X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs

Instituto de Investigaciones Gino Germani

6, 7 y 8 de noviembre de 2019

Maximiliano García

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Estudiante de Filosofía

troposo@gmail.com

Paula Cabeda

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Estudiante de Ciencias Antropológicas

paula.cabeda@hotmail.com

**Eje problemático propuesto**: Eje 9. Teorías, epistemologías y metodologías

**Eje problemático alternativo**: Eje 14.

**Título:** Epistemología de la academia. Problematizando las condiciones de producción del conocimiento en la universidad a partir de la experiencia de una materia colectiva.

**Palabras clave**: Epistemología, academia, política, desigualdad y jerarquía.

**Introducción**

En esta ponencia nos proponemos reflexionar sobre la producción de conocimiento a partir de la práctica político/educativa que venimos desarrollando desde la materia colectiva Epistemología y métodos de la investigación social en la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires desde el año 2008. Compartiremos algunas ideas que fuimos elaborando en torno a lo que denominamos como una “epistemología de la academia” y la necesidad de introducir esta dimensión en la reflexión sobre nuestras prácticas de producción de conocimiento.

Suele considerarse que la epistemología atañe estrictamente a la reflexión sobre los supuestos a partir de los cuales se produce conocimiento como si fueran sólo un aspecto interno a la producción del saber, es decir sin tener en cuenta sus condiciones de producción. Al situar la mirada sobre las mismas y analizar las determinaciones a las que se encuentra sujeto el trabajo intelectual -que necesariamente se vinculan con cierto modo de organización capitalista de la universidad-, nos encontramos con que es necesario poner el foco no sólo en lo que se produce, sino también en “cómo” nos produce la academia a lo largo de nuestra formación. Si en el contexto actual la producción del conocimiento académica se estructura bajo una lógica de sujeciones, jerarquías y desigualdades, es porque se mantiene en una coherente continuidad con lo que sucede en las aulas de la facultad en las que se va produciendo una determinada subjetividad académica.

Desde la práctica que llevamos adelante problematizamos el modo en que nos relacionamos con el conocimiento a partir del intento de “producir” una nueva subjetividad. Al repensar la relación docente/estudiante no lo hacemos sólo desde una dimensión pedagógica, también nos motiva la dimensión política que podemos desatar al problematizar dicha relación. Es decir, que nuestro trabajo es una crítica práctica, en tanto que muestra la posibilidad de pensar una epistemología de la academia en la propia academia, así la crítica no es externa. Y como toda posibilidad crítica contiene su límite, la apuesta de su desborde la pensamos desde una construcción colectiva del conocimiento.

**Hacia una epistemología de la academia.**

*Cuando la investigación tiene por objeto el universo mismo donde ella se lleva a cabo, los logros que procura pueden ser reinventados inmediatamente en el trabajo científico a título de instrumentos del conocimiento reflexivo de las condiciones y de los límites sociales de ese trabajo que es una de las armas principales de la vigilancia epistemológica.*

Pierre Bourdieu*, Homo Academicus.*

En los inicios de nuestras carreras, durante nuestro acercamiento a la academia, estábamos abordados por la sospecha de encontrarnos en un lugar privilegiado, recinto del conocimiento superior, donde la excelencia académica estaba comprendida en múltiples sentidos, incluso éticos, morales. Sin embargo, prontamente el velo de aquella ilusión se corrió para entender y afirmar que la academia no escapa a la misma lógica capitalista que predomina en nuestra sociedad. Es decir que al igual que el campo social, la universidad también es un recinto donde las luchas, la composición y relaciones de fuerzas se realizan, pero con la astucia de crearse para sí, la imposibilidad de percibirse de ese modo. Así los diferentes criterios, diferentes evaluaciones, diferentes producciones contribuyen a la construcción y representación de una objetividad, ocultando por momento la competencia, y las estrategias de poder que se asumen.

