



HAL
open science

CAMBIAR DE VIDA EN LA ACADEMIA TO CHANGE OF LIFE IN THE ACADEMY

Annick Louis

► **To cite this version:**

Annick Louis. CAMBIAR DE VIDA EN LA ACADEMIA TO CHANGE OF LIFE IN THE ACADEMY. Heterotopías, 2020. hal-03143932

HAL Id: hal-03143932

<https://hal.science/hal-03143932>

Submitted on 17 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CAMBIAR DE VIDA EN LA ACADEMIA

TO CHANGE OF LIFE IN THE ACADEMY

Resumen

La pandemia, con el confinamiento que impuso, pudo aparecer en un primer momento como una suspensión del tiempo y de las actividades en la academia. En verdad, aportó una nueva forma de tormenta en la enseñanza y la investigación, ya afectadas por la serie de reformas y de transformaciones socioeconómicas que se han sucedido desde hace veinte años. Este ensayo propone una reflexión acerca de éstas y de las perspectivas futuras de organización de la vida académica.

Palabras clave: academia; crisis sanitaria; organización y gestión del saber; futuro de las ciencias humanas y sociales

Abstract

The pandemic, with the confinement it imposed, could appear at first as a suspension of time and activities in the academy. In fact, it brought a new form of storm in education and research, already affected by the series of reforms and socio-economic transformations that have taken place for twenty years. This paper proposes a reflection on these and the future perspectives of the organization of academic life.

Keywords: academy; sanitary crises; organization and management of knowledge; future of social and human sciences

La pandemia, con el confinamiento que impuso, pudo aparecer en un primer momento como una suspensión del tiempo y de las actividades en la academia. Pero en verdad, aportó una nueva forma de tormenta en la enseñanza y la investigación, ya afectada por la serie de reformas y de transformaciones socioeconómicas que se han

sucedido desde hace veinte años. Esta ilusión de suspensión puso de moda a Auerbach, con su exilio en Estambul, asociando la crisis sanitaria actual al exilio forzado, es decir: el encierro en casa a la pérdida de toda una vida. Sin embargo, un equivalente de lo que vivimos puede encontrarse en la situación de Viktor Klemperer: judío convertido al protestantismo, casado con una mujer no judía, bajo el nazismo, profesor de Filología y Lenguas Romances en la universidad de Dresde desde 1920, Klemperer cae bajo las leyes raciales, y progresivamente, se le prohíbe enseñar, comprar los diarios, tener animales domésticos, trabajar, moverse libremente, frecuentar las bibliotecas. Cada salida de su departamento (puesto que se le expropia su casa) lo expone a la violencia, mientras las irrupciones en el espacio doméstico son también frecuentes, y conllevan insultos, golpes, destrucción y terror. El espacio público se vuelve un lugar de riesgo, al que hay, sin embargo, que ir, para cumplir demandas absurdas del régimen, cuyo objetivo es finalmente entraparlo en la maquinaria del exterminio; el espacio privado deja de serlo, y está regido por normas exteriores. Klemperer anota en su diario los detalles de la vida cotidiana, mientras intenta seguir escribiendo, y analiza el funcionamiento de la lengua bajo el Nacional socialismo, trabajos que serán editados más tarde (1998, 2000).

Si podemos ver en el modelo Auerbach la pérdida de lo propio mediante una errancia forzada, Klemperer parece reenviarnos al sentimiento de peligrosidad de lo familiar: la extrañificación de aquello que nos parecía natural, permanecer en nuestro ámbito mientras todo alrededor nuestro se resignifica. A pesar de sus diferencias, Auerbach y Klemperer tienen en común algo que nos interpela en la situación actual: cierta suspensión del curso de nuestras actividades y de nuestras vidas, la imposición de una lógica nueva que reemplaza aquella que las regía antes.

La pregunta que quisiera plantear aquí respecto de la situación actual es: ¿cómo era esa vida interrumpida? Fuera de los placeres y normalidades que se llevó la pandemia: ¿qué es lo que hemos suspendido? Teniendo en cuenta que cambiar de vida se nos aparecía, antes, a muchos académicos como un deseo y una necesidad, porque si cambiar de vida en la academia puede ser una decisión personal, todas nuestras elecciones son sociales. Esta utopía que postergamos cada año surge de la dificultad que nuestras comunidades han tenido para enfrentar las transformaciones radicales ocurridas en los últimos años, o para hacer contrapropuestas eficaces. Me referiré aquí al ámbito

europeo, aunque, con especificidades nacionales o continentales, el fenómeno afecte a todo el mundo Occidental.

