

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

¿Cómo practicar vínculos igualitarios en una institución desigual?.

Carolina Nicora, Cecilia Aramendy y Diego Melera.

Cita:

Carolina Nicora, Cecilia Aramendy y Diego Melera (2013). *¿Cómo practicar vínculos igualitarios en una institución desigual?. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/108>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa: 8. Universidad: Políticas, problemas y actores universitarios

Título de la Ponencia: ¿Cómo practicar vínculos igualitarios en una institución desigual?

Autores:

Carolina Nicora. DNI 29478609. UBA, Facultad de Ciencias Sociales

Cecilia Verónica Aramendy. DNI 24.135.222. UBA, Facultad de Ciencias Sociales

Diego Alejandro Melera. DNI 20 976 321. UBA, Facultad de Ciencias Sociales

Resumen

El Seminario Colectivo Derribando Muros es una experiencia curricular que se desarrolló en el primer cuatrimestre del 2010 y del año 2012. En este trabajo formularemos algunos problemas acerca de lo acontecido en ambas experiencias.

Tanto lxs cursantes como el colectivo impulsor (CI) compartíamos la inquietud de pensar otra forma de investigar así como el proyecto de elaborar una crítica a la relación que se establece entre la epistemología, la metodología y la teoría social. La modalidad de trabajo nos dividió en grupos que se encontraban estudiando algún texto designado con una invitación de lectura precisa (habíamos diagramaron preguntas que merodeaban los ejes del plan de trabajo/programa). Se discutía en los grupos las lecturas realizadas, intentando trazar una lectura común. Esta dinámica de trabajo finalizaba con un espacio plenario donde se apostaban en común las lecturas y las preguntas que habían germinado en cada grupo de trabajo.

El seminario invita a formar un dispositivo que priorice las relaciones igualitarias frente al tradicional mecanismo del profesor como cuasi única fuente de podersaber y alumnos sumisos ante este. Ahora bien ¿Cómo armar y habitar un dispositivo que pretenda tales relaciones (igualitarias)? ¿A que llamamos igualdad? ¿Cómo se construye esta práctica? ¿Se trata de voluntad, de deseo? ¿De qué esta hecho?

Veamos, por ejemplo o como muestra, qué sucedió con la evaluación ¿Cómo concebimos la evaluación? ¿Qué posibilitó la práctica de evaluación que nos dimos?; y las políticas de lectura ¿qué pensamos allí? ¿Cómo las imaginamos? ¿Cómo elaboramos los problemas práctico/conceptuales que descubrimos?

¿Cómo practicar vínculos igualitarios en una institución desigual?

Narraremos los escollos político-pedagógicos que acontecieron en la experiencia del Seminario Colectivo Derribando Muros (SCDM), en el año 2010 y durante el año 2012. Trazaremos los problemas que hicieron a las cursadas, nuestrxs elaboraciones y re-elaboraciones. Haciendo particular hincapié en la dinámica de trabajo, la lectura de los textos y la instancia evaluativa. Dichas

instancias de trabajos se encuentran atravesadas por la inquietud acerca de los vínculos igualitarios.

1. Experiencia del Seminario Colectivo Derribando Muros, años 2010

Los encuentros del seminario

¡Sorpresa! ¿Y el titular del seminario? ¿De qué se trata esto?

Ahí mismo pusimos en común el recorrido del CI y nuestra apuesta de sostener todos los viernes un encuentro con las singularidades allí presentes. La ausencia de un docente puede ser condición de posibilidad para crear otras reglas de producción.

A lo largo de los encuentros nos dividimos en grupos para activar la cursada (¡jéramos muchos!, unxs 50 compañerxs), estos se armaron ni bien largamos el cuatrimestre, en cada uno de los grupos había algún integrante del CI. Al final de cada encuentro hacíamos un plenario para poner en común lo trabajado en cada uno de ellos. Trabajamos con textos que estaban atravesados por alguna pregunta problemática que intentaba agitar algún debate. El laburo en grupo resultó – en muchas oportunidades – muy potente, no así la situación plenaria, que se tornaba (en muchas ocasiones) un tanto densa.

Paradójicamente la situación asamblearia promovía el silencio. ¿De qué está poblada la democratización del conocimiento si no pasa nada? Usamos, gastamos, repetimos esta palabra hasta el cansancio, pero ¿qué modos de habitarla nos damos?

