigar, transmitir y extender saberes. A ello le sigue el desafío de consolidar el vínculo universidad-pueblo en los procesos de formación y de investigación.

La Extensión universitaria es una vía óptima para alternar el fenómeno de la globalización, debido a que condiciona el rescate de los saberes populares y la defensa de las identidades locales. Ello exige formación en Extensión y creación de métodos.

Para la mejor formación de grado, para promover la formación continua, para el control de la calidad y la pertinencia, para mayor

jerarquización docente, para integrar la investigación al sistema científico y la sociedad, para aportar al desarrollo de la comunidad, los ejes del debate están en línea América Latina, Argentina y el resto del mundo.

La evolución de cualquier universidad es de dimensiones territoriales, culturales e históricas. La Universidad occidental incorpora primero la Teología (en su era monástica) y luego la ciencia, la investigación y la enseñanza (en su era moderna). La Universidad de América Latina nació como institución colonial, evoluciona como republicana en el siglo XIX y en el XX es instrumento de movilidad social e integradora de la ciencia y la producción de conocimientos al servicio del desarrollo social.

La democratización de los conocimientos no se reduce a la Extensión, ni siquiera a la Investigación de problemas de interés social, se orienta más bien a invertir el flujo del conocimiento, abrir las aulas a otros conocimientos, investigando y aprendiendo desde las prácticas y extendiendo los conocimientos gestados fuera de la Universidad a los Centros e Institutos de investigación universitarios.

¿Sobre qué bases podemos hoy definir la autonomía universitaria? ¿Es necesario recuperar la función cultural de la Universidad?, pregunta Miguel Rojas Mix.

La democracia, en materia de conocimientos, se construye ampliando las modalidades cognitivas, no estrechándolas a los científicos. Tampoco se reduce a la comunicación pública de la ciencia, sino a la construcción ampliada y dialogada de conocimientos, generando políticas de proximidad entre la Universidad y el Pueblo. La ampliación (el pluralismo cognitivo) se genera en espacios de interacción que convoquen, incluyan e interpelen significativamente a los diversos modos de producción de conocimientos. Por tanto solo podemos transformar la cultura universitaria actuando en esos sentidos, con

vivencias estudiantiles que forjan nuevos sujetos de conocimientos (sean universitarios o no).

Las Universidades Públicas tienen entonces una gran llegada a jóvenes capaces de desarrollar procesos de investigación que amplíen las modalidades cognitivas. Esos procesos generan diálogos interinstitucionales e intercomunitarios y son líneas emergentes que repensan la transformación territorial desde el lugar y la gestión de nuevos proyectos de relación Universidad-Pueblo. Por lo tanto las Universidades Públicas juegan un rol político y social fundamental en los debates y en la planificación de nuevas lógicas de construcción de políticas públicas, por consiguiente en la generación del bien común y el buen vivir.

El pluralismo cognitivo se genera en espacios de interacción que convoquen, incluyan e interpelen significativamente a los diversos modos de producción de conocimientos.

Recordemos el Plan de esta investigación y volvamos a la escena del hall. Una pregunta motora de las prácticas de investigación que propusimos es si es posible construir epistemologías del Sur que nos habiliten a usar y re-usar una perspectiva latinoamericana de pensamiento. Pues al mismo tiempo problematizamos la cultura de investigar por fuera de los territorios, mecanismo racional que de Souza Santos califica como *perezoso o indolente* debido a lo reducido de sus categorías frente a la diversidad epistemológica inagotable del mundo.

Otra vez en el Consejo

Como venimos viendo, cualquier modalidad de gestión de Universidad implica la relación con un proyecto político (la *polis* griega, la Iglesia Católica, el Estado). La Universidad Latinoamericana, de

apenas 500 años, sirvió al proyecto colonial, posteriormente al republicano y luego al desarrollo y la movilidad social. En Argentina tal movimiento de intereses implicó la consolidación de una Universidad pública, autónoma y de gestión estatal. Esto significa que La autonomía y su consiguiente autogobierno se sostienen en la autogestión basada en la elección democrática de los representantes de los diversos claustros. Ese modelo de gestión es reconocido en cada Universidad y en cada Facultad pública, lo cual lleva a construir diferentes agrupaciones políticas que disputan poder al interior de cada claustro (docentes, no docentes, graduados y estudiantes). La Universidad, entonces, como bien público es discutida públicamente, lo cual produce nuevos sentidos que configuran las relaciones de fuerza y de poder.

Por ello el sentido político no puede quedar afuera de la reflexión. En nuestra Facultad, el proyecto político académico está encarnado en la agrupación política llamada Rodolfo Walsh. Si bien existe una confluencia de poderes que se tramam en la vida democrática universitaria (agrupaciones políticas diversas), el proyecto de la Walsh ha propuesto (desde los votos de los representantes de cada claustro) a la Decana del período que estoy estudiando.

Todo proyecto político tiene una identidad, una historicidad discursiva, sostiene unos principios y desarrolla un conjunto de estrategias que configuran prácticas de diversa índole. La Walsh es una agrupación política de casi treinta años que tiene presencia en cada uno de los claustros de la FCyP de la UNLP.

El proyecto político de la Walsh representa la matriz del pensamiento peronista en torno al conocimiento, su producción, evaluación, validación y circulación. La Walsh rescata lo relevante que ha sido la incidencia del peronismo en el proceso de democratización del modelo universitario y en la transformación de la relación universidad-pueblo-territorio.

La Universidad pública es capaz de darse a sí misma (auto)
sus propias normas (nomos) políticas de funcionamiento.

La Universidad Pública Argentina es totalmente gestionada por el Estado, aunque aun así no es nombrada como estatal, sino como pública. Su carácter público delimita una frontera de luchas políticas de producción simbólica de sentidos colectivos.

No existe ningún trabajo sobre la historia reciente de esta Facultad. Sin embargo, charlando con el doctor Ciappina, coincidimos en la importancia de armar un grupo de estudio con el fin de trabajar sobre eso. La historia reciente marca las prácticas de diálogo de saberes entre la comunidad de aprendizaje de la Facultad y el territorio. A pesar de no existir tesis que trabajen concretamente el proyecto político de la Walsh, la escena del Consejo marca la cancha de acción de esas prácticas.

Es habitual que en el Consejo Directivo –donde siempre se elige al decano o decana– cada representante de claustro proponga un nombre para dicho cargo y argumente su decisión política. En este Consejo todos (menos uno) propusieron la continuidad de la Decana Florencia Saintout.

Aquel acontecimiento político ocurrió en 2014, en un momento particular de un proceso que sigue en marcha y que pone de relieve debates ya saldados y tensiones que nutren discusiones en torno a la Universidad Pública.

De las posiciones de los representantes de los diferentes claustros pienso que pueden desprenderse cuatro debates que configuran el proyecto político-académico:

- 1- Debates y acciones sobre la articulación Región-País-Facultad.
- 2- Debates y acciones sobre la articulación producción de conocimientos-territorios.
- 3- Debates y acciones sobre la articulación: organizaciones y movimientos sociales-Facultad.
- 4- Modalidad de los debates y acciones que orientan el proyecto.

UNO

Debate y acciones sobre la articulación Región-País-Facultad

Duele ver estudiantes y profesores sabios en sus cuentos pero ausentes del cuento del país, de la política de nación, de la vida pública. Buenitos en privados pero significantes vacíos en lo público.

(RINCÓN, EN BARBERO, 2009: 170)

En la discursividad de varios de los representantes quedó expresa la idea de articular el proyecto de universidad con el proyecto de país y región, ubicando a la Universidad como un actor fundamental en la transformación de la relación Estado-sociedad.

La consejera docente Paula González Ceuninck, indicó que ella votaba a Florencia Saintout y argumentó en los siguientes términos:

[...] hacer de esta Universidad una Universidad popular. No pensar las carreras en términos liberales ni individuales, sino como proyectos colectivos transformadores [...] Por una Facultad que no deje de ser habitada por el pueblo.

En dicha alocución la consejera piensa la Universidad desplazada del mero énfasis de la función profesionalizante, corriéndose así de la matriz liberal de pensamiento.

La consejera por el Claustro Estudiantil, Delfina García Larocca, se refirió a una universidad que no vacile en abrir las puertas al pueblo:

[...] queremos comunicadores, médicos y odontólogos del pueblo argentino.

La frase, contundente por su simplicidad y vehemencia, tiene una doble lectura. Por un lado, abrir la Universidad al Pueblo permite la formación de profesionales provenientes de los sectores populares (la consolidación de procesos de movilidad social). Pero, por otro lado, el detalle discursivo “del pueblo argentino” indica el sentido de propiedad (el pueblo es el dueño de la universidad), y enfatiza un proyecto político de sociedad, en vez de un salvataje individual de nuevos profesionales.

Me interesa tal postura porque revela el espacio de producción de subjetivación que constituye la Universidad, porque deja expreso que la Universidad produce sujetos políticos y colectivos involucrados con un proyecto inclusivo y transformador del modo liberal de entender la formación universitaria y el conocimiento. En sus aulas se transmiten conocimientos y se gestan procesos pedagógicos que ubican a los estudiantes como agentes necesarios y fundamentales de la construcción del país. La estudiante planteó ejemplos del campo de la salud, y lo destaco porque justamente el paradigma hegemónico de salud ha sido concebido en términos liberales e individuales en la formación y en el ejercicio profesional. Para que un médico sea de “propiedad popular” hay que pensar –al profesional y a la salud– en colectivo, en tensión política, en acción transformadora, es decir, un médico (u odontólogo) que ejercite sus saberes por fuera del consultorio privado y que produzca un desplazamiento que lo lleve a estar inmerso en la complejidad de la salud colectiva y del territorio que habita. Se trata de formar médicos y odontólogos capaces de construir salud popular, no sólo de curar a un pueblo enfermo.

Hacer de esta Universidad una Universidad popular. No pensar las carreras en términos liberales ni individuales, sino como proyectos colectivos transformadores, dijo la consejera docente

PAULA GONZÁLEZ CEUNINCK.

Si esto lo conectamos con los términos de análisis de Rinesi, el derecho a la Universidad, además de ser individual (derecho a entrar, aprender, avanzar y egresar), es también colectivo, cuyo sujeto es el pueblo. En efecto, el Pueblo es el titular del derecho a la Universidad. El derecho del Pueblo a la Universidad es entonces un problema del Estado, porque el Estado es el representante de ese Pueblo. El Estado debe garantizar el ejercicio del derecho.

El acontecimiento político constituido por la elección de la decana se daba en un contexto político en que el gobierno del Estado argentino garantizaba un creciente conjunto de derechos, gestionando un modelo de Estado que ampliaba los derechos, promoviéndolos y construyendo otros nuevos. En efecto, un modelo de Estado basado en la ampliación de derechos garantiza el acceso, promueve el ejercicio y construye nuevos derechos, además ubica al Pueblo como sujeto de derecho y destinatario de políticas de inclusión.

En esa línea la consejera representante de los Jefes de Trabajos Prácticos, Candela Cedrón, habló de hacer una Universidad y una Facultad “inclusiva, democrática y participativa”. Reafirmó esta idea:

[...] hacer realidad la justicia social desde la Universidad
[para eso se necesita] pensar a los docentes y la Universidad como responsables del tiempo en el que estamos.

El consejero estudiantil Felipe Alonso, añadió que “la Universidad es por el pueblo”, y acordó trabajar por una “Facultad inmersa en la sociedad”.

Considerado el ciclo político argentino desde los años inmediatos al advenimiento de la democracia hasta hoy, puede observarse un movimiento expansivo del conjunto de los derechos, que partió de una idea liberal-democrática sobre la libertad ciudadana y se desplazó a una idea republicana sobre la libertad de la comunidad realizada por el Estado:

Muchas cosas (muchas posibilidades, muchas expectativas, muchas necesidades) que hace treinta años habríamos tematizado, si es que nos las hubiéramos planteado, como libertades, hoy las tematizamos como derechos. (Rinesi, 2015: 39)

Tres décadas atrás –recuerda Rinesi– un joven de 17 años hubiera dicho “tengo la libertad de ingresar en la Universidad”, hoy diría “tengo el derecho”, un derecho conquistado. (2015: 49)

Hoy, continúa diciendo Rinesi (2014, bajo el Modelo de Estado Nacional Popular y Democrático), el Estado es menos enemigo de las luchas políticas por la emancipación, es garante entonces del ejercicio de los derechos, es protagónico en las luchas. Hoy hay derecho porque hay Estado.

DOS

Debates y acciones sobre la articulación producción de conocimientos-territorios

Con relación a la producción de conocimientos se hicieron evidentes en aquel hall la vocación y la extensa experiencia en trabajar conocimientos contextualizados desde los territorios que resultan útiles, significativos y relevantes para las comunidades y, sobre todo, son participativos.

Respecto de este tema, el consejero graduado Joaquín Cortés rescató la inserción territorial de muchos espacios de la Facultad: “espacios como la UDEP, Jóvenes en Interacción (JEI), Observatorio de jóvenes”. Cortés así resaltaba que esos espacios trabajan en la formación de “comunicadores integrales”.

Los espacios nombrados por el graduado son espacios de prácticas donde los estudiantes trabajan construyendo problemáticas territoriales de manera comunitaria en diálogos de saberes con los

habitantes de los lugares donde desarrollan sus proyectos, los cuales se convierten en proyectos del lugar. Ese bagaje experiencial constituye una mirada respecto al campo de trabajo de la comunicación, como sostuvo Cortés y como vengo sosteniendo en el desarrollo de este libro.

Dicha mirada, construida en procesos de subjetivación colectiva y política gestados en experiencias, es agenciada claramente por la Extensión, pero también por la Investigación. La docente González Ceuninck cuando dijo que esta Facultad permite “pensar en otros términos los procesos de la construcción de conocimientos”, también se refería a los espacios antedichos de prácticas que condicionan el hecho de vivenciar experiencias de diálogos entre la Universidad y el Pueblo.

Tales prácticas, ubicadas en el contexto de auge del modelo kirchnerista, y todas las condiciones de posibilidades de interacción entre la Universidad y el Pueblo, fueron valoradas positivamente por todos los miembros del Consejo. La consejera del Claustro Docente, Paula Porta, habló de “narrar los relatos de y con los otros”. Y el consejero estudiantil Lautaro Herrera decía lo mismo pero de esta manera:

La dicha del hacer permite la liberación de la palabra y la voz del otro.

Lo que puede y debe esperarse de las universidades que deciden involucrarse en el despliegue de las políticas públicas que las requieren, no es solo que sirvan a esas políticas con apoyo institucional, o administrativo, o edilicio, no se trata de que solo sean ejecutoras de programas, sino de que estudien el funcionamiento, los efectos, los problemas, los mejoramientos, en fin, que muestren que han aprendido algo como resultado del involucramiento, y que lo aprendido sirva como herramienta nueva, útil al universo universitario, al gobierno del Estado y al Pueblo. Como diría Barbero: “convencer a la Universidad que hay que meter país en su agenda”. Lo esperado, en-

tonces, es que el derecho que el Pueblo tiene a la Universidad, lo sea, también, a la mejor Universidad.

La dicha del hacer permite la liberación de la palabra y la voz del otro, dijo el consejero estudiantil Lautaro Herrera.

TRES

Sobre las relaciones con las organizaciones y movimientos sociales y la reivindicación de una Facultad presente en el debate y las acciones públicas

En el hall se pudo escuchar al consejero estudiantil Lautaro Herrera diciendo:

No queremos una Universidad inmaculada, [no queremos] capitales de la elite formando intelectuales de las organizaciones económicas. [Y declaró que votaba] por Miguel, por Rosa, por Claudia y por Jorge.

Miguel es Miguel Bru, un estudiante de la Facultad desaparecido en 1993 por la policía bonaerense, y Rosa es su madre. Lautaro votaba así por garantizar la memoria, la verdad y la justicia. Además dijo que votó por el aborto legal y por la ampliación de los derechos a la salud.

Un voto así articula los principios políticos del proyecto de Facultad con luchas políticas aparentemente extrauniversitaria. El consejero de los estudiantes definió su voto a favor de la decana Saintout explicitando que era un voto “contra los monopolios informativos”. Desde esa perspectiva el proyecto de Facultad no está escindido de las luchas políticas y sociales, ni del proyecto de país y mundo.

En coincidencia, el representante del claustro (Palma) definió su voto así:

[Hoy] hay desafíos que organizan al pueblo argentino y América Latina en general: el derecho a la comunicación.

Otros representantes (Pedro Roldán y Emilio Meinet) saludaron la creación de carreras que están en sintonía con luchas de alta relevancia para las organizaciones sociales y políticas, como la Tecnicatura en Comunicación Popular, la Escuela de Género y la Maestría en Derechos Humanos.

Todo hace pensar que la Universidad es actora del territorio con sus saberes y prácticas que se articulan con saberes y prácticas propias de las organizaciones y movimientos sociales. De ese modo la autonomía universitaria no está aislada de la trama territorial en que la Universidad es parte conjunta con las organizaciones y movimientos sociales. De ahí que el proyecto político académico de la Facultad se nutra de una relación dialógica entre *doxa* y *episteme*.

Pero, ¿cómo se visibiliza y expresa ese pueblo convertido en sujeto dialogante de la Universidad?, ¿es el total del pueblo de la Nación?, ¿es la parte del pueblo que remite a los humildes? Ese pueblo es el pueblo plural y dividido, nunca homogéneo, y nada similar a una esencia, que se expresa con su voz a través de las organizaciones del territorio y el que es representado jurídicamente por el Estado que lo representa y encarna, pero es también el que discute y debate en el espacio público y que tiene el derecho a apropiarse de los frutos del trabajo de las universidades (además de poder estar en sus aulas) y a apropiarse de los bienes sociales que producen las Universidades. Ese pueblo es comunicativo y político, con uso público de la razón, vale decir, libre.

CUATRO

Debates y acciones que orientan el proyecto político académico de la Facultad

Respecto al modo de construcción del proyecto político académico de la Facultad, hubo variadas intervenciones en el hall. En general los representantes de los claustros resaltaron el esfuerzo, el trabajo y la suma de voluntades hacia el crecimiento colectivo. Pedro Roldán citó a Jorge Huergo (un gran profesor, cuya muerte impactó terriblemente en nuestra comunidad educativa):

Como decía Jorge: con el corazón y la razón.

No queremos una Universidad inmaculada, [no queremos] capitales de la elite formando intelectuales de las organizaciones económicas. [Y declaró que votaba] por Miguel, por Rosa, por Claudia y por Jorge, dijo el consejero estudiantil Lautaro Herrera.

Respecto a la construcción política, Candela Cedrón dijo de este proyecto de Facultad:

Abrevamos desde distintos recorridos e historias. Yo soy peronista, pero hay otros que no.

En el mismo sentido, Joaquín Cortés, hizo una mención clara a la lógica de construcción de poder:

La Facultad logró romper con unas lógicas de poder que se dan en la Universidad. Se dejó de construir desde un círculo chiquito en la toma de decisiones y se dejó de ver al compañero como una competencia.

El consejero puso de relieve otro aspecto importante para pensar el modo de construcción del proyecto político académico:

[...] hay una apuesta a los jóvenes. Hay profesores de menos de treinta años.

Y en relación a la participación política de los claustros informó:

Se duplicó la participación de los graduados en las elecciones (cosa que no es fácil).

Por ejemplo, la consejera por los no docentes, Ayelén Ríos Vicario, dijo que era la primera vez que tenía voz y voto.

El mismo consejero graduado Cortés terminó su alocución con una frase de la militancia kirchnerista, algo que no puedo dejar de mencionar, porque hace a un eje intangible de la construcción del Proyecto:

El amor vence al odio.

Y remató con una frase de la marcha peronista:

Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad.

Repasando los puntos podemos apreciar una transversalidad comunicativa en las formas del proyecto de la Facultad. La comunicación adopta, en efecto, una dimensión estratégica en la construcción de poder. Los sentidos de tal transversalidad son:

La comunicación como el reconocimiento del otro, no como un opositor, sino como un divergente que abona a los sentidos comunes de Facultad, cuestión que permite la configuración de una unidad (en tensión política) de la diversidad. Procesos de conformación de un frente capaz de integrar las diferencias a estrategias comunes de acción.

La comunicación como generadora de confianza colectiva. Esto es pensar en una lógica de poder que genere confianza entre compañeros, ampliando la toma de decisiones y generando canales de participación articuladores de prácticas, fines, experiencias y saberes.

La comunicación como práctica empoderadora. Sin duda, así lo expresan numerosos trabajos, la juventud ha sido históricamente relegada al lugar del silencio. Este proyecto representa una apuesta a los jóvenes, ampliando el presente y contrariando la exclusión de la juventud en la participación en la toma de decisiones.

La comunicación como práctica de amor. Estar en común, poner en común, construir con el otro, escuchar, hablar, respetar la diferencia, confiar, son algunas formas de amor. La comunicación es entendida como plataforma para la práctica del amor que produce subjetividades y da origen a prácticas colaborativas donde se negocian sentidos políticos.

La comunicación como trama de relaciones, lo cual sostiene procesos de diálogos intersectoriales e interculturales desde donde el territorio cobra valor. La comunicación entonces resuena como vínculo y red, donde concepciones diversas del mundo dialogan en intercambios genuinos de sentido.

La comunicación como la capacidad de transformar el mundo, a partir de entenderla desde la cultura y las redes de relaciones que se construyen y surgen de ella. La comunicación, permite entonces, conocer el mundo, nombrarlo, aunar fines y estrategias colectivas para andar hacia horizontes deseados.

La comunicación como forma de visibilizar lo ausente. Esto es la capacidad de interconectar experiencias sociales y saberes sedimentados con el fin de articular, promover y construir acciones conjuntas.

El consejero Joaquín Cortés remató diciendo:

El amor vence al odio.

Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad.

La comunicación como conflicto, donde los discursos también son violentados en procesos de tensar y retensar sentidos y acciones, lo cual implica un permanente posicionamiento y reposicionamiento de actores y grupos de poder.

Por todo, se entiende que *comunicación y poder forman parte de la trama política*, puesto que se hace posible un proyecto transformador de las realidades y emancipador de lastres institucionales, culturales y organizacionales, que desmantela lógicas lineales de concepciones del poder.

Por último, *la comunicación como trabajo*. La comunicación como estrategia del hacer concreto. Ningún proyecto es posible si los que lo construyen no ponen alma, corazón y vida, si no ponen el cuerpo, si no realizan esfuerzos, si no hacen desplazamientos, si no viven intensamente la experiencia. Este Proyecto es posible en tanto las personas que lo integran ponen tiempo, cabeza y corazón en la consolidación de un trabajo colectivo de fuentes sentipensantes.

Hacer realidad la justicia social desde la Universidad [para eso se necesita] pensar a los docentes y a la Universidad como responsables del tiempo en el que estamos, dijo la consejera Candela Cedrón

Lo realizado:

La Licenciada Andrea Varela, representante del claustro Docente, hizo hincapié en lo realizado durante la gestión de la decana Florencia Saintout:

Se realizaron: 374 concursos docentes. 20 cátedras nuevas (género, derechos humanos nuevas tecnologías). Hubo 1.176 graduados (incremento del 26 % de aumento de tasa de graduados). Se abrió la Tecnicatura de comunicación

popular primera carrera en América Latina. Hay 6.200 estudiantes ingresados al ciclo lectivo 2014. Se realizaron 14 encuentros académicos: 1 congreso de periodismo, de comunicación y educación periodismo deportivo. Se crearon ocho carreras nuevas Maestría en Comunicación/Educación; Maestría en Criminología Mediática. Hay 20 Unidades de Investigación, 10 nuevas: 1 Instituto, 4 C I y 6 Laboratorios. Hay 180% de aumento en becarios. 39 Proyectos de investigación. Nueve proyectos PPID. 292 investigadores categorizados. Se creó la Comisión de Discapacidad, la Maestría de en Comunicación y Derechos Humanos. La clase de memoria, el Primer festival de cine indígena. Incorporamos una lengua indígena en la currícula y plan de estudio (dictamos en quecha). Se concretó la modalidad de cursada en las cárceles (hay 400 privados de libertad cursando). Se editaron 50 libros, Colección de cuadernos de cátedra, Revista *maíz*, Revista Argentina de Juventud. Hubo un aumento la producción de un 100 % de materiales. Se realizaron 114 proyectos de extensión y voluntariado. Nos relacionamos con 300 organizaciones de la comunidad donde el 75 % de sus participantes son estudiantes (1700 participan en estos proyectos en el área de extensión), además abrimos las puertas de la Facultad en la inundación.

En ese balance se aprecia que las políticas realizadas están orientadas a mantener una Facultad con ingreso libre, aumentando las ofertas educativas y el derecho a la educación permanente. Se aprecia también que se promueven los proyectos de extensión y voluntariados con amplia participación estudiantil. En cuanto a los procesos de investigación, el incentivo a nuevas Unidades de Investigación promueven espacios para la Investigación Acción Participativa, aumentando el número de estudiantes adscriptos a los Centros y Laboratorios

(cabe señalar que el Departamento de Investigaciones fue cerrado por la última dictadura y su recuperación llevó una larga década). Y, es importante destacar que se profundizaron las relaciones con las organizaciones de la comunidad, entendiendo a la Facultad como un bien público (en la inundación del 2 de abril de 2013, la Facultad fue el primer centro de evacuados, abriendo sus puertas y colaborando con el Estado Nacional para mitigar el daño causado por la emergencia hídrica).

Recuerdo cuando ingresé a la Facultad (en 1988). Mi primera lección sobre la Universidad Pública fue la del funcionamiento del co-gobierno y los principios reformistas. La Universidad era y debía continuar siendo libre, gratuita y cogobernada por estudiantes, docentes y graduados. En aquel entonces, otra cuestión clave que aprendí fue que la Universidad tenía tres patas: docencia, investigación y extensión. La imagen de cuerpo con tres patas siempre fue algo monstruosa, pero racionalmente entendible. Sin embargo, rápidamente supe que yo, estando en la Universidad, no formaba parte del sostén de la tres patas, sino que participaba solamente en una. En la cultura de la vida de pasillo aprendí que accedíamos a la Docencia sí, pero que la Investigación, en nuestra Facultad, era de unos pocos y que la Extensión no existía, porque como casi no se investigaba y como se extendían resultados de investigación, extender era un imposible. Solo nos quedaba aprender tomando clases. Esa incomodidad era la de muchos y parecía poco probable revertir la tendencia que nos llevaba, como estudiantes, a la marginación y el silencio, pero por sobre todo aislaba la acción transformadora del conocimiento de los territorios y los contextos. Para los estudiantes las opciones de cambiar el mundo no provenían de los trayectos curriculares a modo de *praxis*. Las acciones de relación con las organizaciones de la comunidad, surgían en ámbitos universitarios desde procesos extra áulicos como semillas sembradas en el terreno de las prácticas de trabajo en las comunidades y las organizaciones políticas, sociales y estudiantiles.

Hoy los estudiantes tienen acceso a proyectos de Investigación y de Extensión. Todos los proyectos hoy están arraigados en prácticas concretas con las comunidades del territorio. Muchas cátedras desarrollan proyectos de prácticas territoriales como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes tienen opciones para desatar procesos de intervención desde la comunicación en diferentes lugares, reconociendo saberes y conocimientos significativos y relevantes para las comunidades y para la Universidad.

Los territorios de Investigación y Extensión están relacionados con campos problemáticos complejos, muchas veces en el marco de las políticas públicas, las organizaciones sociales y las prácticas de comunicación-educación popular, la salud colectiva y el arte público, la soberanía alimentaria, los nuevos medios de comunicación, las nuevas estéticas y los contenidos mediáticos.

La cultura de enseñar, extender e investigar es imposible transformarla con una sola acción, ni en un tiempo corto, pero como vemos, se ha transformado sustancialmente. Las semillas de transformación y los debates consolidados construyen nuevas tensiones y conflictos que han transformado perspectivas académicas (epistemológicas, políticas y culturales). Pienso sobretodo en una cuestión de fondo: la creencia en que la ciencia debe desarrollarse independientemente de la cultura, la política y la sociedad.

Una vez reelecta, habló la decana

Luego de que los representantes de los claustros votaron a Florencia Saintout como decana, en su discurso ella resaltó la relevancia de que el proyecto de Facultad que representaba forma parte de un proyecto que es académico y es político.

La decana recordó la inundación del 2 de abril del 2013 y dijo que los intelectuales no se separaron de la militancia, que la Facultad se abrió:

Nunca nos vamos a olvidar cuando las aulas de este edificio se convirtieron en dormitorios para albergar a los descalzos. Jóvenes y gendarmes ayudando en los barrios. (1': 50")

En referencia al rol de la Universidad en el espacio público, bien democrática, bien inclusiva, haciendo realidad la justicia social, dijo:

Nadie nos obliga a estar en este lugar. No se espera de los académicos ni científicos que hagan otra cosa que escribir papers, repetir listas bibliográficas, llenar formularios. [...] No se espera que los estudiantes hagan otra cosa que estudiar. Si estudian está bien, pero ¿qué estudian, cómo estudian, qué más hacen además de estudiar? No se espera de los no docentes y administrativos otra cosa que no sea administrar [...]. Mucho menos se espera de las mujeres, y menos de los putos y de las putas (calificativo que hemos recibido de modo escandaloso pero a mucha honra). Ni siquiera se ha esperado que los presidentes mestizos fueran recibidos en la Universidad, porque cuando vino Chaves no fue recibido en el rectorado... Se espera muy poco.

Sobre el poder y el conocimiento dijo:

No existe la isla Facultad. Este es un proyecto peronista, hecho con peronistas y no peronistas. Es bárbaro y difícil de domesticar, por eso nos hemos comprometido a construir poder popular. Nos hemos habilitado a construir una parte del poder popular que no es solamente nuestro. Nos enseñaron que el poder es malo y negativo, o que es bueno si está disperso, si está dispuesto a pelear, nosotros sabemos que no, aunque algunos piensen que el desorden no es democracia. (2': 42")

Nombró a los que no pudieron estar: a Fuente Alba, a Esteche (“compañero con quien muchos puntos no tenemos en común” – dijo–, pero que “condenado a una justicia ilegítima, es compañero de lucha en territorios comunes”), a Jorge Huergo.

El proyecto de esta Facultad podrá llamarse universitario, pero dijo que hay algo a dejar claro:

[...] la adhesión a lo que fue la ley de las universidades nacionales del tercer gobierno peronista, escamoteado por muchos años. Y recordar que la Constitución del 49 declaró a la Educación Universitaria como pública y gratuita.” (2’: 40”)

En esa Ley, rota por la dictadura, enfatizaba:

[...] está el desafío para la próxima ley de Educación Superior, que no tenga resabios de la dictadura ni del menemismo (las peores derechas en Argentina).

Comentó el artículo 1 de la Ley Orgánica del 49:

Las Universidades Nacionales son comunidades de trabajo. El fin es impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional para poder contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos.” Esa es nuestra idea de Universidad: al servicio de solucionar los grandes problemas de la Argentina, aunque en el camino algo se desordene. (2’:06”)

Y pasó a recordar a Rosa Luxemburgo cuando dijo que “solo nocen las cadenas los que caminan”. Y pasó a manifestar:

Por supuesto que caminar en nuestra línea traerá confrontaciones, pero sin dudas vamos a avanzar. Es un buen momento para pensar una vez más en las Universidades argentinas”. (2’:07”)

Es imprescindible pensar para qué, para quiénes, con quiénes estamos haciendo lo que hacemos en las aulas, en los congresos, o cuando escribimos o hacemos una entrevista, cuando colocamos citas de bibliografía de autoridad, y también contra quiénes lo hacemos. (2’:08”)

Tenemos que reafirmar la producción de conocimientos para la transformación y el desarrollo, para la Política Pública. Nunca como ahora el Estado ha consultado a las Universidades en vez de a las consultoras (qué pasa con la Asignación Universal, por ejemplo, o con Conectar Igualdad). Desde el Estado Nacional se convoca a las Universidades para producir conocimientos y para producir políticas para todos y todas. (2’:09”)

Es imprescindible reconfirmar el compromiso con la producción de saberes para batallar por el buen vivir, no por el vivir bueno de la autoayuda y el consumo, sino por ser finalmente humanos en el conflicto y las tensiones: el buen vivir como posibilidad, tal como estamos arrojados al mundo. Lo que acá hacemos tiene que tener ese sentido, esos sentidos. Para eso trabajaremos estos cuatro años en tantos territorios. (2’:10”)

A continuación puntualizó el contenido de tres programas en los que se trabajará en la Facultad. Se trata de tres programas de Extensión e Investigación al mismo tiempo, para romper la idea de que uno produce conocimiento y el otro se relaciona con el resto de la sociedad (“como si en la Universidad no hubiera sociedad”, comentó).

El primer programa se llama Totalidades: cultura, sociedad y comunicación. Es para pensar nuestras carreras sociales, humanísticas y artísticas en la totalidad de la historia. Seguramente serán totalidades incompletas, falladas, pero articuladas en un lugar común. Durante la dictadura, lo sabemos todos, se clausuró la posibilidad del pensamiento, de la ciencia, de pensar otra vida más allá de la existente. Cuando volvió la democracia hubo dos objetos centrales en las ciencias sociales: la transición a partir de laboratorios regionales (incluso con cierta tensión colonial) y las libertades. Este es un momento distinto a aquel y a la década de los noventa, en que no solo se mandó a lavar los platos a los científicos, también nuestras ciencias sociales podían investigar solo lo micro, lo chiquito, lo que se rompía, porque primaba la epistemología de la devastación y la desesperanza, y lo que quedaba era permanecer quietos frente al televisor (...) Pero hoy es momento de pensar una epistemología de la imaginación y la esperanza, con ojos abiertos a las decisiones ético-políticas.

El segundo programa es *Estado y comunicación popular* (tiene un nombre provisorio). Se ha pensado por mucho tiempo lo popular como el lugar de las resistencias con erre minúscula, lo ignorado, incluso se preguntaba si lo subalterno puede hablar y gobernar. Es importante poner sobre las agendas la problematización profunda de lo popular como gobierno, como Estado y como poder. En nuestra Facultad eso se transita en la Tecnicatura en Comunicación Popular.

El otro programa es un programa que hable de medios, de dictadura y de autorías de los crímenes en la dictadura, para sistematizar denuncias y testimonios de represores, para participar como querellantes, y para que dejemos de decir “medios cómplices”.

En el área de producción tenemos el desafío que nos deja La ley de Servicios Audiovisuales, que nos habilita la posibilidad de habitar otro terreno de las comunicaciones (porque no es menor lo que tiene que ver con la distribución de la propiedad de los medios). Tenemos el desafío de avanzar en la producción de otras lenguas, otras estéticas, otros saberes, otras imágenes, saberes que parten de la soberanía

popular de las lenguas, donde lo popular sea pensado como plataforma fundamental para que el derecho sea posible.

Me dan orgullo las agrupaciones estudiantiles que se preocupan por un plan de estudio en el que esté presente la pregunta sobre por qué hacemos lo que hacemos. En nuestra Facultad tienen el nombre de comunicadores para el pueblo: Rodolfo Walsh, Haroldo Conti, Ricardo Masetti. Tenemos nosotros un plan de estudio aprobado en el 98, que activamente hemos trabajado para transformarlo, que puede tener críticas, pero... Desde que asumí como decana, sabía que había que transformarlo en el sentido de una responsabilidad histórica. Y no faltarán conflictos, porque las facultades se tornan a veces muy corporativas.

Casi finalizando:

Estos años hemos discutido la autonomía y su valor histórico ante los poderes corporativos. Pero en los últimos años la autonomía se ha transformado en un significativo vacío [...]. Para nosotros es una lucha. ¿Qué es eso de que nos evalúen los pares? ¿Y con los impares qué pasa? Es imprescindible poder abrir la discusión en eso, para romper con la idea de la autonomía como coartada para no comprometerse con nada. Defendemos la autonomía como un poder que nos obliga. No como un poder que nos hace culpables, como si fuera un privilegio por poder estar mientras otros tantos no. Nuestro compromiso es con la autonomía de la Universidad popular, social, política, sexual, cultural, los caminos de la emancipación son infinitos.

Por último:

La conducción de esta Facultad no se moverá de la defensa de lo que hemos conseguido y logrado, que no es ni poco

ni para pocos. En un contexto donde por suerte hay tanto abierto, la esperanza nos lleva con ojos y corazón bien abiertos a no estar dentro de dos años acompañando un escudo que nos traicione. Nosotros somos los compañeros que hemos peleado y que vamos a defender lo logrado, y que también vamos a estar juntos para ir por todo lo que falta, vamos a imaginar lo que aún no sido imaginado y lo que aún no ha sido soñado. Muchas gracias.

Universidad pública y el derecho a la Universidad

La universidad pública no obtiene ese carácter por su pertenencia al orden estatal. Estrictamente del Estado solo recibe su presupuesto (y no completamente). En este caso debería denominarse Universidad Estatal sin aditamentos. Pero cuando mencionamos la Universidad Pública estamos señalando el carácter de una institución capaz de trascender el origen de sus fondos y alcanzar una identificación con el bien común de la sociedad.

DELICH, 2005: 57.

