

**I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria**  
**Facultad de Ciencias Sociales – UBA**

Carrera de Sociología. Taller de Investigación Anual:  
“Exclusión social, nuevos padecimientos y procesos sociales de trabajo”

Alberto L. Bialakowsky, Cecilia Lusnich, María I. Costa, Roxana Crudi, José M. Grima, Guadalupe Romero, Romina Bravo, Juan Ferenaz, Pablo Ortiz, Juan Ignacio Del Fueyo y equipo de coproductores, colaboradores y becarios<sup>1</sup>

*Resumen: El “aula 201”, ha constituido una referencia de una práctica docente expandida, una estrategia pedagógica que, por más de una década, propone enlazar docencia, investigación y transferencia. Esta estrategia abarca los planos: epistémicos, teóricos, metodológicos y éticos, cuyos actores convergen en una praxis cognoscitiva integrada. Así el Taller de Investigación Anual se proyecta desde de una metodología de coproducción investigativa, cuya matriz dialógica abreva en el saber colectivo, el pensamiento crítico latinoamericano y sus protagonistas. Así, nos proponemos colocar en debate diferentes instrumentos, métodos, prácticas y contenidos didácticos innovadores, cuyo eje transversal es la modalidad coproductiva.<sup>2</sup>*

## **1. Presentación**

*“Por la praxis de Orlando Fals Borda, en 1978, delimitaba con bastante precisión esta orientación cognoscitiva: «El conocimiento de la realidad social solo es accesible, plenamente, desde el interior de una práctica social transformadora. Lo cual, ciertamente, implica una opción epistemológica y, al mismo tiempo, ética. Quien quiera adquirir un conocimiento pleno de la realidad social, tiene que dedicarse a la práctica social transformadora. O renunciar a esa ambición de conocimiento».” (César Germaná: “A propósito de Cuestiones y horizontes de Aníbal Quijano”, en Yuyaykusun, N° 7, Universidad Ricardo Palma, Lima, 2014, página 282)*

Conceptualizar y reflexionar en torno a nuestra práctica docente y de aprendizaje en el “aula 201” significa, necesariamente, repensar acerca de sus actores y sus protagonistas, los docentes-investigadores, becarios y colaboradores que conforman el equipo, los cursantes, los coproductores, los colectivos laborales e intelectuales con quienes

---

<sup>1</sup> Elaboración y autoría del texto: Alberto L. Bialakowsky, Cecilia Lusnich, María I. Costa, Roxana Crudi, Constanza Bossio, Juan Ignacio Del Fueyo y Sarai Miranda.

<sup>2</sup> Cfr. Bialakowsky, Alberto L. (director) (2013). *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*. Buenos Aires: Editorial Teseo-Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

actuamos en interacción o con los cuales formamos parte, la comunidad de Sociología, como también y en un sentido amplio, la comunidad intelectual a partir de la participación o construcción de foros. Usualmente, la *praxis* refiere al espacio de la “transferencia de conocimiento”; en cambio y fundado en los avances respecto de la noción de *marco epistémico*, concebimos la *praxis* como la acción de producción de conocimiento al mismo tiempo que la creación de colectivo, nutrir el entorno social y la comunidad epistémica extensa. En consecuencia, en este enfoque, el significante “*alumna-alumno*” troca conceptualmente en cursante y el/la cursante no solamente recibe sino que actúa, protagoniza, investiga y *hace* comunidad. En otras palabras, coproduce. Así, la *coproducción de conocimiento*, se enmarcada en una pedagogía crítica, remite a la idea de *praxis* y su articulación con el cambio social y, al propio tiempo, a la noción *colectiva* en la producción de conocimiento. Desde esta perspectiva el cambio de *paradigma* implica el pasaje del pensamiento insular al pensamiento colectivo, en el supuesto también y, complementariamente, que la comunidad epistémica no resulta de “generación espontánea” sino de múltiples procesos de trabajo científicos y sociales.

Recorreremos a continuación una serie de núcleos y ejes tanto teóricos como epistémicos que definen la particular experiencia pedagógica, docente e investigativa que se desarrolla en el marco del Taller de Investigación Anual: “*Exclusión social, nuevos padecimientos y procesos sociales de trabajo*”, en el cual confluye la revisión de todo un conjunto de vertientes, como las planteadas por el pensamiento crítico latinoamericano, y los antecedentes tales como la pedagogía de Paulo Freire y la investigación participativa planteada por Orlando Fals Borda, afluentes que muestran sendas al cambio social, más allá de enunciados críticos, por medio del giro epistémico. De esta manera nos detendremos en: (1) un breve recorrido por los significados del intelecto colectivo a los efectos de subrayar la importancia que cobra esta dimensión en la producción de conocimiento, (2) la actual configuración de los sistemas universitarios latinoamericanos que denotan el contexto macro en términos de una hegemonía del pensamiento neoliberal<sup>3</sup> y sus resistencias, (3) una crítica a la práctica científica instituida y, finalmente, (4) abordaremos los instrumentos, métodos, prácticas y contenidos didácticos innovadores que se despliegan en el aula y en nuestra práctica investigativa, cuyo eje transversal es la modalidad coproductiva.

---

<sup>3</sup> La hegemonía del *intelecto neoliberal* contiene aguzados caracteres tales como individualismo, elitismo, competencia, concentración, significantes de la suspensión del colectivo y la mercantilización de las relaciones sociales (Cattani, 2014).