Sabemos de las dificultades que puede generar, para algunas metodologías, tomar como objeto de estudio lo más cercano, pero remarcando que precisamente por nuestro recorrido podemos objetivar las relaciones que nos han constituido dentro de la academia, asumimos como insoslayable, que nuestro trabajo atraviese una reflexión de las condiciones político-institucionales de producción de conocimiento en la universidad. Es a ello que llamamos “epistemología de la academia”, es decir, volver sobre las condiciones de producción de conocimiento en la universidad con los mismos conocimientos que nos ha formado. En el mismo sentido que propone Derrida (1997) en su texto  *Las pupilas de la Universidad* donde no se trata que este territorio de saber actúe como los animales de ojos duros (escleroftálmico), que sólo pueden ver, observar hacia el exterior, sino que esta institución académica, en su interior, vea lo que muchas veces omite su mirada.

Estas afirmaciones nos instalan en una nueva perspectiva de la epistemología, no como aquella que estudiaría las operaciones internas de la ciencia, la validez de sus métodos. Tampoco se trata de un estudio histórico de las diversas teorías, buscando sus falsedades o aciertos. La ciencia construye una verdad y se construye como verdadera. Y no lo hace desde una exterioridad a las fuerzas sociales, o un orden determinado. Por eso, la crítica fundamental que pudimos recorrer a lo largo de estos años con respecto al campo de la Epistemología, está en relación a la doble reducción en la que cae la Epistemología clásica: por un lado, como actividad intelectual que da cuenta sólo de los supuestos de la ciencia, y por otro lado, que considera a ésta en un plano ideal, ajeno a las relaciones de poder político-académicas (Colectivo de la materia, 2012).

Consideramos que las cuestiones epistémicas atraviesan todas las áreas que pretenden comprender algún aspecto de la sociedad. Todo conocimiento resulta de unas determinadas condiciones de producción, que no pueden ser aisladas a la hora de pensar el “saber-producto”. Siguiendo a Esther Díaz (2011) pensamos que “el discurso epistemológico se construye en la interacción con otras prácticas en el marco de un determinado dispositivo histórico, el juego hegemónico de su saber no es independiente del juego de las fuerzas sociales de una época histórica dada” (p.28). Visibilizar estos juegos de fuerza, problematizar las condiciones de producción del saber posibilita franquear las fronteras disciplinares que fragmentan el conocimiento y considerar a los elementos epistemológicos y analíticos de cada disciplina como herederos de una visión histórica y culturalmente determinada. Obviamente aquí estamos hablando desde un linaje de pensamiento como el de Foucault (1995) pues suponemos que saber y poder tienen un funcionamiento entrelazado.

Por lo tanto, la práctica científica, lejos de ser neutral, o situarse en una torre de marfil, contiene como supuestos epistémicos, en sentido amplio, los posicionamientos teórico-políticos que la hacen interactuar en el conjunto social con otras prácticas. En ese sentido, podemos decir que en la condición de producción de las ciencias sociales se encuentran los mismos elementos que estas suelen tomar como objeto: la política, el poder, la lucha de clases, las lógicas institucionales (Programa epistemología, 2019). Estos aspectos, en general, suelen quedar relegados en el ámbito de la reflexión acerca de las condiciones en las que desarrollamos la producción de conocimiento, como elementos contextuales pero que no tienen mayores implicancias y consecuencias en la constitución del saber. ¿Por qué estos aspectos normalmente no son tenidos en consideración como parte de nuestras investigaciones y como determinantes del modo en que producimos? ¿Qué posibilita la separación entre lo académico y lo político? ¿Y qué consecuencias tiene?

Realizando una epistemología de la academia buscamos desmontar los supuestos fundamentales de la universidad relativos a la jerarquía de los sujetos a partir de la certificación del saber y las relaciones asimétricas en las que se asienta esta diferencia. Para ello, nuestra práctica apunta a poner en práctica un dispositivo que habilite la producción de otro tipo de subjetividad.

