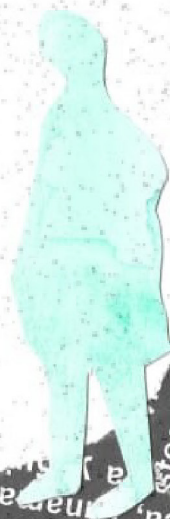


**Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)**

**Conversaciones:
*investigar en educación.***

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico



Conversaciones:
investigar en educación.

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico

Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)

Colecciones
del CIFYH 

Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico / Marcela Sosa... [et al.]; compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1760-0

1. Metodología de la Investigación. 2. Pedagogía. I. Sosa, Marcela. II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Carignano, Marcela, comp. IV. Beltramino, Lucía, comp.

CDD 370.72

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Conversaciones:
investigar en educación.

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaria Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Alba Massolo

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Presentación

por Gabriela Lamelas, Marcela Carignano y Lucía Beltramo

13

Prólogo

por Marcela Sosa, Patricia Mercado y Silvia Kravetz

19

Investigación narrativa y pedagogía

Conversación entre Daniel Suárez y Patricia Gabbarini

23

Debates teóricos y metodológicos en torno a la igualdad: feminismos y pedagogías

Conversación entre Jérica Báez, Guadalupe Molina y Marcela Pacheco

59

Investigar la escuela desde la escuela

Conversación entre Daniel Brailovsky, Monica Uanini y Agustina Zamanillo

85

¿Cómo contar la experiencia histórica de los docentes en la Argentina?: preguntas pertinentes, contextos relevantes y archivos disponibles

Conversación entre Flavia Fiorucci, Gonzalo Gutierrez y Eunice Rebolledo Fica

119

La potencia del trabajo colaborativo para repensar el vínculo de las/los alumnas/os con el conocimiento

Conversación entre Patricia Sadovsky, María Fernanda Delpratoy Natalia González

141

La materialidad de la escuela virtual y las nuevas infraestructuras del conocimiento

Conversación entre Inés Dussel y Lila Pagola

161

El uso inclusivo del lenguaje en este trabajo es una decisión teórico política y se utiliza de diferentes maneras a lo largo del desarrollo respetando los usos de cada unx de lxs autores.



Presentación

*Ojalá que podamos construir un pensamiento en conversación,
que es la mejor manera de pensar, porque pensar no es otra cosa que contestar.*

Rita Segato, 2018

Esta es una obra colectiva en la que confluyen voces diversas para pensar lo educativo en un tiempo de urgencias. El conjunto de los artículos que la componen aportan al necesario debate sobre las búsquedas metodológicas en la investigación educativa. Investigar los procesos que se producen en la escuela, en las aulas, en los territorios, sosteniendo la pregunta respecto a qué saber pedagógico emerge de las experiencias de las y los docentes, del cotidiano escolar, de las prácticas y la intervención en diferentes contextos y temporalidades y qué lugar tenemos las y los investigadores en su producción, requiere preguntarse sobre las perspectivas metodológicas, clásicas y emergentes, que se perfilan potentes para fortalecer estas indagaciones.

Estos interrogantes, entre otros, organizaron la realización del Ciclo de Conversaciones *Investigación, experiencias educativas y saber pedagógico*, un conjunto de encuentros en los que investigadoras e investigadores de distintos campos y tradiciones, procedentes de diferentes universidades, en diálogo con integrantes de equipos del Área de Educación del CIEFyH, compartieron sus búsquedas metodológicas, sus preocupaciones, sus apuestas y algunos hallazgos. Nos complace pensar que se constituyó en un espacio y tiempo de encuentro valioso, en el retorno a la presencialidad, luego de dos complejos años atravesados por la pandemia por COVID-19, años de distanciamientos que renovaron la necesidad de intercambios y reflexiones compartidas. Apostamos, y los tres primeros encuentros se realizaron en modalidad presencial, con transmisión vía streaming por el canal de youtube de la facultad y los restantes con modalidad

virtual, animándonos así a disponer otros modos de encuentro a la vez que reducíamos distancias.

El eje organizador de las conversaciones que forman parte de esta publicación digital, consiste en el análisis de las derivas de la investigación en torno a saberes que emanan de la intervención, la experiencia educativa y las prácticas pedagógicas, enfatizando especialmente en las búsquedas metodológicas para acercarse al mundo de la experiencia, un mundo complejo en el que intervienen y se configuran espacios, tiempos, interacciones, propósitos, prácticas, escenarios, instituciones y sujetos. La producción de conocimiento pedagógico, la sistematización de saberes en torno a los fenómenos educativos, fundamentales para enriquecer y potenciar espacios de intervención situados en contexto, se transformaron a lo largo del 2022 en tema de conversación. Creemos que no fue un ciclo más de formación metodológica en el campo. Se hizo lugar, se buscó dar visibilidad y favorecer el conocimiento de líneas de trabajo que, pese a tener ya importantes recorridos en los diferentes campos, de algún modo corren algunos márgenes y tensionan tradiciones, incomodando los moldes metodológicos clásicos para la investigación educativa. Distintos caminos, búsquedas, modos de acercarse, registrar, analizar, interpretar y comunicar resultados de investigaciones, muestran la complejidad del campo, la posibilidad y necesidad de recrearlo desde diversas apuestas para estudiar lo educativo, poniendo en el centro del debate lo metodológico en la investigación.

El libro está compuesto por seis capítulos. Cada uno de estos textos deviene de estas conversaciones y cuentan con revisiones y profundizaciones realizadas por sus autoras y autores para dejar registro escrito de aquel encuentro donde el diálogo y la oralidad organizaron el intercambio. En esta revisión, las y los autores optaron por sostener, revisar, matizar o reforzar algunas ideas así como, cuando lo creyeron necesario, remitir a alguna bibliografía vinculada a las ideas y autores y autoras que formaron parte de sus argumentaciones.

En el primer capítulo, “Investigación narrativa y pedagogía” Daniel Suárez, en diálogo con Patricia Gabbarini, analizan las articulaciones entre la especificidad del saber pedagógico y las formas narrativas, haciendo hincapié en los elementos propios de la investigación narrativa. Se recupera a su vez su valor para retomar y vivificar la pedagogía, sus diálogos, sus lenguajes y conversaciones con otras formas de circulación del conoci-

miento, enfatizando el lugar de las emociones, la afectación, la afectividad y la experiencia en el proceso.

En el segundo “Debates teóricos y metodológicos en torno a la igualdad: feminismos y pedagogías” Jéssica Báez, junto a Guadalupe Molina y Marcela Pacheco, trabajaron en torno a las preguntas: ¿qué implica adoptar una perspectiva que recupere el aporte de los feminismos para la investigación educativa? ¿de qué modo colaboran para pensar la igualdad? Desde allí se elabora una cartografía de pedagogías feministas, señalando la complejidad que las mismas incorporan para pensar qué se entiende por igualdad y cómo ello resuena en las maneras de interpretar y construir investigaciones produciendo saber pedagógico.

En el tercer capítulo “Investigar la escuela desde la escuela” Daniel Brailovsky, Monica Uanini y Agustina Zamanillo dialogan acerca de la investigación, intervención y prácticas docentes abordando y tensionando las especificidades de cada una de estas prácticas, como así también sus posibles relaciones. Haciendo especial hincapié en el surgimiento del interés investigativo y en la singularidad que implica investigar la escuela en una revisita a un territorio ya conocido.

El cuarto capítulo “¿Cómo contar la experiencia histórica de los docentes en la Argentina?: preguntas pertinentes, contextos relevantes y archivos disponibles” Flavia Fiorucci, en diálogo con Gonzalo Gutierrez y Eunice Rebolledo Fica, historizan aspectos de la formación docente en las escuelas normales, desandando un modo de entender la historia del normalismo desde una perspectiva que, acercándose a las instituciones, los docentes y sus prácticas, propone visibilizar la heterogeneidad como constitutiva en sus orígenes. Analizan los saberes en juego en la formación inicial en el período fundacional de las escuelas normales en diálogo con el proceso de feminización de la docencia y la posible consideración de las y los maestros como intelectuales, realizando un aporte fundamental para comprender procesos contemporáneos en curso.

En el quinto “La potencia del trabajo colaborativo para repensar el vínculo de lxs alumnxs con el conocimiento”, Patricia Sadovsky, María Fernanda Delprato y Natalia González reflexionan acerca de las potencialidades, obstáculos y producciones desarrolladas en el marco de trabajos investigativos en colaboración entre investigadores y docentes, donde conjuntamente construyen los problemas a indagar en relación con las propias prácticas de enseñanza, entramando saberes didácticos con otros

campos, en un trabajo constante de compromiso y distanciamiento epistémico. En el relato se presentan las decisiones y estrategias metodológicas construidas en el marco de este enfoque, cuestiones vinculadas con la simetría, construcción de confianza y las potencialidades del trabajo en colaboración.

En el último capítulo “La materialidad de la escuela virtual y las nuevas infraestructuras del conocimiento”, Inés Dussel en diálogo con Lila Pagola, reflexionan en torno al proceso de plataformización y efectos en los modos de relación con el conocimiento y la producción de subjetividad. En esta línea dan cuenta de algunas de las transformaciones, a nivel educativo, que los procesos de automatización del conocimiento están teniendo en términos de cómo conocemos y de nuestro estar en el mundo. Desde allí, señalan la urgencia de indagación pedagógica en este campo, recuperando la importancia del lugar del docente y del tiempo escolar como claves para la apropiación de herramientas que posibiliten comprender e interactuar con estas nuevas infraestructuras.

El Ciclo de conversaciones y este libro, así como el conjunto de audiovisuales producidos y disponibles en el repositorio Ansenuza y en el Canal de Youtube de la FFyH-UNC, enriquecen y profundizan una tradición de nuestro Centro de Investigaciones y del Área de Educación, un modo de hacer y pensar la investigación que tiene como particularidad la búsqueda de los imprescindibles vínculos con la vida cotidiana en las aulas y otros espacios educativos, con los saberes, decires y pensares de maestros/as, formadores, especialistas, con quienes compartimos la preocupación por la educación como derecho. De allí la invitación a conversar, a pensar con otras y otros, apostando a que el encuentro contagie, expanda, demande nuevas instancias para seguir pensando en común.

Destacamos, a su vez, que en los distintos encuentros participaron investigadores e investigadoras, docentes, estudiantes de grado y posgrado de nuestra y otras universidades. También se sumaron en gran número docentes del nivel superior y de otros niveles del sistema. Habilitando el encuentro entre generaciones; pedagogas y pedagogos con amplias trayectorias, reconocimiento y experticia en investigación en educación con investigadores/as en formación, estudiantes y futuros egresados y egresadas, permitió a su vez profundizar redes con investigadores e investigadoras de otras instituciones, centros de investigación y docentes de otras casas de estudios. Es motivo de alegría que lo investigado y producido

en la universidad pública circule, se vuelva accesible y enriquezca procesos educativos que ocurren en diferentes territorios. Reconociendo que a investigar se aprende investigando, es decir, que es en la práctica de la investigación donde aprendemos este oficio, junto a otros/as que lo aprendieron antes, anhelamos que este libro pueda acompañar(nos) diferentes procesos formativos a la vez que fortalezca necesarios debates sobre lo metodológico en la investigación educativa.

Gabriela Lamelas¹, Marcela Carignano² y Lucía Beltramino³

Agradecimientos

A las autoridades de la Facultad de Filosofía y Humanidades, a su Decana Flavia Dezzutto y al vicedecano Sebastián Muñoz, al Secretario y Subsecretaria del área académica Gustavo Gimenez y María Luisa González respectivamente, a la Secretaria de Posgrado Miriam Abate Daga, a la dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación integrada por Guadalupe Molina, Jorge Lorenzo y Vanesa Partepilo, por el apoyo fundamental para concretar esta iniciativa. Al Área de Tecnología Educativa a cargo de las transmisiones y de la edición posterior del material. Al Área de Prensa de la FFyH por la difusión y cobertura de los eventos. A Marcela Sosa y Patricia Mercado, quienes prologan este libro y han sido fundamentales en las ideas que dieron inicio a este proyecto y al que sostuvieron para su concreción. Deseamos agradecer al Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, a su director Eduardo Mattio, por el apoyo constante y por propiciar que pueda formar parte de las Colecciones del Ciffyh, sosteniendo con acciones concretas nuestra defensa del carácter público del conocimiento que producimos en la Universidad pública, garantizando su circulación en acceso abierto, la posibilidad de ofrecer este material en un formato que permite su lectura y relectura, el estudio, el acceso a

1 Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Coordinadora del Área de Educación del Ciffyh.

2 Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaria Académica del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la FFyH.

3 Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral de CONICET. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

las versiones audiovisuales y, así lo esperamos, su consideración en diferentes propuestas formativas. Gracias a los estudiantes de La Freire que formaron parte de la Comisión Organizadora, difundiendo y apoyando la realización de cada evento. Y finalmente, un agradecimiento a las y los colegas del Área de Educación del Ciffyh que se sumaron de diversos modos aportando a su realización efectiva.



Prólogo

El “Programa de Articulación entre Investigación educativa y Estudios de Posgrado en Educación” de la FFyH, UNC, impulsado por el Área de Educación del Centro de Investigaciones, se constituye como espacio académico al inicio de 2022 junto con el Doctorado en Ciencias de la Educación y las Carreras de Posgrado de Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica y Maestría en Pedagogía de esta Facultad.

Se ha concretado con este Programa una iniciativa cuyos destinatarios primordiales son los docentes investigadores, cursantes de las carreras de posgrado, egresados, estudiantes avanzados de nuestra Escuela de Ciencias de la Educación y de otras carreras afines.

Pensar en clave de articulación con sujetos en procesos de formación y ejercicio de profesión, desde múltiples enfoques teóricos situados en diversos contextos educativos, convoca necesariamente al reconocimiento de las particularidades y diferencias que nos constituyen, y a ser parte común en la construcción de saberes e intervenciones relacionadas con lo educativo.

El momento y la situación social del país y del mundo en la que esta iniciativa ha tenido lugar, agravados por la pandemia, interpelan saberes y prácticas, exigiendo miradas e intervenciones a la altura de los problemas de la época. En este sentido, el Programa y sus acciones serán caja de resonancia de producciones en las que se expresen los problemas educativos de la época.

La propuesta inaugural del Programa parte de realizar una serie de encuentros, que se inscriben en el denominado “Ciclo de Conversaciones: Investigación, experiencias educativas y saber pedagógico”, sosteniendo en su formato la premisa de incluir en todos los casos la participación conjunta de investigadores de la FFyH junto a invitados especialistas y en

diálogo con miembros de equipos de proyectos locales, estudiantes y egresados de grado y posgrado; así también convocando a participar a otras instituciones de formación docente y de investigación educativa, universitarias y no universitarias.

El proceso que se ha iniciado espera sostener la comunicación, participación, puesta en común, articulación con áreas y temáticas vinculadas a la investigación educativa, recuperando en la actualidad la posibilidad de la presencia, así como del mismo modo reduciendo las distancias del trabajo conjunto al acceder por dispositivos tecnológicos. Se trata, entendemos, de la construcción colectiva de espacios de formación, en los que el intercambio y la participación de diversos modos, contribuyan tanto a los desarrollos de proyectos individuales y grupales, así como a la construcción de perspectivas teóricas y metodológicas comunes. Dicho de otro modo, se propicia la ampliación de las experiencias formativas, desbordando los trayectos de cada carrera o equipo de investigación, en los que esos ejercicios e instancias de participación, encuentren en la alteridad, otros modos de trabajo con el conocimiento y las prácticas educativas en sentido amplio.

Se promueve entonces, un acercamiento a producciones académicas alentando la presentación de artículos, ponencias y avances en los trabajos finales de estudiantes, pasantes, tesis y doctorandos, y su incorporación a proyectos de investigación ligados a sus temas de abordaje.

Esta publicación ofrece un acceso más al contenido de los encuentros realizados, ahora en formato escrito, y constituye también una herramienta, otra, para que los textos originariamente expuestos y conversados en cada edición, habiliten su particular mediación con el conocimiento en tanto posibilita la lectura, relectura, pensamiento y comprensión.

Celebramos así, sea posible documentar el proceso sostenido en el “Ciclo de Conversaciones: Investigación, experiencias educativas y saber pedagógico”, acceder a su producción escrita y propiciar su distribución como conocimiento en la participación, debate, posicionamiento, resistencia, tal como nos interpela la dimensión pedagógica de las prácticas de conocimiento, entre saberes y experiencias situadas.

Los procesos educativos cobran siempre y nuevamente profundas razones políticas para implicarse; esta publicación “Conversaciones: *investigar en educación*. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico” inscrita en el marco del “Programa

de Articulación entre Investigación educativa y Estudios de Posgrado en Educación” convoca a la participación, construcción, articulación entre sociedad y Universidad, como es nuestro campo de pertenencia, en el acceso, distribución y apropiación de conocimiento.

Marcela Sosa¹, Patricia Mercado² y Silvia Kravetz³

1 Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación. FFyH. UNC

2 Directora de la Maestría en Pedagogía y la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. FFyH. UNC

3 Vicedirectora de la Maestría en Pedagogía y la Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. FFyH. UNC



Investigación narrativa y pedagogía

Conversación entre
Daniel Suárez* y Patricia Gabbarini*

Patricia Gabbarini: En la apertura de este encuentro, quisiera recuperar la figura o imagen simbólica “pensar en presencia” de la filósofa italiana Chiara Zamboni¹ como una invitación a crear un espacio y un tiempo para *pensar en presencia*. La autora nos sugiere que el movimiento desplegado en la conversación va generando una especial disposición al vínculo con la palabra, disposición a la experiencia de relación con otros, con la otra, con el otro, con lo otro, que conlleva también a la experiencia de encuentro con uno mismo, lo cual nos conduce más allá de lo previsto y despierta una profunda ligazón entre ser y saber. “[...] Entonces hay un placer en la presencia recíproca y la palabra resuena con un peso especial por la intensidad de la presencia [...]”. Pero, ¿a qué refiere Zamboni con presencia, estar ahí presentes junto a otros? Si bien la proximidad de los cuerpos orienta profunda y estructuralmente el proceso de pensar juntos, juntas, la presencia no se reduce sólo a la percepción, la presencia trasciende el sentir, el ver, el escuchar, pues tiene que ver fundamentalmente

1 Zamboni, C (2006). *Pensar en Presencia*. Seminario del Máster en estudios de la libertad femenina. DUODA Centre de Recerca de les dones. Universitat de Barcelona y Zamboni, C (2009) *Pensare in Presenza*. Conversazioni, Luoghi, Improvisazioni. Nápoli. Liguori Editore.

* Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Titular Regular del Departamento en Ciencias de la Educación y Vicedirector e Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordinador del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en la misma Facultad.

* Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (UB), España. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa por la UB. Becaria ERASMUS MUNDUS, Programa MoE full doctorate, Unión Europea. Profesora Adjunta a cargo de Práctica Docente y Residencia. FFyH, UNC. Docente y miembro de Comité Académico en carreras de posgrado acreditadas. Es investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH, UNC).

con el lado inconsciente del cuerpo. De este modo, la autora, -apoyada en teorías de Dolto y Butler-, refiere a los vínculos inconscientes corporales que nos vinculan con los demás, los cuales trascienden la percepción corporal, aun partiendo de ella, y son estos vínculos los que dan a cada quien la experiencia de la presencia de otrxs. Entonces, el pensar junto a otras y otros no es sólo intercambiar palabras o escuchar otras voces, más bien es una co-creación que se va haciendo con lo que sucede, “una verdadera performance, es decir, una acción práctica que se muestra a sí misma en su hacerse”, que se sostiene en la trama de hilos invisibles que enlazan la parte inconsciente de los cuerpos, y que afectan los sentidos que otorgamos a lo que va ocurriendo, a lo que sentimos y a lo que pensamos. Hilos que entran la atmósfera sensible de bienestar y confianza necesaria para pensar juntos.

En este sentido, para Chiara Zamboni la presencia así entendida ilumina el pensamiento. Por ello presta especial atención al cuidado de los espacios y los tiempos para el encuentro y la conversación, espacios que acojan la belleza, las emociones de la vida, que den alas a la imaginación. Espacios que reclamen cultivar la confianza y la escucha atenta, con una disposición a dejarse decir y dejarse tocar por la presencia y la palabra del otrx, una escucha amorosa que supone una apertura de sí, esto es: “hacer un hueco en mí, un hueco en nosotrxs” para que el otrx lo habite desde su singularidad y poder acoger y escuchar lo que trae y ofrece con su presencia.

La temática y el sentido propuesto a este encuentro reclama un formato conversacional, la conversación es una forma singular de hablar y pensar en relación. Etimológicamente deriva del latín “*conversus*”, significa convertirse: de hecho, una conversación modifica la cosa o tema tratado, y en ese acto los propios dialogantes vivencian ciertos cambios. Supone un “versar con otras y otros” acerca de un tema propuesto o bien de los temas que se van entramando espontáneamente en el transcurso de la relación, donde se aspira a un acuerdo que no invisibilice un desacuerdo primordial que permita distinguir cada posición de los dialogantes.

Entonces, desde esa idea, al abrir hoy estos Ciclos de Conversatorios me pareció importante esta invitación especial de Chiara Zamboni y renovarla en cada ciclo. Hoy, con Daniel, la invitación a pensar las perspectivas narrativas en la educación, la investigación narrativa y la pedagogía,

tiene que ver también con recuperar ese pensar en presencia, donde el lugar de la palabra y del relato cobra una importancia fundamental.

De este modo, para abrir nuestra conversación en torno a la investigación narrativa y la Pedagogía, me parece importante destacar que el lugar del relato en las prácticas culturales y educativas tiene una vigencia ancestral. “Los seres humanos hemos contado relatos desde que somos capaces de hablar... los relatos y las conversaciones en torno a ellos son unas de las maneras en las que atribuímos sentidos y significados a nuestro mundo, y a nosotros mismos en ese mundo” proponen Clandinin y Rozieck². Sin embargo, lo que es relativamente nuevo, es el surgimiento de las metodologías narrativas en el campo de la investigación en educación.

Daniel, ¿cómo has llegado a incursionar en este campo, cuáles han sido tus búsquedas metodológicas? Desde tu experiencia como investigador, ¿cuáles son, a tu criterio, los principales aportes y los límites de la investigación narrativa?

Daniel Suárez: Antes que nada, quiero comentarles que para mí es un gusto estar nuevamente presente -como dijeron- de cuerpo, tacto y afecto en la Universidad Nacional de Córdoba, en su Facultad de Filosofía y Humanidades, conversando con colegas, investigadores, docentes, sobre lo que venimos haciendo, pensado, escribiendo. Es un honor y una responsabilidad que me hayan invitado a abrir este ciclo de conferencias sobre investigación educativa, que aplaudo. También lo celebro como un intento de articular acciones entre el posgrado y la investigación, que es un problema o un tema que venimos trabajando también la Universidad de Buenos Aires. Esta es una cuestión que en otros sistemas universitarios, como el brasileño por ejemplo, no es urgente: los grupos de investigación son también grupos de posgrado. La investigación está articulada desde el comienzo a los programas de posgrado. Por eso, que lo hayan hecho mediante un ciclo de conversaciones con investigadores de diferentes universidades y tradiciones que tomen el saber pedagógico como uno de sus ejes de problematización y de conversación, en relación también

2 Clandinin, Jean; Connelly, Michael. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa. En Villar Angulo, Luis (Dir.) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy-España: Ed. Marfil.

con la investigación, me parece que es una iniciativa fantástica y, además, oportuna.

También les confieso que es un placer retomar algunas viejas conversaciones que venimos sosteniendo algunos investigadores en el campo de la educación acerca de las potencialidades, límites y alcances de la narrativa: la relación entre narrativa y pedagogía, en principio. Si ustedes quieren, entre investigación narrativa -que no es lo mismo que narrativa- y educación o pedagogía. O como viene diciendo José Contreras, darnos la oportunidad de pensar, sentir, habitar, vivir, experimentar la educación y de profundizarla narrativamente, a través de relatos. O como me gusta decir, indagar la narrativa de experiencia educativa con una de las vías, como uno de los soportes, como una de las sustancias para revitalizar la pedagogía, para revivificar la conversación en el campo de la pedagogía y para problematizar la investigación en la educación.

Algunos hablan de la necesidad o la oportunidad de recuperar la pedagogía como campo de saber. A mí me gusta la imagen de revitalizarla, de darle vida, y la vía narrativa que da cuenta de vidas, experiencias y trayectorias vitales, podría estar colaborando a que la pedagogía retomé un poco su sensibilidad y su carácter como campo.

También es un gusto, particular, biográfico, que mi interlocutora sea Patricia. Es una de esas investigadoras con las que venimos conversando sobre estas cuestiones hace casi 20 años. Por eso quiero celebrar mi participación en esta conversación, nuestra presencia de cuerpo, mirada, tacto, silencios, nuestra co-presencia y revalorizar la conjunción, como dice Franco Berardi³, en este hecho de estar juntos, juntas, dispuestos a conversar, a escuchar, a decir, a dejarnos atravesar por el otro, a disentir, a identificarnos, a detener el ritmo, a detener el tiempo, muchas veces vertiginoso, hostil, despiadado. Celebrar encontrarnos. Y como dijo Patricia... yo usé, escribí la misma palabra, hacer un hueco en el mundo, no solamente un hueco en nosotros sino todos juntos, un agujero en un mundo que cada vez se torna más violento, más injusto, más desigual, más descarnado, más cruel y en un campo académico que se torna cada vez más competitivo, meritocrático, tecno-procesado, hiperconectado.

Así que es saludable no solo en el campo de la pedagogía sino en el campo de la investigación esa interrupción, y darnos a la tarea de pensar juntos, de hablarnos y de dejarnos resonar por las palabras del otro. Vibrar

3 Escritor, filósofo y agitador italiano nacido en 1949.

con el otro. Muchas veces al dispositivo conversación resulta complicado ajustarlo, acomodarlo a estas circunstancias, a la situación de un estrado y el privilegio (y también la responsabilidad) otorgada a algunos, algunas, para hablar y ser escuchados: aquí tenemos agua que nos regalaron, ustedes no; tenemos micrófono, si queremos usarlo, y estamos frente a ustedes, que nos miran y que no se miran entre sí. Se plantea una diferencia que resulta insalvable. No obstante esa limitación arquitectónica, tal vez el “tono conversacional” que pretendo darle a mi intervención (que evitará ser una conferencia) pueda ayudar posibilidad de que la palabra circule, y que en ese circular vayamos perdiendo la autoría, al menos la autoría individual, de un pensamiento, de unas palabras que se construyen colectivamente y de las cuales, paradójicamente, cada cual podrá tener su interpretación o remover o movilizar su propio interés y su propia inquietud.

Durante la pandemia aprendimos a revalorizar mucho esta presencia. Fue en el desastre sanitario dónde caímos en la cuenta de las desigualdades, injusticias y violencias que ya venían siendo en el planeta. Pero también, de una manera trágica, la calamidad pandémica ha permitido una interrupción, una disrupción en lo automatizado que, al menos a algunos y algunas, nos ha permitido abrir, indagar y repensar lo que veníamos nombrando como *presencia*. Me resuena en esto la idea de una “metafísica de la presencia”, de un meta-relato de la presencia como simplemente estar allí en un momento determinado. Generalmente asociamos lo presente a lo que es, a lo que se ve o que se toca o lo que está documentado. Por ejemplo, los “presentes” registrados en las planillas escolares y en las estadísticas. El “presente” en la escuela venía siendo aquello que se documentaba, algo que uno dice a través del procesamiento de los tecno-códigos de la máquina escolar y que es registrado en la cuadrícula correspondiente mediante notaciones específicas que tendrán consecuencias administrativas y, tal vez, pedagógicas. La cuestión interesante es que muchos de los relatos de experiencia pedagógica que los y las docentes escribieron durante la pandemia nos empezaron a mostrar un cierto quiebre en esta forma de pensar, de nombrar y de intrigar (de poner en intriga) lo presente y lo ausente en la escuela. Y no solo de la ausencia y la presencia en tiempos de excepción, no solo de las nuevas presencias y ausencias en los tiempos post pandémicos, sino también a repensar, a renombrar y recrear intrigas acerca de lo que consideramos que era estar presente o ausente en la escuela en el pasado, de lo que estaba presente y ausente en la experiencia es-

colar. ¿Qué era estar presente en la escuela? ¿Qué consideraba la máquina escolar como presencia, a quiénes reconocía como presentes o ausentes? ¿Quiénes o qué cosas o asuntos quedaron fuera de la presencia escolar y de su campo de visibilidad? ¿Cómo se construye social e históricamente la presencia y la ausencia de la escuela?

