

Pre-formar, re-formar, trans-formar, formarnos: imágenes para pensar las relaciones en contextos educativos

Mariana Chaves

CONICET-UNLP-UNTREF. Red de Investigadores/as en
Juventudes Argentina

Un lenguaje común para el diálogo

Una de las primeras cosas que se necesitan para dialogar es establecer un idioma común para entendernos¹. En el momento en el

1 Si bien mi formación ha sido siempre de antropología social, y a eso me dedico, desde que era estudiante tenía un interés en la cuestión educativa, particularmente sobre las formas pedagógicas y la didáctica de las ciencias sociales. No porque sea opuesta la antropología a las investigaciones en enseñanza hago esta aclaración, sino porque no es el lugar desde el que me presento comúnmente. Identifico dos puntos de contacto entre mi quehacer actual y esas áreas temáticas que sigo observando. Por un lado, que la antropología ha planteado siempre que parte de su especificidad es el estudio de la otredad, el otro, y lo otro. La enseñanza y el aprendizaje son siempre, como mínimo, entre dos partes, cada una de ellas se diferencia de la otra. En este sentido hay alteridad e identidad, y hay relación entre distintos, ya se verá luego si son además diferentes, desiguales o cómo es la relación social que los vincula. El otro punto de convergencia es que la antropología es una ciencia social, por lo tanto analizar su enseñanza y aprendizaje es de incumbencia y compromiso para las que nos dedicamos a la docencia. En coincidencia con la finalización del posgrado me convocaron para trabajar en la gestión pública en la Provincia de Buenos Aires, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en diseño de políticas educativas en general y en particular, en la Dirección de Educación Secundaria en el área de diseños curriculares. Desde este lugar, formando parte de un equipo de trabajo, elaboramos propuestas para el eje de formación política y ciudadana, con la materia “Construcción de ciudadanía” para el ciclo básico de la escuela secundaria y “Política y ciudadanía” y “Trabajo y ciudadanía” para el ciclo superior (DGCyE: Chaves, Melgarejo y otros, 2007; Melo y Chaves, 2010; Melo y Chaves, 2011). Antes de esa labor he realizado trabajo comunitario con niños, y actualmente lo hago con adolescentes y jóvenes en el marco de una organización social en La Plata. La ubicación que estoy haciendo de mi persona, es para contextualizar el lugar desde el que hablo y desde donde construyo las interpretaciones que traigo para compartir con ustedes sobre cómo y qué relaciones se dan en prácticas sociales con fines educativos.

que se me invitó a las jornadas, coloqué como título la idea de *pre-formar, re-formar, trans-formar y formarnos*. Me escribió entonces una compañera para decirme que el título era un tanto críptico, que no se entendía, y tuve que aceptarlo. Había en mi pensamiento elementos de los que no daba cuenta con ese título, deseos de discusiones sobre esos tópicos, pero en los que andaba sola, porque aún no había dejado entrar a nadie. Dicho de otra manera: los temas que estaba pensando no estaban reflejados en esa forma de escritura. Esto es ejemplo de uno de los inconvenientes que suele suceder en la enseñanza: se presenta una distancia, una incompreensión entre el que enuncia y el que escucha. Esta distancia está constituida, entre otros elementos posibles, por ubicarse las personas en distintos punto de partida. Pero esto no sería en sí un tema cuestionable, o un impedimento para avanzar. El inconveniente se produce si no somos conscientes de esa distancia, y si no la usamos como punto de partida para el encuentro entre unos y otros. La percepción de igualdad, o de inexistencia de la diferencia, creo que favorece el intercambio, sino que anula la posibilidad de su ejercicio. Hace tiempo escribía sobre la idea de trabajar *en la brecha* que existía entre jóvenes y adultos en el contexto escolar (Chaves, 2010). Sigo en la misma línea apostando a poder estar juntos entre diferentes, y en este artículo el objetivo es concentrarse en la reflexión sobre las relaciones en el marco de prácticas sociales con fines educativos.

