



## **GRUPO DE TRABAJO 18**

### **REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES APLICADAS**

#### **COORDINADORAS**

Jimena Vázquez

María Bargo

#### **FUNDAMENTACIÓN**

Las ciencias sociales aplicadas constituyen un espacio multidisciplinar que en los últimos tiempos ha cobrado mayor relevancia y visibilidad ante la necesidad de proporcionar soluciones a problemas concretos de la realidad social desde las perspectivas sociocultural, económica y política. En este sentido, consideramos importante ofrecer, en el marco de estas, un ámbito de reflexión y discusión respecto de la práctica profesional de los científicos sociales. IDAES, al igual que las demás dependencias de la UNSAM, es una institución estrechamente ligada al territorio en el que se inscribe y ha demostrado, a lo largo de su existencia, un compromiso concreto y activo con los sujetos que comparten ese territorio. Esta trascendencia de la institución más allá de los límites de la "torre de marfil académica" condice con un proyecto pedagógico que pone el acento en la formación de profesionales en ciencias sociales adecuadamente capacitados para atender las demandas concretas para la solución de problemas en los distintos sectores de nuestra sociedad. En consonancia con este sello distintivo de nuestra universidad, las ciencias sociales aplicadas representan la posibilidad de abrir otros nichos de oportunidad laboral a los graduados de nuestras carreras ante la creciente contracción de los espacios de investigación académica tradicionales. Entre las preocupaciones fundamentales podemos mencionar la problematización de los

variados calificativos que dan cuenta de su carácter "aplicado" - "de gestión", "bajo demanda", "profesional", por ejemplo-, las implicancias éticas del quehacer científico social en ámbitos no académicos, los distintos niveles de negociación con todos los sectores implicados en proyectos de gestión, los beneficios y los obstáculos que supone el trabajo interdisciplinario, los fundamentos epistemológicos y metodológicos que sustentan la práctica profesional del cientista social, entre otros tópicos. Asimismo, se debatirá el rol de las ciencias sociales aplicadas en el marco de la coyuntura actual en nuestro país, ante la amenaza de desarticulación del aparato científico-tecnológico como política de estado y las responsabilidades que nos competen a los cientistas sociales en este sentido.

## ÍNDICE DE TRABAJOS:

Marina B. Alvarez Ortiz (UNGS)

¿Qué enseñamos cuando enseñamos Economía? Los diseños curriculares de Economía y la enseñanza de las Ventajas Comparativas: El caso de la Provincia de Córdoba..... 4

Manuel Aguilera (IDAES-UNSAM)

Contener el conflicto Un análisis de la conflictividad social en torno a los contenedores de residuos en una villa en CABA ..... 31

Saúl Marcelo Chinche Calizaya (UMSS)

Ciencia, conocimiento y realidad social ..... 44

Julio Francisco Villarreal (UBA)

Elitismo epistémico según Rorty: una propuesta a partir de la alteridad gnoseológica ..... 63

## **¿Qué enseñamos cuando enseñamos Economía? Los diseños curriculares de Economía y la enseñanza de las Ventajas Comparativas: El caso de la Provincia de Córdoba.**

Marina B. Alvarez Ortiz<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo forma parte de una investigación exploratoria sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina, a partir del análisis de los contenidos curriculares de las distintas regiones y provincias que componen el territorio nacional. En este escrito se analizará el caso de la enseñanza en la escuela secundaria en la Provincia de Córdoba, en relación al contenido “Comercio Exterior” tomando en cuenta el *modelo de ventajas comparativas*.

La estructura productiva argentina se ha caracterizado por estar fuertemente primarizada, y aunque si bien se han producido algunas modificaciones debido a diferentes tratados (industria automotriz/combustibles y energía), la entrada de divisas y la actividad económica del país continúan principalmente ligadas a las exportaciones de materias primas y manufacturas de origen agropecuarios. Es en este contexto que surgen las siguientes preguntas: ¿Qué importancia tiene la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina? ¿Qué lugar se destina a la enseñanza del “Comercio Exterior” en dicha materia específica? ¿Se contempla el aprendizaje del modelo de Ventajas comparativas en la escuela secundaria argentina? ¿Se brinda espacio para la reflexión crítica de las principales actividades económicas del país y sus consecuencias? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes se analizarán los contenidos de la materia específica “Economía” en las modalidades Bachiller y Técnica con sus diferentes especialidades propuestas en la estructura curricular del segundo ciclo de la educación secundaria de la provincia de Córdoba.

---

<sup>1</sup> Profesora Universitaria de Educación Superior en Economía (UNGS), Estudiante de la Lic. En Economía Política (UNGS), Becaria en Docencia e Investigación del Instituto del Desarrollo Humano (UNGS), Docente de Escuela secundaria. Miembro del Espacio Participativo Crítico (Sociedad de Economía Crítica).

## Introducción

A partir de finales del año 2015 hemos asistido a la llegada de un nuevo modelo económico (viejo conocido), signado por un particular énfasis en el libre funcionamiento de los mercados, sin regulación o intervención estatal, e impulsador del desarrollo “primario exportador” -de la producción de granos y de carne bovina- (Neffa, 2018:104) a partir de una fuerte devaluación de la moneda local. Es en este contexto que surge el interés por analizar la enseñanza del modelo productivo basado en las ventajas comparativas en la escuela secundaria argentina, dicho tema contemplado dentro del “Comercio Exterior”. Con este objetivo se tomará el caso de la provincia de Córdoba, la cual junto con Buenos Aires y Santa Fe representaron casi el 70% del total de las exportaciones argentinas durante el 2018, como una primera aproximación al objeto de estudio a fin de comprender como es planteado dicho tema de interés en los diseños curriculares de una provincia con fuerte peso en la exportación primaria.

La economía argentina se ha caracterizado por ser históricamente exportadora de materias primas al mercado mundial. Desde su formación colonial se ha desarrollado una estructura productiva especializada, dentro de la División Internacional del Trabajo, en la producción de distintos tipos de mercancías agrarias para otros países<sup>2</sup>, basado en el modelo de ventajas comparativas que describiera David Ricardo a principios del siglo XIX. Dicho modelo afirma que cada país en cuestión, a fin de desarrollarse económicamente e insertarse en el mercado internacional, deberá especializarse en aquello en lo que sea más eficiente y a la vez, en términos de producción, importará el resto de productos en los que no lo sean. Se trata entonces de la idea básica de que los países “eligen” especializarse para poder comerciar en actividades donde tienen cierta ventaja. Sin embargo, en el caso de los países productores de materia prima, donde se exporta con escaso valor agregado y se deben importar manufacturas ¿Resulta tan beneficioso como se presenta?

En relación a esto último surgen los siguientes interrogantes ¿Se contempla la enseñanza del tema “Comercio Exterior” y dentro de este el modelo de Ventajas comparativas en la

---

<sup>2</sup>“El carácter especializado de las economías periféricas, ya que parte considerable de los recursos productivos se destina a sucesivas ampliaciones del sector exportador de productos primarios, mientras la demanda de servicios y bienes, se satisface mediante importaciones” (Rodríguez 2001).

escuela secundaria argentina? ¿Se brinda espacio para la reflexión crítica de las principales actividades económicas del país y sus consecuencias? ¿Qué lugar tiene la enseñanza de la economía según los diseños curriculares? Con las modificaciones realizadas a partir del nuevo esquema económico “liberalista”, las modificaciones en las alícuotas de los derechos de exportación<sup>3</sup> y la libre demanda de divisas resulta de vital importancia el análisis crítico de los hechos.

La ciencia económica no es algo estático, por el contrario se ha ido modificando con el paso del tiempo, obteniendo como resultado una gran variedad de marcos conceptuales y sistemas analíticos, según las diferentes inquietudes intelectuales, situaciones y prácticas lo requieran, demostrando que no existe paradigma económico que pudiera explicar la actividad sin contextualizar la etapa histórica y la sociedad que se quiera analizar (Alvarez Ortiz; Sisti y otros 2019:2). A su vez, la disciplina escolar “Economía” se presenta como un saber fuertemente ideologizado, en donde tantos los contenidos curriculares, como los recortes realizados por los y las docentes mediante la elección de contenidos no resultan azarosos (Travé González, 2001: 29).

Si bien la materia “Economía” es introducida con la reforma educativa llevada a cabo por el entonces presidente Carlos Menem (Ley Federal de Educación 24.195) en un contexto particular de auge del modelo socio-económico neoliberal, en el cual la Economía se incluyó “dentro de las ciencias sociales que debían ser significativas en la formación de niños y jóvenes en EGB y Polimodal” (López Accotto, 2004: 2), es a partir de la sanción de la Ley 26.206 de educación Nacional de 2006 que se intenta dar a la asignatura una comprensión más social y relacionada con el entorno en donde se dicta. Los Núcleos de aprendizaje Prioritarios (NAPs)<sup>4</sup> proponen a la enseñanza de la economía como aquella que “contribuya a explicar las actividades económicas, las relaciones de producción, intercambio y distribución, y su impacto en las condiciones de vida de las sociedades y la

---

<sup>3</sup> las retenciones sobre las exportaciones representan un instrumento de política económica generalmente usado con más de una finalidad. Los fundamentos generalmente utilizados para su implementación son: aprovechamiento de la mejora en los términos de intercambio, estabilización de los precios y de los ingresos de exportación, control de la presión inflacionaria, protección de industrias nacientes, aumentos de la recaudación impositiva, regulación de las ganancias extraordinarias y mejora en la distribución del ingreso.

<sup>4</sup> Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109595>

calidad del ambiente” (Consejo Federal de Educación, 2012 en Cáceres, 2019: 2), especifican el análisis crítico de las políticas económicas que promueven los estados y los intereses que representan, a partir de la comprensión de los principales postulados de las doctrinas económicas (liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo y marxismo).

Es entonces que a partir de la enseñanza de la Economía como una ciencia social destinada al análisis y comprensión de las relaciones sociales de producción, distribución y consumo y las leyes de acumulación de las riquezas en una sociedad, en cada etapa histórica, resultan de vital importancia los contenidos propuestos en los diseños curriculares jurisdiccionales, como así también el espacio brindado para el desarrollo de estos, a fin de contextualizar, interpretar y tensionar la realidad en la cuales estamos inmersos.

En la presente investigación se procederá a identificar el lugar brindado a la materia “Economía” dentro de los diseños curriculares de las modalidades Bachiller y Técnica de concurrencia “clásica” (no se contemplará las modalidades: rural, jóvenes y adultos, y especiales) con sus diferentes orientaciones propuestas en la estructura curricular del segundo ciclo de la educación secundaria de la provincia de Córdoba. Dentro de los contenidos propuestos en cada una se buscará analizar el espacio destinado a la enseñanza y problematización del tema “Comercio Exterior” y dentro de este *“modelo de ventajas comparativas”*. En primer lugar se tomará el caso de los bachilleratos con las orientaciones que contemplen la asignatura de interés, y posteriormente se procederá a la caracterización de la modalidad técnica y la diferenciación de los contenidos de la materia “Economía y Gestión” según la especialización.

### **La provincia de Córdoba, una mirada dentro de la región pampeana argentina.**

Argentina se compone de 24 jurisdicciones, Capital Federal y 23 provincias, sin embargo el casi 70% del total de las exportaciones se limita solo a 3 de estas últimas: Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> VER CUADROS Y GRÁFICOS EN ANEXO

Como primera aproximación al objeto de estudio se analizará el caso de la Provincia de Córdoba, la cual, de la totalidad de sus exportaciones, poco menos del 80% corresponden a materias primas y manufacturas de origen agropecuarios.

La provincia de Córdoba adhiere a la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) del año 2006 con la ley provincial 9870 (año 2010) a fin de asumir el reto de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria como un derecho ciudadano. A partir del 2011 implementa el nuevo diseño curricular para el ciclo básico (iniciando con 1er año) en todas las escuelas, tanto de gestión estatal como privadas, para en 2014 dar continuidad con el ciclo orientado (a partir de 4to año), siendo las autoridades provinciales las encargadas de regular pedagógica y administrativamente la funcionalidad del Sistema Educativo Provincial con el objeto de ajustar las acciones a las finalidades propuestas por la presente Ley (Ley provincial 9870, art.17).

El Ministerio de Educación de la provincia contempla varias agencias, entre ellas la Secretaría de Educación, la cual se compone de la Subsecretaría de promoción de Igualdad y Calidad Educativa y las direcciones generales de: Educación de jóvenes y adultos; Planeamiento, Información y Evaluación Educativa; Educación Secundaria; Institutos Privados de Enseñanza; Educación Técnica y Formación Profesional; Educación Superior; Educación Primaria; Educación Inicial; y Educación Especial y Hospitalaria, quienes en conjunto deben realizar la planificación, control y gestión de la política educativa de acuerdo con la finalidad, principios y lineamientos Correspondientes.

Por último, cabe señalar la composición de la escuela secundaria a fin de obtener una mejor aproximación al alcance de cada diseño curricular que este trabajo se propone analizar. A partir del gráfico 3 podemos observar que, de la totalidad de 329.729 estudiantes registrados en el 2018 en la Pcia de Córdoba, en el sistema de educación secundaria, 251.364 optaron por la modalidad clásica (también nombrada como “común”) de bachiller y 78.365 alumnos y alumnas por la técnica, posteriormente se detallará cómo se componen al interior estas cifras en relación con las orientaciones elegidas.

A continuación se analizará la materia “economía” desde los diseños curriculares elaborados por la provincia, enfatizando el espacio propuesto para el análisis del tema de



interés, “Comercio Exterior” y dentro de este el “*Modelo de Ventajas Comparativas*”. Tomando al autor Martínez Bonafé (2002), quien señala que el contenido de la enseñanza se efectúa en distintos niveles de concreción pedagógica<sup>6</sup>, el presente análisis se centrará en el llamado currículum prescripto el cual refiere al primer nivel de concreción curricular de los contenidos mínimos y las políticas educativas, por lo que el Estado tiene un rol regulador de un documento que adquiere carácter legal.

### **La escuela secundaria de Córdoba: Bachiller como preferencia.**

La escuela Secundaria de la provincia de Córdoba en la modalidad Bachiller comprende 6 años, distribuidos en dos ciclos, por un lado el básico (1er, 2do y 3er año) y por otro el ciclo orientado –CO- (4to, 5to y 6to).

El CO cuenta con las siguientes orientaciones: Ciencias Naturales, Lenguas, Arte (con sus sub-orientaciones Música, Artes Visuales, Teatro y Danza), turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Ciencias Sociales y Humanidades, Agro y Ambiente, y Economía y Gestión. Es en estas últimas tres que se encontrará a la materia “Economía” dentro de las asignaturas obligatorias a ser dictadas.

Analicemos entonces las orientaciones en las cuales figura la asignatura de interés, siendo Economía y Administración la más demandada con el 34.88%, Humanidades y Cs. Sociales con el 22.28% y Agro y Ambiente con el 4.51%.

### ***Economía y Administración:***

---

<sup>6</sup> Los restantes niveles son: El currículum presentado a los profesores tiene mayor concreción del significado y los contenidos, y en este sentido, adquieren relevancia los libros de textos. El currículum moldeado por los profesores permite observar el lugar del docente en la adaptación del currículum al contexto, al grupo, y la forma en que reproducen la selección y organización de los contenidos del currículum prescripto. El currículum en acción se cristaliza en los espacios educativos, en la interacción en las aulas, en las decisiones prácticas, en las tareas que se realizan. El currículum realizado es consecuencia de los anteriores, de los recortes, se producen los efectos del currículum oculto, se observa en las carpetas y cuadernos, etc. Por último, el currículum evaluado refiere al análisis de los aprendizajes mediante información que se puntúa y pondera en la acreditación.

La Materia “Economía”, se encuentra presente en 5to y 6to año del ciclo orientado. Esta asignatura se propone con la finalidad de plantear un análisis de la realidad económica tanto desde una perspectiva micro como macroeconómica considerando la complejidad de los problemas económicos, como así también la diversidad de sus causas. Dicho espacio curricular, busca promover el estudio de la Economía como Ciencia Social, a partir de la observación, interpretación y análisis de los hechos económicos con los que conviven los seres humanos, enfocando el eje de la misma en la persona y su bienestar social.

De la totalidad de 135 horas que comprende el CO en Economía y Administración, solo 6 horas (cátedras de 40 minutos cada una) corresponden a la materia específica, esto representa poco menos del 4.5% de la carga horaria total.<sup>7</sup>

A partir del análisis de los contenidos propuestos para la materia economía en la orientación Economía y Administración podemos inferir en el espacio destinado para la enseñanza del tema “Comercio Exterior” y dentro de este el modelo de *ventajas comparativas*.

En 5to año, de una carga horaria semanal total de 40 horas, “Economía” cuenta con 3 (2 horas reloj), para este tiempo está planteados 7 ejes a desarrollar: La Economía como ciencia y su evolución histórica; Los problemas económicos; La organización económica; La actividad económica; El consumo y la producción; Oferta, Demanda y equilibrio de mercado; y Estructuras de mercado. Realizando un análisis más detallado de los contenidos incluidos en cada ejes, se observa una distribución entre contenidos macroeconómicos (primeros ejes) y contenidos microeconómicos (segunda parte), sin embargo en ninguno de los temas propuestos aparece la problematización del Comercio Exterior.

En 6to año se repite la carga horaria de la asignatura Economía (2 horas reloj semanales), en esta oportunidad los ejes a desarrollar son: Los problemas económicos; El rol del Estado en la economía; Dinero y Sistema financiero; Medición de la actividad económica, los agregados económicos; Comercio internacional y mercado de divisas; y Crecimiento

---

<sup>7</sup> Vale la aclaración de que en el espacio curricular de opción institucional una de las ocho propuestas corresponde a “Economía y Desarrollo Sustentable”, sin embargo al no ser una asignatura obligatoria no será tomada en cuenta en este análisis.

económico y desarrollo. Podemos observar entonces que el contenido responde a una perspectiva macroeconómica e identificamos un eje destinado a la explicación del “Comercio Internacional” pero ¿Qué se propone al interior de este eje? veamos:

<b>COMERCIO INTERNACIONAL Y MERCADO DE DIVISAS</b>	Comprensión de las razones que justifican el comercio internacional.
	Diferenciación de las posiciones de libre cambio y proteccionismo.
	Identificación de los componentes de la Balanza de Pagos.
	Conceptualización de tipo de cambio y reconocimiento de los distintos sistemas de tipo de cambio.
	Análisis de las distintas formas de cooperación e integración económica y sus efectos sobre la economía: integración latinoamericana

Dentro de los temas tentativos a ser tratados en el eje de comercio internacional y mercado de divisas observamos que se podría considerar la enseñanza del *modelo de ventajas comparativas* dentro del último “Análisis de las distintas formas de cooperación e integración económica y sus efectos sobre la economía: integración latinoamericana”.

### ***Humanidades y Ciencias Sociales***

La materia “Economía Política” se presenta como el espacio para la enseñanza de las actividades de distribución y consumo de bienes y servicios, capaces de satisfacer necesidades, las cuales conforman la actividad económica y son estudiadas por la ciencia económica. Se resalta la importancia de la colaboración interdisciplinar y su enseñanza como Ciencia Social.

