

Del currículo monocultural a la Didáctica de las Emergencias

ALDO ALBORNOZ, RAQUEL BASSO, AYLÉN DUTRUEL,
MARCELO MARMET y FEDERICO GASTÓN WAISSMANN

Resumen

El escrito entre sus manos intenta desarrollar un itinerario intelectual de doble entrada sobre la enseñanza en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos: en primera instancia, es una invitación a establecer una reflexión teórico-experiencial en torno a la producción de carácter epistemológico que Boaventura de Sousa Santos ha construido en los últimos treinta años; en segunda instancia, es un ejercicio de argumentación a los fines de imaginar esa educación que aún no sabemos cómo nombrar: una educación donde los procesos de enseñanza sean entendidos como prácticas sociales de investigación / acción en vistas a moderar una ecología de saberes. A medio camino, ambas se enlazan en el relato de una experiencia, el voluntariado universitario «Produciendo Encuentros».

PALABRAS CLAVES: enseñanza, aprendizaje, voluntariado, produciendo encuentros, didáctica de las emergencias

Abstract

The paper within your hands tries to develop an intellectual itinerary with a double entry on the teaching at the National University of Entre Ríos's Social Work Faculty: on the first instance, it is an invitation to establish a theoretical-experiential reflection on the production of epistemological nature that Boaventura de Sousa Santos has built in the last thirty years; on a second instance, it is an exercise of argumentation in order to imagine that education that we still don't have a name for: an education where teaching processes are understood as social research / action practices in order to moderate an ecology of knowledge. Half way, both are linked in the story of an experience, the university volunteering called "Producing Encounters".

KEYWORDS: teaching, learning, volunteering, producing encounters, didactics of the emergencies

Introducción

Una escuela periférica, de un país periférico, en un continente periférico. O su reverso: una escuela central, de un país central, en un continente central. Una escuela en sentido lato, claro. Aunque decir central o periférico no es lo mismo. Porque el mapa no es el territorio. Ni las escalas son universales. Se trata de representaciones sociohistóricas. Y, como toda representación, significan algo para alguien. Así también el aula, la escuela y el sistema educativo, tal como los conocemos, son el resultado de una construcción social. Los primeros dos en un sentido material, pero esencialmente simbólico.

Más allá de las mutaciones con las cuales ha intentado aplacar el paso del tiempo, la escuela encuentra su identidad en la situación moderna. Léase: en la transmisión de contenidos curriculares en el marco de una estrategia didáctica. O, luego de una tarea de traducción, en la transmisión de saberes, prácticas y valores en un marco de control más o menos estructurado del pensamiento y del cuerpo. Sin embargo, esto no debe ser entendido como si se tratase de un proyecto impuesto a la sociedad de manera unilateral. Se trata un derrotero forjado al calor de otras disputas en el mundo blanco, como la división del occidente cristiano en confesiones. Pero una teorización de esa índole excede los límites de este ensayo académico. En este sentido, la existencia o no de varias modernidades sería un hecho a examinar en un ejercicio intelectual ulterior.

Si la educación es una práctica social inherente a toda cultura –encarnada en infinitas existencias, pero necesaria para su reproducción– la escuela es tan solo una configuración posible. Y, no obstante, el gran problema es que no podemos imaginar otra. Hete aquí nuestro horizonte de sentido: la escuela. Pero el modelo parece agotado. Es decir, aquél modo de entender la educación que viene desarrollándose de manera subrepticia desde mediados del siglo XVIII hasta la fecha. En él, existe una tendencia a la institucionalización de los sujetos desde una matriz capitalista, modernizante y progresista. La cual se propone adaptar a las clases populares a los cambios políticos, económicos y sociales. En la maduración de este entendimiento en las colonias se reconocen dos vertientes, tan contradictorias como lo fueron las discusiones entre los elocuentes autores de la restauración. Por un lado, el avance de un sistema educativo centrado en las problemáticas de una América Latina emergente; por el otro, el establecimiento de un sistema educativo de sesgo oligárquico-liberal en base al modelo del Estado-nación europeo.

