

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

# Problematizando La investigación que hemos aprehendido.

Paula Formento, Sofia Astelarra, Hernan Rodrigo Moreno y Lucia Trinidad Fernandez.

Cita:

Paula Formento, Sofia Astelarra, Hernan Rodrigo Moreno y Lucia Trinidad Fernandez (2013). *Problematizando La investigación que hemos aprehendido. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/767>

*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: 82 Metodología y Epistemología: Nuevos desafíos en las Ciencias Sociales**

#### **Título de la ponencia: Problematizando la investigación que hemos aprehendido**

#### **Autores:**

Lucia Trinidad Fernández DNI: 31.674.085 \_ UBA Facultad de Cs. Sociales

Paula Formento DNI 28860927 \_ UBA Facultad de Cs. Sociales

Hernán Rodrigo Moreno DNI 24270173\_ UBA Facultad de Cs. Sociales

Sofía Astelarra DNI 29256682\_ UBA Facultad de Cs. Sociales

#### **Resumen**

El Seminario Colectivo Derribando Muros es una experiencia que se llevó a cabo de forma curricular en el primer cuatrimestre del 2010 y del 2012. En esta ponencia queremos hacernos preguntas sobre lo acontecido en la última experiencia y desarrollar algunas derivas que surgieron pos seminario.

26 estudiantes cursaron el seminario. Muchas estudiantes de final de carrera. La mayoría investigando en algún lugar, sea UBACYT o para alguna cátedra. Todos con la misma inquietud. Pensar otra forma de investigar, como también la relación entre epistemología/metodología/teoría.

Al igual que la primera versión del seminario, nos dividimos en grupos que mantuvimos toda la cursada. Considerábamos que eso permitía un mejor conocimiento de las personas y así poder generar la confianza necesaria para trabajar colectivamente, partiendo de que esta forma de trabajo suele generar incomodidad al no ser un dispositivo que solemos habitar. Cada encuentro había un texto designado con una guía de preguntas que rondaban los ejes del programa. Se discutía en los grupos lo que había entendido cada uno, intentando hacer una lectura común y por último un plenario donde colectivizar las lecturas como también las preguntas que habían surgido en cada grupo.

En esta ponencia queremos problematizar la forma en que se practica la investigación en sociología.

El intento no es suturar la experiencia sino que sea una posibilidad para seguir pensando otros modos de producir conocimiento.

## Introducción

*“La curiosidad es un vicio que ha sido estigmatizado por el cristianismo, también por la propia filosofía, incluso por una cierta concepción de la ciencia. Curiosidad, futilidad. Sin embargo, la palabra me gusta; me sugiere algo diferente: evoca la "preocupación", evoca el cuidado con el que se toma lo que existe y lo que podría existir; un sentido agudizado de la realidad, pero que no inmoviliza jamás ante ella; una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea; un cierto empeño en cuanto a deshacernos de nuestras familiaridades y mirar de otra manera las cosas; un ardor en aprehender lo que pasa y lo que está pasando; una desenvoltura respecto de las jerarquías tradicionales en cuanto a lo que es importante y esencial” (Michel Foucault, Vigilar y Castigar)*

2

El Seminario Colectivo Derribando Muros (SCDM) es una experiencia que se llevó a cabo de forma curricular en el primer cuatrimestre del 2010 y del 2012. En esta ponencia queremos hacernos preguntas sobre lo acontecido en la última experiencia y desarrollar algunas derivas que surgieron post seminario. 26 estudiantes cursaron en 2012 el seminario. Muchas estudiantes de final de carrera. La mayoría investigando en algún lugar, sea UBACYT o para alguna cátedra. Todos con la misma inquietud: pensar otra forma de investigar, como también la relación entre epistemología/metodología/teoría.

Al igual que la primera versión del seminario, nos dividimos en grupos que mantuvimos toda la cursada. Considerábamos que eso permitía un mejor conocimiento de las personas y así poder generar la confianza necesaria para trabajar colectivamente, partiendo de que esta forma de trabajo suele generar incomodidad al no ser un dispositivo que solemos habitar. Cada encuentro había un texto designado con una guía de preguntas que rondaban los ejes del programa. Se discutía en los grupos lo que había entendido cada uno, intentando hacer una lectura común y por último un plenario donde colectivizar las lecturas como también las preguntas que habían surgido en cada grupo.