Estos interrogantes nos pueden llevar a pensar, a su vez, en la cuestión del silencioso y efectivo trabajo del poder para producir presencias y ausencias, visibilidades e invisibilidades, particularmente en la escuela. La serie de relatos que pudimos producir junto con maestros y maestras, profesoras y profesores, en este tiempo de condiciones alteradas, permite poner en evidencia, por ejemplo, una fuerte tensión entre el tiempo escolar narrado y el meta-relato del tiempo escolar, que recualifica el par presencia-ausencia escolar. El tiempo lineal, unívoco, unidireccional, progresivo, único, teleológico, que operaba como modelo tácito y naturalizado en el aparato y las operaciones escolares, se deshilachaba frente a los relatos docentes que mostraban tiempos escolares híbridos, mezclados, saturados, interrumpidos, quebrados, hojaldrados, es decir, un tiempo que no venía siendo dicho y que los relatos comenzaron a problematizar mediante sus intrigas de la vida cotidiana alterada y reinventada en pandemia.

Entonces podemos pensar a la pandemia, o a cualquier interrupción trágica o no del curso cotidiano y automatizado de la vida, también como una oportunidad no solo para proyectarnos hacia el futuro y pensar las nuevas presencias, sino además para indagar y repensar cuál era el juego de presencias y ausencias en el pasado, de qué manera veníamos concibiendo el tiempo y el espacio escolar que contenían y hacían visibles a los presentes. A propósito, también la arquitectura escolar entró en crisis. La ruptura de aquello que fue tal vez uno de los elementos constitutivos de la escuela moderna y de lo cual veníamos discutiendo o conversando sin demasiado destino: la separación de la escuela respecto del mundo, la importancia -como dirían los filósofos- de producir una *scholé*, un ámbito protegido del mundo, sin las impiedades del mundo, para entregarle el mundo, como maravilla, a los nuevos. Sé que tiene resonancias arendtianas esta idea de educación y de escuela, pero los relatos pedagógicos que consiguieron escribir los y las docentes nos llevan también a re-pensar el espacio y los movimientos de la acogida, del recibimiento, de tornar presentes a los nuevos que, justamente, la escuela republicana, la escuela moderna, o la *scholé* clásica, hacían separándolos del mundo (del traba-

jo, la desigualdad, la injusticia, la violencia) para que los que estamos en el mundo podamos entregárselo como maravilla, como legado, para que ellos y ellas puedan recibirlo y transformarlo. Esa separación del mundo que fue interpretada por la arquitectura de la escolaridad moderna como paredes o muros, que fue traducida en términos de delimitaciones precisas de los movimientos de los cuerpos por el espacio, y que está muy vinculada al dispositivo disciplinario y a la pedagogía del encierro, también entró en tensión en la narrativa docente escrita durante la pandemia. En muchos de esos relatos pedagógicos se puede leer un desplazamiento de la escuela, un descentramiento de la escuela, una interrupción del espacio y del movimiento escolar que permitieron re-presentar a la escuela no solamente como paredes, techo, mástil, aulas y pupitres, sino como árbol sagrado, manta de abuela, banquito nómada, patio de tierra y parra, mesa familiar con pan y mate cocido, tal como cuentan las historias escritas y documentadas en el chaco salteño, en versiones narrativas bilingües. Viejos ausentes de la escuela, como los ancestros y los ritos milenarios wichi y ava-guaraní, se hacen presentes en las tramas de los relatos de los docentes y estudiantes bilingües de los pueblos indígenas del norte. Me detengo en esto porque creo que tiene que ver con las posibilidades y las potencialidades de la narrativa de experiencia para buscar y encontrar, justamente, algunas marcas, algunas pistas, algunas huellas, para problematizar pedagógicamente la educación e investigarla. El relato escrito no es solamente un dispositivo textual que permite volver sobre él, sino que permite, por su propia configuración, a través de intrigas y de trabajar narrativamente el tiempo, poner el foco y también la palabra en innombrables, en ausentes, en aquello que los campos de visibilidad producidos por el poder no permiten que se convierta en posibilidad y en potencia.

También quiero celebrar el “tono conversacional” que le han impreso al ciclo, y agregar algunos comentarios a lo que planteaba Patricia en su presentación acerca de la conversación. Conversación no solo como un recurso metodológico de la investigación narrativa, o de la investigación cualitativa en general, no solo como entrevista conversacional, no solo como actitud metodológica frente a la investigación, sino directamente como una forma singular de pensar y hacer investigación educativa. En la medida en que la investigación narrativa permite la apertura y la creación de significados imprevistos, no connotados, que rompen la fijeza establecida entre el significante y el significado, habilita la posibilidad de la inno-

vacación semántica de la que nos hablaba Ricouer al referirse a la potencia de la metáfora y de la narrativa o del relato en general.

La investigación narrativa y conversacional permite, justamente, producir este hueco para dejarnos atravesar por las palabras, las historias y los sentidos de los otros, para generar significados no solamente para nosotros, los investigadores o investigadoras, sino en colectivos plurales de toma de la palabra, o para romper al menos la asociación automatizada entre significante y significado.

Los nuevos significados y asociaciones surgen de la situación y del humor del encuentro y del intercambio, y se enlazan de una manera que escapa a toda grilla, cuestionario o anticipación. En la conversación sabemos cómo empezamos, como en este caso, pero no sabemos dónde vamos a terminar, porque eso no depende exclusivamente de nosotros sino de lo que encontremos resonante en la situación y el intercambio conversacional. Y esto no quiere decir tan solo deriva e imprevisibilidad, sino un modo diferente de hacer y ser investigación que aproxima las estrategias conversacionales a las indiciarias: la posibilidad de bucear en la conversación aquellas pistas, aquellas huellas, aquellos significados emergentes, como una vía para la producción de conocimiento junto con otros.

Es mucho más que una actitud. Se podría pensar como una dimensión medular de lo metodológico en la investigación narrativa, al menos desde mi punto de vista. Las posibilidades de vida comunitaria no totalitaria que permite la conversación -cuando se da una auténtica conversación- proyecta un paradigma emergente de investigación en el que se diluye la autoría individual, el mérito y la jerarquía, porque justamente es posible conversar cuando hay diferencia en la horizontalidad y cuando el otro, cuando uno o una, se deja atravesar por esa diferencia y no pide suspenderla ni se propone convencer al otro o encuadrarlo en el propio sistema, que no se altera ni se conmueve. Jorge Larrosa trae la idea de “conversar por conversar”, de conversar como aventura de conocimiento, como una forma de movilizar la inquietud, como cuando uno o una conversa con amigos y amigas. Y esto tiene implicaciones metodológicas, ética y políticas importantes a la hora de organizar social y técnicamente la investigación y de “diseñar” los escenarios y secuencias temporales de la investigación. Supone, como decía, horizontalidad de perspectivas, horizontalidad de experiencias y horizontalidad de expectativas. Rompe con el viejo problema metodológico de la asimetría entre el investigador o el encuestador

y el entrevistado, y de las figuras y variaciones que todavía encontramos de la tradicional relación sujeto-objeto (todavía seguimos hablando de que algo fundamental en nuestras investigaciones es la “construcción del objeto” y la objetividad o desafectación del sujeto que investiga).

Si seguimos una línea bourdeana, solo haríamos investigación científica si construimos nuestros objetos en tensión o contra los objetos del sentido común. Bourdieu, Passeron y Chamboredon lo plantean hacia fines de los años 60 en el *Oficio del Sociólogo*, haciéndose eco de lo que Gaston Bachelard definía como “ruptura epistemológica”: el conocimiento científico se construye en contra del sentido común. Y como “obstáculo epistemofílico”: la implicancia, historia y subjetividad del investigador puede obstaculizar la producción de conocimiento científico. Por eso requiere construir objetos (esto es, ficciones) criticando a los de la vida cotidiana y controlando la propia subjetividad y la de los otros. Esta premisa fue muy discutida a partir del “giro lingüístico” y de la comprensión de la necesaria mediación del lenguaje en cualquier acto de conocimiento. A partir de ese viraje, los sucesivos y simultáneos “giros” del pensamiento social y humanista (el antiesencialista, el hermenéutico, el narrativo, el decolonial, el feminista, el cuir, el afectivo, el poscualitativo) nos llevaron hacia la consideración epistemológica medular de la relación sujeto-sujeto en la investigación, con particulares resonancias y derivas en la investigación educativa y la indagación pedagógica.

Desde esta convulsión, los enfoques narrativos y conversacionales nos llevan directamente hacia una relación yo-tú en la investigación que radicaliza esa interacción entre sujetos que conocen. En la medida en que la singularidad de los interlocutores, la peculiaridad, lo único e irrepetible del otro que conversa, es aquello que moviliza mi propio pensamiento y conmueve mi propia posición de conocimiento, llevándome a indagar significados que serían improbables por fuera de la conversación. No salimos iguales a cómo entramos en una conversación.

Un criterio de validez podría ser, justamente, cuánto me ha afectado, cuánto he cambiado mis puntos de vista, en qué medida los significados que he producido se vieron alterados por esta situación de atención mutua, de comunidad, de interpretación.

Construye un lugar común, una comunidad, que no ahoga las diferencias. Otro comentario complementario refiere a la construcción de los consensos respecto de las reglas de juego que hacen posible la diferen-

cia en la conversación. No se trata de llegar, de arribar a consensos (por ejemplo, respecto de un significado) en la conversación, sino más bien de partir de consensos acerca de las reglas de juego que hacen posible la emergencia de diferencias, de disidencias, y por ende de una comunidad plural, no totalitaria. ¿Cuáles son estas reglas de juego en el caso de la conversación? La interrupción, la horizontalidad, la empatía, la amistad, la solidaridad, la humildad, si quieren la acogida y la hospitalidad.

Hay todo un movimiento, una inquietud generalizada por enfocar conversacionalmente, y no solo narrativamente, las investigaciones en el campo de la educación y, en particular, en el de la pedagogía. Muchas veces se hace con arreglo a criterios y principios que tienen que ver con otro paradigma dentro de las ciencias sociales que algunos llaman “indiciario”, que tiene que ver con los desarrollos originales Carlo Ginzburg en el territorio de la microhistoria, luego retomados y profundizados por la etnografía. Esta idea de pensar y de posicionarnos en la investigación más bien como un detective que persigue pistas e indicios hasta llegar a la verdad, o como un cazador furtivo que se guía hacia su presa por las huellas, rastros e indicios que va dejando el animal a su paso, más que por indicadores y por categorías mutuamente excluyentes.

Por eso, me parece importante aclarar que, al menos para mí, es posible distinguir entre investigaciones sociales y educativas que hacen uso intensivo de narrativas y de narrativas autobiográficas como recurso metodológico y los enfoques narrativos, (auto)biográficos y conversacionales (en sentido estricto) de investigación social, educativa y pedagógica. En mis comienzos como investigador, aprendiendo de Graciela Batallán en los talleres de educadores y haciendo etnografía escolar, hacia fines de los años 80 y comienzos de los 90, participé en varios proyectos del primer tipo. En aquel entonces, ya comenzábamos a trabajar con historias de vida, relatos de experiencias, narrativas autobiográficas, entrevistas biográficas, diarios y cartas personales para relevar información empírica, relevar sentidos y formas culturales de nuestros sujetos (que ya no eran “informantes claves”), de los y las participantes en la investigación que después formarían parte de los talleres. En esas investigaciones la narrativa era un recurso metodológico cualitativo e interpretativo muy valioso, y lo fue siempre en general en el campo de la etnografía. La etnografía y la narrativa tienen una historia en común muy potente. Malinowski, por tomar un ejemplo de los albores de la antropología científica, ya utilizaba

narrativas como recurso para conocer y comprender los secretos de la “cultura nativa”, y además muchos pasajes de sus reportes etnográficos están escritos en términos narrativos, cuentan historias. Es más, si uno lee algunos fragmentos de *Los argonautas del Pacífico Occidental* olvidándose que lo escribió el etnógrafo Malinowski, podría sospechar que está leyendo una novela de Jack London, de aquellas en que imagina y narra sus viajes por los mares del sur.

Como vemos, la narrativa, las historias de vida, los relatos de experiencias, las cartas, los diarios y otros “documentos personales” son un recurso amplia y recurrentemente utilizado en la investigación cualitativa e interpretativa, también en educación. Pero hay quienes venimos defendiendo ya hace bastante tiempo la idea de la especificidad metodológica y epistemológica de la investigación narrativa como un enfoque particular y relativamente autónomo de investigación, transdisciplinario o inclusive, para algunos y algunas más radicalizados, indisciplinado o anti disciplinario.



Tenemos también algunos investigadores e investigadoras que, en consonancia con su adscripción al giro poscualitativo y afectivo, imaginan y proponen a la narrativa inclusive como un contra método. Sin ser tan disruptivo, aunque también cuestionando la idea clásica de método, planteo un pasaje de “la metodología” y “el método” como guía firme para la investigación a la pregunta reflexiva por “lo metodológico”, ya que desde mi punto de vista refieren a cuestiones diferentes y presuponen posicionamientos también diferentes para hacer investigación. El método remite más bien a una sucesión de pasos teóricamente formulados, racionalmente calibrados y técnicamente conjugados, que deviene en un camino relativamente seguro y prefigurado para la producción de conocimiento científico, mientras que en esta propuesta anti metodológica se plantea más bien un ejercicio de anticipación de la investigación y un permanente rediseño del proceso, en donde la elaboración del plan o proyecto es un momento dentro de un continuo de diseño-rediseño de la investigación, justamente por el carácter conversacional e indiciario que tiene. Entonces, lo metodológico resulta más bien una anticipación a la manera, por ejemplo, de un guión conjetural de lo que vamos a hacer en la investigación, cuál va a ser nuestra secuencia metodológica, qué es lo que vamos a ir haciendo, pero al mismo tiempo una reflexión ex-post acerca del camino recorrido, de la experiencia realizada y de las decisiones tomadas en

relación con la investigación. Hoy, en una charla anterior a ésta, alguien me comentó que venía con su plan de investigación pero que la pandemia le cambió el escenario y los tiempos planeados y que tuvo que redefinir su diseño de investigación en función de este evento, de esta eventualidad. Esa posición, dentro del movimiento narrativo de corte biográfico y autobiográfico, se toma como una dimensión constitutiva del proceso de investigación. Sabemos que esas cosas van a ocurrir y no pretendemos controlar desde el principio del proceso de investigación tanto nuestros comportamientos como los comportamientos de los otros participantes de la investigación. Hay un cierto nivel de incertidumbre que se repara justamente con esta reflexión, muchas veces narrada, ex-post, de las decisiones metodológicas adoptadas.

Esta idea de lo metodológico, en realidad, se ha reconfigurado, repensado, redefinido. Inclusive en aquello que podemos considerar un meta-relato de la investigación científica. Esta idea de que el proceso de investigación se inicia con la elaboración de un plan que generalmente proviene -aunque lo neguemos- de un acumulado o de una concepción acumulativa de conocimiento científico, como derivado de un programa predefinido, la definición de un plan exhaustivo, el establecimiento de un cronograma preciso, la definición de las “unidades de análisis” (si se usa esa nomenclatura), que también está naturalizada. Porque en realidad en la investigación narrativa, más que con unidades de análisis y datos, trabajamos con otra forma de pensar esas cuestiones, aunque negociemos con las planillas y su nomenclatura a la hora de presentar los proyectos, sabiendo que es un proceso en donde vamos a estar absolutamente comprometidos e inevitablemente nos va a sorprender. Sabemos desde el principio que vamos a estar empeñados en la elaboración y reelaboración permanente y sistemática de nuestro diseño de investigación y de los próximos pasos que vamos a dar.

En su presentación, Patricia dijo que en realidad la investigación narrativa y la educación tienen una historia en común relativamente corta, y yo estoy de acuerdo: hace relativamente poco tiempo que la investigación narrativa se ha articulado con la pedagogía, más precisamente con la producción de saber pedagógico. Pero entre la narrativa y la pedagogía existe una vieja y constitutiva relación de afiliación. Una parte importante de la pedagogía moderna se escribió narrativamente, y no conceptualmente.



Solo muy recientemente, a partir de la emergencia temprana de psicología experimental, vinculada al higienismo, en la década del 20, y la más reciente del neo positivismo, en la década del 50 y 60, se plantea la posibilidad de pensar en investigación educativa desde los campos disciplinarios de las ciencias sociales. Pero entre narrativa y pedagogía existe una tradición muy vasta y prolífica que atraviesa, por ejemplo, el Poema Pedagógico de Makarenko, que es un largo relato de experiencia que funda, sin conceptos, la pedagogía soviética. Después sí hubo conceptualización pedagógica, pero el texto mítico de la pedagogía soviética es el Poema Pedagógico que es un relato de experiencia del director de un establecimiento educativo para chicos de la calle, que funciona luego de la Primera Guerra Mundial y de la Revolución de Octubre. El relato de una historia colectiva singular que, sin embargo, funda toda una pedagogía.

O podemos irnos, más o menos por la misma época, a Europa occidental y comprobar que todo el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva o de la “nueva educación”, piensa el relato como forma de documentación pedagógica, como un elemento central en la constitución de esta nueva forma de pensar y hacer la educación, la escuela, el encuentro pedagógico, la experiencia educativa. María Montessori, sin ir más lejos, usaba los relatos de experiencia en sus propias investigaciones pedagógicas, aunque llegaba finalmente a un nivel de conceptualización más abstracto. O en la década del 60, las pedagogías libertarias (las libertarias de la década 60, no las actuales) y antiautoritarias que trabajan y piensan con cartas, como las Cartas a una profesora, de Barbiana, o con crónicas y relatos de experiencias como las Crónicas de la escuela cuartel, con influencia del psicoanálisis, que también dan cuenta de una inteligencia y sensibilidad pedagógicas que no necesariamente recurren al concepto o a la categoría teórica dura para desplegarse como una forma de saber. Claro que una forma de saber muy específica, sobre la cual voy a volver.

De este lado del Atlántico, Paulo Freire también recurre al tono coloquial y conversacional en muchos de sus escritos pedagógicos. Particularmente, hay uno, La pedagogía de la pregunta, en donde escribe y publica un relato autobiográfico que narra su experiencia de exilio europeo y lo vincula íntimamente a la reformulación de su pedagogía del oprimido hacia una pedagogía de la esperanza. También sus cartas pedagógicas contribuyen no solo a la comunicación de sus ideas, sino también a encontrar un tono adecuado para pronunciar con una renovada sensibilidad el discurso

y el saber pedagógico. O acá, en Argentina, viniendo un poco más al sur, primero, el maestro Luis Iglesias y su *Diario de ruta*, y más recientemente, heredero directo de esa tradición narrativa de la pedagogía, Horacio Cárdenas, que escribe su propio diario de ruta, también en tono narrativo, acerca de sus aventuras y desventuras como maestro. Iglesias como maestro rural; Cárdenas como maestro de una escuela de los bordes de la ciudad de Buenos Aires. Las hermanas Cossettini, Jesualdo, en fin, hay una cantidad importante no ya de ejemplos, sino de referentes y autores que trazan una intersección importante entre pedagogía y narrativa.

Gran parte de los educadores y de las educadoras que se auto-definían como pedagogos y pedagogas, y que tomaban a la pedagogía como su campo de intervención, praxis, discurso y saber utilizaron intensivamente el relato como forma de construcción de saber, de interpretación del mundo, de su propia praxis pedagógica y también de la posibilidad de darlo a conocer, de tornarlo visible, de disponerlo públicamente.

Así que hay toda una larga lista de pistas en la historia de la educación para indagar esta relación que puede abonar -y mucho- al emergente vínculo entre investigación narrativa y pedagogía. De hecho, se podría pensar que todas esas obras pedagógicas fueron resultado de indagaciones pedagógicas profundas por parte de sus autores.

Hay también otro espacio muy interesante para explorar en esta relación entre narración y pedagogía: las narrativas -llamémosles provisoriamente- ficcionales, literarias, acerca de la escuela y la formación de los escritores y las escritoras, de los y las poetas, de los y las cineastas, de los fotógrafos y las fotógrafas, es decir, de aquellos y aquellas que indagaron estéticamente la experiencia escolar y que construyeron una poética en torno de cómo nombrarla. Aquí aparece muy nítida la idea de una reflexión, una deliberación, un arte y saber técnico acerca del contar, del producir o crear un relato, una historia, una película o una serie fotográfica que dé cuenta de la singularidad de esa experiencia, pero que al mismo tiempo que narra el detalle, lo minúsculo, de aquello que es único e irrepetible (como hacen las novelas, los cuentos, las películas o las obras plásticas), como toda obra de arte, discuta principios y cuestiones generales y también ponga en tensión los modos habituales y automatizados de nombrarlos.

En consecuencia, también se nos abre todo un campo de indagación y de experimentación para la investigación narrativa en pedagogía, en la

crítica estética, en la crítica literaria, de la crítica de cine, como reflexión sobre esas producciones o creaciones. Tanto pedagogos como artistas construyen ficciones, construyen aparatos, artefactos, que al mismo tiempo representan (re-presentan) aquella experiencia o acontecimiento, la interpretan. En esta exploración incorporaríamos también a las ciencias sociales y a las ficciones (los artefactos conceptuales, teóricos) que también construyen respecto de los mundos que tratan de representar e interpretar. Pero interesa leer esos textos como ficciones, como constructos elaborados por sujetos posicionados y encarnados, y no tan solo como resultado de un proceso regulado metodológicamente, ajustado a una serie de criterios que no discutiríamos, como no discutimos los de los artistas y los de los pedagogos.

De cierta forma, con todo esto estoy tratando de poner en el mismo estante de la biblioteca literatura, arte, ciencias sociales y pedagogías. Y me parece que, de ese encuentro, de ese estante, podríamos encontrar bastante inspiración para hacer investigación narrativa. De hecho, resulta muy interesante leer a los escritores, dando cuenta de sus propias construcciones ficcionales y cómo, cuándo lo hacen, como lo hacen la mayor parte de los novelistas a partir del siglo 20. Sus novelas, además de desplegar la trama, dan cuenta de cómo se construyeron en tanto que novelas y problematizan el género. Hay una poética dentro de la misma propuesta ficcional. Recomendando en ese sentido leer *Respiración Artificial* de Ricardo Piglia, en donde relata una experiencia de indagación detectivesca a través de cartas, con distintos niveles y pliegues en la trama. Y en donde cuenta en la propia historia como narrador, como autor, este proceso de construcción ficcional. Ahí, en la literatura que habla de literatura y de la creación literaria. encontraremos pistas muy interesantes para la investigación narrativa en el campo de la pedagogía.

Mi interés ahora tiene que ver con invitarlos e invitarlas a pensar lo que significó en mi trayectoria (biográfica y académica) como investigador un tránsito desde la etnografía, los talleres de educadores y mis estudios etnográficos del currículum en acción de la formación de docentes (del currículum entendido como experiencia, como práctica educativa, más que como prescripción). Al llegar al Ministerio de Educación, en el año 2000, me dijeron “ayúdanos a desmarcar las líneas de política de desarrollo curricular de la Transformación Curricular (de la reforma de los '90)”. Más allá de que fracasamos en esa meta porque la gramática organi-

zacional y la matriz discursiva de la reforma curricular quedó inalterada en el Ministerio y en el sistema educativo, ahí apareció la oportunidad de pensar y arriesgar dos novedades: que los documentos curriculares fueran escritos por docentes, es decir que los docentes sean interpelados como sujetos del currículum, como sujetos de documentación curricular, más que posicionarlos como venía siendo, tan solo como objetos de la prescripción curricular y, al mismo tiempo, pensar en las narrativas de esos docentes como una vía para documentar lo no documentado de las prácticas curriculares situadas en la escuela, como una vía para tornar pública la construcción escolar y local del currículum. Hacían falta muchísimos etnógrafos para documentar el currículo en acción como yo lo había hecho, y no había presupuesto posible para gestionarlo. También estaba la tentativa de que fueran los propios docentes los que encararan esa vía etnográfica, pero eso implicaba tiempos diferentes a los de la gestión política y un proceso de formación metodológica de los docentes que, en sí mismo, resultaba una empresa a largo plazo.

Lo cierto es que, aún con los límites teóricos, metodológicos y políticos de entonces, pensamos en el Ministerio que era una excelente oportunidad para acompañar un proceso de escritura y reescritura de relatos de experiencia de docentes de todo el país como forma de obtener una primera aproximación, en borrador, provisoria, de aspectos significativos del currículum en acción (en ese momento pensaba distinto que ahora, pensaba que eso merecía una intervención de investigadores pero con un corpus ya configurado a través de estos procesos locales de documentación mediante relatos). Para decirlo de otra forma, diseñamos un dispositivo a escala para el acompañamiento y el “asesoramiento metodológico” para la elaboración de relatos de experiencia por parte de los docentes que, luego, como segundo momento, un equipo centralizado de investigadores interpretara, analizara y ordenara en términos curriculares.

De este modo, atravesado por imperativos de política educativa y curricular, entré a la vía narrativa. Fui descubriendo que, si se convocaba a antropólogos, el saber que se iba a producir sería un saber antropológico de la educación o sobre la educación. Hoy discutiríamos si esa sería investigación educativa o investigación de la educación. Yo agregaría: investigación sobre la educación porque hay una intervención desde arriba, asimétrica, desde estos campos especializados de saber de la ciencia de la educación que construyen sus objetos en términos antropológicos,

sociológicos, históricos, económicos o psicológicos, pero que los incorporen dentro de una trama de sentido dictado por los campos disciplinares, por las tradiciones de investigación en esos campos. La Sociología de la Educación, como una de las Ciencias de la Educación, utiliza narrativas, aborda la vida cotidiana, es capaz de interpretar esos relatos, pero lo hace en términos sociológicos y no en términos pedagógicos. Y acá aparece, aunque no solamente de mi parte, el proyecto epistemo-político de recuperar la pedagogía como campo de saber específico y legítimo. Esto es, reivindicar su especificidad epistémica y su irreductibilidad. Por un lado, pensar la pedagogía, no tanto como un campo disciplinario, sino más bien como territorio de saber, praxis, experiencia, discurso y subjetivación. Como otros y otras, creo que la pedagogía, y más precisamente el saber pedagógico, no resiste los límites y las restricciones, ni las reglas de juego y de composición que imponen los diferentes campos disciplinares que concurren como ciencias de la educación. Muchos piensan en la pedagogía como una forma de saber transdisciplinario. Otros, más radicales, como una forma de saber indisciplinado que, en realidad, discute y pone tensión las pretensiones “coloniales” y “patriarcales” de las ciencias sociales sobre el campo educativo y el imaginario de sus habitantes, en su mayoría mujeres.

En esta línea, piensan a la pedagogía -insisto- no como una disciplina sino, más bien, como un campo de saber, como un campo del discurso, como un campo de experiencia o de praxis y como un campo de subjetivación, atravesado por relaciones de poder. Es decir, que recomiendan pensar y habitar la pedagogía como un territorio en el que se posicionan sujetos, donde emergen ciertos discursos y saberes y donde ciertos discursos, saberes, experiencias y sujetos son invisibilizados o son, como diría Franco Berardi, inhibidos por el poder en sus posibilidades, en su potencia vibratoria y en la posibilidad de construir nuevas realidades o nuevos significados y comunidades de interpretación alternativas. Entonces, junto con esta reivindicación de la pedagogía y el saber pedagógico en su especificidad, emerge, ahora sí, la posibilidad de pensar una investigación pedagógica, organizada por criterios metodológicos propios y orientada a la producción, no tanto de conocimientos sobre la educación, sino más bien de saber pedagógico en territorio, orientado normativamente hacia la praxis educativa. También, la oportunidad de reclamar una conside-

ración y una valoración específicas del saber producido y publicado mediante obras.

Por lo general, en este movimiento a la vez intelectual y político, entienden al saber pedagógico como un saber práctico, como una forma de “inteligencia phronética”, es decir, un saber que proviene de la acción y se orienta a la acción, que se genera a partir del saber de la experiencia o del oficio y que, una vez elaborado por la investigación pedagógica se reorienta normativamente hacia la praxis. Un saber que piensa la acción en el campo educativo como praxis y que se proyecta hacia la acción como saber práctico. Un saber cuya producción está mediada por juicios éticos y valoraciones situacionales, de lugar y de momento. Un saber que se fundamenta en el saber de experiencia, en el saber que se construye en la experiencia, muchas veces tácito, no dicho, pero que no se confunde con él, en la medida en que su creación, su producción, está mediada también por criterios metodológicos y por ciertas reglas de composición que son específicas y propias, que se diferencian de las formas de validación de otros campos de saber, pero que requieren ser explicitados públicamente para validar, legitimar, el saber pedagógico construido.

Esto me parece medular en la vía narrativa de la investigación pedagógica: no supone tan sólo tornar visible y recuperar el saber de experiencia, sino que se orienta a la producción de saber pedagógico, reclamando criterios propios de validación y reglas de composición también propias, pero que se niega a validar el saber de experiencia sin más como saber pedagógico.

No se trata de recuperar el saber de experiencia para ponderarlo inmediatamente como saber pedagógico, sino de realizar operaciones de conocimiento sobre él, ejercicios narrativos de escritura, pero también hermenéuticos de lectura, comentario y conversación, que permitan reconstruirlo y documentarlo como saber pedagógico.

Por supuesto, la construcción de estos criterios metodológicos específicos entra en diálogo con los criterios metodológicos de los campos disciplinarios de las ciencias sociales. De hecho, estos enfoques narrativos comparten con la etnografía de la educación la idea de “documentar lo no documentado”, como propone Elsie Rockwell. Solo que al considerar a la pedagogía como un campo atravesado por relaciones de saber y de poder, piensa en el reposicionamiento de los docentes como constructores de ese saber, o como potenciales constructores de ese saber, siempre y cuando

operen mediados por estos criterios metodológicos y por estas reglas de composición. Dicho en criollo, no se hace investigación narrativa solamente narrando una experiencia, sino haciendo otras series de cuestiones.