## 2. Los significados del intelecto colectivo (lo clásico y lo contemporáneo)

El problema de la (in)visualización del intelecto colectivo ya fue abordado en otros trabajos (Bialakowsky et al, 2013), insistimos en retomarlo aquí ya que concierne también a la praxis universitaria. Su diseño secular se rige por una lógica instrumental que prioriza la producción individual de conocimiento al tiempo que opaca / oculta la dimensión social que la vehiculiza. Paradójicamente, “dentro del denominado *marco epistémico*<sup>4</sup> se descubre que el efecto colectivo aporta al desarrollo científico y lo valida, y por lo tanto integra su producción. Sin embargo, el proceso de producción académico no valoriza dicha intervención colectiva, reduciendo su campo metodológico y su comprensión epistémica” (Bialakowsky et al, 2014: 12).

La contradicción sobre la que se advierte aquí ya fue analizada por Karl Marx (1867) – desde otro enfoque pero válido aún para reparar en este análisis- en la planificación fundadora de la *cooperación* productiva, particularmente haciendo hincapié en la enajenación y reapropiación del *general intellect*.<sup>5</sup>

En su expresión más avanzada, el avance del neoliberalismo revela su capacidad para profundizar la apropiación, privatización e individualización del intelecto colectivo (o *general intellect*). Las visiones actualizadas advierten sobre la *colonialidad del saber colectivo* el cual no solo abarca la reificación de la creación individual a la que aludimos anteriormente, sino también a la transferencia asimétrica del conocimiento desde las élites. Dicho de otro modo, mientras que el *general intellect* supone publicidad del intelecto, en su carácter de cosa común o compartida, cuando no se manifiesta en la esfera pública se traduce en una proliferación incontrolada de jerarquías (Virno, 2003).

Así en este marco, se identifican posicionamientos críticos dentro del campo intelectual de naturaleza diversa. Por un lado, se destacan, como se mencionaba, dos contribuciones dentro de la corriente del pensamiento crítico latinoamericano que han cobrado notoria vigencia en la actualidad: la pedagogía crítica plasmada en la obra de Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) y la investigación acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda

---

<sup>4</sup> Definimos “marco epistémico” en la orientación de Rolando García (1994), en términos de la materialidad que contorna a producción científica en cuanto a la cosmogonía, hegemonía y lógica social que le subyace, como así especialmente los modos y procesos de producción científica correlativos a dicha cosmovisión.

<sup>5</sup> En sus palabras: “*El desarrollo del capital fixe revela hasta qué punto el conocimiento o knowledge (saber) social general se ha convertido en fuerza inmediata y, por lo tanto las condiciones del proceso de vida social misma ha entrado bajo los controles del general intellect (intelecto colectivo) y remodeladas conforme a sí mismo. Hasta que punto las fuerzas productivas sociales son producidas no sólo en la forma del conocimiento, sino como órganos inmediatos de la práctica social, del proceso vital real*” (Marx, 1972: 230, subrayado del autor).

(Colombia, 1925-2008). Y por otro lado, la (re)emergencia del pensamiento crítico latinoamericano y de movimientos al intelecto colectivo que irrumpen en el campo intelectual *colonizado* reivindicando la recuperación tanto de los saberes sumergidos como en la postulación de un cambio del paradigma vigente.

### 3. El diseño universitario en Latinoamérica y los movimientos intelectuales

Partimos de identificar un problema intrínseco al diseño universitario: la racionalidad instrumental que atraviesa su práctica y que centra su atención en los aspectos profesionistas (carreras y tecnicaturas de grado, certificación, emisión de títulos), relegando en esta misma formación a un segundo plano o producto indirecto su función científico y cultural.<sup>6</sup> Si se parte del concepto crítico de inclusión universitaria universal, el egreso se podrá observar como la centralización de una circunstancia institucional, invisibilizando así el hecho de la universidad como lugar de producción de conocimiento, más allá del empleo, más allá de legitimación de profesiones es una nutriente cultural y social permanente. Cabe responder entonces a una *práctica* docente que coloque el valor *en sí* del espacio universitario, no sólo para producir egresados sino para reproducirse como dinamizador social.

Contemporáneamente la matriz epistémica del *intelecto social* hereda el dualismo del liberalismo, ideario antecedente que se trasvasa y agudiza en el pensamiento neoliberal, estableciéndose una cosificación que naturaliza (*fetichiza*) estas múltiples *dualidades* (Quijano, 2014). En consecuencia se produce socialmente una profundización de una dualidad acentuada, entre lo individual y lo colectivo (el *ser genérico* o social), como así otras segmentaciones entre lo privado y lo público, la supresión del valor de uso por el

---

<sup>6</sup> Algunos datos dan cuenta de la lógica instrumental que subyace en el diseño universitario, que a su vez lo vinculan con la racionalidad neoliberal. La expansión de la masa intelectual en América Latina medida solamente por el incremento de la matriculación en los estudios terciarios y universitarios, fuente principal de productores intelectuales en el campo de la ciencia y la tecnología, resulta significativa: de 1.9 millones de estudiantes en 1970, se pasa a 8.4 millones en 1990 y se alcanza a 25 millones en 2011, con tasas de incremento cada cinco años que llegan al 60% según los países, tal el caso de Brasil que posee la más alta, del 67%. Consecuentemente, dos procesos contradictorios entre sí se ponen en marcha; por un lado se incrementa el impulso cultural masivo que puja por cursar estudios formales “superiores” como horizonte ocupacional de empleo calificado y, por el otro, se exige una adaptación a la gramática de la selectividad y competencia. El dominio hegemónico del intelecto neoliberal tiene improntas distintivas, como señala Puelo Socarrás (2008), tales como individualismo, emprendedorismo, elitismo, competencia, mercado y bienes de cambio, todos elementos que indican la suspensión de lo social, lo colectivo, la mercantilización de las relaciones sociales en sumo grado. Además este intelecto puede señalarse incluye en modo basal un marco epistémico menos visible, pero que determina la orientación del conocimiento que concluye en una *selección social* para producir una cartografía sobre productores intelectuales y culturales.