De la totalidad de 129 horas módulo que comprende la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales solo 3 horas cátedras (2 horas reloj) corresponden a la asignatura “Economía Política” (2.32%), siendo esta la única materia específica de Economía.

Economía Política se ubica en la curricula de 6to año, la cual comprende 46 módulos semanales, destinando 3 a la asignatura específica. A partir del análisis del Diseño curricular se proponen dos grande ejes para su enseñanza: Herramientas para el análisis de la política económica y La economía política en el contexto nacional, provincial e internacional, donde ambos presentan contenidos de carácter macroeconómicos.

Tomando en consideración los temas propuestos para su enseñanza podemos identificar por lo menos 4 sub-ejes donde se podría considerar la enseñanza de Comercio Internacional y puntualmente el Modelo de *Ventajas Comparativas*, estos son:

<p><b>HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA ECONÓMICA</b></p>	<p>Comprensión de las relaciones económicas internacionales en el contexto de la globalización y análisis de comercio exterior a partir de las políticas comerciales de libre cambio y proteccionismo.</p>
	<p>Identificación de las distintas formas de integración económica internacional.</p>
<p><b>LA ECONOMÍA POLÍTICA EN EL CONTEXTO NACIONAL, PROVINCIAL E INTERNACIONAL</b></p>	<p>Análisis y comprensión de las formas de inserción de la Argentina en el sistema económico latinoamericano y mundial y el modo de relación con ellos, identificando los flujos de circulación de bienes, servicios e información en el contexto de la globalización y de los procesos de integración regional, en especial del MERCOSUR.</p>
	<p>Análisis de las políticas económicas de los principales bloques comerciales, su interrelación comercial y los procesos de cooperación económica.</p>

Considerando lo expresado anteriormente, se podría concluir que la materia Economía Política, en la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales brinda un espacio amplio (a

pesar de contar con escasa carga horaria) para el desarrollo y problematización de nuestro tema de interés.

### ***Agro y Ambiente***

El espacio curricular Economía y Gestión Agroambiental se presenta como una asignatura donde focalizar e integrar contenidos referidos a los procesos económicos y organizacionales relacionados con emprendimientos agrarios y/o forestoindustriales. Busca ser un espacio propicio para el abordaje de procesos de reconversión productiva del sector agroambiental en busca del mejoramiento de la rentabilidad y eficiencia por vías del incremento de productividad, reducciones de costos unitarios y adopción de nuevas estrategias y tecnologías productivas.

De la totalidad de 135 horas módulos, 4 corresponden a la materia Economía y Gestión Agroambiental (poco menos del 3%), siendo esta la única materia específica del área Economía y estando ubicada en 6to de la curricula de la modalidad Agro y Ambiente.

La materia se articula en torno a tres ejes: Aspectos estructurales de los sistemas de producción agroambientales, Control, análisis y diagnóstico y Organización y gestión agroambiental, Donde solo en el primero se podrían considerar aprendizajes de índole propiamente económicos, aunque no se consideran en estos la enseñanza de temas relacionados al Comercio Exterior; mientras que el segundo responde contenidos de Contabilidad y el último a contenidos de Gestión y Administración.

### **La escuela secundaria de Córdoba: La Educación Técnico Profesional como opción.**

La escuela Secundaria de la provincia de Córdoba en la modalidad Técnica comprende 7 años, distribuidos en dos ciclos, por un lado el básico (1er, 2do y 3er año) y por otro el ciclo orientado –CO- (4to, 5to, 6to y 7mo).

El CO cuenta con las siguientes especializaciones: Aeronáutica (con modalidades en Aeronáutica y en Aviónica); Automotores; Equipos e Instalaciones Electromecánicas; Electricidad; Electrónica; Industrialización de la Madera y el Mueble; Industrias de los

Alimentos; Industrias de los Procesos; Informática (con modalidades Informática Profesional y Personal, y en Programación); Maestro Mayor de Obras; Mecánica; Mecanización Agropecuaria; Minería; Óptica oftálmica e Instrumental; Producción Agropecuaria ; y Química.

A diferencia de lo analizado en la modalidad bachiller y sus orientaciones, todas las especializaciones Técnico Profesional, en 6to año, cuentan con una materia denominada “Economía y Gestión...” completando el nombre según el objeto de estudio de dicha especialización.

Esta única materia específica del área de la Economía representa el 2% (aprox.) de la curricula total del ciclo orientado.

Si bien hay un claro predominio de la asignatura “Economía y Gestión de la Producción Industrial”, no obstante, vale la aclaración de que los contenidos pueden variar según la especialización en cuestión (principalmente en los contenidos de Gestión y Administración).

### ***Indagando dentro de Economía y Gestión.***

A continuación se nombrarán los ejes del espacio curricular destinado a Economía y Gestión según las diferentes especializaciones a fin de lograr una mayor aproximación al margen propuesto para los conocimientos económicos.

Vale aclarar el hecho de que la fundamentación de la asignatura es la misma en todos los casos, con leves cambios de nombre según la orientación elegida. La materia se propone como un espacio para comprender el funcionamiento de las organizaciones y los mercados a fin de brindar asesoramiento en lo económico y administrativo dependiendo la especialidad, proporcionando un marco de conocimiento para la interpretación de los fenómenos económicos relacionados a actividades industriales y emprendedoras.

Ejes:

Especialidad Aeronáutica: Las Organizaciones; Productos concepto; y Organización de la Producción.

Especialidad Automotor La gestión de la producción automotriz, La gestión comercial automotriz, La gestión Administrativa, y Organización comercial de concesionarias.

Especialidad Equipos e Instalación Electromecánicas: La actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios y La gestión administrativa.

Especialidad Electricidad: La actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios y La gestión administrativa.

Especialidad Electrónica: La actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios y La gestión administrativa.

Especialidad Industrialización de la Madera y el Mueble: La actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios y La gestión administrativa.

Especialidad Industrias de los Alimentos: Si bien la fundamentación coincide con lo planteado anteriormente, en esta oportunidad los ejes propuestos varían. Se proponen las siguientes unidades, Economía (con contenidos de microeconomía), Organizaciones, Gestión, Comercialización y Administración.

Especialidad Industria de los Procesos: Economía, Organizaciones, Gestión, Comercialización y RRHH, Administración, y Calidad.

Especialidad Informática: La actividad Económica, La Gestión de Producción, La Gestión Comercial y La Gestión Administrativa.

Especialidad Maestro Mayor de Obras: La actividad económica, Las organizaciones, La gestión de la producción, Plan de negocios, La gestión administrativa, La gestión de construcción, y Gestión de Producción y Compra.

Espacialidad Mecánica: La Actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios, y La gestión Administrativa.

Especialidad Mecanización Agropecuaria: La Actividad económica, Las organizaciones, La gestión de producción, Plan de negocios, y La gestión Administrativa.

Especialidad Minería: Las organizaciones, La gestión de producción, La gestión comercial, La gestión Administrativa, La actividad económica, y La microempresa.

Especialidad Óptica oftalmológica e Instrumental: Economía, Organizaciones, Gestión, Comercialización y RRHH, Administración, y Calidad.

Especialidad Producción Agropecuaria: Economía, Estructura agraria, Tecnología de los procesos productivos, Gestión comercial, y Gestión Administrativa.

Especialidad Química: Economía, Organizaciones, Gestión, Comercialización, y Administración.

En todos los casos analizados la materia se estructura en unidades, sin embargo, a pesar del nombre, no todas cuentan con contenidos relacionados a los conceptos económicos, dejando lugar a explicaciones relacionadas a Gestión, Administración y/o Contabilidad.

Pero ¿Qué se encuentra dentro de los ejes que contemplan la “Economía”?

A partir del análisis de los contenidos económicos propuestos para el espacio curricular “Economía y Gestión...” en el CO de la modalidad Técnico Profesional (ver cuadro 1), notamos un claro predominio de temas microeconómicos. De la totalidad de 16 especialidades, 2 no contemplan conocimientos específicos de la Economía en sus contenidos propuestos, 13 resaltan la importancia de la “economía de mercado” y los “agentes económicos”, y solo 1 plantea al “Comercio Exterior, Importaciones y Exportaciones” entre los contenidos a ser abordados, aunque no se debe perder de vista que en este caso dicho contenido forma parte de un eje ambicioso el cual comparte espacio con otros cuatro dentro de la estructura de la asignatura, por lo cual se presume escaso el lugar puntual que pueda disponerse para su enseñanza.



Cuadro 1

	<b>Eje</b>	<b>Contenidos</b>
<b>Especialidad Producción Agropecuaria</b>	<b>Econo mía</b>	<p>Concepto. División o clasificación Microeconomía y macroeconomía La actividad económica. Economía como ciencia social. Necesidades, bienes: concepto, características y clasificación. Problemas económicos: La escasez. El costo de oportunidad. Frontera de posibilidades de producción. El circuito económico en una economía cerrada y abierta: agentes económicos, flujos, mercados, sectores. Los sistemas económicos: fundamentos, diferencias. Inflación. Desempleo. Crecimiento. <b>Comercio exterior. Exportación. Importación.</b> El sistema Números índice (valores nominales y reales). Índice de Precios Consumidor (IPC) e Índices de Precios Internos al por Mayor (IPIM). Mercado. Demanda. Oferta. Precio. Equilibrio del mercado. Tipos del mercado. Mercado Agropecuario, Mercado a Futuro y Opciones, Mercado a Término. “Enfoque Macroeconómico”: El Producto Nacional. Políticas Macroeconómicas. Bancario. “Microeconomía: Producción y costos”: Recursos y factores productivos. Costos: Cálculo de costos medios y marginales. Construcción de curvas. Ingreso. Total-Medio. Maximización de beneficios de la empresa. La familia como economía doméstica. Las empresas. El Sector Público. Actividad financiera del Estado. Necesidades, Servicios y Recursos Públicos. Sectores productivos, financieros y monetarios.</p>
<b>Especialidad Industrias de los Alimentos</b>	<b>Econo mía</b>	<p>La actividad económica. Economía: concepto. Economía como ciencia social. Necesidades, bienes: concepto, características y clasificación. Problemas económicos: La escasez. Economía:</p>
<b>Especialidad Industrias de</b>		<p>Divisiónoclasificación.Microeconomíaymacroeconomía.Imp</p>

<b>los Procesos</b>		ortanciadelaeconomíade
<b>Especialidad Química</b>		mercado.Laeconomíadelasempresas.Circuitoeconómicosimp
<b>Especialidad Óptica oftálmica e Instrumental</b>		le.Laactividadeconómica. Concepto .Elementos. Los factores de la Producción: Tierra o Naturaleza–Trabajo–Capital. Agenteseconómicos– Factoresdelaproducción.Agenteseconómicos.Lafamiliacomo economía doméstica. Las empresas. El Sector Público. Actividad financiera del Estado. Necesidades, Servicios y Recursos Públicos. Sectores productiv os, financieros y monetarios
<b>Especialidad Maestro Mayor de Obras</b>		
<b>Especialidad Equipos e Instalaciones Electromecánic as</b>		Economía: concepto. Economía como ciencia social. Necesidades, bienes: concepto, características y clasificación. Problemas económicos: La escasez. Economía: División o clasificación. Microeconomía y macroeconomía.
<b>Especialidad Electricidad</b>	<b>la</b>	Importancia de la economía de mercado. La economía de las empresas. Circuito económico simple. La actividad económica. Concepto. Elementos. Los factores de la
<b>Especialidad Electrónica</b>	<b>Activi dad</b>	Producción: Tierra o Naturaleza– Trabajo– Capital. Agentes económicos– Factores de la producción. Agentes económicos. La familia como economía doméstica. Las
<b>Especialidad Industrializació n de la Madera y el Mueble</b>	<b>Econó mica</b>	empresas. El Sector Público. Actividad financiera del Estado. Necesidades, Servicios y Recursos Públicos.
<b>Especialidad Informática</b>		Sectores productivos, financieros y monetarios.
<b>Especialidad Mecánica</b>		
<b>Especialidad</b>		

<b>Mecanización</b>	
<b>Agropecuaria</b>	
<b>Especialidad</b>	
<b>Automotores</b>	

## Conclusiones

A partir del recorrido realizado por los diseños curriculares de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba se retomarán nuestras preguntas iniciales: ¿Se contempla la enseñanza del tema “Comercio Exterior” y dentro de este el modelo de Ventajas comparativas en la escuela secundaria argentina? ¿Se brinda espacio para la reflexión crítica de las principales actividades económicas del país y sus consecuencias? ¿Qué lugar tiene la enseñanza de la economía según los diseños curriculares?

Empecemos por esta última, la Economía como materia específica cuenta con muy baja participación en los diseños curriculares, oscilando entre un 2% de la curricula total del CO en el caso de la modalidad Técnico Profesional y en el mejor de los casos un 4.5% para la modalidad Bachiller con orientación en Economía y Administración.

De los casos analizados no todos contemplan la enseñanza del “Comercio Exterior” y el Modelos de Ventajas Comparativas, aun siendo de las principales actividades económicas del país. En el caso de los Bachilleres, de los cuales solo 3 de 10 orientaciones consideran la enseñanza de la Economía, el tema de interés se observa en 2 de estas: Economía y Administración, y Humanidades y Ciencias Sociales, siendo en esta última donde se podría profundizar con más detalle los contenidos. Mientras que en la modalidad Técnico Profesional de sus 16 especializaciones solo 1 propone la enseñanza del Mercado Internacional.

Por último, teniendo en cuenta la cantidad de temas propuestos, y el escaso tiempo del que se dispone para el desarrollo de estos, queda abierta la pregunta ¿Se brinda espacio para la reflexión crítica de las principales actividades económicas del país y sus consecuencias?

Aunque a priori, considerando la ausencia del contenido en los diseños curriculares se podría inferir en que no.

## **Bibliografía**

Alvarez Ortiz, M; Barneix, P; Cáceres, V; Gomez Bucci, P; Lopez, A; y Sisti, P, (2019). “¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares.” Presentado en las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía. UNGS.

Cáceres, V. (2019). “Aportes para un debate en torno a los diseños curriculares de economía: el caso de la provincia de Mendoza” Presentado en las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía. UNGS.

Consultora Desarrollos de Negocios Internacionales. (2018). Origen provincial de las exportaciones (186). Recuperado de <http://www.consultoradni.com/>

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación educativa: Estadísticas de la Educación 2018. Pcia. Córdoba.

INDEC. (2019). Origen provincial de las exportaciones. Año 2018. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/>

López Accotto, A. y Amézola, G. (2004): *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*. Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Martínez Bonafé, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata. Madrid.

Neffa, J. C. (2018). Modos de desarrollo, trabajo y empleo en la Argentina (2002-2017).

Rodríguez, O. (2001). “*Fundamentos del estructuralismo latinoamericano*”. Instituto de Economía, Montevideo, Uruguay.

Travé, G. (editor) (2001): *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*, Ed. Síntesis, Madrid.

## **Documentos oficiales**

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

Ley Federal de Educación N°24.195/93

Ley Provincial N° 9870 de la Provincia de Córdoba

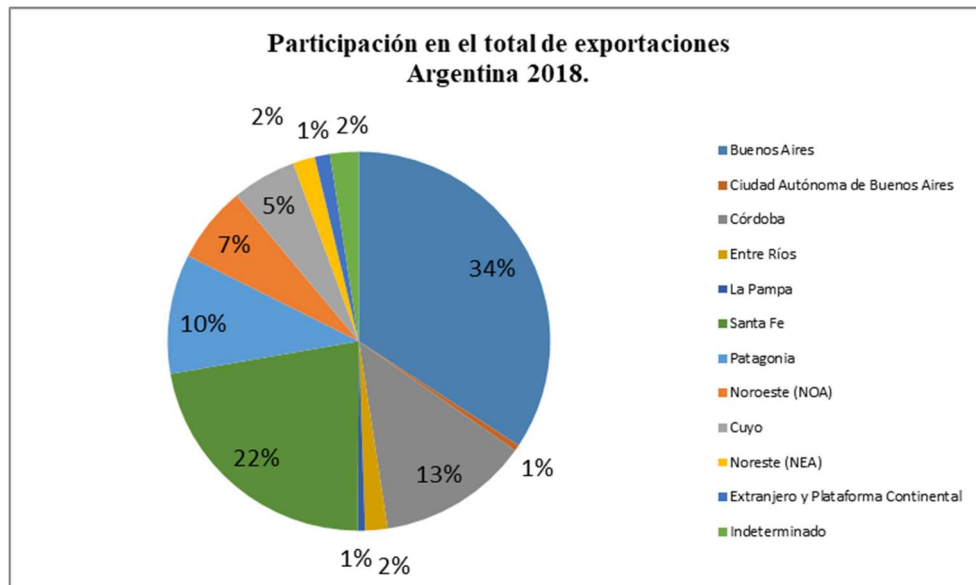
Estadísticas de la educación (2017) CORDOBA

Ministerio de Educación de Córdoba: ANEXO I Estructura Curricular del Segundo Ciclo de La Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. ANEXO II Contenidos/Actividades. Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación de Córdoba: Diseños curriculares Secundaria Orientada: Ciclo Básico y Ciclo Orientado 2011-2020

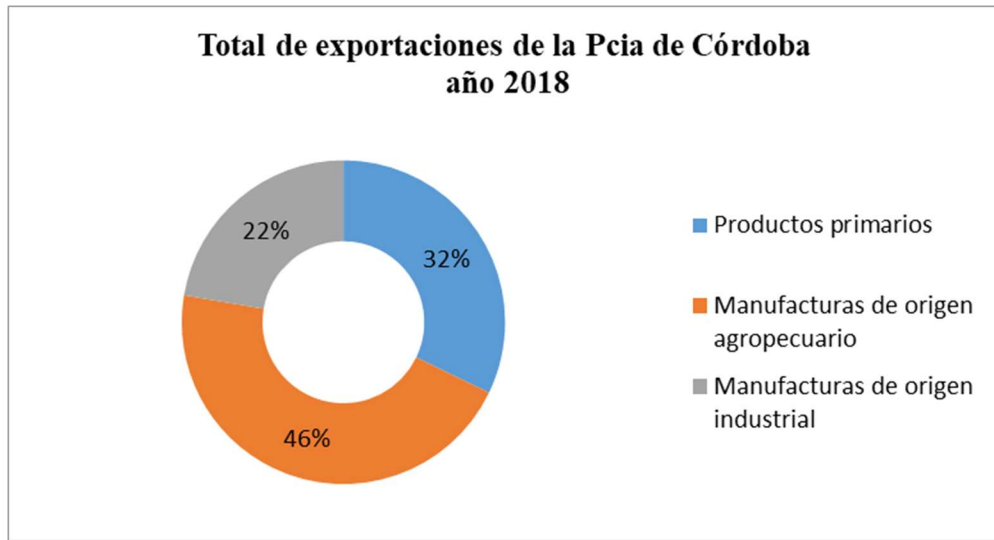
## Anexo

Gráfico 1



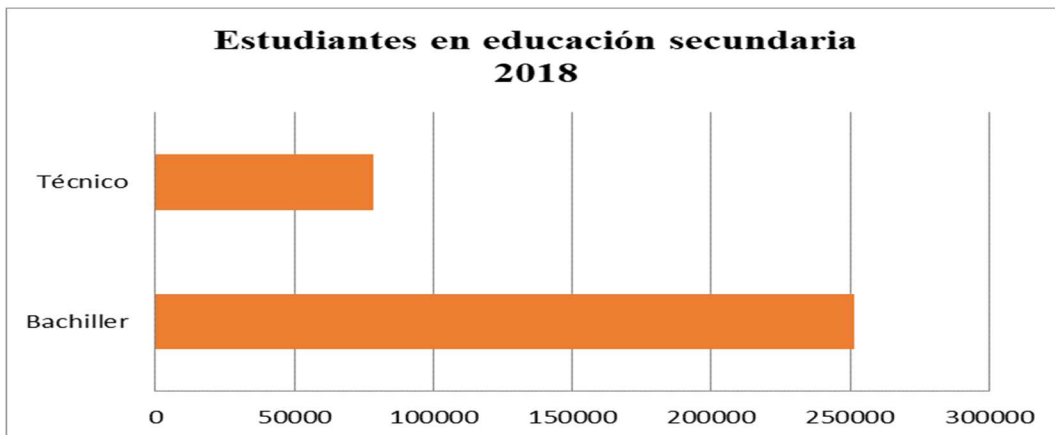
Fuente: Elaboración propia en base al INDEC

