



Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del  
Profesorado  
España

Fernández Rodríguez, Eduardo; Gutierrez Pequeño, José Miguel  
Releyendo la metodología de la Investigación--Acción Participativa (IAP). Pedagogía de las ausencias,  
Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación  
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2014,  
pp. 73-85  
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217030664006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Fernández-Rodríguez, E. & Gutiérrez-Pequeño, J.M. (2014). Releyendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). *Pedagogía de las ausencias, Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 73-85.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198851>

## Releyendo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Pedagogía de las ausencias, Pedagogía de la traducción y Pedagogía de la articulación

Eduardo Fernández Rodríguez, José Miguel Gutierrez Pequeño

Universidad de Valladolid

### Resumen

Con este trabajo se pretende hacer una revisión crítica de la metodología de la Investigación Acción Participativa y la pedagogía concientizadora de Paulo Freire, a la luz de los aportes proporcionados por el psicoanálisis lacaniano y la sociología de las ausencias del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. No se trata de renegar de las posibilidades emancipadoras de la IAP, sino, por el contrario, de revitalizarla a través de la reflexión de algunas de las mitologías que la acompañan: por un lado, la naturalización de una posición (la del educador crítico y los teoremas críticos) que, en muchas ocasiones, han negado la posibilidad de que surgieran otras experiencias ancladas como estaban al modelo ideológico de falsa conciencia; por otro lado, la de considerar el diálogo concientizador como un encuentro transparente, lo que ha llevado a no considerar la heterogeneidad, la asunción de diferentes posiciones subjetivas desde las cuales iniciar un proceso transformador de la realidad.

### Palabras clave

Investigación-Acción Participativa; Pedagogía crítica; Teoría de la Educación; Formación.

---

### Contacto

Eduardo Fernández Rodríguez, [edufern@pdg.uva.es](mailto:edufern@pdg.uva.es), Departamento de Pedagogía. Escuela Universitaria de Educación. Avda Madrid, 44- 34004 Palencia.

## Rethinking about the Participatory Action Research (PAR). Pedagogy of the absences, Pedagogy of the traduction and Pedagogy of the articulation

### Abstract

This work tries to do a critical review of the methodology of the Participative Action-Research and the Paulo Freire's conscientization pedagogy, from the contributions provided by the lacanian Psychoanalysis and the sociology of the absences at the expense of the portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos. It's not a question of renouncing the emancipating possibilities of the IAP, but, for against, to revitalize it across the reflection of twice mythologies: on the one hand, the naturalization of a position (it of the critical educator or it the critical theorems) that, in many times, have denied the possibility that other experiences should arise because of it be anchored to the ideological model of false conscience; on the other hand, considering the conscientization dialogue a transparent meeting, which has led to not considering the heterogeneity, the assumption of different subjective positions from which begin a liberation process of the reality.

### Key words

Participatory Action Research; Critical Pedagogy; Theory of the Education; Training.

### La investigación temática o el “Aleph en ruinas”

Para empezar, evocaremos algunas cuestiones conocidas por muchos de los profesionales familiarizados con el pensamiento freireano, la práctica de la educación popular y las metodologías de Investigación Participativa. La primera de ellas se refiere al concepto de *investigación temática* (Freire, 2002). Se nos ha dicho que la investigación temática tiene como objetivo descubrir el universo temático o los temas significativos a fin de iniciar un proceso educativo liberador que contribuya al proceso de desencubrimiento y transformación de la opresión.

Para introducir la segunda cuestión vamos a retomar el concepto/figura del *Aleph*. Jorge Luis Borges nos lo presenta de esta forma: «... uno de esos raros lugares en los que están sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos»... Es ésta una cuestión que debiéramos reflexionar antes de iniciar cualquier proceso de investigación temática. La reflexión sobre el *Aleph* nos va a permitir ubicar (localizar) en dónde nos situamos al iniciar un proceso de concientización (o de formación). Y esto por la razón siguiente. Como formadores hemos soñado (yo diría, seguimos soñando) con la posibilidad de encontrar un *Aleph*, un punto que contiene todos los puntos, una especie de grado cero, a partir del cual, trazar el mapa en el que converjan todos los escenarios y todos los momentos posibles.

Creo que todas y todos hemos tenido la tentación de caer en los infiernos del *Aleph*. Podemos recordar algunas de esas infernales sugerencias. La *tradición marxista*, por ejemplo, enfatizó la lucha de clases como única explicación posible del desarrollo histórico. El *discurso civilizador/ilustrado/racionalista* (como forma suprema de acceso a la realidad) y su énfasis en la «modernidad». La *teoría de la elección racional neoliberal* ha dado fundamento (natural) a todo comportamiento individual.

No obstante, el problema fundamental no es tanto haber sucumbido o no, eso es algo que llevamos con nosotros en tanto agentes de la historia. El problema con respecto a la tentación del *Aleph* es otro: lo podemos denominar como «panoptismo del sujeto» (Gatti, 1999: 41 – 42).