Hubo, es evidente, factores externos y factores internos entre los determinantes de los cambios que se impusieron en los últimos 15-20 años, tipología que conservo aquí como base del razonamiento. Considero, sin embargo que la internalización de los factores externos y la externalización de factores internos juegan un papel esencial en un proceso que es imposible de comprender sin tenerlos en cuenta. La “internalización de factores externos” corresponde al modo en que estos son resignificados y retrabajados en la academia: cómo son comprendidos, articulados, aplicados, y la significación, pragmática y simbólica, que se les atribuye. Llamo “exteriorización de factores internos” a la dificultad de evaluar los elementos del funcionamiento propio de la academia que hacen obstáculo a su adaptación al mundo actual, y su proyección en tanto decisiones o imposiciones que vendrían del exterior (el ministerio, la universidad, el rectorado, la facultad...)

En cuanto a los detonantes externos, entre aquellos que vienen de la gestión de la enseñanza terciaria y de la investigación, especializada o meramente política, podemos señalar al menos dos. En primer lugar, en el nivel de las producciones, las nuevas tecnologías, y los nuevos modos de producción de lo escrito, que afectan el espacio global contemporáneo (Chartier, 2003, 2006, 2009; Origgi/Arikha, 2003; Ludmer, 2010). En el nivel de la organización y de la gestión de la enseñanza y de la difusión de la literatura en nuestra sociedad, fueron los acuerdos de Bolonia los que introdujeron transformaciones radicales, un proceso iniciado en 1999, e intensificado en Francia a partir del año 2006, cuando todas las universidades adoptaron el llamado sistema LMD – Licenciatura (3 años), *Master* (2 años), Doctorado (3-4 años, o más, según la disciplina).¹ La promulgación de la LRU en 2009 (*Loi relative aux libertés et aux responsabilités de l'Université*)² completó el proceso, a pesar de las violentas reacciones que suscitó. Simultáneamente, la investigación fue reorganizada a partir del establecimiento de proyectos, generalmente con un perfil predefinido en función de políticas determinadas por las instancias mayores de gestión de la investigación e intereses nacionales, y una agenda organizada por el ministerio.

Como puede verse, se trata de factores externos de naturaleza diferente, pero el conjunto significó la introducción de una lógica de *management* en la educación y la

investigación, un movimiento observable más allá de Francia, que llevó a cuestionar la utilidad de las Humanidades y a replantear su lugar en la sociedad. En este marco, la disciplina literaria consideró generalmente que los factores externos (los llamados *external accelerators*) del ámbito financiero parecían estar transformando la educación terciaria en un puro negocio. Más allá del acuerdo acerca del origen de estas transformaciones, acerca de la amplitud del movimiento, y del hecho de que estaban generando una nueva identidad entre los profesores e investigadores, las evaluaciones difieren en cuanto al agente específico de transformación según la disciplina de pertenencia, los países y las instituciones. Notemos que el carácter global de estos cambios oculta a menudo las especificidades nacionales.

En cuanto a los factores internos, en la disciplina literaria podemos al menos constatar dos puntos. Por un lado, los estudios literarios se encontraban en una situación que puede describirse como un agotamiento de los modelos teóricos e interpretativos tradicionales, aunque, en verdad, lo que se desagregó fue la aparente hegemonía de un sistema interpretativo heredado del estructuralismo, cuyo destino se jugó en su articulación pedagógica (de la primaria a la universidad), en el período que corresponde en Francia al proceso de masificación escolar que comienza en 1959, cuando la reforma Berthoin declara la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.³ En este marco, se impuso una confusión entre transmitir contenidos más que métodos y aproximaciones, que permanecieron implícitos, en continuidad con la tradición que precedía. A lo cual se suma que la descripción del texto literario fue reemplazada por modelos teóricos, contribuyendo a descartar una perspectiva que activara la creatividad literaria. Podemos agregar a estos elementos la transformación radical de la materialidad de nuestro objeto en sus rasgos específicos, pero también su pérdida de estabilidad: un texto hoy no es más lo que la institución literaria designa como tal, pero tampoco son simplemente caracteres tipográficos. Sería, sin embargo, más exacto decir que la materialidad del objeto-libro había escapado a los estudios literarios; no es que no la hubiéramos aprehendido, sino que nuestra percepción del objeto dependía de una concepción histórica de la literatura, que constituía la base de la disciplina, y que consideraba al texto sin tomar en cuenta sus realizaciones materiales.⁴

