

Desplazamientos entre la Lección y la Investigación: notas sobre un Barthes profesor de literatura

Displacements between Lesson and Research: Notes on a Barthes teacher of literature

Eric Hernán Hirschfeld

Universidad Nacional del Litoral, Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral, Argentina
Hernan.hirschfeld@gmail.com • orcid.org/0000-0002-6766-9898

Recibido: 21/04/2023. Aceptado: 23/05/2023.

Resumen

Este artículo pretende brindar un recorrido posible sobre un grupo de textos de Roland Barthes y sus postulados éticos, didácticos y teóricos acerca de la participación en espacios académicos de enseñanza e investigación. Como base, se toman las nociones pertenecientes al seminario *Cómo vivir juntos: Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos* como eje estructurador que incluye entrevistas, artículos y otras materialidades vinculadas con el semiólogo francés. En tanto desplazamiento, las reflexiones que Barthes propone sobre la universidad incurrir en una figura esquiwa que pone en tensión las categorías protocolares del docente e investigador como lugar de poder. Por el contrario, sus argumentos tienden a descentralizar esas categorías para poner en duda a los espacios de saber en tanto doxa y ley. Ya sea desde el uso metodológico de la arbitrariedad para el abordaje de un texto e incluso dar lugar a la dimensión del deseo para investigar o sostener un aula, cada una de estas prácticas involucra a una comunidad de lectores antes que la presencia disciplinante de las instituciones. Este artículo se ubica como una reflexión acerca de los modos de habitar la universidad y las aulas de lengua y literatura tanto en el nivel medio como en el universitario.

Palabras clave: literatura, doxa, enseñanza, investigación

Abstract

This article intends to provide a possible route on a group of texts by Roland Barthes and his ethical, didactic and theoretical postulates about participation in academic spaces of teaching and research. As a basis, the notions belonging to the seminar *How to live together: Novelistic simulations of some everyday spaces* are taken as a structuring axis that includes interviews, articles and other material related to the French semiotician. As a displacement, the reflections that Barthes proposes on the university incur in an elusive figure that puts in tension the conventional categories of the teacher and researcher as a place of power. On the contrary, his arguments tend to decentralize these categories in order to question the spaces of knowledge as doxa and law. Whether from the methodological use of arbitrariness to approach a text or even to give place to the dimension of desire to investigate or sustain a classroom, each of these practices involves a community of readers rather than the disciplining presence of institutions. This article is a reflection on the ways of inhabiting the university and the language and literature classrooms both at the secondary and university levels.

Keywords: literature, doxa, teaching, research

Introducción

El objetivo del presente artículo es el de ensayar una serie de hipótesis acerca de un corpus de textos barthesianos en los que es posible establecer una relación con la praxis académica, praxis que involucra a la enseñanza y la investigación, así como también a la comunidad de lectores que habitan en estos espacios. En este sentido, si bien no se trata de un problema específicamente ligado a una disciplina, se tratará de poner en el centro de la escena a aquellos textos que en alguna medida resultan operativos para leer ya no (solo) a un Roland Barthes crítico o semiólogo, sino también a un Barthes profesor y director de investigación. Para alcanzar estas consideraciones, es necesario desarrollar los aportes que reconstruyen esta actividad del semiólogo así como también su inscripción en el campo intelectual y académico francés. Si bien estas reflexiones pueden hallarse directamente desde la voz del autor, existe una serie de investigaciones recientes que, a través de trabajos de archivo y entrevistas, profundizan en la dimensión coyuntural, institucional y performática del semiólogo francés.