Ante el cri cri –fondo del silencio-y la falta de movimiento, propusimos mutar la dinámica, ensayar una bisagra que nos permitiera poblar el plenario, retomando lo realizado en cada grupo a partir de preguntas que habilitaran un dialogo intergrupos. Las situaciones áulicas nos obligan a auto–afinarnos, a re–pensar incansablemente la propuesta del seminario.

Pensando nuestros propios muros

I. La función docente en una experiencia colectiva.

“En algún punto lo que me gustó es esa idea del compromiso que te genera el venir y tener algo que decir, que no pasa en todos los prácticos. A veces ocurrió que no había nada que decir porque no llegamos a leer el texto, pero esto mismo nos llevó a replantearnos: bueno, pero si no leo para la próxima clase, va a ser un espacio medio irremontable y... nada... hagamos otra cosa o no vayamos porque si no leo ¿para qué voy a ir? La idea de compromiso que te genera el espacio, compromiso auto impuesto, porque tampoco es que hubo una bajada de línea muy concreta: chicxs, tienen que leer. Como sí sucede en los prácticos en donde todo el tiempo hay un profesor/a que te está diciendo hay que leer, hay que leer, hay que leer. (Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

“Algunas materias se podrían dar mejor de esta manera, otras no. A mí, en las discusiones que hemos tenido en el grupo, lo he planteado: hay materias en las que, la verdad, prefiero escuchar al docente y me gusta escuchar al docente porque sabe, porque transmite, porque contagia, porque incentiva en su

manera de hablar. Por ahí a ese le concedo, me gusta...me parece muy bien que haga una clase más magistral porque yo veo que provoca que otros estén leyendo” (Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

“Desde lo personal me empecé a preguntar un montón de cosas que si bien en algún momento me hacían ruido: esto del rol del docente... los programas impuestos, lo que por ahí unx habla y repite” (Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

En la experiencia atravesamos la dificultad de socializar las diferencias sin establecer jerarquías, es decir, cómo expresar las interpretaciones de los textos sin tomar la palabra docente como la única autorizada para hablar. Si se trata de enriquecer conversaciones esto no haría más que cerrar en lugar de abrir, detener el pensamiento ante la única, verdadera y correcta lectura posible de un texto determinado.

No negamos las diferentes trayectorias y los saberes específicos de cada unx de lxs que participamos en el seminario, pero sí negamos que esto determine los roles y relaciones que establecemos entre nosotrxs y la vinculación y apropiación que nos demos con el conocimiento, con el material de lectura, con las prácticas de investigación.

La invitación era a de-construir la situación diaria, normal, del estar en el aula, proponiendo la horizontalidad y la igualdad entre lxs participantes. Disposición que no se da por decreto y que, de hecho, lidia con todo un bagaje de archivos corporales. En este sentido la necesidad de explicación y reproducción de los textos nos persiguió de principio a fin, y la forma de conjurarlos ensayó diversos abordajes. Hubo explicación donde la falta de lectura de los textos dificultó el diálogo, donde el vacío de la lectura desterraba la posibilidad de encontrarnos: estábamos tan callados que no nos vimos.

¿Explicación?

Escenas: no leí, no entendí, no puedo decir nada (nuestra versión de Lost)

¿Qué hacemos ante estas escenas?

Reponemos textos, llenamos baches, tapamos silencios.

Al interior del colectivo impulsor (CI) se abrió un debate sobre la función de la explicación.

Las lecturas académicas suelen hacerse una vez, buscando identificaciones conceptuales antes que problematizaciones. Las guías de lectura funcionan, en general, como brújulas que buscan definiciones que de no hallarse a simple vista parecerían indicar que “no entendimos el texto”. A esta práctica (incorporada en nuestros cuerpos) es a la que dedicamos batallas, poniéndola en jaque, proponiendo otros modos de lectura. Perder los ojos en la búsqueda, andar en la oscuridad del pensar antes que en la claridad de lo esperado, soltar lo asimilado; perdernos como posibilidad de movernos de otras formas.

El estado Lost (estoy perdidx) muchas veces se acompañó de la muletilla: “no

entendí nada” lo que vino a reponer el orden explicador (no podemos solxs, necesitamos de alguien que nos explique). En otras situaciones ni se llegaba a “la pérdida” dado que no había lectura y la explicación – en esta escena- funcionó como relleno ante la falta de lectura. Ante escenarios similares la explicación apareció para poner en diálogo nuestras lecturas, para disparar una conversación, para que algo allí sucediera.