Gráfico 2



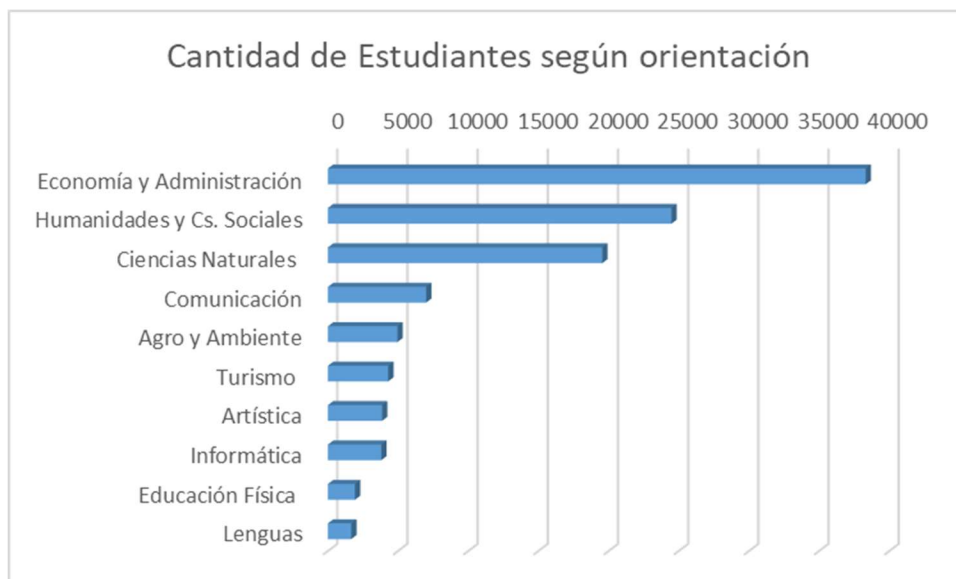
**Fuente: Elaboración propia en base al INDEC**

*Gráfico 3*



**Fuente: Elaboración propia en base a las estadísticas de Educación 2018. Pcia de Córdoba.**

*Gráfico 4*



**Fuente: Elaboración propia en base a las estadísticas de Educación 2018. Pcia de Córdoba.**

*Cuadro 2*

<b>Modalidad Economía y Administración</b>				
<b>Espacios Curriculares</b>	<b>4to</b>	<b>5to</b>	<b>6to</b>	<b>TOTAL</b>
Matemática	4	4	4	12
Lengua y Literatura	4	4	4	12
Biología	4			4
Física		4		4
Química			4	4
Geografía	3	3		6
Historia	3	3		6
Lengua extranjera –Inglés-	3	3	3	9
Educación Artística	3	3	3	9

Psicología		3		3
Ciudadanía y Política			3	3
Filosofía			3	3
Educación Física	3	3	3	9
Formación para la Vida y el Trabajo	3	3	3	9
Sistemas de Información Contable	4	5	5	14
Administración	3	3	3	9
<b>Economía</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
Derecho			3	3
Espacios de Opción Institucional	3	3	4	10
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>4</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>135</b>
	<b>0</b>			
<b>TOTAL DE ESPACIOS CURRICULARES</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>40</b>
	<b>2</b>			

Fuente: DC Escuela secundaria orientada. Economía y Administración. Pcia.

Córdoba.



Cuadro 3

	5to año	6to año
LA ECONOMÍA COMO CIENCIA Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización y valoración de la Economía como ciencia social y análisis de su relación con otras ciencias.</li> <li>• Comprensión del objeto de estudio de la Microeconomía y de la Macroeconomía</li> <li>• Indagación y reflexión sobre la evolución histórica de la Economía en el mundo y en Argentina.</li> </ul>	
LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y relación de los problemas económicos fundamentales de toda sociedad: <i>qué, cómo y para qué, quién o quiénes</i> producir.</li> <li>• Concientización sobre el uso de recursos y la satisfacción de necesidades a través del consumo de bienes y servicios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y análisis de las principales problemáticas económicas argentinas en las distintas etapas de la historia y en el marco de su contexto político-cultural.</li> <li>• Comprensión de las problemáticas socioeconómicas de desempleo, pobreza y exclusión, y su relación con los modelos económicos.</li> </ul>
LA ORGANIZACIÓN ECONÓMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los rasgos característicos de los principales sistemas económicos.</li> <li>• Diferenciación de las economías de mercado planificadas y mixtas: rasgos característicos de cada una de ellas</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las distintas formas de cooperación e integración económica y sus efectos sobre la economía: integración latinoamericana.</li> </ul>
CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DESARROLLO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores determinantes e identificación de indicadores de crecimiento y desarrollo.</li> <li>• Reconocimiento de la importancia de una economía sustentable/sostenible.</li> </ul>
EL ROL DEL ESTADO EN LA ECONOMÍA		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del rol del Estado en la Economía: funciones del sector público</li> <li>• Conceptualización de ingresos y gastos públicos.</li> <li>• Clasificación de los tributos: impuestos, tasas y contribuciones (ámbitos de tributación y organismos de recaudación).</li> <li>• Conceptualización y análisis del presupuesto público, superávit y déficit fiscal.</li> <li>• Identificación de los distintos tipos de política fiscal, sus mecanismos y efectos.</li> </ul>
DINERO Y SISTEMA FINANCIERO		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión en torno a la utilidad del dinero como medio de cambio.</li> <li>• Identificación de los principales intermediarios financieros y de su rol en la economía.</li> <li>• Conceptualización de la oferta monetaria.</li> <li>• Reconocimiento de las funciones del Banco Central de la República Argentina.</li> <li>• Identificación y análisis de las distintas políticas monetarias, sus instrumentos, mecanismos y efectos.</li> <li>• Conceptualización de inflación y deflación, sus causas y consecuencias.</li> </ul>
MEDICIÓN DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA: LOS AGREGADOS ECONÓMICOS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de ingresos y riqueza.</li> <li>• Diferenciación y análisis del consumo, ahorro e inversión y de sus factores determinantes.</li> <li>• Reconocimiento y diferenciación de Inversión bruta y neta.</li> <li>• Reconocimiento y diferenciación del Producto Bruto Interno (PBI) y del Producto Bruto Nacional (PBN).</li> </ul>
COMERCIO INTERNACIONAL Y MERCADO DE DIVISAS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de las razones que justifican el comercio internacional.</li> <li>• Diferenciación de las posiciones de libre cambio y proteccionismo.</li> <li>• Identificación de los componentes de la Balanza de Pagos.</li> <li>• Conceptualización de tipo de cambio y reconocimiento de los distintos sistemas de tipo de cambio.</li> </ul>

Cuadro 4

<b>Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales</b>				
<b>Espacios Curriculares</b>	<b>4</b>	<b>5t</b>	<b>6t</b>	<b>TO</b>
	<b>t</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>TA</b>
	<b>o</b>			<b>L</b>
Matemática	4	4	4	12
Lengua y Literatura	4	5	5	14
Biología	4			4
Física		4		4
Química			4	4
Geografía	5	4	3	12
Historia	5	4	3	12
Lengua extranjera –Inglés-	3	3	3	9
Educación Artística	3	3	3	9
Psicología		4		4
Ciudadanía y Política			4	4
Filosofía			4	4
Educación Física	3	3	3	9
Formación para la Vida y el Trabajo	3	3	3	9
Sociología		3		3
Antropología Social y Cultural	3			3
Economía política			3	3
Espacios de Opción Institucional	3	3	4	10
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>46</b>	<b>129</b>
<b>TOTAL DE ESPACIOS CURRICULARES</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>36</b>

Fuente: DC Escuela secundaria orientada. Humanidades y Cs. Sociales. Pcia.

Córdoba.

Cuadro 7

<b>Modalidad Agro y Ambiente</b>				
<b>Espacios Curriculares</b>	<b>4</b>	<b>5t</b>	<b>6t</b>	<b>TO</b>
	<b>t</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>TA</b>
	<b>o</b>			<b>L</b>
Matemática	4	4	4	12
Lengua y Literatura	4	4	4	12
Biología	5			5
Física		5		5
Química			5	5
Geografía	3	3		6
Historia	3	3		6
Lengua extranjera –Inglés-	3	3	3	9
Educación Artística	3	3	3	9
Psicología		3		3
Ciudadanía y Política			3	3
Filosofía			3	3
Educación Física	3	3	3	9
Formación para la Vida y el Trabajo	3	3	3	9
Sistemas Agroambientales	6	6	6	18
Ciencias de la Tierra		4		4
<b>Economía y Gestión Agroambiental</b>			<b>4</b>	<b>4</b>
Biotecnología			3	3
Espacios de Opción Institucional	3	3	4	10
<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>48</b>	<b>135</b>
<b>TOTAL DE ESPACIOS CURRICULARES</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>37</b>

Fuente: DC Escuela secundaria orientada. Agro y Ambiente. Pcia. Córdoba.

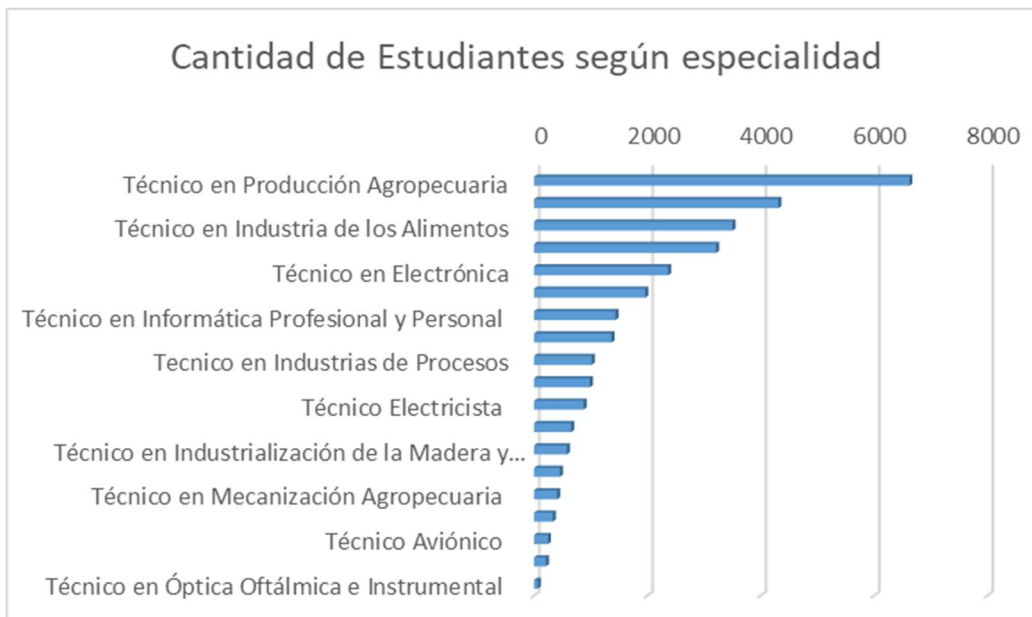
Cuadro 7

<p><b>EJE ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LOS SISTEMAS DE PRODUCCIÓN AGROAMBIENTAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aproximación a la noción de unidad de producción como sistema; bases económicas y gestionales.</li> <li>• Identificación de factores internos y externos del sistema que determinan la producción.</li> <li>• Comprensión de los aportes de la sociología como medio de rescate sociocultural del hombre, su contexto y su incidencia en el agroambiente.</li> <li>• Identificación de los factores que inciden en el proceso de toma de decisiones.</li> <li>• Reconocimiento de los factores de la producción y su organización: trabajo, capital y tierra.</li> <li>• Introducción a los aspectos relevantes de la economía de los recursos naturales.</li> </ul>
<p><b>EJE CONTROL, ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento a la contabilidad agropecuaria: particularidades e importancia en el control.</li> <li>• Iniciación en el uso de los sistemas de registros: concepto e importancia.</li> <li>• Introducción a los criterios y métodos de valorización de los bienes.</li> <li>• Reconocimiento de distintos tipos de inventarios.</li> <li>• Aproximación al análisis por actividad; costos: concepto, componentes, clasificación y metodología de cálculo en agricultura y ganadería.</li> <li>• Comprensión de las ideas de costo operativo; asignación de costos fijos; costo de producción. Ingresos y egresos en sistemas agroambientales. Margen: bruto y neto.</li> <li>• Construcción de ejemplos que incluyan balance y resultado económico.</li> <li>• Aproximación a conceptos de situación financiera, patrimonial y económica.</li> </ul>
<p><b>EJE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN AGROAMBIENTAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y gestión de un sistema productivo agroambiental familiar o empresarial pequeño o mediano.</li> <li>• Diseño e implementación del proyecto agroambiental, recupero de objetivos, necesidades y recursos disponibles.</li> <li>• Aproximación a conceptos de control y registro de los procesos, productos y servicios del sistema agroambiental.</li> <li>• Comprensión y manejo de la legislación en materia contable, fiscal, laboral y agraria.</li> <li>• Iniciación en el diseño y uso de estrategias de comercialización de los productos de la unidad de producción.</li> <li>• Reconocimiento de los sistemas de producción agropecuaria como espacio de desarrollo personal, profesional y social.</li> <li>• Valoración de las organizaciones como promotoras de desarrollo.</li> </ul>

Cuadro 5

<p><b>LA ECONOMÍA POLÍTICA EN EL CONTEXTO NACIONAL, PROVINCIAL E INTERNACIONAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y comprensión de los principales procesos económicos vividos en nuestro país y provincia desde 1983 a la actualidad, analizando los procesos de descentralización económica, inversiones, gasto público e inflación, entre otros.</li> <li>• Comprensión de los aspectos que caracterizan el modelo económico actual.</li> <li>• Análisis de los sistemas y estructuras económicas a partir del estudio de casos en distintos contextos espaciales y temporales.</li> <li>• Análisis y comprensión de las formas de inserción de la Argentina en el sistema económico latinoamericano y mundial y el modo de relación con ellos, identificando los flujos de circulación de bienes, servicios e información en el contexto de la globalización y de los procesos de integración regional, en especial del MERCOSUR.</li> <li>• Análisis de las políticas económicas de los principales bloques comerciales, su interrelación comercial y los procesos de cooperación económica.</li> <li>• Conocimiento de los principales organismos de crédito internacional – en particular el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo –, de las motivaciones de su creación, el contexto histórico en que ésta tuvo lugar y su actual participación en la economía mundial.</li> <li>• Valoración de los actos económicos de la vida cotidiana.</li> <li>• Comunicación de lo aprendido a través de diferentes soportes, utilizando el vocabulario específico.</li> </ul>
<p><b>HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS DE LA POLÍTICA ECONÓMICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de Economía.</li> <li>• Conceptualización de Necesidades y Recursos.</li> <li>• Comprensión de las características de un circuito económico básico.</li> <li>• Conceptualización de Economía Política a partir de su objeto de estudio y la relación con las otras ciencias sociales.</li> <li>• Comprensión del rol del Estado en la Economía.</li> <li>• Comprensión de las funciones del dinero y de los efectos de la inflación sobre el poder adquisitivo de las personas.</li> <li>• Conceptualización de las herramientas básicas de Política Fiscal: Ingresos y Gastos Públicos, Sistema Tributario Argentino y Presupuesto Público.</li> <li>• Conocimiento y comprensión del rol de los bancos y otros intermediarios financieros en los sistemas económicos, su relación con el crédito y las funciones del Banco Central de la República Argentina.</li> <li>• Reconocimiento de las distintas políticas monetarias, sus instrumentos, mecanismos y efectos.</li> <li>• Diferenciación de los conceptos de producto interno bruto y producto nacional.</li> <li>• Comprensión de los conceptos de consumo, ahorro e inversión.</li> <li>• Comprensión de las relaciones económicas internacionales en el contexto de la globalización y análisis de comercio exterior a partir de las políticas comerciales de libre cambio y proteccionismo.</li> <li>• Conceptualización y comprensión del funcionamiento del mercado de cambios y sus efectos sobre la balanza de pagos y la balanza comercial a partir del análisis de las experiencias de nuestro país en distintos periodos históricos.</li> <li>• Identificación de las distintas formas de integración económica internacional.</li> <li>• Aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación en Economía Política para la comprensión de problemas sociales.</li> </ul>

Gráfico 5



**Fuente: Elaboración propia en base a las estadísticas de Educación 2018. Peía de Córdoba.**

Cuadro 8

	<b>Materia</b>	<b>Carga Horaria</b>
<b>Especialidad Maestro Mayor de Obras</b>	Economía y Gestión de la Producción	4 módulos
<b>Especialidad Aeronáutica</b>	Economía y Gestión de la Producción Aeronáutica	3 módulos
<b>Especialidad Producción Agropecuaria</b>	Economía y Gestión de la Producción Agropecuaria	5 módulos
<b>Especialidad Automotores</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos



<b>Especialidad Equipos e Instalaciones Electromecánicas</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Electricidad</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Electrónica</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Industrialización de la Madera y el Mueble</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Industrias de los Alimentos</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Industrias de los Procesos</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Informática</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Mecánica</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Mecanización Agropecuaria</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Minería</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Óptica oftálmica e Instrumental</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos
<b>Especialidad Química</b>	Economía y Gestión de la Producción Industrial	4 módulos

**Fuente:** Elaboración propia en base a Estructura Curricular del segundo ciclo de la educación secundaria - modalidad técnico profesional – Pcia. Córdoba.