En consecuencia, la revisión de la teoría de Boaventura de Sousa Santos a la luz de nuestras prácticas de extensión en la educación institucionalizada amerita diversas lecturas desde la contemporaneidad de las Ciencias Sociales. Y esas lecturas incitan a su vez una escritura, un ensayo que intente imaginar cuáles serían las consecuencias de una educación postabismal. Es decir, más allá de ese horizonte de sentido (Santos, 2009).

La cuestión transversal al momento de indagar en la educación institucionalizada en clave latinoamericana es el modo a través del cual los particulares europeos lograron proyectarse en calidad de universales. Entre ellos, la pedagogía, el currículo y su didáctica. La pregunta retórica que sigue a esta afirmación es si resulta posible una educación más allá de este saber pedagógico. Aunque hemos avanzado en una resignificación de aquella relación de sesgo paternalista entre el pedagogo conductor de la clase y el infante objeto de la enseñanza, hacia un sujeto estudiante y, en este sentido, productor de los conocimientos, también es cierto que nuestros esfuerzos encuentran un límite en la manera inadvertida en que estas nociones moldean nuestra experiencia social de enseñanza.

No interesa cuántos adjetivos adosemos al sustantivo para trocar su sentido, un resto de su contenido inquietante continuará allí. Porque la noción produce, reproduce y presupone una epistemología. O sea, una serie de ideas –reflexivas o no– de las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. En este sentido, la palabra «enseñar» nos resulta bastante cómoda.

El modelo de enseñanza antes descrito parece hallarse inerme frente a las nuevas relaciones y prácticas sociales. Entonces, la pregunta retórica se transforma. Y la cuestión a indagar se formula en los siguientes términos: nos interesa conocer si el eterno retorno a ese saber pedagógico que una lectura unívoca de la diversidad histórica ubicaría en los avatares de la situación moderna se encuentra relacionado o no a una producción de saber sobre lo educativo en América Latina que, aún sin atender a ello, parte de un borramiento inicial del contexto de producción (Santos y Meneses, 2015). Ante esta disyuntiva, proponemos avanzar a lo largo de nuestras reflexiones entendiendo a la enseñanza como una práctica social de investigación / acción, al currículo como una instancia política más –en consecuencia, potenciadora de la multiculturalidad– y a la didáctica como una tarea intelectual que busca ampliar el horizonte de sentido. Es decir, que va en busca de las ausencias.

Pero antes, sentemos un acuerdo de lectura. Quizás existe algo obsoleto en la enseñanza. Tal vez ello se relacione con nuestro modo de nombrar. Y puede ser que hasta no introducir nuevos sustantivos exista también el riesgo de establecer una relación fantasmal con la teoría (Santos, 2012). Sin embargo, la dificultad de construir una teoría crítica no se debe a la diversidad del mundo contemporáneo: las instituciones modernas continuarán actualizándose en el afán de sobrevivir a las épocas venideras; y los educadores, en relación a estas nuevas coyunturas, continuaremos adjetivando. Aunque, si deseamos volver a nombrar, debemos admitir que estas dificultades retóricas no sólo son falaces, sino que encubren una dificultad aún mayor: no habrá alternativa científico-epistemológica real sin una voluntad política (Santos, 2006b). Porque la educación es política.

La enseñanza como práctica social: el binomio regulación / emancipación

La enseñanza en Ciencias Sociales nos convoca durante la formación académica a tomar posición acerca de una cierta tradición en la producción de conocimiento. Ello no es ni obstinación ni mera obsecuencia: somos cientistas sociales, decimos. Es una afirmación. La prerrogativa es que los objetos de la investigación social son el fruto de un proceso de construcción. Pero ello de ningún modo significa que vayamos a operar desde el sentido común. De allí en más asumimos que sabemos de lo que se trata. Y, no obstante, si es nuestra intención ir más allá de este horizonte de sentido que nos aqueja al hablar de educación, quizás sea preferible partir de suponer que ignoramos muchas cosas.