valor de cambio o la privatización de los bienes comunes. Este proceso que signa el pensamiento social, hace a la base epistémica de la cultura, sobre la que se asienta la educación universitaria.<sup>7</sup>

Proceso en el cual, a su vez, la masificación universitaria origina dos procesos contradictorios, por un lado se sostiene el impulso cultural masivo que puja por acceder y cursar estudios formales como horizonte de empleo calificado y por el otro, se exige adaptación a su gramática de selectividad. El encuentro entre estas dos lógicas contradictorias ha detonado en las movilizaciones sociales más destacadas en América Latina de este último trienio tales el “Movimiento pingüino” y CONFECH en Chile, #Yo soy 132 en México y el que fuera Movimiento Pase Libre en Brasil. En estas movilizaciones sus protagonistas intelectuales pondrán en observación al sistema académico como “*lecho de procasto*” y su enmascaramiento biopolítico. Sus impactos han resultado sorprendentes, como así sus efectos sobre las políticas nacionales, alcanzando en el caso chileno representaciones parlamentarias como también efectos sobre la planificación presupuestaria en Brasil. Los análisis efectuados recalcan especialmente, para explicar dichas movilizaciones, en su mayoritaria composición estudiantil y juvenil y en el carácter de sus reivindicaciones sectoriales. Si bien se trata de demandas sociales relevantes a considerar, pueden descubrirse con mayor profundización en su praxis colectiva, nuevos rasgos de resistencia al intelecto social colonizado, ya que sus confrontaciones al *statu quo*, si bien reflejan objetivos de impugnación específicas como críticas al arancelamiento educativo, tarifas de transporte, distorsión comunicacional o ética pública, trascienden por sus proyecciones el carácter coyuntural que se les atribuye para advertir sobre un futuro social marcado por la formación del intelecto neoliberal:

*“No tenemos sueños: los sueños nos tienen a nosotros. Antes de eso éramos provincias de ser distribuidas aisladamente. Nos acechaba una muerte con rostro de hormiga, con hemorragias de fastidio al vivir la cultura del pasotismo y la soledad política...Sostengo que las causas profundas de nuestra emergencia son cinco: la desigualdad, que es la falla motriz que estructura las relaciones y disyuntivas de nuestra sociedad; la democratización de la democracia –que incluye la*

---

<sup>7</sup> En este complejo contexto expansivo y a través de diversos canales tanto económicos -el ingreso de algunos países latinoamericanos a los acuerdos de integración económica, tales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte o NAFTA, y otros acuerdos que incluyen la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA– como específicamente educativos, el Proceso Bologna y, posteriormente, los proyectos Tuning y ALFA para Latinoamérica, las tendencias de intervención neoliberal aparecen renovadas, como así también las características del modelo universitario del siglo XXI, destacando las fuertes tendencias hacia el denominado “*capitalismo académico*”.

*democratización del sistema de medios– impulsada por jóvenes y ciudadanos que quieren incidir en la vida pública; la acumulación impune de agravios e injusticias; una agenda social pendiente donde no somos incluidos y un bloqueo en la cúspide de la pirámide social que pone en crisis el sistema meritario.”<sup>8</sup>*

*“Escuelitas Libres que es un proyecto de construcción de una educación alternativa ...tenemos que construir poder popular y creemos que por ahí va, digamos tiene que ser uno de los horizontes del movimiento social y el control comunitario que tiene que ver con el empoderamiento de las comunidades educativas y territoriales de sus espacios territoriales, digamos físicos como también de los procesos educativos” (Estudiante chilena del último año del nivel secundario, Vocera Mediática de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes secundarios, ACES, octubre 2013).*

*“...en Brasil claramente las Universidades hoy son ambientes de tortura, tortura humana... Hay muchos trabajos, grupos de trabajo que en vez de trabajar juntos están trabajando para intentar ocupar el lugar del compañero, entonces yo pienso que es una situación escandalosa y frenética usted no para de trabajar porque precisa mantener la Universidad, el Departamento, el grupo de investigación. En fin, los estudiantes también están como máquinas trabajar, trabajar, trabajar. Esta lógica es el problema, es la lógica que comanda todo el proceso ... desde mi punto de vista, es una lógica equivocada, equivocada” (Docente, Universidad Federal de Campina Grande, Brasil, octubre 2013).*

Las luchas magisteriales en México también reflejan este conflicto, el debate social sobre la equidad y soberanía educativa, como las luchas emprendidas para evitar el *epistemicidio* (de Sousa Santos, 2011), tales como sellar la caducidad de los lenguajes originarios, como la colonización de lógicas clasificatorias y horizontes de sentido.<sup>9</sup>