En esta ponencia queremos problematizar la forma en que se enseña y se practica la investigación en la carrera de Sociología de la UBA, poniendo en común problemas/preguntas construidas en el devenir del SCDM, preguntas que aún siguen vivas y sobre las cuales seguimos trabajando.

Lo que sigue es una sucesión de imágenes a partir de las cuales construimos las preguntas, es una instancia de producción que sigue en camino con el objetivo de seguir pensando sobre este laboratorio que es el SCDM. Compartiremos algunas dimensiones político-pedagógicas que implicaron la puesta en acción de este nuevo dispositivo de enseñanza que nos dimos para pensar las relaciones entre teoría, metodología e investigación.

**1) ¿Cómo desfondarnos del *predio estatal* que arma nuestros modos de investigar?**

## ***Epistemología de la servidumbre voluntaria***

Al inicio de cada cursada del SCDM, como Colectivo Impulsor (CI) realizamos una presentación de las propuestas en torno al dispositivo áulico, los materiales bibliográficos y los modos de evaluación. El hincapié estaba puesto en que la propuesta no estaba cerrada y en que estábamos todos habilitados para intervenir y realizar otras propuestas de aquellas tres instancias.

En el año 2010, como ejercicio de evaluación, propusimos la realización de unos trabajos prácticos, en base a la reflexión de los textos leídos y la práctica de investigación que cada cual realizara o quisiese hacerlo, lo que implicaba trabajar sobre las problemáticas concretas en base a los ejes propuestos en el programa y durante el desarrollo del seminario.

Sin embargo, en los plenarios presentamos las consignas<sup>1</sup> y éstas no fueron cuestionadas ni modificadas, todos estaban de acuerdo, pero... *¿todos estábamos de acuerdo?*

Cuando hubo que plasmar la segunda entrega del trabajo (TP2) las dificultades fueron demasiadas. La interpretación de la consigna fue una de ellas, por lo que revisamos y afinamos la consigna para la tercera entrega (TP3). Aún así, las dificultades persistieron y, 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 los 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, muchos de los 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 sí 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).

¿Cómo llegamos a casi finalizar la carrera, bloqueados en el entrenamiento de hacernos una pregunta de investigación? ¿Cómo la “mirada sociológica” que carga con la potencia de vincular biografía e historia no se traduce en una pregunta curiosa sobre las muchas situaciones que transitamos? ¿Cómo devenimos en afinados escribas para realizar el “estado del arte” de una investigación, pero nos coartamos en la formulación de una pregunta-problema? ¿Cómo funciona la teoría en la investigación?

Tomamos algunas notas que Pierre Clastres (2012) se formula en un estudio antropológico, en donde problematiza la obediencia como deseo de sumisión, para pensar y desarmar las “verdades” materiales que actualizamos en sociales, y que mencionamos en el párrafo anterior:

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

---

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

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: 54)

Ahora volvamos a lo que para nosotros fue un problema en la primer cursada del seminario en el 2010: estudiantes de sociología que se encuentran finalizando la carrera, no se les ocurre qué investigar.

Nuestro supuesto es que nos entrenamos en la *servidumbre*, dentro de un dispositivo donde algunos detentan el poder y pueden más que otros. Si hacemos una especie de movimiento de zoom y acercamos la “mirada sociológica” a las aulas, nos topamos con un vínculo que soporta y reproduce una relación ampliada, la relación social capitalista, que implica la separación entre los que deliberan y ejecutan, los que dan ordenes y los que obedecen, los que hablan y los que escuchan, los que piensan y los que hacen.

Las líneas de demarcación de un “adentro” y “afuera” se desdibujan en una materialidad que nos atraviesa a todos, y supone en cada esfera en particular, que una parte de la sociedad puede sustituir la manera heterónoma de la experiencia de pensar y decidir de manera autónoma de la otra parte.

El entrenamiento en la *servidumbre* apaga la inventiva, obtura el pensamiento y nos acostumbra a la delegación de todas las minucias cotidianas que hacen a nuestra formación. Si no problematizo y tomo decisiones sobre las formas de evaluación que transito en las materias, las bibliografías, los modos de trabajar en una clase, el diseño curricular que nos ensambla como sociólogos, el aprendizaje metodológico –que a veces nos parece tan escindido y lejano de la teoría que aprendimos los primeros años-, si me incorporo a proyectos de investigación -en donde también las intervenciones son acotadas según una estricta jerarquía institucional-, si para investigar hay que saber mucha teoría o decir algo importante sobre un texto implica saber mucho de su autor. ¿Qué posibilidades de hacer una sociología inquieta o activa puede instituirse?