Se trata de la revisión de “nuestras prácticas”. Con esta noción aludo tanto a la práctica de investigar como a la de enseñar. La intención fue encontrar qué tenían en común la enseñanza y la investigación, en ese sentido se identifica como un punto de unión el trabajo con el conocimiento. Para ello el capítulo se organiza en cuatro subtítulos: 1) Un lenguaje común para el diálogo; 2) Dos ejes de discusión: relaciones de poder y producción de sujetos; 3) Imágenes para pensar las relaciones entre los sujetos en contextos educativos (pre-formar, re-formar, trans-formar, formarnos), y 4) Desafíos.

La investigación supone centrarse en la producción de conocimiento. Generalmente, comprendiendo producción en su sentido estricto y no amplio, esto es, sólo como producción en tanto elaboración, y no como producción en su circuito completo, lo que implicaría: producción, circulación y consumo. Cabe la crítica a aquellos/as que sólo se hacen cargo de la primera etapa y se ocupan bastante poco de las segunda y terceras partes: la distribución y la apropiación que otros harán de ese conocimiento.

Muchas veces los científicos estamos parados solamente en la idea de que nuestra razón de ser sería exclusivamente generar cono-

cimiento y no nos hacemos cargo ni de las consecuencias de ese saber, ni de las formas de circulación y apropiación que podríamos favorecer. Por supuesto, no estamos solos ni todos tenemos el mismo grado de responsabilidad, el sistema científico se funda en criterios de evaluación que no siempre favorecen la distribución y el consumo local. Quizás cuesta pensar la idea de consumir el conocimiento, pero leámoslo como la apropiación de ese conocimiento. Sólo si se dan los tres pasos del proceso total de la producción, ese conocimiento está realizado, cumple su ciclo. Si el conocimiento no es apropiado, si el saber no es tomado por algún sector o algunas personas, desde este punto de vista queda incompleto el proceso de la producción de conocimiento.

Propongo analizar las relaciones que establecemos en contextos de trabajo con el conocimiento, guiándonos por las preguntas por el derecho y la responsabilidad de aprender, el derecho y la responsabilidad de enseñar, el derecho y la responsabilidad de producir conocimiento, y el derecho y la responsabilidad de *ser* tomado en cuenta. Muchas veces, cuando uno trabaja con —escribe desde— un enfoque de derechos, parece que alcanza con colocar el término derecho sin más y no agregar responsabilidad porque el enfoque de derechos implica siempre un derecho y una responsabilidad, pero cabe también explicitarlo. No sólo implica un derecho que uno tiene y una responsabilidad que también tiene en torno a ese derecho, sino que siempre que existe un derecho hay también otros responsables de ese cumplimiento. Entonces no es una cuestión individual, no es sólo una persona que tiene derecho-responsabilidad, sino un conjunto social que se enuncia como marco normativo regulatorio de esos cumplimientos. Para el desarrollo concreto de esa tarea indica garantes de ese derecho, y es el Estado a quien se nombra en general, y a veces, en particular, a algunos dispositivos específicos. Cuando llevamos esta descripción a los ámbitos educativos, podemos también identificar el reparto de derechos y responsabilidades, y quiénes son garantes en tanto efectores del sistema de derechos, por ejemplo bajo el sistema de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Cabe además la pregunta por la cuestión del sujeto en términos de legitimidad. Replanteando esa calidad en tanto resultado de luchas históricas de poder. ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿En dónde? ¿"Aparecen" sujetos legítimos y otros que no lo son? ¿Cómo se produce la legitimidad de los distintos tipos de sujetos (legítimos e ilegítimos valga la redundancia)? Singularizando en nuestras prácticas y en nosotros/as, ¿qué estamos haciendo en nuestras disciplinas

para constituirnos como sujetos legítimos en tanto productores de conocimiento? ¿Y en tanto educadores? Y ¿cómo tratamos al otro?, ¿como sujeto legítimo en la producción conjunta de conocimiento?, ¿como sujeto legítimo en la relación de enseñanza-aprendizaje? ¿O es un otro no tenido en cuenta?

Dos ejes de discusión: relaciones de poder y producción de sujetos

Las últimas preguntas de la sección anterior nos dan el pie para trabajar sobre los dos ejes que proponemos en ésta: las relaciones de poder en su forma subordinación/dominación, y las formas de producción de sujetos en torno al par autonomía/heteronomía.

