

PRÁCTICAS DE ESTUDIO Y LA CREACIÓN DE UN MUNDO EN COMÚN. DESVELANDO LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS DE UNA INICIATIVA DE AGRICULTURA URBANA

*Study practices and the creation of a common world.
Unearthing the educational dynamics of an urban
farming initiative*

Hans SCHILDERMANS, Joke VANDENABEELE, Joris Vlieghe
Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.
bans.schildermans@gmail.com, Joke.vandenabeele@kuleuven.be,
Joris.vlieghe@kuleuven.be
<https://orcid.org/0000-0003-4408-523X>, <https://orcid.org/0000-0001-8855-3571>,
<https://orcid.org/0000-0001-6307-3221>

Fecha de recepción: 23/07/2019
Fecha de aceptación: 14/08/2019
Fecha de publicación en línea: 05/09/2019

RESUMEN

En este artículo, proponemos una serie de prácticas de estudio como respuesta a la cuestión que planteó Bruno Latour respecto al dilema actual al que nos enfrentamos en todo el mundo; es decir, ¿dónde aterrizar? En las primeras secciones, explicaremos el fondo de esta cuestión (los retos y las transformaciones socioecológicas) y cómo pueden ayudar las prácticas de estudio a ofrecer una respuesta. La siguiente sección arrojará luz a los desarrollos teóricos en relación con aquello para lo que la noción de la práctica de estudio ha sido concebida en primer lugar, en concreto los debates metodológicos que presenciaron una vuelta a las prácticas por un lado, y los debates teóricos sobre el concepto del estudio por otro. El análisis de los *torekes* de la iniciativa de agricultura urbana en términos de una práctica de estudio permite

desarrollar la dinámica educativa en juego en dichas prácticas: composición, problematización y atención. Contrastaremos dicho análisis educativo con diferentes análisis sociológicos y políticos que entienden que esta iniciativa pretende la cohesión social o la subjetivación política respectivamente. En la última sección, argumentaremos cómo las prácticas de estudio, debido a las formas en que permiten la creación de un mundo en común, pueden proporcionar una respuesta a cómo vivir juntos en un planeta dañado.

Palabras clave: prácticas de estudio; subjetivación política; cohesión social; atención; agricultura urbana; Isabelle Stengers; Bruno Latour.

ABSTRACT

In this article, we propose study practices as a way to respond to the question Bruno Latour raised with regards to our current global predicament, namely where to land? In the first sections we explain the background of this question – socio-ecological challenges and transformations – and how study practices might help to offer an answer. The subsequent section sheds light on the theoretical developments in relation to which the notion of study practice has been conceived in the first place, in particular the methodological debates which saw a turn to practices on the one hand, and the theoretical discussions about the concept of study on the other hand. Analysis of the urban farming initiative *torekes* in terms of a study practice allows for fleshing out the educational dynamics at play in such practices: composition, problematization, and attention. We contrast such an educational analysis with sociological and political analyses that understand this initiative as aimed at social cohesion or political subjectification respectively. In the last section, we argue how study practices, due to the ways in which they allow for the creation of a common world, might provide a response to the question how to live together on a damaged planet.

Key words: study practices; political subjectification; social cohesion; attention; urban farming; Isabelle Stengers; Bruno Latour.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo, queremos establecer las bases conceptuales para desarrollar un nuevo entendimiento de las iniciativas educativas contemporáneas que dan respuesta a los problemas sociales más urgentes y que tienen lugar fuera de los entornos educativos formales. A estas iniciativas las llamamos *prácticas de estudio*. La razón de llevar esto a cabo es que el aprendizaje que aquí se produce puede ser analizado como una labor colectiva de personas que se ven afectadas por un problema relacionado con un lugar determinado en el que viven y que, además, les obliga a pensar y encontrar ideas que cambien la situación en la que se encuentran. Las prácticas de estudio aúnan procesos científicos y políticos: tratan la creación de un nuevo conocimiento y pretenden concebir nuevas formas de vivir juntos,

así como garantizar la posibilidad de futuros distintos. No obstante, afirmamos que estas prácticas *también* son diferentes de las prácticas científicas y políticas¹. Las prácticas de estudio tienen su propia lógica, diferenciándose así de las otras dos prácticas (también son más que una mera combinación de ambas prácticas). Esto las convierte en un fenómeno *educativo* completo. Esta dinámica educativa es la que vamos a analizar a continuación.

Con el fin de ofrecer al lector una idea más concreta de lo que estamos hablando, podríamos pensar en una iniciativa que se ha desarrollado recientemente en un contexto urbano en el que la gente de origen migrante se reúne en torno al patrimonio inmaterial de su país de origen. Juntos intercambian determinados conocimientos y habilidades, e investigan cuál podría ser el significado de este patrimonio para sus nuevas condiciones de vida. Otro ejemplo implica a un foro que se establece en una colaboración entre académicos y representantes del público con el fin de responder a la crisis inmobiliaria que está experimentando su ciudad actualmente. Esquematizan las viviendas reales, las políticas de vivienda y las potenciales carencias, además de prever opciones habitacionales alternativas que podrían ser relevantes para el contexto que están trabajando. Se podría considerar el ejemplo de una organización que reúne a jóvenes de diferentes procedencias para documentar y analizar sus vidas en un contexto metropolitano. Juntos hacen películas en las que se presentan las distintas formas en las que toma forma la convivencia en su ciudad, incluidas las preocupaciones que implica. Así, se les ofrece la oportunidad de pensar de manera diferente sobre la cuestión de cómo ganar representatividad. Como último ejemplo, podría considerarse un proyecto en el que se idease una moneda alternativa para y por comunidades que viven en barrios marginalizados y en los que se estableció un sistema de intercambio a pequeña escala basado en la agricultura urbana. Esto les permite replantearse los significados de dinero, trabajo, valor y voluntariado.

Estas prácticas de estudio tienen en común que se trata de respuestas concretas a problemas que comportan todo un reto para la vida en común en este planeta – y con esto nos referimos a la convivencia con otros seres humanos y con todos los seres que no son humanos: el impacto de la migración masiva, la superdiversidad, el suministro alimentario sostenible y el intercambio de bienes, etc. Tras analizar estos retos con mayor detalle con la ayuda del reciente trabajo de Bruno Latour, explicamos de manera más sustancial por qué proponemos considerarlos prácticas de estudio (investigando minuciosamente las nociones de práctica y estudio), con

1. Las prácticas científicas, según nuestra definición, están relacionadas con comprender el mundo aún mejor: atañen a las prácticas que se llevan a cabo por puro interés teórico (conocimiento en sí mismo) o por las soluciones esperadas que se pueden obtener al aplicar el conocimiento a situaciones problemáticas concretas. Las prácticas políticas se pueden definir como prácticas colectivas en las que la gente intenta cambiar la calidad de sus vidas en común, ya sea mediante debates o, más directamente, llevando a cabo acciones que pueden cambiar las opiniones de la población y/o los políticos.

el fin de extraer el significado *educativo* específico de las prácticas de estudio. Aquí estamos en deuda con las ideas desarrolladas en el trabajo de Isabelle Stengers. Una parte sustancial de este artículo hace referencia a un análisis de uno de los cuatro ejemplos ya mencionados (es decir, la iniciativa de agricultura urbana que desarrolló una moneda alternativa) para descubrir la dinámica educativa de las prácticas de estudio y conceptualizar cómo responden a los retos socioecológicos actuales.

2. CONVIVIR EN UN PLANETA DAÑADO

Nuestro argumento empieza con el reciente trabajo de Bruno Latour, *Dónde aterrizar*. En este libro, afirma que *todos* los principales problemas sociales –migración masiva, crecientes desigualdades, desregulación global, negación del cambio climático, aumento del populismo y la intolerancia étnica– tienen su origen en la nueva condición a la que nos enfrentamos: vivimos en un planeta dañado y, por tanto, ya no tenemos más –o no el suficiente– terreno o territorio en el que vivir decentemente. O lo que es lo mismo, *todos* nos hemos convertido en migrantes, incluso aquellos que siguen creyendo que tienen todo asegurado (Latour, 2018).