Estas movilizaciones en el espacio público no solamente resisten a la exclusión del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual. Sus protagonistas descubren la existencia del lazo social como condición de resistencia, construyen -aun cuando fuera circunstancialmente- movimientos intelectuales al colectivo. Y en esta disposición social se relacionan con los conceptos de dialogicidad, masividad, politicidad,

---

<sup>8</sup> César Alan Ruiz Galicia, #YoSoy132 a un año de la lucha. México: [www.sinembargo.mx](http://www.sinembargo.mx), 11/05/2013

<sup>9</sup> “En el mes de febrero del 2013, decenas de miles de maestros y maestras (algunas cargando a sus niños pequeños), padres de familia e integrantes de comunidades rurales bajaron de las agrestes montañas, y llegaron de los valles y cañadas de Guerrero a la capital de esa entidad federativa. Se adueñaron de las calles de la ciudad y cortaron la única vía de tránsito terrestre entre la capital de la república (el Distrito Federal) y el puerto de Acapulco. A pesar del peligro que implicaba su acción (poco antes, la policía había dispersado a balazos otra manifestación similar, de futuros maestros, con saldo de dos muertos y heridos), no vacilaron en desafiar a las policías estatal y federal que los cercaban.” (Aboites, 2013: 78) Estas resistencias siguen vigentes en 2015.

equidad y reapropiación del saber. Se conjugan incluso como un diseño alternativo. Es así que toda vez que estos movimientos postulan cuestiones contrarias al intelecto individualista, para resistir la exacción de universalidad y autonomía cultural, ponen justamente en crítica el basamento de aquel intelecto basado en lo privado, el conocimiento como mercancía, la selectividad y el lucro.

#### 4. La ciencia y su comunidad epistémica extendida

*“El principio alternativo de Quijano es el de la intersubjetividad del conocimiento; esto es que el conocimiento es producto de la interacción entre sujeto y objeto. Con esta tesis, sostiene que «el conocimiento es un elemento de la estructura de las relaciones intersubjetivas de la realidad y se valida en ella. El conocimiento es un modo de relación entre individuo y realidad solo en tanto y en cuanto el individuo es sede y agente de una estructura de relaciones materiales e intersubjetivas» («Notas sobre los problemas de la investigación social en América Latina»).” (César Germaná: “A propósito de Cuestiones y horizontes de Aníbal Quijano”, en Yuyaykusun, N° 7, Universidad Ricardo Palma, Lima, 2014, página 279)*

La práctica positivista ha logrado *reificar* el modelo la neutralidad objetiva del experimento como demostración, como así la representación con la muestra estadística, alcanzando con ello a separar al actor material del conocimiento en fragmentos, cuyos primeros eslabones y procesos de intervención en el proceso se oscurecen. El concepto del espacio definido como epistémico intenta justamente recuperar la clase de producción que tiene lugar detrás del telón metodológico, revisando los procesos sociales de trabajo que lo sostienen, tales como sus lógicas: competencia, individualismo, mercado. La insuficiencia de las ciencias sociales debe dimensionarse también por el carácter que ha asumido históricamente su producción desconociendo el encadenamiento colectivo, aun cuando se sustenta inevitablemente en esta cadena productor-comunidad intelectual, en cuyo formato ha primado el diseño de elución del pensamiento colectivo, abreva por necesidad en sus eslabonamientos pero al mismo tiempo los desconoce. Así una ciencia social crítica no puede desconocer una *filosofía de la praxis*, en la que conocer y transformar se compactan.

Esta lógica resulta igualmente incompleta si el actor científico se supone librado de esta recursividad entre conocimiento y tipo de productor, así el significante praxis no se refiere sólo a un destinatario tercero social sino a la intelección y puesta en crítica del tipo de

productor y su forma de acción intelectual. Este descubrimiento ensaya levantar el telón de foro, trasero, para mostrar más allá del proscenio “iluminado”, su soporte. Por hipótesis, el capitalismo puede nutrirse de la ciencia –justamente- por esta “fractura”, por la supresión del análisis crítico de la cadena de producción de conocimiento. La academia, la universidad, han nutrido esta separación y adoptado el sistema fabril, el manejo del colectivo por medio unidimensional de la individuación. La *colonialidad del poder* queda incompleta de análisis sino se profundiza críticamente los componentes de la carga epistémica.

El pensamiento crítico latinoamericano ha destacado la dimensión básica de la *contextualidad* teórica, lo cual implica por una parte una fusión con adaptación de la teoría crítica al contexto social, como por la otra, su reversión crítica al pensamiento norte-céntrico en sus contenidos coloniales, tal como desarrollan Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Eduardo Grüner entre otros. Se trata entonces de plantear también una teoría crítica *dialógica*.

Consecuentemente y desde la propia continuidad de equipo, el trabajo pedagógico y docente, en su significado más amplio se traduce cotidianamente en una *praxis crítica*. La praxis refiere a la *práctica*, y a su vez se enlaza a la teoría; igualmente remite a la división entre *poiesis* (trabajo), *intelecto* -vida de la mente- y *praxis* -acción política- (Virno, 2003: 41). Sin embargo este énfasis latino praxis-práctica-teoría queda confirmado por una filosofía de la praxis<sup>10</sup> y el pensamiento crítico, en los que la transversalidad de la praxis como pensamiento social se expresa como acción crítica e instrumento de cambio<sup>11</sup>. Una *pedagogía de la praxis* sintetiza en sus significados la acción política del descubrimiento cognoscitivo como objetivo colectivo crítico de transformación social. Una pedagogía de la praxis reconoce estos significados en unidad.