Un inicio de la tarea analítica es ubicar quiénes son los actores sociales que se relacionan: profesores, estudiantes, maestros, científicos, profesores que investigan, la portera, el directivo, los padres, el almacenero, el discípulo, el público, entre otros. Son muchos, no cabe el detalle aquí, pero podemos marcar los tipos de relaciones que se establecen según el ejercicio del poder que sucede y el tipo de sujeto que se construye/participa. Para continuar es útil caracterizar a los actores según las posiciones que ocupan de clase, género, edad, etnia, territorio, formación profesional, titulación, disciplinas de base, entre otras. Luego complejizar según el campo específico, por ejemplo al interior de las instituciones educativas, obteniendo por ejemplo clase media-pobres, profesor-alumno, femenino/masculino; o en el sistema de producción de conocimientos que podemos identificar además de algunas anteriores, otros clivajes: científicos que investigan / profesores que investigan; enfoque biologicista de los temas sociales / enfoque crítico social de los temas sociales.

Para la sistematización de las relaciones de poder es pertinente primero realizar un recorte del contexto en estudio, es este caso el contexto educativo. Es sabido, por investigaciones previas del campo educativo, que una de las relaciones dominantes en este ámbito son las relaciones de subordinación y dominación (que por supuesto están también en otros ámbitos, de los cuales muchas veces traen su potencial diferencial de poder, trasladándolo para su aplicación en este otro)². Partiendo de las jerarquías de las instituciones, y en el supuesto que suele cumplirse mayoritariamente que a mayor jerarquía mayor diferencial de poder³, encontraríamos

2 Para profundizar en esta noción de trasposición de potencial de poder, ver Charles Tilly (2000) quien lo trabaja desde la concepción de desigualdad.

3 Situación que no debe leerse linealmente ni a priori sino que debe ser punto de análisis, primero observar, analizar y luego concluir si esto es así o no para cada caso.

entre otras, posición inspector, director, profesor, portero, estudiante. A estas relaciones específicas del sistema educativo podemos sumar las relaciones de dominación y subordinación que se dan entre aquellos que están más legitimados socialmente que otros para la producción de conocimiento, obteniendo posición científicos, otros saberes. En este caso se observa cómo es posible utilizar el par analítico subordinación y dominación para caracterizar y explicar relaciones de posiciones diferentes. Por ejemplo: entre las diferentes corrientes teóricas o perspectivas para la enseñanzas, cuáles son las dominantes en un momento histórico, cuáles son las alternativas, cuáles son las resistencias, cómo se relacionan y entrecruzan, etcétera. La posición de subordinación que no produzca acciones contrahegemónicas puede ser tolerada por la dominante ya que no disputa su hegemonía: “bueno, dejemos que ese profe haga eso, si total...” o por el contrario accionar para que los subordinados no acumulen ni ejerzan ningún tipo de alternatividad bajo el riesgo que se tornen contrahegemónicos.⁴

A esas relaciones identificadas en el sistema educativo, en el sistema de producción de conocimiento, tenemos que sumar las relaciones de poder que son generales a la sociedad y que los atraviesan. Porque nosotros, cuando entramos a un espacio de producción de conocimiento, de enseñanza, o cualquier otro, no perdemos nuestro género, no perdemos nuestra edad, no perdemos nuestra pertenencia de clase, cargamos con todo ello, encarnamos todas nuestras posiciones todo el tiempo, aunque no estén conscientes o aunque hagamos valer más unas que otras según la situación en la que estemos ubicados. Las instituciones educativas, históricamente han intentado que dejemos fuera estas condiciones, elaborando explicaciones acerca de cómo las condiciones sociales y las pertenencias no influyen en los modos de enseñar y de aprender. Quienes no compartimos este supuesto creemos que es más beneficioso, para tener éxito en el trabajo con el conocimiento, hacernos cargo de cuáles son las condiciones sociales que portamos y las de los otros y reflexionar sobre ellas visibilizando cómo inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de producción de conocimiento. Son dimensiones, variables, a tener en cuenta.