De momento, lo que sabemos es que toda clase universitaria comienza, recae o cierra con una breve referencia a la Modernidad. Luego se despliega una lista de nombres célebres. La enumeración de una docena de autores sin los cuales no podemos establecer el debate. Al menos eso dicen las currículas académicas. Y ello nos despierta un tanto de cinismo. La ironía de atender a la sociedad moderna como una sociedad construida en espejo. Es decir, una sociedad pensada. Ese resabio epocal del cual nos consideramos deudores en los epifenómenos del malestar: Benjamin Constant, Adam Smith, Jean-Jacques Rousseau. Aquellos nombres ilustres del pensamiento

europeo –o sus derivados, las colonias– comienzan a aflorar en nuestro discurso. En ese instante áulico nos preguntamos cómo las nociones de una determinada coyuntura, particular e histórica, advienen en un universal humano. El Estado, la democracia o la economía. Si bien podríamos agregar la escuela, la pedagogía y la infancia. Esas otras tres nociones sobre las cuales se edificó el saber docente en el occidente judeocristiano. Y una instancia desde la cual iniciar la pesquisa de esos otros saberes subalternizados o silenciados (Santos, 2006a). Pero entonces otra cuota de cinismo surge en relación a la situación actual: el debate –en particular, el educativo– abre una distancia insalvable entre lo dicho y lo hecho (Santos, 2009).

Lo cierto es que el mundo tal como los docentes de muchas unidades académicas de América Latina lo reproducimos parece haber nacido en el siglo XVI, en el avance de los hombres sobre la lectura del libro de la naturaleza. Y fue recién entrado el siglo XIX cuando lo social resultó capturado en esta exégesis como un capítulo más al interior de la enciclopedia del mundo. Es sabido que esta visión panteísta de la organización del conocimiento alrededor de un solo y único método no resultó ajena a la obsesión de Comenio. El discurso académico sostiene –aún en su heterogeneidad disciplinar– una coherencia interna acerca del horizonte de sentido. Y es en estos términos de saber disciplinar que la pedagogía, la didáctica y el currículo tienden a identificarse a sí mismas como Ciencias Sociales. Lo cual las conduce a impregnarse de una cierta objetividad en los sucesivos intentos de aumentar el caudal teórico disputado entre las llamadas Ciencias de la Educación. Incluso a pesar suyo. Es decir, estos saberes continuaron la construcción de sentido en los extremos de la razón moderna. Y más allá de ese extremo se encuentra el sentido común (Santos, 2009).

Pero la línea en el horizonte también cobró sentido en la medida en que la profusión de saberes ilustrados conquistó la deseabilidad social de la burguesía ascendente (Santos, 2009). La emergencia de las Ciencias Sociales en el siglo XIX, a mitad de camino entre la voluntad filosófica y la ciencia moderna, se encuentra marcada por el designio positivista. No obstante, la cultura académica reconoce al estudio social una variación: desarrollarse en paridad a los convencionalismos metodológicos de las Ciencias Naturales o, en caso contrario, reclamar una serie de condiciones específicas en relación a lo propiamente humano (Santos, 2009). La disputa entre ambas variaciones se vuelve reconocible en la recurrente destreza de los estudios sociales en trasladar teorías de los estudios naturales para explicar una dinámica o fenómeno de carácter social. Es en la revisión histórica donde la larga tarea de reivindicación de los estudios sociales en la defensa de una racionalidad intrínseca a sus abordajes –como si se tratase de algo absolutamente distante a la racionalidad científica de núcleo positivista– podría resultar simplemente falaz (Santos, 2009).

Pero existe una opción a la construcción de saber en la práctica docente. Ella nos convoca a quitar el acento de los riesgos que nos impone el corsé metodológico para colocarlo en la potencia del carácter político de la educación como práctica social de investigación / acción.

En el camino que va de la enseñanza como Ciencia Social –dentro del horizonte– a la enseñanza como práctica social –más allá, en la ecología de saberes– nos encontramos con una serie de construcciones de sentido a las cuales resulta necesario atender: la práctica es transformadora sólo en la medida en que estamos dispuestos a ser afectados en ella. En esta dirección, al interior de las instituciones modernas –entre otras, las instituciones educativas–, el riesgo / potencia se encuentra en relación a otros binomios en apariencia excluyentes: regulación / emancipación, metrópolis / colonia o apropiación / violencia (Santos, 2009). Estas dicotomías son las que nos

mueven a realizar tareas de extensión a la comunidad. Más adelante introduciremos esta cuestión en el relato de una experiencia de voluntariado universitario.