El aumento de las desigualdades y la desregulación en este planeta, argumenta Latour, se puede explicar como el resultado de que las élites industriales se han dado cuenta de que no queda espacio suficiente para garantizar una vida digna para todo el mundo (aunque les beneficia negar públicamente el cambio climático y convencer a otros de esto mismo). Por lo tanto, se han retirado a sus urbanizaciones privadas para vivir una buena vida aislados del resto, con los que ya no quieren compartir nada (por ejemplo, redistribuir la riqueza o proteger a la clase trabajadora a través de la legislación). Por otro lado, grandes grupos de personas que están privados de la posibilidad de habitar la tierra buscan desesperadamente un lugar en el que vivir de nuevo en condiciones justas. De ahí que se recuperen los discursos etnocéntricos y nacionalistas y el miedo a que oleadas de inmigrantes vengán y se lleven el último rincón de tierra que siguen creyendo poseer.

Lo importante del análisis de Latour en el que queremos ahondar es que esta situación se basa en una representación errónea, y aun así poderosa, de lo que significa vivir en la tierra. Aborda una imagen del mundo que nos ha tenido cautivos desde la modernidad y que se supone que nos guía u orienta cuando define nuestras luchas. Muy brevemente, durante siglos hemos definido nuestros objetivos políticos en términos de una tensión entre lo local y lo global. La modernización se podría definir como un proceso de progreso de los apegos locales (por ejemplo, a las tradiciones, valores y espacios locales) a un punto de orientación global: la idea era que todos tenemos que emanciparnos de estos apegos locales, que sentimos como «atrasados», «irracionales» e «incultos» para convertirnos en ciudadanos del mundo que únicamente están atados a los valores universales y descontextualizados de la razón, con el fin de conseguir, en todo el planeta, una vida próspera para todos basada en los frutos de la ciencia y la tecnología occidentales (Latour, 2017, 2018).

Sin embargo, para mucha gente, este escenario no resulta deseable, en absoluto, ya que se trata de un sueño irrealizable –especialmente ahora que ha quedado claro que la tierra no es lo suficientemente grande para llevar a cabo la modernización a una escala planetaria. A la vista de los efectos reales de la modernización que viven a diario, resulta comprensible que quieran volver a conectar con sus tradiciones, valores y espacios locales. Por ello, existe un reflejo inteligible para promover lo local sobre lo global. Esta tensión entre globalización y localización también se puede interpretar fácilmente en términos de progresismo y conservadurismo, o la oposición entre izquierda y derecha (económicamente hablando, al menos). La parte vital del análisis de Latour es que esta forma de interpretar lo que está en juego en nuestras luchas no se basa en la realidad –y nunca ha sido así: es una ficción modernista. En realidad, nunca ha sido posible habitar verdaderamente el planeta, de la misma manera que es completamente imposible vivir a salvo dentro de la seguridad de unos límites locales sellados.

Por tanto, debemos reorientarnos; es decir, tenemos que hacernos a la idea de lo que verdaderamente está en juego en nuestras luchas. Para Latour, la tensión que importa no es entre lo local y lo global, sino entre la excepcional posición sin fin (compartida por las élites y los negacionistas del cambio climático) y la terrestre, la terrenal. Lo que hoy se necesita es que sea posible aterrizar de nuevo en la tierra, si bien no en el recinto ficticio de lo local ni el planeta con el que sueñan los modernistas, sino en un *lugar concreto* que nos llegue a importar y por el que queramos preocuparnos entre todos. Latour se inspira aquí en los llamados observatorios de zonas críticas, iniciativas científicas transdisciplinarias a pequeña escala para investigar colectivamente una parte de la corteza y la atmósfera terrestres (zona crítica) y analizar el impacto del clima modificado en esa zona. Significativamente, considera una labor colectiva de actividades de investigación que pretende dar una respuesta a los problemas sociales más acuciantes, que además ofrece un sentido de apego a un lugar determinado (el terrestre) y que puede cambiar las cosas –aunque sea a pequeña escala– para convivir (con otros habitantes humanos y no humanos) allí (cf. Arènes, Latour y Gaillardet, 2018; Latour, 2018).

Proponemos en este artículo que existen numerosas iniciativas a pequeña escala que abordan los principales problemas sociales, económicos, ecológicos, etc. de manera similar: reúnen a gente en torno a un problema que se da en un lugar determinado con el fin de que lo investiguen y participen en su estudio y deliberación, con el fin de que formen ideas concretas sobre cómo la vida en común puede tomar forma de otro modo (cf. Tsing, Swanson, Gan y Bubandt, 2017). Como hemos dicho, estas iniciativas *podrían* situarse en la confluencia de lo que tradicionalmente se llaman prácticas científicas y políticas (algo que Latour también insinúa). Sin embargo, nos interesa una dimensión de estas prácticas que supera el nivel de la política y la producción de conocimiento (o la combinación

de ambas). Por ello, vamos a investigarlas como prácticas de estudio –prácticas con su *propia* dinámica educativa.

Concretamente, en estas prácticas la gente se reúne en torno a un problema que les afecta, pero no para encontrar una respuesta inmediata. Por el contrario, reducen la velocidad, se toman su tiempo en la investigación en común del problema en cuestión: experimentan, por así decirlo (es decir, no existen respuestas preestablecidas, al principio no tienen ni idea de dónde les llevará el proceso). La experimentación también significa tropezar, dudar, cometer errores. Al mismo tiempo, llegan a prestar atención y a estar vinculados al lugar donde se produce el problema de la investigación. Todos estos aspectos son habituales en los estudios, por lo que estas prácticas deben llamarse prácticas de estudio.

3. SITUAR LAS PRÁCTICAS DE ESTUDIO DENTRO Y MÁS ALLÁ DE LOS DEBATES ACTUALES

En esta sección, vamos a situar nuestro enfoque en la literatura existente en la teoría educativa y la filosofía, en las que en los últimos años tanto las *prácticas* como el *estudio* se han convertido en conceptos importantes. Sin embargo, queremos demostrar que nuestro interés en las prácticas de estudio lleva los enfoques existentes por nuevos caminos. Mientras que la primera subsección tiene un alcance más metodológico por su orientación en las prácticas, la segunda subsección presenta los principios básicos del concepto de estudio.

3.1. Enfoques orientados a la práctica

En los últimos años, los enfoques práctico-teóricos han empezado a prestar más atención a los fenómenos educativos (cf. Higgs, Barnett, Billett, Hutchings y Trede, 2012; Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol, 2014). No se trata de una nueva tendencia, pero se remonta a los intentos de finales del siglo XX de encontrar un punto intermedio entre las ontologías sociales totalizadoras por un lado y las ontologías sociales individualizadoras por otro (siendo «la sociedad» y «el individuo» sus referentes respectivamente). Existen numerosas teorías ligadas a la práctica (cf. Postill, 2010), pero hay tres elementos que parecen compartir todas: primero, el hecho de que diferentes personas y cosas están implicados e integrados en una actividad que se desarrolla de acuerdo con una estructura más o menos organizada. Se asume que la gente que participa en la actividad conoce las reglas tácitas de la misma, lo que significa que, además de saber qué tienen que hacer y cómo hacerlo, también saben continuar la actividad ante circunstancias imprevistas. El segundo elemento es que existen características relevantes de la vida humana o fenómenos sociales como la ciencia, el poder y los cambios sociales que están arraigados en las actividades organizadas de múltiples personas y cosas. El comportamiento individual de una persona no puede, por ejemplo, entenderse fuera del

contexto de la práctica en la que participa esa persona junto con otras personas y cosas. Desde un punto de vista metodológico, esto significa que los teóricos de la práctica se centrarán no tanto, por ejemplo, en la ciencia, la economía o la política en general, sino en prácticas científicas específicas (por ejemplo, realizar un experimento), prácticas económicas específicas (por ejemplo, negociar un precio) y prácticas políticas específicas (por ejemplo, un debate parlamentario). El último principio básico de la teoría ligada a la práctica es que la actividad humana se basa en el cumplimiento implícito de las normas y en saber cómo continuar. Estar implicado en prácticas implica no tanto tener una idea clara de su significado, sino más bien ser capaz de realizar las actividades de acuerdo con expectativas establecidas que definen una práctica particular (cf. Ortner, 1984; Schatzki, 2012; Schatzki, Knorr Cetina y von Savigny, 2001).