**Acerca del modo en que la universidad nos produce**

Plantear una epistemología de la academia requiere volver la mirada también hacia el contexto de la enseñanza en la universidad, una dimensión que en general suele quedar excluida de la reflexión. Esto involucra comenzar a problematizar el modo en que nos formamos y el proceso de producción de una subjetividad académica acorde a los criterios de la institución que la produce. Deconstruir el *modo* en que la universidad nos “produce” como profesionales de las disciplinas nos condujo por un camino que nos llevó hasta el lugar del aula, como ámbito central del andamiaje universitario en el que se disponen de un modo específico las relaciones entre el saber, el poder, lo académico, lo político.

Es necesario señalar que el aula se organiza en función de relaciones que son solidarias con el ordenamiento social, en donde la institución de jerarquías organiza la distribución de roles y tareas. Tanto en un teórico como en un práctico, la clase se estructura en base a la exposición docente, donde con buena o mala performance, aburrida o entretenida, la clase no es más que un espectáculo en el que los tiempos, los temas, y el ejercicio del habla, queda en manos de una sola persona, y en la que decenas o cientos de personas escuchan, escriben, presumiblemente deliberan internamente, ocasionalmente intervienen, pero no deciden. En las clases se nos invita a sentarnos, escuchar, tomar nota, preguntar sobre lo que no entendimos, reproducir las ideas de otrxs, tal vez quejarnos o reclamar ante algún acto que consideramos arbitrario. Estas acciones suponen una manera particular de vincularse con el conocimiento y codifican una determinada subjetividad, nos comportamos como consumidores, de conocimientos, de ideas, de teóricos, de prácticos. Bajo estas condiciones, estar en la dimensión del ser estudiante nos coloca en lugar del «no saber», de la pasividad.

Este lugar de pasividad se ve acentuado si consideramos la falsa distinción que se propone entre clases “teóricas” y clases “prácticas”, como si fueran aspectos que funcionan de manera escindida. Esta separación, solidaria de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual, atraviesa la formación universitaria parcializando el saber en materias en donde se adquieren las herramientas teóricas, para luego ponerlas en práctica como si estos ámbitos no constituyeran una totalidad indisociable. Visto de este modo, la práctica se concibe como la mera aplicación de una teoría o una metodología. No es casual que se extienda en el tiempo una crítica en relación a la enseñanza deficitaria y parcializada en lo que respecta a la metodología y a la epistemología que se ofrece en el actual plan de estudios de la carrera de Antropología, dos áreas de relevancia para el saber hacer antropológico (Castellazo y Perret, 2007).

La misma operación que permite separar la teoría de su práctica es la que permite también la separación entre lo académico y lo político. Desde los primeros pasos en la formación se nos enseña que la antropología se dirige, entre otras cosas, al estudio de “lo político” en otros grupos, pero no se suele problematizar la dimensión política que organiza nuestras prácticas, la carrera, la propia institución universitaria. Esto conduce a que las características de nuestra formación, el dispositivo de las clases, las relaciones académicas que necesariamente deben tramarse para subsistir, y poder insertarse en el ámbito académico (grupos de investigación, cátedras), sean completamente naturalizadas en tanto elementos constitutivos del modo en que actualmente se produce y reproduce el conocimiento en la academia. En el aula se internaliza la separación entre lo académico y lo político, se naturalizan las relaciones que se dan en ella y se anula la mirada sobre nosotrxs mismos.

Nuestro transitar y experiencias en la universidad fue dando lugar a un *malestar* en relación con la forma en que se organiza la enseñanza que motivó no sólo la elaboración de una perspectiva crítica (que intentamos transmitir en este escrito) sino también a propuestas alternativas para habitar el espacio del aula instituyendo una manera distinta de producir conocimiento. Nuestra crítica puede definirse como una crítica en acto que se fue realizando de manera colectiva y autónoma, hasta tomar la forma de una materia de grado. Este proceso no fue un proceso aislado sino que tuvo lugar en articulación con otras prácticas que realizamos antes y durante la formación de la materia como, por ejemplo, revistas, grupo de estudios, seminarios, investigaciones, publicaciones.