Ante estas transformaciones, la comunidad francesa reaccionó y resistió (la huelga del 2009 fue la más importante, en la academia, desde Mayo del 68, hasta el movimiento

del 2019-2020), pero no logró necesariamente proponer respuestas radicales y eficaces, en parte porque los cambios se dieron progresivamente, y no fue posible contar con un panorama global de la situación para enfrentarla. Pero también porque profesores e investigadores no teníamos la formación necesaria para un análisis pertinente de la situación. Además, en Francia, jugó un papel esencial la identificación simbólica del cuerpo docente al estado, que va más allá de su dependencia financiera, porque obtuvo en cierta medida la libertad de pensamiento y la autonomía necesarias para pensar opciones, identificar los márgenes e intersticios –las “fallas” de la ley. Las consecuencias de este movimiento, cuyo acto final se concretizó en la propuesta, en el 2019, de una nueva ley, la llamada LPPR⁵, fueron múltiples, y transformaron enteramente el ejercicio y la realidad cotidiana de la profesión de docente universitario e investigador. Dos de sus efectos quisiera evocar aquí, porque son aquellos que más cambiaron nuestras vidas: el mencionado paso a un modo de financiación por proyecto y la reorganización de las llamadas “unidades investigación” y polos de enseñanza.

En su excelente artículo “L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique”, uno de los primeros en proponer un balance de la situación, dice Christophe Charle (2008) que la nueva organización de la investigación fija modos y temporalidades nuevos de producción, pero que el balance que puede hacerse en el 2008, permite defender la legitimidad de una incitación global a la investigación, y defender, por tanto, la utilidad de organismos de investigación independientes de las universidades. Agrega, sin embargo, que estas “grandes empresas” responden a coyunturas precisas y a un modelo derivado de las llamadas ciencias duras, poco adaptados a las ciencias humanas, o que inducen, en este campo, rigideces que terminan por resultar contra productivas. En efecto, por un lado, mantienen problemáticas vinculadas a una coyuntura científica que les es extranjera; por otro, determinan que sea más difícil la atribución de medios a otras iniciativas, porque los equipos que toman las decisiones están bien ubicados para bloquear, en las comisiones decisionales, las innovaciones que podrían cambiar las cosas en detrimento propio⁶. Las iniciativas nuevas deben a menudo esperar un largo tiempo para que se produzca una coyuntura favorable; es más rápido, y rentable, disfrazar los proyectos propuestos para hacer creer que responden a las demandas oficiales, corriendo el riesgo de traicionar así los verdaderos objetivos innovadores.

Este efecto perverso aparece, según Christophe Charle, con particular claridad en la enfermedad que Jacques Le Goff llamó la ‘coloquitis’: como no se pueden obtener fondos para llevar adelante proyectos de investigación de largo alcance, nos conformamos con organizar eventos en los que cada investigador expone un fragmento de su trabajo (actual o pasado). A veces, estos se continúan en un producto final, es decir en publicaciones, cuya calidad puede variar. La ‘coloquitis’ no sería un modo inteligente de utilizar el dinero en la investigación, sino una solución de facilidad, a la que acudimos por razones variadas: porque los servicios financieros de los organismos de investigación y de administración prefieren los gastos anuales y no renovables, porque las autoridades políticas que organizan este tipo de encuentro con fines conmemorativos o de relaciones públicas patrocinan por momentos ciertos congresos científicos, ejerciendo una suerte de mecenazgo culto, porque muchos investigadores encontramos un espacio de sociabilidad valorizador y productivo, que es también un modo fácil y poco costoso de rentabilizar trabajos y reciclarlos ante auditorios distintos (que para Charle pueden ser menos exigentes, pero considero que esta visión, que comparten muchos intelectuales europeos, es errónea, y responde simplemente a un desconocimiento de las producciones de las academias de otros países). Agregaría que la introducción de este sistema también ha determinado que los proyectos personales se desarrollen ya sea dentro del marco de las instancias de certificación institucionales – Tesina, Tesis, Habilitación -, o en el contexto de este tipo de proyecto, cuyas líneas no coinciden sino parcialmente con los intereses de los investigadores.

