

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **'Derribando muros'. Reflexiones en torno a la producción de conocimiento en la universidad .**

Diego Ariel Delnegro, Bettina Lucía Fratta, Carolina Nicora, Laura Pérez, Lucía Clessi, Cecilia Aramendy, Paula Formento, Cecilia Belistri y Gimena Perret.

Cita:

Diego Ariel Delnegro, Bettina Lucía Fratta, Carolina Nicora, Laura Pérez, Lucía Clessi, Cecilia Aramendy, Paula Formento, Cecilia Belistri y Gimena Perret (2011). *'Derribando muros'. Reflexiones en torno a la producción de conocimiento en la universidad. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/503>

*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>.*

## **“DERRIBANDO MUROS” REFLEXIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.**

**Colectivo de trabajo del Seminario “Derribando muros. Repensando la relación entre epistemología, metodología y práctica de investigación”  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Facultad de Ciencias Sociales, UBA.**

Diego Ariel Delnegro, (Estudiante de Antropología); Carolina Nicora, (Estudiante de Sociología); Lucía Clessi, (Estudiante de Sociología); Cecilia Aramendy, (Graduada de Sociología); Paula Formento, (Graduada de Sociología); Cecilia Belistri, (Graduada de Sociología) Gimena Perret, (Graduada de Antropología); Marina Juhasz (Estudiante de Sociología); Verónica Paz (Graduada de Sociología); Sofía Astelarra (Graduada de Sociología).

**Contacto: metodologiataller@yahoo.com.ar**

### **Resumen:**

Durante el primer cuatrimestre del año 2010 experimentamos una propuesta curricular singular: el seminario “*Derribando muros. Repensando la relación entre epistemología, metodología y práctica de investigación*” - ofertado por la carrera de Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA) - . El colectivo de trabajo que coordinó la cursada elaboró un programa donde los participantes pudiéramos reflexionar sobre las implicancias teórico-prácticas y políticas que atraviesan la metodología y la epistemología en las ciencias sociales. Así, la invitación del seminario se extiende, y anima, a problematizar nuestra formación investigativa y las prácticas de producción de conocimiento dentro del espacio áulico, dentro de la universidad. Este recorrido, esta singular experiencia de formación, pide elaborar y trabajar con sus resonancias para poder enunciar tensiones y tramas de nuestro ensayo: otro modo de habitar la universidad.

**Palabras clave:** Metodología – epistemología – experiencia– universidad – producción de conocimiento.

## **“DERRIBANDO MUROS” REFLEXIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.**

### **Introducción: La Otra Universidad**

Dentro de la maquinaria universitaria, esa máquina que todos conocemos, que nos moldea día a día, sin diferenciarse ni un milímetro del supuesto afuera de las cuatro paredes de “MT”<sup>1</sup>, las fisuras se empiezan a sentir. Prácticas que intentan romper la máquina, desestabilizarla, cuestionarla, para alzar la voz de aquellos que creemos que transformar el mundo, también es transformar la universidad.

El Seminario Colectivo Derribando Muros, experiencia que se hizo en el primer cuatrimestre del 2010, intentó ampliar la fisura de la organización capitalista del conocimiento dentro de nuestra benemérita casa de estudio. Nos referimos a la organización que supone establecer jerarquías fundadas en que unos saben más que otros, correspondiéndose con la acumulación simbólica y material de

unos pocos, lo que creemos produce, la división entre los que deciden y los que ejecutan.

A partir de la experiencia recogida durante el Seminario mencionado, nos proponemos en el presente trabajo, sistematizar dicha práctica, comenzando con un breve recorrido sobre sus orígenes y cómo se llevó adelante, para luego reflexionar en torno a los problemas con los que nos fuimos encontrando al transitar por un camino tendiente a instaurar nuevas formas autogestivas de producción del conocimiento en el ámbito específico de la Universidad.

## **Recorridos que devienen en el Seminario Colectivo Derribando Muros**

### **I. El comienzo**

En septiembre de 2006 estudiantes y graduados de las carreras de Antropología y Sociología comenzamos a reflexionar en reuniones abiertas y horizontales, acerca de las metodologías de investigación social, a partir de la disconformidad con la manera de abordar esta temática en nuestras propias carreras. Comenzamos lo que dimos en llamar “Taller Permanente de Metodología e investigación social”.