¿Podemos pensar, crear preguntas-problemas de investigación si no tenemos voluntad de hacerlo? ¿La *voluntad de libertad* en términos de Clastres, se autogenera de forma espontánea? ¿O es necesario de alguien que nos incentive esa voluntad? Si nuestra sociedad se organiza de modo de habituarnos a posiciones pasivas, acríicas y consumistas, esa voluntad no está siendo entrenada. Nuestra principal preocupación será entonces disponer un territorio en el cual las voluntades se potencien entre sí y no se sometan unas a otras.

Trabajar con la voluntad del otro no se trata simplemente de “pensar que podemos”, como si fomentáramos el voluntarismo de la autoayuda. Se trata de experimentar formas colectivas en las que recobremos nuestra capacidad de orientarnos autónomamente. Implica armar un dispositivo común desde el cual nos podamos relacionar como iguales, y producir colectivamente a partir de un pensamiento y conocimiento autónomo.

Quizás sea ese el rol docente por instituir, el que habilite la práctica de una *epistemología insumisa*, generando una búsqueda en común, realizando preguntas, abriendo problemas. ¿Cómo conjurar el deseo de sumisión? Para producir algo nuevo hay que tener voluntad, hay que poner el motor a andar y para eso no hay una receta acabada, sino la apertura de laboratorios que nos permitan pensar en situación. Cada curso es un mundo y en ese mundo hay múltiples voluntades que deben encontrarse en algo común para poder componerse y así armar un pensamiento colectivo. Y creemos que ese es el rol del docente o coordinador en una investigación, componer las voluntades e incentivándolas a ello, desnaturalizando las marcas que se habitúan en el deseo de obediencia.

### ***La maquina silenciosa***

El conocimiento legítimo no pareciera ser algo que todos podamos producir, es “conocimiento académico”, es decir, parafraseando a un documental sobre educación popular: uso mis manos (pero no) uso mis ideas. Si el deseo de conocer es convocado por las duplas móviles de vivenciar/reflexionar, decidir/ejecutar, en la mayoría de los proyectos de investigación que se desarrollan en la universidad, apenas usamos las manos, o sea ejecutamos decisiones de otros.

En este contexto, “salir a investigar” es echar a rodar el empobrecimiento sociológico, cuando todo ese contacto con el “afuera” se estructura desde una estricta jerarquía de clasificación. En los proyectos Ubacyt nos encontramos con una escalonada de curriculum (director, investigador formado, investigador de apoyo, investigador estudiante, etc) que de acuerdo con la carga de puntos acreditados (títulos, posgrados, cargos, publicaciones con referato) se toman más o menos decisiones en lo que refiere al proyecto de investigación. Puede haber un último peldaño, en el que quizás se le haga un lugarcito, pero informal, a los implicados en el problema a investigar.

El “adentro” se instituye así, como “el lugar” por excelencia en donde se produce el conocimiento de la sociedad. Si bien algunos piensan que todos

somos productores y creadores de ese conocimiento, hoy la organización de la producción de conocimiento académico dista mucho de aquella pretensión.

### ***El conocimiento como experiencia***

Así las cosas, pensar e intervenir no es algo que todos “podamos” hacer, y sobre la cual se ejercite nuestra voluntad sociológica. Tomaremos a Jacques Ranciere (2006) para pensar algunas cosas. Según el autor francés, el mito pedagógico atonta a los estudiantes al subordinar la inteligencia de los estudiantes a la inteligencia del profesor. ¿Qué significa esto? Que los estudiantes ocupan el lugar del no saber y dependen del profesor para entender. Quedan atados a una explicación que medie entre su lectura y un texto. Sin explicación no hay entendimiento. Ahora bien, ¿qué pasaría si todos tuviésemos la voluntad de entender, interpretar un texto sin subordinarla a la inteligencia del profesor? ¿Están inhabilitados los estudiantes de entender por si mismos un texto? ¿Precisan sí o sí del profesor como un explicador o esa es la necesidad del docente explicador para sostener la autoridad de su rol?