¿Por qué relacionamos el *Aleph* con el «panoptismo del sujeto»? Sabemos de la obsesión en nuestras sociedades por encontrar una plataforma desde la que aplicar una observación correcta de las cosas. Nos afanamos en hallar ese lugar y, una vez que lo encontramos, – como bien nos cuenta Borges – no hacemos otra cosa que mirar desde ese punto de vista que nos proporciona el *Aleph*. El problema comienza cuando ignoramos u olvidamos que nuestra “plataforma de observación” no se halla al margen de lo histórico, de las relaciones sociales, institucionales, culturales, políticas y económicas, a partir de las cuales, generamos sentidos a las cosas que nos rodean.

El «panoptismo del sujeto», entonces, nos recuerda varias cosas: (i) que, en muchas ocasiones, con el *Aleph* viene el olvido, esto es, la naturalización de nuestra posición (histórica) como observadores de la realidad; (ii) que con la naturalización viene la invisibilización de dicha posición, lo que tiene como efecto la negación de cualquier pretensión de contacto-proximidad con aquello que observamos, pues esto echaría por tierra nuestra posición privilegiada (y exterior); (iii) por último, que lo que observamos, lo que (nos) representamos, «funda lo visible, y a la vez, niega/expulsa lo invisible». Es decir, sólo existe aquello que ha sido tocado por el “*calido lazo*” de nuestra mirada; lo demás es puro ruido, nebulosa o, en el peor de los casos, patología (sobre todo para quienes no son vistos desde el *Aleph*).

Por tanto, sólo lo que es visible se conoce. Las cosas existen porque las hemos visto. Lo que somos, lo que podemos llegar a ser, lo que pensamos o podemos llegar a pensar, lo que podemos o no podemos hacer; todo esto ya está prescrito desde una mirada omnipotente, omniabarcadora y omnisciente, para quien lo no-visible carece de estatuto ni legitimidad alguna; no quedándole al individuo otra opción que, o bien advenirse al cobijo de dicha mirada con sus leyes reguladoras, o bien permanecer en el espacio de lo patológico, la proscripción, el “*ser maldito*” con toda la carga punitiva que ello conlleva.

La conclusión que podemos sacar de esta tentación del *Aleph* es la siguiente: al final, lo «a representar» queda al margen, y el paisaje es el mapa. Lo único que miramos-observamos es (desde) el *Aleph*. Nuestra plataforma de observación es, ahora, lo único objetivo, la única realidad existente. De esto sabemos mucho a través de la fatal historia del positivismo: al principio, buscaba en lo visible aquello que merecía ser digno de estudio-observación (*positivismo empírico*); más tarde sólo lo que era resultado de la mirada sería estudiado u observado (*positivismo lógico*). De esta transición positivista deriva una consecuencia fundamental para lo que aquí nos ocupa: la inversión de la lógica de la representación: «El territorio ya no precede al mapa (...) Desde entonces, es el mapa quien precede al territorio» (Gatti, 1999: 45).

La cuestión en tanto educadores críticos es la siguiente: ¿podemos salir de la espiral del *Aleph*, de sus jerarquías de visibilización e invisibilización? Mientras sigamos naturalizando nuestros dispositivos ópticos – que son los que están situados en las cúspide de todo acceso/saber sobre la realidad – supongo que no. Las salidas respecto del *Aleph* son otras o, por lo menos, deben estar esperándonos en otros lugares.

Pero aún tenemos más problemas derivados de esta lógica de representación panóptica. Hay salidas, o formas de escapar al *Aleph* que también son peligrosas porque «re-producen el *Aleph*», lo hacen presente una vez más. Ante la conciencia de que existen cosas no visibles para nuestra mirada pero que indudablemente existen, pienso que debemos

escapar tanto de la apuesta por la metateoría (en la que el sujeto, ante la crisis de lo visible, se repliega sobre sí) como de la yuxtaposición de lo invisible en lo visible (en la que el sujeto, ante el desequilibrio óptico, no hace sino crear mapas cada vez más refinados que encajen – se amolden – a las caras de la realidad no-visible que antes quedaron fuera del cuadro).

Nuestra tesis es que la investigación temática debe evitar moverse en la naturalización del/os *Aleph*/s, más bien, debemos objetivar el lugar desde el que (decimos) que vemos a la gente hacer/decir/sentir cosas. Creo que sólo desde una «posición desnaturalizadora y/o antipanóptica del *Aleph*» podremos realmente articular procesos de transformación con eso(s) otro(s) que (pensamos) son inexistentes; y de cuya cuenta, desgraciadamente, únicamente caemos en el momento en que hace crisis nuestro proceso de transformación social a partir de la educación concientizadora.