La condición de clase y las disputas por sostener las posiciones en términos tanto de capitales económicos y escolares como —y sobre todo— de capitales simbólicos y sociales, se vislumbra en las escuelas a través, no de un conflicto de clase explícito, sino, por ejem-

⁴ Se recuerda tener presente la diferencia entre las categorías de las relaciones de dominación y las relaciones de hegemonía. Un texto sencillo para su comprensión se encuentra en Mauricio Boivin (1997).

plo de los malestares de los docentes y los alumnos. La cercanía con el sector social al cual no se quiere pertenecer —por ejemplo a un sector más empobrecido— hace muchas veces que se rigidicen los discursos de los maestros y los profesores, además de la clásica desvalorización del estudiante o aplicación de prejuicios y estigmas. Cuando la distancia social económica es poca, puede suceder que uno de los mecanismos que utilizan los grupos sociales para mantener distancia en términos de capacidad de distinción, sea rigidizar los discursos, volverse más agresivos, más prejuiciosos, más discriminadores sobre el que se tiene más cerca⁵ (por supuesto también puede suceder lo contrario, siempre hay otras prácticas).

Otras de las condiciones a visibilizar es la cuestión de género. En una profesión muy feminizada como es la actividad docente, podemos hipotetizar un cruce relevante de los papeles tradicionalmente adscriptos a lo femenino (mujer, maternidad, acciones de cuidado, entre otras) y a lo masculino (proveedor, fuerza, in-expresividad de las emociones). En algunas escuelas secundarias subsiste una diferencia muy clara en el tratamiento diferencial de los géneros en términos institucionales: continuidad del uso del guardapolvo para chicas y no uso para varones, bajo los argumentos de la naturaleza incontrolable de los varones y la provocación realizada por las mujeres, justificación que impide una regulación más igualitaria para las formas de presentación de la persona (producción de la apariencia).

La edad como condición social toma también sus formas particulares. En la escuela o los espacios no formales de educación no tenemos solamente dos edades, como si uno quisiera decir: bueno, están los jóvenes y están los adultos. Dentro de los adultos y de los chicos/as hay también heterogeneidad porque hay distintas formaciones, porque la experiencia de vida y de la edad no son homogéneas. No porque nazcan todas las personas el mismo año piensan lo mismo, si eso es tan evidente cuando uno lo lee hay que tenerlo presente para las interpretaciones. Habrá experiencias diferenciales, condiciones sociales de producción del sujeto distintas, idearios comunes o no, y podríamos intentar identificar unidades generacionales en términos de Mannheim (1993), o más no sea grupos distintos. Quizás sea posible describir enfrentamientos entre profesores viejos y nuevos, entre estudiantes de un barrio y de otro, entre científicos con titulaciones máximas y otras menores, entre proyectos ideológicos de izquierda, de centro o de derecha,

5 Un estudio de estas características, convertido en un clásico de las ciencias sociales y muy recomendable es el texto de Norbert Elias (2000): *Establecidos y Outsiders*.

entre pertenencias disciplinarias, entre tradiciones de formación, etcétera. A veces también es posible registrar —y aquí volvemos otra vez con el tema de las cercanías y las distancias— cómo hay discursos sumamente rígidos y descalificadores de los estudiantes en profesores que están muy cercanos etariamente a esos jóvenes, muchas veces esto sucede por la imposibilidad de estos docentes de construir su autoridad pedagógica sobre otros pilares.

El caso de la condición étnica, tan invisibilizada en nuestro país, y tan vulnerada y aún negada en el sistema educativo, merece atención. La diferencia étnica, con el mito comprado de que somos un gran crisol de razas, del cual emerge un nuevo ser esencial, el argentino, sigue teniendo su vigencia. Pero como lo identitario no funciona como una batidora que realiza mezclas, o un caldero que fusiona razas, las personas han mantenido sus creencias y sus diferencias étnicas, y también las han hibridado y/o resignificado. El sistema educativo oficial, en su versión escuela primaria primero, y luego secundaria, jardín de infantes y terciarios han sido las herramientas por excelencia de la homogeneización y el avasallamiento étnico y cultural. Continuamos en muchas de nuestras prácticas docentes y de investigación intentando un conocimiento único, y seguimos faltando el respeto a otras formas de conocimiento y otras formas de expresión, es hora ya de tomar cartas en el asunto.