La teoría ligada a la práctica de la filósofa de la ciencia belga Isabelle Stengers es, en nuestra opinión, de especial interés, ya que da un paso más allá de las teorías ligadas a la práctica más clásicas, arraigadas a menudo en la filosofía del lenguaje (cf. juegos de palabras de Wittgenstein) o en la antropología (cf. la etnometodología de Garfinkel). Stengers entiende que las prácticas no son meros juegos en cuanto a las *reglas* que se siguen o las *normas* que guían la práctica. Al contrario, al diferenciar entre los requisitos y las obligaciones de una práctica, su enfoque permite entender cómo funciona una práctica («requisitos») y lo que está en juego dentro de una práctica («obligación»). La noción de norma, según ella, amenaza con poner todas las prácticas en el mismo plano de las prácticas sociales. Este enfoque se centra demasiado en lo que hace que los profesionales están de acuerdo (cf. cumplimiento de las normas, saber cómo continuar, etc.) y olvida lo que hace que los profesionales duden, no estén de acuerdo, discrepen. En otras palabras, los requisitos de una práctica denotan esas características que mantienen la práctica unida, las frecuentes reglas tácitas y formas de actuar que permiten que los profesionales continúen, incluso en circunstancias imprevistas. Las obligaciones, por el contrario, hacen que los profesionales discrepen, en el sentido de que denotan lo que está en juego dentro de una práctica, sobre la que no hay consenso, pero que requiere pensar y debatir (Stengers, 2006, 2010). Así, Stengers añade la noción de obligación al entendimiento basado en reglas de la práctica. Una obligación es algo que hace que los profesionales discrepen en lugar de los requisitos que dan estabilidad a la práctica. En resumen, mientras que los requisitos identifican el *cómo* de una práctica, las obligaciones definen el *qué* de una práctica.

3.2. *El resurgimiento del estudio*

En numerosos trabajos recientes de filosofía de la educación y en otros (Harney & Moten, 2013; Lewis, 2013, 2014; Masschelein, 2017; Simons, 2017; Cf. Ruitenberg, 2017) la noción misma de estudio ha recibido una atención renovada. Para estos autores, esto se debe a que esta terminología parece una expresión adecuada para

recoger una actividad implementada en contextos de educación formal (especialmente en universidades) que valoramos pero que corre el riesgo de ser eliminada u olvidada. Afirman que esto se debe a la dominación de un discurso de aprendizaje, apoyado firmemente y por igual por los legisladores y científicos de la educación, que se reduce a la idea de que la educación es fundamentalmente ganar conocimientos, competencias y habilidades, de lo que se benefician los alumnos. En cambio, todos los problemas que desafían a la vida en común se consideran problemas de aprendizaje individual. Este proceso de aprendizaje no nos permite ver determinados aspectos particulares de la educación que parecen importar (o han importado) y que trascienden el enfoque de los resultados del aprendizaje individual.

Históricamente hablando y para apoyar su argumento, el estudio parece (o ha parecido) una actividad contraria al aprendizaje tal y como lo concebimos hoy (dentro del discurso dominante). Aquí se podría pensar en las prácticas de estudio que se desarrollaron con la invención de la universidad europea en el siglo XII. Tal y como lo describe Illich (1973) en *La sociedad desescolarizada*:

[L]a universidad protegía la libertad de expresión individual, pero no convertía su conocimiento en riqueza de manera automática. Ser académico en la Edad Media significaba ser pobre, incluso un mendigo. [...] [La universidad] era una zona liberada para el descubrimiento y el debate de ideas nuevas y antiguas. Maestros y estudiantes se reunían para leer textos de otros maestros, ya desaparecidos, y las palabras vivas de los maestros desaparecidos aportaban una nueva perspectiva a las falacias del presente. La universidad era entonces una comunidad de indagación académica y descontento endémico (p. 41).

Gente de todos los ámbitos de la sociedad, venidos de muy lejos en el mundo entonces conocido, se reunían para dedicar sus vidas a la investigación sin contar con ninguna garantía de obtener un resultado específico, y mucho menos el fortalecimiento de posiciones individuales. Illich sugiere que estas primeras universidades eran lugares de insurrección potencial: al retirarse de los quehaceres cotidianos y comprometerse por completo a estudiar, se hacía posible que se distanciasen del orden dado de las cosas y que empezasen a concebir ideas que podrían ir en contra de la manera en que se organiza habitualmente la vida individual y colectiva. Esto implicaba una organización particular del tiempo y el espacio, lo que incluía el material de estudio (un canon de textos), lugares en los que reunirse físicamente con este material y una organización del tiempo que permitía a los alumnos pensar, tropezarse, rumiar.

Por tanto, visto desde dicho ángulo histórico, es evidente que el estudio podría ofrecer una alternativa prometedora al discurso dominante que destaca el beneficio del aprendizaje individual y que presenta una bifurcación artificial entre los alumnos y los proveedores/facilitadores del aprendizaje (profesores y catedráticos). Además, el lenguaje del estudio podría volver a conectar a los críticos, a veces insurrectos, y, sobre todo, a aquellos que podrían crear ideas con lo que hacemos en las escuelas

y universidades hoy en día. De ahí que no sorprenda que numerosos académicos muestren hoy interés por el estudio desde la perspectiva que trata una búsqueda específica con su propia lógica decisiva y única. Por ejemplo, cuando Tyson Lewis (2013, 2014) afirma que el estudio es una inmersión completa en algo que hace olvidar la necesidad de conseguir, la presión del tiempo (productivo) y todos aquellos deberes sociales que se tienen, y que se acerca al estado de la adicción (mientras que el aprendizaje, según Lewis, es siempre una protección contra esta inmersión adictiva). El estudio es, en esencia, la pérdida para uno mismo y la suspensión del orden social.

O, como sugiere Jan Masschelein (2017), estudiar capta mucho más que aprender lo que las universidades son, porque estudiar es una actividad autotélica que además exige que uno se empiece a preocupar por el mundo y a pensar públicamente. El estudio requiere hacer presente un aspecto particular del mundo (por ejemplo, durante una conferencia o seminario, o cualquier otra forma pedagógica cuyo objetivo sea generar una atención colectiva para el mundo), mientras que al mismo tiempo trata y debate asuntos difíciles relacionados con cómo convivir con lo que atrae nuestra atención. Finalmente, podríamos mencionar aquí la obra de Derek Ford (2016), quien analiza el discurso dominante en el aprendizaje como testimonio de una lógica que respalda el tejido social de las sociedades capitalistas. Así, contrapone el aprendizaje con el estudio, que en su libro es siempre comunista y que conforma la actividad formativa central de la gente que participa en las luchas revolucionarias.

El cambio a las prácticas de estudio que defendemos en este artículo encaja con esta reciente reivindicación de la noción de estudio. No obstante, también queremos dar un paso más y desarrollar nuevas vías en la noción de estudio. En primer lugar, aunque estamos de acuerdo en que el contexto original dentro del cual este concepto adquirió su significado es el mundo de la educación formal, más concretamente la universidad, sostenemos que el estudio también tiene lugar *fuera* del mundo de los colegios y la educación superior. Muchas de las características destacadas anteriormente son descriptores convenientes de actividades que vemos suceder hoy en contextos de educación no formal, donde un público se reúne para pensar en problemas contemporáneos acuciantes, y donde aprovechan el tiempo y la oportunidad para explorar, investigar, debatir, dudar, etc.