Volvamos, pues, a las salidas y a los lugares donde pueden estar habitando esas identidades no visibles. Una vez “*desnaturalizados*” nuestros dispositivos de visibilización e incluso renunciado a formar parte de un único espacio-*Aleph* ¿cómo ver esos “otros territorios”? En lo que sigue nos vamos a referir a un procedimiento que, desde nuestro punto de vista, (seguramente ubicado, esperamos, en las ruinas de algún *Aleph*), concede carta de visibilidad a eso que (pensamos) no existe: dicho procedimiento será el de establecer una pedagogía de las ausencias.

### La investigación temática o el “*Aleph* en ruinas”

La investigación temática como pedagogía de las ausencias parte de realizar una crítica de lo que podemos denominar «lógica de producción de la no-existencia». Se trata de una crítica a esas formas de acceso a la realidad por negación, es decir, experiencias y formas de pensar o de actuar que son consideradas irrelevantes, no-cualificadas, descartándolas de forma irreversible.

Lo ignorante, lo primitivo/premoderno/subdesarrollado, lo inferior, lo local, lo improductivo, aparecen como las formas sociales en las que esta lógica de la no-existencia se materializa. ¿Qué efecto produce? La sustracción del mundo y la contracción del presente: «Esta lógica de producción de la no-existencia muestra como la falta de experiencia social se traduce, en realidad, en desperdicio de la experiencia social» (Santos, 2005. 151 – 195).

La pedagogía de las ausencias intenta revelar la diversidad y multiplicidad no destructiva de las prácticas sociales y de los agentes sociales, haciéndolas visibles/creíbles por contraposición a los regímenes de veracidad-legitimidad exclusivistas de las prácticas hegemónicas sustentadas en la lógica del *Aleph* y el «*panoptismo del sujeto*».

La figura del ignorante debería hacernos evocar todas esas prácticas basadas en certezas absolutas, así como todas esas actitudes teóricas que legitiman un cierto capital cultural. Pero, también, la razón (o visión) totalizadora se hace presente en aquellas otras prácticas pseudo-participativas en las que una apertura primera (al diálogo, a la participación, a la negociación, etc.) es cortada de raíz por un saber que se pretende superior en base a una posición de poder no ganado sino adquirido previamente.

La figura del pre-moderno y del/o subdesarrollado la encontramos en todas esas prácticas, de corte más bien funcionalista, para quien el encuentro con esas otras formas sociales no debe servir más que para adquirir una serie de roles (predeterminados) dentro del sistema social. Frente a estas prácticas sociales basadas en la existencia de un tiempo lineal que legitima unas prácticas (las desarrolladas, modernas) sobre otras (las pre-modernas o subdesarrolladas, infantiles, anacrónicas, dinosaurias), pensamos que debemos restituir otras temporalidades, contemporáneas de las (supuestamente) avanzadas. Dichas prácticas

ya no tendrían el estatus de residuales (de remanentes que vamos dejando atrás) sino que tendrían su propia temporalidad, y, por tanto, debiéramos aprender de ellas en tanto que nos ofrecen otras posibilidades. Por ejemplo, ¿no serían contemporáneos los movimientos de oposición a la Estrategia Europea de Empleo basada en la adquisición de competencias profesionales y las nuevas estrategias de trabajo postfordista? ¿O pensamos que los primeros son anacrónicos, se oponen al progreso y, por tanto, no son modernos?

La figura del inferior remite a una práctica monocultural en donde se naturalizan las diferencias. Estas prácticas son, actualmente, implementadas por el multiculturalismo liberal y su cínica «tolerancia hacia el Otro», a través de una política basada en el reconocimiento de una serie de identidades preexistentes en el individuo, quedando al margen toda consideración colectiva en torno a la reestructuración profunda de las relaciones de producción, invisibilizando las desigualdades materiales exacerbadas en cuanto a la renta y la propiedad, el acceso al trabajo asalariado, la asistencia sanitaria, el consumo de calorías o la exposición a la toxicidad medioambiental. Por tanto, debiéramos construir un espacio en el que nuestras diferencias sean reconocidas recíprocamente, a fin de poder articularse en un proyecto colectivo común y no discriminatorio (de unas diferencias respecto de las otras). Este espacio multicultural de oposición, conjuga tanto las necesidades de reconocimiento de nuestras singularidades, como las necesidades de redistribución de la riqueza (sin la cual, no es posible desarrollar nuestra potencialidad en tanto seres humanos diferenciados).

Sabemos, también, que la escala dominante es la escala global/universal, bien sea cuando hablamos de procesos transnacionales, bien sea cuando nos referimos a la exportación planetaria de nuestras “perfectas democracias occidentales”, o bien sea como en el actual panorama educativo, cuando reducimos la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a ciertas metodologías ;“ónticamente”! más adecuadas para dar cuenta de la complejidad del mundo profesional postliberal. Frente a esta figura de lo global como escala dominante, debemos recuperar en lo local experiencias de renovación política y educativa. Economías autogestionadas alejadas de los imperativos de los grandes conglomerados financieros, experiencias de participación popular o de democracia participativa que rompan con la democracia de representantes escasamente representativos (a no ser que a quienes se represente sean determinados grupos de poder económico); experiencias de renovación pedagógica que apunten al estallido de la monocultura curricular, a través de impulsar la pluralidad en las formas de abordar los procesos formativos.