La Universidad no es ajena al Estado, ni fuera ni lejos. Tradicionalmente en Argentina, las relaciones entre el Estado (que a veces no es el garante de derechos que querríamos) y las universidades (atentas a la realización de su libertad y su autonomía) han sido regidas por lo que Rinesi llama actitudes de recelo y prevención. Si tenemos un creciente conjunto de derechos, y tenemos autonomía, libertad e independencia, es porque tenemos un Estado, un Estado muy activo en los últimos años en relación con el mundo universitario. El Estado y la Universidad no son ajenos, para funcionar dependen mutuamente de los presupuestos que estipulan los gobiernos y de las demandas que distintas dependencias del gobierno solicitan a la Universidad.

La Universidad como derecho (de declarativo a formal)

Como ya dijimos, en la Constitución Argentina está contemplado el derecho a la educación. No obstante hay un punto relevante en la construcción social de este derecho que también destaca Rinesi, este es que en la Ley de Educación Superior no dice nunca que la Universidad es un bien público y social, un bien del Estado. “Los bienes públicos son construcciones sociales, se definen continuamente en la historicidad y encuentran sus expresiones, constructores, agentes tanto en el Estado como en la sociedad”, dice Delich. En esta pugna de sentidos sociales en torno a la promoción de derechos, podemos decir que existe un documento, al cual adscribe la Argentina, que dice claramente que la Educación Superior es un derecho humano universal. Es relevante porque aporta a la construcción de la Universidad como bien público y derecho universal.

“Es imprescindible pensar para qué, para quiénes, con quiénes estamos haciendo lo que hacemos en las aulas, en los congresos, o cuando escribimos o hacemos una entrevista, cuando colocamos citas de bibliografía de autoridad, y también contra quiénes lo hacemos”. Decana Florencia Saintout.

Este documento es de la IESAL de la UNESCO. Empieza diciendo que la Educación Superior es un derecho humano Universal. La tensión entre este derecho y el hecho del ejercicio del mismo, debe marcar la agenda universitaria de estos tiempos. Esto implica el despliegue de múltiples facultades de garantía de hacer universal un derecho que actualmente se encuentra en crecimiento, pero que aún está fácticamente discutido y es bastante restringido.

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe dice:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes. (Parte b inciso 2: 2008)

Durante mucho tiempo, escribe Rinesi en 2014, el derecho fue declarativo en las normativas jurídicas (nacionales e internacionales), hoy el derecho a la Universidad existe efectivamente, es un bien público porque existen condiciones que lo hicieron posible. Rinesi señala tres: la obligatoriedad de la escuela secundaria (sólo cuando la escuela secundaria es una obligación, puede la Universidad ser pensada como derecho); el crecimiento del número de instituciones universitarias públicas y gratuitas en una enorme geografía; el conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno de un Estado que garantiza el derecho a la Universidad (la AUH, el Programa Conectar Igualdad, el programa de becas).

Pero ¿qué significa y qué sentido tiene el derecho a la Universidad y las garantías de su ejercicio por parte del sujeto de derechos? ¿Entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse?

El ensanchamiento dado en los últimos años produjo la multiplicación de vivencias de la experiencia universitaria por parte de aquellos que históricamente quedaron fuera de los estudios superiores. Esta nueva realidad plantea desafíos pluriformes en materia presupuestaria, edilicia, pedagógica, didáctica, democrática, política, organizativa, etc. La presencia de nuevos estudiantes que se acercan a la Universidad es consecuencia directa de políticas de ampliación de derechos y, sobretodo, de la mejora de condiciones de acceso a lo que empieza a ser ejercido como derecho: el acceso del Pueblo a todos los niveles de educación.

Importa reposicionar el lugar de las Universidades y sus responsabilidades en relación con el sujeto colectivo de derechos llamado Pueblo, y que no está ahí afuera, del otro lado de los muros de la Universidad como objeto pasivo de los beneficios universitarios, sino que es parte de la comunidad universitaria.

La mejora de las condiciones para el ejercicio del derecho no debe plantearse de manera lineal, sino en la complejidad de la trama en la que se hacen cuerpo las políticas públicas de inclusión como derecho. Cada joven que hoy toca la puerta de nuestras facultades se considera un sujeto de derecho capaz de ejercerlo plenamente. Todas las políticas de inclusión, de diverso orden, dan cuenta de la ampliación de la universidad a un sector históricamente postergado de la sociedad de los derechos. No es natural ser sujeto de derecho, un sujeto de derecho es co-producido desde múltiples prácticas y saberes.

Así lo vimos en la epifanía de la pared: el sujeto vivencia experiencias en una trama que configura procesos de subjetivación de distinto orden. Que los sujetos se configuren como sujetos de derecho a la Universidad, no depende enteramente de la promoción de una política pública, sino de una trama de prácticas políticas.

“No existe la isla Facultad. Este es un proyecto peronista, hecho con peronistas y no peronistas. Es bárbaro y difícil de domesticar, por eso nos hemos comprometido a construir poder popular”. Decana Florencia Saintout.

La educación es un derecho constitucional. En la redacción de este derecho no se aclara el nivel educativo, por ende no queda exento el nivel superior, es decir que toda la ciudadanía posee el derecho declarativo a educarse en una Universidad. Sin embargo, si seguimos a Palma, uno se construye como sujeto de derecho, debe poseer la máscara para el ejercicio pleno del mismo. En términos de Rinesi, el ejercicio del derecho a la educación superior depende de “las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho tienen de repre-

sentárselo como un derecho y de representarse a sí mismos como los titulares de ese derecho”. Rinesi plantea que hubo un ensanchamiento de la cantidad de personas que han logrado construirse como sujetos de derecho a la educación superior, lo cual también está vinculado a que la Universidad haya pensado en la obligación de garantizar el pleno acceso de toda la ciudadanía.

Pienso en la cantidad de jóvenes que hicieron videos en el Programa Jóvenes y Memoria, en las mujeres que fueron al Ellas Hacen, las miles de personas que asistieron al FINES, los que habitaron las Plazas Patrias, los que vieron que se ajusticiaba públicamente a los genocidas, las y los y lxs que pudieron usar su nombre con la ley de identidad de género, los que viajaron a ver el mar en Chapadmalal, etc, etc. Pienso en las prácticas.

Hay otra práctica que deviene de una forma de transitar la universidad: la *militancia*. En estos años miles de jóvenes han ido al barrio en busca de diálogos, de más justicia e inclusión. Vimos cómo una mezcla de biografías hechas desde el hacer ha podido acercar el mundo de la Universidad a aquellos que nunca habían podido pensar en transitarlo. Dichas relaciones hacen posible la permanencia de muchos jóvenes que no podrían (por razones económicas, políticas o culturales) sostener solos el pleno ejercicio de su derecho a aprender en una universidad pública. Muchas son las cuestiones que permiten el acceso y permanencia.

También hubo cuestiones internas en las universidades que condicionaron el ensanchamiento. Primero que nada, la apertura de las nuevas universidades, pero también las prácticas novedosas de investigación que plantean acciones territoriales concretas, las prácticas de extensión y voluntariado, la presencia de la Educación Superior en las cárceles, la participación de las universidades en planificación, diagnóstico, diseño, evaluación y sistematización de políticas públicas. Giro importante del CONICET.

“Nunca nos vamos a olvidar cuando las aulas de este edificio se convirtieron en dormitorios para albergar a los descalzos. Jóvenes y gendarmes ayudando en los barrios”.
Decana Florencia Saintout

Un gran desafío es el del claustro docente. Los docentes tenemos el deber de garantizar el derecho a estudiar, aprender, avanzar y egresar. Para esto la primera estrategia de trabajo es asegurarnos cómo concebir a ese sujeto de derechos. Debemos partir de concebirlo desde las singularidades y la heterogeneidad. Para esto es fundamental el diálogo de saberes, entender el rol docente como promotor de aprendizajes, reconocer la diversidad del universo estudiantil.

Desde esa perspectiva de diálogo y entreaprendizaje se concibe a los estudiantes desde lo que son, tienen, saben y practican, y no desde lo que les falta, no poseen o no son. Esa modalidad consiste en accionar desde un paradigma epistémico regido por la abundancia y el pluralismo. En términos de las Epistemologías del Sur se trata de no continuar produciendo ausencias y de ampliar el presente. Creo que con esto se abre un nuevo territorio para las universidades públicas: el trabajo sobre estrategias que permitan ejercer el derecho (de los estudiantes que han sido incluidos en los últimos años) a egresar.

Si volvemos sobre el proyecto académico político, pero ahora habitando otro acontecimiento que repiensa la Universidad que nos toca construir en nuestro territorio, y que repiensa al sujeto que con todos sus derechos habita la Universidad, si volvemos sobre la cuestión Universidad-Pueblo, o Universidad integrada al territorio y al proyecto de país, con estas palabras terminaba la charla que Cristina Fernández de Kirchner sostenía con los universitarios de La Plata el 21 de septiembre de 2016, en el club Atenas:

No es el más inteligente el que más difícil habla, sino el que más gente une para construir una universidad distinta y un país mejor.

En este capítulo, queda reforzada así la tesis que afirma que la Universidad es un bien social (del Pueblo) con intereses práctico-políticos que ponen en tensión la heteronomía y la autonomía. Además produce lugar y es producida desde diversas territorialidades. Las prácticas universitarias emergen de la trama de relación Universidad-Pueblo-Territorio, entendiendo al Pueblo como una totalidad compleja, dividida, heterogénea que habita el plano de la organización, de lo jurídico, del espacio público y que hoy lo consideramos sujeto de derecho a la Universidad Pública argentina.

“Nadie nos obliga a estar en este lugar. No se espera de los académicos ni científicos que hagan otra cosa que escribir papers, repetir listas bibliográficas, llenar formularios. [...] No se espera que los estudiantes hagan otra cosa que estudiar. Si estudian está bien, pero ¿qué estudian, cómo estudian, qué más hacen además de estudiar?” Decana Florencia Saintout.

La Universidad también es un producto epocal, de hecho en la Universidad monástica el universitario era un servidor de la Iglesia, en la Universidad europea moderna un servidor del Estado, lo mismo que en la latinoamericana (primero colonialista y después del Estado Nación, anclado en sus diferentes modalidades).

“Es imprescindible reconfirmar el compromiso con la producción de saberes para batallar por el buen vivir, no por el vivir bueno de la autoayuda y el consumo, sino por ser finalmente humanos en el conflicto y las tensiones: el buen vivir como posibilidad, tal como estamos arrojados al mundo. Lo que acá hacemos tiene que tener ese sentido, esos sentidos. Para eso trabajaremos estos cuatro años en tantos territorios”. Decana Florencia Saintout.

En este sentido, la Universidad Argentina, desde la configuración del Estado Social, propició el ingreso de las clases populares, consolidando una matriz de pensamiento que se cristaliza en proyectos políticos que abren las universidades y sus prácticas a sectores que históricamente habían sido considerados ajenos a las aulas universitarias. Es vital entender que en la configuración de prácticas de diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo tiene que haber como eje vertebrador un proyecto político académico. Político en sus aspiraciones de transformación y académico en sus modalidades de inclusión y de producción de conocimientos.

“Nosotros somos los compañeros que hemos peleado y que vamos a defender lo logrado, y que también vamos a estar juntos para ir por todo lo que falta, vamos a imaginar lo que aún no ha sido imaginado y lo que aún no ha sido soñado”. Decana Florencia Saintout.

Todo eso salió de aquel momento epifánico que enlazó la entrega del premio a Rozanski y la elección de la Decana, para pensar las formas de configuración de las relaciones Universidad-Pueblo-Territorio. Allí, en un montaje extratemporal, observé cómo dos espacios-tiempos producían lugar y obtenían sentido plegados a un proyecto político académico que cuestionaba tanto los lastres atávicos de la ciencia, como los sentidos políticos de quienes éramos parte de la comunidad de aprendizaje de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata.

Referencias bibliográficas

- Castro-Gómez, S. (2011). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. En *La colonialidad del saber*. Edgardo Lander (comp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Delich, F. (2005). "La Universidad pública entre sociedades y mercados". *Revista de Sociología* N° 19, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. pp.133-138.
- Derrida, J. El pensamiento arquitectónico. Entrevista de Eva Meyer, Tecne, abril de 1986. En línea en: <http://tecne.com/biblioteca/publicaciones/el-pensamiento-arquitectonico-por-jacques-derrida/>
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Ed. El perro y la rana. Caracas, Venezuela. Trad. Diana Ochoa.
- Fernández, A. M. (2008). *Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Colección sin Fronteras. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Huergo, J. y Morawycki, K. (2016). *Memoria y Promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. La Plata: EDULP.
- Mignolo, W. (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, Edgardo (comp.): *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.
- Morin, E. (2007). *Breve Historia de la Barbarie de Occidente*. Buenos Aires: Paidós
- Ortega y Gasset. (1930). *Misión de la Universidad*. Buenos Aires.
- Proust, M. (1919). *En busca del tiempo perdido*. Tomo I. Madrid: Alianza editorial.. Trad. Pedro Salinas.

- Rincón, O. (2009). “Haciéndonos cargo de lo que nos toca”. En Barbero, Martín: *Entre saberes desechables y saberes indispensables*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina FES.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Riveiro, D. (1968). *La Universidad Latinoamericana*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República. Montevideo.
- Rodríguez, S. (2015). *Sociedades Americanas (1828 – 1842)*. Argentina: URBANITAS. Colección Pedagogías del Sur.
- Rojas Mix, M. (2006). *Siete preguntas a la Educación Superior y otros ensayos*. Rosario : UNR Editora.
- Tauber, F. (2007). *Comunicación en la Planificación y Gestión de las Universidades Públicas Argentinas. El caso UNLP en el trienio 2004/2007*. EPC Tesis Ediciones de Periodismo y Comunicación, FPycS, UNLP. La Plata, Argentina.
- Wallerstein, I. (1984) *El moderno sistema mundial II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Referencias de otras obras

- Blatt, M. Tranquilo, no vas a poder describir en este momento este momento. En blog *Malón*, <http://malonmalon.blogspot.com.ar/2013/11/mariano-blatt-papelitos-de-locura.html>. Recuperado junio /27/2016.
- González, J. V. (1913). *Diario de sesiones de la Cámara de Senadores*. Buenos Aires.
- Sanjinés, J. *Insurgente*. [Película] Bolivia, 2012.
- Sokúrov, A. *Arca Rusa*. [Película] Rusia, 2002.



BORDEAR ESPEJISMOS

No se puede hacer lo mismo si queremos cambiar algo. Pero, qué es cambiar, qué es LO MISMO. (PARAÍSO)

Vi una muestra en el MALBA. Me asombró. Pensé que podría hacer algo. Nunca supe bien qué hacer con ese asombro. Esa obra y ese artista agitaban mis maneras de concebir el conocimiento como proceso de construcción, sentía que las formas de ese artista podrían impulsar una parte central de mi metodología: una imagen-tiempo, una idea, una forma de aproximarse, una mirada, un complejo, una metáfora que invitaba a pensar y a moverse, a caminar y ver qué pasa.

La muestra se llamaba “Historias de un desengaño”, un nombre inscripto en el 2003. Se trata de la filmación de un espejismo en una ruta patagónica, y es del artista belga-mexicano Francis Alÿs (Amberes, Bélgica, 1959). Fue la primera obra que el Malba financió para incorporarla a su colección. Malba y Alÿs trabajaron conjuntamente en el desarrollo de ese proyecto, el cual implicó un continuo ir y venir por la Patagonia argentina.

La obra surge de una historia que fascinó al artista. La había oído mientras investigaba la dimensión geográfico-histórica del país: *la caza del ñandú por parte de los indios tehuelches*. Consistía en la per-

secución del animal a pie, a través de cientos de kilómetros, hasta derrumbarlo por agotamiento. Dijo Alÿs:

Me llamó mucho la atención por la sencillez absoluta de la técnica, y el uso del caminar como un arma, como método de caza. Ya que he recurrido a la caminata como médium, como modo operativo en muchas obras, quise ver si había manera de ilustrar o explorar mis propios métodos de operación a través de esta anécdota.

Su punto de partida fue seguir los pasos perdidos de ñandúes y tehuelches por la Patagonia. Sin embargo, en uno de sus viajes, Alÿs concluyó que la anécdota era más fuerte como historia que como imagen. Casi por sorpresa –dijo– descubrió en el paisaje ciertos espejismos que aparecían y desaparecían ocasionalmente, representando su búsqueda de modo más directo. Como indica el propio artista, “una imagen de ‘fuite en avant’, de huida hacia delante”. Y continuó:

Lo que me sedujo inmediatamente en la fuga sin fin de los espejismos, es que se materializaba algo que había investigado antes en otras piezas, este escenario muy latinoamericano en el cual los programas de desarrollo suelen funcionar precisamente como espejismos, ‘una meta histórica que se desvanece perpetuamente en el aire apenas surge en el horizonte’, para citar a mi amigo Cuauhtémoc.

A partir de allí, el programa era incierto: filmar un espejismo en la ruta del llamado *desierto*. Un espejismo en una ruta patagónica que, hecho obra, funciona como metáfora de lo inalcanzable, de algo que se desvanece y reaparece constantemente.

En su travesía, Francis Alÿs salió de Buenos Aires rumbo a la Patagonia, acompañado de Olivier Debroise (curador y crítico francés, residente en México), Rafael Ortega (artista y cineasta mexicano) y

Martín Mohamed (asistente de cámara argentino). En la crónica de los viajes realizados, Debroise escribe:

Hemos llegado hasta aquí y aún no sabemos si aquí es donde tenemos que estar. Al fin y al cabo, no tiene importancia: sabemos precisamente dónde nos encontramos, y estamos listos para la decepción. El viento antártico barre silenciosamente la llanura, levanta torbellinos que nos circundan y envuelven y pasan por ahí. Nubes filiformes se deshilachan sobre el horizonte que devora el cielo: aquí, todo es horizonte reverberante, mudo espejismo en el aire y a ras del asfalto.

La idea de habitar un lugar sintiendo que algo sucede en ese estar, más allá de los planes y las acciones, lleva consigo la certeza de que el camino tiene derivaciones inciertas y que, de andarlo, emerge, como obra (o poseía) aquello que nos cuestiona y nos abre a nuevos y viejos sentidos.

Los territorios que recorrían eran inmensos, y el paso que llevaban parecía desproporcionadamente lento. Y aun así llegaban siempre a todas partes. Dedujo que en realidad las distancias son fenómenos reductibles a la inmediatez, y el movimiento humano una transformación.

(EMA, LA CAUTIVA. CÉSAR AIRA.)

El caminar como modo de hacer que plantea el método de Alÿs es lo que rescato para pensar la configuración de procesos de diálogo de saberes entre la Universidad y el Pueblo, relación compleja, histórica y política, que también podemos configurarla como un espejismo anclado en el horizonte de nuestros territorios. Alÿs se decide a seguir los pasos del tehuelche, y como tal, encuentra algo que ya tenía consigo y que, sin buscarlo como efecto, reaparece como imagen que

le devuelve el territorio. Esta vez como sentido construido y en construcción: los espejismos latinoamericanos.

Veo cada pieza como otro episodio de una narrativa mucho más amplia, como parte de una investigación personal sobre la relación de Latinoamérica con el concepto de producción, con el dogma de eficiencia y los grandes programas o promesas de desarrollo”, explica Alÿs, y continúa: “Historia de un desengaño es mi respuesta a la Argentina que conocí en el mes de agosto de 2003, en un momento en que los héroes habían caído de la gracia, es cierto, pero también en un momento en que esta sociedad sabía que había tocado fondo y, a partir de ahí, sólo le quedaba caminar hacia adelante. (Alÿs)

Caminar, como lo hace el tehuelche, tan natural, tan obstinadamente, marca un rodeo que conforma un mapa en el territorio. Por eso pienso que la base de la comunicación no puede prescindir del fondo territorial al que ella se debe.

Entre un tehuelche y un ñandú existe una convivencia donde ambos recorren el territorio. Así, cazador y presa conforman la misma escena y dan sentido tanto a lo que está lejos como a lo que está cerca, por más que ocurra, como diría Goethe refiriéndose a la luz crepuscular, que “todo lo cercano se aleja”.

Alÿs tiene como modo de trabajo la realización de proyectos de gran envergadura (incluye relevamientos de campo, investigación y reclutamiento de datos), que requieren del financiamiento de alguna institución, un esquema de trabajo muy utilizado en el arte contemporáneo de los últimos 40 años. *Historia de un desengaño*, continúa su línea de producción como práctica del paisaje, elemento presente también en la intervención “Cuando la fe mueve montañas”, realizada en los alrededores de la ciudad de Lima, en 2002. En esta nueva pieza se incluyen diferentes formatos simultáneos, otra de las característi-

cas de su arte: proyecciones, dibujos y fotografías, que documentan el proceso de producción de la obra.

Alÿs siguió este fenómeno de la refracción atmosférica cuando intentaba capturar el punto de vista cada vez más evanescente y lo que hay detrás de él en el marco de imagen. La película de 16 mm de largo (aproximadamente dos minutos) muestra nada más que un viaje a lo largo de una carretera, donde el horizonte incesantemente borroso ha sido desplazado por el calor, por lo tanto aparece visualmente inalcanzable.

El espejismo se encuentra a una distancia tangible en el horizonte sólo por un momento antes de desaparecer de nuevo. “Sin el movimiento del espectador- observador, el espejismo no sería nada más que una mancha inerte, más que una vibración óptica en el paisaje”. Esta ilusión sólo se plantea a través de nuestro progreso y nuestro intento de acercarse al espejismo. Lo que interesa a Alÿs en este trabajo es precisamente esa esfera en el medio, el movimiento como medio y herramienta.

¿Qué me asombró de la obra de Alÿs?

Me asombró de Alÿs su posición política, su práctica epistémica, su práctica estética, en fin, que su estrategia metodológica está situada en un lugar y un contexto. Alÿs tiene trabajos filmicos de la última década que tratan sobre migraciones, política global, lo urbano y procesos sociales que profundizan en la reflexión crítica de la sociedad contemporánea: su persecución de remolinos de tierra en el sur de la ciudad de México (Tornado, 2000-2010), su intervención del cruce de la frontera entre África y Europa en el estrecho de Gibraltar (No cruzarás el puente antes de llegar al río, 2008) y el film que alude a la imagen real-irreal de Afganistán que transmiten los medios en Occidente (REEL-UNREEL, 2011, perteneciente a la serie Afganistán, 2011-2014). Cada una de estas obras es presentada junto a otras

piezas de Alÿs que contribuyen a ponerlas en contexto y completan su sentido.

Caminar, como lo hace el tehuelche, tan natural, tan obstinadamente, marca un rodeo que conforma un mapa en el territorio. Por eso pienso que la base de la comunicación no puede prescindir del fondo territorial al que ella se debe.

Contra la representación están la experiencia, la resignificación y el reconocimiento de la trama y la transdisciplina. En palabras del curador Cuauhtémoc Medina:

Esta es la oportunidad de mostrar estos tres proyectos, juntos por primera vez, los más importantes que ha hecho Alÿs en la última década, al mismo tiempo que abordamos de una manera muy directa esta danza entre el hecho de que en ellos, ya sea para plantear ideas paralelas a la acción o para hacer formas de diagramas y pensamientos sobre la estructura social, histórica y personal, también se explora toda una gama de conflictos de la representación. Los cuadros permiten entender cómo se relacionan las obras con todo el conjunto.

En la muestra, el video, la acción, el testimonio, la publicación, los documentos y los objetos interactúan con las pinturas para proyectar una visión compleja sobre una variedad de escenarios.

Usa varios materiales puestos en diálogo y pone en diálogo técnicas y objetos: pinturas, dibujos, esculturas, videos y acciones. Surgen del diálogo entre la pintura y las acciones que Alÿs establece en varios de sus proyectos, donde interroga la relación entre la escenificación y el registro de dichas acciones artísticas, así como la labor de imaginación y la factura de la pintura. Al presentarse con los filmes, la fotografía y la documentación de sus proyectos, la pintura de Alÿs se integra a un conjunto de medios y formas de pensamiento, mante-

niendo su rol inventivo propio. En sus trabajos recientes, el artista explora las posibilidades de un modo de pensar-pintar, haciendo de las pinturas formas de pensamiento que constituyen un diagrama en el que se estructuran los elementos poéticos, éticos, estéticos y políticos de sus intervenciones sociales. En este sentido, las pinturas de Alÿs son un proceso paralelo de pensamiento en el desarrollo de reflexión y creación de sus filmes.

Entre un tehuelche y un ñandú existe una convivencia donde ambos recorren el territorio. Así, cazador y presa conforman la misma escena y dan sentido tanto a lo que está lejos como a lo que está cerca.

No se trata simplemente de un conocimiento nuevo sino otros modos de construir y validar conocimientos, y ese modo tiene mucho que ver con la sensibilidad de abordaje de un territorio, con un modo particular de dejarse interpelar. Particular, porque alerta a los sentidos a atravesar la vivencia del compartir (convivir) y al ejercicio que habilita la percepción que se abre a la experiencia estética de la contemplación activa. Como diría Nietzsche: dejando que las cosas se aproximen al ojo y haciendo que los sonidos nos hablen.

Reconoce al tiempo como intensidad. Esta obra trabaja una temporalidad con pliegues que unen territorios y hay condensaciones conceptuales que ponen en diálogo marcos epistémicos diferentes: el del artista, el desarrollo, la historia y la política. Todo, forma parte del instante donde aparece y desaparece la imagen-espejismo, como intervalos de un montaje que remiten a la conquista, el desarrollo, el progreso y también a un tehuelche, un ñandú, una historia, momentos en que Latinoamérica aparece como promesa y como reflejo de lo diverso y lo complejo. Promesa y desengaño es un proceso político inasible e incompleto, tan real como imaginado.

El punto forma parte del todo y el todo no es homogéneo. Que la obra esté inscrita en una travesía latinoamericana es también relevante para este trabajo de investigación. Por atravesar un nuevo camino, no niega el anterior, lo pone de manifiesto, está atravesado y por ello hay una potente concepción del sujeto que conoce como un sujeto que habita un cuerpo cargado de subjetivación, y que no solo no se esconde sino que es potenciado en la obra.

Me interesa el lugar donde el paisaje se convierte en espejismo. Ese lugar donde lo que vemos está allí por nuestra presencia y nuestra obstinación: por *estar ahí*. Pienso en cuántas veces la Universidad y sus paisajes se vuelven espejismos y por ello desengaños. La Universidad y el desarrollo han ido de la mano del progreso formateando nuestros territorios, propiciando espacios para ver horizontes que luego se desvanecen, sin embargo, aun sabiéndolo, desde una posición crítica, seguimos *estando ahí* y, es por eso, que somos parte del paisaje que se convierte en espejismo. El desengaño como figura e imagen propone desplazamientos, que en su proceso, sobrelleva la decisión de *estar ahí* con la confianza y esperanza igual que el tehuelche.

No se trata simplemente de un conocimiento nuevo, sino de otros modos de construir y validar conocimientos, y ese modo tiene mucho que ver con la sensibilidad de abordaje de un territorio, con un modo particular de dejarse interpelar.

Esta obstinación implica un método. En una película de Tarkoski hay una escena inicial que me lleva a seguir pensando en la constancia del hacer como método. En la escena hay unas personas que van y vienen por un camino cargando un árbol. Un adulto mayor y un niño. El adulto le cuenta una historia al niño. Le dice que una vez había escuchado un relato. Un monje viejo le había dicho a un monje joven que plantara, en la cima de la montaña, una rama muerta de un

árbol. Así lo hizo. El monje viejo le dijo que lo regara todos los días hasta que la rama del árbol floreciera. Todas las mañanas, durante años, el joven monje regaba la rama. Un día el árbol había florecido. Y ahí está el método, en la constancia de la acción.

Me interesa el lugar donde el paisaje se convierte en espejismo, ese lugar donde lo que vemos está allí por nuestra presencia y nuestra obstinación: por *estar ahí*.

La película se llama *Sacrificio* (el título original en sueco es *Offret*: sacrificio, ofertorio, ofrenda). Fue el séptimo y último largometraje de Tarkoski, el estreno se realizó en Cannes el 9 de mayo de 1986, apenas ocho meses antes de su muerte, y se la dedicó a su hijo Andréi usando esta frase: “con esperanza y confianza”. En *Sacrificio* Tarkovski sigue una premisa estética: concentrar totalmente una historia en un solo día (desde que sale el sol hasta que vuelve a salir), vinculando la acción a una temporalidad establecida por la naturaleza.

Con esperanza y confianza, Tarkoski me deja una idea de método: el hacer, el ir, el estar, la simpleza de realizar una acción con la fe de sus frutos. Entonces pienso que caminar y relatar son parte del método del saber situado donde las certezas se nos plantean como horizontes que se esfuman y ocupan su sitio en la esperanza de vivir.

La obra de Alÿs relata una situación precolombina, antes de la existencia del caballo en América, antes de la colonización de la vida en este paisaje. Se trata de una historia que describe el territorio, lo construye y lo interpela de manera tal que pone de manifiesto la paradoja de la promesa y del desengaño, la paradoja de la colonización: progreso y dependencia. Es un relato que afecta nuestra forma de habitar el mundo.

El sencillo método de caminar construyendo escenas inspiró mi metodología de trabajo. Me reconozco como caminante y peregrino, interpelado más por los procesos de búsqueda que por los puntos

de llegada, sabiendo que éstos serán el punto de inicio de un nuevo camino de indagación.

En mi camino, en mi experiencia, he vivenciado cómo también los conceptos y nociones que iluminaron mis prácticas han ido mutando, siempre presentándose nómades, siempre pasando umbrales que son constituidos por complejos procesos históricos, políticos y sociales y que conforman las prácticas. Todo ese caudal vivencial (individual y colectivo, local y planetario) ha sido producto de la persistencia en el *estar ahí*.

Todo, por estar ahí

*Llegamos al barrio
nos subimos a las bicis
y a medida que pasaba el tiempo
pasaba también el paisaje
por adelante de mí
ahora*

PAPELITOS DE LOCURA. MARIANO BLATT.

En esta investigación investigar es remirar las prácticas, dialogar con ellas con un sentido reflexivo y sensitivo, tratando de que me digan cosas, que me permitan parar a pensar en lo vivenciado.

En este libro la perspectiva metodológica no construye un objeto de estudio reducido a leyes de funcionamiento.

Volvamos, como recurso, a la acepción griega de la palabra método (*met-odhos*: poner-se en camino) que abandona la moderna concepción de que el método es la aplicación de determinadas tecnolo-

gías ya validadas de acercamientos entre sujeto y objeto. El método para mí es *conquistar el hacer en el estar ahí*, lo efectivamente andado por los sujetos en la territorialidad propia de un campo problemático.

En Morin la metodología se compone de todos los saberes que se incorporan a la práctica de la errancia y al riesgo infinito de la reflexión. Mi metodología es un camino, una travesía, un desafío, una estrategia pensada e imaginada que se ensaya insólita, errante e imprevistamente, una búsqueda, una estrategia y una mirada reflexiva sobre las escenas y prácticas de investigación basadas en diálogos de saberes experienciales entre la Universidad en la que me formé y el Pueblo.

Los espejismos en este trabajo funcionan como aquellos horizontes que operan a modo de promesas y desengaños. Caminamos en un paisaje (territorio) donde podemos ver dos espejismos, que a mí me gusta llamarlos *espejismos de emancipación*: la *ciencia* (con sus potencias y sus lastres atávicos) y el *desarrollo* (la modernidad llevando la bandera del progreso).

Y en ese caminar aparece el método y sus desafíos, sus obstinaciones y esperanzas. Tanto el espejismo de emancipación conformado por *la ciencia y la Universidad*, como el espejismo de emancipación configurado por el *desarrollo* son configuraciones de sentido que nos llevan a transitar el territorio del hacer. Ambos son, al mismo tiempo pilares fundamentales de una ficción mayor llamada Estado Nación.

El espejismo de emancipación *ciencia* se sustenta en que la ciencia es la única versión del conocimiento verdadero. El espejismo de emancipación *desarrollo* se sustenta en el progreso como única posibilidad de futuro deseable. Allí, conocimiento, futuro, progreso y verdad cobran el sentido de las ficciones orientadoras de prácticas y constituyen subjetividades que imparten planes y construyen proyectos. Ficciones que, por ende, construyen realidades y parámetros desde donde movernos e interactuar.

La ciencia y el progreso son las ficciones más naturalizadas en la voluntad de verdad de nuestra época y habitan la escala del Estado

Nación. Pero mientras nos movemos buscando ñandúes que esperamos se cansen, vamos mirando cómo los horizontes se esfuman y se desvanecen, y nos queda solo *la experiencia de estar ahí*, las relaciones entre los miembros de la tribu que busca los modos de seguir estando juntos, probando, caminando, compartiendo las ganas y el afán de llegar a cazar a la presa que está transitando, de igual manera que nosotros, el mismo territorio.

De lo antedicho, quiero trabajar los espejismos de emancipación que, a modo de promesas y desengaños, marcan nuestro territorio. Recordemos que, en este trabajo, son: los espejismos de emancipación *ciencia* y los espejismos de emancipación *desarrollo*. Ambos espejismos han permitido el abordaje de prácticas que se han desplazado de los sentidos hegemónicos de la promesa prometida y han sabido producir aprendizajes de desengaño.

Los espejismos en este trabajo funcionan como horizontes que operan a modo de promesas y desengaños. Caminamos en un paisaje (territorio) donde podemos ver dos espejismos, que a mí me gusta llamarlos *espejismos de emancipación*: la *ciencia* (con sus potencias y sus lastres atávicos) y el *desarrollo* (la modernidad llevando la bandera del progreso).

La idea fuerza es problematizar la cuestión del conocimiento respecto de la concepción de *desarrollo* (en tanto articulador de prácticas de investigación y de acción en dicha relación, por ejemplo los proyectos I+D) y, por supuesto, reflexionar sobre la investigación científica (en tanto práctica social).

Espejismo de emancipación (promesa y desengaño): Ciencia

La promesa-desengaño

La promesa de este espejismo plantea que cuanto más ciencia más emancipación. Aun así, la ciencia ha sido un obstáculo epistemológico para la emancipación, en tanto es parte de un epistemicidio, base de un genocidio y exclusión de las grandes mayorías de Latinoamérica y otros sures.

Pero, frente a la pregunta de qué conocimientos, cómo se conoce, para qué se conoce y quiénes son los que conocen, las instituciones científicas han tenido una posición dependiente de Europa y de los centros hegemónicos de producción de conocimientos.

En efecto, la versión más acabada de la labor científica muchas veces aparece descontextualizada de la cultura y pretende entenderla desde una matriz de pensamiento anclada en experimentos descontextualizados e independientes de la experiencia vivenciada en un territorio. Después de casi 200 años de Ciencias Sociales no se han podido vislumbrar mejoras, por ejemplo, en la pobreza, la marginación y la exclusión social. Mucho menos en las relaciones de dependencias globales y regionales, que nos ubican en el lugar de la extracción de materias primas, lo cual comporta una posición sumisa frente a la crisis ambiental mundial. Si bien hay estudios concretos en territorios concretos de intervención respecto a esas problemáticas, la ciencia latinoamericana no se ha emancipado de las versiones del mundo que nos ubican en la periferia, en la falta y en la impotencia.

Frente al desengaño de que los conocimientos científicos no son causa suficiente (aunque sí necesaria) para la transformación, se han realizado desplazamientos que nos permitieron comprender cuestiones esenciales de la labor del científico y sus lastres atávicos.

En primer lugar, el reconocimiento de experiencias emancipadoras en contextos de dominación. Por ejemplo, la labor de Paulo Frei-

re, quien desarrolló sus prácticas en el marco del auge de la figura de la dependencia más absurda: el desarrollismo.

En segundo lugar, los nuevos marcos epistémicos. Ya hemos trabajado las epistemologías pluralistas, del sur, del barro, del contagio, de la esperanza. Estos marcos epistémicos habilitan la potencia creadora y la emergencia de lo nuevo en América Latina.

En tercer lugar, las prácticas innovadoras de construcción de conocimientos. Signadas por el reconocimiento de la ecología de saberes como estrategia fundamental de la emancipación social y política.

Cuarto, la relevancia de sostener procesos políticos de transformación territorial. Con esto la labor del científico está vinculada a la labor de otros actores sociales. Se entiende entonces que las prácticas epistémicas son prácticas sociales, es decir, se co producen en una trama de prácticas y saberes. Aquí quiero recordar a Rolando García, cuando en su última visita a Argentina dijo que ya no necesitamos formar una elite de científicos, sino más bien, unos agentes de transformación vinculados a las problemáticas sociales, cercanos al pueblo que rompan las barreras del laboratorio.

Rolando García fue un gran científico de la llamada década dorada de la ciencia argentina. Fue fundador del CONICET y era el decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA durante La Noche de los Bastones Largos. Frente a la promesa del desarrollo científico de ese momento vino el desengaño con la dictadura de Onganía. Esa noche tremenda en que los militares entraron a la Universidad violando la autonomía, produjo enormes pérdidas al país. Ahí comenzó el destierro masivo de profesores y estudiantes, entre ellos el del decano Rolando García. Por ello considero que él constituye una palabra más que autorizada para este tramo del libro. Él supo, en su vivencia, que el desarrollo científico y el proyecto político de un país están asociados inexorablemente. También supo que el conocimiento cobra valor en tanto transforme problemáticas concretas del Pueblo. No concebía a la ciencia por fuera de la experiencia y militó contra los sistemas aprioristas de producción de conocimientos.