Otra condición que podemos tomar es la cuestión del territorio. Puedo dar ejemplos de las situaciones que conozco de la concordancia casi total entre los procesos de segregación urbana y los de fragmentación del sistema educativo: a mayor pobreza, menor acceso y menor calidad educativa. Mapeando centros y periferias también, en gran medida, hay coincidencia. Por ejemplo, en las localidades de la provincia de Buenos Aires, que las instituciones con mayor prestigio se ubican en el centro histórico, y como contrapartida, las de menor prestigio, sea porque ofrecen calidades educativas menores, o porque cargan con una estigmatización acerca de la población que accede o los barrios en los que están, denominados periferia. Para Argentina en particular, un clivaje territorial importante a tener en cuenta es entre quienes viven en los llamados “interior” del país y de cada provincia, y quienes habitan o provienen de las ciudades capitales.

Todas estas posiciones, pueden ser desiguales, y pueden estructurarse relaciones de dominación y subordinación, o no. La propuesta es tenerlas en cuenta como condiciones intervinientes en los sistemas de producción y transferencia de conocimientos. En las prácticas con otro —y ése es nuestro trabajo profesional— es menester

reconocer esas situaciones y reflexionar sobre ellas para conocer cómo incide en mi relación con el otro. Lo que me sucede en relación con ese otro, hasta en términos emocionales, como cuando no quiero estar con él, no me produce empatía, me quiero alejar, me parece que es un estúpido, que no vale la pena. O sí, quiero acercarme, lo valoro, es un sujeto legítimo, creo que algo podemos hacer juntos.

Abordemos ahora el segundo eje presentado al inicio de esta sección: qué tipo de sujetos producimos. Se hará evidente que me gusta mucho la palabra producción porque resume, desde mi entender, la concepción de un sujeto generado a partir de las relaciones sociales en un determinado contexto histórico. El sujeto producido carga en sí las condiciones y las relaciones sociales que lo construyeron. En una dialéctica permanente, estamos al mismo tiempo participando de la producción de otros sujetos, y produciéndonos a nosotros mismos en esas relaciones con los otros.

En este proceso valdría la pena detenerse a pensar si las relaciones que establecemos con los otros tienden a generar sujetos autónomos o heterónomos. Al referirme a una relación que tiende a la autonomía, estoy hablando de sujetos que se están produciendo en un contexto de legitimidad de su existencia, sujetos que se están produciendo con la posibilidad de decidir sobre sus actos, sobre sus gustos, sobre lo que quieren hacer, y que hay herramientas para ello, o que es posible habilitar esas herramientas. La producción de sujetos heterónomos se basa en la generación de sujetos que reproducen y más bien obedecen, las pautas establecidas, sin dejar espacio para practicar sus capacidades de creación e independencia. Serán posiblemente sujetos con mayores condiciones para permanecer en relaciones de subordinación.

Imágenes para pensar las relaciones entre los sujetos en contextos educativos: pre-formar, re-formar, trans-formar, igualdad y respeto.

Me facilita la comprensión pensar en imágenes que funcionan como síntesis simplificadas de las nociones que quiero compartir. Las primeras tres: Pre-formar, Re-formar y Trans-formar, las presento con algunos comentarios críticos. La cuarta: ética de la igualdad y el respeto, es una propuesta del tipo de relaciones deseadas, es claramente una apuesta política.

I. Pre-formar o la desigualdad de base: “el incompleto”.

¿Qué es la imagen de *pre-formar*? Concibiendo una desigualdad de base, en un plan de sujeto que se va completando, se trata de

de moldear al otro, de la posibilidad-poder de intervenir en la producción del otro para darle forma. Una pre-forma porque al ser un sujeto en potencia, no es una forma total. Esta idea prima en nuestra cultura acerca de los niños, los adolescentes y los jóvenes. La concepción de sujetos incompletos y que nosotros, en tanto adultos, tenemos la responsabilidad de darle forma a eso que todavía no tiene forma. Es claro que hay intervención de los que ya están en el mundo sobre los que llegan, pero esto no necesariamente tiene que acarrear la negación del otro como sujeto legítimo en su forma en ese momento. El otro es un sujeto completo en el modo en que está siendo niño, en el modo en que está siendo adolescente y en el modo en que está siendo joven. Por supuesto, va a ser distinto al modo de ser adulto y al modo de ser viejo, pero no es un sujeto incompleto, es una persona completa con sus conocimientos, sus habilidades y sus saberes.