En segundo lugar, aunque algunos de los autores mencionados apuntan a la dimensión colectiva y democrática del estudio, este no es necesariamente el caso en sus relatos: el estudio se retrata a menudo en términos del académico icónico que se representa como una personalidad solitaria y heroica, única y excepcionalmente valiente y talentosa (cf. Lewis, 2013). Sin embargo, mantenemos que el estudio es, por definición, una empresa conjunta que interesa literalmente a todos los afectados y que no pone *a priori* límites a quien puede ser un estudioso: se trata más bien de que, precisamente porque hasta ahora somos incompetentes en vista de una

situación problemática (cf. Callon, Lascoumes y Barthe, 2009), estamos igualmente y como colectivo implicados en prácticas de estudio.

En tercer lugar, al contrario de lo que sugieren la mayor parte de los autores que han redescubierto el estudio, no estamos en contra de aprendizaje en sí. Todo lo contrario: lo que afirmamos es que el aprendizaje tiene lugar cuando se estudia, pero que se debe enfatizar no tanto el resultado del aprendizaje (en relación con el alumno individual) sino la posibilidad que abre de ver el mundo desde una nueva óptica. Por lo tanto, parece más preciso concebir el estudio en términos de *aprender de nuevo* (cf. Schildermans, 2019). Lo que sucede aquí es aprendizaje, ya que exige que nos transformemos tomándonos la situación en serio. Pero también *llega* a afectarnos; o en otras palabras: como alumnos, la situación y sus exigencias nos enseñan, y por ello aprendemos *de nuevo*. Nos volvemos *sensibles* a lo que es *posible* en una situación determinada.

3.3. *Prácticas de estudio*

Recopilando el enfoque de la práctica que desarrollamos en la sección 3.1. con Isabelle Stengers y la redefinición del estudio debatida en la sección 3.2., queremos afirmar que la noción *prácticas de estudio* otorga una oportunidad por explorar para teorizar iniciativas desarrolladas en contextos de educación no formal que reúnen a un público pensante en torno a un tema de preocupación local con el fin de elaborar nuevas ideas que aborden una situación problemática en la que se encentren. Aunque la noción de estudio no aparece en la obra de Stengers, ya que no se define a sí misma como una teórica de la educación, estamos convencidos de que su pensamiento puede aplicarse a asuntos educativos.

Las prácticas de estudio no son esfuerzos gratuitos (una noción que podríamos adquirir de forma errónea cuando pensamos únicamente en el estudio en términos de trabajo académico solitario en la biblioteca). Las prácticas de estudio se conforman mediante la unión mutua de obligaciones y requisitos. Con esto, queremos recordar que en las prácticas de estudio siempre existe algo en juego que necesita que empecemos a investigar, pensar y debatir. Pero esto debería quedar claro a partir de la eficacia específica del estudio. Durante el estudio, la gente se vuelve *respuestable*: se tornan capaces de tratar la situación problemática en la que se encuentran formulando nuevas ideas que implican respuestas concretas a la especificidad de la situación y que, por encima de todo, les permite imaginar un mundo que no coincide con el orden natural de las cosas (y las soluciones a sus problemas que vienen casi inevitablemente implícitas). Así, se trata de un marcado sentido de la capacidad, ya que ofrece la posibilidad de empezar de nuevo con el mundo y no aceptar cualquier situación o solución como inevitable (Haraway, 2016). En este contexto, Stengers (2002) señala que pensar es «crear la posibilidad frente a la probabilidad» (p. 245). Es decir, sobre la base de una definición determinada de la situación, podemos excluir muchas opciones como improbables y aceptar que no existe alternativa. Sin embargo, se trata de una inmunización contra el verdadero

pensamiento. Para Stengers, el pensamiento procede de la voluntad y el deseo de que la situación en sí te aborde y las posibilidades que se abren ahí (para abandonar así las definiciones que ya tenemos).

4. ESTUDIAR SOBRE EL TERRENO, EL CASO DE LOS *TOREKES*

Volviendo a la cuestión de Latour de encontrar un lugar en el que aterrizar, nuestro objetivo es presentar en este punto una iniciativa de agricultura urbana que, según nuestra opinión, se puede describir como práctica de estudio. El análisis de este caso permite descubrir la dinámica educativa en juego en el contexto teórico elaborado anteriormente en relación con un caso específico, y para especular sobre las maneras en las que dichas prácticas de estudio funcionan como «pistas de aterrizaje» (en el sentido de Latour) o como creadoras de un denominador común. El caso que queremos presentar es el de la iniciativa de los *torekes* en la ciudad belga de Gante.

4.1. *Qué son los torekés*

Con el fin de tratar los problemas de la pobreza, la exclusión del mercado laboral y el deterioro de los espacios públicos en el barrio de Rabot-Blaisantvest de Gante, una asociación de trabajo comunitario («Samenlevingsopbouw») decidió implementar una moneda complementaria, llamada «*torekes*» (literalmente «pequeñas torres», en referencia a una antigua esclusa cercana al barrio). Este barrio de Rabot-Blaisantvest cuenta con el mayor porcentaje de minorías etnoculturales y personas no belgas de todos los barrios de Gante. El número de personas con derecho a la seguridad social y el riesgo de desempleo es también uno de los más altos de Gante, y el ingreso imponible neto medio es el más bajo de la ciudad. Los *torekes* permitieron crear y sostener una economía adicional, paralela a la economía regular. Es importante destacar que esta moneda complementaria no pretendía eliminar la economía regular de los mercados financieros globales, el trabajo regulado y las leyes laborales, sino que ofrecía un medio para recompensar el trabajo realizado de manera voluntaria en el barrio. Se observó que, de hecho, los vecinos del barrio no solían tener mucho dinero, pero contaban con mucho tiempo (Depraetere, Van Bouchaute, Oosterlynck y Vandenabeele, 2018). La implementación de los *torekes* permitió recompensar a la gente para que invirtiese su tiempo en cuidar el barrio, y aunque las retribuciones eran reducidas, les permitía mejorar su calidad de vida. Con la moneda complementaria, podían comprar bienes y servicios extra en tiendas locales que aceptaban este dinero. Se fijó una tasa de cambio entre los *torekes* y el sistema regular del euro: diez *torekes* tienen un valor comercial igual a un euro. La intención es estimular los círculos locales de intercambio, por lo que los comerciantes son los únicos que pueden cambiar los *torekes* recibidos por euros. Los estudios suelen analizar el caso de los *torekes* en términos de cohesión social

o subjetivación política. Sin embargo, creemos que, si analizamos los *torekes* como una práctica de estudio, se articula mejor su eficacia educativa².

4.2. *Tres dimensiones de la dinámica educativa de estudio*

En el siguiente análisis, arrojaremos luz sobre la dinámica educativa que se siguió en la iniciativa de los *torekes*. Basándonos en investigaciones anteriores, elegimos este caso junto con tres ejes que se corresponden con tres dinámicas de una práctica de estudio en particular: composición, problematización y atención (cf. Schildermans, 2019; Stengers, 2017). En nuestro análisis, comenzamos con varias observaciones que hemos llevado a cabo allí e intentamos comprender qué ha sucedido en términos de composición, problematización y atención. Quedará claro que, tal cual, el proyecto se deja entender con bastante facilidad como trabajo comunitario que busca la cohesión social. También se trata de una interpretación que suelen ofrecer los trabajadores sociales del barrio. Sin embargo, al identificar y diferenciar estas tres dinámicas, demostramos que los *torekes* no solo fomentan el desarrollo comunitario, sino además procesos de interpelación e investigación. Las tres dinámicas descritas anteriormente y explicadas a continuación son, en su refuerzo mutuo, específicas de las prácticas de estudio.