Este escrito se ubica, entonces, como una reflexión acerca de los modos de habitar la universidad y las aulas de lengua y literatura tanto en el nivel

medio como en el universitario. Espacios que, quizás por las lecturas canonizadas de Barthes en Argentina (tendientes a leer los espacios biográficos), no se hallan de manera frecuente ni en la crítica ni en la semiótica argentina. Lo cierto es que desde un principio Barthes fue Licenciado en Letras y, mientras estudiaba, dictó clases en el Liceo de Biarritz, una localidad ubicada al suroeste de Francia. Por este motivo habría que preguntarse por qué los espacios de circulación académicos que tienen por objeto la reflexión de este autor no consideran su faceta inicial: la de la docencia. Dadas estas condiciones cabe iniciar el artículo con la siguiente serie de preguntas: ¿Qué lugar ocupó la docencia en la producción intelectual de Barthes? ¿Cuáles fueron sus posicionamientos transversales para pensar sus clases, cursos y seminarios? ¿Qué relación estableció entre la práctica docente y la investigativa?

Barthes docente e investigador

La pregunta acerca de la actividad docente e investigativa de Barthes ha cobrado relevancia en investigaciones como *Apprendre et Désapprendre. Les séminaires de Roland Barthes (1962-1977)* de Claudia Amigo Pino (2020, 2022). Se trata de un libro que involucra la exploración de archivos y textos inéditos de las clases del semiólogo francés antes de su ingreso al Collège de France y de los cuales solamente se conocen artículos publicados con posterioridad. Sin embargo, el recorrido que desarrolla Amigo Pino pone el dictado de los cursos y seminarios en un lugar primigenio: muchos de los temas publicados en artículos comenzaron como contenidos, con sus trayectos sinuosos, sus discusiones e imprevistos propios de la performatividad de una clase. Multiplicidad de los gestos barthesianos, como el armado arbitrario de un glosario o lista de temas, la puesta en examen de las metodologías narratológicas e incluso la filosofía oriental tuvieron sus inicios en esas aulas en la *École Pratique de Hautes Études*, hoy conocida como *École de Hautes Etudes en Sciences Sociales* (EHESS). Este carácter experimental se recupera en diversas instancias de los cursos, entre ellas la que narra la autora a propósito del seminario sobre discurso amoroso: “Barthes proposera donc une mise en jeu, une explosion du discours amoureux à partir du livre *Les souffrances du jeune Werther*.

On est très loin des procédures dites ‘structuralistes’ du séminaire sur Balzac et du livre S/Z: on est très loin en fait de n’importe quelle analyse du récit” (Amigo Pino, 2020: 250-251). El gesto de la puesta en juego y el azar, que ya es conocida por la organización de *Fragments de un discurso amoroso* (Barthes, 1977), funciona en este trazado con la inclusión de una dimensión investigativa en productividad. Es que la didáctica barthesiana, tal como lo presenta la autora, pone tanto al docente como a los estudiantes en el proceso de “desaprendizaje”, ya que esta didáctica alcanza su punto cúlmine cuando la misma se deshace (Amigo Pino, 2020: 252). A su vez, es esta postura de desaprendizaje la que somete a tela de juicio a la doxa académica: al desarticular el lugar del profesor como espacio centralizado de saber y a los estudiantes como sujetos en falta, el aula se transforma en espacio experimental de análisis, en este caso, de textos y discursos. Estas desarticulaciones, que en la propuesta de Amigo Pino se conceptualizan bajo el lugar de fantasmas, se organizan en estrategias definidas en la investigación colectiva y el maestro *zen*. Se trata de procedimientos que habilitan un distanciamiento en relación con un preconceito de la clase magistral y del espacio monológico del saber.

Otras reconstrucciones acerca de su actividad como profesor vienen de aportes previos como los de Lucy O’Meara en *Roland Barthes at the Collège de France* (2012) donde se facilitan datos importantes acerca de las dinámicas del campo universitario francés. Desde una mirada diseñada a partir de la sociología bourdesiana, O’Meara constata que entre los cursos dictados en la École Pratique des Hautes Études y el Collège de France existe una formación institucional de parte de Barthes, pero también un vínculo entre los acontecimientos ligados al Mayo Francés y sus estudiantes. El éxito de la pedagogía filosófica de Barthes, escribe O’Meara, estuvo en su distanciamiento sobre los “terrorismos de conocimiento” y la intimidación universitaria (2012: 39-40). Patrick Mauriès, uno de los seminaristas de los cursos del Collège de France recuperado por O’Meara, menciona a propósito de Barthes los gestos que condujeron al trabajo en equipo “to facilitate relationships between the students themselves” (41).