Esto no sólo es aplicable a la condición etaria. Si quisiéramos dar ejemplos fruto de la condición de clase, cuando se habla del sector de pobreza o de los pobres, no son sujetos que les falta, en términos de condición de sujetos, son sujetos que les falta en términos de derechos, de propiedades, de acceso a bienes, de otras cuestiones, pero no al sujeto en tanto tal como ser humano o persona. Es su posición en las estructura de posiciones desiguales lo que lo coloca en situación de “falta de” en relación a otros que “tienen” accesos y bienes. Podemos también pensar que esta concepción de sujeto incompleto o desigualdad de base, es la que sustenta la concepción evolucionista y esencialista sobre los pueblos originarios, pensándolos como antepasados primitivos que viven en el presente, o vestigios de culturas extintas que deben ser superadas. Un ejemplo clarificador en la historia ha sido la cuestión de las mujeres y los hombres, porque ahora parece un tanto bruta la idea de que no consideraran a las mujeres como personas completas, pero no fue hace tantos años que dejaron, mayoritariamente, de querer “darnos forma”.

Pensar al otro con una desigualdad esencial de base, es partir de la imposibilidad de reconocer al otro como alguien con quien yo puedo construir. Si el otro no es para mí un sujeto legítimo, legítimo de conocer, legítimo de respetar, legítimo de enseñar, voy a establecer siempre relaciones de poder donde tienda a ocupar la posición de dominación, y el otro la de subordinación. Voy además a realizar propuestas de formación del otro desde una autopercepción de superioridad, promoviendo en el otro la heteronomía ya que no reconoceré su capacidad de poder hacer.

Esto no significa pensarnos a todos como iguales sin más, en términos de eliminación o negación de la diferencia. Sino todo lo contrario, asumir la diferencia, pero no pensarla como desigualdad esencial en términos de autoconvencimiento de mi superioridad naturalizada. Cada persona sabrá cosas diferentes, tendremos diferentes edades, estamos en diferentes clases sociales, pero el otro tiene las mismas capacidades en tanto sujeto, de aprender y enseñar que nosotros. Una vez establecido un reconocimiento del otro en tanto sujeto pleno podemos avanzar en una relación que no lo niegue ni anule, sino que ese encuentro pueda constituirse en punto de anclaje de la producción conjunta de conocimiento.

II. Re-formar o el que debe ser cambiado: “*existe un bien, es mi moral*”

La segunda imagen es la de *re-formar* al otro, y aquí la pregunta es quién tiene derecho a cambiar qué acerca del otro. La forma del sujeto incompleto explicada en el punto anterior se vincula con la negación del otro, pero también con la negativización del otro. En la imagen de la re-forma, el sujeto puede ser incompleto, pero también puede ser completo, porque en esta noción no se trata de la formación originaria del otro, sino de su reforma. Es un cambio hecho en el otro, pequeño o grande, eso no importa. Lo que constituye la imagen es la apropiación del derecho a decidir sobre el otro, esto es posible al partir de una posición de superioridad propia —lo podemos encontrar también presentado como responsabilidad de intervenir sobre el otro—. Hay soberbia en las acciones incluidas en esta imagen al concebir unilateralmente cómo debe ser la vida. Es la arrogancia de decidir sobre la vida del otro. Una de sus formas tradicionales es la beneficencia, la lástima, y el autoconvencimiento de que la forma propia de vida, los sentidos que cada uno, o grupalmente le otorgamos a nuestras prácticas son superiores o únicas, y entonces deben ser el modelo de “lo que debe ser”⁶.

¿Qué pasa con los sujetos que se enuncian como poseedores de la verdad? ¿Cómo aquellos, cuya visión del mundo es lo que debe ser y hablan de su proyecto ideológico, primero sin decir que se trata de eso, y en ese camino presentándolo como “el bien”, convierten “su” moral en “la” moral de todos? Estas personas y/o grupos no reconocen como válidas otras maneras de pensar el mundo. Por supuesto todos tenemos una idea del bien y del mal, cada uno tiene sus ideas y unos creen en una cosa, otro creen en otras. Podría

⁶ Es la concepción incluida en todos los “centrismos”: etnocentrismo, sociocentrismo, adultocentrismo.

existir o primar un análisis relativista que conduzca al respeto en vez de un análisis moral que conduce a la supremacía de unos y la desvalorización de otros.