Nuestra experiencia y los años que han pasado desde que Christophe Charle propuso este balance, nos permiten agregar que, sin embargo, la “coloquitis” presenta ciertas ventajas: el hecho de esforzarnos por participar de eventos diversos, nos permite intercambiar con otras disciplinas, y comprender orientaciones y posibilidades de nuestro propio trabajo que tal vez no podríamos percibir si nos quedáramos dentro de nuestras temáticas y especialidades; la circulación permite un contacto con otros investigadores que trabajan en instituciones diferentes, y también conocer sus condiciones de trabajo, intercambiar acerca de estas y crear lazos de solidaridad. Para esto último sin embargo es necesario despegarse de las dificultades de la propia situación, y aceptar que los privilegios que atribuimos a otros son, muy a menudo, imaginarios, o que si existen son,

en verdad, solamente una parte de la cosa, y que todos tenemos algún privilegio del que los otros carecen.

Esta nueva organización de la investigación tuvo otra consecuencia, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales: los centros de investigación y los laboratorios adquirieron un peso mayor en las carreras, pero su existencia está hoy condicionada al montaje de proyectos y a la obtención de créditos, así como a una evaluación (HCERES) que se realiza cada cinco años⁷. Hoy tenemos, por tanto, que producir en el marco de proyectos de grupo de nuestro(s) laboratorio(s), responder a las diferentes invitaciones que recibimos, nacionales e internacionales, y continuar simultáneamente desarrollando un proyecto propio, original, que nos permita construir nuestra propia identidad en tanto investigadores. Sin olvidar que, en la mayor parte de los países europeos, estamos también sometidos a las demandas del sistema educativo, no solamente en términos de enseñanza, sino también de producción; por ejemplo, en Francia, se nos solicita permanentemente que realicemos libros destinados al público estudiantil, que no siempre presentan un interés intelectual (aunque a veces lo hacen). Así es como nuestras agendas se llenan de solicitudes, que tenemos que gestionar sin perder de vista la evolución de nuestras carreras y las etapas impuestas por la academia.

A todo esto se suma una exigencia creciente de participación en la administración y en la gestión de las instituciones a las que pertenecemos. Para no sacrificar, o para sacrificar lo menos posible la enseñanza y la investigación, muchos investigadores intentamos limitar estas actividades, pero es prácticamente imposible desentenderse enteramente de ellas. Por eso, constatamos hoy otra consecuencia de la reorganización de la academia: al complejizar el ejercicio de la profesión, determinó también la constitución de una casta de académicos que se dedica casi exclusivamente a la gestión y a la administración. Y que no siempre tienen la capacidad de comprender las especificidades de la producción intelectual o de la enseñanza, o no siempre quieren hacerlo, puesto que se trata generalmente de colegas que renuncian a una investigación de calidad precisamente porque no corresponde a las exigencias y temporalidades de la mera gestión, o a sus ambiciones personales. Ante la situación, una parte de la resistencia de la comunidad consistió, en Francia en la disciplina literaria, en tratar de conservar un estado anterior de las cosas (o de volver a él), o en retomar formas de

ejercicio de la profesión que no corresponden al funcionamiento del mundo contemporáneo, ni al desarrollo actual de los saberes y de las sociedades.

Ese estado anterior de las cosas (anterior, por tanto, a Boloña y sus consecuencias, y a las nuevas tecnologías), no es, sin embargo, un paraíso perdido, ni una edad de oro: estaba marcado por la inmovilidad de las prácticas y los modos de gestión, la exclusión de la creatividad y la innovación epistemológica; por un sistema de entrada en la profesión iniciático para iniciados (según la clase social, profesional y política de las familias), por una ausencia de comunicación entre profesionales, y con los estudiantes, por la reproducción de prácticas de enseñanza basadas en la transmisión de contenidos, y también por una división disciplinaria extrema, que constituía un obstáculo mayor a la interdisciplinaridad y a la simple comunicación entre colegas (Lenclud, 2008). En la disciplina literaria, agreguemos que el sistema está orientado casi exclusivamente hacia la tradición, hacia los concursos para ser profesor en la secundaria, que determinan que otros métodos de trabajo y temáticas modernas no encuentren su lugar en las aulas de la universidad, y que la formación en investigación siga siendo un privilegio al que se accede de modo azaroso (según el profesor que a uno le toca). El sistema estaba también marcado por una jerarquía que poco tenía que ver con las capacidades personales y la calidad de la producción en la investigación y la enseñanza, y mucho con coyunturas políticas y circunstanciales.