**El aula, un territorio político**

Cuestionar el modo en que se organiza la educación supone también un cuestionamiento del orden social. Hablar de una materia colectiva sin jerarquías implica una forma distinta de organización, de relación entre las personas y de las personas con el conocimiento. Cada año, al presentar la materia decimos a lxs estudiantes como parte del colectivo que organiza la experiencia que no damos clase. Esta afirmación sintetiza no sólo el cuestionamiento de los vínculos que se dan al interior del aula, sino también la apuesta por instituir una alternativa emancipatoria en la universidad.

En la materia asumimos como principio el hecho de que la igualdad –de las inteligencias- constituye un presupuesto para la acción y en función de este presupuesto se despliega la experiencia de la cursada. Partimos del cuestionamiento al acto pedagógico “tradicional” que se constituye en torno a la existencia de dos figuras, un/a maestrx que detenta un saber y un/a estudiante que carece del mismo. La acción del maestro buscará eliminar esta carencia, transmitiendo al estudiante aquello que no tiene por medio de la explicación. Según Rancière (2007) esta concepción de la educación en la que la explicación se constituye como una mediación necesaria de la relación docente/estudiante tiene como consecuencia el establecimiento de una desigualdad inicial, divide la inteligencia en dos, superiores e inferiores, espíritus sabios e ignorantes, capaces e incapaces (Rancière, 2007). Es sobre esta desigualdad inicial que se funda el mito del “orden explicador” que procura alcanzar la “igualdad” como punto de llegada

“la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. Debe ubicársela antes (…) Instruir puede significar dos cosas opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación” (Rancière, 2007: 9-10)

La igualdad asumida como punto de partida, como una capacidad común a todxs las personas, introduce la posibilidad de la existencia de sujetxs emancipadxs en el contexto del acto educativo. Para Rancière (2007), emancipar designa el acto de “una inteligencia que no obedece más que a sí misma, aun cuando la voluntad obedece a otra voluntad” (p.29). Desde esta perspectiva emancipar(se) no es una tarea individual, requiere de voluntades que fuercen voluntades en el sentido de verificar que somos capaces de producir conocimiento sin docentes explicadorxs. En este punto es que Rancière plantea la idea de “enseñar lo que se ignora” entendiendo este acto como un acto de emancipación intelectual, pues no se trata de enseñar un contenido sino de tratar de despertar una capacidad: “es preciso que les explique que no necesitan explicación”. Es allí donde reside la alteración a una subjetividad constituida y la relación que la constituyó; se trata de comenzar a vincular la emancipación intelectual con una emancipación social, ya que Rancière no está pensando tanto en una institución educativa, sino en las prácticas de lxs obrerxs enseñando a sus hijxs, al calor de la revolución francesa.

**Producir una nueva subjetividad**

Si bien Rancière (2007) no está pensando en prácticas educativas emancipatorias dentro de instituciones educativas, la lógica que analiza sobre la instalación de jerarquías a través de la posesión de los saberes puede entenderse como una matriz que sostiene la estructura social. Por eso es necesario partir del principio de igualdad, pues “la igualdad no se da ni se reivindica, ella se práctica” (Rancière, 2007: 167). Nosotrxs partimos desde ese principio, nuestro intento supone la puesta en práctica de la igualdad y la horizontalidad, reconociendo en lxs estudiantes sujetxs con capacidad de subjetivación. Pero además entendiendo que en los modos de subjetivación están implicados el saber y el poder, ensayamos algunos dispositivos que intentan subjetivarnos de otra manera (Colectivo de la materia, 2016).