La escena “no leemos, total, el docente lo explica bien” es moneda corriente en cualquier escena educativa: el/la docente prepara las clases, explica, el estudiante escucha y luego reproduce al leer el texto con el marco dado por el explicador. Nosotrxs apostamos a otro recorrido: la lectura como terreno común; una lectura que haga el esfuerzo de pensarse en relación (a una práctica, una pregunta, un problema), así los textos se mueven, y las ideas devienen concepto fuerza.

Cri Cri, ¿hay alguien ahí?

¿Cuándo es momento de intervenir con la palabra y cuándo es momento de dejar que el vacío que produce el que nadie hable caiga pesadamente sobre el plenario o el grupo?

Como antes comentábamos, tuvimos diferencias respecto del qué hacer frente a la ausencia de lectura, y estas divergencias también brotaron cuando en los plenarios se generaba una pregunta y quedaba flotando en el aire, sin participación de lxs cursantes (poner una palabra, bancarse el silencio...).

Dejar que el silencio se extienda sin intervención del colectivo impulsor para dinamizar y destrabar el momento, ¿genera una incomodidad productiva o una incomodidad inconducente, que aburre y desgasta? Cuando lxs cursantes no rompen el silencio, no intervienen, ¿lo hacen porque necesariamente dejan recaer la dinámica en el docente-en este caso el CI -o porque la pregunta está mal formulada? Pero además, la intervención de algún miembro del CI en esos momentos ¿implica necesariamente asumir una actitud de “maestra ciruela” o bien puede dar el giro necesario para que el pensamiento y la construcción colectiva se pongan en movimiento? El silencio que se extiende... ¿da más lugar a la participación, es un momento que habilita la reflexión para luego intervenir o es un bache que profundiza el pozo?

¿Qué buscamos en los textos? Ensayos de lectura

Si lo usual, en la universidad, es venir a consumir el razonamiento autorizado que un/a docente hizo sobre un/a autor/a, nuestro intento fue el de habitar una política de lectura que nos permitiera colmar con nuestras traducciones el aula. Se trataba de activar un “texto común”, de pensar problemas a partir de la traducción que hacíamos de lxs autores. Intervenir colectivamente sobre esa producción de verdad que son las clases antes que buscar “la verdad” del texto:

“... plantearnos el desafío de razonar con el/la otrx -aunque no siempre los resultados de las reuniones fueron lo que, yo por lo menos, hubiera esperadome parece que está bueno el desafío de poder razonar entre todxs y con el/la otrx, plantearse que cada unx ponga en juego lo que entendió de los

textos y haga el esfuerzo de escuchar al otro en esa devolución. Me parece que ese desafío está bueno porque nos plantea una experiencia completamente perdida o no existente en las carreras, en las cursadas” (Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

Lo que intentamos fue habilitar un laboratorio de producción colectiva de conocimiento, de probar lo que sucede cuando nuestras inteligencias se echan a andar sin potestades que indican los pasos a dar en la lectura. La intuición era – y no sin escollos– que para experimentar otra forma de vinculación con el conocimiento, el aula debía suponer, diferentes saberes y voluntades poniéndose en acto sin distinción de claustros, y que este supuesto debía también, motorizar e instituir otro hábito de lectura, ver que se puede armar así nos pensamos:

“En cuanto a los objetivos planteados más que nada, porque parece que no es solamente discutir textos... y está bueno porque de última demuestra que los textos no dicen una cosa sino que dicen lo que cada uno lee, eso me parece que es un avance frente a cualquier otra materia, no todas, pero en general el texto dice lo que dice el/la profesor/a o sus comentaristas. Acá los textos son lo que leemos cada uno y eso es un cambio sustancial en cualquier formación. Y por otro lado me parece que apunta mucho hacia la autoestima de uno como estudiante también, en su formación, de sentir que es valorable y valorada la palabra, las interpretaciones de los textos y las ideas.”(Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

“A mí me pareció, en principio, que hay una alternativa de diálogo que no es muy común, que me parece como lo más rescatable, lo más importante más allá de los textos para mí es eso: el diálogo que se puede establecer donde todos trabajamos más o menos como pares, donde no se da una cuestión vertical de, bueno, hay alguien que sabe y otros que no saben” (Participante del seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

¿Qué permiten los tiempos académicos?

La tarea de construir un “texto común” no es la tarea de apurarnos y no discutir porque no llegamos a ver todos los contenidos para el parcial ¿Tenemos que adecuar la tarea al calendario académico o tensar esos tiempos en función de la tarea que intentamos?

Benjamin critica la labor de recordar que se traza a través de todo historicismo o progresismo en el que se acumulan hechos de forma progresiva y mediante un proceso aditivo de “tiempo homogéneo y vacío”. Aquella rutina, que acumula, transmite e inserta el pasado en el continuum de la cotidianidad presente sin producir nada nuevo.