Los que participamos del Taller intervenimos de una u otra forma en el proceso de reforma de plan de estudios de la carrera de antropología de la UBA que reverdeció durante el 2008; en la experiencia de la materia colectiva Epistemología y Métodos de la Investigación Social también de la carrera de antropología; y otros tantos también participamos en espacios dentro de la carrera de Sociología, como la Revista de Intervención sociológica Eskalera Caracol y compañeros/as del Viejo Topo CU (Colectivo Universitario).

Así, nuestras discusiones se nutrieron no sólo de los textos leídos, sino de experiencias y producciones paralelas.

El trabajo realizado durante esos tres años devino en una propuesta curricular: Seminario “*Derribando muros. Repensando la relación entre epistemología, metodología y práctica de investigación*”, presentado en el 2009 para la carrera de Sociología.

### **II. Punto de partida: *malestar* en la academia**

La carrera de Sociología se encuentra organizada a partir de la división en dos etapas: materias obligatorias y optativas. Dentro de las obligatorias, las materias están divididas en tres ramas: teorías, metodologías e historias. Luego se comienza con las prácticas de investigación y con la especialización según los intereses de los estudiantes. Dada esta organización, había un acuerdo generalizado sobre la formación metodológica, en tanto percibíamos que lo que allí estábamos aprendiendo, no nos brindaba las herramientas necesarias ante preguntas como: ¿Qué entendemos por investigación?, ¿Podemos concebir metodologías separadas de la epistemología?, ¿Cómo revertir la común reducción de la metodología a métodos y técnicas?, ¿Cómo se articulan teorías,

metodologías y prácticas de investigación?, ¿Cómo pensar la tensión entre la teoría y la práctica?, ¿Para qué y para quiénes investigamos?.

Partiendo de que las escuelas en que se inscriben las corrientes metodológicas a las que sólo fragmentariamente llegamos en nuestra formación, suponen una serie de elementos: un posicionamiento teórico epistemológico ligado a lo social, un momento histórico de elaboración, una concepción acerca de la verdad y el modo de validar el conocimiento, y una concepción del “sujeto investigador”, el “objeto de investigación” y su relación -supuestos que la mayoría de las veces permanecen en forma implícita- se nos hizo necesario empezar a preguntarnos por todos esos supuestos. Si toda metodología propone métodos y técnicas a través de los cuales investigar, produciendo bajo ciertos parámetros conocimientos válidos, entonces estos métodos y técnicas suponen en su variedad diferentes concepciones de sujeto y de la sociedad que se quiere estudiar. En este sentido, toda metodología implica un posicionamiento político que se encuentra en la base de cómo se construye conocimiento.

A partir de estos acuerdos, nuestra propuesta consistió en pretender despojar a la metodología de cualquier intento de neutralidad, criticando fuertemente la visión positivista estudiada en la carrera y abriendo el abanico de posibilidades para la indagación en las ciencias sociales<sup>ii</sup>.

### III. Nuestro recorrido

Los primeros meses de trabajo conjunto fueron para nosotros una suerte de etapa exploratoria en la que comenzamos a discutir textos de metodología, métodos y técnicas de investigación tanto sociológicas como antropológicas.

Logramos identificar algunos núcleos problemáticos que atravesaban muchos de los textos discutidos: a) el problema de la verdad y validez del conocimiento; b) las diferentes concepciones de sujeto y de sociedad implicadas en las diferentes metodologías utilizadas y c) la teoría social y el posicionamiento político que están en la base de la construcción del objeto de conocimiento.

Durante el 2007 planteamos la necesidad de estudiar y discutir estas problemáticas rastreándolas en las diferentes corrientes metodológicas del siglo XX. Llevamos adelante -no sin problemas- una dinámica de discusión que intentó pensar la teoría en relación con la práctica, leyendo textos teóricos e investigaciones específicas. Para ello hicimos un cuadro cronológico de las principales corrientes teórico-metodológicas en teoría social que nos permitió identificar ciertas tradiciones de pensamiento y nos dio herramientas para decidir sobre cuál de ellas profundizar. Comenzamos con lo que en líneas generales se conoce como “fenomenología”, para luego incursionar en textos sobre etnometodología y posteriormente en escritos de autores que, junto con su crítica a estas corrientes, muestran propuestas metodológicas alternativas. De la lectura de autores como Schutz, Berger y Luckman, Goffman, Garfinkel y posteriormente de algunos trabajos de Bourdieu en los que critica cierto empirismo ingenuo propio de la fenomenología, identificamos una discusión que atraviesa gran parte de las corrientes teórico-metodológicas: afirmar la prioridad