Pensarse como un docente emancipador y no atontador implica pensar la autoridad desde otro lugar. ¿Quiero tener autoridad? ¿En qué sentido? Ranciere plantea la necesidad de trabajar con la voluntad y no con la inteligencia. Parte del supuesto de que todos tenemos la misma inteligencia pero que no todos tenemos la misma voluntad. Esta es el motor del movimiento, del pensamiento. Sin motor no hay conocimiento como experiencia.

Parafraseando al francés, se podría decir que andamos *tontamente desorbitados* en el sentido de que nos atamos a una explicación antes de soltarnos a la posibilidad de nuestra propia experimentación. Nos salimos de la propia órbita de verificación cuando el conocer es una experiencia indelegable.

Por eso, la dificultad para acceder a un texto no pasa tanto porque la explicación nos salve de tropezar con el error, sino por cancelar la vinculación autónoma con el conocimiento.

Andar a ciegas en medio de un pantano, habilita el poder de buscador, de una subjetividad que se desgarrar y se potencia en esa tensión. Por el contrario, cuando el punto de partida es la obturación de ese rumbo curioso, nada queda ya por buscar o potenciar, más que una pila de datos que confirman verdades ajenas.

Nuestra subjetividad sociológica se va maquinando en una serie de supuestos sobre cómo habitar una clase o materia, qué buscar en los textos, las maneras de incorporarnos a un proyecto de investigación: verdaderas hogueras del pensamiento en el que dejamos de arder.

Alejarnos del conocimiento como experiencia no sólo nos lleva a apagar nuestra curiosidad sociológica, sino que petrifica un problema práctico, como el de atribuir al pensamiento una verdad objetiva, en un problema teórico escindido de toda tensión terrenal.

Si bien, en las instituciones educativas en general, el proceso de aprendizaje funciona y se legitima como una correa de transmisión, en el que docente o investigador emiten predicados verdaderos sobre un texto o realidad a investigar, ningún conocimiento que carga con la verdad en sus espaldas, nace sin la lucha de los cuerpos.

Antes que verdaderos o falsos, hay verosímiles que pueden salir legitimados de la situación. Algunos que se instituyen durante la cursada son: *“para investigar hay que saber mucha teoría”*; *“decir algo importante sobre un texto implica saber mucho de su autor”*; *“lo verdadero está en la palabra de aquel que más saber académico acumuló”*. Estas definiciones antes que realidades naturales o divinas, son producto de las relaciones sociales que materializamos y nos materializan en el acto de conocer. Como decíamos al principio, el conocimiento no es algo que todos podamos hacer en la maquinaria universitaria, *algunos pueden más que otros*.

## 2) ¿Conociendo al objeto de estudio en la salida a campo?

La construcción del objeto de estudio es un problema clásico de la epistemología. El objeto va siendo construido en la reunión de elementos y la exclusión de otros que, en su conjunción particular, harían presente una nueva unidad (de estudio). Algunas corrientes postulan que el objeto ya es dado en la realidad y que la ciencia sólo debe adecuar sus herramientas lingüísticas y de percepción para poder captar al objeto. Otras, en cambio, admiten que la construcción del objeto de estudio es una producción *sui generis*, un momento de producción de realidad mismo y no un mero captador.

Entre estas últimas, un problema/pregunta importante –aunque no tan recurrente- tiene que ver con los efectos políticos que tienen cada construcción de objeto, y más específicamente, el vínculo que se establece con aquellos que *serían* el objeto de estudio.

En el marco de la reciente reforma realizada sobre los seminarios de investigación que forman parte de la currícula de la carrera de sociología de la UBA, nos preguntamos sobre una nueva condición consensuada por los docentes: que en los seminarios debe haber salida a campo. ¿Pero qué implica una “salida a campo”?, y más específicamente, ¿qué vínculos se establecen en esa salida a campo entre los investigadores y los investigados?

Compartimos una imagen/experiencia a partir de la cual problematizamos esta nueva prerrogativa. El suceso formó parte de las experiencias de una estudiante de Sociología durante su cursada.

*“Estábamos cursando una materia sobre poscolonialidad, donde se pensaba desde las categorías de subalternidad y de otredad para tratar los fenómenos alrededor de la raza, la etnia y el género. La cátedra estaba trabajando sobre una organización que nucleaba a un grupo de descendientes indígenas, quienes estaban en proceso de recuperación de su cultura ancestral en un territorio urbano del conurbano. Así que, como*

actividad, nos ofrecieron primero conocerlos en el marco del aula y después participar con ellos en su territorio de una comida, en ese caso curanto, comida típica, la que se cocina debajo de la tierra.