Me parece que esto es importantísimo porque mi interés en la articulación entre investigación narrativa y pedagogía tiene que ver con esta idea, con este proyecto de recrear, revitalizar, contribuir a reinventar algo así como la investigación pedagógica. Un tipo de investigación específica en la educación que produce un saber del lugar, es decir, una saber que está arraigado, territorializado, localizado, corporificado. Inclusive se puede pensar como una forma de conocimiento local, como insinuaba antes, que discute principios generales, pero a partir de la descripción densa y la problematización de las prácticas educativas o las experiencias educativas localizadas, situadas, del lugar. Como dirían los pedagogos colombianos de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, la pedagogía o el saber pedagógico es siempre geo-pedagógico, siempre está arraigado al territorio, y siempre es el resultado de un proceso de creación. A mí, me gusta mucho más hablar de creación que de producción, para evitar la connotación productivista y el credencialismo meritocrático que sí tiene el campo académico. Prefiero pensarlo como un proceso de creación, como produce o crea saber el artesano o el artista, y que se tramita, se manifiesta, se construye mediante obras, en este caso mediante obras pedagógicas. Las obras pedagógicas de Makarenko (Poema pedagógico) y Luis Iglesias (Diario de Ruta o Didáctica de la libre expresión) son ejemplos evidentes: relatos que cuentan experiencias de la praxis educativa localizadas geográfica, social, históricamente, y que disponen públicamente un saber que surge de un proceso reflexivo, de escritura y de indagación crítica.

Andrea Alliaud trabaja la noción de obras de enseñanza, y analiza y comenta obras pedagógicas de grandes pedagogos, muchos de los cuales fueron o son, además, literatos. De la colaboración y la conversación con Andrea, surgió la idea de pensar en los resultados de la investigación pedagógica como obras y no necesariamente como artículos científicos con referato en revistas indexadas. En cierta forma, en todo este desarrollo, resuena la idea original de Lawrence Stenhouse en su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, cuando define al currículum, palabra más o palabra menos, como la tentativa de tornar públicamente disponible la experiencia de llevar a la práctica una propuesta educativa. La pregunta que surge de allí tiene que ver con la tentativa, es decir, con resolver de

qué manera podemos tornar públicamente disponible el saber pedagógico construido a partir de la investigación de la praxis o la experiencia localizada, territorializada. Como el ámbito de circulación del saber pedagógico es el campo pedagógico, no necesariamente debe dejarse atravesar por los criterios puestos a jugar por el campo científico académico. De hecho, ya existen criterios de validación que legitimarían esta forma de saber y que resuenan como impertinentes en el campo académico. Mi director de tesis, Gary Anderson, de la Universidad de Nueva York, viene trabajando en identificar y desarrollar metodológicamente criterios de validez del conocimiento producido mediante lo que él llama “investigación-acción docente”, pero que se parece bastante a lo que he llamado investigación pedagógica. Los problemas de investigación se definen a partir de una problematización de la práctica escolar o de enseñanza y el saber producido se valida, por “vía catalítica”, es decir, través de criterios catalíticos, criterios que discriminan si efectivamente ese saber produce los efectos que esperábamos sobre aquel problema o sobre cuestiones que no esperábamos, pero cuya emergencia provoca. O la “validez dialógica”, cuánto diálogo de los actores involucrados atravesó la producción o creación de ese saber. O la “validez democrática”, cuál fue la estructura de participación y la dinámica de la toma de la palabra y de las decisiones durante el proceso de investigación-acción docente.

Son criterios muy propios del campo pedagógico, pero que serían imposibles de aplicar, al menos por ahora, en el campo académico, porque una de las peculiaridades que tiene la forma de organización social y técnica de la producción científica institucionalizada es la disposición jerárquica y meritocrática de sus estructuras de participación y de toma de la palabra. Esto se ve nítidamente en los formularios, en las planillas y en los proyectos: director/a, codirector/a, investigadores/as formados/as, becarios/as, investigadores/as tesisistas, investigadores/as asistentes, investigadores/as estudiantes, en un gradiente jerárquico vertical y piramidal que se manifiesta, inclusive, a la hora de las citaciones en las publicaciones. En el campo pedagógico no tenemos ese problema porque tal vez resulta mucho más pregnante, mucho más potente una obra pedagógica, un hashtag en el que se relate una experiencia pedagógica, por ejemplo, o una historieta, o un libro de relatos, y disponerlos públicamente, no necesariamente a través del papel o las pantallas, en un ateneo pedagógico, en una escuela, en procesos de formación entre pares, en redes de colabo-

ración docente, en fin, en donde podamos imaginar luego de cartografiar pedagógicamente el territorio. Es decir, la idea de tornar públicamente disponible no necesariamente atiende al proyecto de publicación calificada y la obra pedagógica, en tanto ficción, en tanto construcción de un artefacto cultural, ofrece muchísimas posibilidades de disposición pública y de circulación.

Quiero llamar atención respecto de que desde esta perspectiva narrativa y poética de la pedagogía nos corremos de la discusión acerca de su cientificidad, cuestión que me parece bastante saludable, no porque no resulte interesante, sino porque es un debate que a esta altura resulta inconducente, poco creativo y desafiante. Por ejemplo, la vieja discusión de los alemanes: la pedagogía como ciencia de la educación, o la discusión francesa: la tensión entre la pedagogía y las ciencias de la educación, o la pretensión espiritualista: la pedagogía como ciencia normativa, cuyo capítulo aplicativo es la didáctica, por decirlo muy rápidamente. Lo que resulta desafiante, intrigante, estimulante, es el debate epistemo-político-metodológico-ontológico-estético-ético-poético que trae esta forma de pensar a la pedagogía como un territorio rizomático de saber, en donde el poder funciona, como dice Franco Berardi en *La fenomenología del fin y futura-bilidad*, como inhibición de posibilidades y anulación de potencias, como determinismo y automatismo tecno-codificado. No se trata del viejo modelo de la alternativa, no se trata de pensar al saber pedagógico como una alternativa que viene a reemplazar al conocimiento educativo de la ciencia de la educación, sino más bien tratar de generar condiciones para que existan marcos ecológicos o dialógicos más intensos entre estas distintas formas de saber. La ecología de saberes de la que habla Boaventura de Sousa Santos me parece que es una buena imagen, como un espacio conversacional en donde acontece, se produce el acontecimiento de encontrar o crear o recrear significados o resoluciones de problemas que cada uno de los que entran en esa conversación, cada una de estas formas de saber no logra resolver sola, aislada, aferrada a sus propios criterios, encerrada y limitada en su propia imaginación. Tal vez el marco conversacional ecológico permita una comprensión mutua, una escucha más intensa, más interesante e interesada y, fundamentalmente, más creativa a la hora de plantear y resolver problemas pedagógicos. La interrupción que permite la conversación es la oportunidad para permitirnos ese desliz y no para transformarnos ahora en revolucionarios radicales de la ciencia. Se trata

sencillamente, como dice la Biblia y retoma Valeria Metzdorff en tu tesis, de presentarnos como “siervos inútiles” y, modestamente, humildemente, tratar de generar junto con otros significados, criterios, comprensiones, que hasta ahora no existen y que sólo con nuestras propias investigaciones no vamos a conseguir.

No se trata de pensar el saber pedagógico como una alternativa única al conocimiento educativo, sino más bien como una posibilidad de conocimiento poco explorada y silenciada, marginalizada o subestimada por la racionalidad que organiza disciplinariamente el conocimiento.



Hoy por hoy, difícilmente podamos encuadrar muchas investigaciones emergentes en un campo disciplinario específico, pero siguen siendo las disciplinas las que organizan la producción de saber y la evaluación de ese saber.

Existe todo un movimiento de exploración en este proyecto de recuperación de la pedagogía, como prefiere llamarlo Phillipe Meirieu. Entre España y Argentina, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar exploran los sinuosos límites y las porosas fronteras entre la literatura, la filosofía, la pedagogía, el cine y la música. En Colombia la Expedición Pedagógica Nacional -que comenté antes- también lo intenta mediante narrativas, pero no solamente. Proponen una geopedagogía como una nueva forma de nombrar los objetos, procesos, sucesos, de la investigación, y piensan la pedagogía y el saber pedagógico íntimamente vinculado al territorio, a las culturas y a los habitantes de la comunidad local. Por supuesto, los expedicionarios y expedicionarias entran en conversación con antropólogos, sociólogos y geógrafos que los ayudan a trazar sus itinerarios y tramar sus búsquedas, pero lo hacen afirmando que la expedición es un dispositivo de indagación pedagógica construida por los propios docentes y por los pedagogos en y para el campo pedagógico, ateniéndose a criterios públicos conversados y explícitos.

Así como la investigación pedagógica y el saber pedagógico reclaman especificidad metodológica y epistemológica, la investigación narrativa también lo hace. Desde los textos de Bruner (La construcción narrativa de la realidad, por mencionar alguno), o los trabajos de hermenéutica fenomenológica de Ricouer, o, más específicamente en el campo de la educación, los trabajos de Connelly y Clandinin y de Antonio Bolívar, por tomar solo algunas referencias, se viene perfilando a la investigación narrativa como una forma específica de investigar, no tan solo como un

recurso o un instrumento, sino como una forma de pensar y habitar la investigación y la investigación educativa. A partir de ese giro se va configurando un campo muy fuerte de investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en el mundo. Todo un movimiento y una corriente muy fuerte de investigación biográfico narrativa que congrega a pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, arquitectos, psicólogos, químicos, físicos, matemáticos, que trabajan a través de estrategias narrativas investigando las dimensiones pedagógicas de su actividad docente y de formación. Este reclamo de especificidad se apoya en cierta revolución en el campo de la investigación científica que algunos denominaron, como Anthony Giddens “crisis del consenso ortodoxo”, o Clifford Geertz “refiguración del pensamiento social” o Boaventura de Sousa Santos “crisis paradigmática de la ciencia moderna”, que ya planteaba la idea de que la ciencia moderna empezó a hacer agua, se ha quebrado y no da las respuestas que prometía en los albores de la modernidad o cuando estaba en ciernes.

Pero, fundamentalmente, a partir de los 90, sobre esta crítica al paradigma científico dominante, comenzaron a multiplicarse e irradiarse también una serie de disrupciones que provocaron el abandono de ciertos dogmatismos y automatismos a la hora de investigar. Obviamente el giro interpretativo y el giro narrativo, pero también y de una manera radical, los feminismos, el movimiento decolonial, el movimiento cuir, el giro afectivo o sensorial, el giro poscualitativo, plantearon que las formas convencionales de hacer ciencia ya no dan respuesta a las inquietudes emergentes de conocimiento, a las nuevas configuraciones sociales y a las maneras de pensar la producción de saber. Estos posicionamientos no solo suponen la existencia y confluencia de epistemologías emergentes o la vigencia de un pluralismo epistémico plural, sino también la incorporación de las sensibilidades, las emociones y el sujeto-cuerpo en el campo de la investigación. Desde esta interrupción en la maneras de hacer ciencia y hacer investigación, y más allá de sus diferencias, plantean un viraje desde el método hacia la reflexión metodológica como momento fundamental del proceso de indagación y en el que el instrumental de indagación comienza a ser subsumido a otras dimensiones más relevantes dentro del campo de investigación. Por ejemplo: muchos investigadores narrativos decimos que el principal instrumento de investigación dentro de este enfoque es el propio cuerpo, la propia implicancia del campo y la posibilidad de generar condiciones para que la conversación sea posible. Eso implica

abandonar la relación sujeto-objeto y adoptar una posición yo-tu, esto es, no solamente pensar al otro como participante de la investigación, sino fundamentalmente como co-investigador, lo que supone al mismo tiempo una serie de problemas relativos a la autoría, la propiedad intelectual, y a los problemas que tenemos en el campo académico para incorporar este tipo de iniciativas de co-investigación en la programación científica de las universidades. Por ejemplo, la co-investigación que desarrollamos junto con colectivos y redes de docentes en la Universidad de Buenos Aires tenemos que desarrollarla en el ámbito institucional y administrativo de la extensión universitaria.

Otra consecuencia de este juego de virajes, es que se rompe con el modelo clásico de diseño-desarrollo-escritura o presentación de resultados, y lo reemplaza por un proceso reflexivo permanente y recursivo a lo largo de toda la investigación que implica el sistemático rediseño de plan de investigación: el dibujo de la investigación se va modificando como resultado del proceso de investigación. Este recaudo metodológico se fundamenta en la premisa de investigar con el cuerpo, de pensar la investigación de la experiencia educativa como experiencia de investigación y, por ende, de utilizar los recursos también narrativos para los ejercicios de reflexión metodológica sobre lo que venimos haciendo e hicimos. Los diarios de campo o las notas de investigación pueden colaborar a controlar la propia implicancia y participación en el territorio.

Les puedo asegurar que leer estas reflexiones ex post del proceso metodológico es mucho más divertido, intrigante y desafiante que leer los capítulos de metodología o los marcos teóricos de una tesis convencional o que se ajustan a los requerimientos automatizados que se repiten, sin demasiadas variaciones, en gran parte de esos escritos. Uno puede sacarlos de una tesis y ponerlos en otra, como un marco, sin demasiadas consecuencias. Allí leerá a los mismos autores, casi en la misma secuencia, y no entramados con la propia inquietud de conocimiento, con en el propio ida y vuelta al territorio. La fuerte implicancia, participación y compromiso del investigador exige, sin embargo, operar a través de los criterios metodológicos que permitan el distanciamiento, por ejemplo, a través de objetivaciones como un relato u otro tipo de escrituras, que garanticen el proceso reflexivo, el necesario distanciamiento alienante que requiere toda investigación. No obstante, es muy diferente a plantear desde el principio una relación sujeto-objeto. Supone, más bien, generar objetiva-

ciones que permitan tomar esa distancia y trabajar la propia implicancia a través de diferentes recursos narrativos y reflexivos. La polifonía del texto que uno está produciendo podría ayudar a esto, en la medida que las otras voces incorporadas a la trama ponen en tensión el propio relato y la propia interpretación a partir de las interpretaciones de otros que forman parte de la experiencia narrada.



Los inventarios narrativos, este conjunto organizado de documentos oficiales y documentos personales que dispone el investigador narrativo para la construcción de su investigación, también van poniendo en tensión la propia palabra. La puesta en circulación de versiones del propio texto en un colectivo de investigación también ayuda al distanciamiento alienante: las narrativas construidas entran en un circuito de lecturas entre pares en las que habla la dimensión colectiva horizontalizada. La circulación de los relatos cambia completamente la forma de organizar la investigación: yo doy mi texto a Patricia, Patricia me lo da a mí, yo le hago comentarios interpretativos, complemento sus interpretaciones con las mías y, al mismo tiempo, entramos a conversar, volvemos al texto, lo leemos de manera diferente, encontramos pistas y volvemos a hacer la indagación. Cambia completamente el asunto.

Tal vez el desafío más grande que supone la articulación entre investigación narrativa y pedagogía sea el de actualizar una operación de política de conocimiento, que implica el reposicionamiento de los docentes y un reposicionamiento de los investigadores en la coparticipación de la investigación. No se trata de que los investigadores y las investigadoras ceremos sus interpretaciones con nuestras propias y últimas palabras, con nuestras propias y finales interpretaciones, como conclusión de la investigación, sino que pongamos a jugar esas hipótesis interpretativas en el proceso de indagación pedagógica coparticipado que los y las docentes vienen realizando, al mismo tiempo que también escribimos nuestras propias obras, nuestros propios relatos, en esa suerte de espiral de hermenéutica colectiva. Docentes e investigadores inscribimos la propia escritura en un circuito de lecturas entre pares, comentarios informados y conversación, para orientar nuestro trabajo de indagación, encontrar pistas, repensar la indagación en territorio con documentos, entrevistas y otros recursos. Pero también para avanzar en la reescritura de una nueva versión del relato en donde las inquietudes de conocimiento de los docentes no aparecen presionadas por nuestras propias inquietudes.

Los docentes terminan el proceso de co-investigación publicando sus propios relatos como resultados, como obras pedagógicas resultantes de un proceso de investigación colaborativo, co-participado, y los investigadores escribimos nuestros propios informes y tomamos como “objeto” nuestra investigación y nuestra propia experiencia de implementación de un dispositivo pedagógico de este tipo. Lo que nosotros investigamos no es a los docentes, ni somos jueces de sus experiencias, sino investigamos nuestra propia experiencia de intentar llevar adelante una propuesta de co-investigación, de co-formación y de intervención conjunta en el campo pedagógico a través de nuestras obras pedagógicas. Nosotros publicamos, pero ellos también publican, ratificando su autoría y viviendo también las vicisitudes de la autoría. Una cosa es escribir un relato en la intimidad de un colectivo de docentes y otra cosa es disponerlo públicamente. Al mismo tiempo que me hago autor y propietario intelectual de ese relato, mi texto comienza a formar parte del saber público, de los textos públicos y, por ende, no solamente afirmo mi palabra, sino que arriesgó mi posición como docente en el campo pedagógico.

Patricia: Retomando algunos puntos que desarrolló profundamente Daniel, voy a relatar brevemente cómo los he transitado desde mi propia experiencia investigativa. Los invito entonces a un breve recorrido desde mi relato de experiencia para visualizar cómo he vivido el aprendizaje de otros modos de investigar desde la indagación narrativa.

Mis primeras búsquedas en las perspectivas narrativas en educación e investigación surgieron a partir de algunas incursiones que hacíamos en la cátedra de Práctica Docente y Residencias con Gloria Edelstein en la formación del profesorado, tanto en docencia -con dispositivos como tutoría y taller que privilegian escrituras y relatos narrativos-, como en los proyectos de investigación de corte etnográfico y socioantropológico, donde la narrativa, como dijo Daniel, entraba como un recurso para dar cuenta de las voces de los entrevistados, como un modo de expresar, en algunas fases o etapas de la investigación o en los modos de acercarnos al campo en algunas oportunidades, según la intencionalidad del proyecto y las concepciones del “objeto” así lo permitieran.

En el año 2011 viajé a España para iniciar mi estancia como becaria Erasmus Mundus MoE full doctorate en la Universitat de Barcelona. Es allí cuando se me presenta la oportunidad de integrar mi tesis doctoral a

una experiencia de investigación narrativa. Mi director de tesis, el pedagogo y didacta José Contreras Domingo de la Facultad de Educación, de larga y reconocida trayectoria en la formación del profesorado, estaba iniciando un nuevo proyecto con su equipo de investigación consolidado ESFERA. Por esos años, compartía con un grupo de profesoras (pedagogas, psicólogas y educadoras sociales) su interés en una formación docente que contase con las propias experiencias de los estudiantes y de los docentes con quienes se formaban. Una formación que recuperase los saberes de la experiencia, aquellos que docentes y estudiantes habían ido conformando en su historia y biografía escolar, a partir de su relación consigo mismo, con los otros y otras, con el saber y la cultura, con la sociedad y sus instituciones, tomando la idea de Cifali. Un saber pedagógico personal como lo llama Clandinin⁴, saber incorporado al decir de Contreras⁵, que no siempre se corresponde o integra con los contenidos teóricos disciplinares de los planes de estudios. Producto de estas inquietudes y preocupaciones vivenciadas como docentes en sus aulas de formación, José Contreras conformó en 2010 un grupo de Autoformación y Reflexión, que luego se configuró como grupo de Investigación Consolidado ESFERA (Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción) integrado por profesoras de las Universidades de Barcelona, Valencia y Málaga, y becarios europeos y latinoamericanos. En el mismo se desarrolló un proyecto de investigación que tomó la experiencia educativa como punto de partida, explorando e indagando el saber de la experiencia, sus cualidades

4 Ver CLANDININ, D. J. y ROSIEK, J. (2007). "Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions". En CLANDININ, D. J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage; Clandinin, Jean; Connelly, Michael. (1988). *Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa*. En Villar Angulo, Luis (Dir.) *Conocimiento creencias y teorías de los profesores*. Alcoy-España: Ed. Marfil, Clandinin, Jean; Connelly, Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.

5 Contreras Domingo, José (2010). *Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. "Reinventar la Profesión Docente" N° 68 (24,2) Coord. A. Pérez Gómez. AUROP. Zaragoza, España; Contreras (2013): "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136 y Contreras Domingo, J. (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

y tensiones en la formación, desarrollando una perspectiva metodológica para su abordaje: la investigación relacional de la experiencia educativa, con base en la Indagación Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica⁶, perspectiva que exponen José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps) en el libro *Investigar la Experiencia Educativa* (2010) de editorial Morata. Por invitación de Pepe (J. Contreras Domingo), mi tesis doctoral integra el proyecto del equipo, y focaliza en el estudio de dos profesoras integrantes del mismo, indagando la especificidad de los saberes de la experiencia de las formadoras del profesorado. Así, el abordaje de la problemática la he concretado haciendo focalizaciones progresivas en dos escalas: intersubjetiva-grupal: el grupo de investigación ESFERA en tanto comunidad de prácticas, y a escala individual: la vida en las aulas universitarias de dos profesoras, Asun y Montse. Las estrategias utilizadas son: Observar y Convivir en el Grupo y en las Aulas, Con-versar con Asun y Montse: una práctica de pensamiento en relación; entrevistas y conversaciones reflexivas con estudiantes, relatos de vida, memorias de experiencias, diario de investigación. De este modo, el saber de la experiencia en la enseñanza de la enseñanza cobra presencia singular en el encuentro con el mundo educativo de las profesoras y sus estudiantes.

Me interesa destacar la apertura y generosidad de mi director y su equipo, quienes me acogieron en su investigación y compartieron todos los espacios formativos, me hicieron parte de su historia y de sus búsquedas acerca de la noción de experiencia y de la relación experiencia y saber que ha estudiado José Contreras Domingo en un rastreo dialógico con diversas líneas de pensamiento filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico, de autores tales como Gadamer, Ricoeur, Zambrano, Sennet, Van Manen, Larrosa, Beillerot, Charlot y Tardif, entre otros.

Participar con mi propio proyecto de tesis en ESFERA se constituía en instancia privilegiada para abordar la formación del profesorado desde la experiencia personal de las propias formadoras y en la relación pensante que desplegaban grupalmente. Así fue tomando cuerpo mi proyecto de tesis doctoral. Mi trabajo de campo se inicia casi sin darme cuenta con mi

6 Gadamer, Hans-Georg. (1991-1992). *Verdad y Método I y II*. Salamanca, España: Sígueme. Ver también: Van Manen, Max. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona. Paidós y (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Barcelona: Idea Books.

ingreso al Grupo; en él vivencio continuidades y rupturas con mis modos de ser profesora e investigadora que fui construyendo en mi trayectoria en la UNC en la cátedra de Prácticas Docentes y Residencias, y encuentro nuevas perspectivas para pensar e indagar acerca de mis preocupaciones sustantivas en la formación y la reflexión sobre la experiencia. Allí encontré lo que yo llamé “un giro de sentido” para pensar la enseñanza y las relaciones educativas y para investigar la experiencia educativa, lo que supone “adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos”⁷.

El ingreso al grupo fue movilizante, sentía alegría, expectativa e incertidumbre por integrarme a un grupo con una historia que me precedía. En el transcurso de sus sesiones, desde la escucha activa pude encontrar momentos propicios para aportar mis visiones e interrogantes acerca de los temas que centraban la reflexión. Las resonancias de las conversaciones con las profesoras en ESFERA pronto obraron en mí abriendo nuevas preguntas -o descubriendo nuevos sentidos para viejas preguntas- sobre el lugar de la teoría en la formación, sobre los saberes pedagógicos que los formadores despliegan en sus clases, sus cualidades y notas distintivas, sobre nuestra experiencia como formadores y la potencialidad de un grupo-colectivo de docentes como comunidad de prácticas y pensamiento reflexivo

Estos marcos referenciales que me ofrecía mi director provocaron en mí fuertes movimientos de rupturas, deconstrucción y reconstrucción de mis saberes y concepciones previas, un verdadero “giro de sentido” que, a su vez, me llevaron a replantear las perspectivas metodológicas de mi proyecto inicial, y como dice Daniel, los modos internalizados de hacer investigación, de escribir, de fundamentar y de colocar estos formatos académicos tan fuertes que hemos incorporado en nuestras comunidades. No pretendo plantear un enfoque o perspectiva en detrimento del otro, en términos de versus, sino que quiero enfatizar el valor de haber transitado esta ruptura y aprendizaje profundo para articular en una relación de complementariedad y recreación mi formación y prácticas investigativas previas. Entonces, poco a poco en el transcurso de los primeros meses en

7 Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.). (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata, pp. 45.

ESFERA, he percibido cómo han ido cobrando más presencia en mi estudio la Indagación Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica articuladas desde la perspectiva de investigación de la experiencia educativa.

Precisamente, mi relación con la experiencia educativa de las profesoras, ha reclamado una sensibilidad epistemológica que me ha orientado durante el análisis a trascender los propósitos de la Etnografía para adentrarme en la búsqueda del sentido educativo de aquellas experiencias compartidas, manteniendo abierta la pregunta en primera persona, acerca de lo que la experiencia de investigación fue generando en mí. Es decir que el mismo proceso de relación con la experiencia me fue revelando otro modo de orientarme, otro horizonte de sentido en el movimiento de la investigación, encontrando en la investigación narrativa un modo de indagar (no sólo de expresar) desde la hermenéutica de la escucha, como la llama Ricoeur, modo más cercano a las inquietudes que se van generando en el encuentro con las profesoras y sus saberes.

Entonces, me interesa enfatizar que, en mi investigación, la intencionalidad de indagar y explorar el saber de la experiencia en las profesoras de formación de educadores, me ha conducido a la búsqueda de las formas metodológicas que preservaran la riqueza y misterio de aquello que pretendía estudiar, la experiencia y el saber de la experiencia. He comprendido entonces que necesitaba dejar en suspenso -tomar distancia momentáneamente del lenguaje de la ciencia-, para crear las condiciones de encuentro genuino con las profesoras, intercambio dialógico donde sólo podemos dar sentido a las palabras desde el interior de nuestras implicaciones sensibles en nuestras relaciones con ellas y con los demás.

Por ello he planteado el encuentro con las profesoras como conversaciones reflexivas, procurando no reproducir técnicas de entrevistas semi-estructuradas donde prevalece mi voz y mi intencionalidad investigativa, a través de una secuencia predeterminada de preguntas que ubica a la otra profesora en una relación unilateral donde su función es responder e informar. Por el contrario, he buscado un pasaje, un desplazamiento de lugar o posición: de ser la investigadora que observa e interroga a la profesora, a ser dos profesoras -una investigadora y la otra formadora- que miran y se interrogan juntas acerca de los acontecimientos en la experiencia compartida.

Este proceso, que se torna lineal y ordenado en el relato que recupero de mi informe final de tesis, fue en realidad un largo y sinuoso camino de

aprendizajes por momentos dolorosos, porque en poco tiempo tuve que desaprender y volver a recrear mis modos internalizados de hacer investigación, en un país y una comunidad investigativa totalmente diferente, y con un idioma diferente. De este modo, comprendo ahora aquella sensación de vértigo que me invadía en los inicios de nuestras conversaciones, pues no había un guion previo de preguntas que pautara el intercambio y diera cierta seguridad acerca de lo que pudiese surgir. Sólo llevaba al encuentro una escena o incidente significativo que yo había recuperado de las grabaciones y registros observacionales de clases, para abrir una relación pensante acerca de la misma. Sensación de vértigo, al comprender que esa relación pensante ha reclamado en mí estar abierta a lo no pensado, a lo indecible, a la novedad, para lo cual he tenido que explorar mis propios modos de pensar y de ser en relación, y encontrar las formas de expresión de mi pensar que den lugar al pensar y a la palabra de la otra, creando un espacio de encuentro y escucha donde el sentido de cada palabra, cada silencio, cada gesto, reside y se redefine en el acto mismo de esa relación dialógica e intersubjetiva.

Poco a poco, en el transcurso de las conversaciones he develado que aquel vértigo ya no asentaba en la inseguridad de no poder “controlar y anticipar” lo que surgiría del intercambio, por el contrario, ahora el vértigo se mezclaba con la emoción que me provocaba saber que algo nuevo surgiría de nuestra relación pensante con las profesoras.

Así, nos hemos acompañado con las profesoras en un crecer desde dentro en la relación de investigación; ellas y yo hemos asumido y reconocido la autoridad que nos ofrecíamos para hablar y pensar desde sí, desde lo que cada una es, piensa y siente. Proceso que ha demandado en mí estar atenta y receptiva para plantear la invitación a una nueva conversación, para crear las condiciones y cuidar las disposiciones de ser y estar en relación, para darnos los tiempos y los espacios que propicien mirarnos y escucharnos, como modo de entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de pensar en presencia. Las conversaciones han sido momentos de creación y vida en la investigación, transitando meses de trabajo fecundo en el cual fuimos cultivando la relación. El ser y estar en la relación investigativa con Asun y Montse, ha sido y es uno de los aprendizajes más importantes y placenteros de la tesis. Aprender a respetar sus tiempos y sus expectativas. Aprender a leer y comprender el lenguaje de sus cuerpos, sus gestos, sus miradas, sus modos de habitar el

espacio, la forma de establecer el contacto corporal. Aprender también a escuchar sus palabras y sus silencios. Aprender a hablar y pensar en presencia.