## **Contener el conflicto Un análisis de la conflictividad social en torno a los contenedores de residuos en una villa en CABA**

Manuel Aguilera

### **Resumen**

A partir de la conflictividad desatada por la relocalización de contenedores de basura en el barrio INTA, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, analizaremos cómo estos tachos operan como la objetivación de vínculos conflictivos entre distintos actores del barrio y el Estado. Las entrevistas y observaciones que permitieron la redacción de este artículo fueron realizadas en el marco de una intervención comunitaria por parte de una Organización de la Sociedad Civil junto al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Este artículo recupera algunos de los acontecimientos y testimonios relevados durante una intervención interdisciplinaria en el barrio INTA (ex villa 19) en Villa Lugano, coordinada por el autor de esta ponencia y de la que también participaron dos *ambientólogos*<sup>8</sup>. La intervención fue realizada desde el marco institucional de Surcos, una Organización de la Sociedad Civil especializada en la promoción comunitaria de la salud, que fue contratada durante el 2018 por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para implementar proyectos comunitarios que permitieran aliviar la contaminación por residuos en villas del sur de la ciudad. Las estrategias fueron diversas, adecuándose a las características de cada villa en un campo de intervención muy heterogéneo, y estuvieron mayoritariamente orientadas a incrementar la separación en origen de los residuos. En este barrio, sin embargo, debíamos acompañar el proceso de relocalización de contenedores de residuos, lo que evidenció algunas de las configuraciones y tensiones entre distintos actores de gobierno y vecinos del barrio INTA.

Para reconstruir los hechos que describimos en este artículo procuramos insertarnos en el entramado de relaciones que configuran la vida comunitaria mediante observaciones del barrio, más de 30 entrevistas espontáneas con vecinos y entrevistas en profundidad con actores centrales de la vida comunitaria, que fueron plasmadas en dos informes técnicos y recomendaciones periódicas a distintas áreas de gobierno.

Además del conflicto alrededor de la relocalización de los contenedores aparecieron nuevas demandas, nuevos actores y nuevos conflictos que llevaron a la implementación de otras líneas de trabajo. Pero en estas páginas tienen la intención de reflexionar sobre un objeto específico que acabó condensando una infinidad de representaciones simbólicas: los contenedores de residuos. Recuperar los conflictos, tensiones y acuerdos que se dan alrededor de los tachos de basura nos resultó interesante en tanto estos articulan una gran cantidad de procesos sociales.

En términos analíticos, un contenedor conecta una dimensión cotidiana de la vida

---

<sup>8</sup> Un licenciado en Ciencias Ambientales y un Licenciado en Gestión Ambiental Urbana.



comunitaria y una *pesada* maquinaria estatal. Las políticas públicas de recolección de residuos insumen millones de pesos diarios, demandan estructuras públicas monumentales y procesos burocráticos que a veces se demoran años. Tirar la basura, por otro lado, constituye una tarea doméstica diaria, superflua y aparentemente intrascendente. Sin embargo, iríamos descubriendo que no son los únicos elementos que se articulan alrededor de los tachos.

Cuando uno entra caminando a una villa existe un enorme número de señales que nos dan la pauta de estar atravesando una frontera urbana. En primer lugar, el propio trazado urbanístico se modifica: las cuadras de 100 metros, las veredas con árboles y las esquinas en ángulo recto son reemplazadas por pasillos angostos y laberínticos y manzanas irregulares. Y en un escenario irregular, el desembarco estatal reproduce esta topografía anómala, teniendo que desplegar estrategias creativas para garantizar los servicios públicos esenciales. Y así las instalaciones eléctricas son precarias, la infraestructura cloacal insuficiente y el servicio de recolección de residuos deficitario.

Sin embargo, hablar de abandono estatal sería desconocer el complejo entramado de relaciones que configuran la vida pública en las villas de la Ciudad. Las distintas oficinas del GCABA (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) se constituyen como actores centrales en la vida comunitaria, articulando de forma cotidiana con vecinos y referentes barriales. Y en este escenario, los límites entre el Estado y la sociedad civil son todavía más difusos que en la “ciudad formal”<sup>9</sup>.

En el barrio INTA estas fronteras se encuentran radicalmente establecidas. Ubicado en el límite de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, apenas 7 manzanas ocupan un pequeño triángulo formado por dos autopistas (la Gral. Paz y Dellepiane) y las vías del Belgrano Sur. A metros de distancia del Partido de La Matanza, su estilo *parque-chasiano* imprime una identidad característica a este rincón de la ciudad. Su reducido tamaño protege al visitante de extraviarse.

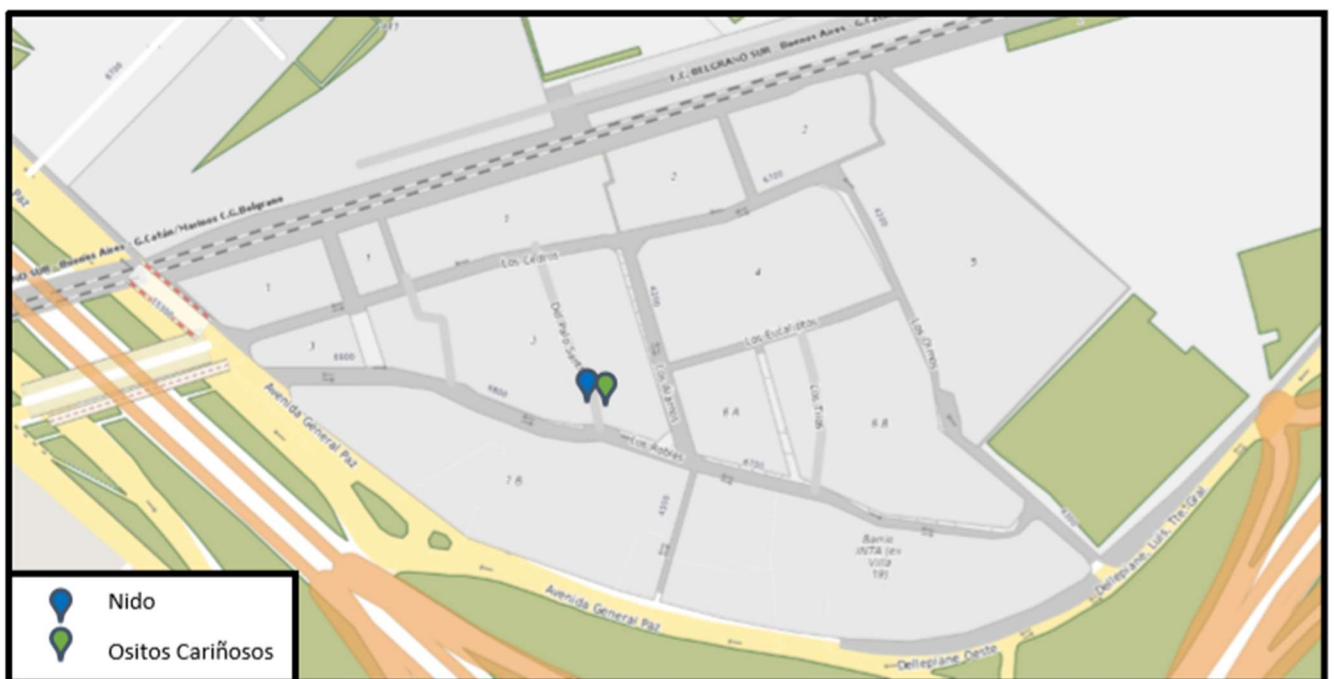
Desde prácticamente cualquier esquina se pueden ver los límites del barrio, salvándonos

---

<sup>9</sup> Categoría utilizada por los funcionarios de GCABA para distinguir las áreas urbanizadas de la ciudad de villas y asentamientos.

de perdernos en los laberínticos pasillos. En la esquina de las calles Los Robles y Del Palo Santo se ubica el corazón social, político y geográfico del barrio. De un lado de la calle se encuentra el NIDO (Núcleo de Inclusión para el Desarrollo de Oportunidades) de INTA, la oficina del gobierno local. En frente, el centro de primera infancia y comedor comunitario “Ositos Cariñosos”, dirigido por Alicia<sup>10</sup>, la referente barrial más importante de la comunidad, descrita por funcionarios como “la Margarita Barrientos de INTA” (hoy, además, funcionaria del GCABA). La disposición de los edificios configura una imagen simbólica. Uno de los edificios encarna al Estado, que mira de frente a aquel que asume la voz de la comunidad. Barrio y Estado se miran de frente.

### Gráfico 1: mapa del barrio INTA



Las filas de personas aguardando para hacer trámites de un lado cristalizan el primer paso burocrático para acceder a algún derecho: subsidios habitacionales, matriculación en la escuela, talleres formativos o reclamos por servicios. En frente, la fila para recibir la comida diaria refleja los derechos que ya fueron vulnerados. Acompañando este desfile cotidiano, los tachos de basura, usualmente desbordados, atraen moscas y despiden olor a basura. Y con este telón de fondo se despliegan los conflictos por los

<sup>10</sup> Nombre modificado.

servicios públicos.

Nuestro primer encuentro con los principales actores involucrados se realizó en el NIDO, y dio cuenta de la tensión que el conflicto había ido acumulando. En una reunión de la que participaron dos áreas del Gobierno de la Ciudad, el director del CESAC (Centro de Salud y Acción Comunitaria), dos referentes comunitarias y operadores de nuestro equipo, se presentó el panorama inicial. En un encuentro repleto de acusaciones cruzadas, demostraciones de poder y discusiones totalmente divergentes, se estableció la necesidad de realizar un diagnóstico más exhaustivo para comprender mejor las particularidades del campo. Los principales logros de ese encuentro, además de un primer acercamiento a la complejidad de la situación, fueron el acuerdo en desestimar la primera propuesta del Ministerio de Ambiente y Espacio Público (MAyEP) de reubicar los contenedores y reemplazarlos por otro modelo, sin tapa, y acordar un segundo encuentro, más reducido, entre actores de la Subsecretaría de Hábitat e Inclusión (SSHI), el MAyEP y Surcos para consensuar una agenda operativa. La articulación con el comedor, por momentos, demoraba los procesos. Pero, al mismo tiempo, su autorización constituía un paso necesario antes de abordar nuevos actores.

Poco a poco fuimos comprendiendo la complejidad del panorama. Los últimos dos años en INTA habían estado plagados de conflictivos alrededor de la recolección de residuos, por lo que reubicar los contenedores ameritaba un proceso de gestión social que excedía la capacidad técnica y operativa del MAyEP. Por eso, había solicitado apoyo a la SSHI, que a la vez nos contrató a nosotros. El proceso de relocalización respondía a una demanda particular: el pedido explícito de Alicia, la referente barrial, que se había cansado de la acumulación de basura en la puerta de su comedor. Con línea directa con la Ministra de Desarrollo Humano y Hábitat y el Jefe de Gobierno de la Ciudad, sus pedidos en INTA son difícilmente ignorados. Por último, también se sumaba al reclamo el director del CESAC, que pedía que otros contenedores fueran removidos del frente de su institución. Nuestro mapa de actores quedó entonces configurado por vecinos del barrio, Alicia, el CESAC y dos ministerios de la Ciudad: el MAyEP (a cargo de la gestión de los contenedores) y SSHI (dividido a su vez en dos direcciones: el equipo territorial y el equipo de inclusión, que trabaja transversalmente en los distintos barrios y

al cual respondíamos nosotros). Más adelante comenzamos a tener vínculo con las empresas de recolección, la Dirección de Veredas del MAyEP y otros actores que no hacen a las dimensiones analizadas en esta ponencia. Y así como el vínculo de cada uno con el Estado difería, no todos los actores tenían el mismo nivel de inserción territorial. Mientras que algunos vivían en el barrio, otros sólo cumplían tareas específicas, pero no establecían vínculos estables con los actores locales.

**Cuadro 1: mapa de actores**

	<b>Actores de la Sociedad Civil</b>	<b>Actores privados o de la SC con cargos o financiamiento público</b>	<b>Actores de gobierno</b>
<b>Viven en el barrio INTA</b>	Vecinos	Alicia	
<b>Presencia territorial diaria</b>			CESAC Equipo territorial de la SSHI
<b>Presencia territorial intermitente</b>		Surcos	Equipo de inclusión de la SSHI
<b>Poca inserción territorial</b>		Empresas de recolección de residuos	Dirección de veredas del MAyEP

Fuente: elaboración propia

El desembarco estatal en villas y asentamientos se da de manera conflictiva. Pero el conflicto, en INTA, se encuentra contenido. Tras un proceso de urbanización sostenido durante años, los canales de diálogo y resolución de conflictos se encuentran abiertos. Los referentes barriales, legitimados por la comunidad como interlocutores válidos frente al GCABA y empoderados por el partido de gobierno mediante recursos económicos, espacios simbólicos privilegiados en actos de gobierno y acceso directo a funcionarios, hegemonizan “la voz” de las distintas villas de la Ciudad. En INTA, los funcionarios del NIDO son los responsables de dar respuesta a estas demandas. La página oficial del GCABA describe: “Así como cada barrio tiene su propia identidad, cada NIDO la refleja. Porque tanto el proceso de construcción del lugar como la selección de actividades y cursos se realizan junto a la comunidad: escuchando sus propuestas y atendiendo a sus necesidades.”<sup>14</sup>

INTA está atravesando desde hace años un proceso de urbanización. Y esta “estatalización del barrio” (Frederic, 2009: 259 en Ferraudi Curto, 2014: 146) responde a un modelo de focalización de las políticas públicas que contribuye a consolidar una determinada forma de comunidad: “los barrios tienen que presentarse ante el Estado como pobres y unidos a la vez” (Ferraudi Curto, 2014: 160). La comunidad se construye frente a la mirada estatal como relativamente homogénea, armónica y con una voz clara y única.

Pero esta construcción tiende a invisibilizar las disputas que se dan hacia el interior del barrio. No todos los habitantes de INTA tienen la misma capacidad de llevar sus demandas a la arena pública, y mucho menos de recibir una respuesta. En este sentido, las demandas no son homogéneas. En nuestro caso particular, rápidamente nos encontramos con que existían conflictos de interés subyacentes entre distintos actores de la localidad en relación a la ubicación de los contenedores de basura, y el proceso de investigación iría deconstruyendo esa idea “armónica” de comunidad.

En este marco, el pedido de relocalización de los contenedores de residuos se presentó

---

<sup>14</sup> Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/habitat/red-de-nidos> consultado el 4/11/18.

como demanda impostergable y urgente. Los contenedores frecuentemente rebalsaban y perjudicaban el normal funcionamiento del comedor. Pero este pedido desconocía la historia de los residuos en el barrio, que fuimos entendiendo a medida que avanzamos con las entrevistas.

En el año 2016 el MAyEP ya había encarado la relocalización de los contenedores. Fueron reubicados en puntos estratégicos del barrio, y las evaluaciones técnicas indicaban que la cantidad de contenedores eran suficientes para satisfacer la demanda. Sin embargo, la dinámica urbana en una villa no responde a los mismos parámetros que el resto de la ciudad. Los autos estacionados, las obras, las inundaciones y otros elementos propios de la cotidianeidad de INTA comenzaron a impedir el acceso del servicio de recolección. Y el desborde de los contenedores comenzó a impacientar a los habitantes del barrio, desencadenando acciones colectivas. Un grupo de vecinos, cansado de la acumulación de residuos, el mal olor, las moscas, cucarachas y ratas, se organizó y movió de lugar uno de los contenedores, devolviéndolo al centro del barrio.

El efecto contagio fue instantáneo, y rápidamente todos los tachos de basura se encontraban nuevamente frente al NIDO y el comedor. Dos años después, la cuestión alrededor de los residuos volvió a estallar. Tras considerar durante semanas todas las alternativas y entrevistar decenas de vecinos, llegamos a la conclusión de que reubicar los contenedores en distintos puntos del barrio conllevaba una importante dosis de riesgo de conflictos sociales. Era factible que la situación escalara rápidamente de reclamos a situaciones de violencia, quema de tachos o relocalización espontánea de los contenedores. La noticia de que una obra pública iba a afectar la normal circulación de las calles principales impedía considerar la posibilidad de dejar los contenedores donde estaban. Frente a este escenario, logramos un consenso relativo entre todos los actores involucrados: los contenedores serían ubicados en la periferia del barrio, sobre la colectora de las autopistas. Se elaboró un cronograma de trabajo, que (apenas) nos daba tiempo suficiente para hacer un relevamiento de los puntos más seguros para ubicar los contenedores e intentar reducir al mínimo su impacto social y ambiental.

Pero, nuevamente, la desinteligencia estatal conspiró contra ese plan. La Dirección de Veredas decidió adelantar la obra y solicitó a un responsable de la empresa de residuos (no

habíamos logrado involucrar a ninguno de esos actores en las conversaciones) relocalizar los contenedores sobre la colectora. Sin mediar mayor criterio que el sentido común de algún funcionario de turno, los contenedores fueron reubicados en la periferia del barrio.

Hasta el día de hoy lamentamos no haber colocado GPS en los contenedores, porque lo que sucedió a partir de ese momento hubiera sido digno de ser mapeado. Espontáneamente, los vecinos frentistas de la colectora comenzaron a mover los tachos. Frente a esto, consultamos a los responsables del MAyEP qué estrategia pensaban implementar para prevenir que esto sucediera. Su respuesta fue esclarecedora: “ahora hay que esperar y ver dónde quedan”. Algunas semanas después, los contenedores dejaron de moverse y recuperaron su normal funcionamiento.

Gráfico N° 2: evolución de la ubicación de los contenedores (ubicaciones orientativas)

**2016**

Localización realizada

por el MAyEP

**2016-2018**

Relocalización espontánea

realizada por los vecinos

**2018:** Relocalización realizada

de forma interministerial

(las flechas reflejan los movimientos

espontáneos de los vecinos)



En los desplazamientos de los contenedores del 2016, los grupos de vecinos no sólo desafiaron la autoridad estatal. Desafiaban también la lógica de poder sobre la que se había construido una determinada imagen de comunidad desde el mismo estado. Movilizar mobiliario público no constituía sólo una subordinación al gobierno local, sino también una subversión de la lógica con la que se estructura el vínculo estado-comunidad en INTA: los tachos eran devueltos a las mismas narices de las oficinas de gobierno y del comedor dirigido por Alicia.

Y al desplazarse los tachos, se desplazaban también conflictos. Y nos referimos a conflictos en plural, en tanto implica una dimensión objetiva, en términos de problemas de salud, ambientales y logísticos (recolección, desborde, olores, enfermedades, etc.) así como una historia de relaciones sociales. Esos contenedores ya no eran únicamente depositarios de residuos, sino que contenían una historia. Esta esquina, entonces, articula lugares que lo trascienden. El espacio social que se configura en el corazón mismo del barrio INTA condensa una serie de conflictos sociales que se desplazaron desde otras esquinas del barrio. Si un lugar puede ser entendido como un punto de encuentro entre diferentes narrativas (Massey, 2012), los objetos pueden condensar estas múltiples historias.