El tiempo en las aulas puede ser pensado con esa imagen, y aunque muchas veces nos apuramos con los textos para cumplir con el calendario académico, el tiempo se detiene en su costado más inmóvil, moviéndose al ritmo del estado de cosas existentes. Y el presente se nos da como un mero tránsito en el que nos dedicamos a deglutir la mayor cantidad de textos para lograr la excelencia académica.

“Hacer época (o historia) no es intervenir pasivamente en la cronología, es interrumpir el momento” (Benjamin, 2003, pág 23). ¿Será que nuestro “hacer historia” en el aula es hacer la tarea a destiempo? ¿Interrumpir el momento y cepillar el calendario a contrapelo? ¿Llegar a más contenidos u otra forma de vincularnos con los contenidos?

“Sí, con respecto a los textos me parece lo mismo, la idea de no repetir conceptos... si unx a veces lee los textos, repite algunos conceptos, es lo que va a dar en el parcial y listo, ¿no?... ver que lectura hace cada unx, hacer un debate, es súper interesante.” (Participante seminario colectivo. Puesta en común de la cursada, junio 2010)

En la puesta en común sobre el recorrido de la cursada se plantearon las dificultades para completar el total de lecturas que habíamos pautado para cada encuentro, y el hecho de no siempre lograr que los encuentros se centraran en los ejes problemáticos.

¿Es compatible leer cuantitativamente tanta bibliografía cuando se pretende hacerlo en profundidad y de modo problemático? ¿Será más atinado sacar bibliografía? ¿Habrá que sumar textos que narren el contexto de escritura de lxs autores? ¿Agregar más carne de experiencias, investigaciones, y menos texto teórico y ya visto a lo largo de la carrera?

La evaluación: Houston estamos en problemas.

Imaginábamos que al explicitar la evaluación como un dispositivo inventado y sujeto a ser modificado en la práctica, nos permitiría salir del atolladero que supone este momento tan crucial: evaluar. Proponíamos, entonces, autoevaluarnos, ser parte activa de la ejecución del dispositivo y por ende de su mutación. Esto suponía que no era ejecutar algo que otrxs habían decidido sino reflexionar colectivamente la situación, aportar comentarios a otrxs, críticas, en fin, construir colectivamente el modo de evaluarnos y ensayar esto de relacionar epistemología, metodología e investigación.

Desde el CI propusimos unos trabajos prácticos, a modo de evitar el vacío y abrir las posibilidades para que se modifique. El diseño de “la evaluación” lo pensamos en base a los principios de reflexión sobre la lectura de los textos y la práctica de la investigación que cada cual realizara o quisiese hacerlo, esto implicaba trabajar sobre las problemáticas concretas en base a los ejes propuestos en el programa y durante el desarrollo del seminario.

En los plenarios presentamos las consignas¹ y éstas no fueron cuestionadas ni modificadas, todxs estaban de acuerdo ¿todxs estábamos de acuerdo?.

Sin embargo, cuando hubo que plasmar la segunda entrega del trabajo (TP2) las dificultades fueron demasiadas. La interpretación de la consigna fue una de ellas -incluso para lxs miembros del CI-, por lo que revisamos y afinamos la consigna para la tercera entrega (TP3). Aún así, las dificultades persistieron y,

¹ Ver recorrido de la evaluación
<http://seminarioderrribandomuros.wordpress.com/>

nuevamente, la interpretación acerca de los motivos emergió al calor del debate en el CI: ¿se trató de falta de “claridad” a la hora de plantear al resto de lxs compañeros la propuesta de evaluación?; ¿las dificultades eran de índole pedagógica y/o epistemológica?

Advertimos que a pesar de ser un Seminario que se cursa en las instancias finales de la Carrera, muchxs de lxs estudiantes nunca habían elaborado una pregunta de investigación. Y, dado que el SCDM no propone una temática sino una reflexión teórica y epistemológica sobre cómo y para qué se aborda e investiga esa temática, el “objeto de estudio” no caía de maduro, cosa que si puede suceder cuando el Seminario gira en torno de un tema particular (la subjetividad, el Estado, el modo de producción, la niñez, el arte, por poner solo algunos ejemplos).