4.2.1. Composición

Ante todo, debería destacarse que la eficacia de los *torekes* como moneda complementaria no se sostuvo por sí misma, sino que estuvo acompañada de inversiones públicas en zonas verdes públicas, entre las que cabe mencionar en especial la antigua fábrica de Alcatel. Esta factoría ha sido demolida por completo, excepto el suelo de hormigón de una hectárea y media. Se conformó un conjunto específico de personas, objetos y actividades en este terreno a la vez que se esparcía tierra fértil en casi un tercio de la superficie total. En esta parcela se construyeron un invernadero de grandes dimensiones, 160 huertos, dos campos agrícolas comunales, una granja urbana con ocho gallinas, un campo de fútbol, un parque de arena enorme para los niños un horno de pan y un cobertizo.

Desde la introducción de los *torekes*, en este lugar se han ido reuniendo cada vez más gente de procedencias aún más diversas que han hecho uso de la tierra y

2. Uno de los autores de este artículo tuvo la oportunidad de documentar este acaso como parte de un programa de investigación sobre «Diversidad y desarrollo comunitario». Gracias a esto, tuvimos acceso a los documentos normativos de la iniciativa de los *torekes*, a los informes de evaluación anual escritos por trabajadores comunitarios y a la comunicación mediática (sitio web, catálogo, película, folletos, etc.). Además, nuestro análisis se basa en una conversación de un grupo de debate en la que participaron ocho voluntarios de los *torekes*, así como en entrevistas que se realizaron con los precursores del proyecto de los *torekes*, los trabajadores comunitarios que llevan a cabo el proyecto y sus asociaciones locales. Finalmente, un investigador dirigió un trabajo de campo participativo y trabajo durante cuatro meses en los terrenos agrícolas comunales.

las construcciones levantadas allí. Gente de la comunidad turca, por ejemplo, cuya mayoría procede de la zona agrícola de Emirdag, se sintió atraída por los huertos y los campos agrícolas, ya que muchos de ellos no tienen un huerto. Varias mujeres mayores belgas de clase media organizaban de manera regular una tienda gratis en el lugar. También trabajaban en los campos comunales, por lo que ganaban *torekes* para alquilar un huerto. Los vecinos que vivían en una situación desfavorable también venían y trabajaban por el efecto de la moneda en sus ingresos. Un trabajador comunitario lo resume: «Una persona de origen turco que no habla mucho neerlandés, un vagabundo belga y un refugiado nigeriano. Estos variados ejemplos abundan en el barrio y están vinculados entre ellos mediante los *torekes*» (Depraetere, Van Bouchaute, Vandenabeele y Oosterlynck, 2014, p. 9). La principal característica de este espacio verde público es que atrae a gente de sus domicilios y los reúne en un espacio compartido. No obstante, resulta importante destacar que estas personas no solo pasan el tiempo juntas, ni se dedican a hablar y conversar, sino que se entren al ritmo laboral en el que se alternan trabajar la tierra y descansar juntas.

Aquí distinguimos una primera dinámica, que conceptualizamos como una forma de *composición*. Se trata de la manera en que la gente, los animales, las máquinas y los objetos se unen y cómo llegan a relacionarse entre ellos. Pensemos, por ejemplo, en las nuevas relaciones entre los antiguos habitantes de Emirdag, los huertos, las palas, las mujeres blancas de clase media y las gallinas. En sí, esta composición aborda las configuraciones sociotécnicas concretas sin las cuales no habría estudio: un encaje estructurado de integrantes humanos y no humanos en un lugar determinado, la parcela de la antigua fábrica. El estudio desde este punto de vista no es una actividad espontánea y autosuficiente de una mente solitaria que disfruta su propio poder de abstracción y reflexión, con una actitud poco comprometida y complaciente hacia otros pensadores y el mundo. Por el contrario, estudiar requiere que el estudioso se vea interpelado por otros y por objetos le fueren a hablar, pensar y relacionarse con otros y con el mundo de diversas maneras. Es importante indicar que dicha composición no es como un contenedor, un recipiente en el que acumular elementos no relacionados entre sí, sino que se debe a la calidad rítmica de la composición (pensemos, por ejemplo, en la alternancia de trabajo y pausa, de silencio y charlas) con la que se fraguan y nacen las relaciones. La composición, por tanto, no solo resalta la interdependencia de un sinfín de relatos, sino también la calidad generativa de estas interrelaciones.

Este aspecto generativo se demuestra con el hecho de que los vecinos de Rabot-Blaisantvest no se centran en tener una vida diaria decente (por ejemplo, siendo capaces de comprar un billete de autobús con *torekes* o comer verdura fresca), sino que también contribuyen a un mundo común. Por ejemplo, los vecinos hacen pícnic juntos y comparten su comida. Una vez, un voluntario ahorró sus *torekes* para poder invitar a sus compañeros voluntarios a comer en el restaurante social local. Ese mismo voluntario compró una bicicleta para el hijo de un compañero voluntario que no podía pagarla. Incluso las malas hierbas que se retiran entran a

formar parte de un mundo común y se usan, por ejemplo, para hacer pan para todos los que están allí en ese momento. Uno de los trabajadores comunitarios explica:

En determinado momento, una señora mayor se acercó a preguntar algo en turco y no pudimos entender nada. Le pedimos a alguien que pudiera traducirnos. Ella preguntaba si podía llevarse las malas hierbas que crecen entre las patatas. Le dijimos que sí, pero también le dijimos que tenía que retirarlas ella misma. Al día siguiente, volvió y trajo unos panes gigantescos hechos con las hierbas, para demostrarnos «lo que podía hacer con estas hierbas». Y una vez más todos estaban invitados alrededor de una mesa comiendo pan (Depraetere *et al.*, 2014, p. 21).

Estas ocasiones en las que los vecinos de diferentes procedencias empiezan a hablar entre sí son importantes, ya que mantienen la calidad colectiva de la iniciativa de los *torekes*. Sin embargo, esta dinámica por sí sola no convierte la práctica en práctica de estudio, ya que faltarían dos dinámicas más.

4.2.2. Problematización

Esto significa que es necesario explicar una segunda dinámica que hace posible diferenciar la iniciativa de los *torekes* de otras prácticas del trabajo comunitario. Los *torekes* no solo hicieron que la gente se uniese fuera de sus casas (objetivo clásico de cohesión social). Más bien, la unión de personas, objetos y actividades en el solar de una antigua fábrica consiguió que la gente empezase a plantearse cuestiones relacionadas con lo que estaba en juego en este barrio en particular. La gente empezó a frenar la calma con la que se intercambiaban servicios y bienes mediante *torekes*. En uno de los encuentros entre un investigador y un voluntario de *torekes*, un participante interrumpió la conversación y dijo: «La pregunta más importante que hay que hacer es «¿Por qué no nos dan euros?»». (Depraetere *et al.*, 2018, p. 103). Durante el trabajo de campo surgieron preguntas similares, ya que algunos de los participantes, por ejemplo, pensaban que la remuneración era demasiado baja. Uno de ellos propuso seriamente iniciar una huelga con el fin de obtener un mejor salario: «Si los funcionarios de la ciudad pueden iniciar una huelga, ¿por qué no nosotros?». (Depraetere *et al.*, 2018, p. 103). Lo que demuestran estas declaraciones es que los vecinos eran muy sensibles a los problemas relacionados con el valor del trabajo. De hecho, las preguntas que cuestionaban por qué el pago del trabajo voluntario se realiza en *torekes* y no en euros demuestran que empezaron a estar más atentos al significado del trabajo y cómo debería (o no) ser recompensado en términos monetarios. Además, el proyecto sensibiliza sobre la diferencia entre las economías capitalistas globales y la economía local de Rabot-Blaisantvest, así como la importancia de velar por el espacio.