La primer visita, de ellos a nuestro territorio universitario, fue bastante extraña. Entraron solemnemente al aula y se ubicaron en los asientos de atrás, modificando ya el espacio áulico. Hubieron nuestras preguntas de estudiantes, entre las cuales existió una que nos terminó ubicando a todos en un lugar distante y ajeno por completo. El estudiante preguntó - ¿ustedes usan Internet?

El siguiente encuentro con ellos sucedió con nuestra visita a su propio territorio en el conurbano. Nuevamente la escena solemne, ajena y lejana, sumamente incómoda. Se realizó la comida, nos dispusimos a comer e intercambiar durante ese momento, pero el intercambio nunca sucedió. Llegada la tarde, algunos compañeros comenzaban a emprender la retirada, justo cuando comenzaba cierto acercamiento. El clima se había distendido, ya no estaba entre nosotros, como una pared infranqueable, el rito de **la comida otra**, sino que andábamos en algo que se compartía, que era el mate. Algunos que nos quedamos pudimos efectivamente acercarnos, construir la cercanía, encontrarnos comunes en muchas más dimensiones que lo que el supuesto objeto de estudio compartía.

Con otra compañera nos encontramos charlando con ellos sobre música, películas, situaciones compartidas de un país en común, etc. De repente y por suerte, había un vínculo. Nos invitaron a quedarnos hasta la noche tarde, cuando saliera el último tren, invitación que sólo mi amiga y yo aceptamos.

No recuerdo qué comimos, pero nos tomamos unos cuantos vinos y nos prendimos unos buenos porros. Al rato, sabíamos que compartíamos muchas más cosas, que eran jóvenes que circulaban incluso por varios espacios a los que íbamos y hasta eran compañeros (en ese momento estábamos más cerca del latinoamericanismo que hoy). A partir de allí, cada vez que nos encontrábamos en alguna manifestación, en alguna marcha, el encuentro era un festejo.

Si bien la cátedra y el mundo académico habilitó el encuentro, lo cierto es que la mayoría de los estudiantes que habían ido se habían vuelto con sólo una imagen objetualizada de los **otros**, mientras que nosotras pudimos construir un nuevo **nosotros**. El efecto político de aquella relación de ajenidad tenía más que ver con la solidarización de la causa del **otro**, sin afectarlo potentemente, mientras que el efecto político de construir un vínculo nuevo a partir del **nosotros** hacía que nuestras realidades político/cotidianas se articularan con las de ellos, engarzándonos en una misma resistencia. Además de resultarnos más cómodo y divertido, nos pareció el saldo más productivo de toda la experiencia.

*Claro que nunca escribimos **sobre** ellos, después de esa cercanía construida no había forma de ponerlos en términos de objeto. Más bien, nos sirvió para saber que si investigábamos algún fenómeno lo primero que haríamos sería construir el vínculo y pensar **junto con** las personas que participaban del mismo. No preguntar, sino preguntarnos. No pensarlos, sino pensarnos. Y para esto, sabíamos, ya no era necesario hacer ninguna “salida a campo”, sino una salida a encontrarnos.”*

En una carrera cuya formación se pretende crítica y politizada, el momento de la formación sobre los efectos políticos que tiene construir un objeto de estudio no puede seguir siendo, como lo es en la actualidad, a lo sumo un momento lateral, un texto suelto, sino que debe estar constantemente problematizado. El caso anterior es sólo una imagen sobre los espacios que se construyen cuando se piensa y se produce en términos de objeto de estudio construidos unilateralmente por parte de los investigadores. Acaso puede ser incluso, una imagen de la violencia académica, la violencia que puede ejercer una producción conceptual sobre las personas. Los estudiantes que en la experiencia relatada se fueron temprano, acaso podríamos decir que se fueron con la certeza contenta de haber podido contrastar su teoría sobre la otredad. Pero ¿desde dónde y qué podemos decir sobre el otro en su ausencia?

En el seminario no nos preguntamos tanto sobre las herramientas que mejor se ajustaran a un objeto de estudio, sino que nos orientamos a pensar epistemológicamente los vínculos –siempre políticos- que se establecen en un proceso de investigación, pero porque consideramos que es a partir de la figura de “encuentro” que se torna productivo el conocimiento y no acumulativo. Este encuentro nos implica, supone salirse de las identificaciones previas, identificaciones que ambas partes ponen en juego. Es un proceso de desidentificación, un dejar de ser tal como se era previo al encuentro para aceptar un nuevo devenir.