Con esto dicho, el seminario que incursionó con mayor insistencia en estos gestos fue el primero que Barthes dictó en el Collège de France: *Comment vivre ensemble*, iniciado en 1977 de manera inmediata a la *Lección inaugural* (1978) que, además de contar con los agradecimientos hacia Michel Foucault, incluye las presencias físicas y simbólicas de las lecturas que en ese instituto surgieron como las de Émile Benveniste, pasando por el carácter fundacional de Michelet y las prosas de Paul Valéry. Gesto que anticipa de algún modo una comunidad de lectores que atraviesa tiempos y espacios.

Es inmediatamente después de estos agradecimientos que anuncia su primera maniobra a cumplir en las clases del seminario, una maniobra que implica una posición “más grave en tanto más responsable” (Barthes, 1978: 92) y es la posibilidad de someter a discusión sus lecturas en un espacio de máxima consagración que al mismo tiempo vincula a sus figuras intelectuales de mayor incidencia. En esta tensión es que el primer seminario dictado por Barthes se establece como la búsqueda de una utopía arraigada en el espacio de las aulas. O’Meara repara en este gesto para señalar un aspecto transversal del seminario dictado apenas cinco días después de su clase inaugural:

Barthes sought to provide this experience in a teaching consisting of an eclectic, shifting set of vignettes and ideas in which each member of the audience might find, at least momentarily, the ‘sympathetic Other’ or the expression of their own desire. This model incorporates the ideal of the *vivre-ensemble* itself. The fantasy is shared, socially, but a beneficial distance is maintained by the non-dogmatic method which permits the listener her own space of response (O’Meara, 2012: 95).

En la búsqueda de ese Otro y las huellas del deseo persistente es que se delinean algunas marcas que acompañarán el esquema de una categoría que operará como lente teórico para los textos y para los acontecimientos del curso. El *vivir-juntos* como una relación singular que ocupa a los textos de un curso al mismo tiempo que a las personas que participan en él y sus contradicciones.

Una ética con pretexto de análisis literario

Al principio del seminario, publicado en español bajo el título *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos* (Barthes, 2003), se plantea un corpus de trabajo. Cinco obras literarias que tienen en común la naturaleza casi solitaria de sus relatos: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1719), *La montaña mágica* de Thomas Mann (1924), *Pot-bouille* de Émile Zola (1882), *Historia Lausiaca* de Palladio (418) y *La séquestrée de Poitiers* de André Gide (1930). Lo cierto es que a lo largo del seminario y muchas veces por participación directa de los estudiantes ese conjunto de textos se verá expandido por otras materialidades que no necesariamente son literarias: obras arquitectónicas de Le Corbusier, y piezas escultóricas de Miguel Ángel son algunas de las menciones que pueden leerse en las notas tomadas de los seminarios. El objetivo consistió en delimitar el vivir-juntos de la cultura occidental como un *intermezzo* disciplinar entre la individualidad de la psicología y la masividad de la sociología. Como toda marca periférica, el seminario construye así un espacio singular para habilitar la *idiorritmia* como algo más que un ritmo propio: se trata de una comunidad, de un modo de percibir el tiempo de manera imprevisible. A propósito de esto, Barthes señala: “Lo sistemático (‘las lecturas sistemáticas’) se desmorona, es contradicho –lo no sistemático brota, prolifera. Sin embargo, algo directo debe implementarse, precisamente a fin de que haya algo indirecto, algo imprevisible” (Barthes, 2003: 61). Este predicado de base se relaciona estrechamente con un postulado que sostendrá Barthes apenas unas páginas más adelante y es el que sustenta que la investigación se diferencia de la Lección porque exige una relación de enseñanza en la que el que habla conoce del tema apenas lo suficiente para despertar una escucha (65). Todo lo demás se construye de manera grupal sobre la iniciativa de esas otras voces, las que escapan al sentido de la arrogancia y la monología como ritmo fundante de una clase. Sobre esta tensión, que es didáctica y teórica a la vez (ya que involucra la enseñanza de una disciplina) es que podemos reconocer un orden similar al propuesto por Michel Foucault en relación con los espacios de saber: la interdisciplinariedad no es sumar textos y ciencias ni tampoco cruzarlas, sino que cada encuentro supone, aunque sea por puro ensayo, la creación