Y, finalmente, frente a la monocultura de los criterios de productividad capitalista desplegar una ecología de la productividad que ponga en cuestión el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Se trata, en términos de Paulo Freire, de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué producir? ¿A favor de qué o de quién producir? ¿En contra de qué o de quién producir? ¿Con qué o con quiénes producir?

## **La tematización: ¿una pedagogía de la traducción? ¿Una pedagogía de la articulación?**

### **Pedagogía de la traducción**

Se trataría ahora de implementar un procedimiento que permita crear sentidos compartidos a partir tanto de las experiencias disponibles como de las posibles. Pero para

crear sentidos compartidos e inteligibilidades recíprocas, es necesario entender que todas nuestras modalidades de existencia son incompletas, por lo que, necesariamente, tenemos que enriquecer dicha incompletud a través del diálogo y la confrontación con esas otras culturas o formas de estar en la historia-mundo.

La tematización debe ser pensada, entonces, a partir de esta dimensión de incompletud. Los procesos de creación de sentidos compartidos han de partir de este universalismo negativo que nos dice: «es imposible completarnos en una totalidad». Y es en este reconocimiento de incompletud cuando podemos tender a la heterogeneidad, al reconocimiento de ese/esos “más allá” que se sitúa/n fuera de nuestro ser, de nuestro horizonte ideológico, pero sin el cual o los cuales desperdiciaríamos experiencias sociales que, *potencialmente*, (y subrayo lo de potencialmente), pueden contribuir a la transformación social.

Por tanto, la tematización necesita de «una pedagogía de la traducción», de unos procesos comunicacionales, organizativos y metodológicos, obligados al encuentro con lo «no idéntico», con el equívoco o el malentendido, y todo lo que se deriva de él. Sin ese «diálogo con la alteridad» me parece que estaríamos condenados a vivir permanentemente en la tiranía del cristal del *Aleph*, de cuyos efectos perversos ya hemos hablado antes. El sentido compartido, fruto de la traducción, no se origina más que en ese espacio compartido, en ese intercambio de cristales-*Aleph*, en la deformación de los mismos, incluso en la ruptura con alguno de ellos. El conocimiento verdadero, entonces, no surge únicamente del distanciamiento crítico respecto de nuestra subjetividad a partir de una mirada *Aleph* nueva, inédita, con la que vemos las cosas con una «conciencia revolucionaria». La verdad, en realidad, es efecto de los mutuos desplazamientos a través de las palabras que nos damos desde nuestro “*morar en un espacio Aleph*”, y este intercambio puede ser conflictivo, terrible, incluso imposible.

La pedagogía de la traducción, finalmente, deviene en *heterotopía*, un reconocer que los procesos de tematización, de codificación-descodificación siempre se articulan (y de esta cuestión, de su articulación, hablaremos más adelante) sobre un espacio de «no-saber» que hemos de admitir, una incompletud que no es posible erradicar, lo que es una motivación para continuar ese proceso de inteligibilidad compartida. En términos lacanianos podemos decir que los procesos de codificación-descodificación se sitúan en el lugar de *lalengua*:

«Traducir discursos, trasladar textos, supone un encuentro con esa colección de lugares, todos singulares y todos heterogéneos, que es *lalengua*. Heterotopía, conjunto inconsistente de lugares para el deseo, espacio que se presta a todos los juegos imaginables para que la verdad, en el movimiento de las palabras, hable» (Rodríguez Monroy, 1999: 19).

El psicoanálisis laciano nos ha donado una enseñanza fundamental en torno a ese espacio de no-saber que, insisto, se encuentra en la base de todo intercambio simbólico (y, por supuesto, dentro de nuestra investigación temática). La cuestión fundamental señalada por Lacan es que la heterotopía o el malentendido – ese “*más allá*” que se hace presente entre los interlocutores – no es más que «el discurso del *Otro*», y ¿quién es ese *Otro* que se hace presente, rompiendo la armonía entre los participantes en la situación de tematización (codificación-descodificación)? La ideología, los ideogramas, el «horizonte socio-cultural» que habla en el sujeto. Es ese «*otro cultural*» el que mediatiza al sujeto, permitiéndole cualquier acceso a la realidad.