Es innegable que la tormenta de transformaciones iniciada con los acuerdos de Boloña arrasó, en veinte años, con un modo de ejercicio específico de la profesión, y demandó un esfuerzo considerable de adaptación, dando lugar a aberraciones y disparates, así como (a veces) a situaciones productivas y constructivas. El cuerpo de profesores e investigadores fue sometido, y sigue siéndolo, a un ritmo de transformaciones acelerado, que exige una adaptación y una productividad constantes, y ha ido diluyendo el criterio de calidad, o posicionándolo en un segundo plano. El agobio de demandas y exigencias, la disminución de los puestos y el aumento simultáneo del número de estudiantes, a veces mal preparados para los estudios universitarios, la dificultad de acceder a las nuevas tecnologías, la falta de personal administrativo, han ido transformando el ejercicio de la profesión en un continuado de pequeñas y grandes tareas, mientras, simultáneamente, se nos acusa regularmente de no hacer nuestro trabajo puesto que el mayor tabú y un desconocimiento total reinan sobre las prácticas de

enseñanza del tercer ciclo. Las nuevas tecnologías nos vuelven accesibles 24 horas sobre 24, 7 días a la semana, y demandan de nosotros competencias que no hemos adquirido nunca, y que nuestras instituciones no se preocupan siempre por procurarnos. La penuria de personal administrativo de nuestras instituciones nos ha llevado a tomar a cargo tareas que este asumía antes, la suma de la cuales ocupa un tiempo significativo. A esto se agrega la gestión de la enseñanza y la investigación, que incluye actividades mecánicas y técnicas, pero que necesitan también una reflexión de fondo sobre las condiciones contemporáneas de nuestras formaciones que las circunstancias no siempre nos permiten llevar a cabo.

No formo parte, sin embargo, de aquellos que se consideran víctimas de este estado de las cosas. Tener un puesto en la academia es un privilegio – siempre lo fue -, aunque éste no corresponda enteramente a nuestras perspectivas o a nuestros proyectos intelectuales, aunque se encuentre lejos de nuestro lugar de residencia. Porque vivimos una época en que el sector de las ciencias humanas y sociales se reduce, y muchos jóvenes cuya excelencia y competencias sobrepasan las nuestras no tienen perspectivas de encontrar uno. Sin embargo, no se puede negar que en los últimos tiempos, nos lamentamos todos casi todo el tiempo en la academia, ya sea en el ambiente doméstico como en el profesional. Este lamento universitario se justifica por la situación evocada, que ha dado lugar a un agotamiento permanente, variados problemas de salud varios, *burnouts*, depresiones, y también llevado a algunos colegas a dejar sus puestos. Sin embargo, es también parte de un discurso de época: confrontados a aquellos colegas que parecen tener las situaciones más privilegiadas, constatamos que ellos también se quejan. Sin duda, este lamento se relaciona con la pérdida de centralidad de las Humanidades, que conlleva una pérdida de prestigio e interés social por quienes ejercen profesiones vinculadas a ellas.

Mantener un equilibrio de equilibrista es posible en esta situación, si se tiene consciencia de que una parte de nuestras frustraciones y de nuestro descontento viene de dos factores: nuestra generación no estaba preparada a lo que es hoy nuestra profesión, y las representaciones formadas durante nuestros estudios son a menudo un obstáculo a nuestra adaptación (aún más en los casos de desplazamiento entre dos países y medios académicos, como el mío: de la UBA de los años 1980 al sistema terciario francés de los años 1990 en adelante). El segundo factor es que el sistema francés es una suerte de