ontológica de la estructura o del sujeto, esto es, la controversia subjetivismo/objetivismo, controversia que observamos se actualiza especialmente después de la década del '50 y que puede identificarse en intentos de superación, como los de Bourdieu pero también en autores como Giddens o Menéndez, al plantear una perspectiva más de tipo "relacional".

En el 2008 trabajamos en esta línea problemática, haciendo una revisión de lo que habíamos leído hasta el momento y reconfiguramos nuestro cuadro cronológico inicial en una suerte de mapeo general que intentaba mostrar no sólo lo cronológico sino las continuidades y rupturas entre autores / tradiciones / países / temporalidades, entre otras cosas.

#### IV. Hacia una propuesta curricular

A comienzos del 2009 comenzamos a darle forma a la idea de una propuesta curricular en el área de la metodología de las ciencias sociales. Esta iniciativa retoma una idea inicial del taller, la de que nadie nos dará las soluciones que requiere el problema de nuestra formación en investigación, ni mucho menos el orden académico está en posición de responder a las preguntas respecto de para qué y para quién investigamos.

Nuestra intención era que la propuesta curricular que termináramos armando, pudiera en alguna medida, reflejar el camino que habíamos realizado como taller. Por ello decidimos retomar algunos de los autores trabajados, cuyas tendencias nos permiten agruparlos, al menos, en tres corrientes: *objetivismo*, *subjetivismo* y *relacional*.

Al interior de cada corriente, consideramos pertinente analizar qué posibilidades y restricciones nos plantea a la hora de abordar una investigación. Para ello definimos una serie de ejes de análisis con los cuales tratamos de explorar cada corriente, a saber:

-Cómo se entiende la relación sujeto/objeto.

-Cuál es la teoría/concepción de sociedad que subyace a la formulación metodológica de investigación.

-El problema de la verdad y de cómo se valida el conocimiento.

-Asociado al punto anterior, problematización de las técnicas y de cuáles serían las consecuencias políticas de la propuesta metodológica en cuestión.

#### V. El taller/propuesta curricular como lugar de intervención política

Con recorridos diversos para todos nosotros, antropólogos o sociólogos, el taller/propuesta curricular fue y es un espacio de intervención política sobre los modos académicos de gestionar y practicar la investigación. Por ello lo que hacemos lo pensamos como una propuesta autoformativa, entendiendo este espacio como una instancia donde somos nosotros mismos quienes decidimos qué y cómo estudiar, y como una crítica en acto no sólo a "cómo nos forman" (en nuestros respectivos ciclos de grado y en los espacios de investigación académica), sino y más fundamentalmente, para qué. Lo entendemos como una forma de hacer explícita la discusión en torno al sentido de nuestra práctica y nuestro propio rol en el proceso de formación, asumiéndonos como sujetos activos, capaces de crítica, creatividad y transformación.

Uno de los principios básicos que rigen nuestra experiencia se basa en la producción de conocimiento sin importar el claustro al cual pertenecemos. Esto

significa que no acordamos con la jerarquización del conocimiento cristalizado en la estructura universitaria: la forma cátedra y los currículums académicos. De esta forma se crea la ilusión de que aquella persona que “más sabe”, ya que su currículum así lo asegura, es titular de una cátedra; luego lo sigue el adjunto y JTP bien cerquita; más allá los ayudantes y por último los estudiantes. Esta pirámide avala que sólo aquellos que están en el vértice superior estén capacitados para tomar las decisiones que moldean nuestra vida académica cotidiana, como ser: los contenidos, las dinámicas de trabajo, las formas de evaluación, las materias, el plan de estudio, la designación docente. Entendemos que la diferencia de saberes no implica una desigualdad política, lo que quiere decir que todos los que estamos implicados en la construcción del conocimiento podemos tomar decisiones sobre el para qué y el cómo del mismo. Y así como los métodos de investigación no pueden ser tomados como meros instrumentos desgajados de una concepción del mundo, que laten como herramientas neutras, la experiencia o dinámica propuesta en este seminario tampoco se puede leer como una versión mejorada de la didáctica. Sino más bien en tanto forma de enseñanza-aprendizaje que se vincula a un contenido que pone en cuestión la institución de sentido que se entretiene en el habitar cotidiano de las aulas y que reproduce la jerarquización del conocimiento como medida legítima de las distinciones.