Esta propuesta tanto docente como investigativa lleva a pensar una diferenciación entre el modo de transmitir conocimientos y reconocer en esta misma acción cognoscitiva una

---

<sup>10</sup> “... inclinamo-nos pelo termo “praxis” para designar a actividade consciente objetiva, sem que, por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum... Entendida dessa forma, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação...” (Sánchez Vázquez, 2007:28).

<sup>11</sup> “En la modernidad, la distancia entre teoría y praxis era una de las condiciones del saber como filosofía o ciencia. Ni Kant o Hegel y la filosofía occidental contemporánea estuvieron acuciados por las urgencias de resolver los problemas engendrados por la dinámica social y política concreta e inmediata. La modernidad elevó a la categoría de axioma la autonomía del saber que construía en su interior sus propios protocolos de verdad. Las mediaciones entre la teoría y la praxis – enseñanza, política, diversas actividades profesionales, periodismo– eran concebidas como múltiples e independientes entre sí.” (Moreano, 2011:144)

*relación social*, un tipo de relación social. Dicha distinción permite dar cuenta entre uno y otro pensamiento, aquella vivencia de la mente que supone su existencia insular y este otro que lo supone dialógico, rodeado y atravesado por el medio social. La praxis implica, en consecuencia, no sólo una indagación de las determinaciones en la producción de conocimiento, sino también el reconocimiento recursivo sobre la necesidad de un sujeto colectivo de conocimiento (Bourdieu, 2005; Rancière, 2010).

Esta concepción teórica ha buscado trascender lo local, trasladándose al plano internacional. En esta línea, el equipo que elabora este ensayo ha promovido y protagonizado comités organizadores de encuentros masivos y puesto en discusión las praxis académicas regidas por la noción de participación restringida frente a la participación universal, entre ellos pueden mencionarse los de: la Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS: Guadalajara (2007), Buenos Aires (2009), Recife (2011), International Sociological Association ISA: Buenos Aires (2012) así como los sucesivos Foros Sur-Sur dirigidos a la investigación y producción colaborativa de conocimiento para el cambio en América Latina y el Caribe en contexto Sur-Sur.

## **5. La práctica, sus protagonistas y sus instrumentos**

*“... podemos decir que Aníbal (Quijano) también es parte de su época. Estaba atravesado por los dilemas de su época como hoy lo está por este nuevo momento en el que hablamos de la globalización y nos da una serie de propuestas que ya tienen raíces en los años anteriores y que me han llevado a subrayar algunas de esas frases que me parecen muy relevantes para hacer lo que él ha sabido siempre: hacernos pensar. En los 60 decía que había una política de izquierda con una epistemología de derecha y que eso tiene que cambiar. En el diálogo con (Orlando) Fals Borda, en una entrevista sobre participación popular en la que estuve, hablaban de ese tema evolucionista y de tránsito que había que superar.” (Narda Enríquez: “Presentación del libro Cuestiones y horizontes del Dr. Aníbal Quijano 30 de septiembre de 2014, Yuyaykusun, N° 7, Universidad Ricardo Palma, Lima, 2014, página 286)*

*La pedagogía crítica o de la praxis* supone un discurso transformador de la sociedad, pero la práctica a la que nos referimos implica también un compromiso más profundo, no puede pensarse la acción cognoscitiva si no se disuelve el poder colonial sobre el pensamiento del otro. De otro modo la izquierda, parafraseando las palabras de Fals Borda y Quijano que se encuentran en la cita introductoria al apartado, se pronuncia por

izquierda con una praxis epistemológica de derecha, en la creación individual basada en el fetichismo del individualismo cognoscitivo. La transformación social a partir del pensamiento crítico no puede partir sino también de una acción colectiva concertada de descubrimiento. En esta línea se inscribe la coproducción investigativa, que reúne elementos tanto de la investigación acción colaborativa como de la pedagogía crítica. Se basa en la promoción del encuentro discursivo entre saberes y en la interrogación colectiva. Pues parte de la premisa que afirma que el pensamiento subjetivo y el pensamiento colectivo son complementarios, se retroalimentan.

Si la praxis científica institucionalizada supone una composición disociada, por una parte exige una estructura piramidal, selectiva e individual, por la otra, un supuesto de distribución social de los conocimientos mediada por la extensión o "*transferencia*" de conocimientos. Se trata entonces de una construcción que parte de lo social pero presupone, al mismo tiempo, un orden segregado y una distribución dependiente, el intelecto social queda sujeto como receptor objetivado, cosificado. El principio dialógico que postulan tanto Orlando Fals Borda como Paulo Freire, implica una superación de esta postura epistémica: *"Cuando se rompe esta relación y pasa a ser de un sujeto a un sujeto, aparece la verdadera participación, que ya no es parcial sino total en las sociedades, que exige un cambio de orientación y de filosofía de la vida, y entonces el rompimiento existencial se expresa en actos cotidianos."* Más aún: *"Es entonces el grupo, el que produce el conocimiento, el que lo recibe, que lo práctica, el que lo enriquece. No es el individuo ni el investigador solo. Es el movimiento popular que nos deja campo para hacer trabajos colectivos sobre problemas colectivos. Estoy seguro de que la información obtenida en esta forma no puede obtenerse de manera individual."* (Fals Borda, 1987: 126-127). Concepto crítico que en Freire concierne a toda relación asimétrica de vanguardia como a la del propio rol intelectual: *"El líder obrero, audaz, aguerrido en la lucha de liberación, pero que trata a su compañera como objeto, es tan incoherente como la líder feminista blanca que menosprecia a la campesina negra y tan incoherente como el intelectual progresista que, al hablar a los obreros, no se esfuerza por hablar **con** ellos."* (Freire, 2001: 105-106). El fundamento: "**con**" expresa al conector simétrico a la vez que la construcción social del conocimiento como praxis liberadora.