La problematización, por ello, afecta a la manera en que se le puede dar a una situación problemática el poder de hacer pensar a la población. En este caso, las preguntas que planteó la gente relacionadas con la naturaleza de su trabajo (voluntario o remunerado) y la forma en que son recompensados (en euros o en *torekes*) demuestran que se habían dejado de lado las formas de pensar en el trabajo que

suelen darse por sentadas. De esta manera, empiezan a experimentar el trabajo de maneras distintas. Es importante destacar que dicho cuestionamiento no se realiza en general; los debates no trataban las comparaciones entre el valor de cambio y el valor de utilización, ni los riesgos y beneficios de una economía financiera global. Más bien, las preguntas se plantearon en relación con situaciones específicas que se fueron cumpliendo durante la iniciativa, y se produjeron mediante por los *artifícios* específicos presentes allí. Los artificios son un ingrediente fundamental en las prácticas de estudio.

Dichos artificios afectan a material y objetos tecnológicos concretos diferencian el pensamiento de los objetos individuales y lo convierten en un evento en el que participan todos los estudiosos. Esto significa que ya no es posible argumentar a partir de un ámbito-posición individual, sino desde una perspectiva en la que estamos sujetos al artificio que nos ha hecho pensar. En el caso de los *torekes*, el artificio más relevante es el del dinero «falso», aunque también se puede pensar en el huerto como objeto con el que pensar sobre la naturaleza del trabajo. Estos materiales muestran la situación problemática que por primera vez hizo que la gente pensase (esto es, la exclusión del mercado laboral por la edad, el idioma, etc.) y obligan a estos a no conformarse con reflexiones abstractas y generales *sobre* el problema en cuestión, sino que forman ideas en confrontación con estos materiales: el pensamiento, por así decirlo puesto en riesgo por el material de estudio *con* el que los estudiosos piensan. Gracias a los billetes falsos y a las manos que trabajan los huertos, la gente empieza a cuestionar las maneras establecidas de pensar en el empleo, el desempleo, el voluntariado y los incentivos.

4.2.3. Atención

Esta dinámica de la problematización no se puede entender sin tener en cuenta la tercera dinámica educativa de la atención. Resulta esencial destacar que la atención según Stengers no solo hace referencia a estar verdaderamente presente entre la gente y las cosas, cuidarlas, sino también velar por las consecuencias, adoptando una expresión jamesiana. Esto quiere decir que la atención no solo es una forma orientada al presente de tratar a la gente y los objetos, sino también una forma de tratar lo posible que persiste en cada situación problemática, que no hay necesidad en el orden natural de las cosas y que lo que está en juego en las prácticas de estudio es la creación de futuros que son distintos de los que se perciben como obvios o necesarios (Debaise & Stengers, 2017; cf. James, 1907/2000).

Una iniciativa que buscaba asegurar un futuro imaginado (creando y manteniendo una economía adicional en un barrio desfavorecido) empezó a reunir a un público de estudiosos que sentían que debían «quedarse con el problema» (Haraway, 2016, p. 4) y hacerse realmente presentes en la infinidad de maneras en las que los vecinos de este barrio intentan ganarse la vida. Como moneda complementaria, los *torekes* mejoraron los procesos de atención. De hecho, los fallos del funcionamiento del mercado laboral se incorporan a los *torekes*. Por ejemplo, la relación entre

trabajo, productividad y salario se ve alterada porque el nivel de remuneración por hora no está vinculado a la eficiencia del trabajo realizado. En palabras de uno de los trabajadores comunitarios:

La gente trabaja a ritmos diferentes. Una señora mayor de alrededor de 60 años que suele trabajar en los campos, bueno, ella trabaja a su ritmo, mientras que él [otro voluntario] posiblemente trabaje diez veces más rápido, pero ganan la misma cantidad de *torekes* y nadie monta un escándalo (Depraetere *et al.*, 2018, p. 101).

La iniciativa de los *torekes* demuestra fallos en las suposiciones habituales del mercado laboral y suscita todo un abanico de posibilidades. De esta manera, los *torekes* también desafían la lógica de las políticas reconocida sobre la activación hacia el mercado laboral habitual. Tal y como hemos enseñado, un grupo comprometido de vecinos ha trabajado de manera regular en el espacio público, estimulados al menos en parte por la moneda. Estas personas suelen ser las mismas a las que se refieren los legisladores y las instituciones encargadas de la inserción laboral como personas que ya no están activas social ni económicamente:

Me parece extraordinario que muchos de estos voluntarios se hayan ido quedado con el paso de los años. Sin embargo, son las mismas personas que han sido descartadas por el mercado laboral. Según la VDAB [Oficina flamenca para la mediación en el mercado laboral y la capacitación profesional], ya no se pueden activar. Pero vienen aquí a trabajar por un *toreke* por hora, mucho menos de lo que ganarían en cualquier otro trabajo... ¿Por qué? Es difícil de explicar al mundo exterior... (Depraetere *et al.*, 2014, p. 29).

Antes de la iniciativa de los *torekes*, parecía obvio para los trabajadores comunitarios que en su trabajo con comunidades desfavorecidas tienen que alternar entre formar a la gente según las demandas del mercado laboral e intentar influir en la política que establece estas demandas. No obstante, frente a lo que llevan a cabo y afirman los voluntarios de los *torekes*, esto se convirtió en un problema que ya no saben cómo gestionar. Tanto los vecinos como los trabajadores comunitarios en este caso sienten de manera más concreta que la situación problemática de vivir con un salario limitado se convierte en un asunto que exige una nueva y reflexiva respuesta. Por ello, invitan a los principales actores de las organizaciones del mercado laboral en Gante y los alrededores a venir a trabajar en los campos agrícolas comunales: un mediador laboral de la agencia de empleo flamenca, un director de la organización de defensa de las pymes, un asesor de la agencia de economía social de la ciudad de Gante, un representante del sindicato socialista y el director de una empresa de desarrollo urbano. Después amplían sus primeras impresiones sobre ganar *torekes* a través de una película en la que los vecinos relatan sus historias sobre sus antiguas experiencias laborales y las dificultades de encontrar un trabajo. Estas historias se han filmado en lugares muy diferentes de la antigua fábrica (por ejemplo, el invernadero, el campo de fútbol, el campo agrícola comunal o los huertos) donde los vecinos pueden enseñar lo que están haciendo mientras ganan *torekes*. Al final, se evalúa en un debate moderado por un periodista la diferencia entre qué tipo de trabajo es posible en esta iniciativa y en el mercado laboral habitual.

5. *TOREKES* COMO PRÁCTICA DE ESTUDIO

El análisis de la iniciativa de construcción comunitaria presentado en la última sección ha ofrecido la posibilidad de describir en detalle cómo una práctica concreta constituye una *práctica de estudio*. Esto se debe a los procesos de composición, problematización y atención, los cuales (unidos) conforman una práctica educativa: la gente se une y se detiene ante un problema local para investigarlo y debatirlo con la ayuda de material de estudio (artificios) con el fin de idear nuevas maneras de tratar este problema y volverse sensibles ante lo que es posible en la situación que les exige pensar. Un problema empieza a afectar a la gente y les obliga a abandonar las formas habituales de actuar y razonar.

En esta última sección, queremos volver una vez más al caso de los *torekes*, además de diferenciar nuestra lectura de este caso de otras posibles interpretaciones que podrían sonar más comunes. En particular, queremos mostrar cómo el enfoque de una práctica de estudio resalta los aspectos más valiosos de este caso que permanecen subexpuestos cuando analizamos los *torekes* solamente desde una perspectiva sociológica o política (no educativa). Por último, queremos defender que las prácticas de estudio como los *torekes* ofrecen una respuesta a los desafíos resaltados por Latour al principio de este artículo.