No le dedicamos suficiente tiempo a la discusión epistemológica (el que mucho abarca poco aprieta)

Una de las posturas que intentaba dar cuenta del por qué de las dificultades del dispositivo evaluación fue suponer que el programa era por lo menos ambicioso... Leer y comparar posturas sobre propuestas pedagógicas al principio de la cursada, leer diferentes posturas epistemológicas, en algunos casos textos y autores nunca leídos en la carrera, agrupados según un criterio x, comparación de las posturas en función de ejes temáticos, reflexión y crítica del agrupamiento, discusión interna de los textos, reflexión de la práctica, espacio para debatir y organizar el espacio de la cursada, darle espacio a la discusión sobre la organización estudiantil, los paros docentes... uf... ¡nos agotamos de solo enumerar! Al no haber podido debatir lo suficiente a lo largo del cuatrimestre sobre los ejes propuestos, quizás fue ambicioso pretender que logren ser abordados de manera acabada en la instancia de evaluación².

Plantear la pregunta de investigación puso en práctica lo aprendido en la facultad (de cómo lo encarnado obtura lo propio y novedoso)

Desde el CI pretendimos que los estudiantes pensaran un problema de investigación y, que a su vez, se posicionaran epistemológicamente en relación al mismo, y decidieran sobre qué metodología y qué tipo de relación sujeto – objeto (o más allá de este binomio) iban a poner en práctica. En el transitar de los encuentros advertimos que en algunos escritos no había ningún problema de interés, menos una pregunta, o en el mejor de los casos la misma estaba pero era confusa.

En algunos casos, el pensar un problema de investigación ocupó toda la cursada. En un comienzo los tópicos de investigación se enunciaban como ajenos, alejados de la propia experiencia. Desde el CI señalamos que ese extrañamiento es -en sí mismo -adoptar una postura epistemológica. La propuesta era que cada quien elija cómo pensarse frente a un problema, teniendo en cuenta que este “pararse frente a problemas” conlleva efectos de lecturas, de miradas, de concepciones sobre cómo y para qué conocer. De lo contrario, considerábamos que actuábamos como una de esas insoslayables

² Ver ejes en el programa
<http://seminarioderrribandomuros.wordpress.com/>

leyes de la sociología, que hasta de tan cotidiana parece única e inmutable: leemos en una clave y actuamos en otra. Somos re copados en la teoría, no objetivamos, pero en el barro, reproducimos lo que está establecido.

Para trabajar estos escollos estaban los grupos. Pero en las evaluaciones colectivas caíamos en el atolladero de discutir sobre la especificidad de las diversas temática o bien un intercambio de informaciones, sin mucha reflexión.

Teniendo en cuenta que, salvo excepciones, la construcción del proyecto quedó en los tradicionales “pregunta-marco teórico-objetivo general-objetivos específicos-metodología= encuestas, entrevistas, observaciones”. Esta estructura propia de lo que aprendemos en las metodologías de investigación, propia también de lo que se pide para presentar proyectos ante instituciones académicas o de otra índole, implica poner en acto aquellas prácticas que pretendíamos desanudar -y desandar- en la cursada.

Quizás al pensar inicialmente el modo de evaluación, no le dimos a este factor el peso que efectivamente tiene, en el sentido de que no es tan sencillo romper en un cuatrimestre con las formas y modos que tenemos incorporados por nuestro transcurrir en la academia. Menos aún si durante ese mismo tiempo algunos teníamos que crear el interés en un problema.

2. Experiencia del Seminario Colectivo Derribando Muros, años 2012

Re-pensar la experiencia

Otra vez en carrera, en la carrera, la posibilidad de continuar la experiencia nos permite re-encontrarnos con la posibilidad de pensar problemas. Nos obliga a seguir investigando, probando nuevas facultades; de hablar, de escuchar, de preguntarnos, de habitar. De hacer mundos. Porque pensar es pensar problemas más que soluciones, y solo pensamos en estado de perturbación, de alteración, pensamos lo que aún no hemos podido pensar antes. Nos violenta una fuerza que no sabemos pensar. No es el hecho en sí, aquello que nos violenta, sino el estado de perplejidad, de incomodidad que nos quita de la ilusión de entenderlo todo, siendo el problema la pregunta que nos pone en movimiento.

Evaluación, evaluadorxs, evaluadxs... algo nos hace cortocircuito.

Lxs universitarios sabemos de evaluaciones; esa incómoda instancia donde un tercero mide nuestros conocimientos y calcula nuestro estudio.