El objetivo que perseguimos a través del dispositivo que ponemos en práctica en la materia es generar condiciones de igualdad mediante estructuras no opresivas para lxs sujetos, que no dependan de individualidades ni externalidades sino que nos co-constituyan como sujetos que deciden sobre su propia producción (Colectivo de la materia, 2012). El punto de partida consiste en la afirmación de una potencia: todxs podemos producir, todxs tenemos esa capacidad. Y esa producción es más potente si lo hacemos junto a otrxs desde un lugar de igualdad, con la intención de producir colectivamente.

La materia se organiza en dos instancias de trabajo semanales: los talleres en los que nos dividimos en pequeños grupos y los plenarios que son asambleas de entre tres y cuatro horas de duración en las que nos reunimos todxs lxs que transitamos la experiencia. En ambas instancias trabajamos no sólo sobre los contenidos propuestos en el programa de la materia sino también en base a resolver colectivamente aspectos de la cursada que generalmente suelen quedar en manos de lxs docentes, como la organización del trabajo durante el cuatrimestre, el carácter y la forma que tendrán las instancias de evaluación y los criterios para la calificación. Los encuentros funcionan como grupos de lectura y discusión y trabaja en base a las diversas interpretaciones e hipótesis de lectura que cada unx haya generado, evitando el monopolio de la palabra y la posibilidad de que ciertas interpretaciones se tomen como el único punto de vista posible (Colectivo de la materia, 2017). En ambas instancias promovemos que el aprendizaje se sustente en el vínculo intersubjetivo entre las personas sin mayores mediaciones que los propios textos. Los textos son pensados como una herramienta para problematizar el modo y las condiciones en que producimos conocimientos, los usamos en función de pensar nuestro contexto y nuestras prácticas y no tanto como una voz autorizada que hay que repetir o memorizar. No sólo nuestra intervención se encuentra atenta a no caer en la habitual práctica de explicar los textos sino que colectivamente vigilamos que no se instituya ese rol.

Tal apuesta no es una tarea sencilla de realizar ya que de un momento para otro no se pueden desmontar las marcas subjetivas producto de tantos años de formación que nos situaron en el lugar de “esperar” la explicación docente. De la propuesta de Rancière no se deriva que haya que eliminar la figura del docente o que el aprendizaje sea el resultado de una práctica autodidacta. Aprender sin maestrxs explicadorxs no significa prescindir de la figura docente. Por el contrario, se trata de reconfigurar los lugares que definen tradicionalmente la relación docente/estudiante, pensando la intervención docente en la clave de enlazar la propia voluntad –de emancipación- a la voluntad de lxs estudiantes. Según Rancière (2007) la función del maestro será plantear al estudiante un desafío del cual sólo podrá salir por sí mismo, es decir, usar su propia inteligencia. La voluntad estará sujeta al maestrx, pero no así la inteligencia. En la materia, ello se expresa en una forma de participación que se ocupa de proponer preguntas, coordinar las intervenciones, estar atentxs a las dinámicas que adquiere el grupo y también intervenir con el propio punto de vista sobre los temas que se discuten, respetando la horizontalidad y cuidando de que la palabra circule entre todxs y no en una sola dirección.

Creemos que la experiencia de la materia puede ser pensada en términos de una apuesta, una apuesta que aspira a la construcción de nuevas formas de relación y de una nueva subjetividad que se asuma como productora de conocimiento. No siempre logramos convocar las voluntades de lxs estudiantes en el sentido que proponemos de protagonizar una experiencia de “emancipación intelectual” y de producción colectiva del conocimiento. Muchxs estudiantes transitan la experiencia a la espera de hallar una voz explicadora que allane el camino para, a fin de cuentas, acreditar una materia más. En otros casos, emerge una disposición a apropiarse del espacio y a desarrollar una experiencia en donde las reglas son definidas por aquellxs que circunstancialmente transitan la materia.

**A modo de cierre**

En este trabajo buscamos dar cuenta de lo que denominamos como una epistemología de la academia a partir de la experiencia de una materia alternativa sobre epistemología en la carrera de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Nuestro recorrido por diversos colectivos de intervención política en la facultad, y la teorización sobre nuestras prácticas políticas, fue dando lugar a la necesidad de instituir nuevas formas que permitieran la producción de conocimiento en base a una lógica que cuestione el modo en que la universidad nos produce como académicos, intelectuales, docentes, investigadores, etc.