“Animal Farm”, donde “todos los hombres son iguales, pero algunos son más iguales que otros”; estamos aislados de aquellos que están en la misma situación que nosotros, y vivimos en la ilusión de que existe un pequeño grupo de privilegiados, al que quisiéramos pertenecer. El desconocimiento y las proyecciones sobre la situación de los colegas son dos de los elementos que más obstáculos generan, y que bloquean nuestras posibilidades de establecer principios comunes, y una red de solidaridad. Respecto a este punto, podemos decir que podríamos aprovechar mejor los múltiples intercambios que se dan gracias a un ritmo frenético de participación en eventos, porque estos encuentros nos permiten no solamente comprender de otro modo la situación en la academia, sino también enriquecer nuestros trabajos con su recepción entre disciplinas diversas, y constituyen, por tanto, una base para futuras reflexiones.

En *Faire profession d'historien* Patrick Boucheron afirma a la vez su amor por la universidad y que el momento del “sálvese quien pueda” ha llegado, es decir el momento en que cada uno de nosotros debe buscar un espacio más confortable donde poder trabajar, lo que en Francia significa intentar encontrar un puesto en el CNRS, alguna gran escuela (EHESS o EPHE, en el caso de las ciencias sociales)⁸, u otra institución prestigiosa como el *Collège de France*. En efecto una de las particularidades del sistema francés es que el sector terciario está escindido entre universidad, grandes escuelas y CNRS (el equivalente del CONICET), con condiciones de trabajo radicalmente distintas. Existe, sin embargo, entre una universidad que puede ser un infierno (o no, todo depende de la política de la institución y de la calidad, humana e intelectual, de los colegas) y un estatuto privilegiado que implica, en verdad, redes y alianzas privilegiadas también, un espacio, un intersticio donde se puede construir un proyecto personal que implique una participación en los avatares contemporáneos, y la capacidad de detenerse y analizar las potencialidades que ofrece nuestro presente en términos epistémicos. Aunque la comunidad de los profesores e investigadores tiene, la mayor del tiempo, la impresión de ser arrastrada por la inercia del funcionamiento de las instituciones y las sucesivas reformas es necesario reflexionar en medio de la tormenta, y lo que vivimos actualmente (la pandemia) no es un estado de suspensión ni de espera, sino otra forma de tormenta, que se llevará seguramente con ella cosas que estaban en marcha antes. La pregunta es: ¿tenemos más posibilidad de actuar y mayor control sobre esta situación que sobre la que precedió? No sobre la enfermedad, a eso solamente pueden responder los expertos

en epidemiología, los políticos, y nuestro compromiso con lo social; sino sobre los modos de cambio que esta situación nos permite potencialmente adoptar, y nuestra capacidad para hacerlos durar. Los últimos meses nos han enfrentado con mayor fuerza a una de las dificultades que ya marcaban nuestra vida cotidiana, y a la variedad de posiciones para hacer frente a las situaciones en la academia. Busquemos por tanto un punto a partir del cual podamos construir un compartir de las dificultades actuales en las profesiones vinculadas a la enseñanza y la investigación sin perder la noción de las diferencias de estatuto y de situaciones.

Dos observaciones más personales sobre esta cuestión.

Los vínculos, la solidaridad, son un asunto cotidiano, hecho de pequeños gestos que generalmente son ignorados por los otros, en los espacios que frecuentamos – la calle, los negocios, los transportes – pero también nuestras prácticas en el ambiente académico. Notemos, sin embargo, que, en Francia, las recientes denuncias y escándalos vinculados al abuso o la violencia (sexual y otra) o las reflexiones sobre vínculos no convencionales, o los llamados vínculos débiles (Granovetter, 1973) que ocupan al conjunto de la sociedad desde hace un tiempo, han sido pocas veces proyectados hacia nuestro ambiente y nuestras propias vivencias. Es evidente que la ética y la deontología no pueden depender de una crisis sanitaria: hay un momento en nuestras vidas en que tenemos que decidir qué tipo de persona queremos intentar ser (conviene ser modesto en cuanto a esto), en la tormenta como en la calma – y aguantar, ante cualquier tipo de dificultad, de injusticias, de tentaciones, de confusión y de frustración. Personalmente, mi decisión vino temprano, marcada por los pequeños gestos de desconocidos en momentos de desesperación en los espacios públicos, y por la toma de conciencia de los estragos que puede causar la inestabilidad psíquica de gente animada de buenas intenciones (y a veces, afectuosa) : su base es la idea que vivimos en la ignorancia de las personas que tenemos enfrente, no sabemos lo que han vivido, lo que están viviendo y piensan, y nuestra actitud repercute en psiquismos variados, ocupados por sus propias penas y preocupaciones. Esto no significa que haya que hablar de todo esto – un profesor/investigador no es un analista – sino actuar sabiéndolo, lo que significa también que en cierta medida ignoramos la repercusión de nuestras palabras y de nuestros actos.