El proceso social de trabajo en el que tiene lugar el encuentro dialógico se encarna en colectivos de co-trabajo (*communitas*) de mediano y largo plazo que conforman *dispositivos coproductivos*: *"el dispositivo no coproduce en un trayecto lineal, se formula y reformula permanentemente, instala en la práctica cotidiana un ejercicio de*

*deconstrucción y reconstrucción a partir de la crítica del material que investiga. El dispositivo que tiene como objetivo dinamizar los procesos antedichos se aloja en el lugar mismo, intenta de este modo acortar la distancia entre procesos productivos y laboratorio de análisis social. El dispositivo debe soportar el rigor del encuentro discursivo y la interrogación como propulsoras de motivaciones, pero al mismo tiempos de gran complejidad entre las tensiones-producciones de lo colectivo y subjetivo, de lo instituido y lo instituyente, de lo inmediato o histórico, de los contenidos y de sus lógicas subyacentes” (Bialakowsky et al, 2007: 123-124)<sup>12</sup>.*

En los dispositivos coproductivos convergen el conocimiento científico y otras formas de saberes y lenguajes. En el encuentro dialógico, el investigador y el cursante; el trabajador y el poblador se asumen como *coproductores* e interactúan sobre la base de una simetría intersubjetiva (que sutura el hiato sujeto – objeto que presupone neutralidad). Así como se desarrollan dispositivos coproductivos en espacios institucionales y comunitarios, también “el aula” pasa a integrarse en esta dinámica de trabajo, constituyéndose en un espacio de encuentro entre actores (estudiantes, investigadores docentes, profesionales, trabajadores, representantes barriales) que comparten y debaten interrogantes, enfoques y materiales (bibliográficos, fuentes, relatos, etc.). En esta concepción de encuentro *presencial*, cara a cara, subyace una debate pendiente en torno a la lógica del encuentro universitario. A priori podría pensarse, a la usanza tradicional, que se trata de un ahorro de energía y de recursos, la reunión presencial áulica, lo colectivo tendría un valor fabril, de división de trabajo. Pero sucede que la tecnología actual puede suprimir el encuentro presencial, ya que puede transferirse conocimiento por medio de comunicaciones electrónicas interactivas. La defensa de la concurrencia sólo es posible si se otorga valor lo no dicho, la producción de pensamiento colectivo presencial, materialidad esta que está fuera de una valoración central en la práctica universitaria, tan sólo abarca la instancia del juego de los “prácticos” y la gestualidad de interrogantes que pueda plantear la escena en la modalidad de “auditorios”.

He aquí, en las palabras de dos cursantes, sobre el significado del encuentro presencial, dialógico y coproductivo:

*“Cuando se realizaron las Jornadas de la Carrera de Sociología en el año 2013, fui invitada por un compañero que exponía sobre Fábricas Recuperas y Cooperativismo, en la mesa que coordinaba el Profesor Alberto Bialakowsky. Cuando llegué, esperaba encontrarme con la típica mesa de*

---

<sup>12</sup>Cfr. Jasanoff, Sheila (ed.) (2004), *States of knowledge. Th eco-production of science and social order*, London and New York: Routledge. Burawoy, Michael (2005), “Por una sociología pública”, en *Política y Sociedad*, Vol. 42, Nº 1: 197-225.

expositores, tradicionalmente distribuidos detrás de un escritorio y el público, expectante por escuchar a quienes “tienen el saber”, del otro lado, en los bancos. Pero me sorprendí. La disposición tanto de los ponencistas como del público era totalmente diferente. Nos sentamos en ... una ronda, haciendo espacio cada vez que llegaba otra persona. Cuando comienzan a exponer -volví a sorprenderme nuevamente- nos proponen opinar sobre lo que nos parecía su trabajo. Pero no era una mera opinión, como quién dice ‘que pase el que sigue’, sino que era un intercambio dialógico... De repente me hallé coproduciendo, sin saber siquiera lo que significaba esa palabra. Tampoco lo supe hasta mucho después, cuando decidí anotarme en el Taller. Empecé a comprender la importancia de dar una discusión académica, a un problema académico. Muchas veces discutía con compañeros desamorados de la Carrera porque el marco que la Ciencia nos brindaba, tal como la conocíamos, establecía más límites que potencialidades... en lo difícil que se hacía poder participar en un equipo de investigación si uno no competía con sus compañeros por una beca, por alcanzar el promedio necesario. Sabíamos que donde entraba uno, no entraba el otro. Y ahí surgían las discusiones políticas, en tanto qué es lo que quiere la Academia que se investigue, cómo quiere que se investigue, a quién le conviene, por qué, para qué... Entonces bien, si estas cuestiones políticas subyacen a las prácticas investigativas tal como la tradicional Academia las plantea, debía encontrar una forma para discutir estas cuestiones no solo desde una perspectiva política sino respetando las reglas del juego (Bourdieu) que la Academia establece. ¿Por qué? Porque muchas veces la Ciencia ya no da respuesta, porque decide silenciar a los actores que intervienen, porque se rige por las leyes del sistema capitalista. La individualización de la producción, la competencia entre colegas, los tiempos... en cuanto tiempo te tenés que recibir, en cuanto hacer tu tesis, en cuanto tu posgrado, cuantos artículos tenés que presentar por año. En el Taller encontré un espacio donde poder expresar este tipo de discusiones, una guía para comprender que se puede hacer Sociología de otra manera, que no hace falta esperar a ser graduado para poder investigar, que cada uno investiga y puede participar de una investigación desde su lugar y en su medida pero siendo valorado. Luego del pase casi traumático por los tramos de metodología de la Carrera, el equipo me motivó a seguir estudiando, a volver a enamorarme de la Sociología. A encontrarle el sentido a las herramientas metodológicas, a valorarlas pero sumando una alternativa novedosa para su complementación. Pude ver como no solo en la teoría, sino en la práctica se aplica la coproducción” (Constanza Bossio, cursante del Taller de investigación, 2013-2014).