Adonde queremos llegar es a la siguiente cuestión: si reconocemos lo *heterotópico* del intercambio de sentidos entre los participantes de una acción concientizadora; si en los diálogos codificadores y descodificadores va a entrar en escena ese discurso del *Otro*; si el

intercambio de mensajes no son más que «palabras referidas» a un horizonte ideológico que se corporaliza a través del discurso de los interlocutores (Batjin), entonces, la fase de tematización deviene en un proceso dialógico en el cual los actos de habla producidos en y a través de los diálogos descodificadores muestran sujetos divididos por su inconsciente ideológico-cultural. Por tanto, la relación en los círculos conscientizadores no será de sujeto a sujeto, sino de ideología a ideología, «de subjetividad social a subjetividad social». Este es el punto fundamental en la pedagogía de la traducción.

Los diálogos codificadores/descodificadores nada tienen de transparentes, las premisas de partida utilizadas del lado del educador o de los educandos no pueden ser aceptadas como evidentes, precisamente porque esas formas de experiencia (esos saberes o prácticas sociales) se mueven en el terreno de *lalengua*, del equívoco, del peso de lo ideológico-histórico, y ésta es precisamente su mayor virtud: la heterotopía nos remite a la no-homogeneidad en la fase de tematización, a la intraducibilidad o indecibilidad (Derrida) inherentes a todo proceso comunicativo (en tanto proceso sociohistórico).

La pedagogía de la traducción, si realmente aspira a ser dialógica, debe entender el carácter mestizo de los enunciados que van y vienen en todo proceso de tematización al modo freireano. Debemos reconocer en lo que nos dicen (ellos, los formados) y en lo que decimos (nosotros, los formadores) multitud de tensiones, de antagonismos, pero también de formas creadoras. Sólo desde este reconocimiento recíproco nuestros enunciados pueden actuar polémicamente, es decir, dialógicamente; sin sustituir o negar ninguna de las formas de existencia, pero, muy importante también, sin pretender «canibalizar» el discurso del otro como ya señalé al referirme al *Aleph*. De cómo establecer este diálogo de forma articulada y que, a la vez, posibilite formas contrahegemónicas, daré cuenta cuando hable de la pedagogía de la articulación.

No obstante, quisiéramos concluir esta breve reflexión respecto a la tematización freireana como «una pedagogía de la traducción», haciendo una advertencia. Nos parece fundamental seguir esos hilos del discurso de la *otredad* en las formas ideológicas presentes en los enunciados de la codificación/descodificación, en definitiva en el terreno de *lalengua*. Sin embargo, somos más bien pesimistas respecto a cómo se están haciendo esas investigaciones en torno a lo «heteroglósico del sujeto».

La cuestión no está, creemos, en desarrollar talleres en donde los sujetos hablan/hablamos sobre nuestra forma de ver el mundo, acerca de nuestras prácticas, o cómo analizamos el contexto que nos rodea (sería el autodiagnóstico clásico utilizado por la concepción metodológica dialéctica de la educación popular). Nos parece que el hilo ideológico no-consciente del discurso del Otro en el sujeto debemos buscarlo no sólo a partir de lo que el sujeto dice sobre sí mismo o lo que le rodea, sino mediante investigaciones de campo, trabajos etnográficos en donde intentamos acercarnos a ese universo heteroglósico que únicamente hemos podido intuir en nuestros diálogos codificadores/descodificadores». No queremos extendernos más respecto a este punto, simplemente quiero lanzar un aviso para navegantes a fin de erradicar malas prácticas que únicamente llevan a cerrar un campo polifónico (como es el terreno de *lalengua*) por motivos tan variopintos como falta de tiempo, escasez de recursos disponibles o, sencillamente, porque no lo consideramos importante.

### **Pedagogía de la articulación: sedimentación y reactivación de lo político**

La segunda cuestión a la que nos vamos a referir dentro de este intento por hacer una relectura de la metodología freireana y/o de la IAP, surge como un efecto lógico de la intención emancipadora en la propuesta de Freire. Si la pedagogía de la traducción se nos antoja una condición necesaria para el establecimiento de diálogos

codificadores/descodificadores, sin embargo, ocurre que esto no es suficiente. La inteligibilidad de los discursos no garantiza el que se unan en una propuesta práxica o de transformación social. En lo que sigue, quisiéramos hacer algunos comentarios respecto a lo que he denominado pedagogía de la articulación, en tanto la “otra cara” del proceso de tematización. Articulación que se sitúa en el umbral de la problematización concientizadora, y, sin la cual, ésta se me antoja imposible de realizar.

La cuestión principal es que la diferencia de los discursos, la heteroglosia o *lalengua* de la que ya hemos hablado, instaura una especie de tensión permanente que hace imposible cualquier intento de homogeneización o totalización. Da igual que visión o mirada tengamos sobre la cosas, cuando nos sumergimos en el espacio de la articulación el juego es radicalmente otro. La pedagogía de la articulación, entonces, deviene en una actividad política en el sentido en que la concibe el politólogo argentino Ernesto Laclau. Para éste la política aparece cuando hay, de un lado, «dislocación de orden social», y, del otro lado, «reinscripción (institucionalización) de ese orden» o, dicho de otro modo, hegemonización de esa dislocación (Laclau, 1997: 140). Veamos que quiere decir esto en relación a la fase de tematización y a la pedagogía de la articulación.

