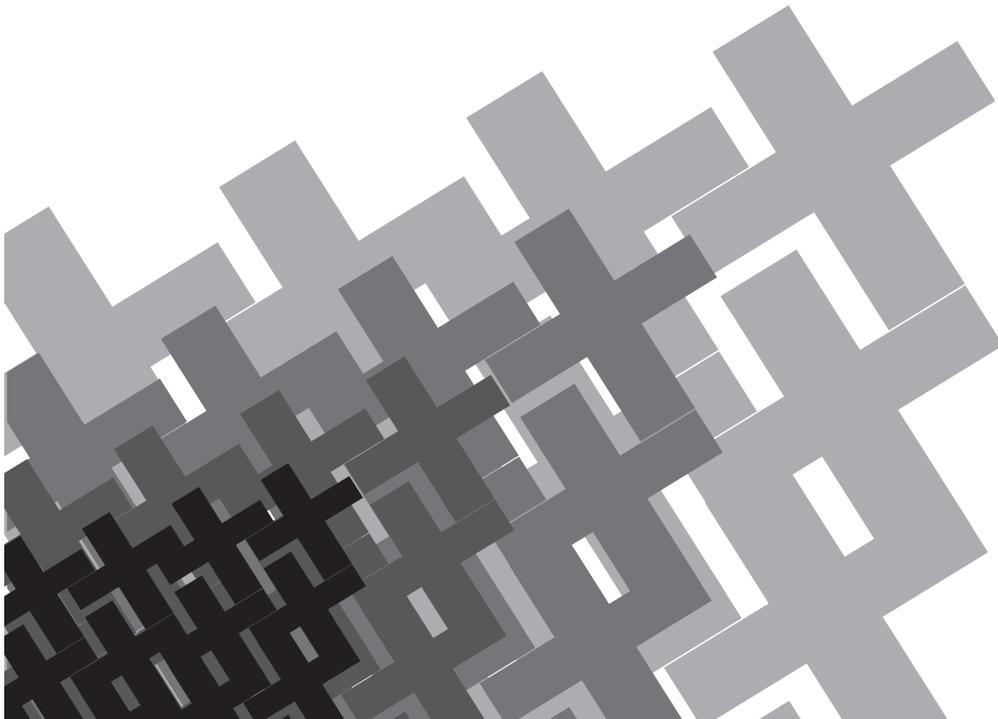


Ana Padawer
CONICET-ICA
Universidad de Buenos Aires

El investigador en biotecnología ¿no tiene temor de pasar bajo una escalera?

Los proyectos
de extensión desde la
interculturalidad revisitada



En los procesos de intervención extensionista desde las universidades, así como en las iniciativas en las que los universitarios participamos en ámbitos de gestión social fuera de la universidad, frecuentemente nos encontramos con que las herramientas conceptuales y metodológicas que nos proporcionaron nuestros estudios son poco adecuadas o difíciles de utilizar ¿Por qué “la gente” no responde como esperábamos? ¿Por qué “no nos entendemos”?

Desde la antropología, que es mi campo disciplinario, quisiera aportar algunas reflexiones que surgen de la investigación en educación, conducidas tanto en contextos académicos como de gestión, a fin de contribuir a la problematización de los aportes de un enfoque intercultural en las prácticas de intervención social. Son innumerables los autores que definen y discuten sobre este concepto, partiendo desde tradiciones académicas y políticas nacionales diversas. No es mi intención volver sobre ellas, sino más bien partir de la definición de experiencia intercultural de vida (Rockwell, 1997), para entender que todos los sujetos sociales, lejos de pertenecer o reflejar una -o dos, o tres- culturas, atravesamos a lo largo de nuestra vida por innumerables contextos socioculturales en los cuales nos apropiamos de formas de hacer, de ver y de pensar.

Esta definición es tributaria de un debate sobre el concepto de cultura que la antropología se ha dado en las últimas décadas, y que creo es útil para pensar en las experiencias de intervención, gestión y extensión; ya que en sus prácticas cotidianas implican para aquellos involucrados la experimentación de diferencias, que aun sin saberlo o desearlo, resultan catalogadas como “culturales”. Esto tiene como consecuencia la asignación (y autoasignación) de una supuesta homogeneidad a los sujetos, la que determinaría sus acciones o maneras de pensar. Si nos detenemos a reflexionar sobre estas atribuciones, comprobaremos que caen por su propio peso, pero en tanto generalizaciones que necesitamos para actuar, recurrimos inevitable e inadvertidamente a ellas.

Recientemente, con unos colegas escribimos acerca de experiencias formativas de niños indígenas y migrantes en distintos contextos y zonas del país (Diez, Hecht, Novaro y Padawer, 2011). En ese texto, necesitamos poner en discusión, como reflexión final, ciertos presupuestos de acuerdo a los cuales lo relativo al ámbito familiar y comunitario se asocia, en estos contextos, a aquello considerado como tradicional y propio, mientras que la escuela se suele constituir como representante de lo externo y lo impuesto. Encontramos que estos “dilemas culturales” dicotómicos (Hall, 2002), si bien se corresponden frecuentemente con los discursos registrados durante el trabajo de investigación, no dan cuenta de cómo en la práctica se fusionan y solapan aspectos de distintas procedencias. La escuela nunca implica simplemente “el afuera” para las familias, ya que sus referencias formativas y sus comunidades de pertenencia permean los espacios escolares.