“Recuerdo como si fuera ayer la primera clase en el aula 201, éramos pocos cursantes, y no me imaginaba como iba a cambiar mi concepción sobre la investigación. A medida que transcurrían los encuentros, comencé a reflexionar sobre esta nueva metodología pedagógica, a diferencia de otras clases no escribía sin cesar en mis apuntes, sino que realizaba solo las anotaciones necesarias, ya que primaba el diálogo y el intercambio recíproco de conocimiento. A su vez esto era posible mediante la recurrencia a una distribución espacial circular en el aula, estableciéndose así una relación de horizontalidad en la coproducción de conocimiento. La metodología pedagógica aplicada aquí fue todo un descubrimiento con distintos momentos que van desde el intercambio dialógico, la práctica investigativa, la salida al campo, el encuentro con obstáculos epistemológicos, la pasión por el conocimiento, la participación en eventos académicos y finalmente el inicio hacia la carrera como investigador”. (Juan Ignacio del Fueyo, cursante del Taller de investigación, 2013 y becario estímulo Ubacyt, 2014-2015).

En lo que sigue, una colega y coproductora, reflexiona sobre la coproducción como alternativa a estos obstáculos epistemológicos:

*“(...) Los jornaleros agrícolas y sus familias, siempre han sido mi principal preocupación en términos académicos. Este grupo de población ha aportado un sinnúmero de relatos, experiencias y saberes que a su vez me ha permitido culminar y avanzar en mi carrera académica. Sin embargo, en las tesis, los artículos y las memorias producto del análisis de su situación sociodemográfica, ellos y ellas aparecen únicamente en los agradecimientos personales, nunca como coproductores. En este sentido, el enfoque de la coproducción me hizo reflexionar sobre la comodidad del investigador en la que se sitúa desde la clásica justificación académica sobre los posibles efectos positivos de estudiar a grupos sociales en desventaja social, pretendiendo con ello un aporte a la mejoría de sus condiciones sociales, por vía de la supuesta influencia en el diseño de políticas públicas. La perspectiva de la coproducción me ha aclarado que la visión tradicional sigue resultando incompleta si no se involucra a los sujetos sociales estudiados como coproductores del conocimiento que ellos mismos generan y que aportan al bagaje del conocimiento científico. En suma, mi reciente acercamiento al enfoque metodológico de la coproducción ha profundizado mi reflexión sobre la deuda personal y académica que tengo con los jornaleros y jornaleras agrícolas y con los niños y niñas que trabajan en el agro. Pero sobre todo, este enfoque me ha incentivado a buscar nuevas formas de investigación en donde puedan ser integrados todos los actores que generan conocimiento y que aportan no sólo a mi carrera académica, sino al conocimiento científico en general” (Sarai Miranda, doctora en Estudios de Población del Colegio de México y participante del Taller de Investigación, 2014).*

Por último, puede señalarse que en su hacer cotidiano, la práctica de la metodología de la coproducción investigativa ha ido desarrollando instrumentos técnicos de indagación científica que se crean y recrean en cada momento, según cada exigencia, según cada situación, con el propósito de producir y estimular el conocimiento colectivo y colaborativo en torno a los problemas que modulan la vida laboral, institucional y social especialmente en sus extremos de segregación, entre ellos sintetizamos:

(a) **Metodologías mixtas:** Las ciencias sociales enfrentan distintos retos metodológicos al estudiar el trabajo como categoría analítica, los cuales se agudizan cuando se trata de actividades laborales que se distinguen por ciertas especificidades tales como las de género, étnicas, etarias, precarias, ilegales e informales. Las fuentes de información estadística registran la actividad laboral de los sujetos sociales teniendo como base un modelo cuya rigidez deja fuera de análisis grandes fracciones. Para el caso del trabajo infantil, por ejemplo, la captación y medición es sumamente complicada debido a diversos factores, entre los que se pueden mencionar: disímiles lenguajes y concepciones sobre el trabajo infantil, entre el diseño de las encuestas y los encuestados, igualmente ocurre con trabajadores habitantes de núcleos urbanos segregados y poblaciones migrantes. Ello exige una mirada más integral del fenómeno estudiado y supone un entrelazamiento entre los dos grandes enfoques metodológicos tradicionalmente utilizados en las ciencias sociales: los cualitativos y los cuantitativos.