Rolando García se exilió en México, desarrolló estudios sobre los sistemas globales complejos y vinculó sus investigaciones con Jean Piaget en Ginebra, arribando a una interesante articulación conceptual y epistémica: la psicogénesis de la ciencia.

Desde una mirada como la de García, que entiende al conocimiento como el resultado complejo de la práctica política, epocal y localizada, es importante el trabajo montado en marcos epistémicos que consideren la trama en la cual se dan esos procesos de construcción de conocimientos, afín de visibilizarla, comprenderla y dar cauces para su transformación. El conocimiento se construye a base de prácticas colectivas.

Como nos enseñó la profesora Esther Díaz en alguna de sus clases sobre Michel Foucault: son las prácticas sociales las que engendran los dominios de saber que configuran nuevos conceptos y nuevos procedimientos (técnicas, rutinas, métodos, etc.), que constituyen nuevos sujetos de conocimientos, quienes a su vez son los que transforman las prácticas sociales en un proceso circular que se mueve adoptando la forma de una espiral. De ese modo, y ahora parafraseando al profesor Jorge González, *no hay nada más práctico que una teoría*.

En este sentido, Rolando García define el marco epistémico así:

Conjunto de preguntas o interrogantes que un investigador se plantea con respecto al dominio de la realidad que se ha propuesto estudiar. Dicho marco epistémico representa cierta concepción del mundo y, en muchas ocasiones, expresa la jerarquía de valores del investigador. Las categorías sociales bajo las que se formula una pregunta inicial de investigación, no constituyen un hecho empírico observable sino una construcción condicionada por el marco epistémico. (2013: 35)

En esta perspectiva constructivista, de nuevo cobra fuerza la idea de sujeto. En este caso se destaca que las experiencias se corresponden con prácticas efectivamente vivenciadas por sujetos en procesos de intervención sobre el mundo. Así, la concepción de construcción de conocimientos se define, desde la perspectiva constructivista, como las relaciones indisociables entre sujetos y objetos.

Para el constructivismo los sujetos nacen en el mundo y comienzan a interactuar con él sin más bagajes que los mecanismos biológicos manifiestos en algunos reflejos y en algunas capacidades innatas. Esas primeras interacciones explican el desarrollo de los mecanismos constructivos del conocimiento. García desarrolla este punto describiendo las formas primarias de interacción, en que los encuentros fortuitos con la realidad (que incluye el propio cuerpo) se convierten en deliberados. Con la construcción de esquemas, las reiteraciones conducen a poder anticipar el resultado de una acción. El gran progreso cognoscitivo que realiza el niño consiste en poder pasar de “lo empujé y se movió” a “si lo empujo se mueve” (pasar de inducir a deducir). En este mismo capítulo podemos reconocer los procesos constructivos elementales, que son: abstracción, generalización y formas constructivas más generales (correspondencia y transformaciones).

Se entiende entonces que las prácticas epistémicas son prácticas sociales, es decir, se co producen en una trama de prácticas y saberes.

En el libro *El Conocimiento en Construcción, de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos* Rolando García trabaja sobre los resultados cognitivos de Piaget. Considero a este libro muy pertinente para entender cómo los sujetos pueden construir problemas y deseos con una lógica propia y compleja, pero también estructurada, aunque desestructurante. Las fases de construcción de conocimiento y de interacción entre sujetos y objetos propuestas en

este libro, se asemejan a las prácticas que he vivido, las cuales conforman el campo material de este trabajo.

En la actividad de conocer, el sujeto de conocimiento asigna significaciones a los objetos, los compara, los organiza y establece relaciones. Por ello siempre los sujetos que conocen actúan sobre los objetos, por lo tanto los modifican, aún sin pretenderlo.

Los niveles de acercamiento entre sujetos y objetos se dan en las distintas fases constructivas y en la puesta en marcha de mecanismos generales de conocimiento. Para García, el estudio del desarrollo cognoscitivo requiere dos fases: las organizativas y las organizadas. En las primeras, los sujetos estructuran el objeto inventando una organización posible del mundo. En las segundas, se expresa la tríada *Ia*, *Ir* y *T* (que aparecen en *Psicogénesis e historia de la ciencia*), que representa el pasaje de una etapa a otra:

Ia (etapa Intraoperacional): centrada en las propiedades específicas de los objetos.

Ir (etapa Interoperacional): centrada en relaciones entre los objetos.

T (etapa transoperacional): centrada en formación de estructuras.

Para el constructivismo los sujetos nacen en el mundo y comienzan a interactuar con él sin más bagajes que los mecanismos biológicos manifiestos en algunos reflejos y en algunas capacidades innatas. Esas primeras interacciones explican el desarrollo de los mecanismos constructivos del conocimiento.

De ahí que la propuesta epistemológica de este trabajo consiste en narrar mis trayectorias personales (y obviamente colectivas), usando la epifanía como recurso para buscar y crear en un territorio conflictivo, moviente e intersubjetivo. Está situada en un aquí y ahora y admite múltiples producciones de subjetividad al interior del relato

autobiográfico, situado en un relato colectivo que posibilita una construcción colectiva y dialógica del conocimiento.

La pérdida de certezas, la difuminación de verdades y valores unívocos, características distintivas de las sociedades contemporáneas, conjuntamente con la percepción de un decisivo descentramiento del sujeto y las resignificaciones en torno a los conceptos de identidad y subjetividad aportaron una revalorización de los ‘pequeños relatos’, permitiendo que la apuesta teórica por las narrativas pueda ser interpretada como una democratización de los saberes, otorgando, al mismo tiempo, una nueva jerarquía al ámbito de la subjetividad. (Arfuch, 2002: 218)

Desde este libro entonces me propongo realizar un esfuerzo por trabajar sobre un campo complejo que me permita reconocer cómo opera, en las experiencias abordadas, el mito de la ciencia moderna que cree lo expresado por Morin en diálogo con Cirulnick:

Las fronteras artificiales entre disciplinas son fronteras que corresponden a la realidad [y] la experimentación consiste en sacar a un cuerpo de su medio natural y ponerlo a trabajar, influenciado en un medio artificial. (2005: 9)

En este trabajo reivindico la experiencia vivida, pretendo ponerla en situación, en relación con la trama donde emerge, pues entiendo a la comunicación como una dimensión constitutiva de la misma.

Ante el mito de la ciencia moderna, es interesante, por lo claro y contundente, la forma en que Ana María Fernández define los campos problemáticos. Ella dice que pensar en un campo de problemas permite “desdisciplinar las territorializaciones disciplinarias para po-

der demarcar las cuestiones de otro modo” (2008: 28). En efecto, des-disciplinar implica, para ella, complejos procedimiento eludicatorios.

1. Desnaturalizar los dominios de objetos instituidos, sin por ello invalidar los conocimientos que ellos han producido y producen.
2. Deconstruir lógicas desde donde han operado sus principios de ordenamientos, sus aprioris, etc.
3. Genealogizar, o al menos realizar rastreos genealógicos que permitan interrogar los *aprioris* desde los que un campo de saberes y practicas ha construido sus conceptualizaciones. (2008: 29)

Pensar en un campo de problemas con anclaje territorial contribuye al rescate de lo diverso como generador de procesos de investigación de carácter académico, que propicien diálogos de saberes.

En estos procesos de construcción de conocimientos que parten de la intención de comprender la trama compleja donde surgen, existe un afán por reivindicar la experiencia donde emerge lo nuevo y se problematiza lo viejo. A continuación punteo algunas cuestiones a considerar en cualquier proceso de recuperación de experiencias que aspire a construir conocimientos situados.

- Los sujetos o actores de la experiencia,
- los problemas, escenarios y debates que la experiencia construye,
- el lugar (comunidad, espacio) donde se desarrolla la escena de construcción de conocimientos situados,
- el tiempo (ritmo y secuencia de actividades), entendido como duración e intensidad,
- las relaciones intersubjetivas y con el territorio,
- los resultados o productos y sus formas de circulación,
- los conflictos y tensiones que se producen,
- la relación de la construcción de problemas de investigación con los sentidos y las sensibilidades,
- las finalidades y los aprendizajes.

La propuesta epistemológica de este trabajo consiste en narrar mis trayectorias personales (y obviamente colectivas), usando la epifanía como recurso para buscar y crear en un territorio conflictivo, moviente e intersubjetivo.

Oscar Jara (gran sistematizador latinoamericano) establece algunos preceptos en relación a la sistematización de experiencias que pueden ser retomados para el rescate experiencial del que vengo hablando. Él entiende el sentido de sistematizar así:

- como recuperación del saber y las vivencias
- como forma de organizar perspectivas
- como proceso de teorización
- como evaluación de las prácticas sociales
- como mejoramiento de las propias practicas (Jara : 1984)

Todas estas concepciones surgen de ir más allá de entender la sistematización como la reconstrucción de datos provenientes de las prácticas, más bien, distinguen procesos reflexivos y estratégicos para potenciar aprendizajes útiles, significativos y relevantes.

Además, la sistematización tiene una voluntad comunicativa, su fin es poner en común la experiencia para llevar a cabo intercambios con otras experiencias, y poner en diálogo los conceptos y las estrategias que fecundan las prácticas. En otras palabras, la sistematización de experiencias permite conocer las prácticas situadas en territorios y territorialidades concretas para transformarlas, ponerlas en común con otras prácticas e impactar en la construcción del espacio público. La voluntad comunicativa de las prácticas de sistematización debería estar siempre presente en la producción de conocimientos científicos, ya que no inciden en la realidad los estudios cuyos resultados solo circulan en entornos académicos.

Existen numerosas practicas epistémicas que, desde un posicionamientos político respecto al conocimiento situado, surgen como

emergencia de lo nuevo. Ya, a fines de los años de 1960, De Certeau también nos ayudaba a entender algunas cuestiones de los procesos culturales que comenzaban a hacer evidente la presencia de “otras cosas”, nuevas formas, nuevas lógicas, nuevos lenguajes:

El Programa que elabora un grupo se traduce ante todo por una constelación de referencias. Pueden no existir más que para sus integrantes, sin que sean reconocidas por el resto. No son por ello menos reales e indispensables, dado que existe la comunicación. En el corazón de las montañas bolivianas tanto como en los suburbios de nuestras ciudades o en las asambleas estudiantiles, los nuevos recursos se desenvuelven; las creencias emergen para hacer posible una elaboración común (...) las señales organizan las iniciativas. Un mapa permite los itinerarios. Las representaciones recibidas inauguran una nueva credibilidad al mismo tiempo que la expresan. Estas credibilidades nacentes testimonian lo que hay de más frágil, y también de más mutable, pero que resulta más fundamental en la vida social. Enuncian las invenciones. (1969: 190)

En la multiplicidad inasible de prácticas transformadoras, siempre específicas, concretas y novedosas, se construyen diferentes caminos de producción de sentidos. Desde cada proceso de comunicación, se desarrollan diversos modos de entender la construcción de problemas, la producción de deseos y la generación de estrategias.

Esto último implica trabajar también el concepto de planificación, el cual ha sido problematizado para entender la incidencia de prácticas de desarrollo, aunque poco se ha reflexionado sobre la planificación de procesos de construcción de conocimientos.

Planificación de procesos de construcción de conocimientos

Cada modelo de planificación tendrá una propuesta metodológica, que en general no pone el acento en la construcción del conocimiento, como sí en la producción de los planes y estrategias que organizan y articulan las diferentes acciones llevadas a cabo. En las prácticas, estos modelos son recreados y reinventados a la luz de los sujetos que dialogan, sus contextos y perspectivas. Por ejemplo: en los ítems de cualquier formulario para presentar proyectos de investigación acreditados raramente se refleja la trama de conversaciones de las que el proyecto surgió.

Para una estrategia de planificación de procedimientos de investigación que construya conocimientos situados, podemos retomar lo que propone el equipo de gestión de “La Red, Comunicación y Cultura”, en la Revista *Tramas 44* del cual formo parte:

El diálogo de saberes es una estrategia posible en la producción de conocimientos acerca de procesos de planificación y gestión. Desde esta perspectiva todos los sujetos son reconocidos como sujetos de conocimiento. Los saberes producidos por los sujetos en torno a sus diferentes realidades, experiencias y biografías, son valorados como fundamentales para la producción de saberes. Esta puesta en valor se genera a partir de procesos de diálogos, que permiten el intercambio de percepciones y sentidos, así como la puesta en común en la producción de nuevas síntesis que construyen nuevas perspectivas. Es el momento histórico para que esto sea posible. En un presente lleno de incertidumbre, el aporte del diálogo de saberes en la construcción de nuevos sentidos es una puerta fundamental a los procesos de transformación. (2006: 18)

Las investigaciones de este tipo también tienen una misión pedagógica que es fortalecer las condiciones de posibilidad de que los sujetos de conocimiento se apropien del mundo para transformarlo, transformándose a sí mismos, autoorganizando procesos conscientes, críticos, reflexivos y planetarios.

Estas prácticas de construcción de conocimientos en procesos de diálogo de saberes requieren de un camino de generación de nuevos aprendizajes. ¿Cómo aprendemos a aprender?, ¿cómo aprendemos a investigar?, ¿cómo aprendimos y aprendemos?, ¿cómo se dan aprendizajes en las redes de relaciones?, son preguntas claves en estos procesos pedagógicos de prácticas epistémicas.

Existen numerosas prácticas epistémicas que, desde un posicionamiento político respecto al conocimiento situado, surgen como emergencia de lo nuevo.

Aquí cabe retomar la estrategia de los procedimientos de traducción planteada en la sociología de las emergencias por Boaventura de Souza Santos en las epistemologías del sur. Según Escobar:

Boaventura Dos Santos (2003) ha argüido por una teoría de la traducción que propicie el mutuo entendimiento e inteligibilidad entre los movimientos que confluyen en las redes pero con cosmovisiones, mundos vida y concepciones que son a menudo diferentes y extrañas entre ellos, si no plenamente inconmensurables. ¿Cómo puede ser promovido el aprendizaje mutuo y la transformación entre las prácticas subalternas? (2007: 47)

La complejidad y los conocimientos situados

La complejidad en la ciencia es una noción clave para integrar nuevas visiones del mundo y nuevos modos de entender la producción de conocimientos situados. Es clave porque nos hace indagar en lo que efectivamente hacemos, soñamos y reflexionamos sin sufrir la necesidad de apretarse a los viejos paradigmas que se centraban en la razón como única inteligencia, el etnocentrismo occidental, el economicismo de los planes lineales de la tecno-burocracia. También nos sirve la complejidad para liberarnos de las creencias basadas en el miedo al error y al fracaso. Muchos autores como Morin, Escobar, Viola, Gutiérrez, Capra, acuerdan en las grandes posibilidades de refundar la humanidad mediante la pedagogía y la reflexividad y repensar las formas de compartir nuestra existencia colectiva con otras especies, otros lenguajes, con el Planeta y el Cosmos. Pero además de los autores, existen muchas prácticas de transformación y en transformación que surgen y se sostienen en los márgenes (y a veces no tanto), de las ideas hegemónicas de la ciencia, el desarrollo, la comunicación y la planificación.

Surgen, en estas nuevas lógicas, nuevas sensibilidades y nuevas cosmogonías integradoras, incluso de las viejas formas, y que recuperan y actualizan otras visiones del mundo, las otras voces silenciadas de América Latina, las otras ideas. Todo lo vemos en las prácticas, y lo aprendemos porque lo practicamos, lo sabemos porque lo vivimos, y lo conocemos porque reflexionamos sobre ello. Las prácticas surgen sostenidas por redes de relaciones que subyacen rizomáticamente multiplicándose en las culturas, en las ideas, en las planificaciones, en los deseos comunes y diversos de hacer un mundo mejor y transformar la realidad en pos de una humanidad todavía naciente.

Nos preguntamos: ¿qué características tienen esos conocimientos?, ¿cómo se construyen desde los distintos enfoques?, ¿qué objeto de estudio construyen?, ¿desde qué marco epistémico se desarrollan esas construcciones?, ¿cómo se validan?, ¿qué lugar tienen los sujetos

en el proceso de construcción?, ¿qué relaciones se establecen entre sujetos y objetos?, y ¿cómo se aborda la complejidad propia de los procesos de planificación para construir conocimientos?

Para abordar los procesos de construcción de conocimientos situados, primero se debe reconocer la ubicación de los sujetos, la construcción de sus objetos de intervención y las estrategias de construcción que se dan desde cada perspectiva.

Con respecto a la ubicación de los sujetos cognoscentes en los procesos de construcción de conocimientos, cabe pensar lo que Jean Piaget llama “continuidad funcional de los procesos cognoscitivos”. Ante el rechazo de las posiciones empiristas y aprioristas, Piaget renuncia a la búsqueda de un punto de partida para la actividad de conocer. No hay, según él, puntos específicos que den cuenta del momento en el cual comienza la actividad cognoscitiva de los sujetos.

La ruta que va desde los procesos puramente biológicos, incluyendo los reflejos más elementales, hasta los movimientos voluntarios y las actividades con las características que permiten ser consideradas como cognoscitivas, muestra una transición gradual, sin puntos de discontinuidad. (García, 2000: 111)

En mi Proyecto me pregunto por la construcción de conocimientos, las articulaciones de poder y la producción de subjetividades andando y estando ahí con la obstinación propia de un tehuelche.

Preguntarse por el modo de aprender a investigar, importa para generar condiciones de autonomía y soberanía respecto al conocimiento, para rescatar pensamientos propios, para recuperar las matrices que en América Latina fundaron proyectos alternativos al pensamiento hegemónico occidental. Pienso en Simón Rodríguez, en Paulo Freire. Dichas matrices permiten construir nuevas formas organizativas de construcción de conocimientos y de gestión de nuevos procesos transformadores, que implican nuevas relaciones de poder

y que generan nuevas subjetividades transformadoras de la cultura investigativa.

Si seguimos poniendo el ojo sobre la mirada que mira el espejismo, el pensamiento complejo se presenta como un camino de opción emancipadora. Se hacen nuevas cosas, se viven nuevos mundos, se construyen nuevas perspectivas, se desvanecen viejas creencias y nacen nuevas metáforas.

La mirada se construye a partir de la producción colectiva de múltiples sentidos, de mapas y cartografías sociales y culturales, de redes y relaciones, de intervenciones concretas en las prácticas sociales, de la toma de decisiones, del encuentro con el sentido del para qué estamos. Existe un túnel de profundidad (complejo y dinámico) en el que nos introducen estos procesos de construcción de conocimiento. Es en esta profundidad donde se constituye la mirada de la comunicación y del conocimiento.

La complejidad, según Morin, habla de lo tejido en conjunto, es heterogénea, y sus rasgos son lo enredado, lo inextricable, el desorden, lo ambiguo, lo incierto. Una estrategia política de transformación requiere de la construcción de una mirada compleja, porque ésta surge trabajando con y contra lo incierto, lo aleatorio, el juego múltiple de las interacciones y retracciones.

Desde el pensamiento simple se crea consecuentemente una mirada idealizada de la realidad, que reduce su complejidad al mundo de las ideas. Esa mirada se sustenta en el pensamiento racionalista y antropocéntrico, que pretende encerrar la denominada “realidad” en el orden de un sistema, eliminando y combatiendo todo lo que esté por fuera de ese orden: lo irreductible, el misterio, lo extraño.

Las prácticas surgen sostenidas por redes de relaciones que subyacen rizomáticamente multiplicándose en las culturas, en las ideas, en las planificaciones, en los deseos comunes y diversos de hacer un mundo mejor y transformar la realidad en pos de una humanidad todavía naciente.

No nos sirve sólo construir la mirada desde el conocimiento afianzado, nos estanca en creencias y contratos que nos llenan de miedo y obstaculizan la producción de nuevos sentidos. Pensemos en los obstáculos epistemológicos. En el caso de la planificación, el conocimiento afianzado está dado por la mirada estratégica y la mirada diagnóstica. El caso de la planificación prospectiva exige la construcción de la mirada compleja.

Para Cecilia Ceraso, según lo expuesto en un Documento escrito sobre redes, es importante aprender a trabajar desde los saberes afianzados, pero esos saberes serán puestos en juego en procesos de intervención que se desarrollan en la realidad, y la realidad es compleja y dinámica. Ese tipo de saberes no forman parte de las recetas aplicables, son caminos que condicionan posibilidades de intervención transformadora de la realidad. Ciertamente, el modo de ser que tiene el pensamiento dominante, su forma de poner en orden, de rescatar lo incierto y de distinguir, está reñido con la conjunción que permite diferenciar sin desarticular, asociar sin identificar ni reducir.

Abordar integralmente los escenarios de investigación, de manera compleja, multidisciplinar y articulada con otros campos, saberes y prácticas, implica el reconocimiento de un conjunto de elementos que se traman en lo local y en el lugar, en lo universal y global, en lo individual y colectivo, en la intuición y los saberes afianzados, en lo uno y lo múltiple, en la cultura, el tiempo, la política y un sentimiento topofílico por *estar ahí*, en el lugar donde se desarrollan las investigaciones.

El método pues, como camino, tiene por finalidad organizar, ecologizar, globalizar, contextualizar los conocimientos y las decisiones en los procesos de investigación.

Desde este punto –y continuando con Edgar Morin–, la construcción de conocimientos situados es un camino que se ensaya para llegar a un final deseado, pensado e imaginado, pero al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es un camino seguro, es un camino que se construye al ser caminado.

Muchos, basados en el pensamiento cartesiano, siguen la idea de que el método es la consecución ordenada de acciones que llevan por fin a algo alejado del azar. Este sentido del método es solamente la ejecución de un programa que se aplica a una realidad concebida como trivial, determinista y lineal. Esta concepción se contrapone a la idea de que la realidad es una construcción en permanente cambio y transformación, pues los sujetos de conocimientos son estrategias errantes, peregrinos que no sólo buscan lo que esperan encontrar, sino que se sorprenden y cambian ante una sorpresa (serendipity: accidente, hallazgo afortunado e inesperado que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta).

El método de construcción de conocimiento surge de la actividad pensante del sujeto viviente, viviente en la trama de la vida (Capra), capaz de creer y crear, de ver y ser visto, de inventar e inventarse en y durante el camino, debido a que en el espacio y el tiempo del camino no sólo hay orden, también hay desorden incertidumbre, desconcierto, ignorancia, azares y contagios.

Al pensar, desde la perspectiva de la comunicación, la construcción de conocimientos como camino y proceso, también pienso que las diferentes propuestas metodológicas deben nutrirse y surgir de los caminos efectivamente transitados. Vale decir que el método, desde el pensamiento complejo, implica para el sujeto la experiencia del viaje planificado y realizado, reflexionando sobre su propio andar.

Abordar integralmente los escenarios de investigación, de manera compleja, multidisciplinar y articulada con otros campos, saberes y prácticas, implica el reconocimiento de un conjunto de elementos que se traman en lo local y en el lugar, en lo universal y global, en lo individual y colectivo, en la intuición y los saberes afianzados, en lo uno y lo múltiple, en la cultura, el tiempo, la política y un sentimiento topofílico por *estar ahí*, en el lugar donde se desarrollan las investigaciones.

Es importante que el sujeto incorpore saberes y aprendizajes que le permitan transitar caminos de transformación de la realidad en diferentes escenarios, incorporando la errancia y el riesgo de la reflexión como instancias substanciales de los procesos de construcción de conocimiento.

También es importante rever el lugar de la teoría, entiendo que la teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, permite una partida. Una teoría no es una solución, permite tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental y sensitiva del sujeto que conoce junto a otros y “entramado”.

Las teorías, y las prácticas que las resignifican son instancias indispensables para planificar procesos de investigación que construyen conocimientos situados. En las instancias de prácticas de aprendizaje, los sujetos de conocimiento generan espacios reales de resignificación, creación y apropiación de teorías y métodos. Estas instancias deben facilitar procesos de reflexión para la acción y la producción de nuevos conocimientos, herramientas y tecnologías. Siempre el acto de conocer estará relacionado con aprender, y con la transformación. Así nos lo enseñaban Freire, Kaplún, Gutiérrez y Prieto Castillo. Por lo tanto tiene que ver con la realización de un sujeto como sujeto, con la configuración de procesos de subjetivación que otorgan las condiciones para construirnos como seres políticos en el mundo.

Aprehender es la capacidad que tienen todos los seres vivos para auto organizar la vida. El aprendizaje como un proceso de auto organización de la vida, obedece a los mismos procesos que sustentan el nuevo paradigma: autoorganización e interdependencia. El proceso de vivir, es un proceso de cognición (conocer). El conocer (conocimiento) es por lo tanto uno de los elementos esenciales que hacen posible la autoconstrucción de los seres vivos. H. Maturana y F. Varela llaman a este proceso *autopoie-*

sis. El significado etimológico clarifica el nuevo concepto: auto significa *sí mismo* y se refiere a la autonomía de los sistemas para auto organizarse; *poiesis*, que tienen la misma raíz griega que poesía, significa creación. Así pues, *autopoiesis* significa creación de uno mismo. (Arrúa y Ceraso, 2006)

El método de la construcción de conocimientos situados es, pues, un programa y un conjunto de estrategias, al mismo tiempo; el método puede modificar al programa por retroacción de sus resultados y el método *aprende*. El método, desde la complejidad, se torna un medio para estar ahí, para producir lugar, para producirse a uno mismo, para deambular entre las promesas a las que siempre hay que revisar y reconstruir, y para deambular entre los desengaños que siempre estarán presentes para hacernos repensar nuevos caminos.

Espejismo de emancipación (entre la promesa y el desengaño): desarrollo.

Polisemia de un concepto

Cualquiera de las concepciones expuestas anteriormente (epistemologías, conocimiento, emancipación, subjetividades, pueblo, metodología, ciencia, producción de lugar) lleva a alguna articulación con la noción de *desarrollo*, la cual ha motorizado en América Latina muchas experiencias desde diversos enfoques y abordajes para la construcción del territorio. La comprensión de este término, impuesto por el pensamiento del Norte, es algo que este libro no puede obviar. Además, la idea de desarrollo es de importancia nodal debido a que en la UNLP los proyectos de investigación subsidiados se titulan “Investigación + Desarrollo” (I+D). En esta parte del trabajo, vamos a

reconocer al desarrollo como una promesa y un desengaño que opera en la configuración de las políticas de futuro.

Con cada desengaño, el concepto de *desarrollo* ha ido mutando: desarrollo (local, endógeno, exógeno, del lugar, etc), desarrollismo, cambio social. Desde diversas reflexiones:

[...] ha sido sometido a revisión y discutido desde diversas perspectivas, que han tratado de demostrar que su carga semántica, sus prejuicios culturales y sus simplificaciones, no han sido en absoluto ajenos a innumerables fracasos, contradicciones y efectos perversos cosechados por tantos y tantos proyectos y políticas de desarrollo. (Cowen y Shenton, 1995; Escobar, 1997; Esteva y Rist 1994)

Las prácticas hegemónicas de planificación del desarrollo se construyeron (con problemáticas y conocimientos para la resolución) desde el sesgo de la reducción al economicismo europeísta, base de una promesa que al Sur es opaca e inasible.

La noción de desarrollo, entonces, operó históricamente en el interior de la Modernidad, construyendo realidades y estrategias de transformación que tuvieron y tienen profundos impactos en los territorios, los habitantes y las culturas. También operó construyendo el mito de que la cultura occidental es el punto más alto alcanzado por la humanidad en su historia. La planificación economocentrista, industrial y capitalista fue una de las tecnologías más importantes utilizadas en los procesos de desarrollo moderno, y la comunicación una práctica subsidiaria de objetivos económicos.

En América Latina se ha practicado mucho el desarrollo en todas sus versiones. Existieron múltiples experiencias de desarrollo (la conquista, la evangelización, la civilización de la barbarie, la invención de los Estados Nación, el desarrollismo, etc.) con diversos planes de dominio territorial que, como lo afirman Rosana Reguillo y Alcira Argumedo, entre otros analistas, incluían a algunos y excluían a mu-

chos por no formar parte del sistema moderno: negros, indígenas, mestizos, mujeres, niños, jóvenes, pobres, diferentes y alternativos.

Con sus lógicas de dominación, la modernidad y el desarrollo necesitaron de la construcción de criterios de autoridad, y en esto acuerdan Arturo Escobar y León Olivé. Para ello la planificación, como una nueva tecnología del poder y del control, contó con una legión de expertos en diferentes temáticas y metodologías. Pero, ¿quiénes eran los capacitados para producir conocimientos en estos procesos de desarrollo? Antonio Pasquali, por su parte preguntaba: ¿el desarrollo, para quiénes es y hacia dónde? Lo mismo Francisco Gutiérrez, que preguntaba ¿desde qué valores?, ¿basados en qué sistemas de creencias? Estas son preguntas que el modelo hegemónico no se cuestionaba porque sus respuestas eran resueltas antes de la llegada del planificador al territorio.

Andreu Viola define, en cuanto al término desarrollo, dos connotaciones diferentes: el proceso histórico de transición hacia una economía moderna, industrial y capitalista; y la identificación con el aumento de la calidad de vida, la erradicación de la pobreza y la mejora de los indicadores en los índices que miden el bienestar.

Desde estas concepciones generales del desarrollo se han promovido planificaciones que dieron por resultado múltiples y contradictorias políticas públicas, donde la comunicación jugó importantes y diversos papeles.

Así, en América Latina, emergieron prácticas e ideas de desarrollo en que la Comunicación y la Pedagogía jugaron un rol importante. Sobre todo de la mano de los pedagogos y comunicadores Paulo Freire, el mencionado Antonio Pasquali y Mario Kaplún, quienes, reconociendo las matrices culturales latinoamericanas, adoptaron puntos de vista populares y lograron recuperar relatos de las alteridades excluidas por las corrientes modernas.

En América Latina se ha practicado el desarrollo en todas sus versiones.

En la década del 70 otros investigadores latinoamericanos, como Beltran, Díaz Bordenave y Schenkel, también formularon propuestas sobre el desarrollo, definiendo la comunicación como un proceso inseparable de los procesos sociales y políticos necesarios para el desarrollo y la independencia nacional. Dichas posiciones fueron críticas con respecto a algunas propuestas foráneas para el desarrollo, por considerarlas fuera de la realidad. Su más dura crítica apuntó hacia los investigadores y la creencia equívoca de que la comunicación por sí misma genera desarrollo, independientemente de las condiciones históricas, socioeconómicas y políticas.

La articulación entre las tecnologías del desarrollo y la mirada de la Pedagogía y la Comunicación, entendidas ambas como procesos relacionales entre sujetos y mundo por transformar, generó frentes de luchas de sentido que cuestionaron consistentemente las rutinas modernas del poder. Pueden sumarse a estas reflexiones las de Edgar Morin, quien desde una mirada planetaria articula la idea de progreso con el triunfo de la ciencia y la razón:

Una nueva historia comienza con Colón y Vasco de Gama, esta nueva historia es la era Planetaria y tendrá el impulso de dos hélices que motorizan dos mundializaciones simultáneamente unidas y antagónicas. La mundialización de la dominación, colonización y expansión de Occidente y la mundialización de las ideas humanistas, emancipadoras, internacionalistas portadoras de una conciencia común de humanidad. (2007: 46)

La primer mundialización comienza con las políticas coloniales y hoy se manifiesta con la hegemonía económica, financiera y tecnocrática del Norte. El fracaso de las recetas del desarrollo hegemónicas aplicadas en los que fueron llamados países subdesarrollados, es indiscutible. El aumento del malestar global se expande junto con la primera mundialización, la que despliega el pensamiento único,

las políticas unidimensionales y los aparatos tecno-burocráticos. Pero sin embargo, Morin, es rotundo cuando plantea la expansión de la segunda hélice (la polaridad de lo antedicho): la mundialización humanista que, en diversas formas y manifestaciones y “más allá de sus contradicciones y dispersiones, está unida por la aspiración a un mundo mejor”. (2007: 54)

Morin encuentra en el desarrollo dos mitos modernos: uno, en el que se cree que las sociedades que llegan a industrializarse alcanzan el bienestar, y sus individuos alcanzan el máximo de felicidad que una sociedad pueda alcanzar; el otro es el que se basa en la falsa creencia en que el crecimiento económico es causa necesaria y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales.

Por su parte, Arturo Escobar ha realizado aportes innovadores respecto a la construcción del concepto. Define tres ejes desde los cuales es construida la formación discursiva del desarrollo: las formas de producción de conocimientos, a través de las cuales se construyen objetos, conceptos y teorías; el sistema de poder que regula las prácticas; y las formas de subjetividad moldeadas por dicha formación discursiva. Esa articulación entre saber, poder y sujetos es valiosa para pensar los procesos de construcción de conocimientos en el sentido del desarrollo. En *Más allá de la invención del Tercer Mundo* Escobar hace una invitación a imaginar qué hay después de la modernidad. Y dice:

La creciente comprensión de que existen problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas apunta hacia la necesidad de moverse más allá de la modernidad, más allá del Tercer Mundo. (2007: 132)

En dicho artículo Escobar cita a Boaventura De Souza Santos, quien enfatiza que existe un desplazamiento más allá del paradigma moderno en dos sentidos: epistemológico y sociopolítico. Epistemológicamente, implica una transición de la hegemonía de la ciencia

moderna a un panorama plural de formas de conocimiento, lo cual está en consonancia con León Olivé. Socialmente, hace referencia a la transición del capitalismo global y las nuevas formas emergentes, las cuales aparecen vislumbradas en las nuevas lógicas de organización de los nuevos movimientos sociales.

El concepto dominante de desarrollo, como construcción social y política, aún deja afuera a dos tercios de la población del Planeta, determinados como lo que no son o no tienen: todo el Mundo considerado subdesarrollado. Gustavo Esteva realiza un profundo análisis de la invención del subdesarrollo como política colonialista de los Estados Unidos, para él se trata de una condición indeseable e indigna por el hecho de la esclavitud que implica.

Reconocer las nuevas formas de generar conocimientos, potencia nuevas formas de imaginar mejores mundos. Las preguntas que surgen son: ¿cómo son las nuevas sensibilidades para imaginar nuevos mundos?, ¿cómo se produce la comunicación en estos nuevos procesos?, ¿de dónde surgirán las imaginaciones disidentes?, ¿cómo pueden ser promovidos los aprendizajes mutuos y el diálogo de saberes de las prácticas de transformación?, ¿cómo se organizarán las prácticas más allá de la modernidad? Escobar en relación a todo esto, y haciendo hincapié en las diferencias entre las organizaciones en red y las organizaciones jerárquicas, propone reflexionar sobre las nuevas lógicas de los movimientos sociales basadas en las prácticas ciberespaciales y en las teorías de la complejidad de las ciencias biológicas y físicas.

Las políticas públicas, gestadas desde la producción colectiva de conocimientos para el desarrollo con énfasis en el diálogo de saberes, son propicias para articular los procesos de planificación con las redes y las nuevas lógicas de los nuevos movimientos sociales. Estas políticas producen, desde la propia metáfora, esperanzas para “reimaginar y rehacer mundos y conocimientos de otro modo” (Escobar: 2007).

Es necesario pensar en el diálogo de saberes y en la producción social del deseo como caminos potenciadores de novedosos ejercicios de autoorganización para planificar la transformación, desde sentidos complejos, diversos, integrales y pedagógicos. La Pedagogía vitaliza los caminos de transformación, ya que promueve aprendizajes pertinentes y significativos y, concomitantemente promueve desaprendizajes de viejas creencias y mitos (como los configurados durante el siglo XX acerca de desarrollo). El camino es el deseo.

La mirada desde el espacio social e histórico latinoamericano requiere un instrumental teórico-conceptual propio que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de las masas, las gestas, la literatura, el ensayo, las cosmogonías, las relaciones entre el hombre y la naturaleza, los sentimientos religiosos, las formas de conocimiento, los pequeños y grandes episodios de dignidad, los saberes que están en los bordes de la ciencia y con los que hay que dialogar en el territorio. En dichos sentidos, en *Geocultura del Hombre Americano* (1976) Kush hace grandes aportes. En su primer capítulo (“El miedo a ser nosotros”) pone de manifiesto la tensión entre conocimientos académicos y populares, como también la relación entre saber y miedo.

Como venimos viendo, las perspectivas hegemónicas de planificación, desde donde se interviene históricamente en la región, no contemplan la pluralidad de miradas y saberes que habitan los territorios que pretenden desarrollar. Esto se agrava con una construcción conceptual del desarrollo latinoamericano que redundante y propicia políticas de dominación, imposición de planes y aplicación de recetas exógenas y reduccionistas de la complejidad territorial. Me refiero de todos los Programas que se aplicaron en nuestro país con recetas impuestas por el BID, el BIRE, el Banco Mundial, IDH, etc.

Planificar y gestionar la comunicación en procesos de desarrollo, implica procesos complejos de construcción de conocimientos que comportan una manera particular de mirar el mundo, de ordenar y organizar las acciones y de entender a los sujetos y sus contextos. La

investigación de este libro se basa en desarrollar una mirada reflexiva sobre los diálogos de saberes, condición indispensable de los procesos que proponen transformar la realidad desde el marco de planificaciones en procesos de desarrollo basados en políticas del lugar.

Por ejemplo: no son mensurables en metas claras los procesos de aprendizaje comunitarios que implican producción de subjetivación. Esto conduce a reflexionar sobre los diferentes enfoques de planificación, qué lugares ocupan los sujetos, los objetivos, las evaluaciones, el futuro, el deseo, la comunicación.