Evitamos la abúlica enumeración de los formatos evaluativos, marquemos la constante, la variable que insiste: la reposición (mix de memoria y piscas de entendimiento); o en el mejor de los mundos áulicos la lectura exégeta (esa que deleita a los eruditxs). Cómo torcer esta instancia, cómo dar cuenta de otro modo de proceder. Cómo amatillar la evaluación para probar otras consignas, consignas que no busquen de antemano un simposio de respuestas. Nos motiva la prueba (notemos su suerte en verbo, más no su corset sustantivo); y probamos cuando alguien plantea una prueba para nosotrxs, probamos cuando la situación en la que estamos nos desafía, nos provoca.

Cómo diseñar una invitación que sea más que una mera consigna que aparenta contar con la plena libertad de sus comensales (las falsas emancipaciones del “hagan lo que quieran”). Cómo armar una pregunta común, una investigación compartida (que pueda o no “salir bien”, no se trata de éxitos, se trata de no descartar la posibilidad de co-producirnos). Cuando carburamos una actividad que invita a pensar intentamos estar ahí, algo de nosotrxs tiene que poder ponerse en juego; siendo las reglas de juegos pujantes las exploratorias, si una consigna puede extraerse de google sin mayores problemas el escollo se encuentra en la consigna y no en sus participantes. Las consignas que invitan a transitar una investigación llevan la marca de una dificultad: no pueden producirse con la mera utilización de una única fuente externa, su valor radica en su posibilidad de ser pensada.

Las pruebas

I. Cómo elaboramos las consignas de trabajo

Las consignas de trabajos invitan a recorrer investigaciones, son ejercicios de lectura epistemológica que podrían también ser llamadas meta-lecturas -leímos y trabajamos publicaciones del ámbitos académicos tales como el Gino Germani, la FLACSO así como artículos de la revista Razón y Revolución-. La gimnasia que intentamos realizar pretende extraer de los textos signos que nos permitan pensar acerca de la investigación social y su belicosa relación con la epistemología y la metodología de trabajo. Ahora, cómo hacer para que estás lecturas sean potente y armen fuerza, cómo aprendemos a leer ética, crítica y problemáticamente, cómo desarmar un camino plagado de interpretación y falsas traducciones. Nos desafiamos a pensar y extraer signos que nos hablan de los modos de producción investigativa (afines, no-afines...), esto implicaba deshacernos de nuestras propias anteojeras conceptuales, de los modos de interrogar de la academia para hacer una experimentación, deshacernos de los puntos de subjetivación, hablamos de trabajo de mucho trabajo, hablamos de una tarea extremadamente difícil, de un trabajo crítico más no juicioso; trabajo ético más no moral (condimento que no sazona en las investigaciones rigurosamente vinculadas al mundo de la academia). El juicio supone criterios pre-existentes, como la moral regla la vida antes de la vida misma, el juicio no distingue matices, formas, fuerzas que hace a todo lo que existe y a lo que podría existir.

Este modo de lectura se entrena, implica – como ya dijimos – mucho trabajo, nos exige mucha disciplina. Porque el entrenamiento es disciplina, pero ya no pensado como en la sociedad disciplinar, no hablamos de disciplina que coarta, que bloquea lo genuino hablamos de la disciplina de sostener una mirada vitalmente investigativa, de una disciplina al servicio de la propia pasión. Disciplina que nos prueba más no nos a-prueba. Decimos disciplina, aunque suene paradójico, disciplina para descubrir, disciplina en la insistencia, disciplina y paciencia, un modo muy radical de estar en situación, de estar ahí.

II. Problema a recorrer

Escena recurrente: Ante textos difíciles de “entender” se terminaba apelando a la explicación de aquellxs que se suponían tenían más elaborada la teoría en

discusión ¿Podemos decir que esto refuerza la desigualdad, una forma de acomodarse en lo dado sin forzar el pensamiento?

“Lo interesante es que con decir “esta desigualdad no existe”, desde allí no vamos a hacer nada, no vamos a eliminarla. Lo interesante es cómo, reconociendo esa desigualdad, todos intentamos de sacar el mismo provecho en la misma medida. (...) Si yo hice el esfuerzo de entender un texto y luego me junto con alguien que lo estudió y lo maneja, creo que la explicación ahí sí puede servir. Creo que ahí la explicación de cuestiones puntuales de ciertos problemas contribuyen. Ahora, la idea tampoco sería que eso se convirtiera en que toda la reunión la maneja el que maneja el texto. Me parece importante reconocer la desigualdad entre los distintos sujetos que participan de la experiencia y, en vez de que esas desigualdades se potencien, ver cómo hacemos para todos sacar provecho de esa situación.” (Cursante en el encuentro final de balance del Seminario. Año 2012)

“Total lo puede hacer otrx”. “Si no lo leo no importa, total otrx seguro leyó y con eso tenemos material para discutir”. “Diferente sería si tuviera que dar una clase, toda la responsabilidad de decir algo interesante recae sobre aquellos que tienen que dar la clase, ahí hay disciplina”...