### **¿Cómo fue en la práctica el Seminario Colectivo Derribando Muros?**

#### **I. Encuentros y dinámicas**

Ante la cara de sorpresas de muchas y muchos compañeras por la disposición de las sillas y por la falta de un docente a cargo de la materia, empezamos a contar de qué se trataba esto del seminario colectivo, invitando a todos a ser parte activa de su propia formación. Así fue como, poco a poco, las voces se fueron animando a subir el volumen exponiendo sus opiniones sobre el programa y la forma de trabajo propuesta.

Para lograr materializar aquello que nos habíamos planteado como objetivos del seminario, se fueron proponiendo una serie de dinámicas que al tiempo de ir configurando otras relaciones dentro del aula, fueran problematizando nuestra propia subjetividad, amoldada en la pasividad de la academia. Podemos decir que este camino fue arduo y complejo, que aquello que pensamos/planeamos a priori, no siempre se pudo cristalizar en la práctica, y que, a su vez, en ésta aparecieron cuestiones no consideradas previamente.

El programa del seminario contenía una primera unidad que buscaba abordar textos y ejes que nos permitieran establecer un piso de elementos y discusiones comunes, que nos sirvieran como insumo para la reflexión respecto a cómo se establecen en la academia las relaciones entre profesores y estudiantes y entre los estudiantes con los otros estudiantes, sobre cómo se aprende habitualmente en la academia y sobre las relaciones de poder que en general se dan en la misma, para qué -en función de ello- los participantes pudiéramos discutir como queríamos que se den las relaciones al interior del seminario.

Se intentó lograr esto, partiendo de las propias condiciones de existencia de los estudiantes, es decir, de la problematización del propio rol, de las propias

experiencias y anécdotas y de las relaciones en que nos encontrábamos inmersos, para desde ahí discutir y ponerlas en cuestión.

Los textos escogidos se entendieron como disparadores que podrían ayudarnos a realizar esta problematización y discusión. Al respecto, sin embargo, podemos marcar que en un primer momento no se pudo avanzar en profundidad en el cuestionamiento. Hubo un acuerdo -o al menos podemos decir que no se expresaron objeciones- con la propuesta de que en el seminario no haya uno/unas que monopolicen la palabra, sino que todos (los que estábamos en el colectivo impulsor, como quienes se habían anotado para cursar) aportáramos al trabajo sobre los textos y ejes. Teniendo en cuenta que se estaba intentando desarticular una práctica inscripta en nuestros cuerpos, actualizada minuto a minuto a lo largo de nuestro camino educativo institucional, nos surgió el interrogante sobre si es posible, sin un recorrido conjunto y la posibilidad de una experiencia concreta, lograr una toma de conciencia y arribar a conclusiones respecto a otras formas de organizar y habitar la carrera, es decir: ¿puede decretarse esta toma de conciencia?, ¿es necesario un recorrido (con las tensiones y contradicciones que este conlleva) para empezar a definirse y a poner en palabras otras formas de transitar la propia formación?.

En relación a la cursada en general, la forma en que nos organizamos se basó en el trabajo en grupos, los cuales se conformaron a principio del cuatrimestre y se mantuvieron durante toda la cursada. Esto permitió que hubiera una continuidad en los análisis de los textos, en las discusiones y en el seguimiento de las distintas instancias de los trabajos de evaluación. A su vez, en cada grupo había uno o dos miembros del colectivo impulsor.

La idea de trabajar cotidianamente en pequeños grupos es una forma poco habitual en nuestra carrera, y tuvo como resonancias -aunque no de manera pareja- el compromiso de que cada estudiante, leyera y preparara al menos uno de los textos, lo que permitió abordar los temas con otra disposición y correrse de la pasividad con la que comúnmente se cursa.