de un objeto nuevo que no pertenezca a nadie (Simón, 2010: 109). Una premisa que bien puede pertenecer a la filosofía *zen* pero cuya instrumentalización en el sistema académico habilita la aparición de movimientos inesperados, experimentaciones metodológicas sin necesidad de definir caracteres de cientificidad. Al desconsiderar la capacidad de la metodología y el metalenguaje lo que se desprenden son relaciones elementales entre los textos, sin necesidad de sustituir o reemplazar ninguna disciplina o establecer jerarquías entre ellas. Este posicionamiento se acentúa en su seminario cuando, al momento de elegir entre la diferencia nietzscheana de *cultura* y *método*, encuentre en la primera definición un camino a seguir ya que entre estas dos definiciones residen los modos asistemáticos y sistemáticos de enfrentar un trabajo de interpretación. “No se persigue un camino –explica Barthes a propósito de su elección por la asistematicidad– se expone a medida que se va descubriendo” (2003: 190).

Es sobre este tipo de exploraciones que un vivir-juntos en la academia se comienza a dilucidar, no por las operaciones del crítico sino por las decisiones didácticas que Barthes configura en la performatividad de sus clases, sus entrevistas, sobre aquellas materialidades que no revisten el carácter de la escritura ensayística y sin embargo mantienen la potencialidad del acontecimiento. Ya sea para discutir la enseñanza de un método o de un discurso, en Barthes se manifiesta una categoría para correrlos de su lugar dogmático. Como dice en una de sus tantas entrevistas de *El grano de la voz*: “no se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto” (Barthes, 2005: 208). Antes que la biografía o la crítica, habría que dirigirse hacia el Barthes profesor para indagar las maneras de transitar las aulas desde la investigación y no desde la lección. En una entrevista de 1979, a un año de su muerte, Barthes cierra el intercambio con el reportero con una afirmación que deja entrever el trabajo minucioso de su proyecto didáctico-investigativo: “Si yo fuera filósofo y quisiera escribir un gran tratado, le daría el nombre de un estudio de análisis literario. Con el pretexto de un análisis literario, trataría

de ofrecer una ética, en el sentido amplio de la palabra” (Barthes, 2005: 351).

Vivir-juntos

El vivir-juntos barthesiano no representa en lo más mínimo a las formas cristalizadas de la convivencia o la mera perpetuación del tiempo en un espacio compartido (aula, laboratorio, departamento de investigación, incluso un hogar). Cuando Barthes plantea un imposible de esa magnitud, que es pensar el aula (el aula de la academia francesa, precisamente) como pura potencia teórica, literaria, emocional, también está poniendo en tensión los modos en los que la investigación y la comunidad académica occidental diseñaron sus instrumentos de permanencia. Es que la Universidad, como la ley, pone detrás de sus buenas intenciones las marcas reproductivistas, el borramiento de matices de clase, género, percepción. ¿Cómo enseñar literatura en una institución que se ha caracterizado históricamente por el borramiento de estas huellas? ¿Qué desplazamientos realizó Barthes para hacer que la enseñanza de la literatura (y del funcionamiento de los signos) no sea simplemente una colección de corpus, hipótesis y demás fórmulas bien conocidas por su paso por el estructuralismo y la narratología francesa?