5.1. *Cohesión social, subjetivación, estudio*

En primer lugar, es posible ver esta iniciativa desde el punto de vista de que lo que está en juego es el fortalecimiento de la *cohesión social*. Dicha perspectiva no es extraña para los legisladores y se suele ver respaldada por muchos de los trabajadores comunitarios implicados en el proyecto de los *torekes*. Después de todo, los vecinos del barrio de Rabot-Blaisantvest podían vivir de manera informal cómo la gente puede convivir con las diferencias. Lo que se resalta es que la gente puede convertir una situación de exclusión en una sólida experiencia de pertenencia e interrelación. Todo esto, gracias a aprender a adaptarse a las normas de la moneda complementaria, que permite recuperar una vida comunitaria amenazada en una sociedad globalizada. Desde esta perspectiva más bien nostálgica, la implicación compartida de un grupo diverso de personas en este espacio se muestra como una inversión en contactos sociales cuyo fin es reducir los prejuicios entre ellas y posibilitar nuevas conexiones. Uno de los voluntarios, por ejemplo, afirma:

Solía ser cada grupo, cada cultura relacionándose consigo misma. Pero aquí se unen y eso es lo bueno de todo esto. Antes, estas personas turcas, no las conocía porque no hablo nada de turco. Ahora no importa si hablan o no en turco o el idioma que sea... Aprendes a comunicarte, ¡con signos y gestos! Las personas turcas también se esfuerzan en hacerse entender. Al final lo conseguiremos (Depraetere *et al.*, 2018, p. XX).

A la vista de estas observaciones, se podría analizar cómo una norma determinada se instala, muchas veces de forma tácita, y cómo, debido a esta norma, un conjunto de objetos, personas y actividades empieza a funcionar sin problemas,

coherente y consistentemente. Dicho relato sociológico coincide con las teorías de prácticas basadas en normas que hemos comentado anteriormente (sección 3.1.). Sin embargo, dicho análisis ignora los numerosos momentos de interés que resaltamos en nuestra interpretación del caso, que precisamente ofrece la arriesgada oportunidad de pensar más allá de las definiciones ya establecidas de los problemas presentes en el barrio de Rabot-Blaisantvest y las soluciones que parecen evidentes.

Una segunda interpretación, que además tiene en cuenta esta posibilidad de novedad, es explicar esta iniciativa en términos políticos. Curiosamente, el caso de los *torekes* ha sido interpretado en estos términos por parte de los investigadores que han llevado a cabo el trabajo de campo en el espacio de los *torekes*. Basándose en el trabajo de Rancière, magnifican una de las preguntas que uno de los vecinos planteó durante un debate, enseñando así que esta iniciativa introdujo un momento de emancipación política (Depraetere et al., 2018). Tal y como hemos mencionado anteriormente en nuestro análisis de la sección anterior, esta persona preguntó por qué recibían *torekes* por su trabajo voluntario en lugar de los euros habituales, que les permitiría adquirir productos de empresas más grandes (en lugar de estar limitados a tiendas y servicios locales). Depraetere et al. (2018) indican que dicha intervención corta de raíz el orden social existente, hasta el punto incluso de que la cohesión social está en peligro. Basándonos en las palabras de Rancière, el «orden policial» se ve interrumpido por personas que no tendrían que tener voz, pero que la adquieren y, así, corroboran la igualdad. Así, hacen posible lo impensable bajo los parámetros de pensamiento establecidos por el orden social existente. Las personas que no tenían ningún papel en este orden ahora adquieren acción política y se convierten en sujetos. Este acto de *subjetivación* política representa un punto de ruptura preciso en el tiempo y abre un momento de emancipación. Así, el relato de Rancière contradice el sociológico.

Sin embargo, creemos que esta visión pasa por alto un elemento vital presente en esta práctica y que trata de *crear un mundo en común*. Más que simplemente interrumpir esta situación, se podría alegar que los vecinos del barrio cuidan el espacio y la situación en la que se encuentran y quieren seguir igual (quieren «quedarse con el problema»), si bien de formas nuevas e imprevisibles. Trabajar juntos en la tierra fértil esparcida por el solar de la antigua fábrica y recibir un salario en *torekes* hizo que los vecinos del barrio dudasen y pensasen en cuestiones de trabajo, empleo, voluntariado y producción de alimentos. Las prácticas de estudio tienen una relación diferente con el presente y el futuro que en el caso de cohesión social o el enfoque de Rancière. Las prácticas de estudio no tratan de trastocar el presente, sino de reducir la velocidad y seguir adelante. Además, en lugar de intentar llegar a un futuro ya acordado, la práctica de estudio permitió empezar a concebir futuros distintos de lo que son deseables según las políticas socioeconómicas. Con este modo específico de habitar el espacio, la iniciativa de los *torekes* permitió que la gente se identificara con el lugar, lo cuidara y creara un mundo en común que rebatiese las ideas establecidas del trabajo.

Debe quedar claro que la perspectiva de las prácticas de estudio que hemos presentado no cuestiona la legitimidad o conveniencia de los análisis sociológicos o políticos de este caso. No obstante, dada la problemática que nos ciega (cómo encontrar un lugar en el que aterrizar), ambas perspectivas dejan algunos aspectos cruciales fuera de la vista. En nuestra opinión, un análisis en términos de prácticas de estudio permite que los *torekes* adquieran importancia educativa en debates sobre las maneras de vivir en un planeta dañado. Por lo tanto, en la parte restante de esta sección vamos a precisar nuestra explicación de la iniciativa de los *torekes* analizándola en términos práctico-teóricos. Para ello, vamos a especificar los requisitos de esta práctica y sus obligaciones. En lugar de centrarnos en las normas que proporcionan a la práctica su coherencia y estabilidad (enfoque sociológico) o en los momentos intrusivos implícitos (enfoque político), el enfoque de Stengers se centra en lo que está en juego con esta práctica: el problema en presencia del cual un grupo de estudiosos arriesgan sus ideas.

5.2. Requisitos y obligaciones

Sostenemos que la *obligación* que hace que los estudiosos duden es la pregunta ¿Qué implica el trabajo? Esto significa que la gente reunida en la práctica empieza a plantear preguntas relacionadas con la naturaleza del trabajo y cómo se puede valorar. Preguntas como por qué la remuneración se realiza en *torekes* y no en euros demuestran que el pensamiento se pone en marcha con respecto a los problemas relacionados con el trabajo. Estas preguntas incluyen no solo la valoración del trabajo mediante remuneraciones monetarias y no monetarias, sino también las que apuntan a aspectos de colectividad, diversión y solidaridad en contextos laborales. La obligación es lo que hace que los estudiosos duden y piensen (en lugar de hacerse escuchar) y también lo que le hace discrepar (en lugar de lo que crea cohesión social y comunidad).

Además, creemos que se puede discernir que hay tres *requisitos* que juntos constituyen la especificidad de los *torekes* como práctica de estudio, concretamente realizar un trabajo físico en relación con el terreno, cuidar un espacio comunal y emplear el artificio que son los *torekes*. El primer requisito afecta a la naturaleza repetitiva de las actividades relacionadas con el trabajo que se desarrollan en este lugar. Se podría pensar en retirar las malas hierbas, regar las verduras, mantener el equipo de trabajo, dirigir un equipo de fútbol juvenil como entrenador, etc. Dichas actividades que implican ejercicio físico permiten que la gente se someta a un ritmo de trabajo, según el cual se alternan trabajar la tierra y tomarse un descanso y charlar. La cualidad rítmica del trabajo fomenta las relaciones generativas entre personas, animales, herramientas y plantas en la tierra fértil, y hacen que la gente piense en el significado del trabajo en sus vidas cotidianas, ya que suelen estar desempleados (debido a su situación vital, su edad, su origen, etc.).