A su vez, al final de cada encuentro, se hacía un plenario para socializar lo trabajado en cada grupo. Hay que aclarar que por encuentro había textos que estaban previamente seleccionados y que respondían a un bloque temático. Y para poder hacer un trabajo comparativo entre bloques temáticos, el análisis de todos los textos estaba atravesado por los mismos ejes, y para dinamizar la discusión cada texto se acompañaba de ciertas preguntas que remitían a los ejes mencionados.

El trabajo en grupo fue bastante potente a la hora de discutir y analizar los textos, no así los plenarios que se tornaban densos y poco productivos. Así fue como a mitad de la cursada el colectivo impulsor propuso cambiar la dinámica, exponiendo por eje y no por grupo, lo que habilitó un diálogo intergrupos que hasta ese entonces no había sucedido.

El trabajo colectivo, en el que se problematizaron los autores y ejes de la materia, tuvo como objetivo implicar a los cursantes y promover un rol activo en la propia formación. Pretendíamos arribar como sujetos artífices de la realidad

en la que estábamos inmersos, comprendiéndonos como productores -en este caso- de un aspecto de la vida académica (un seminario). La forma buscaba además hacer explícito el cómo se produce conocimiento: de manera colectiva social, forma que se encuentra invisibilizada por la lógica de cátedra jerárquica tradicional.

La dinámica (aún con todas sus dificultades) puso en tensión esa noción hegemónica que entiende a la producción de conocimiento de forma individual. Como decíamos anteriormente, la experiencia, no estuvo exenta de problemas. Por ejemplo, ante la no lectura de los textos que estaban pautados para cada encuentro, en ocasiones se sucedía un vacío: no había base común sobre la que entablar un diálogo para pensar los ejes. Por otro lado, varias veces sucedió que era dificultoso no salirse de los ejes y que la discusión no derivara hacía rumbos que no eran los que directamente buscaban abordarse desde el seminario. Estas tensiones nos introducen nuevas preguntas acerca de la función docente: ¿es necesario la figura de alguien/algunos que guíen las discusiones o que repongan los textos ante la falta de lectura? ¿Se corre el riesgo de volver al lugar habitual y cómodo donde, la dinámica queda en manos del docente y la pasividad en los estudiantes?.

El desafío, aún vigente, sigue siendo generar condiciones que nos permitan problematizar el compromiso e interés por la lectura al tiempo que entretejer mecanismos o dispositivos colectivos para continuar dentro de los ejes y objetivos del seminario, sin caer en la cristalización de las jerarquías.

## II. La evaluación

Como todo seminario de investigación, la evaluación consta de entregar un trabajo de investigación. Ahora bien, ¿qué hicimos nosotros?, la primera instancia de evaluación implicó pensar un problema o pregunta de investigación; cómo se pretende abordarlo; las dificultades y potencialidades del planteo y el para qué y el por qué quiero investigar el tema/problema propuesto. La segunda instancia implicaba profundizar dicho planteo a partir de los textos que habíamos visto e incorporar a la pregunta/problema de investigación los ejes con los que habíamos analizado los textos. Las devoluciones que hiciera el grupo en esta última instancia nos permitía reelaborar el trabajo en pos de la tercera y última instancia cuyo lapso de entrega es de dos años.

## III. Rol docente

La apuesta del seminario fue construir nuevas formas de relacionarse que cuestionaran el estado de cosas existente. Dado que los lazos que se dan en el espacio del aula determinan y son solidarios de un orden social, es que pensamos que al crear en acto nuevas relaciones, no estamos haciendo más (ni menos) que experimentar una posible sociedad distinta. A partir de este supuesto político es que pusimos en tensión la relación docente / alumno para



reflexionar sobre las consecuencias políticas que conllevan las distintas maneras de experimentarla.

Por un lado, está la forma tradicional que encontramos día a día en las aulas (en todos los niveles de educación tanto formal como informal) que consiste en organizar la situación educativa en torno a un Saber, entendido como un conjunto de conocimientos “verdaderos”. Es a partir de la explicación, donde queda establecido que el Saber es propiedad del docente, el cual lo imparte a los alumnos que carecen de él. El alumno experimentará la pasividad y la reproducción, el docente determinará qué, cómo y cuándo pensar. Por lo tanto el acto de aprendizaje se ordenara a partir del Saber.