¿Qué es lo que ocurre cuando establecemos un proceso de codificación/descodificación de la realidad? Pues que nos encontramos con sujetos cuya implicación en un proceso de alfabetización concientizadora se origina a partir de «múltiples posiciones-experiencias»: “como mujer”, “como estudiante”, “como persona implicada en un proyecto nacional”, “como sindicalista”, “como individuo en condiciones de precariedad laboral”, etc. La cuestión es que, potencialmente, cada una de estas posiciones, trataría de subvertir lo instituido, en el sentido en que le impide ser sujeto de la historia. Cada una de estas posiciones de sujeto muestra una relación de negatividad, antagónica con respecto al orden social establecido.

Cuando tratamos de implementar una pedagogía de la articulación nos encontramos con un espacio social incompleto, fragmentado, complejo, en el que reconocemos: (i) por un lado, un exceso de sentido en dicho espacio social, es decir, un topos en el que se generan múltiples diferencias irreductibles las unas de las otras; (ii) por otro lado, una dificultad de fijar dichas diferencias y de permitir una estructura articuladora estable. Sería algo así como el reconocimiento de la incompletud de *lalengua* en tanto estructura inherente a los procesos discursivos presentes en la codificación/descodificación. No obstante, esta tensión o negatividad tiene algo de decisivo: la dislocación de lo institucionalizado, la posibilidad de la praxis en definitiva.

Por tanto, no debiéramos olvidar una cuestión fundamental para la IAP: son las negatividades presentes en los círculos concientizadores los que hacen plausible cualquier proyecto de transformación. Son todas y cada una de esas posiciones que el sujeto asume al incorporarse a los espacios de codificación/descodificación, todas y cada una de esas diferencias inconmensurables, las que permiten la reactivación de un proceso emancipador en donde antes no había nada más que la pura reproducción del orden social instituido. Otra cosa es que dichas negatividades se articulen en un todo contra-hegemónico.

Nuestra primera conclusión, entonces, es que *la pedagogía de la articulación necesita de elementos que dislocan, rompen con la estructura social institucionalizada*. Dichos elementos están presentes en aquellas diferencias irreconciliables con lo instituido hegemónico. Son esas «posiciones de sujeto», en definitiva, desde las que, creo, debemos partir para generar procesos liberadores.

Hemos dicho que el carácter político de los círculos de codificación/descodificación deviene de un doble proceso: por un lado, «dislocación»; por otro «reactivación o hegemonización».

Pasemos ahora a esta segunda cuestión, la de la reactivación de lo social a partir de estas, aparentemente, diferencias inconmensurables.

Si bien podemos reconocer que el exceso en las identidades y la aparición de múltiples diferencias presuponen la imposibilidad de cierre, es esto mismo lo que lleva a la necesidad (política) de un proceso de sobredeterminación y sobreidentificación. ¿En qué sentido los procesos de codificación/descodificación se relacionan con el concepto de sobredeterminación? ¿Por qué entender la fase de tematización como un proceso hegemónico?

Nos parece que los círculos temáticos no deben consistir en la imposición de una determinada visión del mundo particular de una clase social, de una concepción determinada respecto a las relaciones de género, etc., sino, más bien, deben tener la capacidad de articular esas diferentes posiciones, antes antagónicas, ahora equivalentes, a partir de una posición común de crítica a las posiciones hegemónicas. Y esta sobredeterminación sólo es posible a partir del abandono de posiciones particularmente irreductibles. La fase de tematización únicamente puede reinscribir lo político, generar acciones y estructuras instituyentes contrahegemónicas si, en su seno, alberga «negatividades solidariamente radicales».

La segunda conclusión, entonces, es que no son las posiciones *a priori* de los sujetos las que garantizan un proceso de transformación social. Más bien, *son sus procesos creativos, articularios, instituyentes, los que dictaminarán (o no) la dislocación del orden social hegemónico*, aún sabiendo que ésta se halla amenazada por fronteras internas y externas inherentes al círculo de cultura en tanto estructura política siempre “*por hacer*”.

### **La problematización: de la ideología como “falsa conciencia” a la ideología como “sutura”. Límites del círculo hermenéutico**

La fase de problematización nos lleva directamente a pensar en torno a la noción de concientización, esto es, *la superación (dialéctica) de la visión ingenua de los formandos por una conciencia crítica surgida en la acción transformadora de su realidad*. Voy a exponer algunos de los límites que, a mi juicio, subyacen en esta visión emancipadora, ligados todos ellos a la noción de «ideología como falsa conciencia» y al proceso de concientización y educación dialógica como «espiral hermenéutica».