Generalmente, los comunicadores planificadores que trabajamos en procesos de desarrollo desde la perspectiva de la comunicación como producción de sentido, vivimos grandes dificultades para explicar y dimensionar la complejidad del trabajo desde enfoques no lineales de planificación, gestión y comunicación. Esto se debe a que las prácticas hegemónicas de planificar y de entender la comunicación y los sujetos destinatarios de la políticas se basaron, lo repetimos, en modelos lineales que reducían y simplificaban los procesos que se desarrollaban en las comunidades.

La falta de pistas para asumir la complejidad de las planificaciones implica también, como costo para el desarrollo territorial, la fragmentación de las realidades y los esfuerzos por transformarlas, y una gran superposición de recursos para la solución de problemáticas sociales. Es muy común observar cómo las políticas fragmentan los espacios y los sujetos, obedeciendo a objetivos que surgen más de las necesidades temáticas de las administraciones que planifican que de las necesidades sentidas y propias de la gente. Es común, por ejemplo, ver cómo una misma población es abordada desde distintas temáticas, entonces allí va el promotor de salud con sus prácticas y saberes, luego va el educador, luego el ecólogo, luego el abogado, luego el ingeniero. A la vez, un mismo grupo familiar es fragmentado etariamente, y sus miembros son destinatarios de políticas dependiendo de sus edades: de 0 a 5, de 5 a 14, de 16 a 21, etc. Ambas fragmentaciones (temáticas y etarias) impiden el abordaje integral e integrado del te-

ritorio, debido a que gran parte de las problemáticas poblacionales quedan divididas y desconectadas en diferentes tipos de cobertura programática.

Por ello, la investigación de este libro tuvo el objetivo de construir algunos puntos reflexivos sobre posibilidades de comprender procesos de construcción de conocimientos que reconozcan abordajes integrales e integrados, y contribuyan al crecimiento de un territorio basado en la producción del deseo colectivo.

Entonces, los procesos de planificación de la comunicación en distintas políticas que han asumido el esfuerzo de pensarse y gestionarse desde la complejidad de los territorios donde intervenimos, ponen énfasis en la construcción colectiva de conocimientos, el reconocimiento de herramientas y métodos que incluyen la perspectiva del pensamiento complejo y la comprensión de los signos portadores de futuro.

Insisto en que la hegemonía de pensar los territorios como espacios de intervención basados en procesos de planificación exógenos no contempla la integralidad de los sujetos porque son concebidos como sujetos de necesidad y no de conocimiento.

La falta de pistas para asumir la complejidad de las planificaciones implica también, como costo para el desarrollo territorial, la fragmentación de las realidades y los esfuerzos por transformarlas, y una gran superposición de recursos para la solución de problemáticas sociales.

El método como conquista del hacer *estando ahí*

Perder el objeto para ganar el proceso.

(JESÚS MARTIN BARBERO, EN HUERGO Y MORAWICKI)

Entiendo la práctica de un método como el camino efectivamente andado por los sujetos en la territorialidad propia de un campo problemático. Un campo problemático que nos permite reconocer y partir de los saberes afianzados y admitir las oportunidades de crear nuevos modos de investigar y de desarrollar procesos de construcción de conocimientos, asumiendo la riqueza de la articulación entre prácticas de investigación y prácticas socio-culturales en su multiplicidad y diversidad. Es desde aquí que tomamos la investigación como un proceso creativo, por caminos inciertos, sinuosos, prácticos y enteramente políticos.

El método se nos presenta entonces como una conquista del hacer *estando ahí*, no como la reproducción de acciones esperables al investigador. En tal sentido la metodología no es la suma de herramientas de investigación, sino la estrategia de acercamiento continuo y transformador entre sujetos y objetos en ambos sentidos, hasta que, por el camino de búsqueda, se desdibuje la barra entre sujeto y objeto que en el apriorismo perduró durante cientos de años.

Una forma de entender este proceso es ampliamente explicada por el Profesor Rolando García cuando analiza los sistemas complejos en su libro *El conocimiento en construcción*:

El sujeto de conocimiento estructura la realidad, es decir, sus objetos de conocimiento, a medida que estructura, primero, sus propias acciones, y luego sus propias conceptualizaciones. O, el sujeto construye sus instrumentos de organización (estructuración) de lo que llamamos el mundo de la experiencia, puesto que,

solo a través de estas organizaciones puede asimilarlo. (2000: 181) A esta fase de construcción de conocimientos la epistemología constructivista la llama “asimilación cognoscitiva”. La actividad asimiladora del sujeto que conoce consiste en realizar acciones de conocimiento, actuar sobre los objetos y sus relaciones. Entonces no solo se transforman los objetos, sino las propias acciones del sujeto que conoce, transformándose a sí mismo. De este modo, agrega García, “el conocimiento se construye mientras se van desarrollando los instrumentos para su construcción en una interacción dialéctica”. (2000: 183)

La realidad no está estructurada, pero la actividad de los investigadores la estructura, en ese sentido las estructuras no son más que formas organizativas dadas por la actividad del sujeto que construye conocimiento. Tal perspectiva habilita a pensar procedimientos de diálogo y construcción conjunta de conocimientos con sujetos posicionados por fuera de la Academia.

Por lo tanto, pensar desde los sistemas complejos nos pone en el lugar de construir sistemas propios que organicen las actividades de conocimiento en un territorio de permanente interacción y transformación por parte de los sujetos en un proceso único y creativo, que no está dado, que es incierto y errante, como un diálogo no codificado por pautas previas. Siendo así, lo que buscamos no es un conocimiento que represente la realidad, sino un conocimiento que construya realidades para intervenir en lo real.

La sistematización como estrategia de construcción de conocimientos complejos desde el lugar

La sistematización entendida como estrategia de construcción de conocimientos complejos desde el lugar permite interacciones comunicativas:

- Entre prácticas y la academia. La sistematización, en la medida que es proceso reflexivo sobre el hacer, propone la generación de conocimientos.
- Entre prácticas y otras prácticas.
- Entre prácticas y líderes sociales.
- Entre las prácticas y las comunidades donde están insertas.
- Entre las prácticas y los propios actores que las vivencian.
- Entre prácticas y funcionarios.
- Entre prácticas y medios de comunicación.

Para terminar, la sistematización la entendemos como un dispositivo de traducción y una estrategia que permite abordar realidades concretas, nuevas formas de pensar y hacer la transformación territorial y nuevas formas de dimensionar las interacciones sociales de las diferentes organizaciones y sujetos que habitan un territorio, los cuales coordinan, organizan y construyen alianzas que sostienen y vitalizan sus proyectos. La sistematización ofrece condiciones para reflexionar sobre las perspectivas que fecundan las prácticas de transformación, y así las fortalece y las reorienta en nuevos sentidos que, en comunicación con otras prácticas, incluyen los enfoques de género y etnicidad como también la multiculturalidad y lo intergeneracional.

Los procedimientos de traducción

Siempre hubo múltiples formas de enunciar al mundo basadas en cosmovisiones, en lenguajes y en prácticas de habla. La tensión que pone de relieve la traducción es la concepción del otro y las distancias que esta concepción propone. El problema de la traducción siempre nos pone en situación de pensar cómo comunicarnos con el otro.

Tal planteo albergaba en la aventura filosófica de René Descartes cuando rompió con la lengua docta con la que las universidades del siglo XVII comunicaban los conocimientos (el latín del viejo impe-

rio). Escribió el *Discurso del método* en la lengua del pueblo (el francés), e hizo de esa vocación de quiebre con la tradición recibida un problema filosófico para poder pasar a pensar por sí mismo la fundación de conocimientos prácticos sobre el mundo, y que conducirá más tarde a Kant a interesarse en examinar las condiciones del saber (la autonomía de la razón). El *Discurso del método* constituye un camino de comunicación con ese gran otro llamado Pueblo que quedaba fuera de las prácticas de lectura. En efecto, siempre un esfuerzo de traducción implica una voluntad de comunicar.

Pero, ¿desde qué paradigma se puede abordar la traducción? La comunicación comporta una concepción sobre ese otro. En el paradigma lineal de comunicación, sea por transmitir contenidos o informaciones, sea por pretender alcanzar efectos o cambios de conductas, el otro queda reducido a la posición de objeto. Siempre es el otro quien debe cambiar una conducta, concientizarse de algo o incorporar algún dato, y así se abre la separación entre quienes saben y quienes no saben, quienes son conscientes y quienes no, quienes tienen la forma correcta y quienes aplican formas fagocitantes.

Las Epistemologías del Sur abordan el problema de la traducción desde la puesta en común de sentidos, sin intención de llegar a una versión que canibalice a otra, por el contrario, la intención es hallar semejanzas en la aceptación y el respeto a la diversidad de enunciación. En ese sentido la traducción es posible solo desde una voluntad comunicativa para el encuentro con el otro. Quien traduce con voluntad de comunicación parte de concebir al otro como un sujeto, un diverso que tiene otra forma de entender la vida, otra forma de pensar, hacer y sentir el mundo. Se trata de un acto de confianza, de comunicación con una otredad próxima pero diferente, y su resultado es la producción conjunta de conocimientos, en que el mundo de las jerarquías se diluye en el intercambio dialógico. Esta concepción de traducción implica situarnos en un modelo de comunicación basado en la producción social de sentidos y la comunicación como

hecho cultural que pone en común culturas, identidades y formas de ser, estar, tener y sentir en el mundo.

Las acciones de traducción desde una voluntad comunicativa son de intercambio y puesta en común de conocimientos que generan nuevos conocimientos en procesos interculturales.

Algunas huellas andadas en el camino

Desafío
Espejismos
Moverse
Andar a pie
Sencillez de la técnica
Obstinación
Arma para cazar
Explorar mi propio método

De mi asombro producido por ver la obra de Allÿs salieron reflexiones sobre los modos de construir conocimiento. De su posición política, su práctica epistémica, su práctica estética, en fin, de su estrategia metodológica situada en un lugar y un contexto, lo que importa en su obra es la afirmación de la vida y la problematización del mundo. Como Allÿs, concibo al conocimiento como un proceso incierto de construcción, que no es simplemente un conocimiento nuevo, sino otros modos de construir y validar los conocimientos, y ese modo tiene mucho que ver con la sensibilidad de abordaje de un territorio.

Andando y *estando ahí*, dejando que las cosas se aproximen al ojo y haciendo que los sonidos hablen, con esperanza y confianza me reconozco como caminante y peregrino que explora mis propios métodos y habita espejismos en el horizonte donde operan promesas y desengaños marcando pasos. Las dos promesas y los dos desengaños: la ciencia y el desarrollo.

Por eso considero relevante que la voluntad comunicativa de las prácticas de sistematización esté presente en la producción de conocimientos científicos, ya que no inciden en la realidad los estudios cuyos resultados solo circulan en el ámbito académico.

Algunos puntos a considerar en procesos de diálogo de saberes:

- 1- Diálogo de saberes entre mundo académico y mundo territorial: pasaje a conformar un nosotros, no una homogeneidad, sino un nosotros conflictivo y en tensión.
- 2- Trabajo, estudio e investigación sobre campos problemáticos en lugares concretos.
- 3- Trabajo desde una dimensión compleja de la realidad, buscando no su comprensión, sino su transformación.
- 4- Trastocamiento del tono de la jerarquización de conocimientos. La legalidad del intercambio político de conocimientos.
- 5- Trabajo que anula dicotomías reduccionistas y redimensiona la *doxa*.
- 6- La carencia, no como lo que hay que cambiar, sino como la riqueza epistémica inherente.
- 7- Pensar los territorios no desde la falta, sino desde el deseo como acto de construcción colectiva y potencia de creación.
- 8- Intervenir en campos problemáticos concretos, poniendo en acción la *praxis* como generadora de nuevas interacciones.
- 9- Trabajo en grupo donde el sujeto político construye conocimientos reconociendo la subjetividad de quien escribe.
- 10- Conocimiento transformador hacia procedimientos horizontales.
- 11- Abordaje de totalidades complejas e incompletas: poner en marcha procedimientos de traducción. Totalidades no homogeneizantes.
- 12- Se reúne lo que nunca tendría que haber estado separado: placer-trabajo y militancia-intelectualidad.

El método para mí es *conquistar el hacer en el estar ahí*, andando en la territorialidad de un campo problemático co-construido por un nosotros poliforme. La metodología se compone de todos los saberes que se incorporan a la práctica de la errancia que complejiza los campos disciplinares y tiene el afán de reivindicar la experiencia donde emerge lo nuevo y se problematiza lo viejo. El método es, también, un medio para *estar ahí*, para producir lugar, para producirse a uno mismo, entre promesas y desengaños. Ese *estar ahí* tiene el sentido de un acontecimiento, en tanto promueve la búsqueda de una forma novedosa de estar presente en el territorio. Es novedosa porque se corre de los aprioris pre-formateados para encontrar un camino incierto donde los diálogos de saberes son posibles. El con-saber, los procedimientos de traducción, las implicancias y las responsabilidades se han de considerar como actos performáticos, en contraposición a la preformatividad apriorista.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica. 2007.
- Arrua, V y Ceraso C. (2006). "Aportes de la comunicación a la planificación de Procesos de Desarrollo". X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación. Una década de encuentros para repensar los intercambios y consolidar la Red. [Ponencia]. San Juan 2006.
- De Certeau, M. (1969). "Les Révolutions du croyable". En *Esprit*, s/e.
- Escobar, A. (2007). (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Ed. El perro y la rana. Caracas. Trad. Diana Ochoa.
- Fernández, A. M. (2008). *Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Colección sin Fronteras. Buenos Aires: Ed. Biblos.

- García, R. (2000). *El Conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Huergo, J y Morawycski, K. (2016). *Memoria y Promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. La Plata: EDULP.
- Morin, E. (2007). *Breve Historia de la Barbarie de Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E y Cyrulnik, B. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Jara, O. (1984). *Los desafíos de la Educación Popular*. San José. Costa Rica: Ed. Alforja.
- Kush, R. (1976). *Geopolítica del hombre americano*. Ed. Ciudad.

Referencias de obras

- Aira, C. (1981). *Ema, la cautiva*. [Novela] Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Aljys, F. *Historia de un desengaño*. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA). Buenos Aires. 14/4 al 12/6 de 2006.
- Catani, B. *Paraíso*. La Plata. 2015. Obra de Teatro.
- Tarkoski, A. *Sacrificio* [Película]. Cannes, Francia, 1986.
- Blatt, M. (2015) *Papelitos de locura*. En *Mi juventud unida*. Buenos Aires: Ed. Mansalva.

CREAR PARAÍOSOS

Exhala el ardor de tu deseo de tal modo que salga bien expresado con la fuerza que lo sientes; no para que nosotros lo conozcamos mejor por sus palabras, sino para que te atrevas a manifestar tu sed, a fin de que otros te den de beber.

CANTO XVII, "PARAÍSO". DANTE ALIGHIERI.

La gente está entrando. Los chicos se pusieron en ronda y rezaron a su manera en el camarín. Están súper concentrados. Carlitos (de 7 años) superó una caída de espaldas que lo hizo llorar mucho. Está firme sentado en una silla junto a sus seis amigos, que son también compañeros de teatro, vecinos y, algunos son sus primos. Cada uno está leyendo una versión distinta de la *Divina Comedia*. La gente se ubica y hay un cambio de luz. Kiara cierra su libro. Todos cierran su libro. Se paran, caminan hasta el centro del escenario y miran a la gente. Kiara es la primera en hablar.

Así, entonces empieza el prólogo de *Paraíso*.

Kiara: Hace muchos años (700 años) un hombre (Dante) se enamora de una mujer (Beatriz).

Carlos: Nunca llegan a estar juntos. Solamente se cruzan. (Franco) en una esquina creo.

Zaira: Sí, solamente la ve de lejos, pero se enamora y sabe que es su gran amor.

Nico: Beatriz muere y Dante se da cuenta que ya nunca más podrá verla.

Franco: Y para poder estar con ella inicia un viaje a ese lugar imposible.

Ariadna: Donde él piensa está Beatriz.

Kiara: El Paraíso.

Demian: Es un viaje difícil.

Franco: Imposible porque no murió.

Kiara: Empieza diciendo que está perdido en una selva oscura y que tanto es amarga que poco lo es más la muerte.

Demian: Quiere morir.

Kiara: Sí, quiere morir.

Franco: Entonces, se va a buscar a Beatriz como puede.

Zaira: ¿Y nosotros?, ¿qué queremos?

Nico: ¿A dónde queremos ir?

Se miran, hacen una especie de *scrum* (como en el rugby), y dicen:

Zaira: ¡Sí!, nosotros, ¿qué queremos hacer? Nico: ¿A dónde queremos ir?

Kiara: ¿Qué es para nosotros encontrar a Beatriz? Carlos: ¿Quién es Beatriz?, ¿la kiosquera?

Kiara: No. ¿Cuál es nuestro viaje? ¿Qué queremos? Nico: ¿Qué queremos hacer?

Demian: ¿Qué podemos hacer? Kiara: No podemos hacer lo mismo si queremos cambiar algo.

Discusión entre todos.

Unos: ¿Qué es cambiar? (Repiten)

Otros: ¿Qué es lo mismo? (Repiten)

Discuten hasta que Zaira los hace callar. Desarman el *scrum*. Y siguen en ronda.

Zaira: Ya sé. Nuestro viaje es una obra de teatro.

Kiara: Y se llama "Paraíso". (Se le ocurre en ese momento.)

Franco: ¿Por qué?

Kiara: Por Dante.

Carlos: Paraíso, ¿qué es?

Kiara: El cielo donde van los muertos.

Carlos: No estamos muertos.

Kiara: Dante tampoco. Y encontró a Beatriz. Beatriz murió y Dante quedó.

Entonces (Dante) inicia un viaje hacia un lugar imposible y se va a buscar a Beatriz..., como puede...

Los chicos salen de la escena. Entran Juan y Germán.

Ese es el prólogo de la obra *Paraíso*

Paraíso es una obra de teatro realizada en una plataforma de diálogo de saberes entre un equipo de investigación, del que soy parte, y niños y niñas del barrio de Los Hornos de la ciudad de La Plata. La experiencia surgió de un proyecto mayor: PIO, Mapas de Aldeas. La idea para este capítulo es desarrollar una reflexión sobre aquella experiencia como una práctica epistémica, para dar cuenta, si esto es posible, de los principales desplazamientos disciplinares y metodológicos que configuraron la realización de la obra.

Nada es imposible en el teatro, incluso encontrarnos en el paraíso con Beatriz. Sin duda la obra propone un sinfín de posibilidades para ser, estar y hacer en el mundo. Dante hace una obra para encontrar a Beatriz, un encuentro que aparece como imposible. Sin embargo, en una plataforma de creatividad se produce. Tal vez por eso la comedia se lee y se relee, y se reescribe, armándose y desarmándose según los horizontes de lecturas posibles.

Pero... ¿qué sentido tiene ese viaje hacia un lugar imposible que el teatro les plantea a los niños y niñas del barrio de Los Hornos?

¿Qué formas va tener?, ¿qué caminos inciertos va a transitar?, ¿hacia dónde viajar?, ¿con qué elementos?, ¿para qué?

Una travesía..., un viaje..., un mundo posible..., una experiencia..., una relación.

¿Qué tipo de viaje implicó para nosotros (como equipo de investigación científica) hacer esa obra?

¿Qué desplazamientos?

¿Qué aprendizajes?

Para ir trabajando sobre estas preguntas primero deberemos situar al PIO (el Proyecto de investigación que posibilitó el Proyecto Paraíso), su contexto y sus estrategias metodológicas de diálogo de saberes, pero antes veamos algo de la obra.

Algo de la obra

No voy a contar la obra, simplemente haré un pasaje por algunos momentos que distingo para pensar los diálogos. El texto de la obra está completo al final del libro, para proponer la experiencia de su lectura, pero no debe ser tomada como algo que puede reemplazar la experiencia vivida por el espectador. En este sentido, leer la obra es una experiencia de distinto orden que verla, porque la presencia de los cuerpos, puestos en la escena, produce un lugar de construcción de sentidos colectivos irremplazable.

Momentos de la obra que destaco

El prólogo y las presentaciones:

En principio, quiero destacar cómo en el Prólogo los niños y niñas pueden contar la historia de Dante y su obra *La Comedia de la vida* en un formato narrativo de cuento infantil. Además cómo pueden, con toda fluidez, articular la narración de algo sucedido hace 700 años con sus propios deseos y su territorio. El prólogo de la obra transita la historia de Dante y el cotidiano de los chicos, desde su propia perspectiva.

Dante hace una obra para encontrar a Beatriz, un encuentro que parece imposible. Sin embargo, en una plataforma de creatividad se produce.

Otro tema destacable es la presentación que hacen de ellos mismos. Se enuncian asociados a su familia y su casa. Describen con quiénes viven. Cuando describen sus casas inventan, con total seguridad, un mundo de fantasía tan irreal como posible.

Franco: Esta es mi casa. Vivo en 155 bis e/ 75 y 76. Tiene una cama para dormir. Tiene también una escalera adentro. Es un león. Grande. Es cumbia. Es Casa Flores.

Kiara: Esta es mi casa. Vivo en 154 e/ 75 y 75 bis. Tiene una puerta blanca y un portón amarillo. La pieza donde duermo tiene tres camas y cuatro mesas. La llamo “Violeta”. La casa de los López.

Zaira: Esta es mi casa. Vivo en 154 e/ 75 y 75 bis. Tiene dos pisos y la queremos pintar más adelante. Me gusta la escalera. Es pincha, es pop.

Demián: Esta es mi casa. Vivo en 154 e/ 75 y 75 bis, con ella y con ella, mis hermanas (las señala). Y con Ámbar, mi otra hermana, bebé. Me gusta el patio porque tengo una liebre. Es color gris.

Nicolás: Esta es mi casa y este es mi hermano (Carlos levanta el brazo). Vivo en 154 y 75 bis. Es blanca, me gusta el patio para jugar. Es osa.

Franco: ¿Por qué?

Nicolás: Porque es grande.

Carlos: Y peligrosa. Esta es mi casa. Tiene dos puertas y un arco iris. El patio me gusta porque tenía quince gatitos bebés y un chanchito jabalí. Y se ahogaron con la inundación. Mi papá se los olvidó en el garaje.

El barrio:

Cuando describen el barrio lo hacen desde sus modos de transitarlo. Las casas carpas están ubicadas en el espacio escénico de igual manera que en el barrio. Las escenas se desarrollan sobre un mapa imaginario de sus recorridos habituales.

Hay una confusión sobre si su barrio es La Plata o está al lado de La Plata. Si bien ellos vienen al centro (al casco urbano, al interior del cuadrado), sobre todo con la Escuela o cuando van a Buenos Aires a visitar a alguien o a comprar algo, su referencia es claramente el barrio de Los Hornos, y adentro de Los Hornos: La Latita. Hay, en el mapa, distintas yuxtaposiciones marcadas por identificaciones y referencias cargadas de sentido.

Zaira: Para ustedes, nuestro barrio, Los Hornos, ¿dónde queda?, ¿es La Plata o no es la Plata?

Kiara: No, es un barrio vecino de La Plata.

Franco: En La Plata hay mejores semáforos, mejor tránsito.

Demian: Más edificios.

Zaira: ¿Por qué lo dicen?, ¿están seguros?, ¿qué saben de La Plata?

Nico: (Se levanta y camina.) Yo sé. La ciudad de La Plata tiene una postulación para ser declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. Y sé por qué: porque la ciudad de La Plata, como muy pocas ciudades del mundo, fue proyectada antes de construirse.

Franco: (Se levanta y camina.) La ciudad de La Plata es la primera ciudad del mundo construida de acuerdo a la ciencia positivista.

Kiara: (Se levanta y camina.) La ciudad de La Plata es la primera ciudad del mundo construida para una vida social armónica.

Demian: ¿Les parece?

La Plata es un cuadrado perfecto, dice el mito fundacional, pero los chicos están afuera del cuadrado. La pregunta de Demian causaba mucha gracia en los espectadores. ¿Les parece? Estar adentro o afuera del cuadrado genera gran asimetría. A pesar de que las casas del

llamado casco urbano (cuadrado) han sido construidas con ladrillos hechos en Los Hornos, los barrios siguen siendo lugares que rompen con el cuadrado ideal de ciudad perfectamente racionalista. Los chicos, en la obra, se burlan de los mitos fundacionales haciendo un recorrido que marca un cuadrado en el piso. El proyecto de ciudad moderna fue roto por la dinámica de su propio crecimiento. Afuera del cuadrado la racionalidad higienista no está presente (históricamente) y marca una profunda desigualdad a la hora de gestionar recursos comunes. Esta realidad que se repite como un espejo infinito hay que transformarla. Los camiones de basura casi no entran al Barrio donde viven los chicos, lo cual genera la acumulación de basura en las esquinas y la proliferación de roedores.

Enfermedad y ambiente es algo que la Ciudad debe mejorar de manera equitativa, priorizando el saneamiento de los barrios, quienes actualmente no cuentan con agua de red ni con servicios básicos, como cloacas. El crecimiento desigual tan marcado por zonas también construye un tipo de ciudadanía. Claramente los chicos saben esto y qué se debe hacer.

El documental:

Otra cuestión destacable es la discusión entre ellos acerca de qué es ficción y qué es realidad. Se preguntan si el documental es realidad o ficción. Esta conversación surgió de las preguntas propias de los chicos. La disputa es sobre qué debe hacerse en un documental. Se preguntan si debe ser sobre ellos o sobre algo más importante, como trabajar.

Franco (sentado en la mesa de trabajo): Documental de nosotros no me parece. Documental tiene que ser algo más importante.

Zaira: Si, tiene razón Franco.

Kiara: ¿Y del Proyecto de Investigación? Nos mandaron muchas cartas.

Nico: Era por la época de la inundación.

Y se van a la mesa.

Terminan haciendo una mixtura, cuentan momentos de su vida (como jugar al fútbol) y también le responden a la científica Marta. Aquí aparece el teatro, inscripto en la realidad, preguntándose sobre el cine documental. La línea del documental va creciendo en la trama de la obra. Está la presencia de un adulto con una cámara. ¿Qué hacer con eso? marca ese momento de la obra.

Nico: ¡Ah vamos a hacer cine!

Carlos: No, vamos a hacer un documental.

Nico: ¿Y qué es? Es cine.

Zaira: Es cine, pero de nosotros.

Franco: Es no ficción.

Nico: Non fiction.

Demian: ¿Y qué es no ficción? (Non fik shion).

Zaira: Y..., que es la realidad.

Carlos: (¿Qué realidad?) Es documental. Me voy a dibujar.

Carlos se va a su escritorio.

Nico: No entiende (es chico), es cine.

Franco: Es no ficción. Non fiction.

Kiara: Yo vi un documental de animales.

Franco: No sirve, somos personas. Gente.

Demian: Somos chicos.

Zaira: Igual tiene razón Franco, “chicos es persona”.

Cada uno empieza a mostrar algo, unas fotos, los diarios de invierno (leídos sobre una pila de colchones) y Franco insiste en trabajar cuando deciden contestarle a la científica Marta.

Después de contestar la carta de Marta cada uno va hacer lo que quiere. Entonces, en la obra se hace un documental que se ve en vivo. Lo que se muestra no son las actividades que los chicos quisieron exponer como representación de ellos mismos, sino las actividades que decidieron ir a hacer en su barrio. La imagen es profundamente

onírica, Carlos (el más chico, el que había propuesto el documental, al que enredaron con la discusión de qué mostrar) dirige al cámara en un espacio sin luz, por el espacio-barrio, mostrando a sus amigos haciendo lo que les gusta, iluminados solo con sus propias linternas.

Escenas múltiples (con cámara y proyecciones).

Nico: Yo me voy a la casa de Zaira.

Franco: Yo, al fútbol.

Demian: Yo también al fútbol (y se va con Franco).

Ariadna: Me voy a dormir a casa, ¿me ayudan?

Todos ponen los colchones

Kiara: Yo vuelvo a Chapadmalal.

Pone música (cumbia) y se va a tomar sol.

Carlos los mira, hace apagar la luz y trae de nuevo la cámara.

Carlos: Ahora sí es un buen documental.

Guion de cámara II.

Interior carpa 1: Franco y Demian jugando al fútbol.

Interior carpa 2: Nico y Zaira soplan velitas y relatan sus cumpleaños.

Interior carpa 3: Ariadna duerme.

En el medio, Kiara, sobre una loneta, toma sol y escucha una cumbia en un radio grabador grande y potente.

Franco sale de la carpa y dice a cámara: Más que el fútbol me gusta ser famoso (como Ricardo Fort).

La contestación a la científica:

Más por nuestro interés que por el de ellos, hicimos una indagación acerca de los motivos que causaban la inundación según ellos. Entonces los seguimos, en tour, por el barrio. Fuimos hasta el borde del campo, fotografiamos unos caños de desagüe que, según ellos, los quinteros tapan para no inundar sus propios campos, haciendo que el agua se vaya para el barrio.

También fuimos a un seminario de otro proyecto PIO para entender la cuestión más técnica del riesgo hídrico. En ese seminario una ponente habló desde el corazón planteando una reflexión interesante acerca de la utilidad, para arribar a soluciones, del conocimiento acumulado sobre el tema. Hicimos de lo que dijo esa científica -que la llamamos Marta- una carta dirigida a los chicos y les pedimos una contestación.

La contestación de los chicos fue asombrosa. Nosotros esperábamos que nos dijeran por qué no solucionan el problema de la inundación o alguna otra cuestión del plano de la queja o la demanda. Sin embargo, ellos estaban afligidos por Marta, porque ella encuentre una solución a su problema, que era claramente el de ellos. Marta dice que, en las noches de tormenta, no puede dormir imaginando las personas que se pueden inundar. A esto Carlos le responde – ¿cómo es su cama Marta?, ¿por qué no duerme? Las voces de los otros chicos son voces colaborativas, saben lo que se debe hacer, o lo que se puede ensayar, las respuestas de los chicos son propuestas de diálogo y de acción conjunta.

Se sientan alrededor del escritorio (donde estaba Carlitos). Instalan un grabador con papel y lápices en Plan de Trabajo:

Kiara: (Presentando) Esta carta la mandó Marta, una investigadora del Conicet (como un testimonio dijo, una “carta-testimonio”), yo la leí y la grabé para los chicos. (O para ustedes.)

Testimonio-carta de una científica:

Cada vez que llueve, cuando empieza a llover y yo estoy en mi casa (en mi cama, en mi confort) imagino la situación de la próxima inundación. Imagino a la gente que está en los barrios por inundarse y siento que mi espíritu se violenta porque no pude hacer nada.

Este no es un tema nuevo, hay mucha gente, cantidad de gente, que ha trabajado y continúa trabajando en este tema. Siento que a pesar de tanto trabajo, trabajar no sirvió de nada. Siento frustración. Fui a reuniones

participé en comisiones. Realicé trabajos, redacté papers. Infinidad de papers que han ido a parar a un cajón. Se escribe, se investiga se publica y nunca pasa nada; lo más importante es la gestión, que se decida algo, que se haga algo, que algo pase.

¿Cómo es la situación de nuestra pampa ondulada? La primera catástrofe que recordamos fue en 1940 en Ensenada. El Cine Victoria tuvo más de 50 cm. de agua por encima de sus butacas. El río llegó hasta la calle 122. (Hay fotos.)

En el 2002, 2008 y 2013 las planicies aluviales se inundaron. Pero allí donde era el lugar natural del agua ahora está habitado por nosotros: barrios, familias, personas y animales viven en esta situación de peligro y desprotección. El agua torrenciosa sube inunda y después baja. Si no estuviéramos en el medio sería el ritmo natural de los elementos. Pero habitamos ese espacio y allí donde estaba libre el antiguo arroyo ahora está entubado, encorsetado, reducido, desviado y sucio; entonces la lluvia se transforma en caudal.

Canalizaciones, dragados, rectificaciones de cursos, entubamientos, terraplenes, pavimentos, alcantarillado son las rejas que hemos puesto a la naturaleza para controlarla. Los arroyos ya no siguen su curso al río, están tapados, los ignoramos. En la escuela nos enseñan los ríos de Europa pero no nos enseñan con qué arroyos convivimos. ¿Dónde está el arroyo El Gato, El Carnaval, El Regimiento? ¿Cuántos son? ¿Dónde están las cañadas? ¿El antiguo estero?

Además la Tierra. Decapitamos la tierra para hacer ladrillos para hacer nuestras casas. Es decir, le sacamos los 40 cm de la parte más fértil de la tierra para cocinarla y hacerla ladrillo. Dejamos a la tierra más fértil yerma. La tierra de Berisso fue levantada para construir casas porque sacamos tierra de otros lugares de la ciudad, en La Plata hay más de cien canteras. Hicimos de la tierra una tierra impermeable.

Siento que hablo con conocimientos viejos... tanto hablé. Si voy a la radio: hablo. Si voy a una escuela: Hablo. Si voy a un congreso: hablo. Yo hablo y hablo y hablo y nunca me voy a cansar de hablar.

No importa. No importa lo que se haya dicho ni lo que diga porque igual no se usa.

Marta

Kiara se levanta. Deja el grabadorcito en la otra mesa y pregunta: ¿Le respondemos?

Franco: ¿Marta usted no se inunda nunca? Ojalá que no haya otra inundación, o que no se inunde tanto. ¡Qué el pueblo no se inunde!

Demian: Tampoco la ciudad.

Kiara y Ariadna: ¿Qué es papers? ¿Qué estudió Marta? ¿Qué es la pampa ondulada?

Carlos: ¿Cómo es su cama, Marta?

Nico: ¿Por qué no se puede hacer nada? Intenten algo. Algo tiene que poder hacerse, porque al final se inunda la gente.

Zaira: Marta si no sabe, nosotros le podemos decir qué hacer:

Franco: Sí, no tapar la zanja.

Nico: Lo que está en la esquina, que es lo que rebalsa e inunda. (Hay fotos).

Demian: Sí, que junten la basura seguido.

Ariadna: Sí, y que los perros no desparramen.

Carlos: Que no tiren los pañales. Que limpien mejor su propio laboratorio.

Kiara: ¿Le importa más la gente (los demás), que usted misma?

Carlos: ¿Es verdad? ¿Cómo es su cama, Marta?

Todos: PD: un saludo desde el teatro.

Carlos: Le mandamos una invitación para que venga a vernos.

La lectura de los diarios:

Como ya comenté una estrategia de escritura fueron los diarios de invierno. Los chicos escribían en un cuaderno qué cosas les pasaba en ese invierno. Cada chico tuvo un diario en el cual escribía.

La relación que tuvieron con el objeto diario y con el producto fue maravillosa. Relataban sus emociones y las tareas y acontecimientos cotidianos. La actividad de escribir fue un impulso importante en el trabajo, que otorgó otra capa al proceso, llena de creatividad y de mucha vitalidad.

Los diarios ponen a los chicos a contarnos cosas, como productores de su propia obra. En la obra los leyeron sobre una pila de colchones. Recuerdo que en el ensayo general Zaira lloró mucho leyendo el fragmento que ella había elegido. Lloró tanto que pensé que debíamos sacarla, sin embargo sostuvo el momento y continuó la obra como cualquier actriz que defiende su trabajo.

En los diarios vemos conflictos, roles asumidos, mitos, fantasías, angustias, enfermedad, relaciones entre pares, deseos y sobre todo una poética niña que se manifiesta sin pretensiones. Pienso en mil formas de expresión que existen en las niñas y niños. También en el mito que los chicos no escriben, o que no les gusta escribir. Vimos una originalidad en su escritura que debemos rescatar para construir también desde ese lenguaje. No hablo de expresar ideas, sino de expresar lo que les pasa.

Zaira, 10 de junio,

Ayer pase por la casa que era de mi abuela y se me partió el corazón verla hecha bolsa. Todo el arbusto que era hermoso estaba seco y feo, y más me dolió ver esa ventana en la que jugábamos cuando era chica con mi hermano. Lo bueno es que me nombraron delegada de año. Y conseguí que no desaprobáramos inglés.

Kiara, 21 de junio,

Hace mucho frío..., en este invierno capaz me enfermo y me agarra angina...

Mis hermanos: Ariadna es la más grande, mi hermano Demian es el segundo, yo soy la anteúltima y me llamo Kiara.

Los viernes con teatro es muy divertido, Beatriz es muy buena, Juan es re alto y Germán hace caras graciosas.

27 de junio,

Hoy me peleé con una amiga que se llama Agustina

Agustina: Sos re mala. Eras mi mejor amiga y ahora no sos más.

Yo no sabía qué decirle.

Después nos juntamos y anotamos en un papel:

Agus y Kiara mejores amigas...

28 de junio,

Estoy jugando con mi caballito de la suerte..., como digo siempre que los de teatro sueñen con los angelitos. Mañana voy a ir a teatro y ahora a jugar

12 de julio,

Hoy me peleé con mi amiga Lucía y después nos juntamos y fuimos a plástica juntas.

13 de julio,

Ahora estoy en mi casa y voy a comer tarta de jamón y queso. Chau

23 de julio,

... a veces pienso que tenemos que actuar así en teatro. En la obra de teatro todos se reían.