Como preguntas transversales, los modos en los que Barthes concibe a la academia oscilan de manera constante entre sus entrevistas, artículos de investigación y hasta en sus escrituras personales. Ya en *Roland Barthes por Roland Barthes* (1975) el autor anunciaba un malestar alrededor de una categoría que le sería transversal para su teoría: “La Doxa (palabra que reaparecerá a menudo) es la Opinión pública, el espíritu Mayoritario, el Consenso pequeñoburgués, la Voz de lo Natural, la Violencia del Prejuicio. Podemos llamar *doxología* (término de Leibniz) a toda manera de hablar que se adapta a la apariencia, a la opinión o a la práctica” (Barthes, 1975: 70). Tanto como opinión, como espíritu mayoritario o como consenso, el poder de la doxa opera, según él, como una manera de naturalizar los espacios de poder, de constituir formas de *lo dado* en el discurso, sea cual sea. Dada esta condición, la doxa se manifiesta como una arrogancia de

forma intermitente, en palabras de Barthes: “a veces lamentaba haberse dejado intimidar por ciertos lenguajes” (70). Frente a esa intimidación, que opera en una manera sustancial como disciplinamiento, aparece la idea de arrogancia: “Entonces alguien le decía: pero, sin eso, justed no habría podido escribir! La arrogancia circula como un vino fuerte entre los convidados del texto” (70).

La doxa es un imperio, un modo de petrificar la circulación de sentidos de tal forma que nada se mueva fuera de su reino sin su correspondiente manto interpretativo. La doxa es deshistorización, naturalización y ley. En un texto perteneciente a *El susurro del lenguaje*, el semiólogo francés les escribirá unas palabras a aquellos que inician su periplo en el camino de la investigación. Les escribe a los jóvenes investigadores acerca de las trampas de la academia y cómo, a través del deseo, se habilita el ingreso no a la Ley de la academia sino a ese Otro, ese radicalmente Otro que es una comunidad de lectores:

Para que el deseo se insinúe en mi trabajo, ese trabajo me lo tiene que exigir, no una colectividad que piensa asegurarse de mi labor (de mi esfuerzo) y contabilizar la rentabilidad de las prestaciones que me consiente, sino una asamblea viviente de lectores en la que se deja oír el deseo del Otro (y no el control de la Ley) (Barthes, 1976: 103).

Vale destacar que la brevedad de la explicación habilita ya una diferencia taxativa entre esa colectividad que evalúa, controla y al mismo tiempo absorbe ese esfuerzo y, por el otro lado, una asamblea de lectores orientados a recibir ese entusiasmo, incluso a pesar de encontrarse bajo el control de esa Ley.

En una entrevista publicada en el año 1979 Barthes habla sobre su lugar como “sujeto impuro” en relación con la Universidad (Barthes, 2005: 275) por ocupar un lugar de prestigio sin haber pasado por los conocidos concursos por oposición. Como respuesta declara:

Nunca pude integrarme a la Universidad por medio del curso normal, aunque sólo fuera porque estuve enfermo cada vez que era necesario subir un escalón. [...] Mi carrera misma prueba que siempre estuve apegado a la idea de formar parte de la Universidad, aunque sí formo parte de ella a

través de instituciones marginales que han podido aceptarme sin los diplomas requeridos comúnmente (Barthes, 2005: 275-276).

La entrevista continúa sobre este desfase existente entre el lugar que ocupa el semiólogo y la rigidez que una universidad como el Collège de France representa: “es una institución cuyo funcionamiento es tan difícil de explicar a un extranjero, existen contradicciones entre actitudes muy renovadoras y un aristocratismo incontestable” (Barthes, 2005: 276). Esa Ley, que no deja oír la voz del radicalmente Otro y transforma el deseo en una materialidad absorbible para un capital académico toma forma en las condiciones sobre las cuales Barthes desarrolló sus seminarios. Ya en su *Lección inaugural* la cuestión acerca del vivir-juntos como modalidad de trabajo y producción del conocimiento, no es un dato menor que una de las últimas afirmaciones de dicha presentación haya sido la siguiente: “Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe: pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama *investigar*” (Barthes, 1978: 116). Una forma de resistencia frente a la doxa es posible y su lugar está en la enseñanza.