El binomio regulación/emancipación resulta estimulante. Y, en torno a las elucidaciones sobre la existencia o no de un derecho emancipatorio, también resulta estimulante reflexionar sobre las posibilidades de la educación entre lo instituido y lo instituyente. Si la educación institucionalizada no es una ocasión de transformación social, vale detenernos un momento a argumentar qué hacemos y por qué lo hacemos (Santos y Rodríguez Garavito, 2011). En este sentido, lo común en estos días de globalización liberal es que se tienda a desplazar en el discurso la tensión entre emancipación y regulación social por otra despolitizada donde la educación en el estado de derecho –en coherencia a la identidad del cientista– es profesional. Es decir, avanza en la construcción de ciudadanía de manera independiente, predecible y eficiente, con el fin de incluir en una sociedad de iguales (Santos y Rodríguez Garavito, 2011).

Acerca de la legalidad instituyente, y en relación a la tarea de voluntariado en las páginas venideras, es interesante dimensionar cómo estos binomios en los extremos imaginarios se vuelven bastante concretos al momento de evaluar las acciones como legales o ilegales. Estas dos nociones, lo legal y lo ilegal, son las únicas visibles desde la perspectiva institucional. Más allá de los saberes disciplinados, en la llegada al territorio, la emergencia de lo social se muestra carente de legalidad alguna. Es un territorio a-legal, no-legal o ilegal en diversos aspectos. Es una experiencia. Pero las líneas abismales e invisibles de la Modernidad se hacen presentes en las fronteras del conocimiento. Y renuevan una dicotomía de antiguo registro. Se trata de un doble movimiento. Porque estas —las líneas abismales— continúan estructurando en simultáneo tanto el conocimiento como la institucionalidad moderna (Santos, 2009). Este es el doble enlace detrás de la reproducción de la monocultura. Ante él, la voluntad política.

En esta tesitura es cuando recordamos la advertencia acerca del peligro en reconocer a una iniciativa como alternativa. Es decir, el peligro de realizar concesiones simbólicas ante el discurso hegemónico (Santos y Rodríguez, 2011).

El binomio regulación/emancipación nos reconduce a entender a la educación como una práctica social de consecuencias políticas. Pues se trata de una aporía: en ella coexisten dos propósitos irreconciliables en continua tensión. Por un lado, se promueve el desarrollo intelectual de un individuo libre, ilustrado, autónomo y crítico, y por el otro se espera que él mismo sea un sujeto físicamente gobernable. O sea, que reproduzca como ciudadano los saberes, valores y símbolos de la cultura dominante. Y una situación semejante ocurre en la relación de las instituciones educativas con la comunidad.

En una metáfora más o menos inexacta, la cuestión es cómo arribar a un diálogo entre hablantes de distintas lenguas sin que sea necesario para cualquiera de los involucrados aprender el idioma de su interlocutor. O todo lo contrario: arribar a un entendimiento de los idiomas como gramáticas de la diversidad cultural y, en este sentido, transportadores de saberes. Ello sucede de manera constante en las tareas de extensión universitaria. Así es como nos encontramos en el riesgo de efectuar una traducción que vulnere el sentido del suceso para la comunidad (Santos, 2009). En todo caso, y en diálogo con la pregunta retórica del comienzo, la coexistencia de otros saberes no resultará en un borramiento de su contexto de emergencia en tanto y en cuanto no intente producirlo: es decir, recrearlo como parte de una totalidad.