¿Cómo nos disciplinamos entonces? “Sacar provecho de las desigualdades”, tal como comentan el balance, sería pensar qué orden nos damos para poder ser productivxs, ¿esto sería? Probemos...

Los grupos de trabajo permanentes a lo largo de la cursada germinaron cierta complicidad, complicidad necesaria para poder co-producirnos, para hacer de la diferencias/singularidades escollos de encuentro. Ahí el texto común, ese tercero a hacer hablar, una perfecta excusa de conversación.

III. Abstracto/Concreto: la jerarquización como problema político-pedagógico.

El Seminario Colectivo Derribando Muros (SCDM) proponía trabajar con materiales teóricos provenientes de algunas de las corrientes con mayor presencia en la carrera. Íbamos aprendiendo a reconocer a cada una, diferenciarlas, verlas mixturadas, para poder hacer una lectura de la dimensión metodológica y política que todas implicaban. Pero hay un hábito en el abordaje de lo teórico en la universidad que tuvimos que ir desarmando para poder ver estas implicancias.

Una de las barreras más sólidas que se nos anteponían eran perspectivas del tipo “no me gusta mucho la teoría, me parece muy abstracta, muy volada... Yo me siento más cómodx con lo concreto, dame dato”. Otra frase usual en las aulas es “bajar la teoría”, una demanda de traducción que desagregue las abstracciones que una teoría supone.

Incluso, desde una perspectiva marxista, pensar las condiciones de producción del dato sería ver desde qué lenguajes y estructuras de sentido y organizaciones del trabajo se ha llegado al mismo. Para lxs integrantes del Colectivo Impulsor, pensar epistemológicamente la producción de conocimiento implicaba desde preguntarnos quiénes habían realizado las encuestas o

entrevistas -si se las habían remunerado o se las habían intercambiado por algún objeto de valor simbólico como horas de investigación, espacio en la cátedra, buenos ojos del docente-, el vínculo que se había establecido con el fenómeno investigado y las personas involucradas en el mismo, hasta el marco teórico con el que se había construido el problema y se habían construido e interpretado “los datos”. Puesta en esta relación de cosas, las teorías abandonaban el lugar de los cielos y adquirían una materialidad fundamental: la de organizar los modos de producción y la organización sensible/sensorial del mundo.

La escisión jerárquica entre lo concreto y lo abstracto tiene algunas consecuencias fundamentales frente a las cuales intentamos hacer una disrupción durante la experiencia del SCDM. Cuando la teoría es considerada un nivel de abstracción superior se suele considerar que sólo puede ser apropiada por quienes “saben”, lxs “grosxs”, aquellxs que se encuentran en los lugares más altos de la jerarquía legitimadora; en cambio, quienes inician su camino formativo sólo pueden acceder por ahora al caso concreto, a la cosa más “inmediata” (falsamente inmediata, porque ya ha sido construida bajo numerosos conceptos teóricos). De esta forma se instaura, necesariamente, una forma de producción jerárquica y desigual que es la que vemos tanto en las cátedras, como en los ministerios y en las empresas de investigación de mercado. Unx jefe de cátedra jamás hace una encuesta y unx estudiante jamás hace el análisis ni construye teoría. Algún marxista diría que no es otra cosa que la alienación del trabajo, alienación de los procedimientos que producen conocimiento.

Palabras finales Igualdad, horizontalidad, incomodidad

Nos hacemos una infinidad de preguntas en torno a la igualdad y la horizontalidad ¿todxs pretendemos, en la llamada academia, vínculos que exploren relaciones de tipo igualitarias? ¿Es una cuestión de voluntad, de imposición, de deseo, de concepción acerca de las cosas? ¿es posible en un seminario curricular con tiempos pautados por una institución desigual construir el deseo por la igualdad? Al enunciar la igualdad, ¿se construye un vínculo igualitario? ¿son estas las preguntas adecuadas para pensar la concepción de igualdad?

Tomamos algunas notas que Pierre Clastres se formula en un estudio antropológico, este problematiza la obediencia como deseo de sumisión, para pensar y desarmar las “verdades” materiales que actualizamos en sociales.