Existen también, como es propio de un crítico que exploró las formas de la biografía, sondeos del propio autor, taxonomías y clasificaciones propedéuticas acerca del espacio académico. “¿Se trata de un lugar real o de un lugar ficticio?” (Barthes, 1982: 337) es la primera línea que da inicio a uno de los ensayos de carácter fragmentario de *Lo obvio y lo obtuso* (1982), un ensayo cuyos movimientos se asemejan a sus cursos al replicar la estrategia de la numeración o el inventario para separar el texto en escenas. Más allá del aquí y ahora, de las delimitaciones físicas de la institución y el salón que se ocupa para las clases, el seminario se transforma en “leve delirio”. Como espacio institucional, se fija un lugar y un momento con relativa periodicidad para el encuentro de una clase, pero es en la dimensión transferencial que Barthes sitúa al seminario como pura potencia: “Mi papel (si alguno tengo) es el de dejar libre la escena en la que van a establecerse transferencias horizontales: lo que importa, en un seminario así (el lugar de su éxito) no es la relación de los oyentes con el director, sino la relación de los oyentes entre sí” (Barthes, 1982: 338).

De allí que, en consonancia con una postura señalada anteriormente, al seminario no le corresponda la dinámica de lección sino que él mismo, solo por su valor experimental, habilite una circulación de saberes aunque ello implique la falsedad o la sentimentalidad. Se desprende nuevamente la dimensión transferencial en la que verdaderamente se cifra el seminario como espacio simbólico: “la famosa relación de enseñanza no es la relación entre enseñante y enseñado, es la relación de los enseñados entre sí” (338). Sin embargo, en una prudente maniobra circular, Barthes ubica también al espacio del seminario como textual en tanto que se habilita a la producción de un texto (aquel que debe presentarse para sumar créditos) pero también la misma experiencia representa un texto: “Una determinada manera de estar juntos puede conseguir la inscripción de la significancia” (339). Con ello, el seminario puede ser institución, transferencia y texto. Por este motivo, el seminario puede ser una instancia donde se refuerzan los sentidos cristalizados (a los efectos de aprobar o acreditar ese curso) o por el contrario puede ser un camino donde en comunidad se pone en circulación un camino a seguir:

En el seminario (ésta es su definición) toda enseñanza está anulada: no se transmite ningún saber (aunque sí puede crearse un saber), no se desarrolla ningún discurso (aunque se persigue un texto): la enseñanza resulta *frustrada*. O bien uno trabaja, investiga, produce, recopila, escribe ante los otros; o bien todos se incitan, se llaman, ponen en circulación el objeto que se ha de producir, el camino que se ha de seguir, y éstos pasan de mano en mano, pendientes del hilo del deseo, como el anillo en el juego de la sortija (342).

La serie de fragmentos de este ensayo concluye con imágenes de jardines por su construcción idílica: el seminario se edifica indirectamente con el pronombre posesivo “nuestro”, un espacio que rehúye a los conflictos y violencias del exterior para conformar una comunidad que asume sus fisuras, las expone y al mismo tiempo las saca del tiempo en el que se inscriben ya que, al no apoyarse sobre una totalidad o búsqueda de saturación, adquiere la abstracción de un juego.

Cierre: el entusiasmo o el dios alojado

Es Miguel Dalmaroni (2013) citando a Barthes quien en su búsqueda por el *dios alojado* vuelve sobre una idea del vivir-juntos en las clases de la escuela y la universidad, bajo una pregunta y afirmación posterior que trasciende a las dinámicas de la acreditación de estas instituciones:

¿Por qué, para qué, cómo estamos aquí juntos –si es que en efecto lo estamos y en caso de que creamos saber qué significa ‘juntos’– y en estas condiciones? La escuela, la universidad, reúnen individuos en grupos y entonces proponen de hecho modos de dar lugar a subjetividades colectivas o plurales (aún si no las definiesen nunca de modo explícito), y cuentan entre sus principales presupuestos constitutivos –si no el principal– el de la función de la transmisión, o de enseñanza, que dan por socialmente significativa y necesaria; al mismo tiempo, involucran la correlativa figura del maestro –insoslayable, por más mala fe encubierta de corrección política que se despliegue en su contra– y un fuerte imaginario acerca de las características de su clase y de la calidad de sus clases (Dalmaroni, 2013: 133).