Hacia una Didáctica de las Ausencias / Emergencias: una experiencia de voluntariado

El voluntariado «Produciendo Encuentros» nace del acuerdo entre la cátedra de Metodología del Aprendizaje de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Biblioteca Popular Caminantes de la Ciudad de Paraná y el Municipio de San José de Feliciano, una localidad de 12.000 habitantes. La peculiaridad de San José de Feliciano es que cuenta con muchas escuelas –con sus turnos diurnos, vespertinos y nocturnos– en relación a la cantidad total de habitantes del casco urbano: muchos de los estudiantes habitan en zonas rurales y se trasladan a la localidad en algún momento del día para cursar sus estudios.

El contacto con el Municipio se produjo de manera inesperada: fueron los miembros de la localidad quienes se comunicaron con la Biblioteca en vistas al desarrollo de jornadas de integración en la comunidad. Y, con la idea de realizar allí tareas de promoción de la lectura, la Biblioteca se comunicó a su vez con los miembros de la cátedra de Metodología del Aprendizaje de la FTS. Lo restante era sentarnos a conversar en torno al interés de la Universidad en el voluntariado: el diálogo entre saberes con las comunidades de proveniencia de nuestros estudiantes. En este sentido, si aceptamos que la enseñanza es una práctica social, no sólo es necesario ensayar una Didáctica de las Ausencias junto a los estudiantes, la cual aumente el bagaje de experiencias en nuestro tesoro cultural, sino una Didáctica de las Emergencias que aumente el bagaje de experiencias tanto en términos de conocimiento como de modos otros de desarrollo o producción. Porque en el voluntariado los roles cambian: tanto los profesores como los estudiantes devienen sujetos en educación a través de un aprendizaje colectivo.

Pues la sabiduría didáctica es relativa a la traducción: junto a la tarea de extensión se desarrolla una fuerte línea argumentativa que esconde nuestra voluntad –si no, no se trataría de un voluntariado– de compartir el mundo con otros que quizás no comparten nuestro universo de sentidos. Por ello, en relación a los supuestos saberes, es fundamental reconocer como dificultad inicial el temor didáctico a una carencia de lugares en común. Seguido, la ausencia de una cadena de sentidos en común –es decir, más allá de esa lengua en común–. Y, por último, la existencia en la comunidad de silencios sin traducción (Santos, 2009). Estas son sensaciones compartidas al momento de plantar los pies en el territorio. Pues, una tarea de traducción construida sobre la base de una hermenéutica diatópica reconoce que todas las culturas son incompletas y, en consecuencia, pueden ser enriquecidas por el diálogo con otras culturas.

En el proyecto se ven involucrados entonces estudiantes, graduados, docentes –estos tres de la Universidad–, bibliotecarios, miembros del municipio y, tanto estudiantes como docentes, de las escuelas de la localidad de San José de Feliciano. La excusa es la realización de lecturas de carácter literario entre los diversos integrantes. Para ello se realizan viajes desde la ciudad de Paraná –sede de la Facultad y la Biblioteca– a la localidad de Feliciano. Aunque, en verdad, lo convocante del asunto es la circulación de saberes que estos encuentros de promoción de la lectura vehiculizan. La escuela, al igual que cualquier conjunto de saberes / prácticas –en coherencia con nuestra perspectiva de la enseñanza como investigación / acción–, sólo existe en tanto sea encarnada en el seno de un grupo social. Entonces, es vital conservar un hondo ánimo de comprensión crítica para aquello que no circula –o prejugamos de antemano que no circula– dentro de nuestro horizonte de sentido. En esta dirección, las jornadas se encuentran orientadas al diálogo entre los supuestos saberes de la vida paisana y también los supuestos saberes de la vida urbana.

De esta manera, el reconocimiento de la relatividad de los saberes académicos no es sinónimo de relativismo: es señal de un reconocimiento reflexivo en la voluntad occidental de alcanzar el universalismo o, en este sentido, una teoría general de las cosas. Ello no nos interesa. Por el contrario, una noción como la hermenéutica diatópica –o, quizás, pluritópica– al momento de teorizar se vuelve un universal negativo: estaríamos avanzando sobre una construcción teórica sustentada en la imposibilidad de una construcción teórica. Si toda teoría se encuentra enraizada en alguna práctica, y ambas en el universo de sentido de una cultura, pero toda cultura es incompleta, el silogismo deviene en una lógica que intenta sostener lo remarcable de la cultura occidental, moderna y democrática, pero también reconocer la diversidad del mundo –en este caso, el rural– al cual, en la construcción del discurso académico se creó como ignorante, inferior e improductivo (Santos, 2009). En todo caso, nos interesa la experiencia.