A lo largo de este proceso de trabajo de campo articulado en observaciones y conversaciones, se acompañó con escrituras y reescrituras de relatos en los cuales la autoría fue compartida y, como dije antes, ha demandado un cambio de colocación simbólica en la relación investigativa, creando un plano de horizontalidad donde la intencionalidad no es interpretar desde fuera a las docentes, sino aprender e investigar con ellas. De este modo, lo que en otros enfoques remite a la autoría como sólo una dificultad técnica, en la indagación narrativa ha pasado a constituir un asunto de índole ética, política e incluso epistemológica. Por esta razón, hemos acordado con las protagonistas de mi indagación, mantener sus nombres y apellidos reales, (y debo confesarles que me emociona hoy nombrarlas aquí): Asunción López Carretero – Asun- y Montse Ventura Robira, como un modo de reconocer sus subjetividades y sus aportes singulares en esta investigación con las profesoras.

El proceso de escritura narrativa se fue construyendo en un interjuego dialéctico entre empiria y teoría, que se recrea en cada conversación, en donde yo proponía un núcleo de interés, una escena o un incidente que me llamaba la atención acerca de la experiencia compartida en sus aulas. Asun y Montse abrían el intercambio desde las resonancias de mis intervenciones, al tiempo que también ellas recuperaban algo de sus clases y lo que movilizaba mi presencia para pensarse en sus lugares de formadoras en relación a los saberes que ponían en juego. Entonces, esa presencia que yo les podía aportar, con una mirada y una escucha y luego conversar sobre esas clases, nos fueron devolviendo un espacio formativo que la propia investigación generó en términos de pensarnos las dos juntas, mirando la experiencia y dejándonos tocar por la experiencia en la conversación, cómo nos afectaba lo que nos pasaba no sólo en términos académicos, también cómo la vida nos atravesaba y lo que nos pasaba como seres humanos, como mujeres militantes que estábamos cada una con sus problemáticas de vida. Y eso también fue tomando cuerpo en la escritura, en la sensibilidad de poder atender a esas cuestiones que afectaban sus modos de pensarse en la docencia y el saber que producían o que construían y que no eran conscientes que lo estaban construyendo.

Cabe destacar que lo que posibilita la investigación narrativa, al decir Anna María Piussi, es visibilizar un saber que se sabe, pero que el docente no sabe que sabe, un saber o saberes que despliega en sus prácticas y que no está valorizado, como decía Daniel. Son otros estatutos políticos y epistémicos que necesitamos reconstruir para valorar ese saber que circula y que no tiene visibilidad.

En ese proceso de escritura los relatos circulaban entre nosotras y se recreaban con sus aportes, en una escritura polifónica. Escritura narrativa en la cual expreso mi relación con las experiencias de las profesoras, los hilos de sentido que emergen de esos relatos y que se van articulando con nuevos materiales de la experiencia y los aportes de teóricos que abren nuevas preguntas y pensamiento pedagógico. Así, intento develar en escritura la elaboración de sentidos que hemos ido cultivando con Asun y Montse acerca de diversos aspectos, dimensiones y condicionantes que configuran la enseñanza de nuestro oficio de enseñar. Para ello, en su escritura, aparece mi voz y los propios sentidos que voy entrelazando con los sentidos de Asun y de Montse, presentando escenas o situaciones que me permiten representar unidades significativas de la nueva historia que fuimos entrelazando desde nuestras historias singulares en la formación.

La escritura en la indagación narrativa nos reclama buscar un lenguaje sensible, cercano a la experiencia, un partir de sí desde la implicación subjetiva para ir más allá. Requiere sucesivas escrituras y relecturas para cuidar el modo de nombrar la experiencia, procurando no encorsetar el mundo sensible en categorías predefinidas. Por el contrario, las preguntas que se han despertado en esa relación con la realidad educativa, son las que timonean mi búsqueda de pensadores y pensadoras que me acompañan a volver a mirar, a abrir la escucha y dejarse decir por la novedad y la singularidad del encuentro. En ese intercambio dialógico he ido encontrando las claves para develar el sentido educativo que las profesoras otorgan a los acontecimientos, y las resonancias que lo vivido junto a ellas ha obrado en mí.

De este modo, se propicia otro modo de relación empiria-teoría, experiencia-saber, y esto es una potencialidad heurística de la escritura y la indagación narrativa, la riqueza de sentidos que se abren en sus sucesivas lecturas, en tanto no busca fijar la experiencia e interpretar la realidad educativa compartida con las profesoras, sino generar una nueva relación pensante en torno a ella-

Para finalizar, y como imagen potente de todo mi relato, quisiera expresar que la investigación de la experiencia educativa con Asun y Montse, me ha develado aquello que Pepe Contreras, mi director de tesis, intentó enseñarme: que investigar es una experiencia, que investigar es una relación, y que investigar abre un movimiento de pensar y saber pedagógico en quien investiga, en los protagonistas con quienes se hace la investigación, y en quienes serán sus posibles lectores.

Algunas publicaciones sugeridas

Gabarini, P (2017) Enseñar a Enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado. Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/119283>

Suárez, D (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 31(2), 365-380. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-308>

Suárez, D (2021) Narrativa, autobiografía y educación en Argentina: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. n 2, 2021 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/download/1307/1046/>

Suárez, D Metzdorff, V (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 49-74. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlng=es.

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. Investigación Cualitativa 2(1), pp. 42-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/>



Suárez, D (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias, 18(50), 193-209. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>

Suárez, D(2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, 27(01), 387-416. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018&lng=pt&tlng=es.

**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/yIWozfhj7IM>**





Debates teóricos y metodológicos en torno a la igualdad: feminismos y pedagogías

Conversación entre Jérica Báez*,
Guadalupe Molina** y Marcela Pacheco†

Guadalupe Molina: Quería compartir con ustedes una pequeña reflexión sobre el sentido de la conversación que es la tarea que nos convoca en este ciclo. La conversación como género discursivo y actividad social es un tipo de intercambio de palabras y gestualidades que implica y

* Licenciada y doctora de Ciencias de la Educación de la FFyL, UBA. Profesora Adjunta regular de la materia: Investigación y Estadística Educativa II y el Seminario Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades de la Carrera: Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Codirectora de la Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinadora y docente de la diplomatura en Extensión en: “Educación Sexual Integral” FFyL, UBA. Docente en UNIPE y docente de posgrado en UBA y UNTREF en el campo de la metodología, pedagogías feministas y estudios de género. Investigadora Asistente CONICET/IICE-UBA e integrante del Colectivo Mariposas Mirabal de la FFyL, UBA. e-mail: baez.jesica@gmail.com.

** Prof. y Dra. en Ciencias de Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Docente e investigadora de dicha Facultad y de la Facultad de Ciencias Sociales -UNC. Es Profesora Titular de la cátedra Antropología Social y Educación, e integrante del equipo docente del Seminario Géneros, Sexualidad y Espacios Educativos. Dirige el proyecto de investigación “La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba” e integra el proyecto “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles”, ambos radicados en el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH. Autora de diversas publicaciones sobre géneros, sexualidades, jóvenes-estudiantes, escuela secundaria, educación sexual integral.

† Doctora en Administración y Política Pública; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]) y . Se desempeña como Profesora Titular de Metodología de la Investigación Educativa y Profesora Asistente en Planeamiento de la Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades [FFyH] de la UNC. Es Investigadora del Centro de Investigaciones de la FFyH “María Saleme de Burnichon”, donde dirige el proyecto “Sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la universidad: Las políticas de acceso abierto en Argentina”, con subsidio de la SECYT UNC. Docente de posgrado en la Universidad Nacional de Villa María y en la UNC.

entraña cierto modo de tramitar, elaborar, macerar y expresar ideas que se traducen en palabras, pero que también contienen silencios, escuchas, turnos de habla, ciertas superposiciones, a veces el fluir del pensamiento y otras veces no. Un pensamiento que es conjunto, se da con otros, que sabemos algo respecto a por dónde inicia, pero no tenemos claridad sobre cómo termina. Esta lógica discursiva contiene un vínculo entre quienes conversan, expresa afectos e historias compartidas y puedo decir que con Marcela y Jesica nos unen algunas largas conversaciones.

Con Marcela, un poquito más largas porque era mi profesora de Sociología de la Educación en 1995, hoy colegas, amigas, integrantes del cuerpo docente de la Escuela de Ciencias de la Educación y con Jesica nos acercan los temas de interés que nos fueron cruzando desde el año 2007. No sé si ella se acordará, pero por aquel entonces fue el segundo coloquio en Educación, Sexualidades y Relaciones de Género que organiza el colectivo de *Mariposas Mirabal*. Disculpen el tono un poco personal, pero me parece que es importante para invitarles a pensar la relación entre nuestros recorridos y la mesa que hoy nos convoca: qué hacemos nosotras hablando de pedagogías, feminismos, investigación educativa, igualdad, igualdades, desigualdades. Algunos de esos puntos tienen que ver con que mis colegas están trabajando actualmente en tareas docentes en cátedras de metodologías de investigación en Córdoba y en la UBA y que, además, se encuentran en una red de cátedras de metodologías de la investigación a nivel nacional.

Con Jes, como decía, nos une esa historia que primero nos cruzó en un Coloquio, después me dió la posibilidad de leer su tesis doctoral sobre experiencias educativas trans y los modos de vivir el cuerpo sexuado entre jóvenes en escuelas secundarias, tema que después se fue ampliando, ramificando, enriqueciendo para pensar la ESI como política pública y como derecho, la curricularización de la ESI, las prácticas docentes, la formación docente, entre otros puntos. Marcela, por su parte, realizó su tesis doctoral sobre políticas públicas de acceso abierto al conocimiento en la universidad, para tramar también en el análisis la ley de repositorios digitales. Trabajó con mujeres en un mundo de varones. Sus producciones, si bien no toman temáticas propias de la educación, el género y las sexualidades como en el caso de Jes, terminan incorporando la perspectiva de género en el análisis de las políticas. Bueno, me parece que conforman una buena dupla para la conversación, que somos un buen trío.

(Risas)

Jésica Báez: no saben lo que tenemos preparado...

(Risas)

Guadalupe: sin más preámbulos, contarles que hemos estado pensando en un posible guión de cierta conversación que hemos organizado en algunos bloques, con ideas e inquietudes que vamos a ir compartiendo con ustedes, para luego tener una última media hora para que quienes están aquí presentes, para quienes están siguiendo a través transmisión remota esta conversación, puedan sumar sus preguntas y comentarios. Entonces, en ese sentido, desde el arranque, invitarles a sumar su palabra en esta conversación. Le damos la palabra a Marcela Pacheco.

Marcela Pacheco: Bueno, buenas tardes, bienvenida Jesica, un gusto haberte conocido en estas poquitas horas. Esperemos que podamos tener una conversación tan fluida y adorable como la que tuvimos hasta ahora con otros colegas de la Facultad.

Bueno, para empezar, sin más preámbulos vamos a hacer honor al título del conversatorio y voy a empezar preguntando sobre la relación de igualdad, desigualdades, feminismos y pedagogías. Nosotras sabemos que el tema de las igualdades- desigualdades tiene en nuestro país una larga trayectoria en los debates públicos y en los estudios sobre educación. En ese mandato fundacional del sistema educativo argentino, en ese mandato civilizatorio que proponía lo mismo para todos, las transformaciones históricas de la idea de igualdad como justicia social, la igualdad como equidad, igualdad de oportunidades, igualdad como derecho, como punto de partida, la igualdad de las inteligencias, como un punto de partida supuesto necesario de lo pedagógico.

En términos legales, también hay una historia en relación a la igualdad desde una Constitución del siglo XIX que nos decía que todos éramos iguales antes la ley, hasta una reforma en el año 1994 donde se incorporan con rango constitucional los tratados de derechos humanos y con ello la idea de igualdad real, idea en la que se habilita la posibilidad de tomar medidas positivas en relación a los grupos discriminados o en condiciones desfavorables, entre ellos las mujeres.

Por otra parte, tenemos los estudios entre desigualdad y educación que son centrales de las temáticas de la Sociología de la Educación, Antropología de la Educación; investigaciones sobre raza, sobre clase, sobre cultura, sobre el sexo (y digo sexo a propósito) tienen larga data; son factores explicativos de la desigualdad educativa. El papel de la escuela como legitimadora de las diferencias, legitimadora de la reproducción de las diferencias; la escuela como habilitación de las experiencias de igualdad, son todos temas que han ido teniendo su historia dentro de la investigación sobre educación e igualdad.

Y también hay importantes cruces o convergencias entre el pensamiento político y las propuestas académicas, el trabajo académico. Voy a nombrar uno que no sé si es el más importante, pero es el que tenía más a mano: un libro de Juan Carlos Tedesco¹ que es una compilación que hace en el año 2005 –prologada por Filmus– que dice: ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación en el sistema educativo argentino? Allí hay autoras muy conocidas, muy reconocidas por nosotras como Adriana Puiggrós, Inés Dussel, Flavia Terigi, Clotilde Yapur, Silvina Gvirtz, María Inés Abrile de Vollmer, Inés Aguerrondo, Silvia Montoya que escriben acerca del problema o de la manera en que imaginan superar o que es posible superar esta desigualdad.

Entonces, esto es simplemente un mapeo o poner en la mesa algunas maneras en que el tema de la desigualdad se ha venido tratando en el ámbito de la educación y podríamos seguir muchísimo. Cada una de estas cuestiones tiene sus implicancias, pero para ir al tema que hoy nos convoca –que es profundizar en lo que significa el feminismo o los feminismos– la pregunta que pensamos para Jesica es: ¿qué tienen las pedagogías feministas para aportar a la noción de igualdad y desigualdad?

Jésica: Buenas Tardes, gracias Guada y Marce por el cálido armado hasta llegar a la pregunta. También agradecer la posibilidad de participar en este conversatorio y de una pregunta que se instala en un recorrido, el cual podemos trazar pero que hace un eco ampliado en cómo van resonando estas mismas preguntas en ustedes, quienes nos acompañan en este auditorio y en ese auditorio más ampliado de la virtualidad.

1 Tedesco, J.C. (Comp.) (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? IIPE-UNESCO.

También las cuestiones que he traído tienen que ver con reflexiones que se hacen en el marco de otras voces. Entonces, muchas de las cuestiones que estoy trayendo no tienen que ver con cosas que me senté a pensar yo, ni salen de un repollo, sino que salen de contextos, de contextos específicos como es el colectivo *Mariposa Mirabal*, un espacio donde investigación, extensión y docencia se vienen entramando en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde ahí vengo pensando reflexiones que se van acumulando en un equipo y en un equipo de Cátedra que trabaja “metodología” -vamos a ponerle ese título, así, muy amplio- que nos permiten tomar un punto de partida situado. Me gustaba esto que traía Marce al final, un mapa: ¿Qué aportan las pedagogías feministas para pensar la igualdad? y ahí me parece que hay un mapa para seguir ampliando y pensando, siendo un mapa que se reconstruye de manera situada, desde una posición en un tiempo, en un espacio y una historia.

Las pedagogías feministas vienen a aportar una pregunta en un campo de discusiones. Entonces, no es que las pedagogías feministas *caen* ingenuamente; si no que proponen en tensión, en paradoja, en disputa con un marco de producción del conocimiento pedagógico donde, en principio, no eran reconocidas como saberes válidos. Me parece que ahí es interesante hacer algún ejercicio, cuando pensaba en esta pregunta: ¿cómo las pedagogías críticas, tal vez fueron, entre todas sus variantes, las corrientes que miraron al hecho educativo, al proceso educativo, reponiendo en las relaciones de poder, el contexto, lo político, lo no neutral? Ahí, me parece que es un ejercicio potente poder pensar en un cartografía muy ampliada de: ¿cuáles son los aportes que tenemos en las pedagogías para pensar la igualdad?, ¿desde donde pensamos la igualdad y con ello la desigualdad?

A mi me aparecían tres textos configuradores de mi recorrido, que bien podríamos ir multiplicando por cada uno, cada una, cada uno de quienes están acá. Y traigo esto de reponer porque las pedagogías feministas van a estar dialogando con esas otras pedagogías, van a estar interpe-lándolas.

Es interesante pensar en ese campo con quien está disputando. Pensaba en el texto de Christian Baudelot y Roger Establet de “La Escuela Capitalista en Francia”² que fué uno de los primeros textos que leí en mi for-

2 Baudelot, C. y Establet, R. (1987) La escuela capitalista en Francia, México: Siglo XXI eds.

mación y que me sentí totalmente decepcionada, porque la escuela resulta que reproducía el capitalismo y fue como un baldazo de agua que un texto lo dijera tan profundamente, con tanta producción de datos. Ese texto nos aporta para pensar la igualdad en clave de clase social. *Y te lo ilustra y te lo muestra en cuadros y te muestra cómo se reproduce esa desigualdad.* Entonces hay que ver qué textos son la caja de herramienta para pensar lo pedagógico: ¿con qué textos estamos trabajando y operando en nuestra práctica profesional, en nuestra práctica de investigación, que también es una práctica profesional? Pensaba en un segundo texto, el de Michael Apple: *Ideología y Currículo*³, el cual abre la caja negra del currículum y nos dice: clase social pero también están presentes las mediaciones culturales. Este autor nos aporta herramientas para recuperar lo cultural. De manera tal que, pensar la igualdad es la redistribución de los bienes culturales, sociales y simbólicos. Finalmente el tercer texto que quería compartir con ustedes es un texto que fue fundamental en mi recorrido: “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire⁴. Aquí también otro recorte geográfico: un brasileño hablando respecto de qué era la igualdad, qué lugar tenían los oprimidos y qué características tenía que tener la educación. Ese ejemplo, también me parece potente porque hay allí una intersección en relación a las pedagogías feministas. Traigo esta escena porque nos puede ilustrar un poco mejor estas tensiones entre las pedagogías críticas, que hasta ese momento nos habían ilustrado este par igualdad y desigualdad diciendo: capitalismo en plural, para poder pensar no solo los capitalismos centrales, recursos económicos, recursos simbólicos, recursos culturales como cuestiones que había que atender para pensar qué pasaba con la igualdad en los procesos educativos. Cuando Freire hace una gira por EEUU -y esto aparece en una nota al pie y se recupera en el texto de Pedagogía para la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido⁵- conoce a pedagogas feministas de la diferencia que promovían los círculos de concientización, y estas les advierte que hasta entonces había estado hablando de los oprimidos y ¿las oprimidas? En ese texto Freire dedica una buena

3 Appel, Michael. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

4 Freire, P. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Ed.

5 Freire, P. (1997) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*; editado por Josefina Anaya; portada de Peter Tjebbes. Buenos Aires: Siglo XXI Ed..

cantidad de palabras a la revisión del lenguaje machista y la necesidad de visibilizar a las mujeres.

Me parecía interesante partir de poder reflexionar situado: ¿desde dónde estamos pensando? ¿Qué caja de herramientas conceptuales, teóricas, metodológicas y técnicas nos formaron?



En esta caja de herramientas -propié tres textos, pero hay muchos textos más- nos aportan una mirada que está muy arraigada en la década del 70 como un momento de incisión en la historia de cómo producir ideas, de cómo construir conocimiento. Pero también, se hace necesario reconocer un “mientras tanto”, en donde estas discusiones de pedagogías críticas -que nos permitían visibilizar qué estaba pasando con la igualdad- se daban de manera simultánea a los debates que traía el movimiento de mujeres, los movimientos feministas que transitaban las calles y que también comenzaban a llegar a la universidad bajo el formato de “Estudios de la Mujer”. En el caso de Argentina, llega a la Universidad, pasada la década del 70 -con los gobiernos militares-, avanzada la década del 80⁶, también vienen a problematizar la igualdad: ¿qué pasa con las mujeres y la igualdad?

Entonces, sumado a la lectura crítica del Capitalismo aparece la cuestión del Patriarcado: poder pensar que estas relaciones de poder también están atravesadas por jerarquías sexogenéricas. Y creo que ahí el punto interesante de cómo estos movimientos feministas, movimientos de mujeres, colectivos disidentes, comunidades LGTBI+Q (podemos seguir pensando en esta pluralidad), vienen a tensionar el concepto de igualdad haciendo enfoques y desenfoques: ¿dónde está la matriz que produce igualdad y desigualdad? ¿Qué cuestiones tenemos que mirar y cuál es el punto en común en la multiplicidad de feminismos? Me parece que esta es otra arista para poder pensar “los feminismos”.

Estos movimientos empiezan a describir las desigualdades y cómo en esas desigualdades actuaba el sexo, el género, el sexo-género. Dependerá que corriente del feminismo cuál es la palabra que va a utilizar y el tipo

6 Para profundizar esta historización recomiendo la lectura de: BLANCO, R (2018). Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires). *Rev. interdiscip. estud. género Col. Méx.* [online]. vol.4. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852018000100106&lng=es&nrm=iso>. Consultado en febrero de 2023.

de problematización que va a proponer. Este ejercicio no es solo la descripción, sino también que hay ahí un punto en común entre los distintos feminismos que es ir construyendo una crítica. No obstante, hay una narrativa en torno a los feminismos, a esas pluralidades de feminismos que es pensarlo como “las olas” (el feminismo de la igualdad, la diferencia...). Esta metáfora que nos ha resultado muy útil para comprender las diferencias también abonó a una conceptualización de un feminismo progresivo, evolutivo, un feminismo mejor que otro. Cuando tal vez, lo más interesante es poder pensar esos feminismos dando respuesta a contextos problemas y preguntas, situados históricamente, en momentos y poniendo disputas y diálogos específicos. En distintas coordenadas espacio-temporales fueron abriendo la pregunta por la igualdad y construyendo respuestas posibles. En este punto, me parece que algo que es bien potente para pensar los feminismos es la capacidad de volver texto un contexto, de hacer un texto de ese contexto, volviendo visibles las dimensiones emergentes para poder interpelar. Ahí es donde me gusta situar a la pedagogía feminista, en ese lugar.

Así como hay texto y contexto también cada uno de esos feminismos fue dejando puntos ciegos, aspectos con los que no se metió, aspectos con los que no discutió. Es interesante, en este enclave, situar a las pedagogías feministas y esta pluralidad de pedagogías feministas y acá el ejercicio también de seguir armando ese mapa: ¿qué pedagogías feministas conocemos? ¿a cuáles hemos llegado? ¿a cuáles no hemos llegado? Y quizás la respuesta por la negativa también nos permite nutrir esa cartografía.

En el trabajo de lo cotidiano, lo que podemos ver, es que hay distintas corrientes de las pedagogías feministas, corrientes que no se constituyen como corrientes cerradas, unívocas, como una corriente que le responde a otra corriente, sino más bien, como momentos en los cuales hay determinados agrupamientos para poder pensar la igualdad y cómo la igualdad está por el sexo, el género, el sexo-género (nuevamente palabra para disputar).

Podríamos pensar en una línea de *pedagogas feministas del norte* que cuando llegan a la universidad lo primero que se preguntan es: ¿qué falta en la universidad? ¿Cómo participan las mujeres en la universidad? ¿Qué sucede con los estudios de género en la universidad? Hay toda una línea que es muy interesante porque viene a preguntar por el acceso: ¿qué pasa en términos de ingresar? No solo por el acceso formal, sino real. ¿Cómo

se empodera la voz para que participen del proceso educativo? Entre estas voces estaba la de bell hooks⁷ quien además trae la pregunta por las mujeres negras: ¿qué tienen que ver los estudios de la mujer cuando yo doy clases siendo una profesora negra? ¿Qué sucede allí? ¿Qué tiene que ver el género y la raza con ello?

Podríamos distinguir otro agrupamiento en las *pedagogías queer o cuir*. Una pedagoga clave es Guacira Lopes Louro que compiló trabajos⁸ y en sus traducciones al portugués luego facilitó la llegada al español. Las pedagogías queer viene a aportar cierto desdibujamiento del cuerpo, de pensar ya no sexo-género “las mujeres”, “la mujer” y pensar la igualdad, sino, incluso, disputar a la categoría “sexo” el lugar de naturalización, el reducto biológico de la naturalización. Estas pedagogías van a aportar a pensar la igualdad quitándole el último reducto biologicista. El sexo también es una construcción social y cultural que afecta y que media cómo pensamos la igualdad. Pensar lo queer andamió el situar geográficamente y que muchos reclamaran desde el sur: lo cuir. En esta misma dirección, las *pedagogías feministas decoloniales* vienen a aportar pensar -muy especialmente- este eje el sur-sur. Nos van sumando dimensiones que problematizan ese contexto y que nos permiten ver la producción de igualdad o desigualdad reponiendo una mirada crítica desde la geopolítica y reponiendo los saberes, las experiencias y las voces excluidas. Finalmente, hay otra corriente, que es bien potente para pensar esta relación entre pedagogías feministas e igualdad, que son las *pedagogías feministas populares* donde destellan palabras claves como: territorio y autonomía; pensar que la igualdad acontece en un territorio, que la igualdad tiene que ver con la autonomía.

En ese mapa rapidísimo (¡creo que hay dos o tres feministas que se desmayaron de lo rápido que fui y todo lo que no dije!) lo que me interesaba era poder pensar cómo esas pedagogías feministas van complejizando, problematizando, construyendo y analizando qué entendemos por igualdad y que ese ejercicio de entender la igualdad es complejo. La caja de herramientas para poder pensar esa igualdad tiene diferentes lecturas, diferentes capas, como una cebolla. Pero a veces, no solo son capas que se

7 bell hooks (2016) Eros, erotismo y proceso pedagógico En: Pedagogías transgresoras. Bocavulvaria

8 Me refiero al texto “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade” compilado por Guacira Lopez Louro y publicado por Editorial Auténtica en el año 2000.

suman. A veces son capas que vienen y disputan las existentes. No es solo aditivo sino también lecturas en disputas.

Guadalupe: bueno, se va tramando, porque la verdad que voy pensando también en función de lo que escucho. Pienso en los contextos que nos convocan e interpelan, en los que vivimos y trabajamos. Me encanta esto de ir pensando ese mapeo y me inclino a preguntar: ¿cuánto de pedagogía? ¿cuánto de feminismo? ¿cuánto de crítica? Porque en ese mapeo que va haciendo Jessica, a lo mejor una puede ir pensando algunos acentos en particular en torno a la crítica como una perspectiva que está presente en el feminismo y también en la pedagogía, particularmente en las pedagogías críticas. Las perspectivas críticas nos han llevado a pensar en procesos de reproducción y resistencia, pero fundamentalmente a asumir el desafío de develar los mecanismos del poder. Entonces, creo que allí hay un guiño: porque a lo mejor no estudiamos tanto sobre los feminismos pero a las teorías críticas, las vimos. A lo mejor algo podemos empezar a linkear, a vincular en relación a los feminismos. Entonces, ¿cuánta pedagogía?, ¿qué pedagogía?, ¿qué críticas? y ¿qué feminismos? Digo, por lo que contabas también de Paulo Freire, hay mucho de pedagogías y hay mucho de crítica desde una posición regional que nos interpela, además, porque es nuestro lugar, nuestro territorio, nuestra Latinoamérica la que nos incita a seguir alimentando estas perspectivas.

En ese sentido, hay otra cuestión que tiene que ver con las epistemologías feministas. Hay toda una serie de cuestiones vinculadas con esta perspectiva que no sólo remiten a las voces que han sido producidas y legitimadas en los campos de producción del conocimiento sino a los criterios o reglas que rigen esos procesos de producción de conocimiento. Aquí hay un punto donde lo académico y lo político no se pueden separar. Entonces, pensar en esas epistemologías feministas nos lleva a reflexionar sobre otras voces y producción de saberes y sobre las condiciones de producción de esos conocimientos, condiciones de producción que no son solo institucionales. En este sentido, podemos pensar en la Escuela de Ciencias de la Educación, nuestra Facultad y Universidad, y cuestionarnos acerca de las condiciones institucionales de producción de conocimiento y, al mismo tiempo, las condiciones de vida de aquellos que trabajan en estos ámbitos académicos. Hay aquí toda una cuestión que tiene que ver con el lugar de las mujeres, con el lugar de las identidades feminizadas, con las

disidencias, que tenemos mucho por disputar en términos de la transformación de esas condiciones de producción del conocimiento y condiciones de vida dentro y fuera de la academia (por ejemplo, qué condiciones de nuestros ámbitos familiares o domésticos condicionan o influyen en la producción de conocimientos).