Esto está relacionado con el segundo requisito, que afecta al cuidado colectivo que se hace posible para este barrio denso y superdiverso. Se puede afirmar que,

debido al trabajo voluntario realizado en el solar de una antigua fábrica y al uso de una moneda complementaria para remunerar el trabajo desempeñado, los vecinos y los trabajadores comunitarios adquieren un sentido muy concreto de lo que implica el trabajo y desarrollan diferentes maneras de apreciar y recompensar (de forma monetaria o no) lo que este trabajo podría significar. Este requisito coloca la atención en el aspecto voluntario del trabajo en términos del cuidado de un hábitat compartido, en lugar de ser un medio para proporcionar subsistencia individual. Este requisito hace que los estudiosos sean más sensibles a las maneras en que el trabajo está vinculado a la creación y mantenimiento de un espacio compartido para vivir. El tercer requisito arroja luz de nuevo a la pregunta que plantea el trabajo en el sentido de que dirige la atención a la forma en que se remunera el trabajo. El artificio de los *torekes* como moneda complementaria provoca fallos en las valoraciones habituales del trabajo (por ejemplo, la retribución económica por hora) y hace que la gente piense en modos relevantes y significativos de apreciar el trabajo voluntario realizado en terrenos colectivos. Este artificio incorpora la actividad productiva en los esquemas locales de horas de trabajo, bienes y servicios. Así, el hecho de que la gente plantee este tipo de preguntas no se puede atribuir nunca a la inteligencia o astucia de los estudiosos de manera individual, sino que se trata del efecto de un artificio cuya eficacia es arriesgar las maneras asumidas de pensar en todo lo que implica el trabajo.

Es importante indicar aquí que la obligación y los requisitos nunca existen por sí mismos ni en general. La pregunta (obligación) de qué implica el trabajo no se puede plantear fuera de un contexto en el que esta pregunta pueda llegar a importar y solo puede adquirir significado dentro de los límites (requisitos) establecidos por la práctica. Esto obliga a los estudiosos a prestar atención a lo que está en juego y a empezar a sentir el poder que ejerce en su pensamiento. En resumen, los requisitos apuntan a estos aspectos que hacen posible que los estudiosos presten más atención a lo que está en juego dentro de la práctica. De esta forma, los requisitos existen dentro de una captura recíproca con la obligación. De hecho, la obligación de la práctica exige que los estudiosos realicen determinadas actividades, mientras que es durante estas actividades cuando los estudiosos que han prestado más atención a la obligación empiezan a plantear preguntas, dudar y pensar. La pregunta de si son los requisitos o las obligaciones lo que viene primero es una pregunta irrelevante, ya que una práctica toma forma y el estudio se pone en funcionamiento cuando los requisitos y las obligaciones se interrelacionan y dependen mutuamente los unos de los otros.

6. PRÁCTICAS DE ESTUDIO Y LA CREACIÓN DE UN MUNDO EN COMÚN

Volviendo a la pregunta de Latour que planteó la problemática inicial que este artículo pretendía tratar, es decir ¿dónde aterrizar?, afirmamos que las prácticas de estudio como la iniciativa de los *torekes* ofrece «pistas de aterrizaje» que nos hacen pensar. En lugar de volver a la idea bucólica de lo local o prometer una idea

exagerada de lo global, en lugar de añorar pasados paradisiacos o desear futuros salvadores, las prácticas de estudio ofrecen maneras de aceptar el problema y, mediante el pensamiento, crear futuros diferentes de los que se presentan como obvios o necesarios. Por el contrario, mediante la experimentación concreta en terrenos fértiles, especulan sobre lo que el futuro podría llegar a importar a los habitantes de un presente cargado de preguntas relacionadas con el trabajo, el desempleo y la producción de alimentos.

En el caso de los *torekes*, el suelo de hormigón del solar de una antigua fábrica permite que la gente empiece a crear un mundo en común entre cultivos y preguntas. Así, la iniciativa de los *torekes* puede analizarse como una respuesta educativa al acuciante problema de convivir en un planeta dañado. Este suelo sirve de protección de los residuos químicos tóxicos de las capas más profundas del terreno, funcionando además como base de la tierra fértil nueva. Aquí, la gente puede estudiar el problema que supone en un lugar determinado. Esto hace que la gente implicada empiece a cuidar este lugar, que siga adelante con él, pero de maneras que desafían cualquier respuesta anterior. El conocimiento y la acción, el pensamiento y el acto se enredan por completo dentro de la zona crítica del solar de la fábrica recuperada en vista de la creación de un mundo en común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arènes, A., Latour, B., y Gaillardet, J. (2018). Giving depth to the surface. An exercise in the Gaia-graphy of critical zones. *The Anthropocene Review*, 5(2), 120-135. <https://doi.org/10.1177/2053019618782257>
- Callon, M., Lascoumes, P., y Barthe, Y. (2009). *Acting in an uncertain world. An essay on technical democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Debaise, D., y Stengers, I. (2017). The insistence of possibles: towards a speculative pragmatism. *PARSE*, 7, 13-19. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474423045.001.0001>
- Depraetere, A., Van Bouchaute, B., <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474423045.001.0001>
- Depraetere, A., Van Bouchaute, B., Oosterlynck, S., y Vandenabeele, J. (2018). Nurturing solidarity in diversity: can complementary currencies enable transformative practices. In S. Oosterlynck, G. Verschraegen y R. van Kempen (Eds.), *Divercities. Understanding superdiversity in deprived and mixed neighbourhoods* (pp. 89-112). Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv92vpp2.10>
- Depraetere, A., Van Bouchaute, B., Vandenabeele, J., y Oosterlynck, S. (2014). Research report case study: Complementaire munt de Torekes in Rabot-Blaisantvest, Gent. <http://www.solidariteitdiversiteit.be/uploads/docs/cases/torekesdef.pdf> (Consultado el 10/08/2019).
- Ford, D. (2016). *Communist study. Education for the commons*. Lanham, MD: Lexington Books. <https://doi.org/10.1080/10510974.2016.1196381>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373780>
- Harney, S., y Moten, F. (2013). *The undercommons. Fugitive planning and black study*. New York, NY: Minor Compositions.

- Higgs, J., Barnett, R., Billet, S., Hutchins, M., y Trede, F. (Eds.). (2012). *Practice-based education. Perspectives and strategies*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3>
- Illich, I. (1973). *Deschooling society*. London: Penguin Books.
- James, W. (1907/2000). *Pragmatism and other writings*. London: Penguin Books.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Rotterdam: Springer. H
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia. Eight lectures on the new climatic regime*. Cambridge: Polity Press.
- Latour, B. (2018). *Down to earth. Politics in the new climatic regime*. Cambridge: Polity Press.
- Lewis, T. (2013). *On study. Giorgio Agamben and educational potentiality*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069622>
- Lewis, T. (2014). The fundamental ontology of study. *Educational Theory*, 64(2), 163-178. <https://doi.org/10.1111/edth.12055>
- Masschelein, J. (2017). Some notes on the university as studium: a place of collective public study. In C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice* (pp. 40-53). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315652214-4>
- Ortner, S. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative Study of Society and History*, 16, 126-166. HIntroduction: theorizing media and practice. In B. Bräuchler & J. Postill (Eds.), *Theorizing media and practice* (pp. 1-27). New York: Berghahn.
- Ruitenberg, C. (Ed.). (2017). *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315652214>
- Schatzki, T. (2012). A primer on practices: theory and research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billet, M. Hutchins, y F. Trede (Eds.), *Practice-based education. Perspectives and strategies* (pp. 13-26). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2
- Schatzki, T., Knorr Cetina, K., y von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schildermans, H. (2019). *Making a university. Introductory notes on an ecology of study practices*. Leuven: KU Leuven (Unpublished doctoral dissertation).
- Simons, M. (2017). Manipulation or study: some hesitations about post-truth politics. *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, 7(2), 239-244.
- Stengers, I. (2002). A Cosmo-politics: risk, hope, change. In M. Zournazi (Ed.), *Hope. New philosophies for change* (pp. 244-273). Annandale: Pluto Press.
- Stengers, I. (2006). *La Vierge et le neutrino. Les scientifiques dans la tourmente*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics I*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- Stengers, I. (2017). *Civiliser la modernité? Whitehead et les ruminations du sens commun*. Dijon: Les Presses du Réel.
- Tsing, A, Swanson, H., Gan, E., y Bubandt, N. (Eds.). (2017). *Arts of living on a damaged planet*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.