Me encanta mirar Violeta y también me gusta cantar y brillar como ella

Y quiero ser famosa como Violeta

Y se está haciendo de noche y voy a comer y mañana voy a la escuela

Y después me voy a conocer el teatro

Zaira,

16 de mayo,

*Te quiero decir que no me siento bien, mi abuelo está cada vez peor...
Hoy domingo, estoy para el orto, ganas de mandar a todos a la mierda...*

Ariadna,

*Hola querido diario, hoy me levanté y desayuné factura con mate y
cuidé a mi hermana porque mi mamá se fue a estudiar. (Sigue...)*

Antes de irse Aldana escribió,

*Antes de las vacaciones me gustaría no ir a la escuela, así tengo un día
más de vacaciones*

Algunos días a mí me da tos.

*Cuando yo sea vieja quiero dejarles una carta que diga que espero que
cuando sean grandes se porten bien.*

*Hoy martes (23 de junio) no fui a la escuela porque me tuve que
quedar a cuidar a mi hermanito... mi mamá se había ido a las 3 de la
mañana y vino a las 6 y después se fue al hospital y se quedó hasta el
miércoles y no durmió nada.*

Antes de irse Nahir escribió,

*El gauchito gil era un hombre (gaucho) que vivía en el campo. Para
alimentarse cazaba animales. Al gauchito le gustaba ayudar a la gen-
te. Era valiente, inteligente. Está vestido con una bombacha, camisa y
pañuelo y en la mano una boleadora que él usa para cazar animales.
Usa botas y en la cabeza una cinta roja.*

Los deseos y el final:

De todos los deseos nos impactó más el de ir al cine. Por eso fuimos al BAFICI a ver una película en la que aparecía un trabajo nuestro: Infierno.

Nos llamó la atención por cómo enunciaban que nunca habían ido al cine. Decían: mi mamá me llevó pero era muy chico, yo fui pero estaba en la panza de mamá. La cuestión es que queríamos terminar con su imagen yendo al cine, así que en la escena final, el carromato se convierte en cine y al que los niños y niñas asisten. La película es sobre ellos. Son ellos entrando a su casa, siguiendo el camino que probablemente siguió el agua cuando fue la inundación.

Lo paradójico de esto es que mientras ensayábamos la obra, en la Unidad Básica La Patria es el Otro, hicieron un taller de video y produjeron su propio documental. En el documental contaban cómo es su barrio. Viajaron y lo mostraron en Chapadmalal, Mar del Plata. La potencia del deseo puesta en acción hizo que el viaje y el documental, que aparecen en la ficción del texto de la obra, suceda en la vida cotidiana de los chicos, convirtiéndolos en documentalistas, permitiéndoles un viaje a la playa y enmarañando aún más el debate sobre la realidad.

El PIO

El proyecto *Paraíso*, como dije antes, constituye una práctica epistémica de un Proyecto mayor: el PIO *Mapas de Aldeas*.

El 2 de abril de 2013 la ciudad de La Plata sufrió la peor inundación de su historia. La catástrofe expuso una relación compleja entre el Estado, las políticas públicas y las organizaciones territoriales, y puso en evidencia el agotamiento del modelo de la modernidad para la prevención y resolución de traumas socio-ambientales. A partir de lo acontecido, el Estado y las organizaciones sociales y políticas

tuvieron que reacomodar sus finalidades en pro de acompañar a los damnificados en el proceso de reconstrucción del territorio y de reflexión sobre la catástrofe.

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, como institución educativa sensible al territorio donde está inserta, tuvo y sigue teniendo una importante participación en el proceso de reconstrucción de la dinámica social quebrantada por la inundación. En ese contexto se presentó el proyecto PIO (Proyecto de Investigación Orientado – UNLP/CONICET): “Mapas de aldeas: diagnóstico socio-comunicacional para la gestión de estrategias de comunicación/ desarrollo en el contexto de riesgo hídrico. Cartografías del territorio, construcción social de la salud y acceso a los derechos y políticas públicas”.

Con su extenso título, el *PIO Mapas de aldeas* nuclea a seis Facultades y varios Centros de Investigación y cuenta con cincuenta y dos investigadores. El proyecto fue aprobado para su ejecución en marzo de 2014 y se encuentra en proceso de finalización.

Mapas de aldeas propuso investigar las relaciones de comunicación establecidas entre la comunidad damnificada por la inundación, las organizaciones que participaron en los operativos de ayuda y las Políticas Públicas ejecutadas en función de la resolución de distintas problemáticas. A la vez debate sobre el rol de las universidades públicas y la investigación en situaciones de emergencia en medio de la construcción de un proyecto de país y de región. Así mismo, reconoce que la comunicación y el cambio social se asocian en prácticas y experiencias concretas de transformación de la realidad llevadas adelante por diversos actores políticos y sociales en territorios concretos.

La perspectiva metodológica se basó en un enfoque transdisciplinario y participativo del que surge, en diálogo con las comunidades, la creación y construcción de mapas comunicacionales que dan cuenta de los temas significativos y relevantes para las comunidades (Jóvenes, Salud, Educación, Comunicación, Participación, Trabajo, Género, etc.). *Mapas*, entonces, desarrolló talleres con miembros de

las organizaciones y la comunidad (radiales, gráficos, audiovisuales, artísticos) para poner en circulación en el territorio saberes y sentidos producidos durante y pos la emergencia hídrica.

La catástrofe hídrica expuso una relación compleja entre el Estado, las políticas públicas y las organizaciones territoriales, y puso en evidencia el agotamiento del modelo de la modernidad para la prevención y resolución de traumas socio-ambientales.

Prácticas epistémicas de diálogo de saberes

En abril de 2013 la tormenta irrumpió y cuando el agua bajó quedamos trabajando en barrios ubicados en los límites del cuadrado de la ciudad, asentados en los bordes de los arroyos, conformados por viviendas precarias, familias numerosas y con carencia de acceso a las políticas públicas y aislamiento por falta de transportes, entre otras problemáticas.

De las relaciones de comunicación entre el Estado y esas comunidades surgieron muchos interrogantes que están atravesados por las nociones de salud, ambiente, educación, condiciones de trabajo y producción, migraciones, tenencia de la tierra, género y acceso a las políticas públicas. El Proyecto realizó los Encuentros Barriales llamados *Soñar, Creer y Crecer*, que resultaban ser espacios de diálogo entre las políticas públicas y los habitantes del territorio. Los Encuentros Barriales eran un sub-proyecto que gestionaba plataformas de diálogo y de comunicación en espacios públicos (los mismos barrios damnificados). Las políticas públicas iban al territorio facilitando trámites, diagnosticando accesos y reformulando problemáticas.

Con el Proyecto se produjeron procesos de construcción colectiva de obras artísticas. Los casos paradigmáticos fueron la obra de teatro *Paraíso* (realizada por niños y niñas del barrio de Los Hornos)

y el *Mural del Agua del Barrio Saboia*. De eso modo se reconocieron las expresiones artísticas como espacios de comunicación. El aporte del arte público monumental incorporó el arte como constitutivo del espacio urbano. Se trabajó sobre el replanteo de la importancia de la ciudad en relación con el ambiente, del habitante con su entorno y de la cultura como expresión de identidad social.

Ante la necesidad de crear lugares donde poder “hacer mundos con otros” y de diseñar espacios sociales conscientes que permitan achicar las brechas entre los derechos proclamados y su efectivo ejercicio por parte de los ciudadanos y las organizaciones comunitarias y sociales para atravesar procesos de transformación, en este Proyecto se dialogó con la noción de comunidades de aprendizaje, a efectos de nutrir las relaciones de cooperación, confianza y solidaridad.

Desde las redes de comunicación establecidas en la emergencia hídrica situadas territorialmente, el acento estuvo puesto en la identificación y el accionar. El abordaje implicó la identificación, la descripción y el análisis de los procesos comunicacionales que se dieron en la ejecución de políticas públicas durante y después de la emergencia hídrica entre los distintos niveles del Estado y la comunidad.

Mapa de Aldeas creó un sistema de georeferenciación que generó procesos de participación en las comunidades desde la perspectiva de los sistemas complejos y la IAP (investigación-acción-participación) para la construcción de mapas de redes territoriales en yuxtaposición con mapas de redes sociocomunicacionales y su atravesamiento con las relaciones y prácticas entre comunidad, organizaciones y políticas públicas.

Se trabajó también en la construcción de un mapa de zoonosis de los territorios damnificados, concibiendo la salud humana de forma holística en estrecha relación con la salud animal y el estado de los ecosistemas.

Con ese enfoque el territorio es concebido como un campo geométrico topológico donde convergen fuerzas de localización que se expresan en un tejido de redes sociocomunicacionales generadas por rela-

ciones sinérgicas (políticas, económicas y sociales) que se entrelazan, se superponen y son concertadas entre actores que se identifican entre sí, prioritariamente por lazos de vecindad y proximidad. Las identidades propias del arraigo de los actores a sus respectivos territorios constituyen un factor clave en la movilización de energías sociales a favor de la transformación. Ello significa construir el territorio a partir de procesos participativos que incluyen aspectos materiales, estéticos, simbólicos, físicos, biológicos, sociales, económicos y políticos. Los sistemas de ciudades-región son redes que, funcionando como una unidad indisoluble, engloban una ciudad central originaria que da nombre a la mancha urbana, a sus suburbios y a una serie de ciudades-aldeas satélites que a menudo funcionan como ciudades dormitorio, industriales, comerciales y de servicios. Se trata de conurbaciones (muchas veces invisibilizadas) continuas o discontinuas, donde se conjugan las mejores posibilidades para germinar y prosperar programas de desarrollo endógeno, democrático y sostenible.

El complejo cognitivo (focalizado en esas periferias) que el proyecto ha abordado permitió investigar la articulación entre comunicación y cambio social, entre comunicación y salud, entre comunicación y medios, entre comunicación y educación, entre comunicación y arte en diferentes territorialidades, entre niveles organizativos e institucionales y de diversidad temática, pudiendo así sistematizar la información en una plataforma digital en línea interactiva de fácil acceso y uso para las organizaciones, los medios, el Estado y la Universidad.

Puntos de partida: una perspectiva inicial

El mayor desafío de *Mapas* frente a la emergencia hídrica consistió en producir nuevos sentidos, abrir caminos de reflexión y de acción sobre las formas de estar en el mundo, para construir nuevos modos y rescatar otros que subyacen resistiendo.

El Proyecto asumió el modelo que entiende a la comunicación como productora de sentidos y hecho cultural, debido a que habilita la generación de diálogos de saberes que construyen sentidos colectivos respecto a la cultura del riesgo, y a que se suma a los debates en torno al cambio social desde la singularidad narrativa de cada territorio. Dicho modelo, además, permite analizar el acceso de las comunidades a la ciudadanía a partir del ejercicio pleno de los derechos, pues existen procesos administrativos en que las tecnologías de la gestión no están suficientemente comunicadas a la población, generando así frustración, exclusión e impotencia.

La relevancia de los diálogos cobra centralidad tanto en la prevención como en la contingencia en contextos de vulnerabilidad, exposición, amenaza y peligrosidad, pues la convención y unidad de criterios fortalecen los vínculos previos que permiten enfrentar la incertidumbre (o la falta de comunicación).

Sobre el concepto “Un mundo, una salud” *Mapas* adoptó una perspectiva integral de los territorios en armonía con el ambiente. El concepto subraya la toma de conciencia colectiva del vínculo entre las enfermedades animales y la salud pública. Desde hace tiempo es sabido que un 60% de las enfermedades humanas infecciosas conocidas son de origen animal (animales domésticos o salvajes). Aunque no exista actualmente (para la salud animal) un sistema equivalente a los sistemas de salud humana, es necesario integrarlo a la salud pública para formular recomendaciones que mejoren la cooperación entre los servicios veterinarios y los servicios de salud pública. Los eventos recientes demostraron que dicha cooperación es primordial ante enfermedades zoonóticas como la rabia o la leptospirosis, altamente patógenas, o bien ante ciertas toxiinfecciones alimentarias. En todos los casos el control del agente patógeno en la fuente animal podría evitar problemas ulteriores de salud pública. En efecto, tanto la salud como el ambiente deben ser comprendidos de forma integral a los derechos proclamados y al efectivo ejercicio de los mismos por parte de las y los ciudadanos y las organizaciones comunitarias y sociales.

Cartografías comunicacionales

La modalidad desde la que trabajamos los procesos de diálogo de saberes para la realización de una cartografía comunicacional en el Proyecto *Mapas* se basa en la perspectiva de comunicación que ha desarrollado Cecilia Ceraso, quien señalaba en “Comunicar el ambiente” lo que sigue:

El desafío en el campo de la comunicación es poner cauces a la comunidad, para disparar la palabra y construir nuevos sentidos que den lugar a otros valores y modos de estar en el mundo. Creer en la transformación profunda. Conocer la realidad de nuestros pueblos y saber que existen muchos modos diferentes de valorar y sentir la transformación, el crecimiento, las riquezas y las carencias. (Ceraso, 2009: 75)

Desde tal perspectiva, entendemos al territorio como un tipo de narración en que es fundante el papel de la comunicación para el cambio social. El territorio, en este proyecto de investigación, constituye un relato cartográfico donde los actores comunicacionales construyen su realidad para transformarla, problematizando las territorialidades y las configuraciones de sentido (espaciales y temporales) que operan en él.

La intervención desde esta perspectiva implica salir a buscar historias y despertar el interés por la narración, es decir, por la comunicación. Los territorios se fundan, en efecto, desde las narrativas. Liberar este caudal comunicacional pone en práctica el pensar situado como modo de comprender las singularidades territoriales. De este modo, el proyecto estableció coordenadas témporo-espaciales que se ordenan a través de los relatos, siempre contextualizados y comprendidos desde sus bases socioculturales.

Desde estos enfoques, el territorio es construido y nos construye, puesto que aparece como un escenario de interacción comunicacional y de producción de sentidos, donde pueden comprenderse las vivencias que en él son relatadas. La cartografía comunicacional -que toma la forma de un mapa- es entonces un canal, un medio y un cauce de comunicación del habitar situado.

Entendiendo que el mapa no es el territorio y que el territorio es narrado, usamos la categoría “Frentes Culturales” desarrollada por el investigador mexicano Jorge González, la cual nos brindó herramientas metodológicas cualitativas para el análisis de los territorios y contextos donde las inundaciones impactaron más profundamente. González afirma:

La categoría de los Frentes Culturales sirve como herramienta metodológica y teórica para ayudarnos a pensar y a investigar empíricamente los modos históricos, estructurales y cotidianos en los que se construye una urdimbre de relaciones de hegemonía en una sociedad determinada. (1986: 45)

Otra de las contribuciones teóricas importantes para nuestro trabajo fue la Teoría Social del Riesgo. María Isabel Andrade y Paula Laporta contribuyeron con investigaciones sobre la vulnerabilidad social ante eventos climáticos adversos. Este tipo de vulnerabilidad se define por las condiciones (sociales, económicas, culturales, institucionales) previas a la ocurrencia de un evento catastrófico, que la predisponen para sufrir o evitar daños (económicos, psicológicos, en la salud), y que determinan, según las autoras, “el nivel de dificultad o capacidades que tendrá el grupo social para recuperarse autónomamente luego del impacto”.

El territorio es concebido como un campo geométrico topológico donde convergen fuerzas de localización que

se expresan en un tejido de redes sociocomunicacionales generadas por relaciones sinérgicas (políticas, económicas y sociales) que se entrelazan, se superponen y son concertadas entre actores que se identifican entre sí, prioritariamente por lazos de vecindad y proximidad.

Otra contribución que forjó el camino de las prácticas fue la investigación de Rossana Reguillo, quien estudió las consecuencias de las explosiones de un gasoducto en Guadalajara (México). Su trabajo aborda la ciudad luego de un acontecimiento que trastornó el orden urbano, dejando a la vista el desorden subyacente y generando una incertidumbre que rompió la cotidianidad de muchas familias, pero que, al mismo tiempo, abrió el acceso a una visión global de la vida, cuestionando lo normalmente indiscutible y haciendo posible el hecho de imaginar otro futuro. Reguillo indagó en cómo los actores sociales ordenan su vida a partir de su pertenencia a un territorio, como un proceso de implicaciones y afectaciones recíprocas.

Las catástrofes, es cierto, producen nuevas categorías sociales que se convierten en objeto de lucha por la definición y valoración legítima de lo que encierra: los damnificados. Al igual que en la región de La Plata, la explosión del gasoducto en Guadalajara puso de manifiesto la imbricación pluridimensional de la ciudad, en tanto espacio físico y organizativo, en tanto espacio simbólico y objeto de lucha entre contendientes desnivelados. Desde una perspectiva sistémica, la alteración de una de las dimensiones altera el sistema en su conjunto y se producen distintos niveles conflictivos: conflicto individual, conflicto intragrupal y conflicto intergrupalo. Los tres niveles están en tensión permanente y se tocan en la dimensión transgrupalo.

El PIO abordó las problemáticas de poblaciones y grupos en situación de vulnerabilidad social de distinto tipo. Por ejemplo, muchos migrantes de países de la región habitan los territorios abordados, entonces se pudieron realizar diagnósticos acerca de la diversidad sociocultural, la visibilidad y la invisibilidad de los migrantes y, de ma-

nera general, las relaciones interculturales en situación de migración. Esos diagnósticos arrojaron necesidades en cuanto a promoción de derechos asociadas al desarrollo de capacidades y expresión comunicativa. En el discurso público, los migrantes son representados en relación a problemas sociales y en situaciones específicas de victimización, y con respecto a las relaciones interculturales, aparece la centralidad de la comunicación en esos contextos.

En síntesis, el Proyecto *PIO Mapas de aldeas* –inscripto en la perspectiva de la comunicación para el cambio social–, vincula comunicación, arte y salud con una concepción integral de la relación entre sociedad, territorio y ambiente en un habitar situado. En ese sentido y considerando a la salud como una sola, la detección y prevención de zoonosis, aparece aquí no sólo desde lo estrictamente sanitario, sino también como una cuestión cultural y de comunicación.

Comunicación, cultura, territorio, vulnerabilidad social y derechos, salud y ambiente, son algunas de las dimensiones conceptuales y prácticas que nutrieron el Proyecto. Como desafío y experiencia para la concreción del mismo y para la construcción de conocimientos, partimos de miradas comunes sobre cultura y sociedad, nos propusimos la construcción de un abordaje integral, inter y transdisciplinario a fin de trascender las fronteras disciplinares. Del mismo modo promovimos cauces de comunicación para la construcción colectiva de sentidos, utilizando el diálogo de saberes como práctica cognitiva y la comunicación entre las diferentes disciplinas.

El Plan: producción de sentidos haciendo una versión del *Infierno* de Dante

Fuimos al barrio, panfleteamos para que vayan jóvenes al taller de teatro. En esa recorrida por la Latita íbamos acompañados por una banda de niños y niñas. A veces nos decían “dejá en esta casa que viven unos nenes”. Y así lo hacíamos. Usamos un dibujo que nos dio

de una nena cuando fuimos a promocionar la actividad en el Fines II, que se dictaba en la Unidad Básica la *Patria es el Otro*. El dibujo era un ojo y la nena se llama Martina. Pensamos que el ojo dibujado por ella representaba la imagen más significativa que podíamos hallar para comenzar nuestro trabajo. Hasta ese momento era la estampa más genuina de nuestro *estar ahí*. La Latita es un barrio de Los Hornos de la periferia de La Plata, tiene un asentamiento donde las condiciones de vida son muy desfavorables. Las casas están en proceso de construcción permanente y el barrio es como una aldea donde todos se conocen y se reconocen en su diversidad. Es un barrio dentro de un barrio que, en sus bordes, tiene otros barrios que también están dentro de Los Hornos. Uno de los accesos desde el centro es por la calle 66, saliendo del cuadrado del casco urbano de La Plata.

En realidad La Latita se llama La Piedad. El nombre La Latita fue un invento de los chicos, y así quedó desde el primer acercamiento de la militancia después de la inundación del 2 de abril.

Fuimos al taller con la expectativa de reunirnos con los jóvenes del barrio. Sin embargo, cuando llegamos, los presentes eran solo niños y niñas, los mismos que nos habían acompañado en la panfleteada. Esperamos la llegada de jóvenes en vano, hasta que decidimos comenzar a trabajar con los niños y las niñas presentes, quienes también estaban esperando ser admitidos en el taller.

Nunca habíamos trabajado con nenes, pero empezamos a movernos. Estábamos adentro de la Unidad Básica *La Patria es el Otro*, emergente de las relaciones establecidas entre la militancia peronista de la Facultad y ese territorio inundado en 2013.

Estábamos ahí en diálogos de saberes que se produjeron a partir de la emergencia hídrica que sufrió la Ciudad de La Plata. Desde el comienzo de la catástrofe hasta el punto de la reconstrucción de la vida en el barrio sucedieron varias cosas: aprendizajes y relaciones que estábamos investigando desde el *PIO Mapas de Aldeas*. Nosotros estábamos trabajando ahí una plataforma de diálogo con el barrio para construir sentidos en torno a la inundación, el futuro y la vida.

Recordemos que el objetivo general del PIO fue investigar las relaciones de comunicación que se establecen antes, durante y luego de la inundación, entre la comunidad damnificada, las organizaciones (políticas, sociales y comunitarias) y las políticas públicas, para gestionar planes y estrategias de comunicación y desarrollo que fortalezcan las redes y promuevan construcciones de sentidos acerca de la cultura de la salud, el ambiente y el riesgo hídrico. Su objetivo específico número 5 proponía la tarea de desarrollar talleres de producción de contenidos en instituciones y organizaciones comunitarias con los vecinos, partiendo de los relatos propios sobre la inundación a fin de generar cauces para la construcción de la memoria colectiva en los siguientes lenguajes comunicacionales y artísticos: radial, audiovisual, gráfico, multimedial, musical, mural y teatral.

La idea de crear superficies de diálogo para explorar posibilidades de acercamiento entre personas y saberes diferentes, apuntaba no solo a resultados, sino a las relaciones y los modos en cómo concebirlas. Entre todos, nos propusimos desarrollar un taller de teatro con niños y niñas de La Latita a partir de la lectura de la *Divina Comedia* y la producción de relatos propios (pensamientos y sueños).

¿Por qué la *Divina Comedia*?

Desde hace tiempo participo de un grupo de teatro llamado *Grupo Patos*. Con ese grupo hicimos *Infierno*, dirigida por Beatriz Catani, y nos presentamos en un festival alemán llevado a cabo en Buenos Aires: Espacios revelados (cuyo nombre en inglés es *Changing Places*, que se traduce como “cambiar mi lugar por el suyo”, en el sentido de “ponernos en los zapatos del otro”, “en el lugar del otro”). Beatriz, Juan y yo, formamos parte de esa puesta. Beatriz fue la dramaturga y directora que reescribió *La Comedia* a la luz del lugar donde fue presentada la obra: el puente Barraca Peña del Riachuelo. Beatriz se basó en entender la Comedia como un activo del dolor, resultado de

esos momentos en que uno se siente en el medio del camino de la vida. Son momentos signados por un gran dolor, una pérdida o una catástrofe a partir de las cuales ya no se puede volver a ser lo mismo. *El medio del camino de la vida* representa un punto de inflexión que nos reposiciona ante la vida y nos transforma en otros sujetos.

Juan y yo actuábamos. Éramos dos amigos que veníamos de un incendio con apenas algunas cosas que pudimos salvar de la vieja carpintería del padre de Juan, entre ellas unas viejas versiones de *La Comedia*. Caminábamos por una vía, sucios, harapientos y cargando bultos tiznados por las llamas. Yo, que podría haber sido su Virgilio, le leía a Juan y él repetía, memorizando:

En el medio del camino de la vida me encontré en una selva oscura, decir lo que era es cosa dura, tanto es amarga que poco lo es más la muerte. No sé bien decir como allí entré, tan somnoliento estaba en aquel punto.

Repito y Juan repite: “no se bien...”

Nadie elige vivenciar ese tipo de eventos que nos pone en el medio del camino de la vida, sin embargo lo vivimos y eso hace que nos reubiquemos en el mundo. Se trata de un cambio a pesar de uno.

Estábamos decididos a seguir trabajando con los textos del Dante. Hicimos una escena de Cerbero, en un ciclo llamado *Lecturas Intervenidas*. Cuando decidimos aportar algo al PIO, pensamos en continuar con esa línea de trabajo.

Beatriz, pensando en un modo de lectura en consonancia con el desarrollo que hace Roland Barthes, propuso que el eje de partida fuera leer el Canto I de *La Divina Comedia*. Dice Barthes:

Finalmente, un acontecimiento, proveniente del Destino, puede sobrevenir para marcar, comenzar, incidir, articular, aunque sea dolorosa, dramáticamente, este encallamiento progresivo [de ver el porvenir como una rutina],

determinar esta inversión del paisaje demasiado familiar, que es llamado el ‘medio del camino de nuestra vida’: es el activo del dolor. [...] Un duelo cruel y único puede constituir esa ‘cima de lo particular’; marcar el pliegue decisivo: el duelo será lo mejor de mi vida, lo que la divide irremediabilmente en dos partes, antes/después. Pues el medio de mi vida, cualquiera sea el accidente, no es otra cosa que ese momento en que se descubre la muerte como real (Regreso a Dante: La Divina Comedia es el panorama mismo de esa realidad). (2005: 137)

Nuestra propuesta consistía en que ese *antes y después*, esa cisura, esa línea vertical, fuera la inundación, expresada según la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la voz de los inundados. La inundación de La Plata es un tipo de experiencia que cambió la vida, constituye un punto de inflexión que nos hace inexorablemente distintos. Con esa hipótesis de trabajo fuimos al barrio.

El proyecto: hacer *Infierno*

Impulsados por la necesidad de producir un movimiento en relación a la inundación del 2 de abril de 2013 y sus consecuencias, nuestra primera decisión fue distanciarnos de la división dadores-receptores. Por más solidarias que fueran las intenciones de quienes ayudaran, planteamos la creación de un espacio de intercambio compartido.

La propuesta se centró en forjar una experiencia artística compartida con niñas y niños que habitaban el barrio La Latita de Los Hornos (154 y 75 bis). Más allá de la victimización, la exclusión y la discriminación, buscamos que cada sujeto pudiera crear su propio texto para expresarlo en prácticas teatrales.

La idea de crear superficies de diálogo para explorar posibilidades de acercamiento entre personas y saberes diferentes, apuntaba no solo a resultados, sino a las relaciones y los modos en cómo concebirlas.

El Proyecto propuesto al PIO dice:

Pensamos el arte como una forma de conocimiento y como una posibilidad de expresión, comunicación y expansión de la conciencia, creyendo que desde estas construcciones y referencias personales (propias) se producen –o pueden producirse– los instrumentos valiosos y apropiados para la comprensión del mundo (más que desde la actualidad informativa o de los medios, más voraz, desordenada, incomprendible y efímera).

Antecedentes del proyecto

Existe una variedad de trabajos en el campo de la experimentación teatral con base social, resaltemos algunos en países latinoamericanos.

En México, Laura Anderson, desde 1992 desarrolla un proyecto en la Amazonia de Venezuela con la comunidad Yanomami para documentar su historia con métodos sustentables. Su idea fue que los grupos autóctonos fabriquen los libros para sus escuelas. Así nació el libro *Shapono*, que significa “casa comunal”, del cual se hizo una edición de 50 ejemplares y que recibió en el año 2000 el premio del Centro Nacional del Libro de Venezuela al Mejor Libro del Año. La Biblioteca Pública de Nueva York, las bibliotecas de la Universidad de Princeton y Parson’s New School of Design compraron ejemplares de ese libro elaborado con las mismas fibras usadas por la comunidad para fabricar sus utensilios, con las tintas que usan para decorar su

cuerpo con motivos que también fueron llevados a las páginas de *Shapono*.

En Brasil existe el Teatro del Oprimido, que es una tendencia teatral sistematizada por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasileño Augusto Boal en los años 60. Se trata del teatro de las clases oprimidas y para los oprimidos, para desarrollar una lucha contra estructuras opresoras. El Teatro del Oprimido recibe influencia de Bertold Brecht (Teatro Épico) y de Paulo Freire (Pedagogía del Oprimido). Sus técnicas comprenden juegos y dinámicas múltiples, (descritas en el libro *Juegos para actores y no actores*) para posteriormente analizar las opresiones y relaciones de poder, entonces poder combatirlos.

En Argentina, encontramos en los años 70 una experiencia teatral de intervención política: *Octubre*. Y en la década del 2000, el Teatro por la Identidad.

Metodología

Metodológicamente propusimos la creación de talleres de intercambio con técnicas teatrales en el barrio. Allí los sujetos escribían sus textos entendiendo la escritura en un sentido amplio, con la idea de realizar una performance que los incluya y relacione. Para ello desarrollamos dos técnicas de escritura:

El Diario Personal: cada niño/a recibió un cuaderno donde escribía sus anotaciones durante todo el invierno 2014. Lo llamamos *Diario de Invierno*. Allí ponían cuestiones cotidianas, relataban sus vacaciones de invierno, sus deseos y sentimientos.

Textos que surgen en la espontaneidad interactiva de los ensayos: se producían desde disparadores y eran retomados para encontrar formas que incluyan a los chicos en escenas. Se rescataban espacios de libertad expresiva desde donde surgieron textos de los niños y formas propias del decir.

El Proyecto de Investigación en nuestra propuesta metodológica, también decía:

Partimos de modos de leer, de poner en acción, de poner nuevamente a trabajar un texto clásico, porque retomando a Deleuze, la literatura es el origen o el destino colectivo de un pueblo venidero. Por eso escribir es saludable, en tanto consiste en inventar un pueblo que falta, y en tanto es un modelo de salud que invoca a quienes, bajo las dominaciones, resisten lo que los humilla y oprime.

Cuestiones del proceso

El proceso sostuvo una relación con la Unidad Básica *La Patria es el Otro*, que prestó el espacio para desarrollar el Taller. Esa Unidad surgió de las relaciones que emergen de la mitigación del daño de la inundación entre las organizaciones políticas universitarias (la Agrupación Rodolfo Walsh, en este caso) y los vecinos del lugar donde aconteció el desastre. Nosotros nos apoyamos en la Unidad Básica como espacio convocante y continente de nuestro *estar ahí* en el barrio.

Muchas veces compartimos el minúsculo espacio con el FINES II, y muchas veces trabajamos en la plaza del barrio. El trabajo en la plaza era por demás incómodo, nosotros estábamos acostumbrados a trabajar en salas de ensayo, donde la concentración es más fácil en tanto el ensayo está vedado a los vaivenes cotidianos del mundo. En el barrio lidiábamos con dificultades de todo tipo: sonidos varios (vendedores ambulantes, sierra de la carnicería, autos, gritos, música a todo trapo, trompitos de construcción), familias que interrumpían para reclamar a los chicos cuestiones cotidianas (cuidar hermanos pequeños, algún mandado), la vergüenza de los chicos por ser vistos por los vecinos (generalmente otros niños), el frío del invierno en la intemperie, en fin, todas las distracciones que pueden presentarse

fuera del sacro espacio de una sala de ensayo en un teatro. Así sostuvimos el espacio del Taller durante un año y medio, con un encuentro semanal de tres horas, al que asistían alrededor de 10 niños/as.

En esas circunstancias Beatriz trabajaba en la elaboración del texto de la obra. Sin embargo, la obra (que resultó ser *Paraíso* en vez de *Infierno*, como veremos) surgió, como dije, de los *Diarios de invierno* y de los textos que emergían en la espontaneidad interactiva de los ensayos.

En la última etapa de ensayos comenzamos a relacionarnos con la sala de teatro Lucía Febrero, donde se presentó finalmente la obra. Esto permitió avances considerables y que los chicos fueran tomando confianza con la sala.

Durante el proceso tuvimos oportunidades de interactuar fuera del taller, además de con los niños, con sus familias. Participamos en el Festejo Comunitario del Día del Niño, hicimos una función de cine en la plaza, fuimos a cumpleaños, hicimos reuniones de padres, llevamos a los chicos a Buenos Aires a ver la presentación en el BAFICI del corto *El Infierno de Beatriz*, que trata sobre la mirada de Beatriz Catani, como directora, de una función de *Infierno*, en el barrio de La Boca.

Un punto importante del proceso fue la consolidación como grupo. El eje de esta consolidación fue la construcción de confianza entre el equipo Investigador, los/as niños/as y sus padres, a partir de sostener en el tiempo los encuentros y mantener la alegría y la motivación en el trabajo. Las estrategias fueron muchas. En principio, corrimos el lugar de la disciplina –necesaria para toda producción teatral– al de la confianza en el otro. Dábamos premios a la confianza, que se otorgaban al final del ensayo a través del voto nominal bajo la consigna de votar al compañero que más confianza generó en el ensayo. La pregunta recurrente era “¿con quién te tirarías a la piletta, aún sin saber nadar?”. El objetivo era corrernos del paradigma del “portarse bien o mal” para pasar a construir una atmósfera impregnada por el “quién

colaboró más”. El procedimiento resultó muy valioso para garantizar la disciplina adecuada para producir en conjunto.

Al equipo de investigación se integraron personas especializadas en escenografía, vestuario y música. Estas personas también construyeron sus propuestas basadas en la interacción con los chicos. La propuesta estética estuvo pensada en función de que los chicos no aparezcan como carentes, para ello nos esforzamos para que tanto el lugar como el vestuario sean prolijos y bonitos.

Nuestro referente estético fue la película de Wes Anderson: *Moonrise Kingdom*. De ahí devino la idea de las carpas, de las mochilas y del viaje. La escenografía construía dos espacios: uno el del barrio (donde estaban las casas-carpas, espacio que se transformaba en campamento en un momento del viaje), al otro espacio lo llamábamos carromato (espacio elevado de madera, destinado a lectura e investigación, donde los niños leían distintas versiones del Dante y discutían cómo contestarle a la científica, espacio que se transformaba en cine en la escena final).

La música fue propuesta por los chicos, y ellos mismos la ejecutaron. Cuando el músico presenció un ensayo escuchó la canción *Ya lloviendo está*, la cual quedó para la obra.

El vestuario tiene por premisa la prolijidad y una gama de colores vivos. Todos llevan la misma mochila, una mochila de calle con una foto impresa de ellos, cada uno frente a su casa.

Además de todas estas cuestiones que puedo rescatar del proceso, no dudo de que lo que condicionó la construcción de la obra y el ciclo de funciones semanales a sala llena fue la aplicación del principio del amor. Humberto Maturana, desde la concepción de la biología del amor dice:

Nosotros los seres humanos somos hijos del amor, y la biología de nuestras corporalidades, así como la biología de nuestro desarrollo infantil, pertenecen a la biología del amor. Pero, aún más, esto es así de manera tan fundamen-

tal, que el crecimiento normal de un niño humano requiere de la biología de la mutua aceptación en interacciones corporales íntimas con la madre, y la mayoría de nuestras enfermedades y sufrimientos surgen de alguna interferencia en nuestro operar en la biología del amor. (1994:119)

El autor dice que los seres humanos tenemos la capacidad de vivir en el amor, pero podemos aprender de la indiferencia, la desconfianza y el odio. Por ello se hace necesario crecer en el amor, así producir convivencia social saludable, espiritual y fisiológica. Fue el amor el rasgo principal del tejido constituyente de nuestra trama comunicacional. El amor y la confianza son pautas de interacción que inciden profundamente en la producción de subjetivación y en la constitución de sujetos.

Como ya mencioné en el capítulo de la Pared, los procesos de subjetivación se producen en movimiento, dado que implican múltiples interacciones. *Paraíso* implicó una relación consigo mismo, una (o muchas) con el grupo y posteriormente con el público. La subjetivación requiere de algunos necesarios desplazamientos desde donde nos convertimos en sujetos. En este sentido vimos muchos cambios en los niños. Ariadna que no quería participar, logró estar en escena. Carlitos (el más pequeño e inquieto) pudo mantener su atención. Demian pudo dejar el rol de boicoteador para defender el trabajo con acciones concretas. Zaira pudo sacar la voz para ser escuchada. Cada quien se tomó su tiempo para realizar estas operaciones nómades y tuvo su momento singular, territorio fundamental, en que todo proceso de subjetivación está situado. El grupo se compuso como una totalidad heterogénea, donde cada quien –incluyéndome– tuvo el espacio (extensión) y el tiempo (intensidad) para producir, acompañado por todas las interacciones, procesos de resignificación y de reapropiación material y simbólica. El camino, obviamente, se caracterizó por el conflicto y tramas de tensiones que hicieron posible la experiencia.

Una tensión, vivenciada por los adultos (por mí), pasaba por la relación de lo que estábamos haciendo con la ciencia, en tanto veíamos que nos era difícil rendir en términos económicos y académicos el proceso de investigación en todas sus dimensiones. Sabíamos que estábamos haciendo desplazamientos en nuestras rutinas como investigadores que devendrían en constituirnos en nuevos sujetos de investigación.

De Infierno a Paraíso

¿Cómo sucedió que, del plan de hacer una versión de Infierno, resultó una versión de *Paraíso*? ¿Qué motivó el pasaje?

Al principio insistimos en imaginar que el antes y el después de la inundación era ese medio del camino de la vida, que Barthes proponía como modo de entender la Comedia. Sin embargo eso no sucedió.