Las ciencias a través de las cuales nos lanzamos a conocer el mundo tienden a encerrar los saberes al interior de recortes disciplinares. De ello se deducen al menos dos consecuencias. Por un lado, la fragmentación del fenómeno. Por el otro, la reducción de la realidad. En las tareas de extensión como el voluntariado no existen realidades reducidas. En todo caso, existen las zonas de contacto. O sea, el momento en que diferentes mundos normativos se entrecruzan, enfrentan o dialogan: el juego de habilitaciones y censuras entre el saber científico y el saber ancestral o el saber colonial y el saber colonizado (Santos, 2009). Sin embargo, la tarea de traducción en la extensión a la comunidad no desconoce a la Didáctica de las Ausencias/Emergencias como estrategia educativa sino que se apoya en ellas: tras aumentar el tesoro de experiencias, la tarea de traducción introduce una dimensión de inteligibilidad, coherencia y articulación a una comunidad académica enriquecida. Y ello no es sólo una cuestión instrumental.

Del currículo monocultural a la ecología de saberes: la extensión universitaria

Los hechos nos dirigen al menos hacia tres conclusiones. La primera de ellas señala que los saberes derivados de las experiencias en el seno de las diversas culturas son mucho más extensos y hondos que aquellos que han sido captados por el discurso decimonónico. Es decir, el mundo es mucho más de lo que Occidente dice del mundo. La segunda, que se sigue de la anterior, nos enseña cómo esos saberes excluidos del conjunto están siendo derrochados. Indolente frente al derroche, la razón del siglo XIX nos reserva unas ideas que sólo nos hablan del fin. O sea, la visión que sostenemos del mundo también incide en la legitimación de relaciones temporo-espaciales. Por último, para hacer frente al ocultamiento de la alteridad que esta construcción ideológica de los saberes contribuye a edificar, no es suficiente avanzar sobre nuevas afirmaciones acerca de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Pues son esta suerte de demarcaciones disciplinares expresadas en el currículo académico las responsables del descrédito (Santos, 2006c).

Las responsables del descrédito contraen el presente. Así, el inicio de un movimiento ecológico en torno a morigerar tanto la coexistencia como la circulación de los saberes se vincula con otros modos de generar experiencia social. Y estos otros modos no son enunciados en el sentido de una construcción científica. Sino de una expansión hacia el futuro, en el sentido de una racionalidad distinta. De esta manera, si el currículo monocultural es indolente, la razón detrás de esta ecología de saberes es necesariamente cosmopolita.

El desarrollo de una Sociología de las Ausencias, en la teoría de Sousa Santos, es una suerte de investigación dirigida a rastrear de qué manera la ausencia –en tanto categoría discursiva– no es sinónimo de la no-existencia en términos ontológicos. Lo ausente, en este sentido, es producido de manera activa a través del discurso. Entiéndase: es producido desde la carencia de legitimidad. Entonces, la misma enunciación de aquello ausente deviene en ruptura. Y, al hacerlo, lo ausente e imposible se vuelve presente y posible (Santos, 2009).

La tradición en la producción de conocimiento de las Ciencias Sociales se torna así en potenciadora de una Didáctica de las Ausencias/Emergencias. Y en la cátedra de Metodología del Aprendizaje de la Facultad de Trabajo Social sostenemos una serie de tareas de extensión a la comunidad desde esta perspectiva. Es decir, el acercamiento a los parajes, pueblos o pequeñas ciudades, a las comunidades, de proveniencia de los estudiantes. La razón detrás de estas aproximaciones es moderar una coexistencia de saberes que vaya más allá de otra serie de binomios deslegitimadores, como lo son ciudad/campo, urbano/rural, cívico/paisano.