El dios alojado, una forma de referirse al entusiasmo o a la afectación de docentes y estudiantes, tiene que enfrentarse con los impedimentos propios de cualquier institución que otorga títulos. A pesar de sus propios disvalores, hostilidades y la aparente “toma de distancia crítica”, existe otra demanda que supera las normas de calificación y conceptos de estudiantes y docentes. Una demanda que, como señala Dalmaroni, no responde a las lógicas mercantiles ni a su inmediatez porque

[...] el maestro sabe que no conoce aún los efectos singulares que produjo y produce el dios alojado en cada cual durante la lectura y tras ella; sabe que no lo sabe y sabe que podría alcanzar a entreverlo, junto con los estudiantes, durante una clase, un curso, un seminario [...] Corrijamos los términos: estrictamente el maestro no sabe sino que *apuesta* a ello, y será discípulo suyo quien decida *fiarse* de sus apuestas (140-141).

A pesar de esta serie de dilemas, el texto de Dalmaroni –creado también a partir de las voces de sus cursos– sitúa los problemas del vivir-juntos de la academia en coordenadas que resultan más próximas en tiempo y espacio. La pregunta del para qué y por qué estamos juntos como una apuesta en contra a la lógica académica pareciera ser una obviedad en

materia curricular, pero es también un modo de acercarse a las afectaciones posibles de un espacio en ocasiones deshistorizado como el aula.

A lo largo de este escrito se han expuesto a modo de *collage* una serie de postulados sobre distintas miradas barthesianas acerca del trabajo en la academia, trabajo que involucra tanto a la docencia y a la investigación pero también tiene su potencia (y en este caso Barthes lo resalta) en la capacidad humana y transferencial que las instituciones pueden generar en docentes y estudiantes. Si una hipótesis debe desprenderse del recorrido aquí señalado, es que en los postulados éticos y didácticos se presenta una manera de comprender las disciplinas en las ciencias humanas. De este modo, si en Barthes la desconfianza hacia el método rígido y unidireccional se consumó en muchas de sus producciones posteriores a la etapa estructuralista, el espacio de los seminarios y los cursos funcionaron como un modo de poner en práctica con una asamblea de lectores otras maneras de leer, y por lo tanto de significar. La pregunta por el vivir-juntos, entonces, podría desplazarse de la mera convivencia entre pares y transferirse hacia una mirada que vincule las disciplinas desde una transferencia horizontal.

Referencias

- Amigo Pino, Claudia (2020). "La didactique magique de Roland Barthes. Les séminaires expérimentaux à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales". *French Forum*, n. 2. 239-254.
- Amigo Pino, Claudia (2022). *Apprendre et Désapprendre. Les séminaires de Roland Barthes (1962-1977)*. Ottignies-Louvain-la-Neuve: Éditions Academia.
- Barthes, Roland (1975). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Barthes, Roland (1976). "Los jóvenes investigadores". En *El susurro del lenguaje*. México: Siglo XXI. 103-110.
- Barthes, Roland (1978). "Lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria del Collège de France". En *El placer del texto, seguido por Lección inaugural*. México: Siglo XXI. 91-122.
- Barthes, Roland (1982). "En el seminario". En *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós. 337-347.

Barthes, Roland (2003). *Cómo vivir juntos: Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barthes, Roland (2005). *El grano de la voz: Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dalmaroni, Miguel (2013). "El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase". *Educación, lenguaje y sociedad*, vol. 10, n. 10. 128-156. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1482>

O'Meara, Lucy (2012). *Roland Barthes at the Collège de France*. Londres: Liverpool University Press.

Simón, Gabriela (2010). *Las semiologías de Roland Barthes*. Córdoba: Alción.