Concuero, en relación a lo que dice Roberto Jacovy en el libro *Modo Mata Moda* respecto a los momentos catastróficos:

Es muy difícil sustraerse de esa situación y parece que solo se puede ser víctima o victimario, amo o esclavo. Como si todo estuviera organizado para admitir solo esos términos; entonces no es raro que un tercero que no quiere ser encasillado en el rol de víctima o victimario sea atacado por los otros dos. (2016: 26)

Si bien nuestro plan no se basaba en una relación entre damnificados y dadores, sí estábamos buscando, desde nuestras inferencias, relatos vinculados a la catástrofe hídrica como un momento crucial en la vida territorial.

Sin embargo, no encontrábamos en los relatos un tono que pudiera articularse con el *Infierno* de Dante, ni con una re lectura del

mismo. Cuando los niños y las niñas narraban el acontecimiento, lo hacían desde la composición de historias fantásticas de cuentos, y resaltaban la ayuda de sus padres y vecinos. Contaban con gracia cómo los habían ubicado a todos juntos arriba de una cama cucheta. Salvo alguna historia referida a juguetes que el agua se había llevado irremediablemente, o de algún animal que fue salvado junto a sus padres, no había en ese acontecimiento algo especialmente relevante.

–Peor cuando se incendió mi casa, dijo Demian.

Tampoco identificaban problemáticas graves que pudiéramos usar en la obra. Su cotidiano estaba cargado de la fantasía y el juego propios de la infancia.

Cuando trabajamos sus referentes estéticos, vimos que eran televisivos e industriales, sus deseos estaban colonizados por los mismos medios de comunicación que veíamos también operaban en el centro de la ciudad. Y cuando indagábamos sobre aquellos consumos a los cuales sabíamos no accedían, en el espacio teatral, resolvían la cuestión favorablemente. Por ejemplo: respecto al cine todos dijeron que nunca habían asistido a una función, para luego afirmar que la mamá los había llevado, pero no recordaban porque eran muy chiquitos o, en el caso de Carlos (7 años), porque aún estaba en la panza materna.

Siempre que encontrábamos una beta para trabajar algún problema barrial cotidiano, se resolvía de manera asombrosamente positiva. Incluso las peleas personales con amiguitos de la escuela terminaban en abrazos fraternos. Lo que los niños nos decían era que vivían una infancia feliz, que sus problemas iban a solucionarse y, sobretodo, que en las escenas, o sea en el teatro, el mundo podía ser resuelto a su favor.

Recuerdo un relato de Carlos sobre la inundación y unos chanchitos:

En una primera instancia parecía que habían muerto seis chanchitos que habían intentado salvar metiéndolos en el baúl de un auto. Después, de esos seis habían sobrevivido la mitad, y después los que habían muerto en verdad habían resucitado.

Sin encontrar la posibilidad de producir *Infierno*, y advirtiendo que desde la experiencia infantil el acontecimiento de la inundación no era catastrófico, decidimos romper la hipótesis de trabajo y hacer *Paraíso*.

Paraíso se fue convirtiendo en la posibilidad de hacer una obra de teatro como un primer deseo genuino y consensuado. Trabajamos la idea de que en las escenas todo lo imposible es posible y nos empezamos a vincular con los chicos desde el deseo y no desde la falta. Leímos a Dante en clave deseosa y creativa.

Cuando les decíamos que cuenten cómo eran sus casas, nos encontramos con relatos de casas de cuentos, llenas de abundancia y color. Por ejemplo decían: mi casa tiene seis sillas, cuatro camas, un arcoíris en el patio, una pileta. Discutían sobre quién tenía la pileta más grande o sobre el patio más grande. Nosotros conocíamos las casas, humildes, en construcción, alguna familia empezando a reconstruirlas después de la inundación, sin embargo la verdad, la realidad dicha así en la escena, era la que la obra iba a contener, con toda su contradicción, su violencia y su policromía.

Entonces, en ese pasaje de la carencia a la abundancia, de la falta al deseo, la impronta que tomó el trabajo se basó en las preguntas: ¿qué deseamos? y ¿cómo alcanzamos nuestro deseo?

Pero salir del deseo preconfigurado por la maquina capitalista fue un trabajo duro. Así surgió la idea del viaje como otro deseo que estaba arraigado en los cuerpos de los chicos. Todos habían ido a algún lado y todos querían conocer otros.

Su viaje, como el mismo viaje del Dante, se hizo realidad en la Obra. La obra fue una mezcla de viaje (real e imaginario) hacia ese deseo común: estrenar y sostener una obra de teatro.

Estrenar la obra también significaba, entre otras cosas, que los cuerpos de los niños que recorrían su barrio generando redes e itinerarios, y que intercambiaban bienes (materiales y simbólicos) con otros actores del territorio, iban a estar manifestándose en un teatro del centro de la Ciudad, para ser vistos y oídos por otros que estaban

por fuera de sus movimientos cotidianos. Este pasaje de lo público-suburbano a lo público-urbano era un desplazamiento significativo para todos los que vivimos el proceso.

En la obra esto se retoma cuando los chicos se preguntan si su barrio es la ciudad de La Plata. Todos confirmaron que no está en La Plata, que es un barrio cerca de La Plata, que en La Plata hay mejores semáforos y mejor tránsito.

Cambiar el lugar físico de enunciación también fue transformador. Contarles a los vecinos del centro su perspectiva de ciudad, sus ideas y sus deseos fue transformador. Ser parte de ese proceso, para mí, fue transformador, y que esté inscripto como práctica de investigación, también.

No se puede hacer lo mismo si queremos cambiar algo

En el prólogo de la obra, lo niños discuten sobre la modalidad del cambio: partir de algo que defina el rumbo del deseo colectivo para después andar el camino de su realización. Esto que parece ingenuo es nodal para pensar cualquier transformación territorial. La idea de que para cambiar algo hay que hacer algo fue muy organizativa al interior del grupo. Aprendimos la constancia del trabajo y la confianza en el otro, y que para que eso sea posible, todos algo debíamos hacer. Para que la obra prosperara, algo teníamos que hacer: trabajar, ensayar, escribir, ponerse ropa, escuchar, hablar, callar.

Si hay algo que quedó, como proceso sedimentado de producción de subjetividad, fue que el trabajo de todos debe ser respetado para alcanzar una meta deseada, en nuestro caso, el estreno de la obra.

Si seguimos haciendo las mismas cosas nada va a transformarse: la vitalidad de los ensayos depende de eso. Algo debemos proponer para luego hacerlo obra, movimiento que permite la acción, el pasaje de la propuesta al acto, el hacer algo distinto como punto de partida de que algo se mueva hacia el rumbo deseado.

El rasgo común de esta experiencia artística fue el uso del cuerpo como territorio de enunciación, como medio de organización escénica y, sobretudo, como soporte para el desafiante trabajo de poner en marcha procesos de subjetivación deseante. Ello implica cambios, la indagación de una nueva forma, la emergencia de lo nuevo y la decisión de incorporarlo.

Pero, qué es cambiar y, qué es lo mismo.

Todos hicimos movimientos para cambiar algo y estrenar la obra. Kiara tuvo que dejar algunos textos para que los diga un compañero, Ariadna tuvo que vencer el miedo de poner el cuerpo en acción, Zaira tuvo que aprender a sacar la voz, Demian a defender el trabajo a pesar de querer ir a fútbol, Carlos a estar un poco quieto mientras otros trabajaban, Nicolás a entender que su hermano podía sacar su texto solo y no necesitaba de su corrección, Franco a acordarse los días y horarios de ensayo.

Pero, qué es cambiar, qué es lo mismo.

Esa discusión, para nosotros, grupo de investigación, nos hizo entender, escuchar y sentir el ritmo de los relatos de los chicos y, desde allí, construir un camino incierto hacia un final consensuado: el deseo de hacer una obra de teatro.

El pasaje de la carencia a la abundancia, de la necesidad al deseo, fue la impronta que tomó el trabajo y por ello se basó en las preguntas ¿qué deseamos? y ¿cómo alcanzamos nuestro deseo?

Esto implicó no forzar nuestra hipótesis de trabajo, redimensionar nuestro lugar, atender a lo que allí estaba sucediendo, aprender de la palabra de los chicos, respetarla y consolidar una forma de construir escenas. Así, entonces, mientras incorporábamos movimientos a las escenas, incorporábamos procedimientos artísticos a procesos científicos. En fin, entendimos que la ciencia, basada en diálogos de saberes, debe, además de construir cauces para la producción de sen-

tidos, moverse al ritmo de lo que dice el territorio. La ciencia puede también construirse bajo las reglas del lenguaje del arte y el lenguaje de los niños.

La performatividad y las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales no dejan de reconocer la necesidad de nuevas prácticas de investigación que, entre otras cosas, derriben las paredes entre sujetos que están de un lado o del otro de la separación ciencia-territorialidades. Las prácticas de investigación que emergen del afán de construir conocimientos en colectivo reconfiguran miradas epistémicas, normas y métodos. Dichas emergencias devienen de nuevas formas de interacción y de la multiplicidad de lenguajes desde los cuales se establecen nuevas formas de saber y de poder que interpelan nuclearmente a los sistemas de interpretación derivados de modalidades de investigación tradicional, lo cual implica un posicionamiento político respecto al rol de la Universidad y la ciencia, abriendo nuevas posibilidades y creación de lo nuevo.

Estos tipos de procesos reviven, por supuesto, los debates en torno al objetivismo, la realidad, los mitos, las distancias y, en fin, el método. Las resignificaciones de la labor científica involucran la imagen de la sociedad como un todo homogéneo capaz de ser representada desde estructuras básicas que la constituyen. En este sentido, estas nuevas formas de hacer ciencia tienen puesto el énfasis en capas sociales que no están determinadas linealmente con variables socioeconómicas o culturales. Son prácticas profundamente humanas que se vinculan con lo expresivo, con lo imaginario y lo creativo, en tanto surgen del *estar ahí*, produciendo sentidos con y no sobre el otro. Son prácticas epistémicas que rescatan la singularidad del espacio y el tiempo donde los sujetos las vivencian.

Un rasgo relevante es la negociación de la experiencia humana efectivamente vivenciada, que necesariamente escapa a las leyes

aprioristas y al pensamiento prefabricado y homogeneizante del saber. Ese tipo de experiencias que hacen emerger algo nuevo como posibilidad y forma son subversivas y disidentes. Subvierten el sistema de legitimación de conocimientos afianzados, en tanto están abiertas a la originalidad y la novedad del proceso creativo que, como acto y como potencia, generan obra. Los paradigmas basados en la réplica y reproductividad tautológica de modalidades de pensamientos, no se condicen con la sinuosidad riesgosa del camino focalizado en la creatividad autopoietica.

Con lo antedicho, puedo afirmar que me topo frente a una relación poco estudiada por mí: la ciencia y la performatividad. Sin embargo es importante en mi proceso de indagación. Primero, porque analizo una producción teatral enmarcada en un proceso de investigación; pero luego, porque me encuentro sosteniendo una posición que se basa, por un lado, en poner el énfasis en la relación entre sujetos y, por el otro, en afirmar que la legitimación de estos procesos de diálogo surge del *estar ahí*, juntos, produciendo saberes e intercambiando prácticas. La validación que debería agenciar la ciencia en este tipo de producción de conocimiento estaría dada por el tipo de relaciones que emergen de la práctica, y no tanto por los logros de los objetivos del plan de investigación. La performatividad constituye entonces una alternativa para pensar nuevas lógicas de investigación. En principio, porque toma distancia de los métodos que, por tradición, tanto tientan a ser reproducidos. Luego, porque escapa a las lógicas que fragmentan las realidades y tipifican datos cualitativos o cuantitativos. Además, porque las formas propias del sujeto cognoscente de organizar la realidad surgen del *estar ahí*, inventándolas en un proceso de diálogos que excede las experticias y potencia la vida en todo su esplendor polisémico y conflictivo. De manera que la articulación ciencia-performance genera un desplazamiento epistemológico y construye nuevas prácticas epistémicas que constituyen sujetos de conocimientos de distinto orden al establecido por la sociedad que estamenta los conocimientos.

Basada en diálogos de saberes, la ciencia debe, además de construir cauces para la producción de sentidos, moverse al ritmo de lo que dice el territorio. La ciencia puede también construirse bajo las reglas del lenguaje del arte y el lenguaje de los niños.

Las lógicas performáticas mantienen necesariamente el sentido del porqué estamos produciendo esto o aquello, ya que nadie acepta ser parte de un proceso creativo si no le encuentra relación consigo mismo y con su mundo. En otras palabras, estamos frente a un vector (idea fuerza) de reflexividad que pone el acento en el lugar de los protagonistas de la investigación (que no necesariamente se convierten en científicos), sus finalidades, los procesos, los productos y la forma de circulación. Es por todo eso que la lógica de la performance tiene una profunda preocupación por la comunicación.

La articulación de la ciencia con la performance implica dinámicas propias de procesos sentipensantes, donde los sujetos se producen a sí mismos desde la multiplicidad de dimensiones que constituyen lo humano.

El concepto de performatividad ha hecho ya un recorrido interesante desde sus orígenes en el arte teatral y los estudios narrativos clásicos (Ricoeur) hasta las perspectivas feministas (Butler). Aquí no voy a plantear los debates en torno a la performance, voy a considerar que el alcance de pensar en procedimientos performativos consiste en la construcción de sentidos sentipensantes en un diálogo (colectivo e individual) donde el lenguaje (en su infinita expresividad) y el cuerpo forman parte de una dramaturgia de la experiencia humana que construye una forma de *estar ahí*, en ese tiempo y en ese espacio.

La performatividad ocupa un espacio académico que produce debates y abre a las ciencias la posibilidad de entender al arte como un proceso crítico reflexivo que, en diferentes niveles, otorga mediaciones singulares y concretas de lo socio-cultural, complejizando el ho-

rizonte de pensamiento y la acción de la ciencia. Esto implica incluir el corpus teórico-práctico en el que todo proceso artístico se sostiene.

Las lógicas performáticas mantienen necesariamente el sentido del porqué estamos produciendo esto o aquello, ya que nadie acepta ser parte de un proceso creativo si no le encuentra relación consigo mismo y con su mundo.

De esta forma se pondera un montón de posibilidades para redefinir las funciones del investigador y sus prácticas políticas. En principio su rol de escucha, luego la redefinición de sus fronteras disciplinares y su capacidad creadora, tanto como sujeto que conoce, como sujeto que se co-crea con otros en procesos y diálogos. Esos roles despliegan un sinfín de potencialidades, que al ser asumidas, también despliegan el riesgo de no saber con anterioridad los alcances de los resultados.

Un primer rasgo de ese riesgo es la falta de neutralidad de los procedimientos dialógicos, ya que para establecer un diálogo deben reconocerse las diversas posiciones de los sujetos que los protagonizan.

La investigación performática reconoce que la experiencia humana está constituida por diversas capas, que van desde la posición cultural y epocal de los sujetos, sus prejuicios, su espiritualidad, sus modos narrativos, sus percepciones y sus formas de construir los cuerpos y los mundos, hacia tantas otras. Quiero decir que el cientista social debe despegarse de sus formas de organización de la realidad, muchas veces fragmentarias, basadas en explicaciones estructurantes exógenas a las vivenciadas desde la complejidad de la experiencia humana. Este trabajo de reconocimiento revela la singularidad del pensamiento situado como promotora de diálogos entre lo individual, lo heterogéneo, lo diverso y lo colectivo. Todos estos términos deben ser ubicados como espacios para trabajar los conflictos y producir nuevos sentidos en plataformas de diálogos de saberes e intercambio

de experiencias que asuman la disparidad de discursos y modos de habitar el mundo como parte constitutiva del hacer con otros.

La asimetría, la disparidad, los matices, la opacidad, el riesgo, la errancia, son modos de potenciar la creatividad que, cuanto mayor diversidad guarda, más compleja resulta. La asunción de estas tensiones siempre problematizan las presunciones de la investigación y la reorientan en sentidos desconocidos, novedosos y creativos. De aquí el pasaje de *Infierno a Paraíso*.

Los principios performativos apuestan a trabajar desde las tramas de la cultura, no se reducen ni a una disciplina artística ni a una disciplina científica; se nutren de ambos métodos para sostener la práctica epistémica; se aplican sobre las potencialidades de cualquier ser humano; aspiran a producir sentidos desde la sensibilidad que aparece por fuera de la colonización de los cuerpos; y abren a una interacción generadora de nuevas implicancias humanas sobre temas o problemas de los cuales se tenía una postura tomada y definida, produciendo desplazamientos que, sin duda, calan hondo en la producción de subjetividades capaces de reordenar el mundo y sus cuerpos desde un posicionamiento novedoso, disidente y subversivo.

Una epistemología de la performance rescata el entreaprendizaje, las emociones (tanto como las razones), las fantasías, los deseos y la producción de un lugar-tiempo donde los sujetos se manifiestan con la densidad propia de la multiplicidad de capas inherentes a la condición humana.

La investigación fue la obra

Si no la fueron a ver, no lo vivieron. Jamás se puede reproducir la vivencia teatral desde otro lenguaje.

De aquí el carácter emancipador para el tipo de conocimiento, y para la emocionalidad del investigador que, en su modo tradicional,

se ata a planes cuyos resultados ya están previstos y cuyos fines ya están establecidos. El cuerpo emocional del investigador, encorsetado y mutilado, aflora con toda su potencialidad creativa e innovadora. El investigador puede abandonar las máscaras atávicas que lo subsumen en el oficio de la repetición de métodos, discursos y tecnologías concebidas como neutrales y naturales al mundo académico, a efectos de propiciar otros caminos para encontrar la legitimidad de saberes y haceres, donde lo performativo se opone a lo preformativo, es decir a los sentidos clausurantes del sujeto y sus potenciales prácticas emancipatorias.

El arte y la performance en las Ciencias Sociales

Mucho se ha trabajado la relación arte-ciencia. En el universo de las disciplinas la Filosofía se ha preguntado sobre cuestiones del arte, estrechándolo –en la modernidad– a la belleza. Aun así, las diferentes posiciones estéticas atravesaron diferentes umbrales, que construyeron diferentes centralidades. Por allí pasaron el pensamiento de Protagoras, Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Proust, Ricoeur, entre otros, pivoteando entre marcos perceptuales y racionales. La más conocida es la centralidad puesta en el objeto de arte, pero otras incorporan al sujeto y a la génesis y recepción del objeto.

Es necesario asumir la falta de neutralidad de los procedimientos dialógicos, ya que para establecer un diálogo deben reconocerse las diversas posiciones de los sujetos que los protagonizan.

Sin embargo, me interesan las posiciones que sostienen que la estética sería mejor pensarla desde muchas disciplinas científicas, para convertirla en un problema multidisciplinar. En nuestro caso, vamos a abrir la estética a la comunicación social.

La Estética la concibo en su sentido amplio (sensaciones y percepciones), más allá de los objetos bellos y los buenos valores y reflexiones que de ellos emergen cuando son percibidos por alguien.

Comprendo a la estética como un proceso donde las sensibilidades tejen sentidos a través de la producción autopoietica de mundos posibles. Esto es que una obra es un punto en un proceso, el cual implica negociaciones de sentido durante la producción, durante la exposición y posterior a ella. Ese sentido está ligado a las percepciones en sentido amplio, donde tiempo y espacio se reconfiguran en la interacción de los sujetos, su mundo y el proceso creativo, vinculando la obra a la vida, que en plural permite un encuentro íntimo y real entre múltiples aspectos de lo humano.

Tiempo y espacio cobran sentido individual y colectivo, tanto en la producción como en la percepción que la obra provoca. Así, la condición creadora y la condición espectadora responden a una estética del *aquí y ahora*, en tanto solo es posible cuando la magia de los cruces entre obras, artistas, espectadores, vidas, circunstancias y afectos se hace presente. Sin embargo, también pensemos en la estética de la vida cotidiana, donde ya no es necesaria ni la obra ni el artista. Así, lo estético no sólo cumple funciones de imagen y belleza, “lo estético pasa por la experiencia, es una dimensión de la experiencia que atañe al cuerpo, a lo sentido y lo pensado por aquel que habita el mundo. [...] Lo sensible va más allá del régimen de lo artístico, tocando de cerca el orden cotidiano, laboral, cívico, cultural y, por ende, político.” (Sangronis, 2014)

En este trabajo me interesa reconocer las implicancias entre estética, obra (*Paraíso*), ciencia y política. Las diferentes concepciones filosóficas respecto a la estética han ido corriendo al arte del lugar de búsqueda de belleza y goce hacia la cotidianidad de la vida social, problematizando su neutralidad y configurando finalidades políticas que hacen que las obras siempre tomen una posición conflictiva en relación al mundo, conflicto que no debe reducirse a la idea hollywoodense de lucha de poderes antagónicos, sino más bien a la

implicancia de los sujetos y su mundo en procesos de producción de subjetividades que impactan profundamente en la realidad. En este sentido, el espectador y el creador, son considerados sujetos estéticos que construyen realidades, de ahí que también son considerados sujetos políticos.

Entonces, si afirmamos una mirada estética que la amplía y la descentra de los objetos bellos, podemos también problematizar el arte como oficio, es decir como patrimonio de los artistas. Es en este sentido que podemos pensar que cualquier humano se construye como sujeto estético que se perturba por las leyes de la existencia.

Pienso el abordaje de la estética desde muchas disciplinas científicas, para convertirla en un problema multidisciplinar. En nuestro caso, vamos a abrir la estética a la Comunicación Social.

Así lo sintetiza Angélica:

Gran parte del problema para definir el término estética pasa por los diversos sentidos de sus significados: como experiencia, como cualidad de los objetos, como sentimiento de placer, como juicio de gusto, como doctrina de lo bello, entre otros. El sentido del concepto de la Estética radica ampliamente, por lo tanto, en su uso [por lo cual] se requiere de otra apertura: la Estética debe trascender la Filosofía. La Estética debe superar su apego al arte, las formas, los objetos, los fenómenos y las prácticas artísticas, para convertirse en un campo transdisciplinario de saberes. Acaso deba convertirse en socioestética. (2012: 21)

El arte entonces está anclado en la percepción, en el marco perceptivo, lo cual demanda una actualización de sentidos, desde el contacto con lo pasional, la razón, el sentimiento y la intuición, es decir,

con la sensibilidad. Por ello, a través del arte efectivamente vivenciado, se puede reconfigurar la cultura.

Toda performance implica una problematización del plano de la representación, en tanto también implica niveles de contactos con la realidad diferentes a los habituales. Promueve otra forma de ser y estar, con otras temporalidades, ritmos, escenarios, narrativas y mediaciones, desplegando al máximo las condiciones de posibilidad de un sujeto en su mundo.

En este sentido, nos referimos tanto a los procesos de creación de los creadores como a los procesos de recepción de los receptores (también co-creadores). Tanto para unos como para otros, el arte (como vivencia) tiene implicancias en la subjetividad individual y colectiva. La vivencia artística abre un abanico de posibilidades de rupturas y desplazamientos que sugieren procesos emocionales y cognoscitivos. Proceso y producto se condensan en un tiempo que excede la obra y su autor para potenciar transformaciones que problematizan la existencia y la expresión humana como acto comunicativo. Proust dice que el arte es lo más real que existe. En este sentido, sigo afirmando, el arte es para todos los humanos, y podemos decir que existe una multiplicidad de poéticas de la existencia humana.

Por lo tanto todos los sujetos pueden desarrollarse como sujetos estéticos, capaces de crear y de percibir. Esta apuesta a la sensibilidad también es política en tanto no todas las instituciones trabajan en la promoción de la generación de procesos de subjetivación de este orden. Es decir, nos forman o en el oficio del artista o en el oficio del espectador. Emanciparnos de esa trama de sentido implica la responsabilidad de abrirse a la vivencia artística, en su sentido más abierto, y correr cualquier riesgo que surja al vivenciarla.

El arte performático hace el esfuerzo por salirse de la tradición y de la representación como forma de narrar el mundo y de transformarlo. Implica un llamado a reconocerse en interacción con lo incierto de su propia potencia como sujeto estético. La performática, es pues, una invitación a transitar la expresión y la reflexión.

En cierta manera la performativa es un espacio de búsqueda de la forma. Una forma de estar en el espacio, de decir, de escuchar, de narrar y, por fin, de ser, que configura subjetividades también comprometidas éticamente.

Cuando me refiero a formas incluyo obviamente las formas mentales y sentimentales, es decir, estructuras o sistemas de relaciones que organizan la vida en sentido amplio.

Pero, ¿qué sucede con los investigadores-creadores cuando se piensa en términos de investigación?

Toda performance implica una problematización del plano de la representación, en tanto también implica niveles de contactos con la realidad diferentes a los habituales.

En principio, estas investigaciones desde la performance tienen un alejamiento epistemológico de la investigación clásica respecto del objetivismo, la distancia sujeto-objeto, las herramientas aprioristas, la necesidad del análisis y la confirmación de una hipótesis. Por lo tanto son investigaciones que pueden ser consideradas procesos de IAP de carácter sentipensante. También implica la producción de procesos de configuración de subjetividades y diálogos de saberes.

Otro desplazamiento del modelo científico clásico consiste en correrse de lo preformativo, de los andamiajes que no surgen articulaciones de la experiencia del *estar ahí*, de la forma preestablecida de relación e interacción entre sujetos en un campo de intervención académica. Contrariamente a eso en estos procesos de performatividad, la forma emerge en la misma práctica. Por ello se desecha de lleno el forzamiento de hipótesis, los aprioris de todo tipo y la fragmentación temática y disciplinar. Aquí se opone lo preformativo con lo performativo.

Estos procesos tienen una mirada compleja de planificación: se entiende al plan como una plataforma que permite la acción, pero que no la fuerza. Vale decir que los planes no están hechos para ser

cumplidos tecnoburocráticamente, sino para desatar un proceso creativo. Dicha mirada implica trabajar con el riesgo de la incerteza, la reorganización permanente de objetivos, el reconocimiento de la temporalidad del proceso y la diversidad de aportes del colectivo humano que vivencia la investigación y la creación. Nunca podemos atenernos a cumplir, por el mero hecho de cumplir, con la linealidad de un cronograma que estructura los tiempos antes de que la temporalidad del proceso creativo sea vivenciada por sus participantes.

Nunca podemos atenernos a cumplir, por el mero hecho de cumplir, con la linealidad de un cronograma que estructura los tiempos antes de que la temporalidad del proceso creativo sea vivenciada por sus participantes.

Los procesos performáticos de investigación proponen una concepción del tiempo en el sentido de una intensidad vivida, como duración entre cortes temporales marcados por la acción, por lo que acontece en el proceso. Entonces la linealidad formal de cualquier plan de investigación (pregunta, objetivos, metodología, resultados) está sujeta a la forma, en tiempo y espacio, que el proceso requiera. Importa ser libres para cambiar la metodología, o un resultado, o un objetivo, porque importa que las prácticas epistémicas sean prácticas emancipadoras. Tanto de los lastres de métodos aprioristas como de las formas de comunicación entre los protagonistas. Implica poner el cuerpo, escuchar al corazón, valorar la intuición, correr riegos, confiar en el otro y en sí mismos.

Poner el cuerpo

Poner el cuerpo es una frase muy dicha en las últimas décadas. Nada de lo antedicho sucedería sin que haya alguien poniendo el cuerpo, mucho menos en el teatro. No hay teatro sin cuerpos habi-

tando un tiempo y produciendo un espacio. También, poner el cuerpo, aparece como una cuestión relevante para las prácticas epistémicas y formativas. Parece que al interior de las aulas poner el cuerpo tiene que ver con afirmar que la separación cuerpo-mente es una herencia que debemos recapitular para abandonarla, y que los estudiantes, además de comprender el mundo desde la cabeza (como si no fuera parte de la corporalidad), lo hacen desde el cuerpo. Poner el cuerpo también es sinónimo de practicar, de ir hacia los otros, de salir del aula, de militar, de moverse, de intervenir. Inter/ ven/ ir: lo que sucede entre el ir y venir, entre el ir del sujeto al objeto, del tema a los materiales, del aula al barrio, de la *episteme* a la *doxa*, de lo académico a lo popular. Intervenir es pues puro movimiento donde se pone el cuerpo.

Por ello este libro, que busca rescatar las configuraciones de las prácticas de diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo, no puede obviar reflexiones sobre el cuerpo y la corporeidad. Porque es claro que para dialogar hay que poner el cuerpo y que los saberes no habitan exclusivamente en la mente, sino que son acumulados en el cuerpo. ¿Qué podemos decir aquí de poner el cuerpo?

Primero, que poner el cuerpo es la cabal manifestación de la existencia. Segundo, que es manifestación de un saber, un conocimiento y su forma de habitar y expresarse en el mundo. Luego, que poner el cuerpo es la manifestación actual y singular de vivenciar un espacio y un tiempo, que existe solo en tanto vivencia, es decir, que puede entenderse por fuera de los sistemas representacionistas. Como dice Bergson:

¡Cuán pobre, abstracta, esquemática es mi representación
en comparación con el acontecimiento que se produce!
(2013: 105)

El cuerpo es el lugar donde la existencia se hace vivencia y puede devenir en caudal experiencial. Hay saberes, claro está para todos, que se acumulan en el cuerpo, como incorporaciones, más siguiendo

a Bourdieu, como subjetividades, y siguiendo a Foucault, como encarnaciones, o a lo Merleau Ponty o Husserl.

De cualquier forma, el cuerpo es el gran aliado de la existencia, el organizador del movimiento, del sentido de las estructuras y leyes y también de la sensibilidad, el placer, el afecto, la emoción, la expresión y la contingencia. El cuerpo (tan fragmentado, objetivado y reducido por la ciencia) es el motor que condiciona la vivencia en sus sentidos plurales, donde lo físico y lo emocional y lo mental y lo memorial están siendo una sola cosa en este instante preciso y tan significativo de la vida.

El cuerpo ha sido objeto de disputa y colonización. Pensemos en cómo los análisis de las teorías de género han recorrido un largo camino en relación a visibilizar y denunciar militantemente los modos de dominación del cuerpo por parte de la cultura patriarcal y capitalista. También los estudios de la subjetividad han contribuido a desarmar los nudos que ahogaban al cuerpo en fragmentos y lo reducían a una masa de carne y nervios.

El giro que exploro es un giro de carácter decolonizador, en tanto hubo muchas manifestaciones políticas académicas que cercenaron la mirada sobre el cuerpo. Sin reducir las disciplinas, solo a modo de ilustración, primero la Filosofía contribuyó a la separación cuerpo-mente; luego la Medicina lo fragmentó y lo redujo a un conjunto de órganos que se articulan para armar el todo, pero, sobre todo, lo redujo al mundo de lo natural y la naturaleza. El Psicoanálisis acomodó el cuerpo en la construcción del deseo en relación a la falta, depositándolo en un diván para abordarlo desde la palabra. La Sociología lo ancló en las fuerzas productivas. La Antropología en los lugares de producción de cultura (separada de la naturaleza). Y así, un sinfín de cuerpos y corporalidades aparecen y desaparecen en los *corpus* teóricos disciplinares. En todos ellos, con grandes dudas respecto a sus propios recortes, el cuerpo aparece necesario pero oculto. Todos sabemos, si alguna vez tuvimos una situación de examen que el cuerpo psíquico, el hígado, el cuerpo emocional y la fe están liga-

dos profundamente en lo que nos constituye como sujetos capaces de vivir esa situación. Además de reconocer todas las colonizaciones que la ciencia ha hecho del cuerpo, debo también (aunque no forma parte de este trabajo) mencionar las colonizaciones cometidas por las religiones, por el Estado y por supuesto por el mercado.

Este lugar del libro reivindica la experiencia, atravesada por discusiones en torno al cuerpo y la corporalidad. Viajar al paraíso implica poner el cuerpo. No hay experiencia sin cuerpo, no es posible el diálogo sin cuerpo, no hay posibilidad de tiempo sin cuerpos. No hay vida sin corporalidades. Estas afirmaciones básicas han sido expresadas de manera tal que anclan en definitiva una profunda negación de un abordaje completo de la corporalidad. Salir del segmento afirmando que existe un todo que no completa la propia disciplina, exige un desplazamiento que solo lo pueden andar los indisciplinados.

Los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo tienen al cuerpo y la corporalidad como parte esencial de sus configuraciones. De ahí su relevancia en este trabajo, y por eso la pregunta: ¿cómo entiendo yo al cuerpo y qué hago con eso?

Entiendo al cuerpo, siguiendo a Capra, como parte de la trama de la vida, pero específicamente también como las formas que puede adoptar la vida. Un cuerpo es un modo de estar en el mundo que deviene en un ser, en un sujeto. Esa forma de estar en el mundo es también objeto de disputa de diferentes tecnologías (de gobierno, de comprensión, de disciplinamiento), pero, además, es la forma en la que se hace carne la politización de lo cotidiano y de lo simple. El cuerpo es, entonces, el medio de habitar lo político, y también es el fin. Medio y fin para hacer, saber, decir y crear el mundo social y cultural.

El cuerpo, cuando está en acto (en acción), es decir cuando ponemos el cuerpo a dialogar, manifiesta modos prácticos y específicos (por lo tanto multideterminados) desplazados del paradigma representacionista. Cuando se trata de poner el cuerpo a dialogar, se trata de generar plataformas inciertas de aperturas de sentidos donde el

lenguaje toma el status de la expresión y el cuerpo se hace narración. La condición para toda performance será la forma en que los cuerpos adquieren en ese *estar ahí*, presentes. La aparición de los cuerpos en las escenas, sus modos de decir, sus formas, sus desplazamientos, los objetos con los que se relaciona, los modos de transitar el escenario, producen modos de habitar el espacio y el tiempo, donde espectadores y artistas, construyen la obra. Por eso la performatividad no es un acto apriorista, siempre se debe a la conjunción de presencias. Pienso que algunas presencias se definen por su ausencia, pero, al fin, todo lo que acontece en ese *estar ahí* produce sentidos de orden sentipensante.

Narración y cuerpo se vinculan con la vida. Vivenciar no implica reconocer, señalar y montar experiencias. La vivencia será comprendida como experiencia en tanto pueda ser relatada, mediada por el lenguaje (cualquiera sea), montada, expresada, narrada. En el caso de *Paraíso*, la narración está mediada por el lenguaje teatral, sus códigos, sus metodologías, sus concepciones, en fin, su semiosis particular.

La narración, en esta línea, articula diferentes formas de expresar por fuera de las linealidades de la representación (sistema de signos ajenos a la vivencia real, secuencia establecida por fuera de la experiencia). Por ejemplo, en la narración hay nodos de posibilidades infinitas de establecer nexos, discontinuidades, pliegues temporales, quiebres, montajes, donde lo real se yuxtapone con lo narrado, y viceversa. Por esto la narración y la vida misma son tomadas como punto de partida para la reivindicación de la experiencia social, individual, territorial, institucional, cultural, artística y colectiva.

Tal vez, con suerte, haya en las narraciones desplazamientos que a modo de quiebre reconfiguren el pensamiento preconfigurado por axiomas y prejuicios instituidos en nuestras academias. Por ejemplo, optar por narrar reivindicando el espacio biográfico y autobiográfico establece un quiebre con el pensamiento científico que parte de demostrar, analizar hechos objetivos, abstraer, establecer principios generales, establecer distancias, etc. En este caso, la narración, acerca

la ciencia más consecuentemente a la vida y a la apertura de sentidos, en definitiva a los otros. Vuelvo a decir: más cercana a la experiencia que al experimento descontextualizado.

De ahí que la vivencia, con todo su espesor, tiene también por alcance la posibilidad de la emergencia de lo nuevo. Muchos científicos establecen rutinas investigativas novedosas y no tramitan sus investigaciones por los carriles del cientificismo. Hablo de aquellos y aquellas que ponen el cuerpo en diálogos de saberes en que rige la puesta en común más que la imposición y lo incierto, más que las certeras hipótesis. Por ejemplo, aquellos que hemos hecho el ejercicio político de establecer procedimientos de diálogos que después no se traducen en las tramitaciones de validación académica. Tales tramitaciones que generan legitimidad, ponen a los sujetos de conocimiento “en carrera académica” y los califica en categorías del 1 al 5.

Volviendo a *Paraíso*, los cuerpos de los chicos son parte esencial de la trama de la obra. Para ello hubo mucho trabajo, mucho movimiento y desplazamientos, como también momentos de quietud. Los cuerpos de los chicos no salen de escena en ningún momento y las escenas están construidas en referencia a cómo los cuerpos marcan, en el mapa del barrio, itinerarios y formas expresivas. La forma en la que los cuerpos están presentes en las escenas marca también un modo de decir, de expresión, *de estar ahí*.

Todas esas formas fueron construidas, y por ello son producto del trabajo. Esto incluye la repetición de una forma que al mismo tiempo aparezca (no parezca) como actual, como presente en ese momento. Repetición y producción de sentido construido en ese *estar ahí*, es el trabajo que opera sobre el cuerpo (que incluye la voz) de los chicos en cada escena.

Repetición y producción de sentido requieren un control minucioso de todos los presentes en el escenario, pulcramente marcado por la directora a cada actor. Desde la entrada del público hasta el final estuvo muy trabajado, pero nunca marcamos el saludo final. Simplemente dijimos, se prende la luz, se ponen en fila y saludan.