En las comunidades, donde habitan nuestros futuros estudiantes, ello resulta en una visibilización de la Universidad. En la Universidad, donde se encuentran los estudiantes de estas comunidades, se potencia la circulación de los saberes en boca de sus hablantes. El fin es intentar evitar –en el orden de lo posible, en la voluntad consciente– una producción *ex nihilo* de los saberes previos que portan nuestros estudiantes desde el discurso académico, curricular y monocultural. O sea, el avance en un borramiento del contexto de producción.

La indagación en torno a las ausencias se plantea entonces sobre dos frentes: estudiar las condiciones sobre las cuales esta elaboración discursiva en la academia llegó a ser tan relevante en los últimos doscientos años; y, a su vez, reconocer los intersticios donde confrontar tanto la elaboración como sus razones. En consecuencia, si la razón indolente se halló en la génesis de las Ciencias de la Educación, cualquier Didáctica de las Ausencias/Emergencias que, en calidad de estrategia legítima –y en contraste a la connotación del mote «alternativo»– genere un régimen de afectación, es en sí misma transgresora. Pero, tal como fue explicitado en nuestro acuerdo de lectura, el inicio de una reflexión de este tenor se halla condicionado por el reconocimiento de un abismo de sentido. El abismo liberal, capitalista y científico. Allí, el arribo a una reflexión intelectual de sesgo postabismal se nos devela como una alternativa progresiva (Santos, 2009). Pues, si no lo recordamos, toda crítica será evaluada como una derivación en sí misma de la monocultura, la cual continuará trazando esta línea de pensamiento abismal. Eso es la razón metonímica. Así, una reflexión no-derivada –en el sentido en que suele pensarse el pensamiento colonial como derivado del europeo– reclama una reflexión más allá del horizonte de sentido (Santos, 2009).

La primera lógica de producción de la no-existencia en el discurso es la monocultura del saber. Pero no existe la ignorancia en sentido general. Sólo en sentido específico: en el desconocimiento de un cierto saber. Por ello el currículo monocultural se relaciona con criterios cognitivos-estéticos únicos. Y la legitimación de un cierto canon. Más allá de este canon, nada existe. La inexistencia es entonces ignorancia o la incultura (Santos, 2009). El modo de ir más allá de esta lógica es avanzar hacia una ecología de los saberes. Es decir, reconocer nuevos criterios educativos y, de manera correlativa, identificar otros saberes que tienen efectos en términos de prácticas sociales: su legitimidad en contexto, de acuerdo a efectos concretos, ya es suficiente para iniciar el debate epistemológico. En la intención se encuentra un axioma: la sociedad moderna tiende a favorecer las intervenciones –entre ellas, la extensión universitaria– si encuadran en los saberes liberales, capitalistas y científicos. Y, lo que cae por fuera, transgrede las relaciones entre

conocimientos, jerarquías y poderes. Porque aquél currículo abstracto, aquella instancia social, emerge de la validación de una intervención situada en lo real, de un momento ético-político (Santos, 2009). Si no avanzamos en una deconstrucción discursiva de estas escalas en sentido contrahegemónico seguiremos trazando la línea a pesar nuestro (Santos, 2009).

La siguiente producción de la no-existencia se relaciona con una cierta monocultura del tiempo lineal. Esta es la segunda lógica. La idea de un desarrollo histórico unidireccional: progreso, revolución, modernización, desarrollo, crecimiento, globalización. La estrategia didáctica es otorgar legitimidad desde la univocidad, la performatividad y la centralidad de los sujetos en educación. Y las asimetrías que terminan por expresarse en los vocablos con los cuales el discurso académico reconoce la existencia del otro es el primitivo, el salvaje, lo tradicional, lo simple u obsoleto (Santos, 2009). En este sentido, nuestro itinerario intelectual ha llegado a un momento en el cual es consecuente afirmar que existen relaciones entre una lógica de construcción de sentido y las subjetividades que en ella se producen (Santos, 2009).