La segunda observación se refiere a la capacidad de proyectarse más allá de la situación personal, en un contexto comunitario. Siempre es bueno que alguien nos

recuerde nuestros privilegios cuando nos enfrentamos a dificultades o problemas, aunque en el momento esto nos enoje (un agradecimiento especial a Josefina Ludmer y a Anne-Elisabeth Halpern); el punto de vista otro, aunque no siempre justo, nos permite salir del lamento evocado, y percibir lo que es específico en nuestra situación. Es decir, ir más allá de los costos que implican nuestras elecciones. Lo esencial es recordar que nuestras situaciones son personales y sociales a la vez, y transformar las reacciones de la comunidad en objetos de estudio, y poder percibir el modo en que lo institucional se inscribe en ellas. Se pueden comprender así los “puntos ciegos” de un sistema académico, en particular en la propia disciplina, los intersticios, las grietas aquello que una comunidad no puede pensar ni imaginar – que son también los lugares donde puede inscribirse la innovación. Este análisis del presente debe completarse con un conocimiento de la historia, institucional y de la producción intelectual en este caso, por lo que toda mirada sincrónica demanda una perspectiva histórica. Podemos así ubicarnos en un “todo” (aunque este siempre sea incompleto), y percibir las redes que nos atraviesan, creando una distancia respecto de nuestra situación que puede dar lugar a una reflexión de calidad, y elaborar propuestas y contrapropuestas. Ser a la vez observadores y actores es esencial, porque nos abre a los matices, representaciones y sentimientos implicados en el proceso.

El movimiento que describo traduce la diferencia entre desviar la mirada y dirigir los ojos hacia otra parte. Desviar la mirada es un intento de no ver lo que ocurre, no ver aquello que en verdad se ve, negar la implicación (a menudo por no saber cómo reaccionar, por el dolor que causa lo que vemos y no podemos cambiar, más que por indiferencia). Dirigir los ojos hacia otra parte implica desprenderse de la propia situación para considerar su inscripción en una red de vínculos institucionales, personales, estructurales, históricos. Es, después de todo, parte de nuestro trabajo interpretar discursos y fenómenos sociales, es decir interpretar las prácticas en sus contextos, en la red de círculos no concéntricos en la que nos movemos.

Pero entonces, y ante todo esto, ¿cambiar de vida?, ¿y cómo? Si la comunidad intelectual resistió a las transformaciones radicales de modos diversos, y con un éxito relativo, solamente abriendo un espacio, mental, personal y comunitario de reflexión de fondo se puede enfrentar lo pasado y lo que vendrá. Estos principios generales deberían ser completados con un cambio que sí contribuyó a operar la pandemia. El aumento de

aspirantes a una formación y a puestos especializados, así como de personas que poseen diplomas de calidad, ha saturado la academia, y dificultado la selección de candidatos a todo tipo de puesto y financiación – profesores, becas, puestos, proyectos...Ante este fenómeno y la diversificación que implicó, los criterios de selección tradicionales debieran ser expandidos. Sin embargo, la mayor parte de los países afirmaron sus criterios tradicionales, privilegiando los recorridos académicos y los sistemas de certificación tradicionales y convencionales, muchos de los cuales, sin embargo, han perdido parte de su calidad y potencialidad innovadora. La dificultad de recurrir a criterios certeros fue reforzando la importancia de las redes y las relaciones personales, llevando la injusticia a extremos y creando la impresión de que la calidad de los candidatos ya no juega prácticamente ningún papel en la selección.