El trabajo de Massey nos alerta sobre la necesidad de observar cómo, en cada lugar, se articulan “relaciones reales con contenido real (económico, político, cultural) entre un lugar local y el resto del mundo en el que está” (Massey, 2012: 127). Y su perspectiva de lo que es un lugar (en sentido antropológico) nos resulta interesante para pensar esta esquina: como un proceso dinámico, sin identidad estática, interconectado con su entorno, atravesado por conflictos y por múltiples dimensiones. En el plano más cercano, el tacho de residuos opera como la objetivación material de conflictos sociales que se trasladaron de apenas unas cuadras hacia el núcleo del barrio INTA. Al mismo tiempo, constituyen un canal de articulación más con el Estado. Articulación que es, a la vez, necesaria y conflictiva.

No nos alcanzaba con observar el espacio (en sentido objetivo) en el que ese lugar (en



sentido antropológico) se construye para comprender el conjunto de significaciones que implicaba este conflicto, sino que fue necesario ampliar la mirada a nuevas esquinas. La lucha por la ubicación de los contenedores implica también la disputa por el desplazamiento de un conflicto, que se moviliza de forma centrífuga y centrípeta del centro a la periferia del barrio y viceversa. Así, la distancia termina operando como un ordenador social: en un barrio donde la disposición de los residuos se encuentra cargado de significación social, pero también de una amenaza a la salud, estar cerca o lejos de un contenedor implica estar cerca o lejos de un problema.

Los tachos negros con tapa distribuidos simétricamente a lo largo de todas las manzanas de la Ciudad de Buenos Aires escasean en las villas. La misma configuración urbana impide la recolección en todo el tejido urbano, por lo que la disposición de los residuos se localiza en puntos estratégicos y los tachos negros son reemplazados por el modelo de contenedor que mejor responda a las necesidades de esa esquina particular: generalmente más grandes, sin tapa y en mal estado.

Si la geografía de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra disciplinada, con manzanas obsesivamente cuadrículadas y planificadas, con casas racionalmente numeradas y modelos de servicios públicos estandarizados, el desembarco estatal en las villas desafía esta lógica y pone en marcha nuevas formas de vincularse con la comunidad. Reflexionando sobre nuestro propio lugar en el campo, nuestra propia intervención forma parte de un intento heterodoxo de la lógica estatal de desarticular estos conflictos y garantizar el desembarco de los servicios públicos. La ausencia estatal, particularmente en relación a los servicios de recolección de residuos, es un lujo que ni el gobierno de la Ciudad, los referentes comunitarios ni mucho menos los vecinos del barrio pueden permitirse.

Por un lado, un contenedor de basura se presenta como un elemento cotidiano, superfluo y aparentemente intrascendente. Un elemento más del paisaje urbano con el que sólo interactuamos de forma esporádica, breve y de manera irreflexiva. Pero es al mismo tiempo uno de los puntos de articulación con el Estado. Si, en palabras de Grimson, la política “se espacializa y produce espacios sociales en su propio devenir” (2009: 11), los objetos que allí ubica el Estado, aunque tengan ruedas y puedan

desplazarse, pueden ser elementos constitutivos de ese espacio social. Si observamos esa esquina no podemos comprender cómo se constituye como espacio social sin entender las complejas relaciones entre Estado y comunidad que allí se despliegan.

Y si el Estado produce espacio social, en un efecto especular las formas disidentes de habitar la ciudad también imprimen su identidad en el Estado. Frente a la complejidad de recolectar residuos en villas y asentamientos, hace algunos años el MAyEP creó la Gerencia de Zonas Vulnerables. Si la política produce espacios sociales, los espacios sociales obligan al Estado a modificar sus estructuras y adaptarse a realidades sociales vivas y en constante movimiento. Los tachos de basura son testigos de estas transformaciones.

El Estado disciplina el espacio público. En el año 2006, en Barcelona, un experimento autogestivo de los vecinos en el Forat de la Vergonya, quienes se habían organizado para apropiarse del espacio urbano y reorganizarlo a su gusto, entró en un conflicto abierto con el gobierno local. Sin entrar en detalles sobre este acontecimiento puntual, el antropólogo Manuel Delgado (2008) escribió que la experiencia de los vecinos de Ciutat Vella implicaban una resistencia al intento de “higienización” (y la categoría no puede ser más pertinente) por parte del Estado, que intentaba disciplinar el espacio urbano y disponerlo para su apropiación por parte de las clases medias.

En nuestro episodio local la disputa es menos frontal. La resistencia no es contra el Estado ni contra los servicios públicos. Ni siquiera nos atreveríamos a afirmar que hay un ejercicio de subordinación radical a las lógicas que organizan la vida comunitaria, con un epicentro claro en el comedor barrial. Pero sí vimos cómo emergía una lógica de resistencia a someterse de forma plena a este modelo de organización de la vida comunitaria. Tomando la figura de Delgado, el proceso de higienización no es rechazado. Pero, hasta cierto punto, las acciones de los vecinos desafiaron la lógica “desde arriba” del desembarco estatal. Y, hacia adentro, desafiaron también la forma de construir comunidad: el mensaje implícito parecía ser *ni los intereses hacia el interior de esta comunidad son homogéneos ni hay una única voz que represente todas las demandas. Los conflictos persisten.*

En este trabajo hemos intentado problematizar, a partir de la observación de un conflicto específico en una esquina puntual de la ciudad, cómo un objeto vinculado a un servicio público (en este caso la recolección de residuos) da cuenta de vínculos complejos y a menudo conflictivo entre diversos actores de una comunidad y en su articulación con el Estado.

El uso de los tachos de basura es aparentemente democrático: no requiere de credenciales, estatus, poder económico ni mayores condiciones físicas que las de poder desplazarse hasta el contenedor, medir al menos un metro y medio y ser capaz de levantar una tapa de plástico. Pero cuando el sistema colapsa y la basura constituye una amenaza a la salud, el poder sobre la distancia despliega disputas que son, en el fondo, luchas por la vida misma.

## **Bibliografía**

Delgado, Manuel (2008). “La artistización de las políticas urbanas. El lugar de la cultura en las dinámicas de reapropiación capitalista de la ciudad”, en VV.AA.: *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999 - 2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Ferraudi Curto, Cecilia (2014) “Construir un barrio organizado: Políticas habitacionales y categorías socioespaciales en una villa de Buenos Aires”, en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol.9, No 2.

Grimson, Alejandro (2009) “Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires”, en Grimson, A., Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (Comp.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.

Massey, Doreen (2012) “Un sentido global de lugar”, en *Un sentido global del lugar*. Barcelona: Icaria.

## **Ciencia, conocimiento y realidad social**

Saúl Marcelo Chinche Calizaya

### **Resumen**

El presente trabajo pretende reflexionar acerca de la frecuente reorganización del conocimiento, con marcadas tendencias hacia mayores cotas de especialización disciplinar –sin descartar en ningún momento la superespecialización a partir de la división y subdivisión de áreas tradicionales del conocimiento-, como consecuencia lógica del trabajo y la profundización de la investigación científica, reconociendo y valorando el papel fundamental que cumple en la explicación de un sinfín de complejos problemas, producto de la revolución científica experimentada con mayor notoriedad desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI. De hecho, la función investigativa se ha visto ampliamente favorecida a consecuencia de la instalación definitiva de la ciencia y el conocimiento como componentes estructurales que cualifican el desarrollo de las fuerzas productivas de las sociedades contemporáneas.

**Palabras claves:** Legitimación, transdisciplinariedad, decolonización, ciencia, conocimiento, ideología, saber, valoración, fragmentación, especialización.

### **Abordaje del problema central**

El inicio del nuevo siglo trajo consigo una marcada tendencia hacia la reorganización del conocimiento, que aspiran a consolidar mayores cotas de especialización por un lado y, por otro, a propensiones de cara hacia una aparente intencionalidad de unificación del saber (conocimiento). Ambas tendencias constituyen los nuevos polos entre los que va desarrollándose a manera de péndulo, la construcción y difusión del conocimiento.

La tendencia al logro de mayores de cotas de especialización, es consecuencia lógica del trabajo y la profundización de la investigación científica que llevan a cabo las personas en el marco de una especialidad concreta; que -las más de las veces-, ha conducido a una superespecialización, a partir de la división y subdivisión de algunas áreas tradicionales del conocimiento. No obstante, debe cuidarse que tal intencionalidad orientada hacia la

especialización disciplinar, podría peligrosamente dar paso a hacer desaparecer el propio fenómeno (objeto de estudio), en razón a que se halla dividido en pequeños fragmentos o parcelas del saber científico, dejando de lado la importancia de comprender la globalidad y la totalidad del fenómeno en su integridad.

En un otro sentido, viene también operando otra dinámica impulsada por aquellas disciplinas que comparten objetos de estudio -parcelas de una misma temática o metodologías de investigación-, llegando a comunicarse y coordinarse hasta lograr la conformación de nuevos ámbitos interdisciplinarios de conocimiento.

Al parecer, esta tendencia viene cobrando especial notoriedad en virtud a que nos hallamos situados frente a la ruptura progresiva de fronteras entre las disciplinas que está obligando a la adopción de nuevos y complejos modelos de análisis mucho más potentes; justificando con ello, la inviabilidad de seguir recurriendo a los modelos tradicionales de una única especialización disciplinar, para dar cuenta de los fenómenos del mundo social desde múltiples ópticas de abordaje integrales en el afán de evitar reduccionismos, fragmentaciones y hasta deformaciones en su abordaje y análisis.

Otro aspecto a contemplarse con especial interés es el referido a *qué* tipo de conocimientos son necesarios y pertinentes generar; *cómo aprovecharlos* y, sobre todo, *cómo hacerlos* en tanto éstos se hallen en correspondencia con la resolución de los grandes problemas actuales y en relación con el desarrollo económico, social y cultural de las sociedades históricamente determinados.

Ello implica sin duda, repensar el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) y particularmente las Universidades en la promoción de nuevos procesos de producción de conocimiento (saberes), a partir de una necesaria contextualización social del mismo; la adopción de nuevas propuestas alternativas de investigación, organización y apertura democrática del espacio universitario, como mecanismo indispensable y esencial que contribuya a la efectiva reconexión con el contexto (espacio social, político, económico y cultural); la búsqueda de soluciones colectivas a los complejos problemas locales y nacionales, sin perder de vista el referente del escenario internacional -al cual nos hallamos interconectados-, que condiciona pero que también es condicionado por lo local.

## I. Argumentación de las ideas centrales

La frecuente reorganización del conocimiento, con tendencias marcadas hacia mayores cotas de especialización por un lado y, por otro a propensiones de cara hacia una aparente intencionalidad de unificación del saber (conocimiento); representan los nuevos polos entre los que viene desarrollándose a manera de péndulo, la construcción y difusión del conocimiento. Dicha tendencia es consecuencia lógica del trabajo y la profundización de la investigación científica<sup>12</sup> que llevan a cabo las personas en el marco de una especialidad concreta; que -las más de las veces-, ha conducido a una superespecialización<sup>13</sup>, a partir de la división y subdivisión de algunas áreas tradicionales del conocimiento.

Sin embargo, no hay que olvidar que esta tendencia hacia la especialización disciplinar, peligrosamente tiende a hacer desaparecer el propio fenómeno (objeto de estudio), en razón a que se halla dividido en pequeños fragmentos o parcelas del saber científico, dejando de lado la importancia de comprender la globalidad y la totalidad del fenómeno en su integridad.

En un otro sentido, viene también operando otra dinámica impulsada por aquellas disciplinas que comparten objetos de estudio -parcelas de un mismo tema o metodologías de investigación-, llegando a comunicarse y coordinarse hasta lograr la conformación de nuevos ámbitos interdisciplinarios de conocimiento.

---

<sup>12</sup>El reconocimiento y valoración creciente del papel fundamental que cumple la investigación en la explicación de un sinfín de complejos problemas, producto de la revolución científica experimentada con mayor notoriedad desde fines del siglo XX e inicios del Siglo XXI; sumados a la instalación definitiva de la ciencia y el conocimiento como componentes estructurales que cualifican el desarrollo de las fuerzas productivas de las sociedades, han dado lugar al reconocimiento y revalorización de la *función investigativa*, como pilar fundamental que posibilita el progreso y desarrollo sostenido de la ciencia y el conocimiento en las distintas áreas y disciplinas científicas, situándola en un lugar privilegiado; en razón a que ella constituye la herramienta esencial para desarrollar el conocimiento y por ser el mecanismo privilegiado a través del cual, es posible comunicar y transferir el conocimiento a diferentes campos disciplinares, contextos y regiones. Por ello, puede ser considerado el idioma universal de la ciencia que posibilita el desarrollo y progreso del conocimiento en todos los campos, el intercambio y transferencia de tecnología, así como el establecimiento de acuerdos y consensos en el trabajo multi, inter y transdisciplinar.

<sup>13</sup> La superespecialización surge como resultado de la división y subdivisión de áreas del conocimiento y en la actualidad, viene cobrando mayores niveles de independencia y autonomía de parcelas o temáticas muy específicas de algunos campos de investigación considerados dominantes.

Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, es decir, como doctrina, puede afirmarse que “todo conocimiento cierto viene de principios irrecusables, apriori, evidentes de lo que es la consecuencia necesaria, ya que los sentidos solos no pueden suministrar más que una visión confusa y provisional de la verdad” (Di Tella, 2008: 587).

Otra dinámica, ampliamente favorecida por el surgimiento del fenómeno de la superespecialización y los procesos de interdisciplinariedad del conocimiento, es el referido a la conformación de equipos de investigación con una perspectiva interdisciplinar, expresada en el concurso de varios campos de conocimiento e investigación a la hora de tratar, comprender y solucionar los complejos problemas de la realidad.

Lo cierto es que hoy, nos hallamos frente a una progresiva ruptura de fronteras entre las disciplinas que ha obligado a la adopción de nuevos y complejos modelos de análisis mucho más potentes que hacen inviable seguir recurriendo a los modelos tradicionales de una única especialización disciplinar, debido en gran manera, al reconocimiento de la complejidad del mundo y la cultura, que exigen desentrañar los problemas actuales desde múltiples ópticas de abordaje que revisten –desde ya-, especial interés y preocupación para la comunidad científica.

Sumado ello, resulta imprescindible el concurso de las áreas de conocimiento (mirada interdisciplinar), cuyas aspiraciones sean por un lado, evitar que los resultados se vean afectados por reduccionismos, fragmentaciones y hasta deformaciones en su abordaje y análisis y, por otro, incrementar las capacidades de descripción teórica y empírica de todo aquello que sucede en el objeto de análisis; en razón a que “juzgamos el conocimiento por aquello que puede mostrar (en lo teórico y empírico) y no por su adecuación respecto de algún patrón externo” (Follari, 2000: 104-105).

Sin embargo, cabe reconocer prontamente que esta tendencia no ha sido del todo positiva; pues, ha dado paso al surgimiento de nuevos cuestionamientos relativos a *qué* tipo de conocimientos son necesarios generar; *cómo aprovecharlos* y, sobre todo, *cómo hacerlos* en tanto éstos se hallen en correspondencia con la resolución de los grandes problemas actuales y en relación con el desarrollo económico y social de un contexto sociocultural determinado históricamente.

Cuestionamientos tales que se hallan impulsados principalmente por aquellas sociedades cuyo desarrollo económico y social, se sustenta en el conocimiento científico y tecnológico –con pretensiones hegemónicas-, que a decir de ellos, constituye el trabajo intelectual altamente calificado como base fundante para la generación de riqueza y el desarrollo de la ciencia; que bien podría ser entendida como la progresiva mercantilización del conocimiento y sobre todo, la instalación de un imperialismo cultural hegemónico, que “ante todo, es asunto de la mecánica de fuerzas de un sistema de poder, de un engranaje de relaciones desiguales de donde resulta la hegemonía de una visión del mundo” (Mattelart, 2006: 80).

Pero este imperialismo cultural, no se reduce única y exclusivamente a las manifestaciones de las relaciones de fuerza en los medios de comunicación y de la cultura de masas, sino que se expresa con mayor fuerza en los “modelos de institucionalización de las tecnologías de comunicación, los modos de organización espacial, los paradigmas científicos, los esquemas de consumo y de aspiraciones, los modos de gestión de la empresa, los sistemas de alianzas militares” (Mattelart, 2006: 81), entre otros aspectos.

Estos nuevos modos de concebir el conocimiento científico y tecnológico, han llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES) y particularmente, a las Universidades consideradas centros de desarrollo y producción de ciencia y conocimiento, a repensar su accionar en torno a promover la profundización de aquello que se ha venido a llamar la *mercantilización del conocimiento* o en su defecto, pensar en la posibilidad de *transformación de los procesos de conocimiento* (saberes), a partir de una necesaria contextualización social del mismo.

Adscribirse a esta segunda opción, exige la adopción de nuevas alternativas de investigación, organización y apertura democrática del espacio universitario, como mecanismo indispensable y esencial que contribuya a la efectiva reconexión con el contexto (espacio social político, económico y cultural); la búsqueda de soluciones colectivas a los complejos problemas locales, regionales y nacionales, sin perder de vista el referente del escenario internacional -al cual nos hallamos interconectados-, que condiciona pero que también es condicionado por lo local.



Desde el momento en que el sistema capitalista se ha tornado planetario, ha dado paso a que la Universidad –por inercia-, vaya plegándose progresivamente a los imperativos del mercado global –a consecuencia de la irrupción de la globalización-; pero conduciéndola en contrapartida, a una situación de crisis de *legitimación*, que es consecuencia directa de la pérdida progresiva del lugar y/o espacio privilegiado de referencia que ostentaba en la producción de ciencia y conocimiento. Tal apreciación tiende a ser aún más evidente, en razón a que actualmente, el saber hegemónico y la producción de conocimientos son desarrollados por grupos, equipos y empresas corporativas transnacionales y multinacionales especializadas, totalmente ajenas al espacio universitario –las más de las veces-, y que realizan inversiones millonarias en investigación y desarrollo de ciencia y tecnología.

Ello es ampliamente comprensible, dado que “la actividad científica se engendra en la relación entre las disposiciones reguladas de un habitus científico que en parte es producto de la incorporación de la necesidad inmanente del campo científico y las imposiciones estructurales ejercidas por este campo en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 1997: 89). A esta situación, también ha contribuido negativamente el Estado que -en el caso boliviano-, “descapitaliza la universidad pública porque para este proceso de desarrollo capitalista la universidad pública ya no es necesaria; está suspendida en el aire, sin un bloque histórico que la pueda sustentar” (De Sousa Santos, 2008: 90).

Tales factores han dado paso a la lógica consecuencia de que el conocimiento hegemónico de referencia, ya no se produce en la Universidad, sino que es incentivado y producido por un mercado que -a la forma de corporaciones, equipos y laboratorios especializados-, la determina, orienta y fiscaliza para generar determinados efectos de poder y control; además de promover una especie de viraje al interior de la universidad, expresado en la priorización de inversiones para el rubro de la investigación como mecanismo y alternativa eficaz que viabilice la producción de *conocimientos pertinentes y útiles* para el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento. Desnudando con ello, la intencionalidad y obligatoriedad de las Instituciones de Educación Superior y de manera especial la Universidad de adaptarse a las demandas complejas del mercado y la elaboración de productos que se ajusten eficazmente a las necesidades de los consumidores.