Por último: ¿de qué modo una puede legitimar en una comunidad académica que efectivamente lo que hemos producido, vale? En este sentido, podemos preguntarnos qué valor o reconocimiento puede tener el conocimiento académico que se produce en la academia y suele presentarse como un artículo o una ponencia en un congreso; y también qué valor o reconocimiento puede tener un conjunto de saberes que se producen al calor de las militancias, en la calle, y que están hoy en día disputando los criterios de legitimidad con los cuales se incorporan a aquello que es valioso, valioso para comunicar y valioso a ser enseñado. Y disculpen mi referencias a la ESI, pero no me la puedo sacar; también hace a una producción de conocimiento que es valiosa para la academia, para discutir en la academia, digo, en ese mundo de producción de conocimiento legitimado y reconocido por excelencia. Esto también es valioso y esto necesita ser incorporado.

En este sentido, después de estas reflexiones y preguntas me interesaría saber, Jésica, qué pensás sobre las disputas *con* otras epistemologías y también *en* el campo de las epistemologías feministas; porque después, a veces, una se dice posicionada en epistemologías feministas y no necesariamente mi perspectiva en la producción de conocimiento, en la práctica política y feminista se condice con eso.

Jésica: pensaba en varias cuestiones al mismo tiempo. Me interesaría poder partir de qué entendemos por epistemología, porque en versiones muy clásicas la epistemología son las teorías del conocimiento. Y me parece que es importante poder partir de pensar cómo las epistemologías nos dicen ¿qué es válido conocer?, ¿cómo conocerlo? y que ese *cómo* y *qué* tienen dimensiones técnicas, metodológicas y políticas. Todo ello está al mismo tiempo y jugándose al mismo tiempo.

Este es un punto de partida interesante, potente y significativo para poder empezar a configurar las epistemologías feministas: ¿qué?. A su vez, asumir que hay muchas epistemologías feministas, no hay una sola. Cuando comentaba Guada hace un rato “hay mucho sobre epistemologías

feministas escrito”, me acordaba que justo estaba releendo un texto, de la década del 90, de Eli Bartra⁹, filósofa mexicana, que decía “hace diez años una sola persona podía leer todos los textos de epistemología feminista en una tarde” (risas) y ahora ya no y ella celebraba esa situación. Ya no es posible leer en una tarde todos los textos sobre epistemologías feministas que hay. Podemos sospechar que eso se ha multiplicado y que tenemos múltiples epistemologías; tal vez pensar en el punto de lo común para poder pensar en esas disputas y en esas diferencias. Tal vez, un punto común que tienen las epistemologías feministas es que pusieron la dimensión sexo-género, la variable sexo-género, el aspecto sexo-género, como una variable que configura cómo conocemos, al sujeto que conoce, las prácticas de investigación, de cómo preguntar y cómo justificar.

Podemos pensar también a las epistemologías feministas, como dice Diana Maffia¹⁰, como una respuesta a la exclusión de las mujeres. Y cuando ella está hablando de la exclusión de las mujeres (porque, por lo general, son textos donde está hablando de la exclusión de las mujeres, pero está pensando en todas las identidades sexogenérica vulneradas en la historia), ella dice: las epistemologías feministas vienen a responder al hecho de que por años, años y años las mujeres han sido expulsadas de las ciencias en múltiples sentidos. Han sido expulsadas como objeto de estudio y como sujeto de estudio pero, también, han sido expulsadas en las características que históricamente fueron feminizadas. La ciencia expulsó esas características. Entonces lo afectivo, la intuición, todas aquellas cuestiones que eran “propias de las mujeres” también quedaron relegadas de las formas de pensar la producción científica. Y entonces, las epistemologías feministas, vienen a responder a eso. ¿Cómo responden a eso? De muchas maneras. Y esas muchas maneras pueden ser: sexo, género, sexo-género, la mujer, las mujeres.

El sujeto que enuncian esas epistemologías feministas puede ser diverso. Entonces ahí, la primer cuestión a atender cuando una epistemología feminista se presenta es: ¿de quién y cómo está hablando? ¿está hablando

9 Bartra, E. (comp.) (1998), *Debates en torno a una metodología feminista*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

10 Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* [online]. vol.12, n.28, pp.63-98. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&nrm=iso>. Consultado en Octubre de 2022.

de “la mujer”?, ¿está hablando de “las mujeres”?, ¿está hablando de los “géneros”?, ¿está hablando de “las relaciones de género”?, ¿está hablando del “sistema sexo-género”? Estoy diciendo todas palabras que suenan parecido que hacen referencia a un campo parecido, pero que tienen consecuencias técnicas, políticas, teóricas y metodológicas diferentes y que hay una disputa por cómo se nombra, con todo el poder que tiene la posibilidad de nombrar. Porque esa posibilidad de nombrar hace una caja de herramientas diferentes para poder ir y ver. Vemos cosas distintas si pensamos en una epistemología de la mujer, vamos a ver cosas diferentes, la lente va a tener algunos puntos en común pero después ¿qué figura?, ¿qué fondo?, va a ser diferente. Ahí hay una cuestión a atender en ese estado, si nos encontramos con la epistemología feminista es poder reconocer, qué y cómo estamos nombramos. Esto nos permite distinguir en qué epistemología estamos hablando y también poder diferenciar los caminos, las apuestas. Por ejemplo, podemos pensar en la *teoría del punto de vista feminista* que en sus versiones más duras, más radicales está basado en que “las mujeres”, “la mujer”, tienen por su experiencia y por su condición de mujer, una posibilidad de interpretar, ver y analizar el mundo diferente que otro sujeto. En sus versiones más actuales, el punto de vista feminista viene a reconocer que las experiencias nos brindan saberes y conocimientos que nos permiten acceder y producir saberes y conocimientos que están mediados por esa experiencia. Hay un corrimiento entre una posición y otra: un pasaje del fundamento en la naturaleza por el de la historia/genealogía. Pasamos de un esencialismo a un no esencialismo, y esto también tiene que ver con otras miradas de la epistemología (ya más pensada desde los feminismos postmodernos, post estructuralistas, post giro lingüístico) donde empiezan a hablar de la pluralidad epistémica, de esa posibilidad que tienen los sujetos de producir saber a través de sus diversas experiencias. Allí aparece la noción de interseccionalidad que nos interpela a hacer visibles las distintas dimensiones que particularizan la experiencia vital de los sujetos. Entonces...son las mujeres, las mujeres pobres, negras, lesbianas, etc... Se trata en definitiva de ubicar la experiencia en una intersección donde una dimensión no le gana a la otra, sino que, están todas al mismo tiempo presentes; y donde hay una disputa con la noción de mujer como esencia.

Finalmente, también hay otra tradición que es el empirismo feminista, que es pensar que se puede producir ciencia sacando los sesgos de género. Y es una vertiente más ligada al positivismo, que es sacar las variables

extrañas, en donde lo que postulan es que lo que hay que hacer es “investigación de verdad” [risas]. Se busca eliminar todos los posibles sesgos de género para que se pueda producir un conocimiento. Es interesante ver que allí hay conflicto. Podemos sentarnos a tomar el té, pero también vamos a discutir en *el té de las epistemologías feministas*.

Tal vez, hay algunas cuestiones que se fueron modulando, matizando en el tiempo y hay algunos puntos en común: rechazar visiones totalizadoras, rechazar lo universal. Después podríamos decir que desde las teorías del punto de vista y los aportes de los feminismos posmodernos a la cuestión epistemológica aparecen palabras como: experiencias, conocimiento situado, territorio, contexto. Como dice Evekyn Fox Keller¹¹ retomando a Simone de Beauvoir “la ciencia se hace”, para dar cuenta de la politicidad que tiene esa producción científica y que, por lo tanto, esas epistemologías están atravesadas por esa cuestión.

Un ejercicio que es interesante para poder pensar y pensarnos como investigadores, investigadores educadores, profesionales dentro de esta trama; un ejercicio para poder pensar en nuestra propia biografía sexual, de nuestra biografía escolar sexual atravesada por estos temas (y ahí Guada estaba tentada a hablar de la ESI y pues yo también me tenté por su culpa) [risas] pero me parece que tiró ahí una punta: la de poder pensar qué biografía sexual tenemos respecto de ¿qué conocemos?, ¿cómo conocemos?, ¿qué es válido conocer?, ¿con qué estrategia? Y creo que la Educación Sexual Integral viene siendo un dispositivo bastante exitoso cuando lo hacemos rodar dentro de instituciones de educación superior. Porque, justamente, ponen en tensión qué conocemos, cómo lo conocemos. Si pensamos la Educación Sexual Integral en su giro epistemológico de cómo piensa la sexualidad, en su giro pedagógico de cómo piensa que debe enseñarse esa sexualidad, si la pensamos en el giro político en relación a cuáles son los actores/actrices que tienen que estar involucrados en este proceso, de alguna manera es una herramienta muy interesante para poder pensar en las violencias epistémicas que atravesamos durante nuestras formaciones, nuestras capacitaciones y poder pensar en esa biografía sexual.

Estas cuestiones de las epistemologías que nos atraviesan y nos forman, y también la forma en la que nos forman para poder pensar nuestros

11 Fox Keller, E. (1991) Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Alfons.

objetos, nuestros estudios, cómo encaramos las líneas de intervención y demás, este era el segundo ejercicio.

Marcela: muy interesante, nos dejás pensando; me marqué la palabra *forman* para dar paso a la última pregunta de esta parte del conversatorio, antes de que invitemos a todos y a todas a hacer sus preguntas.

La tercera pregunta tiene que ver con la formación y con la producción del conocimiento, con las metodologías de la investigación en las que, como contaba Guadalupe, nosotras participamos en la formación de pedagogos, licenciados en Ciencias de Educación. También tiene una historia, no muy larga, porque no son carreras de tantas décadas, pero venimos incorporando las perspectivas teórico-metodológicas que se desarrollan a nivel global, en distintos países, y también a nivel local. Cada uno, cada una, tiene su historia y, por ahí, nosotros estamos también en eso, tratando de historizar un poco cómo fueron llegando las estadísticas, la etnografía, el constructivismo, la narrativa, el análisis del discurso, a la formación, a la producción de conocimiento, al grado, a los posgrados. Y en ese camino histórico estamos. Mucha gente haciendo su tesis, su trabajo de grado, su trabajo en los equipos. Mucha relación entre investigación e intervención o trabajo de enseñanza, de docencia; hay una multiplicidad de situaciones.

Hoy, como decía, el clima de los acontecimientos políticos, la campaña por el aborto legal, han inundado los espacios de discusión y le han dado centralidad a los temas de género y no sabemos qué hacer con esto, ¿no? Hoy, charlamos un poquito antes: “bueno, tenemos la tesis a la mitad y resulta que ahora hace falta dar cuenta de estas nuevas cuestiones... porque si no, mi trabajo va a ser... va a hablar con gente de otra época”. Hoy hay algo de esto que decíamos que nos incomoda, nos conmueve y después nos interesa, nos importa, lo deseamos, lo queremos hacer y no sabemos qué hacer con este marco teórico, con estas categorías que ya construí en mi proyecto y me aprobaron en el comité. No sabemos si esta metodología que estoy pensando en la que voy a abordar el trabajo de campo, si estas cosas no van a estar opacando, ocultando, omitiendo, algo de lo que hoy es necesario decir.

Entonces, me preguntaba: ¿es necesario decir todo esto en todos los temas? En mi caso, estudio política y no tenía en mi punto de partida la idea de hacer una tesis feminista. Sí había categorías, y una sensibilidad

epistemológica formada, que me permitían ver relaciones de subordinación; y no fui a buscarlas, pero las pude ver.

En este sentido, la pregunta es: ayudanos a ver qué hacemos cuando tenemos que resolver estos problemas, ¿qué hacemos entonces?

Jésica: Hay una investigadora estadounidense, Margaret Eichler¹², que hace una diferenciación en la que yo acuerdo en una “partecita”, y en otra “partecita no”. Vamos a jugar con la que sí. Ella dice: bueno, hay investigaciones que son feministas por su objeto, porque las pensaron de esta manera, porque cuando se armó el proyecto se tomaron todas las decisiones desde ese encuadre teórico-político-metodológico. Ahora bien, señala ella que las investigaciones de las ciencias sociales no pueden ser sexistas. De manera tal que no sean feministas, no significa que están autorizadas a ser sexistas. Y entonces, se preocupa bastante por cómo acompañar los procesos de producción de investigación no sexistas. Ella hace un ejercicio profundo, de hecho, después escribe un libro llamado “Métodos no sexistas”, que está en inglés. Es bien interesante, porque ofrece una respuesta práctica a un problema. Ya en la década del 90 se advertía esta situación: hay que acompañar a la producción en las Ciencias Sociales, -donde podríamos situar a la producción del conocimiento pedagógico- que no sea sexista. Ella agrega además (y esta es la parte con la que no acuerdo) que las investigaciones feministas son las que cambian las condiciones de la vida de las mujeres. Cómo está hablando en la década del 90 su sujeto eran “las mujeres”. Yo podría *aggiornarlo* al día de hoy y decir: son las investigaciones que cambian, las que transforman la vida del sujeto, que por vivir su sexualidad, su identidad, han sido relegados, excluidos, discriminados. Ahí me parece que, y esta pregunta también se la hace Eli Bartra (1998): ¿Cómo es posible no ser sexista sin que ello no sea de alguna manera una mejora para la vida de las mujeres? Son interrogantes que nos invitan a seguir abriendo la pregunta: ¿qué tipo de producción de conocimiento queremos hacer?, ¿cuál es el horizonte que nos estamos proponiendo?, ¿quiénes queremos que estén contados, contadas, contades en ese mundo que estamos narrando a través de nuestras investigaciones?

Entonces, ya sea feminista, ya sea que queremos ser no sexistas, vamos a estar contribuyendo a cambiar, modificar, trastocar, contribuir, poner el

12 Eichler, M. (1988), *Nonsexist Research Methods. A Practical Guide*, Boston: Allen & Unwin.

granito de arena en esa producción de conocimiento que no va a seguir replicando condiciones de desigualdad; en una producción de conocimiento que no termina generando categorías que terminen reproduciendo a las estructuras de opresión.

En ese punto, podemos visualizar distintas situaciones. Y, tal vez, en la práctica de acompañar talleres de tesis, en el posgrado, de acompañar en los espacios de metodología, hay algunos puntos que pueden ser críticos, como claves por donde mirar.

Hay una situación que es la del trabajo de campo, de atravesar esos espacios, cuando tenemos un objeto de investigación, es decir lo que Margaret Eichler (1988) definiría como una investigación feminista. Y ahí también hay cuestiones que mirar. No es que si mi trabajo va a tener un objeto propio del cruce de educación, género y sexualidad ¡ya está! Hay varias cuestiones que hay que mirar, y tal vez ahí lo más interesante, o el punto más potente, es pensar: **¿con qué biblioteca estoy construyendo ese objeto?, ¿cuál es mi marco teórico? De alguna manera estoy volviendo a considerar ¿qué epistemología feminista estoy usando?**



Las investigaciones que tienen este recorte es interesante echarles un ojo, en particular para analizar cuál es la biblioteca que estamos leyendo y si esa biblioteca que estoy leyendo me está dando herramientas para definir mi objeto de estudio, mi recorte, mi espacio donde voy a hacer mi trabajo, mi producción de conocimiento. Y hay algo que también se advierte en ese proceso: poder pensar si este marco teórico nos permite hacer inteligible lo que estamos produciendo, nos permite hacerlo visible.

Hay formas distintas de asumir que los feminismos son múltiples, que las pedagogías feministas son múltiples, que a veces se entraman y otras veces disputan sentidos. En este punto, cuando estamos trabajando dentro de una investigación, cuyo objeto se entabla ahí, hay que poder reconocer esas tradiciones y poder inscribirse (no sumisamente) en esa tradición, pero sí inscribirse, entrando en un diálogo que nos permita comprender cómo este objeto y ese marco teórico dialogan.

Ayer estaba mirando una conferencia de Dora Barrancos¹³ donde trabaja lo del marco teórico y señala una cuestión que también es interesante:

13 “El Estado del Arte de un proyecto de investigación”. Dictada en el Primer Encuentro del Programa de Formación y Desarrollo Profesional Becas Saint Exupéry. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 24 de abril de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=QCmyFWohQv0>

“hay que desmitificar la tarea de hacer un marco teórico”. Hacer un estado del arte es comenzar con una biblioteca, no es la de una biblioteca final, es la biblioteca por la que uno comienza. Esa biblioteca nos aporta una caja de herramientas, conceptos, que nos permiten ver para tomar decisiones en el proceso de investigar. Entonces, en la medida que esa biblioteca me va aportando, me permite fundamentar las decisiones que tomamos. Esto no sucede de una vez y para siempre, hay capas de bibliotecas que se van leyendo. De esta manera, será la capa, más capa, más capa, dónde se va focalizando, enfocando, revisando y cómo en esa relación van apareciendo cuestiones que hay que atender.

Recuerdo cuando presenté el título de mi tesis de doctorado, en 2008 que era “La experiencia educativa trans”. Recuerdo haberlo escrito y no saber exactamente lo que quería decir. No tenía claridad, era una intuición que tenía respecto de “algo” que me interesaba indagar, pero no tenía claridad de las categorías. Tuve que atravesar varias bibliotecas para poder, en el 2008, ir construyendo una definición de qué quería decir con chicos, chicas, chiques trans, y a dónde quería llegar. Ese ejercicio me lo ofreció la posibilidad de las bibliotecas y, a veces, las bibliotecas no son la bibliotecas de libros, a veces es un referente en el tema. Recuerdo amplias charlas con Alba Rueda que se sentó a leer conmigo; no era solamente leer si no leer con un otro, otra que te lee, te devuelve, te intercambia, te airea y permite ir construyendo estas definiciones.

Otra posición que es interesante para pensar cuando estamos haciendo una investigación “feminista” es como nos situamos nosotrxs como parte de ese campo, en qué lugar nos ponemos en relación con el objeto. Esto lo señala Sandra Harding¹⁴ que es epistemóloga, filósofa del feminismo, quien plantea que al estar armando una investigación feminista es interesante poder pensarse dentro del mismo plano del objeto y cómo en esa relación sujeto-objeto se construye ese objeto. Es decir, aquello que desde otras corrientes epistemológicas-metodológicas, señalan como encargarse de la reflexividad en torno al objeto de conocimiento.

Ahora, más allá de las investigaciones que van a trabajar con un corpus y objeto específico, suele aparecer otra cuestión con aquellos trabajos que se están haciendo y de repente dicen: “quiero incluir perspectiva de género”. “Me doy cuenta de que quiero-necesito incluirlo”. Allí es intere-

14 Harding, S. (1987) ¿Existe un método feminista?, *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press.

sante cuando reconocemos que el marco teórico tiene determinadas sensibilidades. Si el marco teórico es crítico, como decíamos anteriormente, incluir la perspectiva de género va a ser un camino más allanado. Ahora bien, si el punto de partida es por ejemplo: “la biología determina la vida de las personas”, la conmovición de incluir la perspectiva de género va a ser mucho más que pegar con cinta unas hojas con los nuevos conceptos. ¡No me puedo imaginar cómo se constituirá el marco teórico! Ahora, cuando partimos desde una pedagogía crítica, tal vez, ahí lo interesante es ir encontrando esos puntos donde hay un diálogo, o una tensión que nos puede ser potente. Entonces, el ejercicio es volver -revisitar- para poder pensar en qué puntos hay una cita, una trama, un cruce que nutra el enfoque de trabajo.

Suele suceder que muchas veces cuando dicen: “quiero incluir perspectiva de género en mis investigaciones”, el resultado se traduce en: “agregan mujeres”. Ahí, ¡alerta! Puede ser que agregar mujeres sea interesante; hay que ver el contexto, el texto que se está formulando, el problema que se está construyendo. Pero muchas veces, agregar mujeres significa ir a buscar las mujeres perdidas o poner la columna “mujeres” al lado y simplemente describirlas. Allí la cuestión para atender es: ¿es perspectiva de género si no incomoda nada, si solo se trata de “agregar”? 

Por ejemplo, imaginemos que una entra a un museo de arte, ve todos los cuadros colgados empiezan a mirar y, por lo general, se encuentra con que los pintaron varones, blancos, heterosexuales; se pintan cosas parecidas, porque también hay alguien que los curó. Entonces, una estrategia sería: agrego mujeres, así pongo “mujeres perdidas que fueron tan valiosas” que no vimos sus cuadros, pero que no disputan o no discuten con ese armado. En este sentido, no van a aparecer las mujeres artesanas. O imaginen en el museo de arte contemporáneo una artesanía en el medio. ¿Por qué nos parece impensable? Porque disputa la regla en la que está construido ese museo como canon.

Algo similar podríamos pensar en la construcción del marco teórico. Resulta mucho más complejo disputar el sentido de agregar a “esa mujer” en tanto discusión de igualdad, desigualdad y producción de esa igualdad/desigualdad, porque incluso podemos agregar a las mujeres atendiendo a las mujeres en tanto producción de esas desigualdades. Allí hay una pata desde donde miran y allí también se ponen en juego, en esta perspectiva, cómo voy a construir los datos.

Esta es otra situación si tengo las técnicas, las estrategias, lo suficientemente sensibles para recuperar las voces de los sujetos vulnerados, subalternizados por su condición sexo-genérica: ¿tengo instrumentos que permitan construir datos sensibles al género? Se puede tener una perspectiva de género en el marco teórico pero luego no avanzar en la construcción de instrumentos consistentes con ello. Les propongo recuperar aquí, por ejemplo los desarrollos en la historia oral y como la historia oral tuvo un enlace con los feminismos para trabajar con las mujeres que como sujeto histórico se encontró fuera de la escritura, y con ello excluidas de los registros públicos. La oralidad aportó reflexiones de herramientas técnicas que se hicieron sensibles, se construyeron como sensibles. En esto me parece que hay algo para pensar en las estadísticas. Por ejemplo: ¿tenemos formas de cuantificar que sean sensibles? Creo que con las discusiones del Censo eso quedó como abierto de par en par. Así que, digamos, podemos proponer esas discusiones. Es importante tener presente esas discusiones. Y también genera discusión en las estadísticas que es interesante cierta tendencia a buscar unidades familiares, las unidades familiares pueden invisibilizar cuestiones. Entonces, cuando estamos buscando indicadores, hay que pensar allí: ¿hay una cuantificación o una cualificación de mis datos que es sensible a aquello que quiero indagar? Porque si no también después sucede que “el campo no me dice nada”. ¿Cómo se construyó ese dato? ¿Porque no dice nada?

Situación 3. La situación 3 es esta: “me gustaría que mi producción no tenga sesgo de género”. Otra expresión que muchas veces y que se soluciona con una mirada bastante formal de “pongo los/las/les” (que es un paso, porque por supuesto que el lenguaje nombra y en la medida que nombra genera condiciones). Sin embargo, se recupera el uso del lenguaje en su aspecto más formal que es agregar el los/las/les sin que eso tenga una lectura en lo que se está produciendo. Es solamente decir los/las/les, usar la equis y no usar la equis. Es un pequeño paso, no quiero que con esto quiten la x [risas] pero, tal vez, lo más interesante es poder pensar: si estamos usando ese lenguaje ¿qué estamos queriendo reponer con este lenguaje? ¿por qué queremos hacerlo visible y nombrar? Entonces, hay una pregunta interesante, y muchas veces sucede que con esa pregunta... Esto lo dice Margaret Eichler (1988) lo interesante es revisar los conceptos, las cajas conceptuales, es decir, los conceptos que estoy usando para el marco teórico en función de las decisiones. Los conceptos como caja

de herramientas y los conceptos que estoy formulando, los conceptos que estoy creando. Y ella hace todo un listado que es fascinante sobre cuestiones que hay que tener en cuenta. Dice: bueno, estos conceptos salen de campos disciplinares; esos campos disciplinares son androcéntricos, con lo cual hay que estar teniendo una vigilancia al respecto de qué conceptos estoy usando. Y voy a dar como algunos ejemplos: “trompas de falopio” usamos el concepto trompas de falopio. ¿Por qué usamos este concepto? Bueno, porque tiene una historia y se nombró así, está en el libro, es como está escrito. Ese concepto tiene una historia y Gabriel Falopio practicaba la vivisección con esclavas e inmigrantes pobres sin anestesia. Aquí estamos usando un concepto que es “heredero” de una historia, entonces, ¿este sería el mejor concepto para usar?

Es un ejercicio interesante para cuando están las tesis ya escritas: ¿qué conceptos estoy usando? ¿Vale la pena o no usar estos conceptos? ¿Hay conceptos alternativos que definan lo mismo pero que no sean sexistas? Cuando usamos “trabajo en blanco”, “trabajo en negro”, “denigrar”, ¿qué historia hay detrás de estas palabras? Ella tira unos pequeños tips que son preguntas para potenciar el ejercicio reflexivo. Es la posibilidad de poder pensar los conceptos que uso y los conceptos que produzco. ¿En qué marco los estoy formulando? Otro ejemplo es el usar conceptos de agrupamiento. En educación se usa mucho: en el aula, el equipo, y se invisibilizan las relaciones sexogenéricas. Me parece que es interesante porque, en algún punto, nos permite hacer esa revisión de lo ya escrito. Esto que está escrito, ¿con qué lo estoy tomando?, ¿qué cosas tendría que reformular y revisar?

Así como hay palabras y conceptos donde podemos ver claramente que el androcentrismo está presente, también hay otros conceptos que provienen de tradiciones feministas y que son más polimorfos o que tienen historias diferentes de sentido. Y traigo el ejemplo de “empoderarse”. Hay una tradición de las pedagogías feministas de la diferencia estadounidenses que ponen en circulación la palabra “empoderar”. Una de las críticas, era justamente que se hablaba de “empoderar”, y tenía que ver con que las mujeres accedieran a las mismas situaciones de poder de los varones, sin que esto tenga una crítica a los modos, a como se concebía el poder, a sus estrategias y esa es una crítica, ¿no?

Personalmente, me parece que cuando se habla “empoderar” también hay que escuchar qué se está diciendo porque esa es “una tradición” y cuan-

do yo lo estaba nombrando, lo estaba nombrando dentro de esa tradición. Pero hay otras tradiciones, por ejemplo la de las feministas que ingresan a la universidad y que utilizan este término para nombrar el proceso de potenciar el reconocimiento de la voz propia, de la autonomía. Entonces, antes de hacer una crítica al término en sí, yo trataría de escuchar un poco más dentro de qué marco se está pensando el empoderamiento.

Acuerdo bastante más el concepto de “*affidamento*” qué es un concepto de las feministas italianas de la diferencia. *Affidar* es el vínculo que se genera -ellas van a estar hablando en la década del 70, así que voy a remitir a sus palabras- entre dos mujeres donde hay una diferencia de experiencia vital, a partir de la cual una le cuenta a la otra el mundo y eso transforma a las dos y las inscribe en una genealogía de saberes, experiencias y conocimientos. Personalmente, me gusta más esa palabra, porque me parece que habla de una tradición de encuentro donde lo que se pone en juego para la producción del conocimiento es la experiencia vital. Acá, la diferencia de esa experiencia vital no es unívoca, a veces es para un lado, a veces para el otro y no es la edad, sino la experiencia vital en determinada situación. Me parece más interesante y, también, parece más interesante para pensar la escuela, los procesos pedagógicos y cómo las docentes pueden “*affidar*” y cómo pueden construir ese vínculo de “*afiddamento*”, estableciendo una asimetría, pero una asimetría que es inestable que es por un momento, depende en qué situaciones se esté. En este punto me gusta más *affidar*.

Estas mujeres se juntaban en torno a la conformación de librerías. Lo que hacían era fundar librerías, en este caso una librería en Milán¹⁵, pero de por sí las librerías de las mujeres vienen de esa historia. Lo que hacían era juntarse a leer para leerse, para leer, para leer a otras y en ese encuentro generar las propias bibliotecas y las bibliotecas de los libros canónicos. Creo que el desafío actual no es necesariamente leer más, sino recomponer la biblioteca de experiencias que son necesarias de reponer y que, a veces, esas experiencias no están escritas en ningún lugar, hay que escribirlas. Ese también fue el contexto de donde surge esta palabra “*affidamento*”.

Entonces, quisiera señalar que siempre que se incluye algo de género va a ser incómodo, va a ser conflictivo, si no, no nos generaría esta conmoción. Pero también va a generar complejidad, nos va a dar una vista de

15 Librería de Milán (1991) No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres.

complejidad y, de alguna manera, también nos va a aportar para pensar: ¿qué tipo de mundo estamos queriendo? ¿a qué mundo queremos llegar? Tal vez, podemos *aguantar-sostener* un poquito la incomodidad, en función de tener cierta expectativa en un mundo más justo, más transformado, con más sujetos, más igualitario. Tal vez, un poquito de confort, de decir: bueno, esta incomodidad que me atraviesa tiene una finalidad. Sobre todo cuando estamos pensando ¿porque producimos? y ¿para qué producimos? ¿Hacia dónde estamos yendo cuando queremos producir?

Guadalupe: Me preguntaba en eso que estás trayendo y en cómo pensar esa producción del conocimiento y la orientación sobre esa producción de conocimiento. Es posible sumarle a las preguntas que propones una pregunta por lo que está silenciado, por ejemplo, por las identidades sexo genéricas que aún no aparecen, que aún no logramos asir ni siquiera con alguna categoría. Y fundamentalmente, me parece que debemos volver a reconocerle a la calle, o a los movimientos feministas, o los movimientos de las disidencias, el primer espacio donde eso es nombrado. Entonces, hay algo de ese orden también, de la mirada puesta como -al mismo tiempo- en la biblioteca y en la calle.