Ahora bien, la pandemia parece haber interrumpido esta lógica, porque cultivar las redes e influir sobre los colegas demanda un modo de contacto permanente, así como disponer de mucho tiempo para hacerlo – un tiempo que debería destinarse a la investigación y la enseñanza. Interrumpir el espacio y tiempo que se puede dedicar a cultivar las redes más allá de hacerlo en el interés del intercambio intelectual parece haber despejado la academia de la dominación de este modo de funcionamiento – al menos por un momento. Las modalidades de examen de las candidaturas, de las entrevistas y las reuniones (a distancia, sin encuentros provocados o fortuitos previos) pueden haber favorecido un retorno a evaluaciones en función de calidad del trabajo, y disminuido las presiones ante las cuales se suele ceder en comisiones y reuniones. Es demasiado pronto para asegurarlo, y para saber si el cambio puede ser duradero, pero se observan ciertos índices de un cambio. El desfase producido entre las formaciones y recorridos que gozaban de mayor prestigio hace cincuenta años y la variedad de perfiles y formaciones de calidad que propone hoy la academia queda por resolver.

Bibliografía


Arikha, N. y Origgi, G. (Dir.) (2003). *Text-e. Le texte à l'heure de l'Internet*. Paris: Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

- Charle, C. y Soulié, Ch. (2008). *Les ravages de la « modernisation » universitaire*. Paris : Syllepse.
- Charle, C. (2008). L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945: bref bilan historique et critique. *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 5 (55-4 bis), 80-97.
- Chartier, R. (2006). L'écrit sur l'écran. Ordre du discours, ordre des livres et manières de lire. *Entreprises et Histoire*, (43), 15-25.
- Chartier, R. (marzo 2003). Révolutions de l'écrit et mutations des bibliothèques. *Hors-Texte. Bulletin de l'AGBD*, (69), 8-16.
- Chartier, R. (marzo 2009). La mort du livre? *Communication & Langages*, (159), 57-65.
- Granovetter, M. S. (mayo 1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360-1380.
- Klemperer, V. (2000). *Journal 1933–1941, 1942–1945*. Paris : Editions du Seuil
- Klemperer, V. (1998). *LTI. La langue du IIIème Reich*. Paris : Albin Michel/Pocket.
- Lenclud, G. (2006). L'anthropologie et sa discipline. En Boutier, J. ; Passeron, J-C y Revel, J. (Eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Paris : EHESS/Enquête, 69-93.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Schaeffer, JM. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Paris : Thierry Marchaisse.

Fecha de recepción: 1 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2020

Licencia  Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.



Referencias

¹Los otros principios de la reforma son: la organización en unidades de enseñanza que corresponden a “ECTS” (créditos de estudio) unificados dentro de Europa, y en semestres.

²A propósito de esta reforma, ver:

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>. El sitio de la Universidad de Aviñón presenta una interesante crónica de sus etapas: <http://www.univ-avignon.fr/fr/formations/organisation-lmd/historique-de-la-reforme-lmd.html>, consultado el 02/06/2012; ver también <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?rubrique1>. Sobre la crisis de la universidad, ver *Revue du MAUSS* 2009, « L'Université en crise. Mort ou résurrection? » ; Charle/Soulié 2008.

³ La ley Berthoin marca una etapa esencial de la masificación escolar en Francia, comenzado con las Leyes Jules Ferry en 1882, cuyos efectos comienzan a sentirse en la universidad en los años 1980-1990.

⁴ Coincido en este sentido con la evaluación hecha por Schaeffer del caso francés, aunque no con las soluciones que propone, 2011. Sobre la cuestión de la lectura, ver Bonnéry 2007.

⁵ Sobre la LPPR, ver el sitio del ministerio <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid39124/loi-de-programmation-pluriannuelle-de-la-recherche.html>; y el análisis del colectivo “Sauvons la recherche” <http://www.sauvonsluniversite.fr/spip.php?article8594>

⁶ En Francia el CNRS trata de no crear nuevas unidades sin cerrar otras, para evitar una inflación indefinida.

⁷ Para más información, ver el sitio oficial del HCERES: <https://www.hceres.fr/en/evaluations>

⁸ La *Ecole Pratique des Hautes Etudes* fue fundada en 1868 por Victor Duruy, entonces ministro de la Instrucción pública del Segundo Imperio, en un intento de profesionalizar la formación a la investigación científica. En 1947, la sección dedicada a las ciencias sociales se autonomiza con la fundación de la *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*.