En este artículo señalábamos que la escuela, en tanto representante –parcial y en tensión– de la lógica y los estilos formativos hegemónicos, atraviesa otros espacios socializadores. Asimismo, las lenguas minoritarias, las diversas identificaciones religiosas, la formación en el juego y el trabajo, no son ajenas a la forma en que transcurre la escolaridad. Con estas consideraciones, la necesidad teórica consiste en atender tanto a las discontinuidades como a las continuidades entre ambos planos. Los espacios formativos no escolares, lejos de quedar circunscriptos a lo local, se hallan presentes en la escuela aunque su presencia está subordinada y, en ocasiones, pareciera manifestarse en gran medida a través de procesos de deslegitimación. Desde esos otros espacios socializadores, por otra parte, se realizan demandas al sistema educativo: el derecho a la educación y la presencia de contenidos culturales particulares en la escuela común constituyen quizás uno de los reclamos más relevantes.

Estas afirmaciones, formuladas inicialmente para el ámbito de la educación, se presentan sin duda en otros espacios de intervención o gestión. No es difícil recordar, cuando escuchamos a una persona o leemos en un periódico, situaciones donde se presenta un contraste entre el uso de la "medicina tradicional" y la atención médica en hospitales, o expresiones culturales populares que se suelen confrontar a una alta cultura. Tenemos que reconocer que la antropología tuvo mucho que ver con la difusión de esta idea de que las prácticas culturales son homogéneas, y que habría una cultura occidental moderna que se diferencia sustantivamente de los "otros" culturales tradicionales.

Efectivamente, en el marco de debates sobre la universalidad y la particularidad de las instituciones humanas, la antropología planteó, desde sus comienzos como disciplina (a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX), la oposición entre ciencia y sentido común, entre el conocimiento científico y la superstición propia de las culturas no occidentales. Sin embargo, nos preguntamos si aún el investigador del laboratorio de biotecnología no tiene temor de pasar bajo una escalera, o emprender un proyecto un martes 13. ¿No tiene intuiciones que lo hacen seguir cierto camino de investigación, que luego podrá corroborar con otros métodos? Esto se debe a que, contrariamente a lo que estas dicotomías sugieren, el conocimiento que usamos para llevar adelante nuestros quehaceres –incluso los científicos– lleva implícitas prácticas asociadas a las ciencias tanto como a las creencias y al sentido común.

La distinción entre la ciencia y otras formas de conocer el mundo –definidas como indígenas, locales, tradicionales, intuitivas, ordinarias, técnicas– oculta las diferentes maneras en que se produce conocimiento predictivo del mundo material, a través de configuraciones distintivas de desarrollos cognitivos y técnicos que se producen mediante prácticas sociales históricamente constituidas.

Es por ello que en las prácticas sociales cotidianas es posible distinguir algunos atributos que son habitualmente adscriptos a las prácticas científicas y que erróneamente se utilizan para distinguirlas del conocimiento tradicional y empírico. Por ejemplo, la suspensión de creencias, la articulación de clasificaciones con diferentes conceptos de causalidad, el uso de teorías marco, las redes de entendimiento, la experimentación y la construcción de narrativas (Ellen, 2004).

En este sentido, creo que uno de los desafíos que se nos plantean al llevar adelante un proyecto extensionista o de gestión tiene que ver con poder discutir, no sólo discursivamente sino desde las prácticas, estas dicotomías que inadvertidamente vuelven a los "otros" en autómatas, que ejecutan los pasos indicados por una supuesta cultura homogénea y distinta de la "nuestra". La misma oposición nosotros-ellos merece ser reconsiderada: sin duda experimentamos diferencias y reconocemos uniformidades al relacionarnos con otros sujetos, pero así como al actuar y conversar cotidianamente necesariamente integramos los matices de opinión (en función de lo que suponíamos que nos iban a responder y luego sucede de una manera diferente a lo anticipado, por ejemplo), poder incorporar como fundamento conceptual de las prácticas la complejidad de las adscripciones socioculturales permite entender a nuestros interlocutores como sujetos tan activos y reflexivos, tan particulares como nos consideramos nosotros mismos.

Como parte del debate sobre la investigación y la intervención en relación con las suposiciones implícitas acerca de los sujetos sociales que conllevan, en un artículo previo había planteado la importancia de detenerse en la noción de devolución, vinculada al proceso de construcción del saber profesional como un saber legítimo (Padawer, 2008). Este concepto es, a mi juicio, especialmente problemático en tanto lleva implícita la idea de un investigador que "recoge" datos o información y "devuelve" te-

orías o explicaciones. Consignaba que esto probablemente se vinculaba con el desarrollo de las ciencias sociales desde una matriz positivista, que supone que es posible extraer datos en el campo evitando, mediante recursos técnicos, tanto su subjetividad, como las transformaciones que produce la presencia misma del investigador.