El campo de la epistemología nos permitió abordar no sólo contenidos que no se veían en los planes de estudios sino también la posibilidad de pensar una epistemología de la academia *en* la propia academia. Ella sólo será disruptiva en tanto que habitemos la academia y podamos poner en acto dispositivos que permitan una organización alternativa de las relaciones y la producción de nueva subjetividad.

Como elemento central, creemos que una reflexión sobre las condiciones de producción del conocimiento, y en particular, una epistemología de la academia, debe dar cuenta de lo que sucede en el marco de aula. Pensar que la experiencia práctica y teórica que transcurre en cada aula, en cada facultad, no forma parte de las condiciones de producción del conocimiento nos lleva a naturalizar las formas de relacionarnos con las demás subjetividades (estudiantes, docentes, nosotros mismos) y con los textos-contenidos que buscamos aprender. La experiencia de producción colectiva de conocimiento pretende no solo pensar críticamente las condiciones en que se produce en la academia, sino también llevar a la práctica otra forma, dentro de los límites que la academia impone: establecer formas alternativas de vínculos sociales no jerárquicos, donde todos nos reconocemos como productores de conocimiento en el aula. Esto es, instituyendo colectivamente otra forma de producir donde las normas y la autoridad no son impuestas externamente por quienes re-presentan la institución, sino que son producidas en la discusión y el consenso a partir del vínculo entre iguales. Al repensar la relación docente/estudiante no lo hacemos sólo y principalmente desde una dimensión pedagógica. Al igual que Rancière, nos motiva la dimensión política que podemos desatar de problematizar dicha relación (Cabeda y García, 2018)

Somos conscientes que la apuesta de la materia se enfrenta ante un conjunto de límites que provienen de la tensión que produce realizar este tipo de práctica en un camino de institucionalización, es decir, enfrentar cierta política de Estado (aunque en algunos casos se pretenda progresista). En esta tensión, dentro de la universidad, pero cuestionando la universidad, desplegamos una práctica, con la intención de poder visibilizar aquello que, en general, omite la mirada.

**Bibliografía**

Cabeda, P., García, M. (2018). Educación y emancipación. Apuntes sobre una materia colectiva en la Universidad de Buenos Aires. EnIV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipadora en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación, CABA, Septiembre de 2018. ISSN 2525-1759.

Castellazo, C., y Perret, G. (2007). Reproduciéndonos a nosotrxs mismxs. La investigación antropológica en la academia y el rol del trabajo de campo. *dialéktica. Revista de Filosofía y Teoría social*, (19), pp.37-42

Colectivo de la materia (2012). Boletín de la materia Epistemología y métodos de la investigación social. Recuperado de <https://epistemouba.wordpress.com/textos-propios/>

 (2016). La universidad produce *qué* subjetividades? Recuperado de <https://epistemouba.wordpress.com/textos-propios/>

 (2018). Boletín Epistemología y métodos de la investigación social. Recuperado de <https://epistemouba.wordpress.com/textos-propios/>

Derrida, J. (1997). Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad. En *Cómo no hablar y otros textos.* Barcelona: Proyecto A ediciones.

Díaz, E. (2011). ¿Para qué epistemología en tiempos aciagos? *Exactamente,* publicación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA, 47, 27-28. Recuperado de <http://revistaexactamente.exactas.uba.ar/category/coleccion/47/>

Foucault, M. (1995). Verdad y poder. En *Un diálogo sobre el poder* (pp. 128-145). Buenos Aires: Alianza

Programa de la materia Epistemología y métodos de la investigación social (2019). Recuperado de <https://epistemouba.wordpress.com/programa-y-actividades/>

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*, Buenos Aires: Editorial Libros Del Zorzal.