El día del estreno la obra salió excelente. Los que estábamos detrás de escena, respiramos aliviados y lloramos por tantas emociones mezcladas. Los chicos se pusieron en fila, como les habíamos dicho, y uno de nosotros les dijo: saluden. Y todos corrieron a abrazar a cada uno de los espectadores. La sorpresa fue tan grande como el agradecimiento colectivo por los abrazos tan sentidos. Todos, público, actores, escenógrafas, iluminadoras y nosotros, terminamos en el escenario hablando de la obra. Hecho nada común en el teatro.

En la segunda función marcamos el saludo correctamente: los cuerpos se ponen en fila, se inclinan al mismo tiempo y salen por un costado. Los chicos repitieron la forma perfectamente, pero, cuando salieron dijeron: nos olvidamos de saludar y entraron corriendo a abrazar a cada espectador. Y de nuevo terminamos usando el escenario como hall del teatro.

Decidimos que ellos hagan lo que quieran una vez que terminara la última escena, que marquen el saludo, que se despidan como eligieran, y eligieron el abrazo. Esa era la forma de saludar que tenía *Paraíso*. Tal vez por eso la obra continuaba después de terminada en ese escenario hecho hall.

Paraíso, en tanto libro, reconoce a la experiencia en todas sus capas, incluyendo estas dimensiones multi emocionales. En este sentido reivindica lo que queda fuera del *paper*, del congreso, del artículo. Pretendo dejar visible que las experiencias de investigación basadas en diálogos de saberes confieren una densidad invisible pero presente en los productos académicos co-construidos. Hablo del acumulado (como diría Deleuze de los saberes agenciados) que la vivencia de compartir con el otro despliega y condensa en el cuerpo. El acumulado está presente en el cuerpo de los que pusimos el cuerpo para salir del aula y del laboratorio: los y las investigadores que lograron una *praxis* y lograron propuestas autopoieticas, tanto para los otros (el Pueblo y la *doxa*) y como para sí mismos y la academia (la *episteme*).

La *emergencia de lo nuevo*, en este libro construye procesos emancipadores de los corsés de un método cerrado o encriptado que separó *la vida* (en todo esplendor de multiplicidades) de la *labor científica*. Por ello, este trabajo es una construcción que reconoce al cuerpo y la subjetividad no solo como el medio para existir, sino como plataforma de posibilidad, de conocimiento, de construcciones histórico-sociales de transformación y en transformación.

¡Cuán pobre, abstracta, esquemática es mi representación
en comparación con el acontecimiento que se produce!
(Bergson)

La indisciplina como línea de acción performativa

Las barreras disciplinares, vuelvo a decirlo, funcionan como una modalidad hegemónica en la construcción de conocimientos regulados. Cruzar esas fronteras socava el mito científico de que las barreras disciplinares responden al mundo natural.

Importa ser libres para cambiar la metodología, o un resultado, o un objetivo, porque importa que las prácticas epistémicas sean prácticas emancipadoras.

La indisciplina, o procedimientos que permiten actuar por fuera de las fronteras disciplinares, inspira la emergencia de la creación, en tanto novedad o incerteza.

En el 2016 Vanesa Arrúa escuchó una conferencia de Boaventura de Souza Santos en Río de Janeiro (Brasil) que hablaba del acto creador. Si bien no tengo nada grabado de aquella conferencia, escribí unas líneas mientras ella me leía sus apuntes y que ahora quiero compartir.

Me quedó la idea de que el acto creador tiene que ver con correrse de la mirada instrumental de la Ciencia, de que la creación es la interrupción de rutinas y de reglas, “las rutinas están tristes porque quieren cambiar de vida y vos no las dejás”.

El acto creador crea extrañeza y rompe con los consensos, transformando lo cotidiano en extraordinario. Pienso en la palabra *extra-ordinario*, o sea lo que es de otro orden a lo normal, a lo ya aceptado. En fin, el acto creador es la manera de ampliar la realidad para los que quedan afuera, es la liberación de los sentidos, es el encuentro de otros lenguajes, es insurgente y político.

Boaventura también había hablado sobre la relación Ciencia y Política. Dijo que debe ejercerse la imaginación política para crear nuevas sociedades. Rescató la originalidad y la ciencia militante advirtiéndome que hay que refundar la Ciencia, que hoy la Ciencia no es sistema de conocimientos, es un sistema de ignorancia, que la Ciencia sólo piensa lo que ya está pensado y que ningún saber es total. Se necesita de la ecología de saberes y de pensamientos alternativos que permitan libertad incluir en la política. Abogó porque la política y la Ciencia estén más cerca, señalando que tanto Ciencia como política, cuando se mercantilizan, son menos Ciencia y menos política.

En el encuentro, además de las poesías del famoso epistemólogo del sur, también hubo música. Vanesa me leyó este rap:

Frontera miedo

Frontera son señales

Frontera del miedo

Nadie-nada te preparó para estar del otro lado.

Nadie nos preparó para estar del otro lado de las fronteras de la disciplina en la que fuimos formados. Hay un extenso camino para desaprender y aprender nuevas lógicas de intervención que no cercenen nuestra capacidad creativa como científicos sociales. Y aquí debo acotar un dato que creo aún no he dicho: Juan, co-director de la

obra, es Veterinario con un posgrado en Microbiología y yo soy comunicador social. Si bien ambos tenemos una vida artística por fuera del ámbito académico, en *Paraíso* nos permitimos usar lo aprendido como artistas para realizar prácticas epistémicas novedosas y científicamente reconocidas.

Si bien nadie nos enseñó a estar del otro lado de la frontera, tampoco nadie nos dijo que no podíamos estarlo. Son las rutinas, con sus lastres y repeticiones, las que nos encorsetan el hacer, pero como decía Boaventura en Río de Janeiro, ellas están tristes, quieren transformarse, y nosotros no podemos seguir haciendo lo mismo si queremos cambiar algo.

Temas indisciplinados

*Quería, como he dicho muchas veces, ponerle bombas al objeto,
sacudir el campo de estudios.*

JESÚS MARTÍN BARBERO, EN HUERGO Y MORAWICKI

Los temas construidos en diálogo de saberes entre la Universidad y el Pueblo generan movimientos desdisciplinantes de la ciencia, es decir nuevas rutinas de acción y reflexión que constituyen problemas indisciplinados.

Trabajar con problemas del otro lado de la frontera disciplinar exige el valor de salirse de la comodidad de las rutinas preformatiadas por fuera de la experiencia vivenciada y exige el reconocimiento de la complejidad como noción fundante de la emergencia de lo nuevo, lo incierto, lo que efectivamente acontece en el proceso de diálogo.

Frente a estos procesos inciertos hay una serie de mecanismos que construyen la hegemonía de las prácticas menos democráticas del saber. Existe una batería de métodos, nociones, discursos, posicionamientos, etcétera, que configuran modalidades cómodas de hacer ciencia desde la repetición alocada de fórmulas de establecer relacio-

nes. Ese conjunto de mecanismos de legitimación de las viejas formas de relacionar la ciencia con el territorio, que naturaliza procedimientos disciplinares que cercenan el campo de acción de los investigadores, también emergen y se sostienen en prácticas culturales ante las cuales el Estado, los medios y las empresas tienen una profunda (ir) responsabilidad política.

Sin embargo existen prácticas novedosas. Yo vivencí una práctica epistémica (*Paraíso*) de tipo performativa. Esas prácticas se viven como modos de conocimiento que aún no encuentran la forma para establecerse cómodamente en el seno disciplinar, experiencias generadoras de incomodidad que pivotean entre la invisibilidad y el reconocimiento.

El equipo de investigación en procesos de diálogo de saberes que construyó *Paraíso* estuvo compuesto por un investigador que es doctor en Parasitología (Juan), una profesora de la carrera de Cine (Beatriz) y un comunicador social (yo). *Paraíso* fue mi primera experiencia como investigador categorizado en una Unidad Académica de Periodismo y Comunicación Social en la cual pude convocar otra faceta de mi vida: mi formación como actor.

Siempre me fue difícil rendir mis producciones audiovisuales en mi currículum (incluso realizadas en el marco de investigaciones acreditadas). Era imposible poner en el CV las producciones teatrales realizadas como actor. La vida activa capitalista, ya lo decía Deleuze, produce como patología la esquizofrenia. Mucho más claro es cuando hacemos un CV para la Universidad y otro distinto para el CONICET.

Animarnos, fuera de nuestros prejuicios, a proyectar una investigación como *Paraíso*, fue un salto cualitativo de emancipación que otorgó condiciones para construirme frente a la institución Universidad como un sujeto otro, más cercano a mí mismo. Correrlos, en grupo, de las barreras que la disciplina nos imponía, además de ser una acción emancipadora, ha sido una acción indisciplinada.

Así, defino la *indisciplina* como el proceso creador de nuevos caminos que traspasan fronteras, habitan bordes, hablan otras lenguas, intercambian productos, miradas, formas de entender, de sentir y de construir problemas para accionar soluciones. La *indisciplina* es un acto emancipador y profundamente comunicacional, en tanto conduce al diálogo, al entreaprendizaje, y a vivenciar la emergencia de una nueva forma. Salirse de las fronteras de la disciplina implica un trabajo enteramente intersubjetivo, pues la opacidad y la conflictividad aparecen no como algo a resolver, sino como parte sustancial del camino. En fin, la indisciplina es pura comunicación.

De alguna manera, la *indisciplina*, pone de relieve que la investigación es parte de la vida, y como tal, debe ser vivida de manera que se destaquen todos sus elementos: la pasión, las alegrías, las angustias, los miedos, las tristezas. Siempre la labor del artista ha estado más cerca de la expresión de la vida –en forma calidoscópica– que la del científico. Sin embargo, *Paraíso*, fue una experiencia en la que conjugué (y conjugamos) los dos mundos: el arte y la ciencia. Por primera vez el yo-artista y el yo-científico fuimos una misma persona, vivimos la misma vida, en mutua afectación.

La interacción de estos mundos bien puede ser leída en clave de-leuziana: de la fuerza del deseo, de la producción deseante, surgen líneas de fuga por donde emerge lo nuevo y lo productivo, y se pone en juego la emancipación. Discernir entre la maquinaria propia y la ya codificada por una fuerza externa, supone la puesta en juego de herramientas de reconocimiento de sentidos, vectores (fuerzas más direccionalidad) y modelos que preformatean y cosifican el deseo. También implica el reconocimiento de los sentimientos y afectos desde los que se co-construye el camino del desplazamiento (personal y colectivo) donde emerge lo nuevo.

Defino la *indisciplina* como el proceso creador de nuevos caminos que traspasan fronteras, habitan bordes, hablan otras lenguas, intercambian productos, miradas, formas

de entender, de sentir y de construir problemas para accionar soluciones. La *indisciplina* es un acto emancipador y profundamente comunicacional, en tanto conduce al diálogo, al entreaprendizaje, y a vivenciar la emergencia de una nueva forma. Salirse de las fronteras de la disciplina implica un trabajo enteramente intersubjetivo, pues la opacidad y la conflictividad aparecen no como algo a resolver, sino como parte sustancial del camino. En fin, la indisciplina es pura comunicación.

Los procesos reflexivos que implica el trabajo de una investigación de este tipo apuestan a la sensibilidad. Tales procesos nos autorizan a hacer arte haciendo ciencia en diálogo de saberes y ponen en el tapete la necesidad de generar procesos de producción de subjetivación en pos de la emancipación de las viejas fronteras donde aprendimos a desarrollar las labores investigativas.

Paraíso: si no la viste, no la viste

Obviamente que si usted no pudo asistir a alguna función de *Paraíso*, no pudo verla, pero esa obviedad merece un detenimiento. Cada función podría merecer una tesis, ya que hubo acontecimientos únicos que jamás podrán repetirse. No es muy significativo que adjunte el texto de la obra o el video de alguna función, porque creo que la no presencialidad en el teatro desluce y deja solo el marco representativo. Hay producción de sentido al mirar la proyección o leer el texto de una obra teatral que ha sido puesta en escena, pero nunca será igual a haber asistido, pues son experiencias y expresiones de distinto tipo.

Si yo escribo un libro que se llama *Paraíso* es con la esperanza de que nadie jamás pretenda vivir lo que no pudo

sentipensar viéndola, y que tampoco pretenda encontrar en ella una interpretación como totalidad simplificante.

La obra se sostenía la hora que duraba la actuación, es decir que no había muchas áreas de descanso para los actores. Todos estuvieron en escena todo el tiempo. Hasta el día del estreno no sabíamos si Carlitos iba a aguantar tanto tiempo seguido en el escenario, por eso él tenía muchos espacios donde descansaba (sin dejar de estar en la escena) y dibujaba o simplemente estaba ahí observando, escuchando libremente. Pero en el momento en que debía acotar (él tenía muchas acotaciones), siempre estaba atento para entrar a tiempo. Ver eso, estando ahí, para mí, era emocionante.

Nosotros trabajamos bastante la búsqueda de una forma de estar y moverse que requirió mucho ensayo y concentración. El hacerlo con total prolijidad era una satisfacción para todo el grupo, pero más lo era el hecho de apreciar cómo los chicos escuchaban con seriedad las devoluciones, agenciando cambios y aceptando riesgos. En *Paraíso* se fundó una compañía de teatro entre niños y adultos. De hecho pedimos un subsidio al Instituto Nacional de Teatro que nos fue otorgado. La gestión fue un proceso interesante de hacer con los chicos y también con sus familias. Todos cobramos como actores como en cualquier compañía de teatro y también repartimos borderó. Como cualquier grupo de actores profesionales sostuvimos un ciclo de diez funciones. Eso merece un gran reconocimiento a cómo cada familia colaboró para que cada niño se sienta seguro y acompañado en el proceso que estaba transitando. Familias, niños y directora, asistentes, iluminadoras, vestuaristas, escenógrafas y demás, hicimos la gestión de la obra. Quiero remarcar el proceso de gestión porque aunque no sea una dimensión que me esté preguntando en esta te, es fundamental para entender que *Paraíso*, además de una obra de teatro, fue un proceso con muchas capas, donde la experiencia –individual y colectiva– se hizo cuerpo y emoción.

Pero volvamos a si usted vio o no vio la obra. El teatro, como puesta en escena, es un cauce de construcción de sentido individual y grupal y, como todo lenguaje requiere un soporte material, que en este caso es la necesidad de que un grupo humano que construye sentido colectivo *esté ahí*.

El teatro exige la presencia, es un acontecimiento compartido, es una producción de lugar conjunta elaborada entre espectadores y actores. Allí hay una relación, con todos los cuerpos puestos en escena, donde median algunas convenciones sociales y muchas concesiones para la construcción de sentidos. No hay forma de suplantar esa experiencia con la lectura, que aunque también es una experiencia, es una experiencia de otro tipo.

Sigo pensando en ¿qué sucede? cuando una obra teatral además es un acontecimiento científico. No se dio en el marco de un Congreso, no fue la mayor parte de la comunidad académica, no circuló en la Universidad, pero igual su público fue amplio: el de la militancia, el de los amigos, el de las familias (las del barrio y las nuestras) y algunos colegas.

Si yo escribo un libro que se llama *Paraíso* es con la esperanza de que nadie jamás pretenda vivir lo que no pudo sentipensar viendo la obra, ni que lea una interpretación (como totalidad) de la misma. Se llama así porque mi propia experiencia está atravesada por el proceso de hacer *Paraíso*, como una capa más, siempre contingencia, siempre riesgo, siempre diálogo de sentipensares y entreaprenderes colectivos.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2004). *La preparación de la novela: notas de cursos y seminarios en el Collège de France 1978-1979 y 1979-1980*. Ed. Siglo XXI, 2005. Trad. Patricia Wilson.
- Bergson, H. (1962). *Las dos fuentes de la moral y la religión*. Sudamericana Buenos Aires, 1962.

_____ (2013). *Lo posible y lo real*. En *El pensamiento y lo moviente*. Cactus.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Ceraso, C. e Inchaurredo, M. (2009). *Comunicación y Educación Ambiental*. En *Comunicar el Ambiente. Una nueva experiencia pedagógica*.

Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros textos*. Valencia: Pretextos.

_____ (1996) *Conversaciones*., disponible en <http://www.philosophia.cl>

Deleuze, G y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas*. Valencia: Pretextos.

González, J. A. (1986). *Frentes Culturales: para una comprensión dialógica de las culturas contemporáneas*. Colima, México: Universidad Iberoamericana.

Huergo, J. y Morawicki, K. (2016). *Memoria y Promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero*. La Plata: EDULP.

Lucena, D. y Laboureau, G. (2016) (Comp.). *Modo mata moda. Arte, cuerpo y (micro)política en los 80*. La Plata: EDULP.

Maturana, H. (1994). *La Democracia es una Obra de Arte*. Ed. Linotipia Bolívar y Cía. Bogotá: Colección Mesa Redonda.

Sangronis, A. “La Estética en la educación superior uruguaya. La formación de arquitectos: medio siglo de presencia, medio siglo de olvido (1906-2010)”. En *Revista Fermentario*, Nro. 6, 2012, pp. 3-23. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.



PARTE II

ORGANIZACIÓN Y SENTIDO POLÍTICO DEL TEXTO

Un panfleto político y un ensayo poético

(JESÚS MARTÍN BARBERO)

Lo que sostengo en este libro es que los procesos de diálogo de saberes se configuran y a la vez configuran un proyecto político académico, una perspectiva epistemológica pluralista desde el sur, prácticas de producción de subjetivación política, una metodología que reivindica la experiencia del *estar ahí* (en el territorio) y la indisciplina como plataforma para desarrollar procesos de investigación que partan del diálogo.

Estos cinco puntos, relatados como escenas, son registros de memoria entendidos en el sentido de producciones individuales y colectivas. Como tal, deben ser leídos a modo de recuperación de lo vivido y percibido en la vivencia, y en forma de narrativa científica.

Para la elaboración de este trabajo me propuse, a la manera del materialismo histórico de Benjamin, resaltar imágenes inadvertidas para los modos de construcción de la historiografía tradicional, la cual resalta los hechos relevantes del pasado para incluirlos en la línea temporal de “la gran Historia”. En este sentido, me inspiro, de modo organizativo para hacer posible el despliegue conceptual, en un

estilo proustiano de acceso a los acontecimientos del pasado. Primero aconteció una epifanía, y luego se convirtió en método, en forma de construcción, en aspiración y en trabajo. En la historia de la historiografía tomo una posición filosófica y comunicacional que me separa de la labor de buscar “la verdad” de lo ocurrido, y me uno a la idea de indagar en imágenes y retazos de memoria que pasarían desapercibidos en la historia oficial. Este modo de pensar la relación (pasado-presente) es una configuración de lo acontecido, hecha a medida del autor y del lector, donde claramente no existe una única verdad histórica, sino un posicionamiento real y sentido frente a los hechos y preguntas que surgen de hacer memoria.

Esta memoria se expone en plural, aunque surja de una firma singular está supeditada al conflicto que toda remembranza conduce. Por eso, vale advertir que mientras escribo este prólogo y mientras el lector lo lee, los actores y los escenarios están en transformación y en movimiento produciendo posiciones que este trabajo no puede, ni pretende controlar. Sobre todo ahora, en febrero del 2017, en el contexto socio-político actual en que se siente el impacto neoliberal en las políticas científicas y en la sociedad en general.

Muchas cuestiones de este trabajo se ubican en un pasado muy reciente pero ya añorado, y muchas otras se sitúan en un pasado menos reciente que aparece reactualizado. Exactamente digo que mis primeras andanzas en el campo de la comunicación y los diálogos de saberes se dieron durante el menemismo y su continuidad con De la Rúa, otras durante el kirshnerismo y, la fase de escritura, se concreta en el macrismo. Esos contextos políticos marcan las relaciones que dan forma a los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo.

Los primeros años recordados pertenecen a un contexto de descrédito de la comunicación popular y de lo popular en general, en que el mero hecho de usar la palabra Pueblo nos ponía en una situación anacrónica, pues desde una racionalidad de tipo proléptica, la Historia había muerto.

Después, entre el 2003 y el 2015, mis momentos señalados, las imágenes y escenas escogidas en este proceso evocativo, emergen de un contexto socio-histórico en que se recupera la política y la voluntad de escribir la propia historia, escribirla con prácticas concretas, y el Pueblo y lo popular alcanzan espacios en ámbitos estatales y académicos.

Actualmente, en 2017, esta investigación es leída en un contexto de vuelta al liberalismo conservador que amenaza las democracias y los procesos emancipadores. Reaparece con las mismas fórmulas socio-económicas, pero, a mi parecer, con modalidades perfeccionadas. Aunque no desplegaré nada de esto, considero que la experiencia histórica del Pueblo vivida durante el modelo kirchnerista también configurará nuevas formas de resistencias. Considero que este trabajo debe ser leído en clave de resistencia organizativa, no sé en qué medida ni cómo puede aportar. Tal vez solo sirva para recordar que una vez, hace apenas un año, hubo un Estado que apostó por la ciencia, que fundó nuevas Universidades en lugares periféricos, que promovió líneas de investigación sobre problemáticas concretas en la sociedad, que invirtió en la educación pública, que incentivó la comunicación de la ciencia, que creó un Ministerio de Ciencia y Tecnología, que trajo al país investigadores argentinos que trabajaban en el extranjero, que amplió las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de jóvenes de sectores populares, que desarrolló la industria y un mercado interno para que los egresados puedan insertarse laboralmente, que permitió entregar títulos con nombres basados en la Ley de Identidad de Género, que aumentó el ingreso a la carrera de investigación, que construyó edificios para las facultades que no los tenían, en fin, que generó políticas de cercanías entre la universidad y el pueblo. Si este trabajo sirve solo para recordar, para mí está bien.

Este libro, como ya dije, surge de una selección de momentos distinguidos que fueron componiendo imágenes que configuraron escenas desde las cuales empecé a fijar palabras y conjuntos de ideas que hasta el momento se han ido desplegando. En esta parte abordaré

cuestiones que son relevantes para pensar el método de investigación que hace posible esta obra.

Los territorios de investigación y extensión que he transitado están relacionados con campos problemáticos complejos: el marco de las políticas públicas, las organizaciones sociales y las prácticas de comunicación/educación popular, la salud colectiva y el arte público, la soberanía alimentaria, los nuevos medios de comunicación, las nuevas estéticas y los contenidos mediáticos.

Como docentes, desde la cátedra de Comunicación Alternativa (en 1993) y hasta el Taller de Planificación en Políticas Públicas (en 2015), hemos realizado un largo recorrido en busca de estrategias participativas de interacción entre estudiantes y comunidades, poniendo el énfasis en procesos dialógicos de construcción de sentidos. Tal anclaje en prácticas, que implica vivencias particulares, ha problematizado la relación entre los conocimientos académicos y los saberes populares, potenciando espacios, procesos, debates, proyectos e investigaciones basadas en un desplazamiento de los límites que separan la Universidad del Pueblo.

El pasaje de la vivencia a la problematización de experiencias constituye un sentido profundo en el desarrollo de este trabajo. Traté de narrar, no linealmente, las estrategias en las que se ha acordado la búsqueda de una metodología participativa de investigación/docencia/extensión y la problematización de las vivencias de entreaprendizaje dialógico. Creo de vital importancia reconocer el carácter transformador de dichas estrategias y hacer visibles los principales debates que configuraron sus prácticas. Las experiencias demuestran lo real de los cambios en los modos de relación entre el mundo de lo académico y el territorio.

Hago un abordaje complejo de experiencias que, desde la FPyCS de la UNLP, construyen conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo, y que yo mismo he vivenciado. Lo hago desde un enfoque socio-histórico político y con un análisis

de los principales debates que esas experiencias han desplegado en torno a sus condiciones de producción y circulación.

El complejo epistémico está compuesto por los debates respecto al rol de la Universidad Pública en el territorio, la tensión entre conocimientos regulados y conocimientos emancipatorios, la construcción de conocimientos desde paradigmas complejos, la construcción de conocimientos que interpelan problemáticas sociales y, desde una perspectiva histórico política, los diálogos de saberes entre Universidad y Pueblo.

Por consiguiente, los puntos problemáticos de los que parto para desarrollar mi investigación pueden señalarse desde tres planteos:

-La injusticia epistemológica: la tensión entre conocimientos regulados y conocimientos emancipatorios.

-La modernidad implantada: el rol de las universidades latinoamericanas respecto al desarrollo territorial.

-El lugar de la producción de conocimientos de la Universidad Latinoamericana respecto de los centros hegemónicos de construcción de conocimientos y sus modos de validación y circulación.

En América Latina existen múltiples prácticas que, desde los años sesenta, sobre todo en el campo de la Comunicación y la Educación Popular, propiciaron otro lugar para los/as trabajadores/as de las ciencias sociales en relación con el territorio. Esas prácticas han caminado un largo trecho hasta poder entrar a los debates académicos. En la tensión entre conocimientos regulados y conocimientos emancipatorios los saberes propios de ámbitos populares han sido menospreciados por el mundo académico y muchas veces ignorados. Si bien la tendencia se viene revirtiendo, todavía existen prejuicios e incómodos corsés para comprender y ejercitar los modos de relación entre expertos académicos y sectores populares (históricamente invisibilizados, reprimidos y silenciados) para la construcción de conocimientos.

En el flujo comunicacional impuesto por los modos de conocimientos hegemónicos respecto a la relación Universidad-Territorio

se desplegaron investigaciones sobre experiencias en el campo de lo popular, para luego enunciarlas con articulaciones teóricas exógenas al territorio, y que sólo interpelaron al mundo académico. Esas modalidades de construcción de conocimientos, que indagan al mundo social para únicamente comprenderlo e interpretarlo, carecen de plataformas de diálogo y entreaprendizaje, dejando afuera los saberes populares y la posibilidad de acción.

Asimismo el flujo hegemónico global de validación y circulación de conocimientos posiciona a las universidades latinoamericanas en un lugar periférico respecto de los grandes centros de producción de conocimiento mundial. La hegemonía persiste y se manifiesta en una cultura de enseñar, extender, investigar y hacer ciencia que decididamente hay que transformar y que, innegablemente, está en transformación.

De estos planteos se desprenden las siguientes preguntas motoras del proceso de investigación:

La primera pregunta, global y política, surge de las lecturas de Boaventura de Souza Santos. Él se pregunta si es posible construir una epistemología del Sur que sea anti imperial. A la pregunta no pretendo hallarle una respuesta que clausure los procesos indagatorios que de ella devienen, pero será una guía constante y de eje político riguroso preguntar:

¿Cómo generar una epistemología propia que habilite a usar y re-usar una perspectiva latinoamericana de pensamiento?

Luego:

¿Qué lugar tiene la experiencia en los procesos de construcción de conocimientos académicos y qué sentidos construye?, ¿qué significa tener, o pasar por una experiencia de construcción de conocimientos?, ¿qué sujetos se construyen en esos procesos?, y ¿qué lugar ocupan esos sujetos de conocimiento en dichas producciones?

Además:

¿Qué rutinas dan forma a los procesos de diálogos de saberes en las experiencias de construcción de conocimientos a estudiar?, ¿qué

debates y transformaciones suscitan dichas experiencias en la cultura de investigar?, ¿cuáles y de qué orden son las tensiones que se constituyen al interior de la Universidad?

También:

¿Cómo se sitúa el territorio en los diálogos con la Universidad a partir de las experiencias estudiadas?, ¿qué sentidos producen en el territorio dichas construcciones académicas?

Por último:

¿Cómo pueden las prácticas de construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes Universidad-Pueblo generar oportunidades para la potenciación de procesos de emancipación social?

Pero, la pregunta central indaga sobre las condiciones de posibilidad del diálogo de saberes entre la Universidad (específicamente la FPyCS) y el Pueblo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Un acontecimiento siempre es una pintura invertida de lo que no sucede. Por lo cual no debe hablarse de la existencia como de una categoría homogénea. Yo diría que todas las cosas pertenecen a dos clases, y sólo dos: las escenas y los seres humanos. Por suerte no debemos escoger. ¿Cómo íbamos a hacerlo? Yo a veces tiendo a las escenas, por ejemplo, después de un almuerzo abundante. En cambio, cuando consideramos la belleza de un momento, siento llegar el momento terrible de las personas.

(EMA, LA CAUTIVA. CÉSAR AIRA)

En la estrategia metodológica de esta investigación, planteo dos campos de trabajo que aparecen interconectados tanto en la estructura del texto como en el tono escritural desde donde se produce el despliegue teórico-práctico que problematiza la pregunta de investigación (¿cómo se configuran los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo?) Al primer campo de trabajo puedo llamarlo *la inclusión del espacio autobiográfico*, y al segundo, *la irrupción de la epifanía*.

El primer campo se sustenta en el reconocimiento de mi lugar en la experiencia del diálogo de saberes como protagonista de los mismos. El desarrollo de este libro reivindica la experiencia, debido a que se inscribe en la perspectiva de la Epistemología del Sur y al mismo tiempo se aleja de cualquier fórmula objetivista que neutraliza al autor y lo aleja de cualquier movimiento sentipensante producido por la vivencia de escribir y encontrar un modo particular de relacionarse con el tema-problema. Diré, al modo de Oscar Jara “confieso que he aprendido”. Aprendí de las experiencias vivenciadas y de las prácticas

reflexivas que dichas experiencias suscitaron. En mi texto aparecen espacios autobiográficos, pero no tienen por finalidad de uso ser una herramienta como la historia de vida o el relato de vida, simplemente emergen como áreas de un relato que no poseen la intención de ponerme en el centro de nada, ni tampoco pretendo que el lector los ubique como eje conductor de la narración. Yo viví esas experiencias, por lo tanto me sitúo como parte de la trama. Digo trama porque cualquier singularidad debe ponerse en colectivo, como también cualquier colectivo nombrado debe ser ubicado como emergente de una trama que lo hace posible. Esto es que, si bien en este trabajo se puede nombrar a un grupo en singular, debe entenderse a tal grupo entramado con otros grupos que, en algún otro lugar del mundo, hacen cosas parecidas, aun sin saberlo, sin haberse reconocido todavía, porque como diría Boaventura, los procedimientos de traducción están en marcha, pero siguen siendo más parte del porvenir que de la actualidad.

Hoy yo, ya cerca de los cincuenta años, puedo nombrar muchos colectivos, y puedo acordarme de la primera vez que en un congreso de ALAIC en Montevideo nos encontramos con Aura Patricia Orozco, nos entre-escuchamos e inmediatamente nos dijimos: “hacemos lo mismo”. Y así fueron naciendo amistades, redes e intercambios que manifestaron que no estamos solos.

Por ejemplo, y volviendo a las áreas autobiográficas, me parece importante contar que cuando entré a la Facultad había un solo equipo de investigación y que hoy contamos con 13 Unidades de Investigación que contienen a 300 docentes investigadores y más de 80 becarios. También recordar que cuando ingresé a la Facultad tampoco existían proyectos de Extensión, y hoy se están gestionando 50 proyectos (entre extensión y voluntariado universitario), en los cuales participan 600 estudiantes, 80 docentes y 85 instituciones de la comunidad. Y, sobre todo, que las oportunidades de incidir sobre problemas concretos de la realidad se encontraban entonces fuera del aula. En todo caso, en este trabajo de ninguna manera el relato

autobiográfico se manifiesta como una consecución de hechos que concluyen en un fin. Por eso elegí momentos, escenas, evocaciones que significan algo para el tejido colectivo, y que proponen un trabajo sobre el tiempo más de carácter bergsonianos que cronológico-newtoniano. En este sentido rescato momentos que se destacan no por su relevancia como hecho histórico, sino por su riqueza caleidoscópica, polifónica y compleja.

Decía que la epifanía primero se me apareció como acontecimiento, y luego de usarla la transformé en método. Lo que aconteció fue que en una entrevista de seguimiento de la tesis doctoral, vi un afiche de *A Saltar la Pared* (de 1993) y en el lugar donde lo vi estaba lleno de chicos y chicas produciendo materiales para ir al territorio. Cuando vi el afiche y vi a los estudiantes me vi a mi mismo planificando junto a mis compañeros, buscando argumentos, eligiendo colores, imaginando procesos. Atendí esa remembranza y sentí el regocijo de aquellos tiempos tan pasados y tan presentes. No pude hacer otra cosa que contarle a Silvia Delfino, mi directora de Tesis Doctoral, y ella me dijo: “ahí está tu tesis”. En ese preciso momento me pregunté, si este momento es clave para mi investigación, *qué hago con esto* y lo que hice fue asumir esa contingencia como método. De allí fue surgiendo todo el tiempo la afirmación *esto debería estar en mis tesis*, porque –lo reitero– me explica, contiene mi pregunta, la problematiza y le da la intensidad de la vivencia, cuestión que -como ya dije antes- todo trabajo que reivindique la experiencia debería considerar.

Rescaté el momento en que el proyecto político de la Facultad, con todos sus actores e historias, produjo el espacio y el tiempo del Hall. Destaqué la anécdota que me contó Angélica en el buffet para hablar de las epistemologías. Conté las similitudes de la obra de Francis Allÿs con lo que pienso del método de trabajar procesos de construcción de diálogos de saberes. Narré los desplazamientos que se dieron en la práctica epistémica que tuvo como resultado de investigación una obra de teatro llamada *Paraíso*, escrita y protagonizada por niños.

En fin, las implicancias de los momentos destacados configuraron modos de contar los espacios desde donde creo se han ido configurando los procesos de construcción de conocimientos basados en diálogo de saberes que he vivido junto a otros, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La franja temporal estudiada está determinada por el tiempo transitado por mí en la Universidad. Obviamente este tiempo dialoga sincrónicamente con los tiempos largos de la historia y los contextos sociales y políticos que hacen posible una lectura crítica de las experiencias.

RELEVANCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

Planteo tres relevancias de este trabajo. La primera es tomar posición respecto de la relación de conocimiento entre la Universidad y el Pueblo. Es una relevancia de carácter político-epistémica. La segunda relevancia tiene que ver con el reconocimiento de las experiencias, que a modo de intento, se han venido ensayando. Existen prácticas de diálogo de saberes para construir conocimientos basados en diálogos de saberes que producen políticas de cercanía entre la Universidad y el Pueblo que es importante conocer y estudiar. Esta relevancia es de carácter político-académico. Y, por último, la tercera relevancia es la discusión sobre el método que construye diálogos de saberes. Si existen algunas experiencias, también existen unos modos que construyen los caminos de su producción. Si bien la intención no es mostrar un método, sí es aportar unos sentidos profundos sedimentados resultantes de practicar, de probar, de intentar. Esta relevancia es de carácter político-metodológico.

Primera relevancia: Universidad/Pueblo

En el proceso de occidentalización del mundo, Occidente tuvo variadas oportunidades de intercambiar conocimientos con otras culturas, sin embargo las relegó a un lugar residual que impidió tener diálogos promotores de entreaprendizajes. El avance colonialista, en todas sus formas, posicionó a la mayoría de los pueblos del planeta en la marginación y la sumisión política, económica, social y cultural respecto de Europa. Así, se perdieron infinitas posibilidades de conocer formas diversas de habitar el mundo.

Los dominios de saberes occidentales reconocieron como conocimientos válidos solamente a los construidos desde los procedimientos científicos, silenciando, ocultando y muchas veces reprimiendo los conocimientos existentes en la diversidad de culturas. Todavía hoy existen enormes pérdidas por falta de intercambio de saberes, por ejemplo en el campo de la salud, el desarrollo comunitario, la inclusión social, la comunicación, la economía, la producción, la sostenibilidad.

Para la imposición del Proyecto Moderno en América Latina las universidades fueron pilares importantes en la construcción de la hegemonía y la validación del pensamiento eurocéntrico. De la mano de la consolidación de los Estados Nación se consolidaba también otro modo de colonialismo: el colonialismo epistemológico. Históricamente, los académicos científicistas redujeron los conocimientos (en plural) al conocimiento científico, produciendo la dicotomía saber-ignorancia que genera, a modo de mecanismo de exclusión, reitero, un proceso que ubica como residuales a culturas y a prácticas sociales.

Por eso es adecuado recordar lo que señalaba la actual decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (Florencia Saintout) en su discurso de asunción en el año 2010:

La Universidad moderna ha sido una institución que no siempre ha estado a las alturas de las luchas del pueblo. La Universidad es una institución que se funda desde el proyecto de la razón moderna e iluminista, de esa razón que es una razón blanca, una razón masculina, una razón macho, una razón patriarcal, y que deja de lado todo aquello que no entra dentro de esta razón (todos aquellos que no son blancos, todo aquello que no es varón, todo aquello que no es macho, todo aquello que no es la razón). Es una Universidad que funda una idea de universal absolutamente excluyente. La Universidad como institución en la Argentina también ha formado parte de lo peor de la historia argentina.

En efecto, ese día la decana concluía agregando que:

La Universidad, ha sido, y probablemente siga siendo, y por esto tenemos que juntarnos aquellos que venimos de diferentes historias para lucharla juntos, ha sido una Universidad que ha pensado que lo universal se funda sobre la exclusión. Todavía tenemos mucho que hacer, la Universidad no solo tiene que hacer una autocrítica sino participar en la construcción de otra historia que ha sido durante tanto tiempo silenciada.