En la antropología, el desarrollo del trabajo de campo combinó esta matriz positivista con principios comprensivistas. Fue así como la teoría relativista propuso rescatar el punto de vista de los que fueron definidos como "otros", involucrando técnicas como la observación participante, y una discusión epistemológica respecto del compromiso y del distanciamiento como una tensión inherente a la producción de conocimiento (Batallán y García, 1992). Señalaba que estos desarrollos no son exclusivos del debate antropológico, ya que actualmente hay un importante consenso en la consideración del carácter intersubjetivo de la producción de conocimiento social (Giddens, 1982; Bourdieu y Wacquant, 1995). Esta posición epistemológica permitía plantear, en las investigaciones efectuadas en el contexto del Estado, tanto el reconocimiento de la implicación del investigador, como la perspectiva de los sujetos considerados como agentes reflexivos, en diálogo con el investigador-interlocutor interesado.

Al cuestionar el concepto naturalizado de devolución, sostenía en ese artículo que el desafío de los investigadores en contextos de gestión consiste en que, además de reconocer las hipótesis de acción implícitas en las políticas y analizar qué sucede en su implementación efectiva, puedan reconocer sus propias hipótesis y supuestos sobre los procesos sociales bajo estudio, que necesariamente los atraviesan.

Sin desconocer las especificidades que caracterizan a los proyectos de extensión respecto de este otro tipo de producciones de conocimiento de la realidad social, me gustaría extender esta propuesta, que efectué hace tres años, a este ámbito de intervención.

La perspectiva teórico-epistemológica que me permitía sustentar esta idea es la premisa de la construcción intersubjetiva de conocimiento, que se apoya en el reconocimiento de la importancia de las hipótesis de los sujetos y la consideración de su carácter reflexivo como parte constitutiva de la realidad social. Las hipótesis que formulamos como investigadores, como gestores de políticas o como extensionistas, por supuesto, seguramente diferirán en alguna medida de aquellas que los protagonistas sostienen (de hecho, si hubiera coincidencia, poco podríamos aportar desde nuestro lugar específico como investigadores, extensionistas o gestores). Pero forma parte del proceso de conocimiento ponerlas en relación para, de esa manera, construir conocimiento relevante tanto para aquellos con quienes trabajamos como para nosotros, en tanto miembros de una "comunidad" universitaria de pertenencia.

¿Cómo establecer estos diálogos en contextos de extensión? Una forma podría consistir en otorgar, en los proyectos, espacios y tiempos específicos para que los distintos participantes puedan explicitar los problemas sociales que consideran deben ser abordados colectivamente, que se puedan sistematizar las distintas perspectivas, suposiciones, prejuicios y, a partir de ellas, establecer hipótesis de trabajo que puedan responder a esas posiciones no siempre coincidentes.

Si reconocemos que no somos los que "traemos" la solución a los problemas de otros, pero tampoco idealizamos a esos otros como quienes "tienen la respuesta", quizás es posible incorporar de manera más sistemática en los proyectos las ambigüedades, dudas y capacidad reflexiva que todos los sujetos sociales tenemos.

Esto implica un cierto riesgo: reconocer que no tenemos "la solución" parece, en primera instancia, deslegitimar la propuesta de intervención. Sin embargo, creo que el reconocimiento de que se tienen preguntas sobre problemas sociales, posibles respuestas que en el desarrollo de la experiencia se van a poner en juego, le otorga a los proyectos de extensión el carácter de procesos de conocimiento compartido.

Bibliografía

-BATALLÁN, GRACIELA Y GARCÍA, JOSÉ FERNANDO. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales. Año 1. N°. 1 Buenos Aires: Colegio de Graduados en Antropología. 1992.

-BOURDIEU, PIERRE Y WACQUANT, LOUIS. Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo. 1995.

-DIEZ, MARÍA LAURA; HECHT, ANA CAROLINA; NOVARO, GABRIELA Y PADAWER, ANA. Interculturalidad. Cruces entre la investigación y la gestión. En Novaro, Gabriela: La interculturalidad en debate. Buenos Aires: Biblos. 2011.

-GIDDENS, ANTHONY. Hermeneutics and Social Theory. En: Profiles and Critiques in Social Theory. University of California Press. 1982.

-HALL, KATHLEEN. Lives in translation. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2002.

-ELLEN, ROY. "From ethno science to science, or what the indigenous knowledge debate tells us about scientis define their project". Journal of Cognition and Culture. 4/3. Pp. 409-450. 2004.

-PADAWER, ANA. "Contra la devolución: aportes de los conceptos de implicación y diálogo para las investigaciones antropológicas en contextos de gestión educativa". Revista Papeles de Trabajo en Etnolingüística y Antropología. Universidad Nacional de Rosario. N° 16. Disponible en <http://www.scielo.org.ar> 2008

-ROCKWELL, ELSIE. La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A.: Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Infancia y Aprendizaje. Madrid. 1997.