Con base en tales argumentos, el concepto de *conocimiento pertinente y útil* resulta ser demasiado determinante en términos epistémicos; pues da pie a una especie de ambivalencia e indecisión práctica con relación a aquello que “*es*” o “*debe*” considerarse como metas del conocimiento científico; situando nuevamente a la Universidad en la encrucijada de construir conocimiento científico y/o la formación de profesionales altamente calificados y competitivos que dispongan de un conocimiento pertinente y útil al contexto actual.

Esta nueva dinámica explica en algún modo, el debilitamiento del espacio universitario a consecuencia de las modificaciones del desarrollo y producción del conocimiento que impulsa la transición del “conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía” (De Sousa Santos, 2007: 58).

Al parecer, la necesidad de potenciar la investigación para la producción de conocimiento pertinentes y útiles y la superación de la ambivalencia e indecisión práctica de aquello que “*es*” o “*debe*” considerarse como metas del conocimiento, constituyen las nuevas interrogantes que deben ser resueltas con prontitud por la Universidad, en tanto generadora de conocimiento y productora de la ciencia.

Un otro desafío estructural que debe afrontar la Universidad del Siglo XXI -después de constatar la pérdida de hegemonía-, se halla orientada a la cuestión de reconquistar la *legitimidad* y el reconocimiento de su aporte efectivo al desarrollo de ciencia y conocimiento; el fomento a las políticas de emprendimiento e iniciativas que viabilicen el posicionamiento y consolidación de un conocimiento pluriuniversitario; además de ratificar su compromiso, responsabilidad social y solidaria con la sociedad.

Lograr este ideal supremo, plantea a la Universidad como condición *sine qua non*, la extensión de puentes teórico-conceptuales no tanto en un sentido interno de afianzamiento, sino más bien, en un sentido de extensión *desde afuera hacia dentro* del espacio universitario, que posibilite la “promoción de diálogos entre el saber científico y

humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales.... que circulan en la sociedad” (De Sousa Santos, 2007: 67).

No obstante, esta promoción y vinculación de diálogos entre los saberes populares y el saber científico<sup>14</sup>, exige previamente *decolonizar* la Universidad de la dominación cultural de los saberes –que refleja un imperialismo cultural hegemónico-, que ha socavado y penetrado intensa y sistemáticamente en nuestras mentalidades, pensamientos y subjetividades, quebrantando la profunda y rica densidad histórica y cultural que poseen nuestros pueblos. Situación que es ampliamente comprensible en razón a que la “Universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento” (De Sousa Santos, 2007: 67).

El esfuerzo de afrontar la decolonización conlleva “revertir la colonialidad del poder del saber y del ser... implica la reconstitución y el restablecimiento de los saberes, los conocimientos, las ciencias y las culturas históricamente subalternizadas” (Saavedra, 2011: 136-137), dando lugar a la restitución, reintegración y revalorización de aquellos saberes que histórica y deliberadamente han sido sometidos y/o puestos en segundo plano de interés expectatio para preservar el *statu quo* del imperialismo científico cultural hegemónico imperante.

Afrontar responsablemente estos desafíos, pasa por desarrollar en el espacio universitario, prácticas no convencionales que den paso a la generación de encuentros horizontales que posibiliten la apertura del diálogo de saberes prácticos considerados *no-científicos* y aquellos considerados *científicos*; de tal forma que ambas puedan enriquecerse mutuamente

---

<sup>14</sup> En la actualidad, es posible apreciar ciertos acuerdos y consensos a la hora de considerar que la ciencia es una forma –más- de saber o de conocimiento; pues es posible visualizar y reconocer que existen muchos conocimientos y saberes que no son científicos (saberes populares), y que no pretenden serlo. Lo cual implica aceptar esa rica pluralidad en el abordaje de los complejos fenómenos y problemas sociales, rechazando tácitamente aquel supuesto de que sólo la ciencia es un saber, y los otros –saberes populares- son sólo creencias.

y, producto de ese encuentro, se vayan conformando comunidades epistémicas donde se desarrolle ciencia y conocimiento útil y contextualizado; que permita intervenir socialmente desde el conocimiento, además de “ejercer una adecuada crítica metodológica y una permanente vigilancia epistémica sobre los actos teóricos fundacionales de las imágenes científicas que se construyen en el mundo social” (Scribano, 2009:18).

De hecho, esto es posible en la actualidad, gracias a que la epistemología contemporánea ha logrado superar el prejuicio positivista de que la ciencia era el único saber; asumiendo que “hoy lo epistemológico se va constituyendo como reflexión sistemática acerca de las ciencias, auxiliada por éstas (en cuanto epistemología general); y como autoconciencia conceptual de las ciencias mismas” (Follari, 2000:38).

Nótese que utilizamos el concepto “*saber*” en sustitución de “*conocimiento*”, puesto que éste último se halla plenamente identificado con las formas más sistemáticas y rigurosas del saber científico y el saber filosófico.

Ahora bien, hablar de ciencia bajo los nuevos discursos y estatutos de la epistemología contemporánea, parte de supuestos un tanto alejados del convencionalismo clásico con los que antaño<sup>15</sup> operaba principalmente, en razón a que la filosofía sobre las ciencias ya no puede realizarse prescindiendo de ésta última. Vale decir que, en la actualidad, la epistemología “ya no se plantea como exclusivamente filosófica, sino que requiere lo científico como elemento constituyente de sí” (Follari, 2000:38).

Esto es ampliamente comprensible por su preocupación por el conocimiento sobre la investigación –en el fondo, la ciencia-, lo que hace y busca, considerando en este proceso los determinantes sociales –en este caso, los instrumentos sociológicos y hasta psicológicos que permitan apreciar la naturaleza, la particularidad y especificidad de los objetos y fenómenos que interesan al mundo académico-, que la inundan de principio a fin; los posicionamientos teórico-filosóficos que asumen los intelectuales en el debate científico;

---

<sup>15</sup> Al parecer, la epistemología progresivamente ha ido perdiendo aquella omnipotencia construida tras sí misma, desde el cual tenía la potestad de emitir juicios valorativos acerca de toda actividad científica, la pretensión normativa de regentar y orientar la producción y reproducción concreta de la ciencia.

además de aquellos espacios y lugares de adscripción que ocupan dentro de la comunidad científica.

Por ello, adentrarnos en la comprensión de la ciencia, conlleva ir asumiendo algunos reparos de orden no sólo conceptual sino principalmente de orden epistemológico, en tanto que no se debe olvidar que la misma se desarrolla en un determinado contexto sociohistórico, pero que también se halla cargada de orientaciones de orden ideológico y valorativo que la condicionan y que van más allá del mero planteamiento que representa la posibilidad viable y válida de producción y construcción de conocimiento, como resultado de la negación y superación progresiva de incertidumbres.

Asimismo, conviene dejar establecido que la ciencia, bajo ninguna circunstancia puede pretender de forma cerrada y definitiva, determinar cómo son los hechos o fenómenos que estudia, sino simplemente representa una posibilidad –entre otras formas y maneras de abordaje de los hechos y/o fenómenos-, una intencionalidad metodológica, lógica, coherente de explicación del comportamiento ideal de algunas normas y leyes que operan en el objeto específico de análisis o de estudio. De hecho, la ciencia puede ser advertida “en lo que tiene de objetivación, más que de objetividad, es el fruto de una cierta forma de poner los objetos en perspectiva, de captar sus aspectos legaliformes y repetibles, de modo de hacer desaparecer de la percepción aquello que queda fuera de dicho campo de estipulación pura” (Follari, 2000:11).

Es más, la ciencia lejos de intentar explicar cómo son los hechos (certidumbre total), simplemente intenta describir aquellas mutaciones, crisis y evoluciones que resultan ser más importantes y trascendentales que -a nuestro juicio, son más significativos y relevantes-, sólo presentar las regularidades y/o normalidades de los hechos. Por otro lado, tampoco debe suponerse que la ciencia surge de la mera observación; pues ella parte necesariamente de supuestos previos que son sujetos de contrastación empírica a través de la experiencia, guiados por un cuerpo teórico-metodológico riguroso no convencional, que se encuentra en constante modificación y adaptación a la dinámica del contexto actual.

Desde tales orientaciones, es posible plantear que la ciencia tiene como objeto, “el conjunto de lo que existe empíricamente –a esto puede llamársele universo- y lo que trata con tanta

precisión...”, pero también la ciencia moderna “en tanto empírica, no es tan sólo experimental, es instrumental” (Milner, 1996: 46-47).

A partir del momento que la ciencia toma lo empírico que históricamente ha representado el tratamiento material –esto por los instrumentos producidos por la técnica-, se halla en la obligatoriedad de proporcionar sus instrumentos, que permiten legitimar que ella sea considerada como ciencia precisa. O lo que es lo mismo, la ciencia sólo es precisa si los instrumentos producidos por la técnica se lo permiten materialmente.

El universo de la “ciencia moderna es, al mismo tiempo y en el mismo movimiento, un universo de la precisión y un universo de la técnica” (Milner, 1996:48), que se halla configurado por la unión recíproca de la ciencia y la técnica que bien puede expresarse como una ciencia fundamental aplicada o como una técnica teórica o práctica.

Cabe enfatizar que la ciencia en la actualidad, debe enfrentarse a “un universo fragmentado y a una pérdida de certidumbre, a un nuevo examen del lugar del azar y del desorden, así como a una toma en consideración de las evoluciones, mutaciones, crisis y trastornos en lugar de los estados estables y permanentes” (Pourtois; Desmet, 1992:18); que a su vez, implica la realización de profundas modificaciones a las metodologías y aquellas lógicas de comprensión de la realidad “porque se trata de considerar el cambio y no ya los estados estables” (Pourtois; Desmet, 1992:18), que caracterizan el devenir socio histórico en el que se inserta la producción de ciencia y conocimiento .

Por ello, cualquier análisis crítico-reflexivo referido a la constitución de las Ciencias, debe considerar necesariamente su origen y desarrollo en lo social; pues no debe olvidarse que son construcciones sociales resultantes del hacer y quehacer social (hechos sociales), ligados a determinadas condiciones de poder bajo las cuales se producen, difunden y aplican (ideologías).

Con lo que se ratifica que el saber científico es, por esencia, un saber cargado de ideología producida en aquellos hechos sociales “construidos socialmente, y –donde- todo agente social, como el científico, construye de mejor o peor manera, y tiende a imponer, con

mayor o menor fuerza, su singular visión de la realidad, su punto de vista” (Bourdieu, 2003:153).

A la par de ello, podemos mencionar también que la ciencia “no está en simple continuidad con las ideas de quienes la hacen, y la enorme distancia entre un trabajo de investigación y un manifiesto ideológico” (Follari, 2000:11); en virtud a que el desarrollo de la ciencia no se encuentra ajena a las intencionalidades u orientaciones (intereses, motivaciones e inclinaciones) propias de los investigadores en tanto sujetos sociales, que formulan posibles explicaciones que intentan pensar la realidad social, definiendo y construyendo para ello, marcos conceptuales –corpus teórico- e instrumentos, producto del trabajo científico que buscan aproximarse a la comprensión de la realidad.

Esta situación explica la dinámica interna que opera en las comunidades científicas que se hallan en permanente redefinición de sus marcos conceptuales y cuya expectativa no es otra, que la construcción de nuevas posibilidades de comprensión del objeto de estudio; asumiendo que resulta imposible atraparlos enteramente, ya que siempre subsiste una distancia visibilizada o invisibilizada entre los resultados de la investigación y la aspiración o expectativa a lograr la totalidad y completitud de la comprensión del objeto de estudio. Así los objetos de conocimiento construidos por los científicos tienen a la realidad como su límite.

Más aún en el caso de las Ciencias Sociales, lo “real es absolutamente exterior e independiente del conocimiento, pero es a su vez una construcción social, un producto de las luchas anteriores que, por esas mismas razones, sigue siendo un objetivo de luchas actuales” (Bourdieu, 2003:153). Aspectos tales, que orientan en algún modo, la constitución de la teoría científica que debe asumir entre otros requisitos, condiciones de rigurosidad, coherencia y contenido empírico que se obtienen a través de la interpretación y valoración de lo “social”; pues lo “característico de una teoría científica es ser siempre eventualmente comprobable y refutable y, por lo demás, toda historia de la ciencia nos muestra que las teorías son biodegradables” (Morin, 1995:41).

Así como la ciencia no se encuentra despojada de la ideología, o lo que es lo mismo, el saber científico es un saber cargado de ideología; resulta también acertado señalar que no

existe conocimiento específicamente social ni conocimiento general que se limite a reflejar de forma pasiva el mundo exterior y el sujeto, desde una neutralidad supuesta libre de valores. Ejemplo de ello es lo que sucede con el sujeto; pues la ciencia moderna, determina simultáneamente un modo de constitución del sujeto de estudio, el cual no es vacío, ya que posee una historia<sup>16</sup>, emociones, afectos e inclinaciones; lo cual hace suponer, por un lado, que la noción de ciencia constituye el objeto de una determinada teoría y por otro, asumir que esta teoría -una vez admitida-, tenga la capacidad de vincular cierta constitución del sujeto histórico.

Este aspecto resulta ser más notorio aún en el caso de las Ciencias Sociales, donde observar el mundo exterior desde una -supuesta- neutralidad valorativa es poco menos que imposible. La valoración es “parte de la ciencia, y que no podemos imaginar ningún conocimiento social desinteresado, lo cual no está en contradicción con la búsqueda de racionalidad en el pensamiento” (Aisenberg; Alderoqui, 2007:30); por lo que no resulta erróneo indicar, que tanto el conocimiento como los valores lejos de oponerse el uno hacia el otro, más bien se constituyen y autoconstituyen recíprocamente.

La ciencia al ser “un saber público, no es individual y, si bien los valores no pueden estar sujetos a verificación, el desarrollo teórico que los sustenta sí puede, y debe ser validado. Porque lo que está en juego no son los valores individuales, sino que se trata de valores socialmente relevantes. Y esta relevancia puede, en efecto, ser demostrada” (Aisenberg; Alderoqui, 2007:30). En tal sentido, puede afirmarse que tanto el conocimiento como los valores, no se oponen o reducen recíprocamente el uno al otro, al contrario, se constituyen y autoconstituyen conjuntamente.

De igual forma, la ciencia debe tener la capacidad de auto representarse a sí misma respecto al lugar que ocupa en relación a lo social; es decir, que sea capaz de pensarse a sí misma como socialmente producida.

---

<sup>16</sup> En esa lógica la historia aparece como una factibilidad de múltiples posibilidades, como una forma de percepción circunstancial asumida por una conciencia determinada que bajo ninguna circunstancia tiene vida propia, independiente y autónoma fuera del sujeto.



Si la ciencia “tiene algún significado para la sociedad, es aquel de servir a modificar sus puntos de vista, a enriquecer sus posibilidades argumentativas, a incrementar su caudal informativo” (Follari, 2000:40), que necesariamente parte de la existencia de posibilidades y oportunidades de socialización de la ciencia de reabsorberla socialmente, cuya finalidad no es otra, que la negación dialéctica de su especificidad por aquellos que no se encuentran incluidos en dicha especificidad práctica o discursiva (proceso dialéctico)<sup>17</sup>.

Este proceso dialéctico comporta dos dimensiones fundamentales que son la “unidad del ser y del pensar y la permanente evolución del espíritu y de la naturaleza a través de oposiciones sistemáticas que se superan unas a otras” (Di Tella, 2008:189).

Un aspecto que diferencia notablemente el conocimiento social, es que éste se halla dirigido a comprender la trama significativa de aquellos espacios, lugares y/o prácticas sociales, donde se desarrollan un cúmulo de relaciones e interacciones dinámicas que dificultan notablemente el establecimiento de regularidades, normalidades y posibilidades de predicción estables.

Además, esta trama de relaciones e interacciones que tiene lugar en el conocimiento social, presentan cierta autonomía e intencionalidades relativas, dadas las estrategias para procesar la información recabada y que son elaborados en determinados contextos de significación, siendo precisamente éstas prácticas sociales las que diferencian y particularizan notablemente el conocimiento de la realidad social.

Dada esta dinámica interna y forma de concebir el conocimiento en las Ciencias Sociales, resultan estériles aquellos esfuerzos teórico-metodológicos por emular de forma repetitiva y convencional, aquello que se hace en las Ciencias Naturales y aplicarlas analógicamente en la comprensión del mundo social en el caso de las Ciencias Sociales; generando consecuentemente, ansiedades y tensiones irrelevantes e improductivas, al no poder ser tan exactos en comparación con las disciplinas de las Ciencias Naturales.

---

<sup>17</sup> El proceso dialéctico queda plasmado en la formulación de un concepto o postura determinada (tesis), la cual inmediatamente se enfrenta a su opuesto (antítesis) y como resultado de esa confrontación y/o conflicto se arriba a una posibilidad superación y consecuente constitución de la verdad (síntesis).

La realidad social es compleja, contradictoria, difícil de aprehender y que exige a los científicos sociales, construir explicaciones a partir de las distintas concepciones que tienen acerca de la historia y de su sentido, a la luz de una teoría y un marco conceptual referencial que permita organizar y jerarquizar la información obtenida, en la intención de hallar generalizaciones de referencia necesarias para alcanzar la comprensión de aquellos objetos sociales que –desde ya- poseen características peculiares que tienen que ver con el modo de abordarlos; toda vez que los sujetos que conocen la realidad, son sujetos sociales que intentan conocer a un objeto que a ellos mismos los constituye.

El científico social debe tomar en cuenta estos aspectos que caracterizan a la realidad social; asumiendo como dato referencial de su labor investigativa, el lugar social que él mismo ocupa en tanto sujeto social instalado en un tiempo y espacio histórico determinado; la posibilidad de estudiarse a sí mismo y como objeto sociológico, para así poder conocer sus propias determinaciones, así como los posibles sesgos existentes con la finalidad de reducirlos y minimizarlos progresivamente. El hecho de estar consciente del lugar social que ocupa dentro del fenómeno objeto de estudio, conduce a su vez, el desafío de ir más allá de la realidad observada. Es decir, no sólo debe plantearse soluciones, sino también intentar formular críticas reflexivas acerca del problema social; toda vez que tanto la crítica como la solución son irreductibles e inseparables entre sí, al extremo de considerar que la formulación de cualquier crítica acerca del problema social, necesariamente debe implicar posibilidades y/o alternativas de solución al mismo.