La tercera lógica es la clasificación social. Y en cierto sentido deviene tanto de la cuestión del currículo monocultural como del relato lineal de su desarrollo: de ambos se desprenden una serie de categorías que clasifican la alteridad. Las variedades raciales o sexuales de estas categorías son las más conocidas. Pero nosotros incluimos la variedad territorial –el ciudadano, el pueblerino, el campesino– (Santos, 2009). Lo deseable es el arribo a una ecología de los reconocimientos de diferentes entre iguales. En este sentido, el voluntariado universitario introduce una suerte de etnografía crítica de la jerarquía, con el objetivo de pesquisar las diferencias arbitrarias pero funcionales al sometimiento (Santos, 2009). En un país como Argentina, la periferia geográfica es en muchos casos periferia política, económica y legal también.

La cuarta lógica de producción de la no existencia, y la que articula en términos de relevancia las otras escalas, es la escala de dominación: lo real es aquello capaz de extenderse sobre el globo. Ello incluye autores, investigaciones, experiencias. Y lo local resulta invisibilizado en calidad de alternativa creíble (Santos, 2009). En este registro, la confrontación sólo es viable a través de una ecología de las transescalas. Al interior del voluntariado no existen las periferias ni existe el centro. O mejor aún: el encuentro es el centro. Y por ello es que, en el inicio del escrito, hacíamos alusión a una imaginación cartográfica. En contribución a la deconstrucción de los mapas cognitivos detrás de las articulaciones. No sólo de lo global hacia lo local, sino también de lo local en lo global (Santos, 2009). Pues, de alguna manera, este ensayo forma parte de ese movimiento de divulgación contrahegemónico.

La quinta lógica de producción de la no existencia es, valga la redundancia, la lógica de producción de la Modernidad. En su interior, el crecimiento es un fin tan racional como inobjetable, ya sea entre los hombres o en su relación con la naturaleza. En el más allá se encuentran la pereza humana o la esterilidad (Santos, 2009). Así, una ecología de las productividades ensayaría la coexistencia de sistemas como el cooperativismo, la autogestión o la economía solidaria, invisibles a la teoría económica clásica (Santos, 2009). La dificultad yace en habilitar saberes más allá de la teoría de la distribución, la teoría del precio o la teoría de los valores relativos. En este sentido, quizás estos modos alternativos no sean en sí mismos ni alternativas, ni grandilocuentes –en relación a un sistema económico como el capitalismo–, ni se constituyan en una teoría ambiciosa. Son sólo prácticas de producción encarnadas en sujetos sociales. Es decir, existe un lugar en el mundo llamado San José de Feliciano. Allí pasan cosas.

Y con ello nos es suficiente.

Referencias bibliográficas

- SANTOS, Boaventura de Sousa (2006a). «De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos» en *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- (2006b). «El fin de los descubrimientos imperiales» en *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- (2006c). «Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias» en *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento*. México: Siglo XXI.
- (2012). «Introducción: las epistemologías del sur» en *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento*. México: Siglo XXI.
- (2012). «¿Puede el derecho ser emancipatorio?» en *Derecho y emancipación*. Quito: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional.
- SANTOS, Boaventura de Sousa y María Paula Meneses (2015). «Introducción» en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Eds.). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL.
- SANTOS, Boaventura de Sousa y César Rodríguez Garavito (2011). «Introducción para ampliar el canon de la producción» en Boaventura de Sousa Santos (Coord.). *Producir para vivir. Los caminos de la producción no capitalista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Datos de los autores:

Aldo Albornoz (albornozaldo@gmail.com). Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Docente de la Facultad de Trabajo Social (UNER).

Raquel Basso (francisbasso1949@gmail.com). Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. Docente de la Facultad de Trabajo Social-UNER.

Ayelén Dutruel (ayelendutruel@gmail.com). Licenciada en Trabajo Social. Docente de la Facultad de Trabajo Social-UNER.

Marcelo Marmet (marcelomarmet@hotmail.com). Licenciado en Trabajo Social. Docente de la Facultad de Trabajo Social-UNER.

Federico Gastón Waissmann (federicowaissmann@gmail.com). Profesor en Psicología. Psicólogo. Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO-Argentina). Docente de la Facultad de Trabajo Social-UNER.