Si bien se puede afirmar que la Universidad argentina se configuró fundacionalmente como una entidad que, anclada en el Sur, promovió el avance colonial del Norte, se constituyó como agente capital para la formación de la vida democrática y la democratización del conocimiento. En sus inicios, sus objetivos pedagógicos tenían como únicos destinatarios a los miembros de la elite, cuestión que después de la consolidación del modelo de Estado Social en Argentina se transformó con el ingreso de jóvenes de la clase trabajadora. Efec-

tivamente, durante la presidencia de Juan Domingo Perón se asentó, entre otros logros, el ingreso irrestricto, la anulación de los exámenes de ingreso y la gratuidad de la enseñanza superior, fenómeno que condujo a triplicar la población de estudiantes en pocos años.

Finalizando el siglo XX, después de la derrota de las principales experiencias históricas que se enfrentaron al capitalismo como alternativas (socialismo real y luchas populares anticapitalistas), la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal consolidó su propia narrativa como única y universal. Esta historia tuvo graves alcances en la Universidad, que se debatía por un lado en torno a la tensión entre la formación de profesionales para el eficaz funcionamiento de la maquinaria capitalista y tecno burocrática de la ciencia y el Estado y, por el otro, en torno a una formación para la generación de pensamiento crítico y emancipador. La tensión llevó a preguntarnos algo radical: ¿cómo generar conocimientos emancipadores en el seno de las universidades públicas latinoamericanas? y ¿podremos construir una epistemología propia y pluralista?

En ocasión de la visita a la FPyCS de Milagro Sala (dirigente política, social e indígena argentina, lideresa de la Organización Barrial Túpac Amaru CTA, hoy presa política¹), la decana reconoció públicamente el valor de que una Facultad pueda aprender de las experiencias de las organizaciones populares, participar y construir juntos un proyecto de país en diálogos de entreaprendizajes. Lo dijo de este modo el mismo día de su asunción:

Agradezco en nombre de esta Facultad, de esta comunidad académica, a la compañera Milagros, por estar acá y darle la oportunidad a la Universidad de reaprender mu-

1 Respecto a la detención de Milagro Sala, el Grupo de Trabajo sobre Detención Arbitraria del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas consideró que es arbitraria y realizó un “llamamiento urgente” al gobierno de Mauricio Macri para que la detenida sea liberada. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ratificando la decisión del GTDA, emitió un comunicado a través del cual se expresa que “urge al Estado argentino responder al caso de Milagro Sala”.

chas cosas que ha olvidado y aprender aquellas que nunca ha aprendido. Estamos sentados con compañeros de diferentes historias políticas para aprender de esta experiencia, para participar de esta experiencia y construir juntos lo que creemos que debe ser una patria con soberanía política, independencia económica y con un proyecto propio nacional y popular.

La búsqueda de alternativas al mundo moderno exigió a las Ciencias Sociales un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal de la sociedad capitalista liberal y una genealogización de sus herramientas conceptuales. Lamentablemente este proceso está aún vigente. Además, ya es clara la falta de respuestas a los problemas sociales que deberían haber dado las Ciencias Sociales en lugar de haberse basado en la herencia positivista anclada en la pretensión de objetividad, neutralidad y anulación de la subjetividad del sujeto cognoscente.

Sin embargo, como afirma Santiago Castro-Gómez, profesor de la Universidad Javeriana de Bogotá:

Durante las últimas dos décadas del siglo XX la filosofía posmoderna y los Estudios Culturales se constituyeron en importantes corrientes teóricas dentro y fuera de los recintos académicos e impulsaron una fuerte crítica a la patología de la occidentalización. (2000: 246)

En definitiva, la escasa comunicación entre teorías y prácticas sociales, y la unidireccionalidad del flujo de comunicación Universidad-Pueblo, representan una pérdida que no solo daña a las universidades, sino también a las prácticas territoriales, porque el territorio pierde energías vitales para el fortalecimiento de sus procesos transformadores.

No pienso a la Universidad divorciada del Pueblo, no puedo pensarlo así porque esa no fue mi experiencia, como tampoco pienso al

Pueblo por fuera de la Universidad. Sin embargo, pienso, existe un largo camino, sobre todo en materia de investigación, para consolidar una Universidad Popular. Discutir la Universidad que falta, la Universidad por venir, será un desafío y una relevancia de esta investigación.

Segunda relevancia: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, experiencias transformadoras y diálogo de saberes.

En las últimas dos décadas la FPyCS ha desarrollado experiencias, espacios y procesos de diálogo de saberes y producción de conocimientos con las comunidades que habitan, construyen y transforman los territorios. Tal despliegue no está reducido únicamente a llegar con la docencia a miles de jóvenes estudiantes, ni a la extensión, ni siquiera a la investigación de problemas considerados de interés social, sino más bien a invertir el flujo del conocimiento.

El hecho de abrir las aulas a otros conocimientos, de investigar aprendiendo desde las prácticas y de incluir los conocimientos gestados fuera de la Universidad en los Centros e Institutos de investigación, ha llevado a entender que no es simplemente un conocimiento nuevo lo que se necesita, se necesitan nuevos modos de construcción y validación de conocimientos.

El año pasado, en una ponencia presentada en el grupo CLACSO en el congreso de ALAIC, en Lima, tuve la oportunidad de destacar la relevancia de que las Universidades Públicas dialoguen con el territorio para construir conocimientos contextualizados y significativos que sustenten la transformación de los lugares. Efectivamente, La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad

Nacional de La Plata viene desarrollando espacios y procesos de diálogo de saberes y producción de conocimientos en dicho sentido. Mi presentación señalaba algunas experiencias:

-La Tecnicatura en Comunicación Popular: atravesada por los conceptos de territorio y lucha.

-La Unidad de Prácticas y Construcción de Conocimientos (UDEP): programa que lleva catorce años de Formación Extracurricular y propone aprendizajes desde prácticas de gestión de procesos comunicacionales en diversas comunidades y territorios.

-La Maestría Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (PLANGESCO): fundada en 1996, retoma la matriz de la comunicación popular y parte de reconocer las relaciones que históricamente existen entre los proyectos comunitarios, los movimientos sociales, los procesos políticos y la construcción de conocimientos académicos. PLANGESCO parte del convencimiento de que dicha perspectiva se debe expresar estratégicamente en una sistematización a nivel de la formación superior. Los procesos de construcción de conocimientos en esta maestría se construyen como espacios de planificación de actividades cognoscentes que vinculan investigadores e investigadoras con problemas de investigación que parten e integran discursos y formas de pensar, sentir, tener y hacer de las comunidades.

-El proyecto de investigación Mapas de Aldeas/Cartografías del Territorio: proyecto interdisciplinario de la UNLP y el CONICET que plantea un abordaje integral del territorio en diálogo con las comunidades damnificadas por la catástrofe hídrica del 2 de abril de 2013, las organizaciones comunitarias, las organizaciones que participaron en los operativos de ayuda y las políticas públicas.

Esas experiencias académicas y sus procesos de construcción de conocimientos han sido, sin duda, desde múltiples dimensiones, oportunidades para la transformación de la relación Universidad Pública-Estado-Territorio.

Dicha construcción de conocimientos, desde una perspectiva comunicacional, implica reconocer la red de relaciones que habitan y constitu-

yen la territorialidad específica de los escenarios de transformación y que abren cauces a la construcción colectiva de sentidos, donde la Universidad es una de las partes entre otros actores territoriales.

Precisamente, este libro pretende abrir cauces para reflexionar, repensar y reconocer prácticas que promueven nuevas formas de generar conocimientos en el territorio, rompiendo la dicotomía saber-ignorancia en un acto de justicia epistemológica. Arturo Escobar en relación a esto propone reflexionar sobre estas nuevas lógicas haciendo hincapié en las diferencias entre las organizaciones en red y las organizaciones jerárquicas, valorando las primeras en desmedro de las segundas.

Por lo tanto, la pregunta por el conocimiento es de capital importancia para generar nuevos sentidos respecto de la relación Universidad-Pueblo. La autonomía cognitiva implica al pensamiento desde lo propio, recuperando matrices que en América Latina supieron fundar proyectos emancipatorios. Interpelar nuestras experiencias desde esas matrices enseña a organizar nuevas formas de construcción de conocimientos y habilita a la gestión de nuevos procesos transformadores que impliquen nuevas relaciones de poder, que generen nuevas vivencias, subjetividades y prácticas.

Tercera relevancia: el método como reivindicación de la experiencia.

El complejo dinámico realmente existente entre prácticas sociales, dominios del saber y nuevos sujetos, exige abordajes desde una matriz cuya naturaleza es la complejidad. La complejidad, según Edgar Morin, es tejida en conjunto, es de componentes heterogéneos y sus cualidades son: lo enredado, lo inextricable, lo desordenado, lo ambiguo y lo incierto. Tal vez remita al principio (el *arjé*) que sostenía el presocrático Anaximandro de Mileto: lo indeterminado (lo *apeiron*). Por consiguiente, en esas profundidades está enfocada mi

mirada incierta, enredada y ambigua para la comunicación y la planificación. Así, me encuentro con la necesidad de mirar desde mi propia complejidad.

Los aportes de este trabajo no tienen por objetivo engrosar los anaqueles de las bibliotecas universitarias, son motivados por el deseo de fortalecer, sistematizar y hacer visibles los posicionamientos que habilitan la gestión de experiencias concretas de prácticas de diálogo de saberes Universidad-Pueblo para fomentar caminos reflexivos en torno a esta relación.

Si existen las experiencias, es posible conocer de qué manera se configuran las prácticas de diálogos, para poner de relieve las decisiones metodológicas que las caracterizan y reconocer los modos emergentes de hacer ciencia.



En este capítulo compartimos la estrategia de comunicación de *Paraíso*, la ficha técnica de todos los involucrados en el proceso y, por último, el texto de la obra.

Invitación a ver la obra:

La estrategia de convocatoria para ver *Paraíso* tuvo tres perfiles de públicos. Uno fue el del mundo académico, el cual nos parecía relevante por considerar que la manera de poner en circulación nuestra práctica epistémica era en el teatro y no en los Congresos (transformada en *papers*). Otro fue la militancia con trabajo territorial, particularmente en el barrio La Latita. El otro perfil de público estaba conformado por la ciudadanía en general, especialmente aquellas personas que suelen ir a ver teatro.

Las acciones comunicativas estuvieron a cargo del Centro de Investigación y Desarrollo en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión (CeID-TV), especializado en estrategias mediáticas.

Hubo diferentes modos de convocatoria: uso de email, Facebook, whatsApp, prensa, radio y TV.

Para el público en general creamos eventos en Facebook, hicimos gacetillas de prensa, dimos entrevistas en radio y televisión. Para los grupos de militantes utilizamos las redes de whatsApp con flyers, fotos y mensajes invitando y contando lo acontecido en las funciones. Para los entornos académicos se decidió usar el correo electrónico desde los contactos del grupo investigador y desde los carriles oficiales de las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Unidades Académicas intervinientes.

Si bien la obra fue conocida por los otros equipos de investigación de los otros PIO que abordaban el tema de la emergencia hídrica, fueron pocos los investigadores que vieron *Paraíso*. Eso fue raro, porque nuestros anuncios de la obra habían sido bien recibidos y llenos de halagos. Pienso que tal incongruencia constituye un síntoma de que se están dando algunos desplazamientos de sentido en el orden de lo discursivo (como enunciado) que no se condice con una práctica de poner al cuerpo fuera del ámbito de los Congresos y Simposios. Esto significa que algo debe transformarse y, al mismo tiempo, está en transformación.

La invitación en los espacios académicos se hizo por medio de la siguiente gacetilla (la cual formó parte de los calendarios de cada Facultad).

En noviembre de 2013 la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) iniciaron una convocatoria que incluyó a todas las facultades de la institución. El objetivo era conformar grupos interdisciplinarios de investigación, para que cada uno presentara un proyecto que abordara el problema de la emergencia hídrica de la región. Recursos humanos y económicos, equipamientos, laboratorios, centros e institutos pronto se orientaron a

la indagación de la problemática de las inundaciones que atravesaron a la sociedad en su conjunto el 2 de abril de aquel año.

“*Mapa de Aldeas*: diagnóstico sociocomunicacional para la gestión de estrategias de comunicación/desarrollo en el contexto de riesgo hídrico. Cartografías del territorio, construcción social de la salud y acceso a los derechos y políticas públicas”, dirigido por la Mg. Cecilia Ceraso, se constituyó en una de las propuestas que consiguió financiamiento. De duración bianual (2014-2015), hoy empieza a cerrar una etapa de construcción colectiva de los conocimientos, que apuesta a la continuidad de la cooperación entre la comunidad y la academia.

En ese sentido, uno de los equipos de investigación de este Proyecto, conformado por Beatriz Catani, Juan Manuel Unzaga y Germán Retola, e impulsado por la necesidad de producir un movimiento en relación a los acontecimientos de la inundación y sus consecuencias, define su inclusión en *Mapas de Aldea* con la decisión de distanciarse del concepto que divide dadores y receptores, para plantear la creación de un espacio de intercambio compartido.

Así, la propuesta se modeló a partir de una experiencia artística compartida con siete niños, cuyas edades varían entre los 7 y los 14 años, en un taller en el barrio de Los Hornos (con epicentro en la esquina de 154 y 75). La generación de este espacio para la experiencia común es un intento de ir más allá de la repetición de los contenidos que fijan al sujeto en la victimización, y que de algún modo, desde el discurso, vuelve a infligir una nueva exclusión o discriminación debido a la anulación de las subjetividades.

Como eje de partida se propusieron lecturas de *La Divina Comedia*, pensando en un modo de leer en consonancia con el desarrollo que hace Roland Barthes cuando dice:

Finalmente, un acontecimiento, proveniente del Destino, puede sobrevenir para marcar, comenzar, incidir, articular, aunque sea dolorosa, dramáticamente, este encallamiento progresivo [de ver el porvenir como una rutina], determinar esta inversión del paisaje demasiado familiar, que es llamado el ‘medio del camino de nuestra vida’: es el activo del dolor. [...] Un duelo cruel y único puede constituir esa ‘cima de lo particular’; marcar el pliegue decisivo: el duelo será lo mejor de mi vida, lo que la divide irremediamente en dos partes, antes/después. Pues el medio de mi vida, cualquiera sea el accidente, no es otra cosa que ese momento en que se descubre la muerte como real.

Los directores, Beatriz Catani, Juan Manuel Unzaga y Germán Retola, se expresan sobre esta experiencia de investigación académica en el plano concreto de una práctica teatral:

Hace un año iniciamos un taller con niños en el barrio de Los Hornos (en 154 y 75), en el marco del Proyecto de Investigación *Mapas de Aldeas* (UNLP-CONICET). A poco de iniciar, leyendo y comentando *La Comedia*, los niños nos expresaron con firmeza un deseo en común: la realización de una obra de teatro.

Así como Dante escribió la inmensa obra de *La Comedia* animado por un encuentro con Beatriz (ya muerta), nosotros iniciamos un viaje animados por un devenir en potencia de nuestro deseo.

Paraíso es el resultado de ese viaje y de este tiempo de trabajo compartido. En continuidad con *Infierno*, *Paraíso* es

parte de una trilogía que fundamentalmente piensa modos de leer *La Comedia* de Dante Allighieri en sintonía con lo expresado por Barthes: “el medio del camino de nuestra vida” (primer verso de *La Comedia*) es el activo del dolor, el acontecimiento que accidentalmente determina la inversión del paisaje familiar, la imposibilidad de ver nuestro porvenir como una rutina. *Paraíso* es el viaje en que estos niños devienen actores de su obra y de su vida para consumir su deseo.

Los protagonistas –Ariadna, Kiara, Demian, Zaira, Franco, Nicolás y Carlos–, a partir de la idea de un viaje, indagan en sus vidas cotidianas: la presentación de sus casas, el devenir campamento, la preparación de las mochilas, la escritura de diarios personales, los planos con las huellas del tiempo en sus propios barrios, la duda sobre qué es y cómo se construye una obra. De modo que palabras, deseos, propósitos y lugares se fueron convirtiendo en realidades escénicas. Ellos son la realidad, porque en definitiva la obra es su tránsito como actores.

Paraíso es el pasaje que cruza vida y obra. Y es también resultado del diálogo entre el territorio y los saberes, impulsado desde el CONICET y la UNLP a través de un Proyecto de Investigación Orientado (PIO), que tuvo como objetivo realizar un diagnóstico sociocomunicacional de las relaciones que se establecieron entre la comunidad damnificada, las organizaciones participantes en los operativos de ayuda y las políticas públicas preexistentes y ejecutadas para la resolución de las problemáticas ocasionadas por la emergencia hídrica del 2 de abril del 2013.

En la conformación de los equipos de trabajo se integraron: en Coordinación, Viviana Ghezzi; en Escenografía, Andrea Desojo Mac Coubrey e Inés Raimondi; en Iluminación, Eliana Cuervo y Paula García; en Sonido, Julián di Pietro; en Audiovisuales, Nahuel Lahora y Marcos Migliavacca; en Vestuario, Edu de Crisci y Kei Pampillon.

El equipo de investigación destaca:

Partimos de modos de leer, de poner en acción, de poner nuevamente a trabajar un texto clásico (*La Divina Comedia*). Porque, como sostiene Gilles Deleuze, 'la literatura es el origen o el destino colectivo de un pueblo venidero', por eso escribir es salud, en tanto la acción inventa un pueblo que falta, y en tanto invoca a quienes, bajo las dominaciones, resisten lo que humilla y oprime.

Dramaturgia: la obra en escenas

Como este trabajo, la Obra cuenta con cinco escenas. Además tiene un prólogo y un epílogo. Las cinco escenas tienen una continuidad tal que, al espectador, le es difícil reconocer cada inicio y final. Sin embargo los inicios y finales están bien claros en el texto y en los cuerpos de los actores, de manera tal que marcan el ritmo (tiempo, intensidad) del trabajo. Tanto prólogo como epílogo cuentan con espacios bien diferenciados marcados por la luz y los cuerpos de los chicos.

Estructura de la Obra

Prólogo: La determinación de la obra. Dante.

Primera escena: Las presentaciones. Presentación de las casas, el barrio y el campamento.

Segunda escena: Los preparativos. Las mochilas. Los viajes. Los deseos propios.

Tercera escena: El documental 1. Registros: objetos personales y diarios de invierno.

Cuarta escena: El documental 2. La investigación: carta-testimonio de una científica y respuesta de los niños.

Quinta escena: El documental 3. La vida cotidiana.

Epílogo. Ir al cine. Proyección fin del viaje.



EPÍLOGO: UN HUEVO

*Al huevo no le gusta que le digan blanco
El huevo es un triángulo que se fue ovalando
El huevo es un don
El huevo es un jarrón
cerrado*

PATOS HEMBRAS. BEATRIZ CATANI.

Traer la experiencia de *Paraíso* aquí, tiene que ver con contar cómo un posicionamiento respecto a la construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y Pueblo, produce sentidos y construye procesos de subjetivación, en los que emergen sujetos en procesos continuos de multiplicidades. Se trata no de agrandar anaqueles universitarios, sino de desatar la producción deseante con el fin de comunicarla para que su proceso no se interrumpa en el cuerpo social y de que se produzcan nuevos sentidos colectivos.

De la lectura de todo el trabajo me surgen nuevas preguntas: ¿de qué manera podemos generar condiciones para desatar el ejercicio de experiencias performáticas al interior de las ciencias sociales?, ¿cómo desplegar la potencia creativa del conocimiento, en sentidos amplios?, ¿cómo podemos trabajar en la promoción de un saber estético con aplicación en el campo de la Comunicación?, ¿cómo incorporar el registro de las experiencias performáticas en la formación de los profesionales de la comunicación?, ¿cómo incluir el marco de la

percepción y la intuición en la construcción de conocimientos en Comunicación?, ¿cómo ubicar a la producción deseante en los procesos de subjetivación emergentes de prácticas performativas, y cuáles son sus condiciones de registro?

La producción del deseo es una dimensión transversal a todo este trabajo, y para pensar sus alcances (en términos de continuidades) es útil acoplar algunas reflexiones en torno a la producción de *Paraiso* con una forma particular (la mía, que no es exclusivamente mía) de leer el *Antiedipo*, específicamente el tema (el funcionamiento del inconsciente) que desarrollan sus autores (Deleuze y Guatari) en el capítulo 1 del primer volumen, *Capitalismo y esquizofrenia*.

En el *Antiedipo* el cuerpo sin órganos –dicen los autores– es un huevo. ¿Qué significa esto?

Es raro hablar de un huevo, pero aunque parezca mentira, esa fue mi conexión y puerta de entrada al texto. Debe ser porque en *Patos Hembras* (dirigida por Beatriz Catani), obra en la que participo como actor desde hace doce años, Avezota (figura omnipresente en la obra, aunque sin representación) es definida como un huevo, “tal vez un huevo patrio”.

Una referente que tuvo Beatriz para construir la dramaturgia fue Clarice Lispector. Beatriz leía textos de ella y nosotros –los actores–, en fase esquizoide, íbamos construyendo formas y modos de decir lo que nos iba resonando. Lispector escribe: “Nadie es capaz de ver el huevo. [...] ¿El perro ve el huevo? Solamente las máquinas ven el huevo. [...] El huevo vive siempre huyendo por estar siempre adelantado a su época. Por lo tanto, por el momento el huevo será siempre revolucionario”.

Quiero contar una escena de la obra, a modo de pequeño presente a Silvia Delfino (directora de mi tesis, quien insistentemente me ha dicho que todos nos merecemos aprender de la puesta de *Patos Hembras*).

En algún momento de *Patos*, nosotros –los actores– relatamos una escena siniestra, que supuestamente se desarrolla en el interior de la habitación de la familia, la cual está cerrada con candado.

Mirando por una hendidura, digo: “todo es blanco, mesa, silla, plato, fuente. Se escuchan las cucharas en un ir y venir hacia ellos...”.

Juan cuenta que a la hora de la siesta pasa siempre lo mismo: la mamá quiere escuchar música, el hijo quiere cantar y no deja que la madre escuche la música, el padre –en babia– no entiende el reto de la madre. Así todas las tardes: la madre quiere escuchar la música, el hijo quiere cantar sobre la música y el padre en babia. El hijo termina llorando, la madre con un ataque de ahogo y el padre se va.

La obra continúa hasta que, en algún momento, el espacio vedado al público (la habitación cerrada) se abre, se ilumina y aparece el espacio relatado en el plano de lo real, de lo tangible, de lo visible. Todo es blanco, vemos una mesa blanca, sillas blancas, pared blanca, piso blanco. Juan y yo –los actores– tomamos los lugares de madre, padre, hijo y criada, y la escena es vivenciada. La madre quiere escuchar la música, el hijo canta desorbitado y la madre lo hace callar diciéndole: “si querés cantar, cantá, a ver... Cantá, cantá ahora. Cantá”. El padre retoma, sin entender la trama ni lo que dice la madre, y alienta al hijo a cantar. Dice –en tono suave y comprensivo–: “cantá..., si querés cantar, cantá?”. La madre tiene un ataque (se ahoga y queda parpadeando), y padre e hijo compiten imitándola hasta que el padre se va, vencido en la competencia con el niño, el hijo queda llorando con un gemido aturdidor y le tira almohadas culpando a la criada de su malestar.

Eso que aparecía como representación, se torna verdad real y palpable, se vive, se transita. La escena siniestra (oculta tras el candado) se muestra, todos sabíamos que estaba allí, pero ahora se ve, teniendo dos superficies de registro: esa que muestra lo que no podemos ver (que apela a la representación) y esa que vemos efectivamente (que se produce en el espacio). Ambas son producción de sentido.

“Además –dice Beatriz–, para sacar la escena definitivamente de la idea de representación, los dos actores accionan sobre cuatro personajes, en algunos casos yendo y viniendo de las distintas funciones (función Madre, función Padre, función Hijo y función Criada). No es solo un desdoblamiento en que un actor lleva adelante dos personajes, sino que la escena supone siempre la presencia de los cuatro. Por lo tanto, los silencios, las miradas, las intenciones, generan las presencias en el vacío, en lo ausente”.

Los artistas creamos instrumentos, conformamos circuitos y flujos, ponemos en marcha una energía vital deseante. Trabajamos procedimientos y dispositivos para poder afrontar la dimensión del *qué estoy haciendo aquí*. En cada función se reiteran las formas construidas, y eso nos pone a pensar en la repetición como dispositivo de teatro.

La repetición, leída en términos de identidad, es siempre repetición de lo mismo (forma neurótica de placer fijada en el pasado), pero en términos deleuzianos (de diferencia), la repetición es repetición de lo diferente (toma placer en la variación y en la novedad). Acá hay dos posiciones generadoras de dos lenguajes teatrales claros: el de la representación y el de lo real. En uno, el espacio y el tiempo son exteriores al sujeto, hay un simulacro del acontecimiento. En el otro, el espacio es vivido en un tiempo que se ubica en el interior del sujeto, lo que hace que cada vez sea diferente. Hay repetición de la misma forma –función tras función– pero no de lo mismo y, por lo tanto, ninguna función es igual a la otra.

Volviendo al *Antiedipo*, Deleuze y Guatari dicen que la escena edípica montada por Freud es puro teatro de la representación, mientras que ellos se centran en la producción, lo que implica fábrica y máquinas deseantes en un continuo proceso de despliegue de multiplicidades. La producción de deseos es inconsciente, pero Freud instauró un teatro burgués compuesto de mera representación. En Rio de Janeiro, Foucault, hablando del *Antiedipo*, dijo en una entrevista: yo no conozco a Edipo. Y yo no puedo dejar de pensar en el teatro

como lenguaje representativo de la realidad, en oposición con el teatro donde se producen sentidos derivados por el estar presentes ahí. Yo (Germán) tampoco conozco a Edipo.

El inconsciente, entonces, para ellos, funciona como fábrica, no como representación, sino como producción. De ahí determinan tres síntesis propias del inconsciente: conectivas, disyuntivas y conjuntivas.

Para poder abordar las tres síntesis del *Antiedipo*, creo primero necesario trabajar la idea del cuerpo sin órganos. Lo que entiendo, mi propio acoplamiento de sus escritos, con mis ideas, que no son más ni de nadie, es fruto de este ensayo máquina deseante, deseo que se conjura en un contexto, con unas formas, unas singularidades que brotan en un continuo de multiplicidades donde me hayo presente.

Ellos dicen que el cuerpo sin órganos es un huevo. También dicen que el cuerpo sin órganos es la superficie de registro de toda producción deseante. ¿Qué significa esto? Iremos viendo.

Me interesa el *Antiedipo* por su afán e insistencia en poner el acento en la producción. Como hay fábrica, hay máquinas. La máquina es física y automática, cualquier conexión que puede hacer fluir carga es máquina deseante.

Los autores dicen: “en todas partes máquinas, y no metafóricamente: máquinas de máquinas, con sus acoplamientos, sus conexiones. Una máquina-órgano empalma con una máquina-fuente: una de ellas emite un flujo que la otra corta. El seno es una máquina que produce leche, y la boca, una máquina acoplada a aquella”.

Las máquinas deseantes son máquinas binarias. Una máquina se acopla a otra máquina formando otra máquina. Máquinas de máquinas, haciendo síntesis productiva. El deseo hace fluir, fluye y corta. El modelo de Deleuze y Guatari, en lo fabril, no pregunta qué significa, sino cómo funciona. Como dije antes, para producir conocimiento hace falta síntesis.

La primera síntesis es la *conectiva* de la producción. Aquí se conectan objetos parciales (bocas y senos, no mamá e hijo). Su sintaxis

es “y”, es decir, esto y esto, o sea *conectividad*. Pero si esta conexión no tuviera freno, no habría nunca variación ni cambio, sería acción conservadora, repetición continua. Sin embargo hay una contrafuerza que implica un corte del flujo. Los autores dicen que las máquinas deseantes funcionan solamente estropeadas, estropeándose, y que una característica de la síntesis conectiva consiste también en acoplar la producción a la antiproducción, o sea al cuerpo sin órganos.

Entonces aparece la síntesis *disyuntiva* del registro en que la experiencia placentera puede ser registrada. Hay un registro de la conexión interrumpida, registro de la creación de una memoria. Sucede que no son las mismas leyes la de la producción de producción (conectiva) que las de la producción de registro. Dicen: “las máquinas se enganchan al cuerpo sin órganos como puntos de disyunción entre los que se teje toda una red de nuevas síntesis que cuadriculan la superficie”, del huevo, sigo diciendo yo, porque el cuerpo sin órganos es un huevo. Por consiguiente, la sintaxis de la síntesis disyuntiva es “o”, esto o esto, es decir *alternativas*.

El cuerpo sin órganos no es metafórico ni físico, ocupa una dimensión virtual, pertenece a la anti producción. Lo llaman lo inconsumible. Aquí nada es representativo, todo es vivido y viviente. El cuerpo sin órganos es la anti producción, constituye una superficie que graba las redes de relaciones que hay en esas conexiones. Queda así el registro de las conexiones posibles: esta superficie es el cuerpo sin órganos.

Dice Lispector que “el huevo es una cosa suspendida. Nunca se posó. Cuando se posa, no es él quien se posa.” El cuerpo sin órganos no es el testimonio de una nada original, como tampoco es el resto de una totalidad perdida. Sobre todo, no es una proyección, no tiene nada que ver con el cuerpo propio, o con una imagen del cuerpo, es el cuerpo sin imágenes. Él, lo improductivo, existe allí donde es producido.

Entonces entre las máquinas deseantes y el cuerpo sin órganos comienza un conflicto “aparente”: “A las máquinas-órganos, el cuer-

po sin órganos opone su superficie resbaladiza, opaca y blanda. A los flujos ligados, conectados y recortados, opone su fluido amorfo indiferenciado”. Hay una acción de efracción de las máquinas deseantes sobre el cuerpo sin órganos, dando lugar a la máquina paranoica. Esto se debe a la oposición entre el proceso de producción de las máquinas deseantes y la detención improductiva del cuerpo sin órganos, el cual ya no puede soportarlas.

Pero el cuerpo sin órganos se vuelca sobre la producción deseante, la atrae y se la apropia. Sucede entonces, a la máquina paranoica, una máquina milagrosa, y el cuerpo sin órganos sirve de superficie para el registro de los procesos de producción de deseo, inscribiendo todas las disyunciones. Así, el proceso, como proceso de producción, se prolonga en procedimiento como procedimiento de inscripción.

En síntesis, la máquina paranoica es la figura de la repulsión y la máquina milagrosa es la de la atracción. Con estos movimientos el cuerpo sin órganos se convierte en superficie de registro, separa las fuerzas de sus agentes y se las apropia, y se presenta como productor.

La tercera síntesis es la síntesis *conjuntiva* de consumo. La producción de consumo es producida por y en la producción de registro, donde queda anotado algo del sujeto. Se trata de un sujeto sin identidad fija que, en palabras de los autores, es un sujeto “que vaga sobre el cuerpo sin órganos, siempre al lado de las máquinas deseantes, definido por la parte que toma del producto”.

La repulsión entre las máquinas deseantes y el cuerpo sin órganos, tal cual se da en la máquina paranoica, da lugar a la atracción de la máquina milagrosa. Entre atracción y repulsión parece haber solo oposición, sin embargo aparece una nueva máquina que reconcilia: la máquina célibe, que da forma a una nueva alianza entre las máquinas deseantes y el cuerpo sin órganos produciendo intensidades.

La sintaxis de esta síntesis productiva es *y luego soy*. Aquí el sujeto es producido, como resto, al lado de las máquinas deseantes y de la reconciliación residual que esta máquina produce. ¿Y qué produce? Cantidades de intensidades. Como todo (repulsión y atracción) es

vivido y es emocionante, el movimiento vital pasa por una serie de estados y el sujeto nace cuando pasa por cada estado de la serie y renace en el estado siguiente para luego volver a nacer y renacer. De ahí que la identidad del sujeto es fortuita.

Hoy leí una poesía de Washington Cucurto y tuve unas ganas jamás vivenciadas por mí de jugar al fútbol. Entonces no existe el sujeto Germán (de identidad fija: argentino, profesor, etc.) que se identifica con otros sujetos y nombres (Cucurto, por ejemplo), más bien existe un sujeto que pasa por todos los estados, extendido a la experiencia y que abandona la centralidad del *yo*. Los autores dicen que el estado vivido es primero respecto al sujeto que lo vive.

Paraíso, como máquina de máquinas, produjo infinidad de movimientos de producción de producción: máquina/niño - flujo/voz - máquina/libro de la Comedia, acoplada a máquina/farol - flujo/luz - máquina/cara, acoplada a máquina/oído espectador - flujo música/máquina flauta, etcétera. Pura producción deseante puesta en acción maquinica. Podemos nombrar infinidad de acoplamientos de máquinas que se dieron en las funciones, en los ensayos, en las planificaciones. Cada máquina y máquina de máquinas produjo todos los movimientos que estuvimos transitando en este epílogo.

Vamos a tomar a *Paraíso* como una máquina deseante y pensar los estados por donde fue pasando y fuimos pasando, porque si bien las máquinas no son organismos, impactan en el cuerpo debido a que lo organizan. Primero la producción de la producción: acoplamientos múltiples, todo “Y”, esto “y” esto “y” esto. Después vinieron las formas de establecer relaciones con el cuerpo sin órganos. Deleuze y Guattari dicen que el capitalismo es el cuerpo sin órganos del ser capitalista, entonces podemos decir que la ciencia es el cuerpo sin órganos del ser científico. Desde mi experiencia, como actor y científico, primero fue la máquina paranoica, signada por la repulsión a acercarme a las fuerzas de la anti producción (o sea a la ciencia). A eso le sucedió la máquina milagrosa, cuando el cuerpo sin órganos se apropia de la

producción y nos inscribimos en la superficie de registro. Acá aparece la disyunción y la sintaxis del “O”, esto o esto o esto. Hacer la obra o hacer un paper o hacer una tesis. Pero lo que sigue, y que quiero destacar, son las intensidades vividas que produjeron movimientos en la subjetividad de todos los que vivimos *Paraíso*, con su sintaxis y *luego soy*. Cada uno de nosotros pasó por todas las intensidades entre la consecución de las máquinas paranoicas, milagrosas y célibes. Y luego soy actor, y luego científico, y luego militante, y luego, y luego...

La cuestión que quiero resaltar es que la obra, como máquina, tuvo incidencia en la producción de subjetividades que configuran procesos intangibles, inmateriales pero concretos: procesos de continuidad de multiplicidades, procesos dinámicos que integran posibilidades que pueden actualizarse en la realidad de cada sujeto viviente. Por lo tanto, nunca comprenderé la obra como algo esencialista ni estático, sino como un proceso que abrió a nuevos procesos en continuidades indescifrables.

Ahora las preguntas: ¿cómo se produce registro en el cuerpo social, en el *socius*?, ¿cómo producir incidencias, superficies de registro en el campo de la Comunicación? Si bien el deseo es social, es energía vital, deseante y flujo, las instituciones lo restringen, ordenan y codifican. ¿Qué incidencias tienen los procesos que liberan las potencialidades de un flujo de deseo amorfo e indocodificado en el plano institucional y social? Otra vez Lispector: “La gallina torpe. El huevo seguro”.

Se desea siempre en concreto, no se desea en abstracto, se desea en todo un contexto. No se desea algo y nada más, ni se desea un conjunto, se desea en un conjunto. No hay deseo que no fluya en un agenciamiento. Desear es construir en un conjunto.

Nuestro grupo tiene otra propuesta para *Paraíso*. Esta vez estará situada en el cordón florifruithortícola de la ciudad de La Plata. Pensamos en la repetición en términos de diferencia. Está el Plan, si eligen el proyecto estarán las instituciones: la UNLP, el CONICET, las organizaciones de familias de productores, el INTA.

Y estaremos los mismos que hicimos la experiencia *Paraíso*, por supuesto, principalmente los niños y niñas de Los Hornos. Estaremos los mismos, pero ya no seremos los mismos. “El huevo es el sueño inalcanzable de la gallina. La gallina existe para que el huevo atraviese los tiempos”, dice Clarice. Yo escribí este libro, los chicos hicieron un video y construyeron un proyecto de murga, nosotros hicimos una ópera basada en *El viento que arrasa*, libro de Selva Almada.

Paraíso esta vez será cine, y también teatro, y también investigación científica.

La institución pregunta: ¿cine o documental?

Los chicos responden: cine, pero de nosotros.

Paraíso es un libro que forma parte de máquinas mayores: un plan de construcción colectiva y dialogada de conocimientos, una obra de teatro hecha con niñas y niños de un barrio de los Hornos, un proyecto de investigación del CONICET y la UNLP, una tesis doctoral. Las múltiples capas de su proceso fueron organizadas en base a una pregunta: ¿de qué manera se configuran los diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo?

El libro nos va introduciendo en diferentes posicionamientos epistemológicos, metodológicos y político-académicos, recorridos que el autor no desliga de su propia trayectoria como estudiante, docente, investigador, extensionista y actor.

Aparecen en este relato 5 escenas, o epifanías o evocaciones, que provocan un despliegue de argumentaciones que Retola sostiene a lo largo del libro. Trabaja el lugar de los/as sujetos en la producción científica y nos aporta un texto cuya estructura colabora con generar una nueva narrativa de la ciencia. Así, el libro propone abrir las ventanas de la Universidad, saltar las paredes que la divide de la comunidad, habitar un hall en colectivo, bordear espejismos y crear paraísos.

Paraíso nos describe unos modos otros de hacer ciencia que amplían el conocimiento y abren los laboratorios y centros de investigación para que se comuniquen con el territorio y las comunidades y, así como en el teatro, también producir un mundo donde todo sea posible.