En esa interpelación yo tengo muy presente a Elena Achili (2005) y sus tres aristas que nutren el sobre cómo pensar un problema de investigación (los harto a mis estudiantes con esto): antecedentes, categorías teóricas y realidad: ¿qué cosa del mundo que nos rodea, nos inquieta? Entonces, ahí hay que reconocer lo que aún no está, el campo de lo ignorado que también es un legado feminista, volverse sobre lo ignorado, sobre quienes están silenciados, sobre lo que aún no es nombrado y tener por lo menos esa mirada atenta al reconocimiento. Y fundamentalmente pienso en las disidencias, en términos generales, en la diversidad genérica como un campo para nombrar, para incorporar. Bueno [mirando al público], ¿Cómo están?

[risas]

Algunas publicaciones sugeridas

Baez, J. (2019). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora* (Buenos Aires), 25(1),

1-3. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100007&lng=es&tlng=es.

Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IIICE*, (38), 7-24. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>

Autor, S. (1993, marzo 1). El affidamento. *Debate Feminista*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1993.7.1661>. https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1661/1488

Güereca Torres, R (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. Recuperado de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929/923>

Haraway, Dona (1984) *Manifiesto Ciborg*. Traducción de Manuel Talens con pequeños cambios de David de Ugarte. Recuperado de https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/beatriz_suarez/ciborg.pdf

Haraway, Dona (2020) *Cuentos para la supervivencia terrenal* (documental) <https://lalulula.tv/cine/100076/donna-haraway-cuentos-para-la-supervivencia-terrenal>

Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Volumen 12 (28), 63-97. Recuperado de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Epistemolog%C3%ADa-feminista.-La-sub-verso%C3%B3n-semi%C3%B3tica-de-las-mujeres-en-la-ciencia.pdf>

Rojó, P y Jardon, V (2018) *Los enfoques de género en las universidades. UNR*. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>

**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:**
<https://youtu.be/sdSRvbvslEQ>





Investigar la escuela desde la escuela

Conversación entre Daniel Brailovsky*,
Monica Uanini** y Agustina Zamanillo ‡

Monica Uanini: Me parecía importante abrir este espacio de conversación recordando los tres temas que están organizando la convocatoria del Ciclo y que son: investigación, experiencias educativas y saber pedagógico. Esas tres cuestiones y las relaciones entre ellas son un asunto sobre el cual, en el campo pedagógico, venimos interrogándonos y estableciendo distintos tipos de relaciones entre diversas de instituciones.

Desde hace por lo menos tres décadas (desde la vuelta de la democracia, pero fundamentalmente avanzados los noventas), con el desarrollo de la investigación educativa en las universidades, tenemos un primer momento de emergencia y consolidación de los procesos de investigación en educación. Pero este ha sido un proceso en el que se fueron congregando diferentes voces, instituciones, inquietudes, y diferentes demandas.

Junto a la investigación en las universidades uno puede reconocer actualmente otro tipo de actores, otro tipo de inquietudes y otros tipos de desafíos también. Tenemos políticos, formadores docentes e investi-

* Doctor en Educación, Licenciado en Educación Inicial, Maestro de Nivel Inicial, Profesor de Educación Musical y Magíster en Educación. Docente investigador de UNIPE y profesor universitario en grado y posgrado en diversas universidades nacionales. Investiga en el área de Pedagogía y Cultura Escolar. Formador y capacitador de docentes. Docente del trayecto pedagógico de los Masters para Maestros de Tango en la Escuela Argentina de Tango. Autor de numerosas publicaciones sobre temas de pedagogía.

** Magíster en Investigación Educativa. Profesora Adjunta de la cátedra de Antropología Social y Educación (ECE, FFyH UNC). Investigadora en temáticas referidas a políticas educativas y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria (CIFYH). Participa de la gestión institucional y pedagógica de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Autora de numerosas publicaciones en educación.

‡ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora de las Prácticas Profesionales Supervisadas, docente del Taller Práctica Pedagógica e Intervención (ECE, FFyH, UNC). Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). Investiga sobre políticas educativas y formas de relación con el saber en la escuela secundaria (CIFYH).

gadores universitarios, gremios con disposiciones, marcos y finalidades institucionales y también diferentes asimetrías y legitimidades. Junto al proceso de emergencia de investigaciones educativas en las universidades, a partir y fundamentalmente a fines de los años 90, y con más fuerza a partir del año 2006, 2007, se abrió todo un proceso de investigaciones en los Institutos de Formación Docente. En el año 2006 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPe), en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Pero ya desde fines de los 90 empiezan políticas formadoras en la investigación de los docentes que son profesores de los distintos Institutos de Formación Docente (IFD).

Desde estas nuevas investigaciones y esas nuevas demandas a los IFD, se van generando también nuevas interpelaciones a lo que hasta ese momento era la investigación educativa desarrollada desde las universidades. Una investigación que estuvo centralmente ordenada, regulada y orientada por el saber de las ciencias sociales y que empezó a partir de este crecimiento, de la trama de demanda de los IFD, a introducir otro tipo de preocupaciones como asuntos para la investigación. Y a demandar también otros tipos de articulaciones entre investigación e intervención, otro tipo de diálogo entre las ciencias sociales y la pedagogía.

Entonces tenemos por un lado, estos procesos de investigación, que es el primer término al que convoca el conversatorio; y tenemos, por otro lado, las propias experiencias educativas sobre las o con las cuales trabaja la investigación en la educación. Y allí también, un sinnúmero de asuntos que considerar, en cuanto a cómo abordamos con la investigación, con la pedagogía, numerosos cambios. Hace poco en pandemia, por nombrar solo algunos, cambios curriculares, cambios en formatos, instituciones, de regímenes académicos, en las formas de promover la vinculación entre docentes y estudiantes, en las formas de evaluar: hay un torbellino en el sistema y muchas de esas cuestiones tienen poco beneficios de inventario. La investigación desde las ciencias sociales ha contribuido a algunos de esos procesos.

Las experiencias educativas no solo están consideradas desde diferentes actores que forman esta matriz, polimórfica y poliformica, que trabaja en la investigación educativa, sino que también están relacionadas con la producción de saber pedagógico. Las relaciones entre investigación, experiencias educativas y saber pedagógico son asuntos de interrogación y creo que el saber pedagógico hoy, tal vez, alterado, diría Favia Terigi, es

también un saber que puede interrogar a la investigación universitaria desarrollada en los términos clásicos de las ciencias sociales. Puede interrogarlo en torno a sus sentidos, en torno a los modos en que puede articularse con las prácticas educativas, tanto en los institutos de formación docente como en las prácticas escolares. Por cuanto el saber pedagógico, por su doble carácter interpretativo/propositivo, demanda claves para trabajar en la mejora de las experiencias educativas y requiere, para ello, agendas de investigación más centradas en las relaciones entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje

Sería un buen ejercicio este de pensarnos cuando nos situamos en el lugar de investigadores, en esto de ser los interrogadores interrogados, interpelados por estos otros desafíos que, me parece, son el saber pedagógico, no en términos de saber acabado, sino de unas preguntas que hoy tiene ese saber pedagógico por constituirse.

En este marco, hay múltiples experiencias y combinatorias entre lo que es la práctica docente, la experiencia educativa, la investigación, más allá de la clásica investigación universitaria y su mirada sobre las prácticas educativas.

En Argentina, México, Brasil, Colombia, hay diferentes experiencias ensayando formas de articulación diversas. Esto es, para mí, una matriz desde donde pensar algunas preguntas en torno a lo que va a contarnos Daniel sobre la investigación.

Agustina Zamanillo: Este tema que nos convoca, el de investigar la escuela desde la escuela, tomando en cuenta este marco que compartió Mónica, me lleva a preguntarme por las formas que puede tomar la investigación en el campo de la educación cuando esa investigación se asume con una mirada pedagógica, es decir, cuando la indagación que se realiza sobre algún asunto o algunos aspectos de un proceso educativo se compromete con la mejora de ese u otros procesos educativos. Este compromiso al que remito se asume siempre desde una posición política, o sea, desde ciertos principios y teniendo en vista cierto horizonte, como pueden ser la inclusión educativa y la justicia social. A groso modo, hacer investigación educativa con mirada pedagógica es meterse con el tema que se va a indagar, apelando a cierto modelo o marco investigativo, pero involucrándose con la intención de producir una transformación en las prácticas educativas y asumiendo que para eso es necesario construir un saber respecto a cómo

afrontar determinadas problemáticas que se les presentan a quienes participan en esos procesos, entrar en diálogo con sus prácticas y sus demandas ligadas al trabajo pedagógico que sostienen.

Este compromiso pedagógico con la mejora de los procesos educativos puede asumir muchas formas en la práctica investigativa, puede darse de distintas maneras. Con parte del equipo con el que venimos trabajando en el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada (PPS), en la Escuela de Ciencias de la Educación, venimos curioseando, acercándonos un poco, a algunos modelos investigativos que trabajan con dispositivos en los que, al mismo tiempo que se investiga, se interviene sobre esos procesos educativos.

En estas investigaciones, el dispositivo que se despliega contempla ambas cuestiones: permite investigar algún aspecto del proceso educativo y, al mismo tiempo, intervenir de manera directa en el mismo. Encontramos ejemplos en lo que Nadine Bednarz denomina como formas de investigación participativa; se refiere con esto a dispositivos de investigación en el campo de educación en los que se conforma un equipo de trabajo y quien investiga trabaja junto con sujetos involucrados en el proceso, generalmente con docentes, y se indaga conjuntamente algún aspecto de la práctica docente o del proceso educativo en el que se inscribe esa práctica.

En estas investigaciones, los docentes, no son objetos de indagación sino que son sujetos activos en la construcción de nuevos saberes en el campo educativo y pedagógico. Esta profesora canadiense de la Universidad de Quebec, en desarrollos realizados junto a otros colegas, analiza en especial dos modelos y los compara: el modelo de la investigación-acción para el desarrollo profesional docente y el modelo de la investigación colaborativa entre docentes e investigadores.

No vamos a profundizar en esa comparación, pero sí me interesa poder referir a dos experiencias de investigación colaborativa desarrolladas en nuestro país, que consideramos particularmente significativas. Se trata de experiencias llevadas adelante desde SUTIBA¹, el sindicato de docentes de la provincia de Buenos Aires, y que han sido difundidas por UNIPA².

Una de ellas es una experiencia coordinada por Patricia Sadosky, que ha trabajado con investigación colaborativa en enseñanza de la matemática

1 Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires

2 Universidad Pedagógica Nacional

ca, principalmente con docentes de secundaria³. Y otra es la desarrollada por Delia Lerner junto a Beatriz Aisemberg con maestros de primaria y profesores de Historia de secundaria, sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de las ciencias sociales⁴.

Básicamente, el dispositivo tiene que ver con un grupo de investigadores que conforma un equipo de trabajo con quince, veinte docentes, de distintas escuelas. Se implican conjuntamente en una tarea: la de elaborar una secuencia didáctica que intente abordar un contenido determinado con una forma de abordaje, e involucra a los estudiantes en un proceso de construcción de conocimientos. Ese diseño se va haciendo de manera procesual en reuniones de trabajo en las que se discute, se dialoga, se plantean diferencias, se logran construir algunos acuerdos sobre el contenido, sobre la relevancia de enseñarlo, sobre el cómo enseñarlo; y este recorrido se va sistematizando. Una vez que se consigue una secuencia consensuada, se lleva a las aulas de algunos de estos docentes y otros docentes participan como pares que acompañan el desarrollo de esas clases, y también observan y analizan conjuntamente cómo se va desplegando la secuencia. Finalizado el proceso, se analiza toda la experiencia de trabajo colectivo en función de las preguntas de investigación, que son preguntas algunas del orden de la didáctica específica, otras vinculadas a las condiciones de

3 Se puede acceder a esta experiencia a través del libro digital: Sadosky, P; Espinoza, A. M. (2020): *Pensar con otros la clase de matemática. Una experiencia de trabajo colaborativa*. UNIPE y SUTIBA. Buenos Aires. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/pensar-con-otros-la-clase-de-matem%C3%A1tica-una-experiencia-de-trabajo-colaborativo-detail> También se puede consultar una producción audiovisual que recupera las voces de quienes participaron en este proyecto de investigación colaborativa, Recuperado de: <https://www.sutiba.org.ar/producir-conocimiento-para-transformar-la-escuela-experiencia-de-trabajo-colectivo-con-profesores-de-la-escuela-secundaria-13174.html>

4 Se puede acceder a esta experiencia a través del libro digital: Lerner, D. (2017): *Leer para aprender Historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. Buenos Aires. UNIPE y SUTIBA. Recuperado de: <https://unipe.edu.ar/institucional/digesto/category/48-herramientas?download=238:-delia-lerner-y-colaboradores-leer-para-aprender-historia-una-investigacion-colaborativa-protagonizada-por-equipo-de-docentes> También se puede consultar una producción audiovisual que recupera las voces de quienes participaron en este proyecto de investigación colaborativa, Recuperado de: <https://www.sutiba.org.ar/transformar-la-enseanza-transformar-el-trabajo-docente-investigacion-colaborativa-en-educacion-primaria-13173.html>

trabajo docente, a lo que posibilita el trabajo colectivo, otras tienen que ver con el dispositivo mismo de formación docente (pensado en el carácter formativo de este recorrido que se les propone). Y se va produciendo de esa forma un saber.

No voy a contar mucho más para no spoilear, porque Patricia Sadosky es una de las invitadas que va a formar parte de este ciclo, seguramente ahí se van a explayar más en estas cuestiones.

En esta misma línea de investigaciones participativas podemos dar con otros modelos, por ejemplo, la línea de investigación narrativa sobre la cual estuvieron conversando Patricia Gabbarini y Daniel Suarez⁵, en el primer conversatorio de este ciclo. Y podemos remitirnos más allá en el tiempo a los talleres de educadores que desarrollaron Elena Achilli y Graciela Batallán en los '80⁶.

También, con el equipo de PPS, venimos deteniéndonos en los desarrollos que se realizan desde la Universidad Pedagógica Nacional de México, en torno al campo de la intervención educativa retomando muchos elementos propios del análisis institucional. Ahí producen intervenciones en diversos ámbitos sociales, desde espacios comunitarios hasta escuelas, que permiten la producción de conocimientos pedagógicos⁷.

También hace poco tuvimos aquí la oportunidad de acceder a una experiencia narrada por Tatiana Mendoza cuando nos visitó en 2019 y estuvo conversando en este mismo auditorio. Entonces nos comentaba

5 Refiere a la conversación titulada "Investigación narrativa y pedagogía" disponible en la página 23 de este e-book.

6 Algunas referencias al dispositivo talleres de educadores pueden encontrarse en estas publicaciones: Batallán, G. y otros (1982) *Talleres de Educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo*, Buenos Aires. CIE y Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente No. 1, Universidad Nacional del Rosario.

7 Una de las referentes académicas con vasta trayectoria y producción en ese ámbito es la pedagoga Dra. Teresa Negrete Arteaga, responsable en México (UPN) del proyecto internacional "Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina", que aborda el proceder conceptual-técnico-metodológico de la intervención educativa, recuperando experiencias en estos tres países. Un artículo en el que se puede consultar sobre el dispositivo de intervención-investigación que vienen desarrollando es: Negrete Arteaga, T.; Pacheco Rojas, A. (2017) *Relación entre análisis institucional y currículum. Herramientas para pensar la formación de jóvenes restauradores*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 39, No. 2, págs. 129-142 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4575/457555939008/html/>

un proyecto en el que había participado, que había coordinado Elsie Rockwell allá en México, a partir del cual se produjo un material didáctico para docentes de escuelas rurales con propuestas de actividades para el abordaje de contenidos de matemática y lengua en aulas multigrados⁸. Se había conformado un equipo de trabajo en el que habían participado investigadores y más de 200 docentes (algunos formadores de formadores, otros maestros de escuelas rurales). La sistematización y el análisis con herramientas investigativas de este proceso de producción, no sólo abonó a la elaboración del material didáctico si no que posibilitó la producción de algunas reflexiones y saberes pedagógicos sobre modos y criterios a tener en cuenta en la producción de materiales para la enseñanza y el desarrollo de políticas curriculares y educativas.⁹

Estas son algunas formas, hay muchas más, que nos parecen muy fértiles para el desarrollo de investigación con mirada pedagógica. Advertimos que estas formas no tienen una presencia tan fuerte en el ámbito académico local, acá en nuestra Escuela de Ciencias, en nuestra Facultad. Cuando aparecen, a veces se mantienen más sobre los márgenes y eso puede tener que ver con muchas cuestiones, en parte con que son formas que rompen con las lógicas instituidas. A veces, la academia tiende a separar estos dispositivos: por un lado va la investigación y por otro, la extensión; a veces se crean puentes pero, en general, se mantienen separada

Bueno, a nosotras nos interesaba mencionar esto y traer para conversar con Daniel el sentido pedagógico y la mirada pedagógica en la investigación.

8 El material al que se hace referencias es: Rockwell, E. y otros (2016) Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México Recuperado de: <https://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>

9 Algunos artículos en los que se presenta parte del saber pedagógico producido a partir de esta experiencia son: Rockwell, E. Mendoza, T (2021) ¿Cuántos cuadraditos caben? Estrategias didácticas para la pedagogía multigrado en matemáticas. Proyecto CREER. Aportes para el diálogo y la acción, N° 18. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/cuantos-cuadraditos-caben-estrategias-didacticas-para-la-pedagogia-multigrado-en-matematicas/> y Rockwell, E. Mendoza, T; Rebolledo, V. y Tapia, E. (2021) Convergencias y divergencias en el diseño de estrategias didácticas: integración del conocimiento docente y la investigación educativa. Proyecto CREER. Aportes para el diálogo y la acción, N° 19. Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/convergencias-y-divergencias-en-el-diseno-de-estrategias-didacticas-integracion-del-conocimiento-docente-y-la-investigacion-educativa/>

Nos parece que en la investigación que él desarrolla, a la cual hemos accedido a partir de sus obras pedagógicas, hay mucha mirada y articulación pedagógica, tanto en la forma en que se construyen los problemas de investigación como en las decisiones teórico metodológicas que se toman. En particular, hay una investigación que está socializada en este libro que se llama *“Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo”*, una obra que producen con Angela Menchon y en la que relatan la experiencia de un proyecto de investigación: las preguntas que se hicieron, las razones por las que se hicieron esas preguntas, las categorías que construyeron, los dispositivos de escrituras que echaron a rodar en las clases, ofrecen a los formadores de formadores ayudas para enseñar mejor¹⁰. Lo traigo porque justo nos está acompañando mucha gente de los profesorados, estudiantes y docentes y creo que trabaja sobre un tema que nos preocupa a quienes hemos trabajado o estamos trabajando en ese nivel; a veces parecen agotarse las ideas para atender a las dificultades que se van presentando en la escritura, al encontrar producciones llenas de *copipasteo*. Y algunas categorías que produce esta investigación, son muy valiosas en términos pedagógicos como orientación y criterios de acción en el trabajo de los formadores de formadores.

10 El proyecto de investigación al que se alude se tituló “Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales” y se enmarcó en el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. El propósito del proyecto fue atender a problemáticas frecuentes en las carreras de profesorado ligadas a las prácticas de escritura en la formación, que suelen suscitar quejas y malestares tanto de docentes como de estudiantes. Para eso, este proyecto de corte etnográfico se centró, en un primer momento, en entender qué sentidos le otorgaban estos actores a la escritura en el contexto de las materias. A partir del trabajo de relevamiento y análisis se construyeron categorías, reconociendo distintos tipos de situaciones de escritura e identificaron rasgos de situaciones en que la escritura lograba operar más efectivamente como herramientas de pensamiento y aprendizaje. Luego idearon algunos dispositivos de escritura que incluían esos rasgos, propusieron a algunos docentes incorporarlos en sus clases y sistematizaron y analizaron los resultados. El libro de difusión en el que se comparten los resultados de esta investigación, incluye una batería de estrategias didácticas para docentes de profesorados que pueden ser adaptadas para proponer a sus estudiantes escrituras que habilitan la reflexión: Brailovsky, D.; Menchón, A. (2014) *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc. Buenos Aires.

Entonces la idea con Daniel era poder conversar hoy acá sobre esas formas, sobre cómo piensa y cómo articula algunas de estas cuestiones en los procesos investigativos de los que participa.

Daniel Brailovsky: Quisiera comenzar por subrayar la idea en sí de la investigación pedagógica - o quizás sería mejor decir de las investigaciones pedagógicas, ya que se trata de un género bastante diverso - diferenciándola de la investigación educativa en general, o a secas. Porque no es lo mismo investigar las prácticas de escritura en el profesorado, por ejemplo, o investigar el juego de los chicos en el patio, o una situación de enseñanza dentro de un aula, que analizar cómo fue disminuyendo la matrícula en un sector de gestión o analizar la inversión en relación a los salarios docentes. Éstos últimos son ejemplos de investigaciones del campo de la educación, pero creo que la designación de investigación pedagógica es más apropiada para los primeros asuntos que mencioné, para ese tipo de prácticas de investigación que están ligadas al quehacer del oficio docente, más cercano al aula y a la institución que al sistema. Podría decirse: ¡está todo relacionado! Y si, por supuesto, lo está. Pero eso no impide considerar las particularidades de un enfoque investigativo cuando pone el foco en una escala más local, más situacional, más próxima a la experiencia y la perspectiva de quien despliega el oficio docente.

Entonces, a la hora de preguntarnos ¿de quién es la investigación pedagógica, quién la reclama para sí? ¿En qué términos? ¿desde qué ideas y léxicos? ¿para que sea mirada desde que lógicas? ¿para que tienda a volcarse en qué diseños de trabajo? Al hacernos estas preguntas nos tenemos que dirigir también a ciertas particularidades de la investigación pedagógica, una de la cuales (quizás la más importante) tiene que ver con los vos decías, Agustina, respecto de que la investigación pedagógica es, al mismo tiempo, una forma de intervención. Lo mismo suele decirse de la evaluación, por ejemplo: que uno evalúa a un sujeto, a un programa o a una institución, y al mismo tiempo que obtiene una información que la evaluación busca obtener, incide tanto por el efecto de la profecía autocumplida, como porque la sola existencia de una evaluación modifica el comportamiento y las sensaciones de las personas.

La investigación pedagógica, entonces, así pensada, tiene que ver con una forma de investigación volcada a (y realizada desde) una inmersión en el oficio docente, en las aulas, en la gestión escolar. Una investigación que



se imbrica con las experiencias escolares (actuales, anteriores, potenciales) de quienes investigan. Porque además de tener actores investigadores e investigadoras yendo a las aulas en las escuelas, realizando observaciones, entrevistas, participando, y además de producir textos, participaciones en congresos, ponencias, en fin, todo tipo de productos derivados de la investigación, es a la vez escenario de un efecto particular al estar construida desde adentro de las aulas. Produce un efecto que resuena en ese espíritu de reforma permanente que nos caracteriza a los que *vivimos* en las aulas, y tiene por lo tanto un compromiso casi tácito con el cambio escolar. Todo aquello que en la investigación usualmente nos preocupamos por separar, porque no es lo mismo producir conocimiento sobre la realidad que pretender incidir sobre ella, en la investigación pedagógica no es tan tajante, o no es tan fácil de separar, o quizás no es tan conveniente separar del todo. Desde que el oficio es un oficio que produce cosas, que fabrica conceptos, que busca un efecto en las personas, entonces es casi inevitable que la actividad de investigación, además de producir un conocimiento y succionar (como quien extrae sangre de una vena) un dato, un saber, empatice además con ese deseo de mejora, de transformación, de comprensión en vista a las prácticas.

Si esta investigación pedagógica es específica, tal vez podríamos pensar su especificidad de una manera parecida a la que pensamos la especificidad de las didácticas. Es decir, hay una didáctica general, que estudia la enseñanza. Pero no hay dudas de que no se enseña igual la matemática que la poesía. Entonces hay didácticas específicas, que construyen un saber sobre la enseñanza relacionada con ciertos campos del conocimiento. Y tampoco se investiga igual la educación que la economía, aunque exista una marcada tendencia a mirar la educación desde categorías económicas, últimamente. La investigación pedagógica, entonces, podría también buscar una especificidad en la que esa forma de conocer los saberes escolares, el saber pedagógico situado en las experiencias educativas, pueda encontrar su especificidad también. Y tal vez no se trate sólo de una especificidad metodológica, no se trate de si hay que hacer estadísticas o entrevistas u observaciones participantes, sino de algo que tiene que ver con cómo se concibe el propio acto de investigar.

Siempre me pareció que la palabra que mejor describe, que mejor empatiza con la investigación es la idea de *aprendizaje*. Investigar se explica por el acto de aprender, con la salvedad y la observación de que no es

igual el aprendizaje de los alumnos y alumnas que el aprendizaje de los investigadores e investigadoras. El alumno es quien aprende algo que otro ya sabía para saberlo también. Se puede pensar desde esta idea tan linda de Jorge Larrosa de la relación pedagógica como un vínculo entre un estudioso y un estudiante. El estudioso da a leer al estudiante lo que ya ha leído, y en el acto de dárselo a leer, lo relee, lo resignifica, encuentra otras cosas en los mismos textos porque los somete a otras conversaciones.¹¹ Pero digamos que el aprendizaje del alumno es un aprendizaje que está impulsado por el deseo de pertenecer a esa cofradía a la que su maestro, su profesor, pertenece y desde donde lo invita, le abre la puerta, lo hospeda.. El alumno quiere iniciarse en una lengua que se le da a balbucear, y ese balbucear lo introduce en el uso más experto de esa misma lengua.

El aprendizaje del investigador, en cambio, es un aprendizaje hecho con un cierto espíritu fundante. Hay algo de bautismo y algo de fundación en el saber del investigador, porque no aprende algo que otros saben, sino que aprende algo (que no *se* sabe) para saberlo y comunicarlo, para saberlo y compartirlo, y para que a partir de ahora lo sepan todos, para que *se* sepa. Entonces, en el caso de la investigación pedagógica, es una forma de aprendizaje que tiene más que ver con esa construcción de un conocimiento que modifica el modo en que pensamos y el lenguaje con el que hablamos de lo que sucede en las aulas.

Me gustaría proponer un pequeño recorrido alrededor de esta idea de qué significa investigar, y tratar de pensar, rodear, tener entre manos una idea de investigación atravesada de cuatro energías puntuales, a ver si sirven para pensar la investigación pedagógica: la energía de la curiosidad, de la lectura, de la mirada y la escucha y de la escritura y el pensamiento. Si les parece bien, quisiera abrir a estas cuatro ideas, para conversarlas y retomarlas luego. Dejo además abierta, para ver si podemos retomarla después, la idea del trabajo de campo en las escuelas como un *regreso*. La idea, digamos, de que ir al campo en el caso de una escuela no es ir a un lugar exótico en el que nunca se estuvo, sino que es un lugar que, al menos en la percepción, es muy conocido. Más que doble hermenéutica, podríamos decir, hay quintuple hermenéutica. ¡Está recontra significado! Entonces, bueno, dejo también abierta la discusión acerca de qué podemos decir de esa actitud de regreso. Todo esto, además, debería servirnos para pensar puntos de encuentro entre la mirada del investigador y la mirada

11 Larrosa, J. (2020) El profesor artesano, Buenos Aires: Noveduc

del docente... ¿qué tienen en común, en qué lugares se encuentran, en qué lugares se retroalimentan, más allá de los lugares ya sabidos docencia, investigación, extensión, por ejemplo?

Curiosidad

La curiosidad es la energía del investigar que los profesores de taller de tesis convierten en una exigencia muy puntual: formular los objetivos de investigación, los generales y los específicos. Es el punto en el que uno lee el capítulo correspondiente del manual de Hernández Sampieri¹², o repasa el texto de Catalina Wainerman y Ruth Sautú¹³ para revisar si se ha cometido alguno de los errores usuales en la formulación de objetivos. Es donde los tesisistas escriben una larga lista de preguntas de investigación para abrir y a la vez circunscribir el tema. Es donde se les dice: ¡tenés que acotar! Entonces, de esa manera, se supone que uno formaliza su pregunta, que es una pregunta que, al estilo de una catapulta, tiene que ir a caer allá lejos donde está la ignorancia que busca destruirse.

Pero también podemos pensar la curiosidad, sin desmerecer esas herramientas metodológicas que son muy útiles, como una especie de pica-zón, de incomodidad que uno siente, y que sólo la siente si está en la escuela, si ha transitado las aulas, si ha conversado con estudiantes, con colegas, con directivos y se ha sentido indignado por situaciones que sucedieron en la escuela y lo hicieron juntar ciertas preguntas, ciertas inquietudes, ciertas broncas. Entonces, más allá de poder trabajarlas en terapia, creo que esas sensaciones generan un cierto tipo de compromiso y un cierto tipo de preguntas, que son preguntas que llevadas al rigor de la investigación científica, si se quiere, pueden producir cosas muy interesantes.