### ***Salida a campo desnaturalizada***

Celebramos aquellas iniciativas que se proponen suspender las jerarquías y “jefaturas” en la producción de conocimiento, y prueban desfondar los modos de investigación estatal en la cual nos formamos.

Nos detenemos en una, que nos abre ciertas preguntas, las Jornadas organizadas por los trabajadores del subterráneo en el marco del asesinato de Mariano Ferreyra, en la que participaron docentes-investigadores de la facultad de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales.

Una de las premisas de este encuentro, fue que los trabajadores contaran con los profesionales del pensamiento, a condición que éstos reconocieran el saber que producen los trabajadores. Se mencionó como destacable que fuesen los propios trabajadores quienes convocaran a la reflexión a otros sectores culturales y políticos desde el mismo *campo* donde se desarrollan las prácticas, poniendo en suspenso divisiones políticas y generando una zona posible de reflexión común y superando el academicismo para generar un pensamiento común al interior de un movimiento de trabajadores.

¿La Salida a campo garantiza una sociología crítica y comprometida? ¿Una universidad que “sale a la calle” o al “barro” sin la problematización de su propio campo, qué emancipaciones puede producir?

¿Salir a campo y ubicarse “con” y no “para” la sociedad, suspende las distancias? ¿Con qué distancias, jerarquías y divisiones cargamos aquellos que buscamos reunir y horizontalizar los saberes? ¿Cómo se desnaturaliza el academicismo sin la implosión de nuestro propio campo?

### 3) ¿Para investigar hay que saber mucha teoría?

***Cuando la teoría se jerarquiza y queda lejos de la experiencia y la producción.***

Los materiales bibliográficos que el SCDM proponía en el programa de la materia hacían un recorrido por las corrientes teóricas de mayor presencia en la carrera de Sociología. El objetivo era, a través de ese recorrido, poder aprender a reconocer estas teorías en las investigaciones y pensar sobre las implicancias político-epistemológicas y metodológicas que toda teoría conlleva, siendo este un ejercicio que aglutinaba dimensiones que la estrategia curricular escinde. Sin embargo, este abordaje teórico supuso una serie de dificultades y problemas sobre los cuales tuvimos que hacernos pregunta.

La primer gran dificultad fue habilitar que en el dispositivo muchos de los estudiantes se permitieran hacer alguna lectura posible sobre los textos. Surgía el miedo a decir algo incorrecto y la presencia de inseguridades que emergían sobre lo que se había interpretado, dejándolos en silencio muchas veces. Los primeros encuentros incluso se pedía a los integrantes del CI que diéramos alguna explicación general, que repusiéramos lo que solía entenderse sobre aquellos textos. ¿Por qué costaba tanto apropiarse de un texto teórico?

El dispositivo en el cual la teoría es “enseñada” en la carrera suelen ser las Clases Teóricas, donde se reúne a todos los cursantes de la materia (muchas veces cientos de personas) frente a un profesor que realiza su propia interpretación de los textos, contextualizando y explicando una determinada teoría o corriente. En el caso del SCDM, el dispositivo en el cual nos enfrentábamos a las teorías no contaba con el profesor/especialista explicador, sino que se trataba de grupos donde, a partir de un texto como base común, tanto cursantes como integrantes del Colectivo Impulsor intercambiaban lecturas posibles, enredos de interpretación, dificultades, coincidencias y diferencias.

Por otra parte, muchas veces se escuchaban enunciados del tipo “*la teoría me parece muy abstracta, muy alejada de lo concreto, de lo real*”. Es así que fuimos encontrando que los estudiantes se encontraban mucho más cómodos con los datos, con los casos, con lo que aparecía como concreto. Pero, ¿qué tipo de apropiación se puede hacer de los casos y de los datos cuando no conocemos los supuestos teóricos-epistemológicos a partir de los cuales fueron construidos?

Fuimos entendiendo, durante el transcurrir de la cursada, cuáles eran las consecuencias de que entre los estudiantes y los textos teóricos apareciera una barrera importante, un muro imaginario construido a partir de la organización de la producción de conocimiento: la teoría era un lugar que sólo podía ser habitada por aquellos quienes se encontraban en los escalones más altos de la jerarquía académica. La frase “*bajar la teoría*” que tanto se escucha en las aulas, suele tener lugar cuando se les pide a los profesores que traduzcan en un lenguaje más concreto y palpable los enunciados teóricos.