Es evidente que los procesos de concientización permiten una visión crítica, en tanto “*otra visión*” con la que mirar nuestra realidad. A través de la educación dialógica interrogamos las evidencias, los sistemas de comprensión que utilizamos para ponernos en contacto con el mundo. El análisis crítico deviene, entonces, en una pre-condición de la praxis radical. Su tarea es doble: (i) por un lado, abrir una brecha en la conciencia reificada; (ii) por otro lado, inspirar en el sujeto un espíritu de negatividad e independencia crítica, así como la reestructuración y la transformación de una realidad opresiva.

No obstante, esta actitud crítica se realiza en muchas ocasiones partiendo de una premisa cuando menos cuestionable: la de sustituir una subjetividad alienada y cosificada por otra subjetividad revolucionaria, libertaria y emancipada.

Nuestro problema no está con el carácter ideológico de los procesos sociales, históricos, institucionales, en los que nos hallamos inmersos. El problema lo tenemos cuando pensamos que podemos sustituir una relación deformante, ingenua o falsa del sujeto con el mundo, por otra relación verdadera, formada y crítica. Esta ilusión es propia de aquellos esquemas de praxis social en los que la ideología es considerada como *falsa conciencia*, esto es, una relación del sujeto-mundo que enmascara las condiciones reales de su existencia y la dominación de un grupo social determinado. Frente a esta ilusión pensamos que

debemos contraponer una concepción de la ideología derivada de las aportaciones del psicoanálisis marxista (o posmarxista) que la entiende como *sutura*.

¿En qué consiste la ideología como *sutura*? En primer lugar, la relación ideológica de los individuos con el mundo, con las cosas, es falsa y no lo es a la vez. Arreglemos el entuerto. Es falsa, en tanto no es más que el resultado de un trabajo de construcción simbólica (histórica) por la que nos reconocemos en ese llamado ideológico, esto es, aceptamos una determinada visión de la realidad que se nos impone a través de múltiples mecanismos (aparatos ideológicos del estado, estructuras de socialización primaria, etc.). Sin embargo lo ideológico en el individuo también alude a una realidad, la que “vive” en tanto agente de un proceso histórico. Por tanto, en la ideología hay una doble relación de alusión/elusión, o, mejor aún, de reconocimiento/desconocimiento. Por tanto, lo ideológico no es únicamente aquello que surge como efecto de la dominación de clase, género, etc., sino también aquello que, en el individuo, es fuerza activa, instancia creadora.

En segundo lugar, esa relación que el sujeto vive con el mundo, al revelar el entramado estructural que la sostiene, hace que dicha relación sea “imaginaria”, en el sentido en que Althusser y el psicoanálisis lo han enunciado, esto es, una relación en la que se expresa o bien una voluntad (conservadora, conformista, reformista, revolucionaria, etc.) o bien una esperanza o una nostalgia, antes que una relación que describa la realidad. De ahí el carácter imaginario de esa relación.

Por último, y aquí es donde queremos llegar en la cuestión que nos ocupa, esa relación “*imaginaria*” que nos lleva a un reconocimiento falso o identificación errónea con las cosas, es inevitable, en tanto que nos vamos a mover siempre dentro de un determinado campo de visión, por lo que veremos unas cosas pero inevitablemente dejaremos de ver otras. Esto no niega la virtualidad política (en tanto formas de romper con el orden social instituido y hegemónico) de una toma de posición ideológica, lo que se niega es la pretensión de que hay una especie de meta-ideología, teoría o enunciado crítico que nos garantiza un acceso transparente a la realidad.

¿Cuál es la virtualidad de una concepción ideológica basada en el concepto de sutura respecto al de la falsa conciencia? La primera permite el juego político, las articulaciones, los cambios de sentido estratégicos, mientras que la segunda no deja más opción que la de someternos al lazo omniabarcador del cierre, de lo que debemos saber, de lo que podemos llegar a necesitar... pues ya lo ha diseñado previamente. Para la primera las lecturas sobre la realidad deben ser *sintomáticas*, es decir, han de combinar las presencias y las ausencias, lo visible y lo invisible (de esto ya hablamos anteriormente). La segunda se maneja en la espiral terrible del *Aleph*, cree estar en una posición privilegiada desde el que ver e interpretar todas las cosas.

La educación concientizadora, entonces, debe romper con esa tentación permanente de usar una hermenéutica agotada antes de iniciar el viaje, pues éste ya está prefijado de antemano. Ya está claro lo que se debe decir, también lo que nunca debemos decir y, por supuesto, lo que siempre evitaremos decir. La hermenéutica de la educación dialógica se encuentra muy debilitada para pensar esas negatividades radicales a las que antes hicimos referencia, pues, como ya dijimos, el mapa precede al territorio. Ancladas en lo que quieren transmitir (perdón, educar a través de discursos críticos) se olvidan que aquellos otros que forman parte de los círculos de cultura, nos traen un mensaje, un discurso que puede no encajar en nuestra “cartografía de salón revolucionario”, pero que, quizás, y decimos bien quizás, permite la ruptura de lo instituido.