En los trabajos que incluyen relaciones entre personas, como es la producción y transferencia de conocimientos, describimos en la sección anterior la importancia del reconocimiento del otro como sujeto legítimo, queremos sumar ahora la relevancia del reconocimiento de la legitimidad de su forma de ver el mundo como punto de unión con el otro —no por pensar igual, ya lo aclaramos— en tanto espacio-tiempo de encuentro para la interacción no moralizante. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje no se lleva de este modo, probablemente negativizaremos o negaremos sus prácticas. Por ejemplo, así ha sucedido con la invisibilización o el menosprecio de las prácticas, producciones y saberes de determinados sectores sociales, sean trabajadores, mujeres a lo largo de la historia o los jóvenes en la actualidad. Existen muchos espacios de producción y transferencia de conocimientos que no están validados como tales, puede ser porque no están legitimados los sujetos que habitan esos espacios o no están validados esos lugares como ámbitos de producción de conocimientos. En ambos casos, tanto los sujetos como los lugares, suelen ser representados como alejados del “bien” o representantes del “mal”. Y para ellos habrá propuestas de re-forma. Muchas veces sustentados en análisis de las situaciones sumamente simplistas, alarmistas, y con tendencia a soluciones rápidas. Soluciones rápidas significan, en la mayor parte de los casos, políticas de exclusión, puede ser encierro o justicia por mano propia, delimitación territorial, barreras para que no salgan, o casi les diría unos carteles que indiquen donde habitan los malos. Se trata de la política de la moral. Se trata, para decirlo suavemente, de los desencuentros entre lo que el otro y yo queremos.

Otro carácter de la imagen de re-formar son las relaciones caritativas, desde su formato de la beneficencia. Entendiendo esa relación no como intercambio recíproco o como restitución de derechos, sino como capacidad propia —del dador— de suplir la falta en el otro —el receptor—, previa definición de qué es lo que al otro le falta. Los que ocupan posiciones de mayor jerarquía en las instituciones, o que poseen mayor acceso y capitales, interpretan que sus lugares de privilegio no se producen en relación a las posiciones no privilegiadas, sin acceso y menores capitales, en el marco de un sistema de relaciones de desigualdad. Suelen arrogarse una condición de bondad o caridad, a veces hasta la llaman solidaridad, a través de la cual dan al otro lo que ellos/as deciden dar (y que por supuesto

debe ser utilizado en el modo en que ellos indiquen). Se pueden escuchar discursos del estilo: “lo que a vos te pasa es esto y yo sé lo que necesitás, necesitás esto y te lo vengo a dar”. Cuando el otro me cierra la puerta en la cara, aparecen como explicaciones frases tales como: “¿ves que no quieren ayuda?, ¿no ves que no quieren participar?, ¿no ves que no quieren hacer nada? Les das algo y lo venden para otra cosa, gastan en cosas que no son necesarias”. Las relaciones de beneficencia son asimétricas, pretenden mantener las posiciones de dominación y subordinación, y proponen al otro un lugar de heteronomía.

III. Transformar o lo revolucionario: ¿para quién?, ¿desde dónde?

Esta imagen está ligada históricamente a la idea de lo revolucionario, pero no le pertenece en exclusividad. Un cambio que no da forma originaria, ni reforma, sino que cambia al otro de tal modo que lo convierte en alguien cualitativamente diferente. Son representaciones muy frecuentes en los sectores que realizan análisis críticos del sistema social vigente, porque al identificar la desigualdad de posiciones, las relaciones de poder y el tipo de producción de sujetos que prima en la estructura social y conduce la cultura, se reflexiona sobre la necesidad de un cambio de tipo de sujeto. En esa propuesta de conversión se espera que el sujeto autocomprenda el lugar que ocupa y a partir de ello cambie sus prácticas, y sobre todo dispute el tipo de relación de poder en la que participa, así como desee una transformación de la posición social que ocupa.