La curiosidad pedagógica, entonces, esta curiosidad ligada a la investigación pedagógica, es una curiosidad que nace ya un poco performativa, que nace ya un poco transformadora o con deseos de transformación, porque surge de una incomodidad en el territorio de lo escolar, una incomodidad que muchas veces consiste simplemente en decir ¿cómo lo puedo hacer mejor? O consiste en decir: ¿por qué, por más que trato de hacerlo

12 Hernández Sampieri, R. (2003). *Manual de Investigación Científica*. FCE. México. Mc Graw Hill.

13 Wainerman, C. y Sautú, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Manantial.

mejor, hay una energía que me lo impide? ¿Por qué por más que mi planificación *esto*, mi práctica *aquello*, por más que decimos que el constructivismo tal cosa aparece un conductismo que tal otra? ¿Por qué a veces borramos con la evaluación lo que escribimos con la enseñanza?

Hay una distinción muy bonita que hace Freire entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica, donde la curiosidad ingenua es esa curiosidad un poco boba, espontánea, no procesada. Y la curiosidad epistémica es la curiosidad seguida de lectura, seguida de conversación, seguida de repreguntas para que esa curiosidad se formule y se ordene un poco.¹⁴ En ese sentido de que las preguntas son la bisagra entre lo que sabemos y lo que queremos saber; entonces la pregunta funciona allí como un articulador interesante. Esta relación entre curiosidad ingenua y curiosidad epistémica se reelabora en un libro compilado hace poco por Fernando Bárcena, Maximiliano López y Jorge Larrosa (si bien no lo mencionan a Freire en ese punto), que es el *Elogio del estudio*. Allí se trabaja la diferencia entre el sabio y el curioso, una relación oportuna para pensar aquí.¹⁵ Esas lecturas me hacen pensar que el sabio y el curioso se relacionan con el conocimiento de maneras parecidas a las que Freire refiere con estos términos de la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica. Con un método y un propósito (el sabio) y con un cierto abandono a la lectura, al dejarse llevar por el aroma de eso que atrae (al curioso). Recuperan en ese texto algunas figuras mitológicas: aparece Eva, tentada de morder la manzana, que es una manzana del árbol del conocimiento del bien y del mal. La serpiente, y en este punto tomo la interpretación Alicia Fernández, es la maestra, obviamente, la que invita a morder la manzana del conocimiento.¹⁶ Otro mito ligado a la curiosidad es el de Pandora, que por abrir la caja desata todos los males. También Edipo, su curiosidad por el origen y la catástrofe que esa curiosidad desata, ocupa un lugar en la lista. Aunque respecto de esta catástrofe, me gusta como es desmentida en la lectura de Peter Sloterdijk en *Los hijos terribles de la edad Moderna*¹⁷, donde desarma completamente el mito de Edipo en su lectura psicoanalítica o

14 Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México, Siglo XXI.

15 Bárcena, F., López, M. y Larrosa, J. [orgs.] (2020) *Elogio del estudio*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

16 Fernández, A. (1995). *Sexualidad Atrapada de La Señorita, Maestra*. Nueva.

17 Sloterdijk, P. (2015) *Los hijos terribles de la Edad Moderna*. Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad. Siruela.

en la original lectura corporal que hace Daniel Calmés.¹⁸ El otro mito curioso que recupera Tatián en el *Elogio del Estudio* es el de Ulises, que no quiere dejar de oír el canto de las sirenas y entonces se hace atar al palo mayor de su embarcación, porque sabe que de otro modo la curiosidad lo va a matar. De la comparación de todos esos mitos, intuyo que hay algo un poco patriarcal en la recopilación ¿no?, porque Eva y Pandora que son mujeres, con su curiosidad, desatan catástrofes, y en cambio Edipo y Ulises son varones, y con su curiosidad racional, medida o llevada a los altos tronos del poder, generan otras cosas. Pero volviendo a la curiosidad del investigador en el campo pedagógico, creo que amerita ser puesta en relación con esas incomodidades, con esos compromisos que surgen del propio ámbito escolar. ¿Quién es el actor, o más frecuentemente la actriz, que se despliega curiosidad mediante la investigación pedagógica? ¿Cuánto tiene de Eva, de Pandora, de Ulises, de Edipo? ¿Cuánto de esto pone en sus preguntas? ¿Cuánto de esto se formaliza (y sobrevive) en los objetivos formales?

Lectura

La segunda de las cuatro energías es la lectura. Es donde los profesores del taller de tesis dicen que hay que hacer el estado del arte y que hay que escribir el marco teórico, cosas que, por supuesto, están muy bien. Por eso lo que digo a continuación lo digo sin desmerecer esas nobles tradiciones eruditas que anclan en la lectura, en la escritura y en la recopilación bibliográfica. Hace falta hacer un estado del arte y revisar los antecedentes, y hace falta definir los términos centrales, en constructos conceptuales interesantes. Creo que hay algo en aquello a lo que llamamos estado del arte que tiene que ver también con poder reconstruir un poco un paisaje en el que uno está entrando, que es un paisaje hecho de palabras, de discusiones, de rivalidades, de enemistades teóricas (de esas que tanto gustan ser recuperadas después en los libros, entre Vigoskianos y los Piagetianos, por ejemplo, y cosas por el estilo). Creo que tiene que ver un poco con localizarse a la hora de darle a esa curiosidad un escenario más tangible, que se puede empezar a mapear para llegar a ser local de puro derecho. También he tenido la sensación, haciendo estados del arte, revisiones de antecedentes, etcétera, y haciéndola junto a tesisistas (y he sido profesor

18 Calmels, D. (2021) Edipo en el árbol de la sabiduría, La Pecera Revista

de tesis, lo confieso) esta sensación de que cuando uno lee los textos “insoslayables”, los clásicos, uno se está codeando con los grandes, uno está conversando con gente que jamás se dignó a conversar con uno y eso hace que se puedan entablar conversaciones como de alto vuelo, en las cuales uno trata de situar su curiosidad.

A veces uno descubre con desazón que aquello que se había propuesto pensar como Gran Pregunta, ya había sido mil veces preguntado y respondido en términos mucho más interesantes de los que uno no estaba pensando... y eso pasa todo el tiempo. Pero también puede pasar que esos interlocutores calificados nos hagan rebotar sobre nuestras propias preguntas y las conviertan en preguntas menos ingenuas y más epistémicas que, sin dejar de ser curiosas, sean un poco más sabias.

En esta búsqueda de interlocutores, creo hay un margen de libertad, que la investigación pedagógica puede hacer propio. Cuando construimos aquello a lo que llamamos marco teórico, marco conceptual, agenda conceptual, en donde definimos con qué palabras vamos a hablar de esto, sobre qué banquito nos vamos a parar, a través de qué lentes lo vamos a mirar, en fin, cuando hacemos aquello para lo que hay tantas metáforas, uno necesita inspirarse, necesita tomar carrera para producir algo nuevo, algún concepto propio, alguna metáfora iluminadora, alguna categorización interesante, alguna imagen. Y entonces allí cabe leer textos pedagógicos, desde ya, pero también cabe leer (como lee Carlos Skliar todo el tiempo, como lee Fernando Bárcena, cómo lee Jorge Larrosa, cómo leen pedagogos de diversas tribus), literatura, poesía, novelas, ensayos. Cabe escuchar lo que dicen los personajes de las novelas, y no solo lo que dicen las tesis de los doctorados. Porque es un territorio de pensamiento interesante que puede nutrir ese pensamiento, que puede brindarnos lo que vamos a buscar cuando hacemos un marco teórico: buscar palabras e ideas que nos sirvan para pensar mejor y de una manera más ordenada, más desplegada. Buscar palabras e ideas para que todo aquello que, cuando conversamos coloquialmente, somos capaces de decir con muchas palabras desordenadas, lo podemos pensar investigativamente: con pocas palabras ordenadas. ¿Qué es, sino eso, lo que decimos en un resumen? ¿Qué es lo que decimos cuando elegimos un título? Para este mismísimo evento en el que estamos conversando estuvimos un rato largo pensando qué título le pondríamos, y eso fue parte del pensamiento colectivo.

Finalmente, en relación a la lectura, quiero rescatar algo que me ha ayudado mucho a pensar Carlos Skliar. Él ha escrito y pensado mucho alrededor de la cuestión de la lectura y de las muchas cosas que he leído y conversado con él me queda esta: la lectura siempre viene acompañada de algún tipo de conversación alrededor de la lectura, y dar a leer también es una propuesta para conversar.¹⁹ En cualquier situación de lectura tiene que estar ahí, al lado, la conversación. Desde que leemos un cuento a un niño o una niña, como le leo yo a mi hija de cinco años. Yo digo “había una vez un rey”, y ella interrumpe “pero, ¿por qué, dónde estaba el rey?”, y entonces revolotea la conversación arriba del cuento. Y creo que, así como revolotea la conversación arriba del cuento, debería revolotear la conversación arriba de las lecturas pedagógicas que acompañan a la investigación. Esas escrituras al margen que hacemos mientras leemos, son las mismas que después se van a convertir en citas dentro de nuestra propia escritura, porque son nuestra manera de conversar con los textos que leemos.

La mirada y la escucha

Esta tercera energía remite a lo que en el taller de tesis llamamos *trabajo de campo*, donde nos dicen que tenemos que hacer una encuesta, o un formulario, u observación participante o no participante, o entrevista estructurada o semi estructurada, o analizar objetos o documentos y definir el corpus, y el universo, y todo eso. Y sin desmerecer todas esas categorías metodológicas, que son útiles e interesantes, y que necesitan ser empleadas en la investigación, creo que también el trabajo de campo en una escuela (y volveremos sobre esto después, si nos metemos en esta idea del campo en la escuela como el regreso) amerita ser más estratégica que metódica. O como me dijo Bárcena hace poco: mas metodográfica que metodológica. El sentido que se le suele dar a la diferencia entre estrategia y método es que el método es la sucesión de los pasos, el respeto de una serie de hiatos en los cuales la acción se va ordenando de una manera planificada, y en cambio la estrategia tiene más que ver con mirar lo que pasa. “¿Cuántas entrevistas tengo que hacer?”, me pregunta un testista. Bueno, el manual dirá que son veinte, o cincuenta o dos, no importa, pero la verdad es que

19 Skliar, C. (2020). Ensayos en Lectura. Inutilidad, soledad y conversación. Universidad Estadual de Rio de Janeiro; Ediciones Nefi

tengo que seguir conversando con las personas que he decidido conversar en el marco de las entrevistas hasta que yo sienta que entendí, hasta que yo sienta que en la entrevista número siete no me dijeron nada que me aportará mucho más que en la cinco, lo que se suele llamar la saturación de las categorías. Allí hay un ejemplo donde la estrategia prima sobre el método.

Hay cosas que en una investigación muy estadística, por ejemplo, es preciso definir: la aleatoriedad y la cantidad de unidades en una muestra, en fin, las tuercas del dispositivo. Allí se responde a patrones un poco más exigentes en cuanto a esa precisión. En el campo de la investigación pedagógica en escuela, situada, que tiende al paradigma cualitativo más que al cuantitativo y que tiende a la inspiración etnográfica sobre todo, creo que vale la pena sacudirse un poco algunos rigores metodológicos. No para ser menos ambiciosos en cuanto al valor de verdad de lo que descubramos o en cuanto al valor performativo de lo que inventemos, sino porque la pregunta no es del orden de “cuánto de tal cosa hay allí”, sino del orden de “cómo puede pensarse esto desde el punto de vista del oficio docente”. Sin incurrir en un negacionismo de datos (expresión que le escuché decir a Silvina Gvirtz), por supuesto. Pero sin hundirse tampoco en el (¡tan usual!) deslumbramiento metodológico que a veces desplaza al pensamiento y al análisis.

El dispositivo que comentaba Agustina hace un rato, donde Patricia Sadovsky y Delia Lerner trabajaban sobre una secuencia didáctica que parte de un equipo de investigaciones y docentes que la implementan, que la analizan en función de todas estas cuestiones que se habían planteado como objetivo de investigación, se parece mucho también a lo que se hace en un taller de prácticas o en algunos talleres de prácticas. Algunos consisten en ir y practicar, a secas, la residencia es básicamente un tirarse de cabeza al aula. Pero en el profesorado hay varios talleres de prácticas, en los que pasan otras cosas. Por ejemplo: cinco o seis estudiantes diseñan juntas, asesoradas por un profesor especialista en el área, una secuencia didáctica; dos de ellas la aplican, las otras sacan fotos, otra registra, elaboran un marco teórico alrededor de esto, se produce un texto. O bien: practican en parejas y se detienen a pensar y conversar. En fin, no hay una distancia tan enorme entre dispositivos formativos y dispositivos investigativos en el campo pedagógico.

Con respecto a este trabajo de campo, caracterizado por el ir a mirar y escuchar, me gustaría decir también, que creo que hay que ir a mirar

y escuchar con un cuaderno en una mano para tomar notas. El cuaderno estrella en este momento es el celular, porque permite grabar, permite hacer rápidamente notas y archivarlas en una nube o en una carpeta online, y es un instrumento que permite una forma de registro muy ágil. Pero la situación de estar escribiendo con la mirada en el cuaderno (o en el celular) mientras las cosas suceden del otro lado de esa frontera, puede mejorarse bastante, incluso usando algunos recursos que nos proporcionan los dispositivos móviles. Y hay que observar, mirar y escuchar con un libro en la otra mano: el momento de leer no es antes de ir a la escuela cuando uno está pensando el diseño metodológico, o cuando uno está armando el marco teórico... el mejor momento para leer es cuando uno está en la escuela mirando y suceden cosas que nos hacen pensar. Entonces anotamos en el cuaderno y vamos corriendo a la biblioteca a buscar cómo puedo pensarlas mejor con un libro en la mano. Creo que ese es un momento muy interesante para leer y para escribir. Aunque sea para leer y escribir bocetos, para leer y escribir frases abiertas, para leer y escribir preguntas, cosas que después puedan retomarse en el momento más más detenido de la escritura y el pensamiento, que es la cuarta energía a la que me quiero dedicar ahora.

Escribir y pensar

Hoy cuando vine a la Ciudad Universitaria me acordé que hace unos cuantos años me vine a Córdoba una semana para terminar mi tesis. Busqué como pretexto un seminario que daba Inés Dussel en la Universidad Nacional de Córdoba para estar una semana y media, diez días, en un hostel de mala muerte, escribiendo. Lo que hice fue juntar todo lo que ya había escrito en el trabajo de campo. Esos dos años que pasé en escuelas me habían llenado de notas; tenía una carpeta llena de anotaciones a la que llamaba “apuntes verdes”, así decía la carpeta en la tapa. Estaban verdes, tenían que madurar. Me vine acá, lo desplegué en la cama cucheta del hostel y armé la tesis en una semana. No hacía falta más tiempo porque estaba todo escrito en germen durante el trabajo de campo. Era una carpeta, para mí, valiosísima.

Con respecto a este momento de escritura y pensamiento, es donde las ponencias exponen “resultados”, “discusión”, donde surgen capítulos en los que uno expone los hallazgos, donde se discierne entre resultados y

conclusiones. Creo que también es el momento más creativo, es un momento en el que escritura y pensamiento se entrelazan en cierta forma de artesanía de palabras, en cierta forma de manufactura conceptual, de metáforas que uno busca y que muchas veces provienen del propio lenguaje escolar. Recuerdo de mi tesis doctoral, por ejemplo, que hay uno de los capítulos (o de los subtítulos dentro de un capítulo) que se llama así: “El director dijo mierda”. Así se llama el apartado de este capítulo de la tesis. Eso lo dijo un nene de segundo grado, porque el director, enojado porque había escuchado un comentario racista dentro de la formación inicial de la escuela, en su sermón matutino dijo: “acá nadie es de mierda”. Eso dijo: “somos todos alumnas y alumnos de esta escuela”. Y entonces, bueno, subrayó que la escuela estaba suscripta a un plan de la UNESCO contra la discriminación, y ya al final de su alñocución cerró con esa frase, “*así que acá nadie es de mierda*”. Y los chicos se fueron murmurando entre ellos al aula en la fila y uno de ellos le dijo al otro: “el director dijo ímierda”. Eso es algo que sucedió, eso es algo que se dijo en la escuela, lo que los antropólogos llamarían un término nativo. Elevarlo a categoría teórica, convertirlo en un subtítulo de la tesis o de la investigación o del libro o de lo que sea, tiene que ver también con esa posición desde la cual hacemos investigación pedagógica sumergidos en la escuela y sensibles, porosos al lenguaje que la escuela utiliza a la lógica de la escuela.

Creo que es un momento de jugar con libertad... el borrador que estamos escribiendo no lo ve nadie, podemos escribir lo que se nos dé la gana. Es algo íntimo y público a la vez, pero hay que jugar a la tipología, a la categorización, a inventar palabras. Es un momento creativo y creo que vale la pena, por lo menos, en el marco de este espíritu de investigación pedagógica que estamos pensando, alejarse de esa concepción de la teoría como escritura sagrada, como canon al que debemos obedecer, como gran reglamento, y que viene siempre reforzado por el ritual de la cita de autoridad en el cual se entrecomilla, se cita de una manera muy hermética, muy parecida a la que se citan los versículos de la biblia. Ya habrá tiempo (y no debemos olvidarnos de hacerlo) de pasar al texto por ese tamiz. Pero no es un requisito para pensar mientras escribimos, casi diría que al contrario. Yo les digo siempre a mis alumnos de investigación: no molesten con las normas APA, esa es la parte fácil. Lo que necesitamos antes que nada es poder pensar. Es un momento en el que cabe, digamos, este espíritu de imaginación pedagógica del que venimos hablando. ¿Qué les parece?

Monica: Bueno, me parece que se abre una posibilidad polémica en torno a lo que vamos a entender por investigación pedagógica ¿no?

Pensaba en relación a estas energías, que de algún modo van orientando el proceso de construcción de una investigación, ¿es solo el hecho de que se haga en la escuela, que haya partido de una picazón que produce alguna incomodidad en el punto de partida de las preguntas; es solo el hecho de que las lecturas están relacionadas con autores del campo pedagógico o que escribamos una tesis donde se producen categorías, afirmaciones sobre ciertos procesos educativos, lo que convierte esa investigación en pedagógica?

Me pregunto eso, porque en principio, podríamos pensar que algunos de esos procesos están involucrados cuando pensamos desde qué posiciones se hace la investigación. Podemos pensar en los tesisistas de grado, de posgrado y en que la investigación concluya finalmente en la presentación de la tesis, la publicación o no de eso y algún tipo de efecto, no muchas veces buscado, ni tampoco construido en función de la repercusión que se produzca a partir de la publicación de ese texto. Ahora muchas de esas experiencias son las producciones de tesis de posgrado.

Me pregunto por esas otras posibilidades de la investigación, que es tan común en el caso de las estrategias de escritura de la formación docente, donde quien investiga esta siendo docente al mismo tiempo y procura generar saber para modificar algo del orden de lo que está enseñando y le genera también algo a partir de ese proceso, si hay diferencias. Entiendo que hay diferencias entre quiénes, con quiénes, cómo, dónde y porqué, pero lo dejo en la mesa.

Daniel: ¿Estás sugiriendo que la investigación pedagógica no es algo que hacen sólo ni especialmente los tesisistas que hacen doctorados o maestrías, sino que es algo, que puede incorporarse en la vida escolar como una dimensión investigativa del trabajo en las escuelas o algo más radical, como algo más?

Monica: Me pregunto, esa es una posibilidad de combinar investigación y prácticas educativas, pero no la única. Me parece que justamente la cuestión es preguntarnos por el campo de posibilidades que hay en relación

con la combinación entre investigaciones y mejoras, esto que trae Agustina.

Si la investigación con mirada pedagógica no es algo que de algún modo apunte a mejorar algo del proceso, y si eso no es condición *sine qua non* para considerarla pedagógica, una investigación universitaria puede no hacerse cargo de eso, entonces en relación con ese sentido pueden darse como múltiples posibilidades.

Daniel: Uno de los errores usuales de los objetivos de investigación que señalan en el texto de Sautú y Wainerman²⁰ es confundir objetivos de conocimiento con objetivos de transformación de la realidad. Entonces, si el objetivo formulado es, por ejemplo, mejorar la eficacia de un instrumento de evaluación, dicen: “no, hay que entender cómo funciona; si eso sirve para mejorar la eficacia, mejor”. Entiendo que ese es una especie de axioma de la investigación en general, el de no confundir la comprensión de la realidad con su transformación, sin dejar de reconocer que su comprensión puede llevar, tal vez, a alguna forma de transformación. Pero entiendo que estás planteando que algo de la investigación pedagógica podría ablandar esas fronteras, podría volverlas más porosas, más grises, podrían no tomarse tan en serio esa cuestión.

Monica: Me parece que uno puede entrar en un proceso, donde hay necesidad de objetivar ciertas realidades en función de un horizonte, el que se busca conocer para transformar algo, ese conocer tiene el rigor del conocimiento, puede tener el rigor o no. No se trata de banalizar lo que supone ese proceso de conocimiento. El punto es, para mí, si se liga a esa intencionalidad de la que hablaba Agustina que es la de mejorar, comprometerse con algo de ese orden. Uno puede hacer investigación clásica, investigación educativa orientada por las ciencias sociales y entender que eso va a mejorar algo porque hace visible ciertas cosas.

Daniel: Se me ocurren dos cosas chiquitas. La primera es que, tal vez, conocer algo de la vida escolar, conocerlo mejor, darse cuenta de algo, ya es transformarlo un poco. Y tal vez, la manera que tiene de transformar la investigación pedagógica es a través de esa forma de conocer. Voy a

20 Wainerman, C. y Sautú, R. (2011). *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Manantial.

dar un ejemplo: un grupo de profesores está preocupado porque sus estudiantes de la formación docente faltan mucho a las clases. Entonces, con un grupo de estudiantes de investigación, decidimos hacer un pequeño ejercicio de campo (no una investigación que sería muy pretencioso, apenas un ejercicio). Consistió en pedirles que, imaginativamente, dibujen la torta porcentual de estudiantes del cuatrimestre pasado que dejaron la materia, que faltaron el máximo de veces que tenían permitido faltar, que faltaron un poco o que no faltaron nada. Es decir, que distribuyan en una torta imaginaria, de esas que se usan en la estadística, estas categorías de los muy “faltadores” a los muy “asistentes”. Los profesores aceptaron, hicieron ese pequeño ejercicio de imaginación, y después comparamos este ejercicio de imaginación con las listas de asistencia del cuatrimestre anterior, porque en ese profesorado se tomaba asistencia. Las listas, claro, tendrían algún margen de error, porque seguramente alguien le pone a veces el presente a uno que falta, o el profesor se olvida de tomar lista, pero de todos modos son una fuente bastante contundente. Lo que descubrimos, en todos los casos (seis cátedras numerosas, de materias de ingresantes de primer año) es que la percepción de los profesores era muy exagerada. Los alumnos no faltaban en absoluto todo lo que ellos se imaginaban que faltaban. Evidentemente ellos padecían que a veces algunos alumnos faltaran, a tal punto que tenían la sensación de que faltaban un montón. No recuerdo los porcentajes, los números, pero digamos que lo que mostraba la realidad de las listas era algo muy diferente. Ese conocimiento es transformador, más allá de que después se modifique la regla de la asistencia o se cambie algún procedimiento. En general, el hecho de enterarse, darse cuenta, que es una definición de aprendizaje, que a su vez es una definición de investigación, tiene un efecto transformador.

La otra cosa que quería agregar, tiene que ver con aquello que dice Jorge Larrosa de que la escuela no está para cambiar el mundo, de que si en la escuela estudiamos el racismo o la discriminación no es para combatirlo, sino para conocerlo, para entenderlo. Incluso llega a decir: a la escuela no vamos a aprender, vamos a estudiar. Entonces, tal vez, hay algo de estos razonamientos pedagógicos que pueden aplicarse también a este otro ámbito de lo pedagógico, que es investigación pedagógica.

Agustina: Cuando ibas nombrando lo de las energías, pensaba: ¿cómo se juegan cada una de esas energías cuando un proceso se desarrolla con mirada pedagógica?

Y pensaba, que en este ejemplo que traés en el que se abordó la problemática de las inasistencias porque estaba en ese grupo de docentes la preocupación de que “los chicos faltan mucho” y también en el ejemplo sobre las formas de escritura en la formación que traje yo anteriormente, hay un punto en común: en ambos casos, la curiosidad que de alguna manera mueve a esos ejercicios o a esas actividades de conocimiento con marco investigativo, tienen que ver con preocupaciones en relación con la enseñanza.

Y a veces, en una investigación las curiosidades (aunque tenga que ver con lo que acontece en una institución educativa) no necesariamente se mueven desde ese tipo de preocupaciones. Una investigación que se para desde ahí, ¿no tiene acaso un plus pedagógico?

Pensando en relación a otra de las energías: cuando en esa investigación sobre la escritura, ustedes delimitan el enfoque y apelan a las categorías que ya existen sobre la temática, ustedes deciden ver la escritura como práctica en la formación, y recuperan aportes que les permiten focalizar la mirada en los marcos pedagógicos en que esas escrituras se habilitan, no en la escritura como objeto. Entonces, creo que se juega también ahí, en el momento de apelar a las lecturas y a los marcos de referencia, una mirada pedagógica; no es lo mismo una cosa que la otra.

Estas son algunas cuestiones en las que estábamos pensando, no sé si se entiende.

Monica: Quisiera completar una idea nada más. En el viejo modelo de la investigación-acción, la cuestión no es solo conocer sino transformar: es transformar para conocer. Hay algo ahí, en las últimas participaciones de Favia Terigi, que es como una demanda de investigar las experiencias educativas, en términos de reconocer qué es lo que se pone en juego ahí. Las experiencias educativas vienen siendo de todo color, comprometen a muchos colectivos y en ese punto digo, hay formas de articular lo pedagógico, en relación con la transformación. Esta vinculación entre conocimiento y transformación me parece que es la pregunta.

Daniel: Me gustaría volver un poquito a esta idea de que ir a hacer trabajo de campo en una escuela o investigar pedagógicamente la escuela es una forma de regreso. Me gustaría simplemente plantear algunas imágenes de cosas que me pasaron en las escuelas haciendo investigación con trabajo de campo.

Evoco, para empezar, el ingreso a un aula en la cual la maestra de segundo grado me recibe, me presenta al grupo y les dice a los chicos, *“este profe se llama Daniel, viene a acompañarnos por unos días, va a estar con nosotros en las clases y también viene a ver cómo se portan”*. En ese momento, todo lo que yo había pensado acerca de la entrada al campo, de los informantes clave, un poquito se desmoronó. Yo no quería que los chicos me vieran como el ortiba que venía a vigilarlos. Por supuesto que esas palabras no fueron determinantes; con el tiempo mi presencia se fue convirtiendo en lo que era, a fuerza de hechos y no de anticipaciones. Pero con estos niños yo también quería conversar.

En principio, yo iba con un grabador de cassette para hablar con ellos y grabar las conversaciones y elegí los momentos de recreo, que eran los momentos en los que ellos estaban más libres. Pero claro, yo salía al patio en medio de las corridas y el griterío de los chicos de todos los grados juntos en el patio, y cuando sacaba el grabador, y quería hablar con alguno, se tiraban todos arriba del grabador, querían gritar todos juntos, era un lío. Lo intenté durante varios días, pero no logré un momento de calma. Intenté llevar un par de chicos a un aula aparte, un espacio más tranquilo que hubiera, pero estaban pendientes de lo que hacían sus compañeros afuera, o de cuándo iba a terminar el recreo. Me enteré por esos días, que muchos de esos chicos iban a la salida a una plaza que estaba justo enfrente de la escuela. Entonces, como yo vivía muy cerca también, me daba tiempo de llegar a casa, cambiarme, agarrar un paquete de galletitas surtidas, unas hojas blancas, unos lápices, e instalarme en la plaza después de la escuela. Al principio, me vieron ahí y no entendieron nada. Pero con el tiempo, también se acostumbraron a verme en la plaza y agarraron las galletitas, los lápices, las hojas, dibujaron y se sintieron cómodos en ese otro espacio en el que no eran alumnos. Y vi que desde ese lugar de no-alumnidad podían referirse con mucha más libertad a su alumnidad. Entonces, hablar con ellos de lo que había pasado en la escuela, en ese lugar de merendar y conversar en la plaza, fue algo absolutamente diferente que aquel intento fallido de hacerlo dentro del patio. En ese momento me

contaban lo que había pasado, el episodio de los libros rotos, como retaron al que se fue al baño sin permiso, en fin. Hablaban con total libertad de las maestras, las criticaban, otro decía que estaba enamorado de ella, o cosas por el estilo. Todo lo que yo quería conversar con los chicos, lo pude conversar mucho mejor afuera de la escuela.

Me parece que eso muestra hasta qué punto el espacio de la escuela funciona como espacio de comunidad en un sentido fuerte, con todo lo que significa: estar al abrigo de valores y códigos comunes, y condicionado también por la mirada de los otros. Turner básico: la idea de comunidad de los rituales, etcétera, ejerce un efecto que nosotros hemos vivido también, y que conocemos muy bien.²¹ Y ese conocimiento que tenemos de los ritos escolares, de lo que producen, de la sensación de ser alumno, de estar atravesado de alumnidad, de estar con el apuro de la alumnidad y con la lentitud de la alumnidad, creo que sirve y se tiene que pensar.