Para finalizar este análisis, debemos mencionar que el conocimiento, jamás revela sus propias fronteras como para que los científicos sociales presuman haber logrado alcanzarla en su totalidad. Al contrario, creemos pertinente contribuir al desarrollo y constitución de un acto de apertura<sup>18</sup> en el pensamiento científico, el surgimiento y consolidación de una conciencia crítica-reflexiva, en el sentido de establecer que nos encontramos cada vez más cerca de una incompreensión de la totalidad de la completitud; de que jamás llegaremos a poseer una comprensión cabal del mismo, y que sólo nos encontramos cada vez más cerca

---

<sup>18</sup> Adoptamos el término apertura como aquella posibilidad verosímil de “abrir”, de lograr dejar al descubierto aquello que se encuentra oculto, con la única intención de otorgarle cierta autenticidad y originalidad.

de parcialidades segmentadas de la verdad; generando con ello, rupturas definitivas con las clásicas afirmaciones construidas como proposiciones verdaderas, por el sólo hecho de provenir de evidencias y demostraciones obtenidas de manera deductiva (general a lo particular).

## **II. Reflexiones finales**

La pretensión de este análisis, es apenas intentar reflexionar acerca de la frecuente reorganización del conocimiento, con tendencias marcadas hacia mayores cotas de especialización disciplinar –sin descartar la superespecialización a partir de la división y subdivisión de áreas tradicionales del conocimiento-, como consecuencia lógica del trabajo y la profundización de la investigación científica, reconociendo y valorando el papel fundamental que cumple en la explicación de un sinfín de complejos problemas, producto de la revolución científica experimentada con mayor notoriedad desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Los fenómenos de la superespecialización y los procesos de interdisciplinariedad del conocimiento, no sólo han contribuido a la conformación de equipos de investigación, sino fundamentalmente a la adopción de nuevos y complejos modelos de análisis mucho más potentes que hacen inviable seguir recurriendo a los modelos tradicionales de una única especialización disciplinar, debido en gran manera, al reconocimiento de la complejidad del mundo y la cultura, en una clara intencionalidad de evitar que los resultados se vean afectados por reduccionismos, fragmentaciones y hasta deformaciones en su abordaje y análisis y, por otro, incrementar las capacidades de descripción teórica y empírica de todo aquello que sucede en el objeto de análisis

En esta dinámica, la función investigativa se ha visto ampliamente favorecida a consecuencia de la instalación definitiva de la ciencia y el conocimiento como componentes estructurales que cualifican el desarrollo de las fuerzas productivas de las sociedades. Situación privilegiada que ha dado lugar a considerarla como la herramienta esencial para desarrollar el conocimiento, por ser el mecanismo privilegiado que posibilita la comunicación y la transferencia tecnológica a diferentes campos disciplinares, contextos y regiones del mundo, cuya complejidad es ampliamente visualizada.

El reconocimiento de la complejidad del mundo y la cultura, exige a los hombres de ciencia y en general a la comunidad científica, desentrañar los problemas desde múltiples ópticas de abordaje, la adopción de nuevos y complejos modelos de análisis tendientes a incrementar las capacidades de descripción teórica y empírica de todo aquello que sucede en la realidad del mundo social desde miradas inter y transdisciplinarias.

De igual modo, se intenta reflexionar acerca de la constitución de la ciencia de institución o saber científico, que gracias a la epistemología contemporánea ha permitido superar el prejuicio positivista que planteaba que la *ciencia* era el único saber. Hoy puede afirmarse que sólo representa una forma más de conocimiento, dado que existen muchos otros saberes (conocimientos) que no son científicos (saberes populares), pero que tampoco pretenden serlo.

Concebir la ciencia bajo estas nuevas miradas, exige en primer término *descolonizar* el poder del *saber* y del *ser* impuestos por el imperialismo cultural hegemónico, que ha socavado y penetrado intensamente en nuestras mentalidades, pensamientos y subjetividades, quebrantando con ello, la profunda y rica densidad histórica y cultural que poseen los pueblos; la marginalización de los grupos sociales que deliberadamente han sido puestos en segundo plano de interés para preservar el *statu quo* de ese imperialismo científico hegemónico imperante .

En segundo término, es preciso construir puentes de encuentros dialógicos horizontales entre saberes prácticos considerados *no-científicos* y aquellos considerados *científicos*; de tal forma que ambas puedan enriquecerse recíprocamente y producto de ese encuentro, sea viable la conformación de comunidades epistémicas cuyo ideal supremo no sea otro que el de ir construyendo al desarrollo de ciencia y conocimiento útil y contextualizado.

Con ello, se pretende asumir algunos reparos de orden no sólo conceptual sino principalmente de orden epistemológico, en tanto que el conocimiento se desarrolla en un contexto sociohistórico determinado, pero que también se halla cargada de orientaciones de orden ideológico y valorativo que la condicionan y que van más allá del mero planteamiento que ella representa como posibilidad viable y válida de producción y construcción de conocimiento, resultante de la negación y superación progresiva de

incertidumbres; así como la transferencia de conocimiento que hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea en su utilidad pública y social.

De esta forma, resulta acertado plantear que, en todo análisis crítico-reflexivo sobre la constitución de las Ciencias, debe considerarse su origen en lo social; pues no debe olvidarse que son construcciones genuinamente sociales, resultantes del hacer y quehacer social (hechos sociales), ligados a determinados condicionamientos de poder bajo los cuales se producen, difunden y aplican.

Por lo tanto, el saber científico es un saber cargado de ideología, de intencionalidades u orientaciones valorativas (intereses, motivaciones e inclinaciones), propias de los investigadores en tanto sujetos sociales, que formulan explicaciones que intentan pensar la realidad social mediante la definición y construcción de un *corpus teórico* e instrumentos, producto del trabajo científico en la pretensión de acercarse a la comprensión e interpretación de la realidad, aunque ésta nunca sea alcanzada en su totalidad.

Por ello, urge desarrollar en el pensamiento científico, una conciencia crítica-reflexiva de reconocimiento, en el sentido de hallarnos cada vez más cerca de una incompleción de la totalidad, de la completitud; que jamás llegaremos a poseer una comprensión cabal de la misma y que nos encontramos cada vez más cerca de parcialidades de una verdad que es provisoria y no así definitiva.

### **Bibliografía de referencia**

Aisenberg, Beatriz Alderoqui, Silvia, (Comps.), (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bourdieu, Jean Pierre, (1997). *Razones Prácticas Sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, Jean Pierre, (2003). *El Oficio del Científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.

De Sousa Santos, Boaventura (2008). *Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos Actuales*. La Paz , Bolivia: Clacso-Muela del diablo editores.

De Sousa Santos, Boaventura, (2007). *La Universidad en el Siglo XXI*. La Paz, Bolivia: Cides-UMSA-ASDI- Plural editores.

Di Tella, Torcuato; Chumbita, Hugo; Gamba, Susana; Gajardo, Paz, (2008). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires, Argentina: Emece.

Follari, Roberto, (2000). *Epistemología y Sociedad*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens..

Mattelart, Armand, (2006). *Diversidad Cultural y Mundialización*. Barcelona, España: Paidós ibérica.

Milner, Jean-Claude (1996). *La Obra Clara. Lacan, la Ciencia, la Filosofía*. Buenos Aires, Argentina : Bordes manantial.

Morin, Edgar, (1995). *Sociología*. Madrid, España: Tecnos.

Pourtois, Jean Pierre; Desmet, Huguette, (1992). *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona, España: Herder.

Saavedra, José Luis, (2011). “Descolonización y Decolonialidad de la Universidad”. En Navarro, Mónica. *Estrategias Para una Educación Superior Descolonizadora Intra e Intercultural*. (Seminario-Taller Cbba, 18-18/11/2010). Cochabamba, Bolivia: FUNPROEIB ANDES.

Scribano, Adrián (2009). *Estudios Sobre Teoría Social Contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus.

## **Elitismo epistémico según Rorty: una propuesta a partir de la alteridad gnoseológica**

Julio Francisco Villarreal

### **Resumen**

Tal y como sostuviera desde antaño la vertiente mayoritaria epistemológica, la pertenencia del investigador a una comunidad científica, en tanto la misma se precie de revestir una tal condición, posee particulares beneficios mas simultáneamente también, costos de oportunidad. Entre estos últimos ha de referirse, entre otros, la imposibilidad de cuestionar los fundamentos que explican el corpus de premisas e ideas reguladoras de la razón en virtud de las que la comunidad de referencia se entiende a sí misma como acreedora de tal ethos científico. Ello desde que, como se sostiene desde otrora, tanto los paradigmas como las propias comunidades que abrazan a estos últimos requieren, como condición de su existencia, la intangibilidad de ciertos presupuestos gnoseológicos sobre los que se instituye, justamente, tal habitus científico o científicista. La naturaleza de incuestionable de tales presupuestos puede llegar a suponer, en última instancia, un condicionamiento a la condición gnoseológicamente democrática del paradigma de referencia, desde que el mismo –en función de lo mentado precedentemente- no sería permeable respecto a la posibilidad de indagar sobre la verosimilitud de las ideas sobre las que el mismo se erige. El presente trabajo proveerá, en un tal sentido, a analizar las posibilidades epistémicas y sociológicas que poseen los investigadores de poder cuestionar el conjunto de tales premisas sin que ello suponga, forzosamente, la génesis de –en términos de Kuhn- una revolución científica. En tal inteligencia, aquí se discutirá respecto a los determinantes normativos que los paradigmas y las comunidades científicas que los representan permiten a aquellos investigadores que no comulguen con el factum de lo cognitivamente instituido, y hagan de su voluntarismo inquisitivo, la antesala para ulteriores desarrollos de las ciencias sociales.

### **Desarrollo**

Propuestas como las de Rorty, en virtud de las cuales la praxis de la creación del conocimiento y las instituciones sociales y culturales deben de ser entendidas no merced a

una fenomenología propia de un paradigma críticamente indiferente y totalitario respecto al parecer de terceros sino como un proceso eminentemente colectivo, en el cual la alteridad se constituye como un ideal regulador de la razonabilidad de las propias ideas ínsitas a tales paradigmas, podrían suponer, si se las observara de modo estricto, severas limitaciones. Ello desde que, a tenor de verdad, la premisa de la que Rorty parte, de conformidad a la cual un paradigma determina de modo críticamente opresor la condición de falsedad o verosimilitud de una idea<sup>19</sup> podría ser, ciertamente, equívoca. En este sentido podría alegarse que al interior de los paradigmas, al margen del hecho de que los mismos impliquen la adscripción a un conjunto general de ideas –en mayor o menor idea definido-, el disenso (y junto al mismo, la propia condición de la alteridad) en cuanto tal, sería perfectamente plausible. Tal y como sostienen Barnes & Dolby,

Dentro de la ciencia, con sus diversos temas y métodos de investigación, existen muchas comunidades que comparten paradigmas; a veces hay más de una trabajando en un mismo campo. Cuando esto ocurre, o cuando otras comunidades migran hacia un problema que anteriormente sólo era relevante para un grupo, invariablemente surgen diferencias sobre la evaluación de su éxito relativo. (...) Cuando dos grupos de consenso comparten problemas, sus relaciones varían entre la competición amistosa y la lucha encarnizada. Ambas orientaciones han sido, en ocasiones, “funcionales”. El debate es posible entre tales grupos, aunque inicialmente pueda estar lleno de malentendidos (...) La cohesión, solidaridad y compromiso que poseen emanan de las normas técnicas de los paradigmas, no de un “ethos” científico global (...) Las comunidades que comparten un paradigma resuelven eficazmente los problemas que sus métodos les habilitan para solucionarlos, pero esas mismas cualidades de solidaridad y cohesión limitan la

---

<sup>19</sup> Si bien el presente trabajo no provee a abocarse a una haliografía de Rorty, bien vale recordar un pasaje de Resnick & Wolf, quienes, en un trabajo sobre economía y epistemología marxista sostendrán que, Rorty expresa su posición epistemológica en una formulación bastante liberal. Es un relativista solo en reacción contra las afirmaciones absolutistas de la epistemología tradicional. Quiere abrir el espacio de la teoría, para «mantener la conversación dinámica a los efectos de encontrar la verdad objetiva». Para Rorty, la epistemología tradicional implica el fin de la filosofía, desde que la primera adscribe a la idea de la existencia de verdad absoluta y singular. Rorty se rebela al formular sistemáticamente las diversas rebeliones de sus dispersos antecesores en la historia de la filosofía occidental. Todo esto lo hace a los efectos de promover la apertura a las alternativas filosóficas, en nombre de la riqueza de sus diversidades teóricas (1989: 35).



medida en que es posible modificar los métodos y las técnicas para abordar lo inesperado (1995: 48).

A la luz de tal tesis, bien podría sostenerse que, en definitiva, la existencia de tal disenso al interior de una comunidad epistémica no resulta ser incompatible con el hecho de que la génesis o desarrollo de un campo del conocimiento suponga ser un proceso cognitivo colectivo. En efecto, en el seno de las propias comunidades epistémicas sobre las que se constituyen los paradigmas pueden existir, evidentemente, grupos que, compartiendo no solo las estructuras de conocimiento sino, por sobre todas las cosas, las propias estructuras metodológicas que los conforman, posean sustanciales diferencias de consideración respecto a los problemas, presupuestos y eventuales soluciones que los mismos suponen.

El desarrollo de ideas o modelos científicos opuestos en virtud de los cuales contrastar determinadas teorías o conjuntos de presupuestos sería, ciertamente, una manifestación de la posibilidad, eminentemente fecunda, de la emergencia de eventuales quiebres en el propio núcleo de un paradigma. En este sentido, la pertenencia de diversos grupos a tal paradigma no debe de ser entendida como un disvalor a los efectos del desarrollo de una disciplina: muy por el contrario, el hecho de que dos corrientes adscriban a análogos presupuestos epistémicos y metodológicos (verbigracia, los de falsación, entre muchos otros) importará, en definitiva, allanar el conjunto de eventuales restricciones gnoseológicas que ambas poseerán a la hora de poder dar cuenta mutuamente de sus aciertos y falencias. En palabras de Barnes & Dolby,

el consenso normativo y la cohesión dentro de [los grupos que conforman un paradigma] explica el eficiente intercambio de información y la cooperación que son tan valiosos para el desarrollo de la ciencia, mientras que las diferencias entre ellos ayudan a explicar la innovación conceptual y el desarrollo de nuevas teorías o disciplinas (1995: 48).

En consecuencia, si los problemas gnoseológicos que habitualmente se le endilgan a un paradigma suponen ser tanto la imposibilidad de la institucionalización de una práctica colectiva como proceso de conformación del conocimiento como el considerar a la alteridad como un presupuesto inmanentemente disvalioso a la hora de dar cuenta de las

propias certezas, parecieran existir, de conformidad a lo ya suscripto, buenas razones para sostener que las mentadas falencias de los paradigmas no podrían ser sino aparentes.

Sin embargo, a poco de andar, las alegadas dificultades gnoseológicas de los paradigmas parecieran reafirmarse: ello desde que si bien en el seno de los mismos puede hablarse de la concurrencia de una cierta dosis de disenso y de un proceso en mayor o menor medida colectivo para la creación del conocimiento, existirían relevantes restricciones para entender que ambas virtudes se manifestarían como tales.

En este sentido, si bien es cierto que la producción de tal conocimiento, incluso para las ciencias duras, podría ser entendida como el resultante de una labor eminentemente colectiva, el carácter social del mismo, de todos modos, depende de las puntuales circunstancias en virtud de las cuales éste se elabora; siendo que tales circunstancias que no siempre habrán de facilitar tal labor colectiva. Asimismo debe de hacerse en el punto una consideración adicional: tal producción se inscribe en el marco de una comunidad con un habitus específico. En efecto, tal comunidad poseerá un modo de razonar, elaborar e intercambiar un tal conocimiento que le es por naturaleza propio y que, naturalmente, es eminentemente subjetivo. En palabras de Fleck, “la investigación científica es la actividad del hombre en mayor medida socialmente condicionada, y el conocimiento es la expresión más manifiesta [de tal proceso]” (1979: 42): tal condicionamiento puede ser, en muchos casos, severamente restrictivo en tanto imponga considerables costos de oportunidad gnoseológicos para aquellos que no acepten los estándares en virtud de los cuales tanto la alteridad como el proceso colectivo de producción de un tal conocimiento dado pueda elaborarse, incluso cuando ambos últimos se encuentren inscriptos en el marco de un único y mismo paradigma.

En este sentido, Fleck sostendrá que si bien la producción de un tal conocimiento en tanto filiado a un paradigma puede exteriorizarse incluso en agrupamientos sociales relativamente amplios (ya sea el caso el de una comunidad científica o incluso social -verbigracia una academia, universidad, o un partido político, etc.-), en la generalidad de los supuestos la mayor parte de los hallazgos, plasmaciones culturales y definiciones sobre una materia del conocimiento dada provienen de grupos, al interior de tales corporaciones, particularmente pequeños. Para peor aún, sostendrá Fleck, tales grupos suelen poseer

criterios de pertenencia cerrados, filiados tanto en restricciones de carácter social (verbigracia, la existencia de un conjunto reducido de “expertos” de la materia cuya opinión es considerada cual epistémicamente superior a las restantes) como materiales (por caso, que un tal grupo tenga acceso a un instrumental técnico -verbigracia, laboratorios-inasequible para los restantes miembros de tal comunidad). En palabras de Knight, “Los colectivos de pensamiento [Denkcollectiv] de la ciencia moderna tienen una estructura jerárquica consistente: un círculo esotérico formado por especialistas de élite y expertos generales, y un círculo exotérico de no expertos” (2018: 120).

Es en virtud de tal condición que, incluso si tales grupos fuesen permeables a una eventual interacción con terceros, el hecho de que los mismos tengan un acceso ciertamente privilegiado o -peor aún- único tanto al instrumental como a los espacios de legitimación social y discursiva en virtud de los cuales dar a conocer una proposición con carácter de verdad, ello implicará que, como se señalara, el proceso de construcción colectivo del conocimiento y la apertura hacia la alteridad que se manifiesta tanto al interior como al exterior de tales corporaciones sea, forzosamente, muy condicionado. Es por ello que, incluso de existir un proceso de socialización y debate común para una tal praxis de elaboración del conocimiento, el mismo estaría dirigido por una

vanguardia de elites de especialistas [los cuales crean...] relaciones epistémicas de dependencia con los colectivos de pensamiento. Las mismas posteriormente se transforman en hallazgos. Tales hallazgos luego son presentados por [los medios de] divulgación científica a una comunidad más amplia, y aceptados como parte de la vida diaria (Knight, 2018: 120-121)

Se hace, por lo tanto, evidente la relación jerárquica ya mentada: en tanto exista una preferencia “epistémica” en virtud de la cual un determinado grupo, gnoseológicamente aristocrático, pueda constituirse tanto en promotor como en eventual censor de terceros saberes (como de los propios espacios en los que se generan tales saberes), la propia existencia de la posibilidad de una contrastación o, en el peor de los supuestos debate entre los mismos devendrá en ilusoria o severamente coartada. El mentado no supone ser un comportamiento conscientemente discrecional, volitivamente susceptible de abrazado por las elites, o bien propio del espíritu de una época o de una corriente filosófica en virtud del

cual las mismas se enfrentan a una actividad o dominio de la vida social en particular. Muy por el contrario, tal proceder parece ser innato a éstas: tal y como sugiere Zygmunt Bauman, “las elites han [históricamente] optado por el aislamiento” (Bauman, 1998: 32). Los efectos de un tal aislamiento cultural y gnoseológico para la ciencia no son ni irrelevantes ni azarosos, ya que, en la medida de que actúe como tal, “la elite se aislará de la comunidad, deviniendo en [ideológicamente] rígida y conservadora” (Knight, 2018: 121). Ello es evidente, puesto que en la medida de que la deliberación y refracción de ideas entre un grupo amplio y extendido y uno concentrado se vea menoscabada o definitivamente mutilada, el grupo más retraído no podrá sino deliberar para sus adentros.