Sucede que muchas veces las otras personas no desean lo mismo que nosotros (esto también sucedía en la imagen anterior de la reforma en su formato beneficencia). Pero aquí es distinto en tanto hay un supuesto de positividad del otro en tanto capaz de transformar y transformarse. Pero es una positividad siempre y cuando se oriente hacia el objetivo que ha sido propuesto, muchas veces por otro, y en el que el protagonista no ha participado en su definición. Ligamos también esta imagen con la noción de romantización de los sujetos, esas representaciones idealizadas y homogéneas de “EL pueblo”, “los jóvenes son los que deben hacer, son todos buenos, todos tienen ganas de transformar, es innato en ellos, todos están para el cambio”. Son visiones románticas. Otro elemento que podemos criticar de esta imagen es la arrogancia de saber a dónde ir o qué es lo mejor de ser pensado o imaginado como presente y como futuro. El otro debe querer, si es que queremos construir en conjunto. Esto nos deja a las puertas de la última imagen que proponemos en este escrito.

IV. Formarnos en y para una ética de la igualdad y el respeto

Esta imagen es una apuesta política. Se trata de la propuesta en la que me incluyo y los invito a co-producirla: formarnos *en y para* una ética de la igualdad y el respeto. Como no tengo ninguna receta, a veces ni siquiera las palabras para nombrar, enumero algunos desafíos casi como un punteo: 1) compartir, 2) organizarse, 3) incidir, y 4) practicar éticas del cuidado (no hay ningún orden de prioridad analizado).

1) *El desafío de compartir*. para los ámbitos de trabajo con el conocimiento se me ocurre un interrogante que puede dar inicio a la discusión: ¿cómo colectivizarse en mundos individualizados? La mayor parte de las instituciones que participan en la producción de conocimiento —por ejemplo el sistema científico— están organizadas de forma tal que tienden al individualismo y no a la colectivización, o a las formas colectivas de producir conocimientos. Hay trabas muy concretas, desde lo administrativo, hasta la dificultad que tenemos las y los científicos para pensar que nos enriquecemos en el compartir lo que hayamos producido y no en el acumular para un uso exclusivo.

2) *El desafío de organizarse*: ¿cómo nos organizamos para compartir? Porque emprender esta tarea solos es un desgaste muy grande para cada una de las personas, porque a veces es como ir en contra de sistemas que están armados hacia otro modelo. En este sentido hay que organizarse para comunicarnos con el otro, para generar espacios de horizontalidad, de respeto frente a las cosas que nos suelen pasar. Muchas veces, en las organizaciones que no quieren ser autoritarias o centralistas, nos cuesta mucho encontrar un equilibrio entre dejar hacer cualquier cosa y delegar, ordenar y conducir en un reparto de responsabilidades.

Otro desafío dentro de este desafío es cómo asumir criterios de eficacia y eficiencia, que suelen ser términos dejados de lado muchas veces. Pero justamente nosotros podríamos tomarlos para economizar esfuerzos y maximizar nuestros logros haciéndonos fuertes con los conceptos de ser eficaces en lo que hacemos y eficientes en ese trabajo colaborativo. Esto se liga con concebir la producción de conocimiento como un bien público. En tanto bien público, el conocimiento debe circular, distribuirse y todos tener derecho de apropiación sobre esas producciones en tanto valor de uso público (se convierte en obligación si el financiamiento ha sido realizado por el estado).

3) *El desafío de incidir*. Esta palabra, que la deben haber leído en otros textos y que ya se encuentra en discusión su pertinencia, creo

aún es útil en nuestro campo por el atraso en la capacidad, justamente de incidencia, que tenemos. Se trata de lograr participar en los espacios de decisión, de que sean tomados en cuenta nuestros resultados de producción de conocimiento, de que seamos tomados en cuenta en el diseño de políticas públicas tanto a nivel macro como en lo micro (las organizaciones, las instituciones), y que disputemos un espacio en el debate público.

4) *El desafío de practicar una ética de la igualdad y el respeto (en la preforma, la reforma, la transformación y la formación)*. El cuarto desafío, es el desafío de hacerlo. De practicar una ética del cuidado, de practicar una forma de pensar y tratar al otro con respeto, con criterios de igualdad pero reconociendo las condiciones sociales de desigualdad estructural en las que estamos incluidos. Esta es una posibilidad de pensarnos juntos y llevar adelante un ejercicio profesional que tienda a construir diariamente un universo de bienestar y justicia.

No son pocas las intenciones propuestas, las imágenes compartidas y los deseos arrojados en estas líneas. Hay mucho por hacer, no me excluyo de la tarea. Espero que nos encontremos en el camino promoviendo relaciones de poder no dominantes e intentando producir(nos) como sujetos autónomos.