En definitiva, y en relación a la posición del traductor (léase educador), cuidémonos mucho en tanto agentes concientizadores de no ser más que “pequeños Hermes” que intentan (en

vano) comunicar el mundo de los Dioses con el de los mortales. Preocupémonos, más bien, de desatascar los oídos («sordera cultural») y abrir bien los ojos («ceguera ideológica»), no sea que esas «negatividades radicales» sigan prefiriendo el mundo de los mortales y den la espalda a educadores críticos, al verlos nada más que como “aprendices de dioscecillos”. Cuidémonos mucho, entonces, de «no convertir negatividades en falsos antagonismos», esta es la clave.

Todo lo que hemos dicho respecto al modo en que la IAP funciona con el esquema (ideológico) político/metodológico de “conciencia deformada”, “conciencia falsa”, etc., podemos llevarlo también a uno de los terrenos más conflictivos, actualmente, pero a la vez, más peligrosos, para constituir (realmente) prácticas contra-hegemónicas: el del «empoderamiento» (*empowerment*)<sup>1</sup>. Esta filosofía política (neoliberal) que – ya lo dijimos – pretende alentar las capacidades y potencialidades de las “organizaciones de la sociedad civil” con el pretexto de que es ésta la que debe buscar sus propias soluciones y defender sus propios intereses, lejos del “autoritarismo del Estado” y de los “poderosos intereses del mercado”.

Esta nueva llamada (ideológica) a que sean las propias comunidades las que asuman tareas de gobierno, también sufre de un potente mecanismo de “reconocimiento falso” en el sentido althusseriano. Frente a lo loable que pueda parecer que los individuos encuentren soluciones (a veces, comunitarias) a sus problemas (¿problemas de ellos o del sistema?) a través de la solidaridad, la fuerza de los tejidos sociales, las responsabilidades con los más cercanos, etc.; o frente, por ejemplo, a la participación de los individuos en infinitos subsistemas de educación permanente, formación ocupacional, programas de alfabetización, etc., confluyen pretensiones muy diferentes, sobre todo si lo miramos del lado de la gestión neoliberal de la/s sociedad/es: (i) necesidad de ahorro de un Estado entregado con apasionamiento a la “desinversión”; (ii) sujetos que se ven obligados a pensar en clave menos “estadocéntrica” que la que tuvieron sus antepasados de la izquierda política y sindical; (iii) ciertas «tecnologías del yo» que promueven el «espíritu emprendedor» (*entrepreneurship*), la autorregulación, la “responsabilidad”, lo “fit”, el “dinamismo”, etc.

Por tanto, pensamos que debiéramos de cuidarnos con estas estrategias de «empoderamiento» que no llevan más que erosionar aún más si cabe el vínculo social; inaugurando nuevos regímenes de sujeción heterónoma, donde el Estado desaparece (al igual que la sociedad) como instancias que activan y sostienen al sujeto, no quedándole más opción a éste que recurrir a su propia iniciativa o a la comunidad más cercana.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (2003). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. LANDER (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: CLACSO.
- Elster, J. (1991). *El cemento de la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Gatti, G. (1999). Habitando (astutamente) en las Ruinas del Mapa: el Aleph, la nación, los cronopios y las modalidades débiles de la identidad colectiva, *Política y Sociedad*, 30: 39-52.

- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. Madrid: Thomson.
- Laclau, E. (1997). *Hegemonía y Antagonismo; el imposible fin de lo político*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Martín-Baró, I. (1998). La liberación como exigencia de la praxis, *Psicología de la liberación* (pp. 283-342). Madrid: Trotta.
- Rodríguez-Monroy, A. (1999): *El saber del traductor*. Madrid: Montesinos.
- Santos. B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias, *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política* (pp. 151-195). Madrid: Trotta.

## Autores

Eduardo Fernández Rodríguez

Profesor Contratado Doctor de la Universidad de Valladolid en el Departamento de Pedagogía. En la actualidad se encuentra trabajando en la Facultad de Educación de Palencia, su campo de investigación se relaciona con el currículum y la formación del profesorado, así como las nuevas ecologías del aprendizaje, la participación ciudadana y las redes sociales. Forma parte del consejo editorial de la revista RIFOP, y es miembro del grupo de investigación ICUFOP (Investigación, Currículum y Formación del Profesorado) de la Universidad de Granada

José Miguel Gutiérrez Pequeño

Profesor Colaborador de la Universidad de Valladolid en el Departamento de Sociología. En la actualidad se encuentra trabajando en la Facultad de Educación de Palencia de la que es subdirector de extensión universitaria, su campo de investigación se relaciona con la sociología de las organizaciones educativas y de los centros escolares, así como las nuevas ecologías del aprendizaje, la participación ciudadana. Es miembro del grupo de investigación ICUFOP (Investigación, Currículum y Formación del Profesorado) de la Universidad de Granada