En cambio, el camino propuesto por el CI no implicaba bajar la teoría de su nivel de abstracción, sino de su (re)producción socialmente jerarquizada. Buscábamos apropiarnos de la teoría autónoma y colectivamente para crear lecturas posibles, apropiaciones diversas, vinculaciones nuevas. Sin esta apropiación, ¿qué decisiones pueden tomarse sobre la propia investigación?

Desde el CI, se entendía que hacer una lectura epistemológica sobre las teorías implicaba pensar desde las condiciones de producción del dato o acaso viendo desde qué lenguajes y estructuras de sentido se habían implementado hasta las organizaciones de trabajo en las cuales se ha llegado al mismo. Las preguntas se intercalaban entre aquellas que indagaban sobre 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 esa relación de cosas, las teorías abandonaban el lugar de los cielos y adquirían una materialidad fundamental: la de organizar los modos de producción del conocimiento y la organización sensible/sensorial del mundo. Pensar en estos problemas fue permitiendo que colectivamente tejiéramos las redes entre las teorías y nuestra experiencia productiva.

Entendimos que esta relación enajenada que solemos vivenciar con la teoría en las aulas es parte de una organización jerárquica de la producción de conocimiento. La dificultad pedagógica de acceder a los textos complejos proviene más de un habitus de delegación de la comprensión y producción que de la incapacidad de las inteligencias jóvenes para poder comprenderlos o producirlos. Consideramos que este tipo de organización escalonada no sólo dificulta el acceso a la comprensión y producción de conocimiento, sino que también es la que actualmente derrocha una enorme cantidad de flujos creativos en la producción de conocimiento, especialmente entre los jóvenes estudiantes e investigadores.

## ¿Conclusión?

Las imágenes pinceladas se desplegaron durante las dos experiencias de SCDM y con ellas las contradicciones, tensiones, angustias, ansiedades, alegrías y encuentros que implica *habitar* cada una. Quizás el despliegue quedó trunco por la clausura institucional de estas experiencias que no es más

que una clausura epistemológica y la afirmación de las duplas: objeto-sujeto; teoría- práctica; saber académico-sentido común; la universidad y "el campo"; docente- alumno; etc. El intento de clausura no es más que la naturalización de un modo de producción de conocimiento que adquieren las relaciones sociales que son efecto de las relaciones de poder y la lucha en un momento histórico-geográfico concreto.

Intento de clausura porque la disputa está "por todas partes". Pese a que no se derribaron "los muros" se resquebrajaron unos cuantos ladrillos y no solo se posibilitó habitar una hendijita sino también a partir de los encuentros que se produjeron en las cursadas se avizora un *futuro común* en el que esas duplas se destituyen. Quizás en ese *presente común* que es SCDM se habitaron las contradicciones y tensiones, y, principalmente, en la vivencia de esa *experiencia común* se produjo una *ruptura* de las duplas jerárquicas (como docente-alumno; investigador- investigado; teoría-práctica; abstracto-concreto) que posibilita el *futuro común* de *otros modos de producir conocimiento*. Ese *futuro común* no está sustentado en una utopía teórica sino en prácticas que están *siendo* y que ponen en tensión o disputan los modos institucionalizados de las duplas modernas. El *otro* desafío no es algo por venir sino algo a lo que habilitar su despliegue.

### Bibliografía:

- Clastres, Pierre. *Investigaciones en antropología política*; Ed. Simon dice, Buenos Aires, 2012.
- Corea, Cristina. "El desfondamiento de las Instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional" en *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Ed. Paidós, 2005
- Documental "Uso mis manos, uso mis ideas". Grupo Mascaró Cine Americano, 2003.
- Foucault, M. "El libro como experiencia" en *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca, 2003, Bs.As.
- Foucault, M. *Vigilar y Castigar*, Siglo Veintiuno, 2000, DF. México.
- Ranciere, Jaques: *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Buenos Aires, Editorial Tierra del Sur, 2006.
- Seminario Colectivo Derribando Muros: *La invención del investigador. Apuntes de una experiencia*. Facultad de Sociales, UBA, octubre 2011. Disponible en: <http://seminarioderribandomuros.wordpress.com/>