Clastres indaga sobre la desigualdad entre los que mandan y los que obedecen, y lo localiza como un hecho histórico que surge con la institución estatal. El Estado es la extensión e incesante profundización de esa relación. Nos encontramos en la servidumbre porque la deseamos y esta obediencia, antes que un deseo innato es un deseo adquirido. La existencia en la alienación se ensambla dentro de una maquinaria social, a la vez que es constitutiva de esta. La voluntad de libertad mutó en voluntad de servidumbre y esto comienza con las sociedades “de estado” en las que se materializa el ejercicio de poder como: algunos que detentan el poder y pueden más que otros. Algo diferente ocurre en lo que Clastres llama sociedades primitivas o

con ausencia de Estado, en donde las relaciones entre las personas son relaciones entre iguales, nadie vale más ni menos que otro, ni hay superiores ni inferiores. Nadie puede más que otros, ni nadie detenta el poder. “La desigualdad desconocida en las sociedades primitivas es a la que divide el cuerpo social en dominantes y dominados. Esta es la razón por la que la jefatura no podría ser índice de una división en la tribu: el jefe no manda porque no puede más que cualquier miembro de la comunidad” (Clastres, 2012, pág. 54)

Partimos de la idea de que para ser iguales es necesario ser protagonistas de nuestra formación. Que no tomen otras decisiones por nosotros sino justamente, poder tomar las decisiones entre todos. Eso supone una temporalidad diferente a la instituida. Supone saber qué piensan los otros e intentar generar una práctica común. Sabemos que esto incomoda. La incomodidad aumenta. No sólo nos dicen que debemos discutir el texto como iguales, ahora vienen a decirnos que “el texto”, ya no es EL texto, que aparece en un cronograma, sino que nos proponen que propongamos. ¿Cómo un estudiante le va a proponer a una cátedra las lecturas, ya sean obligatorias o las nunca optadas lecturas optativas? Esta reacción, esperable por cierto, fue la que sucumbió al Seminario. Ante la disruptiva propuesta de que los cursantes elijan textos para trabajar en clase, la respuesta fue no elegir y dejar el cronograma tal cual fue elaborado por el Colectivo Impulsor del Seminario. La incomodidad se hace insoportable. Ahora nos dicen que la evaluación es colectiva. Que nos proponen una evaluación de distinto tipo, insoportable. Pero la incomodidad va in crescendo cuando nos proponen, de vuelta, que propongamos, a laburar las propuestas, a insistir...

Badiou dice, hoy tenemos una gran responsabilidad, ya que nuestro tiempo es cruel, y no mide las capacidades en los términos de la afirmación subjetiva. Dice que nuestro tiempo privilegia las capacidades operatorias, en el sentido de la competencia y la supervivencia, y exalta la eficiencia al servicio de los intereses. Los sujetos que no se adaptan a esta lógica quedan “afuera”. Badiou plantea que la ética puede suponer la igualdad absoluta de las personas en los términos de la subjetivación posible (por ejemplo, los locos y los no locos), y consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente, y en trabajar con todos los medios disponibles, para transformarla. La ética “debe medir todos los días la distancia entre lo que puede un sujeto y lo que, de este poder, él es capaz de querer. Es necesario no ceder nunca, en nombre de las impotencias de la voluntad, en cuanto a la posibilidad de lo posible”. (Badiou, 2000, pág 76) Nuestro “enemigo es la idea de lo definitivo, lo irreversiblemente impotente y condenado. La posición ética, para Badiou, es la que no renuncia jamás a buscar en las situaciones que parecen “definitivas” una posibilidad hasta entonces inadvertida. Aunque esa posibilidad sea ínfima. Lo ético es movilizar, para activar esa posibilidad minúscula, todos los medios disponibles. Solo hay ética si confrontados a las apariencias de lo imposible, no dejamos de ser creadores de posibilidades.

Bibliografía

Badiou, A. *Ética y psiquiatría*, Ediciones del cifrado, Buenos Aires, 2000.

Balances de cursada 2010 y 2012 disponibles en
<http://seminarioderribandomuros.wordpress.com/>

Benjamín Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Ed. Intemperie, Buenos Aires, 2003.

Clastres, Pierre: Investigaciones en antropología política; Ed. Simon dice, Buenos Aires, 2012,

Deleuze Critica y Clinica Deleuze, G. Crítica y Clínica. Anagrama, Barcelona, 1996.

Equipo de Gestión Educativa y Equipo de KM 29: Encuentro con Km29: Del agotamiento al entrenamiento de la escucha. FLACSO, enero de 2012.

Ranciere, J. Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Ed. La Gomera, Buenos Aires, 2001.