Ciertamente, la generalidad de los epistemólogos entenderán como inmanentemente provechoso el que el concierto de axiomas y premisas que determinan el carácter de verdad de un paradigma en tanto inferencia del *dictum* de las comunidades epistémicas que la sostienen sea objeto de examen, crítica y eventual relevo.

Llegados a este punto debe de practicarse una al menos tangencial recapitulación del sentido que informa a la tesis relativa a la “inconmensurabilidad” de los paradigmas de conformidad a las tesis de Kuhn (al menos, previamente a su tercera edición de las *Revoluciones Científicas*). De conformidad a la misma, la propia pervivencia de los valores institucionalmente fundantes del estado de ciencia normal de un paradigma pero, por sobre toda ulterior consideración, el obligado evangelio que el mismo supone respecto a cada uno de aquellos llamados a practicar en el seno del mismo su programa de investigación implicará que todo tributario de una tal comunidad se vea forzosamente compelido, en última instancia, a perpetuar no solo la propia bóveda de conocimientos que determinara el núcleo de tal paradigma, sino los propios criterios y métodos sobre los que se perfila el contenido gnoseológico del mismo. Toda posibilidad discursiva contestataria habilitaría, en el mejor de los supuestos, una suerte de falsacionismo inconducente en tanto epistémicamente herético a la *episteme* de tal paradigma, siendo el mismo inexcusablemente insusceptible de poder acreditar contenido de verdad incluso a proposiciones con contenido fáctico, desde que las mismas, en tanto abyectas a las reglas del método del propio paradigma, no supondrán sino un ejercicio irracional en tanto

reputado como científico. En pocas palabras, el integrante de una comunidad epistémica que discurra por un estado de ciencia normal habrá de constituirse cual,

un profesional no revolucionario, o más precisamente, [un] profesional no demasiado crítico: [se trata, en efecto, del] estudiante de ciencias que acepta el dogma dominante de la época; quien no desea desafiarlo; y quien acepta una nueva teoría revolucionaria solo si casi todos los demás están dispuestos a aceptarla, si se pone de moda por una especie de efecto de carro. Para resistir una nueva moda, tal vez se necesite tanto coraje como sea necesario para lograrla (...) El científico «normal», como lo describe Kuhn, ha sido mal enseñado. Le han enseñado con un espíritu dogmático: es víctima del adoctrinamiento. Ha aprendido una técnica que se puede aplicar sin preguntar por qué (especialmente en mecánica cuántica). Como consecuencia, se ha convertido en lo que se puede llamar un científico aplicado, en contraposición a lo que debería llamar un científico puro. Está, como dice Kuhn, contento de resolver «acertijos». La elección de este término parece indicar que Kuhn desea enfatizar que no es un problema realmente fundamental que el científico «normal» está preparado para abordar: es, más bien, un problema de rutina, un problema de aplicar lo que uno ha aprendido: Kuhn lo describe como un problema en el que se aplica una teoría dominante (que él llama un «paradigma»). El éxito del científico «normal» consiste, por completo, en demostrar que la teoría dominante puede aplicarse de manera adecuada y satisfactoria para llegar a una solución del rompecabezas en cuestión (Popper, 1970, 52-53).

Es en virtud de tal extremo (el cual, como se refiriera, determina la complejidad psicológica y la actitud científica tanto del investigador regular tributario a un estadio de “ciencia normal” como el de las propias elites que estipulan las derivas por las que habrá de discurrir un tal estadio) que, frente a la emergencia de un sistema de representación de la realidad disímil al precedente puede generarse una revolución científica, desde que “La forma más antigua [propia de tales élites] de ver las cosas puede volverse incomprensible bajo el nuevo estilo de pensamiento, y el proceso de transformación de una a otra puede ser un rápido cambio de gestalt” (Tilley, 1985: 13).

Consideraciones como la mentada implican que, en definitiva, la mentada disociación o bien absoluta o bien extrema (en términos axiológicos, ideológicos, de programas, epistemologías y metodologías de investigación, entre muchos otros factores) entre tales elites y el conjunto de la comunidad científica, de expertos y, en general, la propia sociedad, no puede ser, en ningún sentido conducente, valiosa o deseable gnoseológicamente. Por el contrario, la misma puede importar, como se mentara, la segregación de una comunidad determinada, y, en última instancia, la radicalización de la misma del conjunto de plasmaciones científicas, culturales o materiales que se produzcan al interior de tal sociedad. El hecho de que una comunidad se cierre sobre si misma y devenga en una institución conservadora y reaccionaria frente a ideas o conjuntos de proposiciones innovadoramente florecientes puede constituir una manifestación de tal deletéreo problema.

¿Cuál es, entonces, la solución a la dificultad gnoseológica que supone tanto el carácter totalitario de los paradigmas como de la condición inmanentemente refractaria o conservadora de las elites intelectuales o científicas en los colectivos de pensamiento (Denkcollectiv) a la que hiciera referencia Fleck? Ciertamente, un tal interrogante no se representa como de fácil o asequible respuesta.

En tal sentido, Popper podría brindar un principio de solución. Si bien lo ideara como una respuesta al presupuesto verificacionista de la que constituyera la escuela filosófica a la que inicialmente adscribiera (nos referimos, claro está, al Círculo de Viena), Popper entendería que la condición objetivamente trascendente al subjetivismo axiológico o valorativo propio de una comunidad ideológicamente endógama se manifestaría merced al desarrollo de una naturaleza colectiva y por ende, intersubjetiva, del conocimiento. Tal es, justamente, la condición que subyace a al *sensus* de la praxis falsacionista: implícito al acto de contrastar un determinado presupuesto o certeza científica no solo es posible hallar la posibilidad de evaluar la condición de atinencia o verdad de un postulado científico, sino también el poder conocer la actitud epistémica de una comunidad determinada en torno a los eventuales cuestionamientos a los que es sometido tal postulado. De este modo, el método falsacionista que sugiere Popper importa, antes que un culto a los universales y a las elites que puedan ser refractarias a considerar terceras adscripciones o tesis, un severo

cuestionamiento a los fundamentos que explican la pervivencia de ambas. De este modo, tanto la condición gnoseológicamente recluida como las propias pautas de comportamiento que subyacen a la misma (verbigracia, la objeción al disenso, particularmente aquel que proviene de una fuente externa al paradigma) deben ser, forzosamente, desterradas de la praxis científica y social.

Tal premisa, sostiene Popper, no necesariamente debe agotarse en una propuesta sociológica para la creación del conocimiento. Si, ciertamente: si bien Popper entendería que la discusión racional es constitutiva de toda comunidad democráticamente tolerante para con las terceras opiniones (ya sea que las mismas se plasmen en la arena política, social o científica), el *telos* subyacente a la necesidad de contrastar ideas y doctrinas trasciende hondamente las bondades que una teoría de naturaleza falsacionista puede predicar, ya sea para la interacción social o -de género a especie- científica.

Evidentemente, para Popper la existencia de una institución o consenso unánime e incuestionable no solo no es provechoso o incluso conducente en sentido alguno para la construcción de todo conocimiento científico, sino que, en cuanto tal, puede suponer la muerte de la ciencia. Es por ello que el filósofo austríaco se opondría de modo consistente a aquellos colectivos gnoseológicos que reivindicaran, de modo trascendente al ejercicio de su propia práctica, su invocada condición o ethos científico. Cual manifestación de una tal práctica puede identificarse el culto a los usos esencialistas en materia semánticamente conceptualista, cuya única razón de ser se explicara (sostiene Popper) a partir de un quietismo metodológico de quienes hicieran uso de la praxis:

quizás debido a los consuelos espirituales que ofrece la esperanza de un conocimiento que sea «exacto» o «preciso» o «formalizado», el objeto elegido del análisis lingüístico [de tales grupos] es «el lenguaje de la ciencia» en lugar del lenguaje ordinario. Sin embargo, desafortunadamente parece que no existe el «lenguaje de la ciencia» (Popper, 1992, xxiv).

Por lo tanto, si bien es verosímil sostener que el falsacionismo, en tanto producto de un ejercicio reflexivo constructivista filiado en la contrastación de postulados científicos supone abjurar de todo esencialismo en materia conceptualista respecto a la condición de verdad de una propuesta dada, el mismo no habrá de renunciar completamente a ciertas

ideas reguladoras de la razón que trascienden la experiencia directa de la producción del conocimiento.

En efecto, en “El mito del marco común: en defensa de la ciencia y la racionalidad”, Popper sugerirá que, con prescindencia y por encima del valor de una ética consecuencialista filiada en la posibilidad de desterrar ya sea tanto equívocos como ídolos, el falsacionismo, al apelar al disenso y al conjunto de posibilidades materiales y deliberativas que lo hacen posible, halla su razón de ser en la preservación de ciertos principios meta-éticos y meta-metodológicos. Tales principios, cual la imparcialidad y la posibilidad de reconocer, mediante un juicio auto-reflexivo las limitaciones gnoseológicas (tanto personales como de la comunidad epistémica a la que se adscribe) son inmanentemente valiosos en términos epistémicos. Ello desde que en virtud de los mismos puede evaluarse tanto la corrección argumentativa propia como la ponderación del material empírico sobre el cual se estructuran tales valores.

Sin demérito de lo precedente, tal y como Popper las entiende, las mentadas normas no hallan su razón de ser o fundamento último únicamente en la posibilidad de contrastar las virtudes y eventuales disvalores de todo razonamiento o silogismo propio: por el contrario, éstas se explican, primera y principalmente, en virtud del hecho de que subvierten su condición de ser un elemento deóntico en el presupuesto primero para una praxis veritativa. De este modo, el interés u observancia que podría predicarse en virtud de una idea reguladora de la razón en tanto ideal, puede abandonar tal metafísica condición, para devenir en una práctica metodológicamente insoslayable al momento de evaluar la bondad o corrección del propio ejercicio argumentativo.

## **Conclusión**

Del hecho de que se requiera de un conjunto de normas y recursos meta-teóricos respecto a los ya utilizados por una comunidad epistémica a los efectos de poder conocer o hacer evidente las eventuales falencias de la praxis científica de la misma bien podría sostenerse que, en definitiva, toda comunidad epistémica, en cuanto tal, peca de poseer recursos gnoseológicos inconclusamente insuficientes, lo cual supone una paráfrasis de la tesis de



Gödel, quien sostuviera que “todo sistema de axiomas consistente es incompleto [por lo cual...] si un sistema de axiomas (...) se ha construido pensando deliberadamente en un modelo, habrá otros modelos que puedan ser inventados o descubiertos que cumplan los axiomas del sistema [los cuales a su vez también habrán de ser analíticamente incompletos]” (Bunge, 197: 135).

Sin embargo, y de conformidad a tal tesis, podría señalarse un problema para la teoría del conocimiento incluso mayor. Sucede que, a fin de cuentas, en tanto las disciplinas (verbigracia, la epistemología o la sociología del conocimiento) que se abocasen al estudio de la ciencia poseyeran, ellas mismas, una vocación científica, bien podría sostenerse que no solo el material o conocimiento científico no podría conocerse o cuestionarse (desde su propio corpus teórico) a sí mismo, sino que, incluso, tales disciplinas no podrían dar cuenta de los propios fundamentos veritativos que explicarían su atinencia y validez en tanto ciencia:

Supongamos que algunas de las objeciones detalladas a la sociología del conocimiento científico hubieran demostrado ser insuperables, ¿qué habría significado esto? Ello hubiera implicado la existencia de una rareza e ironía más que llamativa en el propio seno de nuestra cultura [científica]. Si la sociología no pudiera aplicarse de manera exhaustiva al conocimiento científico, ello significaría que la ciencia no podría conocerse científicamente a sí misma. Si bien el conocimiento de otras culturas y los elementos no científicos de nuestra propia cultura pueden conocerse a través de la ciencia, no debería poder decirse lo mismo respecto a la ciencia. (Bloor, 1991: 46).

Por tanto, independientemente de que el párrafo mentado hiciera alusión a la epistemología, a la filosofía o a la sociología del conocimiento, el hecho de que una disciplina dada no pueda dar razones atinentes respecto a su propia validez podría suponer un serio cuestionamiento respecto a la propia necesidad de la existencia de la misma. En efecto: si la razón de ser de todo sistema cognitivo supusiera ser su conducencia o relevancia a la hora de poder explicar, con carácter de verdad, una manifestación física o ideal determinada, tal sistema, en un supuesto como el mentado, solo podría ser descartado en tanto redundante. Si bien tal condición se manifestaría para toda disciplina científica, la

misma revestiría una especial virulencia para el caso de materias como la epistemología, la sociología o filosofía del conocimiento, puesto que estas últimas, al deber explicar, con pretensión de científicidad, los objetivos, métodos y problemas de tal praxis científica, no podrían demostrar ser capaces de soslayar la problemática de la elipsis que el objeto de su estudio importa. En efecto, y tal y como sostiene Dancy (con cita de Blasco & Grimaltos),

la filosofía [del conocimiento] es el estudio de la ciencia desde el mismo interior de la ciencia. Pero esto parece plantear problemas de circularidad. Al estudiar la ciencia desde dentro de la ciencia, el filósofo [de la ciencia] no es capaz de cuestionar de un solo golpe la totalidad de la ciencia: ha de asumir, más bien, la validez general de los procedimientos y resultados científicos para poder encontrar razones en el interior de la ciencia que le permitan cuestionar, aceptar, rechazar o reemplazar aspectos particulares (2004: 32).

Evidentemente, pretensiones filiadas en valores trascendentes al sujeto o su comunidad localmente constitutiva, cual la objetividad o imparcialidad no podrán ser entendidas, en el mejor de los supuestos, sino como un ideal regulador de la actitud científica. Solo en este sentido no sería materialmente practicable, por lo tanto, que el sujeto tenga la potestad de escapar “fuera del gran Otro, de la red simbólica enajenante” (Zizek, 1992: 77) conformada por las prácticas e ideas que regulan tanto a un paradigma como a una comunidad epistémicamente determinada. La capacidad heurística de la ciencia, en cuanto tal, no podrá extenderse más allá de los propios valores que determinan a la comunidad epistémica que se aboque a su praxis. Tal y como sostiene Rouse, “no puede sostenerse que la ciencia no sea universal, sino que aquellas condiciones de la misma, susceptibles de ser entendidas como universales, constituyen un logro producto de estructuras de [de producción del] conocimiento locales” (1987: 119).

Es justamente tal consideración, relativa al carácter auto-referente de los fundamentos que explican la validez de un paradigma, que las revoluciones científicas y los consiguientes cambios en los modos de entender o representarse el mundo, tal y como los entendiera Kuhn, son tan material y dialécticamente onerosas. Dado que para el mismo la legitimación de la validez de los presupuestos de un paradigma no puede ser sino circular, al momento de la rivalidad entre tales esquemas, los apologistas de los mismos no podrán

sino adoptar argumentos y medios de contrastación que, en todo caso, no serán sino inconmensurables. La natural consecuencia de que la defensa de los mentados paradigmas suponga una justificación o salida auto-recursiva no será otra, por lo tanto, que el deber apelar a una solución o evasión a tal problema material y lógicamente imposible, en tanto la mutua coexistencia de los mismos -y, como se refiriera, los presupuestos mismos sobre los que se instituye la vigencia de éstos- supone “modos incompatibles de una vida en comunidad” (Kuhn, 1971: 151-152).

Ahora bien: si en el propio corpus o seno de los mismos paradigmas, vale decir, en la ciencia “normal” (en términos de Kuhn), “conocimiento significa exactitud de la predicción, número de diferentes problemas resueltos [mas...] no verdades acerca de cómo son las cosas en sí mismas” (Dreyfus & Rabinow, 1982: 198), podría concluirse que, en tanto no puedan apelar a la idea reguladora de la alteridad tal y como Popper o Rorty la concibieran, las comunidades epistémicas sobre las que se estructuran tales paradigmas no habrán de apelar a la racionalidad a los efectos no solo de debatir las virtudes y problemas de sus paradigmas, sino, en última instancia, también de construir un conocimiento científico endogámico.

En este sentido, consideraciones que deberían resultar absolutamente ajenas a la praxis de los descubrimientos y debates científicos, como la adscripción y lealtad de una comunidad científica a los postulados que definen la particularidad de un paradigma determinado parecen ser mucho más relevantes que aquellas que, en sus antípodas, deberían definir los alcances de un diálogo no mediado y por demás ideologizado con la alteridad a la que se refiriera a lo largo de este trabajo. En consecuencia, si existe tal entidad como una “racionalidad” teórica, la misma no debería de ser entendida cual la articulación de un proceso silogístico de experimentación o razonamiento a los efectos de acercarse a alguna proposición con carácter de verdad, sino, por el contrario, como una mera observancia o incluso devoción por los propios dictados que supone un colectivo social, científico o político determinado. Tal es, en consecuencia, el sentido ideológico que informa a la ciencia y a sus prácticas y tal es, justamente, la causa de que “las revoluciones científicas sean susceptibles de ser comparadas a las revoluciones políticas o ideológicas de todo tipo” (Pandit, 2012: 150).

## **Bibliografía**

- Barnes, B. & Dolby, R. G. A, (1995). “El ethos científico: Un punto de vista divergente”, en Iranzo, J. M., *Sociología de la ciencia y la tecnología*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, pp. 33-53
- Bauman, Z, (1998). *La globalización. Consecuencias humanas*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Blasco, J. L., & Grimaltos, T, (2004). *Teoría del conocimiento*, Universitat de Valencia, Valencia.
- Bunge, M, (1973). *Philosophy of physics*. Reidel. Dordrecht.
- Fleck, L, (2012). *Genesis and development of a scientific fact*. University of Chicago Press. Chicago.
- Foucault, M., Dreyfus, H. L., & Rabinow, P, (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. The subject and power*. University of Chicago Press. Chicago.
- Knight, K. L, (2018). *AC Pigou and the 'Marshallian' Thought Style: A Study in the Philosophy and Mathematics Underlying*, Cambridge Economics. Springer. Londres
- Kuhn, T, (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Pandit, G. L, (2012). *Methodological variance: Essays in epistemological ontology and the methodology of science*. Springer. Londres.
- Popper, K. R, (1970). *Normal science and its dangers*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Popper, K. R, (1992). *The logic of scientific discovery*. Rutledge. Nueva York.
- Resnick, S. A., & Wolff, R. D, (1989). *Knowledge and class: A Marxian critique of political economy*. University of Chicago Press. Chicago.
- Zizek, S, (2009). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores. México.