(b) **Pentaedro:** refiere a una metáfora conceptual, teórica y epistémica que comprende cinco elementos hermenéuticos, *arqueológicos* e instrumentos de exploración colaborativa: *dialogicidad, saber colectivo, masa y pueblo, politicidad y reappropriación*, contenidos en la narrativa y la praxis de los movimientos al intelecto social. Ya que estas movilizaciones, interviniendo en el espacio público, no sólo resisten a ser excluidos en la factura del intelecto social sino que, al mismo tiempo refutan con su materialidad gregaria la lógica del aislamiento individual y la selectividad como gramática básica para la producción intelectual.

(c) **Triálogo:** refiere a la elaboración investigativa colectiva singular, en la cual se afianza el rol del coproductor investigador, alcanzando un paso más en la estructura dialógica, por cuanto el coproductor no sólo representa y media en el encuentro discursivo sino que a su vez co-gestiona el proceso investigativo. Esta habilitación, cristaliza el derecho y acceso a la creatividad científica, al propio tiempo que contribuye a de-velar y des-ficcionalizar procesos de trabajo y dinámicas institucionales que permanecen sumergidos u opacados socialmente.

(d) **Historias co-narradas:** constituye una herramienta, en esta caja, a partir de la cual “los sujetos singularizados en la coproducción descubren `su historia´ la recuperan, la autogestionan, la producen por medio del co-relato entre investigadores y coproductores” (Bialakowsky et al, 2013: 128). A diferencia del instrumento etnográfico usual de las historias de vida, la co-narración muta la relación entre los sujetos productores de conocimiento, permitiendo que aquellos privados de voz “historizada” se re-vinculen con su biografía individual y social, se identifiquen a la vez como parte y como investigadores de su colectivo histórico. Giro éste en la relación cognoscitiva, al ser reconocida metodológicamente como relación social, lo cual establece de punto de partida simetría entre “coproductores” – de investigador/investigado a investigador/investigador- que habilita y ensaya, a su vez, trascender fronteras establecidas abriendo espacios de innovación e integración cognoscitiva en todas sus etapas y *con* todos sus protagonistas para la producción de otro posible conocimiento sociológico y social.

## Bibliografía

- Aboites, Hugo (2013). *México: la rebelión magisterial del 2013*. En OSAL, Observatorio de América Latina pp. 72-91). México D.F.: CLACSO – UNAM.
- Bialakowsky, Alberto L.; Costa, María I.; Patrouilleau, María M.; Martínez Schnaider, Rocío S. y López, Ana L. (2007). "Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa", págs. 103-124. En *Revista Sociedad Nº 26*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Argentina: Prometeo Libros.
- Bialakowsky, Alberto L.; Crudi, Roxana G.; Ferenaz, Juan B.; Ocampo, María Rosa y Solís, María de los Ángeles (2013). Capítulo III: "Núcleos Urbanos Segregados: Travesía a una historia co-narrada". En Bialakowsky, A. L. (director); Lusnich, C.; Crudi, R.; Franco, D.; Patrouilleau, M.M.; Romero, G.; Ferenaz, J.; Ortiz, P.; Ocampo, M.R.; Campilongo, O.; Esquivel, M.P.; Solís, M.A. *Edición: Bialakowsky, A. L.; Costa, M.I.; Romero, G. y Haimovici, N. Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*, Editorial TESEO, Buenos Aires.
- Bialakowsky, Alberto L.; Lusnich, Cecilia y Bossio, Constanza (2014). Resistencias, movimientos latinoamericanos al intelecto colectivo. *Pre ALAS Patagonia / VI Foro Sur Sur, Universidad Nacional Patagonia Austral, Calafate, 7 al 9 de mayo*.
- Bialakowsky, Alberto L.; Romero, Guadalupe; Franco, Delia E. y Esquivel, María P. (2013). Capítulo I: "Intelecto colectivo, materialidad y enajenación". En Bialakowsky, A. L. (director); Lusnich, C.; Crudi, R.; Franco, D.; Patrouilleau, M.M.; Romero, G.; Ferenaz, J.; Ortiz, P.; Ocampo, M.R.; Campilongo, O.; Esquivel, M.P.; Solís, M.A. *Edición: Bialakowsky, A. L.; Costa, M.I.; Romero, G. y Haimovici, N.: Coproducción e intelecto colectivo. Investigando para el cambio con la fábrica, el barrio y la universidad*, Editorial TESEO, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2005). "El misterio del ministerio. De las voluntades particulares a la `voluntad general`". En Wacquant, Loïc (Coordinador), *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Cattani, Antonio D. (Organizador) (2014). *Trabalho: horizonte 2021*. Porto Alegre: Escritos editora.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, Orlando (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Marx, Karl (1867). Capítulo XI: "Cooperación". En *El capital. Crítica de la Economía Política*. México D.F: Fondo de Cultura Económica (1973).
- Marx, Karl (1972). *Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Borrador 1857-1858)*, 2. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Moreano, Alejandro (2011). "Neoliberalismo, cultura y sociedad", en *Nuestra América y el pensar crítico*, Eduardo Grüner (coordinador), Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2014). *Cuestiones y horizontes*, Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, Jacques (2010). *Momentos políticos. Buenos Aires: Clave Intelectual*.
- Sánchez Vázquez (2007). *Filosofía da práxis*, San Pablo: CLACSO.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños. Mapas.