*“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 uno habla y repite...si bien era algo que estaba dando vuelta y hacía ruido...” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

No negamos las diferentes trayectorias y los saberes específicos de cada uno de los que participaron de la experiencia, pero lo que sí negamos es que esto determine los roles y relaciones que queremos construir. Igualdad no debe significar homogeneidad, ya que podemos ser iguales y diferentes, iguales, en cuanto a las relaciones que establecemos entre nosotros y con la construcción y apropiación del conocimiento; y diferentes en cuanto a los caminos recorridos y lecturas previas realizadas.

El problema al que nos enfrentamos entonces es cómo socializar las diferencias sin establecer jerarquías, es decir, cómo comunicar los saberes previos sin tomar la palabra del otro como la única autorizada para hablar. Dado que de lo que se trata es de enriquecer las discusiones 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.

La propuesta es en principio deconstruir la situación normal del aula asumiendo la horizontalidad y la igualdad entre todos los participantes. Esto no se dá simplemente por decreto, sino que conlleva varios problemas. La necesidad de la explicación y reproducción de los textos nos persiguió de principio a fin, pero la forma de intentar conjurar esto, varió a partir de distintas y diversas condiciones. Por ejemplo, hubo explicación allí donde la falta de lectura de los textos dificultó la posibilidad de intercambio, en los grupos donde no se había leído se complicaba la discusión de los problemas propuestos.

A su vez, bajo el supuesto de «dejar que fluya», ocurrió que lo que fluía era lo peor de la academia, «colectivo impulsor» y/o «estudiante» del seminario actuamos según lo que considerábamos más fácil (o lo que estamos acostumbrados a hacer): explicación, delegación, reproducción, pasividad, silencios, etc. A partir de estas propuestas, y no de renegar sin más de los roles establecidos, es que se logró crear una condición de posibilidad de hacer algo distinto.

#### IV. ¿Qué buscamos en los textos?

Buscamos otra forma de vincularnos con el conocimiento, una manera distinta de producir(nos). Si lo usual es venir a consumir el razonamiento autorizado que el docente hizo sobre un autor, nuestro intento fue el de habitar una *política de lectura* que nos permitiera llenar con nuestras traducciones el aula. Había mucho ruido, a veces las voces se superponían y otras, el ruido lo ocasionaba el mismo silencio: ¿Qué puedo decir de interesante sobre un texto si tanto no sé? No es lo mismo leer para venir a escuchar al docente que me dice “la posta” de un autor que leer para que me escuchen a mí. Se trataba de activar un *texto común*, de pensar problemas a partir de la traducción que hacíamos de los autores. De 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 otro - aunque no siempre los resultados de las reuniones fueron lo que, yo por lo menos, hubiera esperado-me parece que está bueno el desafío de poder razonar entre todos y con el otro, plantearse que cada uno 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” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, 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 exactos a dar en la lectura. En palabras de Ranciere, desarmar una política de lectura que se ejerce desde una “inteligencia superior” e inhibe nuestra potencia de buscar en tanto productores.

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:

*“Existe atontamiento allí donde una inteligencia esta subordinada a otra inteligencia. El hombre –y el niño en particular- puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamara atontamiento a su coincidencia...se llamara emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que solo obedece a si misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.” (Ranciere, 2006, pp.16 y 17)*

La radicalidad no fue pura destitución, había un piso común sostenido por los textos y los ejes problemáticos planteados en el Programa, esa era la voluntad que se ejercía desde el colectivo impulsor, proponer un recorte o mirada sobre

la relación entre práctica de investigación y epistemología a partir de una serie de materiales y problemas puestos a jugar en un dispositivo que nos permitiera ensayar otras maneras de pensar esa relación y de encontrarnos a producir un *texto común*:

*“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 profesor 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.” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

*“A mi 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 mas o menos como pares, donde no se da una cuestión vertical de, bueno, hay alguien que sabe y otros que no saben” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

En nuestro tránsito por la carrera de sociología, es frecuente que se nos la enseñe como disciplina que interroga lo natural y socava lo dado, pero sin embargo, no es frecuente que ese contenido se ponga en acto en nuestra cotidianidad de cursada. Sin recetas ni formulas y con varios desaciertos en el camino, algunos de los que probamos esta experiencia nos seguimos preguntando: ¿Cómo enseñar esa actitud de interrogación sociológica? ¿Hasta dónde este tipo de intervenciones habilitan un aprendizaje de esa actitud?

Alejandro Cerletti, en el texto: “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, piensa alguna de estas cuestiones y propone como desafío docente, lograr en la clases un cambio subjetivo mas allá de la transmisión de información: *“si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella dia-logos filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan. El profesor debe crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber...el sujeto de ese proceso es tanto el que aprende como el que enseña pero, sobre todo, lo es el vinculo entre ambos”.*(Cerletti, 2008, p.36)

El haber intentado armar un *texto común* se inscribió en el camino de esa búsqueda, en la de producir un conocimiento sociológico por fuera de la mera transmisión o explicación. Inventar una vivencia que pusiera en jaque nuestras propias maneras de habitar el aula y vinculara la historia del conocimiento sociológico con la sociología que circula en dicho espacio. Pero ensayar estas condiciones de interrogación sociológica supuso diferentes miradas:

*“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 puede*

*ocurrir que seguramente nos pasó en algún momento que no había que decir porque no llegamos a leer el texto y demás, pero también te lleva a replantearte y a decir: si no leo ¿para qué voy a ir?” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, 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” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

A partir de estas intervenciones, surgieron nuevas preguntas: ¿La clase magistral puede considerarse como una modalidad “contagio” de la interrogación sociológica? ¿Qué vínculo supone (entre estudiante- docente y estudiantes) esta manera apasionada de contagiar?, ¿Qué impide o habilita en la lectura de los textos esta forma de relacionarnos en el aula?, ¿Es posible combinar un vínculo magistral con otro horizontal?, ¿Es posible crear otra forma de “contagio” de interrogación sociológica?, ¿Cómo se traduce la explicación en un vínculo horizontal?

V. ¿Qué es lo que 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 propuesta que intentamos?

Benjamin en “Sobre el concepto de Historia”, critica la labor de recordar que se traza a través de todo historicismo o progresismo en la que se acumulan hechos de forma progresiva y mediante un proceso aditivo de “tiempo homogéneo y vacío” (Benjamin, 2007, p.35). 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, el que se mueve 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. ¿Qué tipo de engorde produce esa excelencia académica?

*“La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío, sino el que está lleno de “tiempo ahora”, y “hay un principio constructivo” (Benjamin, 2007, p83) en el que el recordar o citarse con el pasado se da como una detención abrupta del tiempo presente. Hacer historia entonces, no sería intervenir pasivamente sobre lo cotidiano, sino, “interrumpir el momento” (Benjamin, 2007, p83).*

*“Sí, con respecto a los textos me parece lo mismo, la idea de no repetir conceptos...si uno 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 uno, hacer un debate, es súper interesante. (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

*“En general sentí que, más allá de los altibajos que hubieron, se tomó con seriedad: se discutieron los textos y se tomaron en serio los ejes para discutir. También vi que se reproducen o se producen unos inconvenientes que hay en los otros tipos de clases: la falta de lectura, la dificultad para profundizar la lectura aún habiendo leído, los tiempos para eso...” (Estudiante del seminario colectivo. Evaluación colectiva, junio 2010)*

¿Será que nuestro “hacer historia” en el aula es hacer la tarea a destiempo?, ¿Interrumpir el momento y andar el calendario a contrapelo? Estas preguntas nos situaban en la disyuntiva entre llegar a más o menos contenidos o bien vincularnos de otra forma *a nuestros tiempos*. Interrogantes que se transitaron no sin tensiones pero que habilitan a seguir ensayando otras formas de producir conocimiento, de vincularnos, de poner en acto la transformación de las relaciones sociales capitalistas que pregonamos tan insistentemente.

## **Bibliografía**

- Benjamin, Walter (2007). *Sobre el concepto de historia. Tesis y fragmentos*. Editorial Piedras de Papel, Buenos Aires.
- Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Editorial Libros del Zorzal, Buenos Aires.,
- Ranciere, Jacques (2006). *El maestro ignorante*. Editorial tierra del Sur, Buenos Aires.

---

<sup>i</sup> Nos referimos a la sede Marcelo T. de Alvear, de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA

<sup>ii</sup> Estos mismos problemas pueden plantearse en relación a cualquier disciplina. Es por eso que apostamos a la construcción de conocimiento transdisciplinario.