Otra cosa que miré en esa escuela fueron las malas notas de los cuernos, puestas a los chicos que cometían inconductas o “inobservancias”, como decía un cartel, en las aulas. Les ponían una nota que iba después a ser firmada por sus familiares y los que cometían inconductas mayores iban a firmar el libro de firmas que estaba en la dirección. Después de varias firmas, pasaba algo, o se suponía que iba a pasar algo. En realidad, no pasaba, pero había una amenaza ligada al acto de firmar muchas veces. Cuando logré, después de un tiempo y estando en confianza, quedarme a solas con ese libro, saqué la cámara de fotos y lo escané vorazmente. Después le dedique semanas o meses a mirar una por una todas esas notas. Descubrí muchas cosas sobre la morfología de la nota, sus semejanzas con algunas actas policiales, como cuando se dice: *“el alumno fulanito ha sido observado en tal situación estando presente la señorita Susana, se procedió a...”*. Y también hay un estilo de nota que asume un tono más psicológico: *“estamos preocupados por la conducta de fulanito, fijese, hablé con él”*. Estas notas producen citas o producen entrevistas, es decir, son fuertes las recurrencias a la jerga jurídica o a la jerga psicológica. Pero más allá del análisis taxonómico de las malas notas, que es un procedimiento plenamente investigativo, yo no pude dejar de recordar que en mi propia escolaridad primaria, me pusieron muchas malas notas. Me portaba mal en la escuela, evidentemente. Recuerdo una, particularmente, que formó parte de mi

21 Para profundizar sobre la perspectiva de Victor Turner sobre los rituales puede verse: Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos* Madrid. Siglo XXI Editores.

tesis después. La tuve que escribir, no podía dejar de escribirla porque sería hipócrita de mi parte hablar de las malas notas de los alumnos de esa escuela, sin hacer referencia a esa mala nota mía. Era el año 83, regreso a la democracia, en la calle se cantaba “*se va a acabar se va a acabar, la dictadura militar*”. Y a nuestra profesora de música, que era una vieja maldita, nosotros le cantábamos, con idéntica melodía: “*se va a acabar, se va a acabar, la dictadura musical*” y escribimos alguna grosería con tiza en la parte de atrás del piano, lo cual ameritó, por supuesto, una mala nota por la inconducta.

Esa experiencia me lleva a pensar la autoridad escolar, el significado de la mala nota, el significado de esa opresión (que en mi caso tenía un paralelo con la opresión social de los fines de la dictadura), con los símbolos patrióticos, con la promesa de la bandera que concreté cruzando los dedos en la espalda y poniéndonos de acuerdo entre varios compañeros para hacerlo de esa manera, porque en ese momento patria significaba represión.²² El tomar distancia y los ritos escolares tenían esa resonancia, y descubrir que en estas malas notas pasaban otras cosas de las que habían pasado en mis propias malas notas, también convierte a la investigación pedagógica en una investigación siempre un poquito autobiográfica. Porque sería pretencioso asumir ese lugar de investigador objetivo, digamos, alejado por completo del objeto de conocimiento, en la distancia entre sujeto y objeto que cuestionaba en su charla pasada también Daniel Suárez.

Otro ejemplo es el de los chicos que están por salir al recreo en el aula. La maestra les ha enseñado los estados del agua ese día, les trajo un vasito de agua para que toquen el agua que humedece los dedos; trajo también una jarra eléctrica humeante para que vean el vapor y trajo un plato con algunos hielos. Durante toda su explicación, que es melodiosa (tiene una armoniosa voz didáctica, la maestra de segundo grado) hay un niño en el fondo que interrumpe. Entonces ella dice... “*si tocan los hielos van a ver que están duros ¿quién se anima a tocarlos?, ¡Mañas, quédate quieto! ¡Mañas, no te lo digo más!*” y ese gesto disciplinador va interrumpiendo la voz melodiosa cada tanto. Justo ese día estaba grabando, simplemente porque quería escuchar, quería medir los tiempos de la clase, sus segmentos, me interesaba a ver cuánto duraba la parte explicativa, cuánto tiempo se le daba a la tarea

22 La historia puede verse en más detalle en: Brailovsky, D.: “Ponerle el cuerpo a las relaciones pedagógicas”, Por escrito, Año 9, N° 10. Octubre de 2015. - <https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/ponerleelcuerpoalasrelacionespedagogicasrevistaporescrito.pdf>

que les iba a dar a los chicos, etc. porque había visto que había usos típicos del pizarrón, usos típicos del trabajo en el cuaderno, la investigación iba sobre la materialidad, los objetos escolares materiales, entonces la clase quedó grabada. Lo que hice fue utilizar esa grabación para separar los retos a Matías, cortarlos, con esto que permiten los programas de edición de audio y llevar todos los audios de Matías juntos y toda la explicación aparte. Entonces escuchados todos juntos le daban una sonoridad diferente: “¡Matias quédate quieto, no te lo digo más, basta, te vas a ir a la dirección, dame tu cuaderno!”. Era una desaforada, si uno ponía todos los retos juntos. Sin embargo, la otra voz (que era de la misma maestra) era una voz absolutamente amorosa, melodiosa, que daba a probar los estados del agua con infinita paciencia. El procedimiento de separar estas dos voces, que hice yo tiempo después con la grabación en digital, mostraba esas dos facetas, el doctor Jekyll y el Mr. Hyde de la maestra. Y cuando suena el timbre, la maestra les dice a los chicos: “*Momentito, momentito, la clase no terminó, la fila que esté mejor sentada va a salir primero*”. Y entonces los chicos se apuran a sentarse bien, atesorando esos pocos segundos de ventaja que van a tener si resultan elegidos “fila mejor sentada”. Y así es que la maestra hace salir a las filas en el orden de *mejor sentamiento*. Se me ocurrió después una analogía entre esa condición de súper alumno-quieto-derechito-inmóvil, esperando que le permitan salir al recreo, y esa salida del aula, al recreo, en la que la condición de alumno se aligera. Después, construí una analogía entre la voz estridente de la maestra (opuesta a su voz armoniosa) y el estado hiper-áulico de los niños quietos (opuesto al estado hipo-áulico de los niños en recreo). Lo puse en diálogo con una lectura muy interesante del arquitecto Adrián Gorelik en un libro en el que analiza la grilla y el parque en la ciudad, el cuadriculado de las manzanas.²³ Si uno mira el mapa a lo largo de un siglo, ve la lucha entre las manzanas edificadas y las arboledas o parques. Entonces el aula y el recreo, en analogía con la grilla y el parque, estas relaciones, creo que contienen muchas de las cosas que venía diciendo antes. La lectura del arquitecto, en principio, no tiene nada que ver con la pedagogía, pero es inspiradora de una tensión, es una relación que el maestro no hace, no puede hacer, porque está dentro: porque la maestra está enojada con Matías, porque quiere enseñar los estados del agua. Pero es una relación que la maestra también

23 Gorelik, A. (1998). La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936. Universidad Nacional de Quilmes.

podría hacer si escuchara la grabación de su clase. Y en un punto, uno sólo puede fijarse en esas cosas y hacer esas analogías si uno tuvo lo que solo la maestra tiene: ninguna inmersión en el campo, como se la llama, va a ser tan intensa como la convivencia cotidiana de un docente con un grupo todos los días, muchas horas por día.

Creo que cuando uno llega a una escuela, la inmersión en el campo le va a decir muchas cosas, pero se las va a decir retroactivamente a esa experiencia que uno tuvo como alumno, como docente, y si uno ha sido maestro muchos años (yo fui alumno muchos años y maestro muchos años) entonces como investigador en el campo no puedo menos que sentir todo el tiempo resonancias y dudar de ellas también, con mi propia experiencia de maestro y de alumno.



Monica: Me parece que hay capas en esa experiencia, donde nuestros recuerdos se encuentran con algunas cuestiones que son nucleares de la institución, son parte de la tradición escolar argentina y hay otras cuestiones que traen algo desde lo exótico también ahí. Sobre todo en un sistema educativo tan fragmentado y ese juego entre el regreso a lo conocido que ha sido tematizado como trabajo sobre la implicancia o no como descotidianear o desfamiliarizar lo cotidiano desde la antropología. El análisis institucional trabajó sobre la implicación. Es toda una cuestión en el proceso de comprender, de investigar pero, al mismo tiempo, hay algo de este orden cuando uno salta a experiencias escolares a contextos e instituciones diferentes de aquellas en las cuales se hizo el propio cursado (me parece a mí, por el registro que tengo del acompañamiento a algunos grupos en la experiencia de trabajo de campo). Estoy pensando en un grupo, un par de estudiantes que habían hecho toda su carrera escolar inicial, primaria, secundaria en la escuela católica privada y su entrada a una secundaria pública a partir de no entender gran parte de los códigos que estaban en el juego. Por ejemplo, ¡los chicos salían por la ventana! En las primeras conversaciones, en términos casi del horror y había algo del orden de la sorpresa que tiene ese juego malinowskiano desde el principio de la Antropología, pero que nos lleva a reconocer también cómo se da ese modo de regreso a la escuela. Cuando volvemos a ella, a investigarla, según el lugar donde haya sido en nuestra experiencia dentro del sistema, según a dónde vayamos, y según el momento histórico en el que estemos

tratando de mirar eso. Hay un juego complejo ahí, me parece, en desco-
tidianizar y exotizar y al mismo tiempo desexotizar.

Daniel: Interesante esto que decís del espíritu malinowskiano; yo mencioné a Turner que decía que la escuela funcionaba como comunidad. Pero también es cierto que la antropología contemporánea, que ya no es la de Malinowski, ha dejado de ir a lugares exóticos para familiarizarse con las costumbres de los *primitivos*, tachados de primitivos, y ha empezado a hacer etnografía en lugares conocidos, en los bares, en las discotecas, en el subte, en los colectivos, para exotizar lo familiar. De familiarizarse con lo exótico, pasar a exotizar lo familiar, en estos términos lo plantea Rosana Guber en su libro de etnografía *El salvaje metropolitano*.²⁴

Agustina: De tu experiencia, ¿cuál ha sido o son algunas cuestiones que creés que te han habilitado para investigar esa experiencia previa? ¿Y cuáles son o han sido los desafíos y las precauciones que has tenido para investigar, por ejemplo, prácticas docentes o escenarios escolares cuando vos habías ya sido docente? Me refiero a esas cuestiones de implicación, desimplicación.

Daniel: Existen algunos lugares comunes que unen a la investigación con la docencia, como las funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión), o como esta idea del docente investigador de sus propias prácticas, pero creo que eso es otra cosa, que si bien está relacionado, apunta más bien a tomar un insumo investigativo (pero puesto muy en función de la docencia), y no a producir un conocimiento. Cuando mencionaba la diferencia entre el aprendizaje del alumno y el aprendizaje del investigador, ponía al alumno como quien recibe un conocimiento de otro y al investigador como que lo produce para desparramarlo por el mundo, ¿no? Creo que si el docente investiga sus propias prácticas, las investiga para mejorarlas, pero también, para ponerlas en discusión en su escuela. Hay algo intermedio en esa posición, y esta idea del docente reflexivo encuentra mejor eco allí que en esa cosa medio... ¿zen? el estado de reflexión, como una cosa extática. Alguna vez escuché a estudiantes a

24 Guber, R. *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires: Paidós, 2004.

las que se les pide que escriban una reflexión y traen la hoja y dicen: ¿con esto ya alcanza, ya reflexioné bastante como para aprobar, o sigo?

Además, hay lugares del oficio docente, típicamente la evaluación, en la cual se utilizan muchas veces instrumentos que están tomados del mundo de la investigación. Un examen, sin ir más lejos, es un dispositivo experimental. “Tome usted a 20 sujetos, cierre la puerta, déles dos horas a todos, póngales una hoja en blanco adelante, fíjese cómo responden a las mismas cinco preguntas”. Entonces, también es un diseño experimental, bien positivista, por lo menos así presentado.

También hay estructuras didácticas. En el nivel inicial, por ejemplo, tenemos la unidad didáctica que parte de un recorte de la realidad, lo interroga, formula hipótesis, hace un trabajo de campo, una experiencia directa, se hacen entrevistas, se sacan fotos. Además de estar inspirada en los centros de interés decrolyanos, como siempre se dice, la Unidad Didáctica del nivel inicial está inspirada en el procedimiento de la investigación. Pero al mismo tiempo creo que en cualquier situación escolar, la racionalidad investigativa le puede aportar algo a un docente, la idea de que no todo se ve a simple vista.

Recuerdo otra situación, esta vez de un jardín maternal en el que trabajé varios años. En uno de esos grupos con los que trabajé había una alta conflictividad entre los chicos, había momentos en los que se desbordaba mucho la situación entre ellos, se tiraban el pelo, se empujaban, se mordían, lloraban varios al mismo tiempo. Entonces era difícil proseguir con lo que estaba pensado para la jornada. Una de las vicedirectoras, que estaba trabajando en una cátedra de metodología de la investigación y estaba inspirada en estas cosas, nos propuso que hagamos un registro minucioso de esos conflictos: cuándo, después de que, antes de qué, a qué hora, quiénes, por qué, y al finalizar el registro, durante un par de días, nos dimos cuenta de que todos los conflictos que tanto nos preocupaban, sucedían muy cerca de la entrada o de la salida, o en los intersticios entre las actividades. Nunca en el medio del cuento, nunca en el medio del juego, sino cuando había terminado una cosa y estaba por empezar la otra. No lo habíamos visto desde adentro, porque no todo se ve a simple vista, pero saberlo nos permitió incorporar algunos recursos de transición entre las actividades, reforzar los rituales de inicio, de salida, que para los más chiquitos son muy difíciles. Porque, bueno, cuando uno cruza la puerta de la escuela uno sale de muchos lugares y en el caso de los chicos, no solo sa-

len de la sociedad de consumo y todo lo que dicen los pedagogos, sino que salen del regazo materno. Hay algo del orden de las lentes investigativas que nos permiten mirar lo que no podemos ver, como en el dicho aquél del agua que es insospechada para los peces, porque la dan por hecha.

Un ejemplo más del jardín maternal. Allí los conflictos entre los chicos (esto cualquier maestra jardinera lo sabe) son sobre todo por los objetos. Casi siempre se pelean por los objetos, tironean porque quieren el mismo juguete. Y a mí me llamaba mucho la atención, me daba curiosidad por entender cómo funcionaba eso. Porque sospechábamos, con mi compañera de ese año, que no era porque los chicos no supieran compartir o porque fueran egocéntricos (como insisten los piagetianos), o porque atravesaran la etapa anal (como dicen los freudianos). No estábamos seguros de creer todas las explicaciones psicológicas, que tanto pretenden atribuirle a los niños y a sus características de niños las razones de esos conflictos. Ni creíamos en la receta por excelencia: hay que compartir. No creíamos que esas fueran las únicas explicaciones o las únicas soluciones posibles. Entonces empezamos a registrar las situaciones litigiosas entre los niños. Por ejemplo, les cuento el cuento de un perrito que busca a su mamá y más tarde lo pongo en medio del canasto de todos los libros. Al día siguiente, el canasto es puesto a disposición de los chicos para que elijan el cuento que quieran, y resulta que todos quieren el cuento del perrito que busca a su mamá, y se pelean por ese libro. O vuelco un canasto de pelotas todas verdes, donde hay una sola que es de color azul. Y resulta que varios niños quieren la azul, no cualquiera de las pelotas verdes, sino la azul. Al tomar la leche todos juntos en la mesa, en ese fogón urbano que es la hora de la merienda, en el que tantas conversaciones interesantes se dan con los chicos y que tiene tanta potencia pedagógica, los chicos usan unos vasitos naranjas que les trae la cocinera y los adultos utilizamos unas tazas verdes, también de plástico, pero más grandes. Ese día no alcanzaban los vasitos naranjas para todos los chicos y algunos recibieron tazas más grandes verdes, pero fue tal el descontrol que eso generó, que tuvimos que retirar todo y buscar todas iguales. Todos querían tazas "de grande".

En fin, hay un montón de ejemplos del mismo tenor: un niño que quita y devuelve un juguete a otro para contemplar su llanto y su alivio, como jugando con sus sentimientos. Otro que le arrebató a su compañero cada cosa que agarra, sea lo que sea. Cada una de estas situaciones, da cuenta de una variedad de significados en el litigio por los objetos, que no es sola-

mente el egocentrismo, ni la etapa anal ni la imposibilidad de compartir, sino, por ejemplo, la curiosidad por la reacción del otro, algo del orden de la fascinación por el otro, por el otro semejante, por el otro compañero, por el otro simétrico, que es una situación totalmente nueva para un niño de un año en el jardín. Tal vez, creíamos entonces, estas situaciones no siempre se resuelven con intervenciones de tipo regulatorio: hay que compartir. Quizás hay que pincelar con palabras esa situación. Quizás esa jerarquización de ciertos objetos que los adultos hacemos en el jardín con nuestros rituales (como el caso del libro del perrito que busca a su mamá o las tazas verdes) nos muestra que incluso nosotros somos los que trazamos el mapa de valor de esos objetos y generamos ese conflicto, generado por el orden escolar y no por otra cosa, escondida en la psicología infantil.

Entonces, ahí imaginamos ampulosamente categorías: la propiedad jerarquizante, la propiedad fascinatoria, etc. y lo publicamos en algún artículo del que ya estoy más o menos arrepentido, pero que todavía puede leerse.²⁵

Quiero decir: esta mirada investigativa sobre la vida cotidiana, surgió porque no nos conformaban las palabras que servían para nombrar eso. Y dijimos: “faltan palabras para hablar de esto que hacemos, y que ocupa un lugar central en nuestra vida como docentes, que son los conflictos entre los chicos”. Entonces estos saberes no suelen verse como saberes científicos, que es lo que produce la investigación. Son respuestas a preguntas prácticas que surgen del aula. Pero un maestro produce saberes... Esos saberes se incrustan en episodios que nos hacen reír, nos conmueven, nos hacen pensar, nos recuerdan cosas que nos pasaron o que nos podrían pasar. Entonces esta cercanía, este mimetismo, este estar dentro de las cosas, hace que no lo percibamos como un saber científico, como conocimiento producto de la investigación, pero lo es en algún sentido, ¿no?

Una prueba de que no se percibe socialmente el saber pedagógico como saber científico es que no hay divulgación pedagógica. Lo tenemos a Darío Z. que hace divulgación filosófica y de una manera simpática nos cuenta ideas filosóficas de grandes pensadores; lo tenemos a Paenza que hace divulgación matemática; lo teníamos a Carl Sagan que con su serie del Cosmos nos enseñó tantas cosas sobre el planeta y a Jacques Cousteau

25 Brailovsky, D. (2006). “Hay que compartir...”. *Infancia y sentimiento de propiedad: distinciones al interior de una categoría compleja*, RIE, Vol. 39 Núm. 3, Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2574>

que nos fue contando los secretos del mar, pero ¿divulgación pedagógica? ¡Nadie siente que sea necesaria! Porque quien ha pasado por la escuela, siente que la conoce mucho, que no tiene secretos, procesos que sólo se ven desde un saber especializado. Creo que también hay ahí un mimetismo, una cosa a ser desentrañada, respecto del carácter científico, investigativo del saber pedagógico.

En esta terna que vos presentaste al principio entre investigación, experiencias educativas y saber pedagógico quizás hay un pegamento ahí en el medio, que puede ayudar a construir un punto de vista, que no sea el del investigador objetivo ni el del docente, sino el del investigador.



Algunas publicaciones sugeridas

Brailovsky, D. (2018) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? - DECEDUCANDO REVISTA N° 4. s/p. Recuperado de: <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Brailovsky, D. (2017). La pedagogía y su vocabulario. Voces De La Educación, 2 (3), 52-64 Recuperado de <https://www.revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/34>

Silva, V y Brailovsky, DI (2020). Los rituales, los detalles, la bienvenida. Sobre los cursos de ingreso en el nivel superior. E- Eccleston. Temas de educación infantil, 30. 9-17. Recuperado de https://iesec-cleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/12/Revista_30.pdf

Brailovsky, D. (2020). Sete vidas da teoria pedagógica. Reflexão E Ação, 28(2), 224-234. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443>

Brailovsky, D. (2020) “Ecos del tiempo escolar”, en Dussel , I. Ferrante , P y Pulfer, D. comps. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria. Recuperado de <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/>

políticas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail /

Skliar, C. y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*. 20 (2) 261-270. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/9730/11148>

Brailovsky, D. y Gerstenhaber, C. (2010). La escritura en las carreras de formación docente: más allá del “copipasteo” Segundas jornadas nacionales de investigadores en formación en educación, Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación (IICE) Recuperado de <https://docplayer.es/34124327-La-escritura-en-las-carreras-de-formacion-docente-mas-alla-del-copipasteo.html>

Podés acceder al conversatorio escaneando el código QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/abYb6yZOA34>





¿Cómo contar la experiencia histórica de los docentes en la Argentina?: preguntas pertinentes, contextos relevantes y archivos disponibles

Conversación entre Flavia Fiorucci*,
Gonzalo Gutierrez** y Eunice Rebolledo Fica ‡

Gonzalo Gutierrez: Recupero la pregunta de este conversatorio relacionada con cómo contar la experiencia histórica de los docentes en Argentina. Me parece que en ese sentido los trabajos de Flavia, a través de sus múltiples publicaciones que hemos podido ir leyendo los últimos años, posibilitan mirar de modo complejo parte de lo que son las tendencias del sistema educativo argentino y, en particular, aquellas relativas al papel del normalismo y la formación docente, el proceso de feminización de la docencia, las disputas político-pedagógicas que tomaron diferentes formas a lo largo del tiempo, y también la heterogeneidad de estos procesos al producir dos cuestiones analíticas que me parece que son interesantes resaltar.

* Doctora en Historia por la Universidad de Londres, Magister en Estudios Latinoamericanos de King's College Londres, Licenciada en Ciencias Políticas de la Universidad de San Andrés. Es investigadora independiente del Conicet, forma parte del Centro de Historia Intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes. Autora de numerosas publicaciones sobre la temática de los intelectuales y la cultura y sobre la historia de la educación en Argentina.

** Profesor en Ciencias de la Educación y Magister en Investigación Educativa. Es profesor en las cátedras de Historia de la Educación Argentina y de Didáctica General en la FFyH y de Didáctica General del Profesorado en Comunicación Social (UNC). Director de proyectos de investigación en temáticas vinculadas a historia de la educación, políticas curriculares y escolarización radicados en el Ciffyh. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de UEPC y autor de diferentes publicaciones en libros y revistas.

‡ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la cátedra de Historia de la Educación Argentina e integrante del equipo docente del seminario "Huellas del pasado escolar: fotografías y documentos." Es Investigadora en temas relacionados a la formación docente, educación de las infancias y protestantismo en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en el CIFFYH. Es autora de distintas publicaciones sobre el tema en libros y revistas.

Por un lado, la mirada sobre el interior y, en todo, caso el interior del interior al momento de analizar los procesos históricos educativos. En las investigaciones de Flavia es posible encontrar múltiples periodizaciones en el desarrollo del sistema educativo argentino, reconociendo diferentes particularidades que le permiten tomar distancia de cierta hipergeneralización que se encuentra en algunos estudios que, muchas veces, han considerado como uniformes cuestiones que se han dado solamente en algunos contextos. Creo que para eso colaboran sus referencias permanentes a distintos puntos del país vinculados con maestros, escuelas y formación docente: Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, Ushuaia, entre otros lugares. Por otro lado, creo que es sumamente interesante el desarrollo que viene produciendo Flavia en los últimos años porque en una mirada crítica sobre lo que son ciertos de estudios, produce una articulación entre análisis estructurales asentados en la reconstrucción de tendencias educativas a través de estadísticas, con debates legislativos y discursos pedagógicos, junto a la recuperación de la vida cotidiana de las escuelas y los docentes. Y ahí hay una apuesta metodológica interesante que consiste en la recuperación de publicaciones autobiográficas realizadas por docentes en diferentes puntos del país, que posibilitan reconstruir sus experiencias escolares y de enseñanza, pero también su papel como mediadores críticos de la cultura. Esta opción posibilita poner en cuestión ciertas representaciones de la docencia y, en especial, esa que va planteando que en los procesos de conformación y expansión del sistema educativo los docentes fueron (fuimos) parte de una maquinaria cultural irreflexiva. Por el contrario, Flavia lo que va proponiendo es reconocer a las y los docentes como intelectuales y mediadores culturales que van construyendo complejas articulaciones entre las demandas estatales, los contextos comunitarios de sus prácticas y las opciones político-pedagógicas que van encarnando.

Otro costado metodológico que creo que es interesante de los estudios de Flavia, se relaciona con el análisis que realiza de los sumarios, en tanto le posibilitan reconstruir diferentes tensiones políticas, culturales, que afectaban en especial a la docencia, como formas de disputa y resistencia que frente a ellas iban produciendo. Ahora bien. Uno podría decir: ¿todo esto sirve solamente para entender el pasado? En parte sí y en parte al leer a Flavia es posible reconocer que van apareciendo ciertas recurrencias a lo largo de todo el proceso histórico de nuestro sistema educativo. En unos de sus textos planteó una hipótesis según la cuál, el normalismo

tuvo que ver con un proyecto igualitarista; y a mí me resultaba interesante pensar cómo esa igualdad era una igualdad compleja, en la medida en que el normalismo abrió una puerta a que las mujeres pudieran incorporarse al mercado de trabajo pero pagándoles menos salario e intensificando las exigencias de trabajo. Y eso va apareciendo como una cuestión interesante en los estudios de Flavia. También van apareciendo otras cuestiones relevantes vinculadas al proceso de formación docente como las relaciones entre formación disciplinar y formación pedagógica, la cantidad de años que debe tener la formación docente y la tensión producida entre el proceso de formación y las prácticas. Creo que esas son cuestiones construidas como nudos analíticos por parte de Flavia, son recurrentes en la historia de nuestro sistema educativo y que, de alguna manera, se van presentando en la actualidad.

La propuesta era poder conversar sobre algunas de estas cuestiones, sabiendo que un meet y una conversación de este tipo es extremadamente injusta para desplegar todo lo que sería posible, pero seguramente, sobre este abanico de cuestiones podremos conversar sobre algunas de ellas.

Flavia Fiorucci: Quisiera empezar agradeciendo muchísimo la oportunidad de charlar con ustedes y la oportunidad de compartir lo que vengo haciendo. Si bien en la presentación hicieron hincapié en la importancia de la historia, me llamó la atención gratamente que los pedagogos tuvieran ganas de escuchar y de compartir estos trabajos, porque yo me dedico a estudiar la educación de ayer, no la educación de hoy, que creo que es lo que más ocupa al público. Sin embargo, también comparto la idea de que el pasado esconde nudos de problemas que muchas veces nos permiten entender mejor este presente, ver representaciones sobre la figura del docente que se repiten, en discusiones, debates. Y agregarle espesor histórico a estas discusiones nos permitiría, incluso, hasta discutir políticas públicas que ya se ensayaron y que no tuvieron los mejores resultados. Me parece que no es un simple ejercicio de regodeo intelectual conocer ese pasado.

Para abordar un poco esta propuesta de las cuestiones que resaltó Gonzalo (que te agradezco un montón esta lectura tan generosa de mi trabajo) les voy a contar un poquito mi camino de investigación. Yo llegué a la historia de la educación luego de haber realizado una tesis doctoral sobre el peronismo y los intelectuales donde trabajaba más la historia intelectual. En la búsqueda de materiales sobre la Subsecretaría de Cultura en

la etapa peronista tuve un hallazgo fortuito que fueron los sumarios (a los que se refirió Gonzalo) hechos a las maestras y maestros del Consejo Nacional de Educación durante la etapa peronista. Era la primera vez que una historiadora se encontraba con ese material, de una riqueza que me cuesta transmitir. Los sumarios eran una ventana a ese mundo del peronismo, a una escena que me permitía conocer montones de cosas a las que era muy difícil de acceder de otra forma. Hoy esos sumarios están para la consulta pública en el archivo intermedio del Archivo General de la Nación¹ y aunque ya algunos historiadores han trabajado con ellos, aguardan muchísimos estudios. Son metros y metros lineales de sumario. Yo consulté una muestra ahí pero cuando todavía no tenían descriptores; estaban con una suciedad de años y con ellos escribí, inicié mis desvíos hacia la historia de la educación. Entre los que resumen mis hallazgos hay dos trabajos que me gustó mucho escribirlos. Aunque no me quiero detener en ellos los voy a mencionar: uno que se titula “La denuncia y el peronismo” y el otro que se titula “Los amores de los maestros”².

A partir de ese momento empecé a armar el mapa del estado de los estudios sobre el normalismo en la Argentina, más o menos en el 2010. Y ahí observé eso que Gonzalo marcó: que fruto de algunas investigaciones pioneras realizadas entre las décadas del 70 y el 90 (muy valiosas, por cierto, no les quito mérito con lo que les voy a decir) primaban en la Argentina de ese momento (hoy el panorama me parece que es muy diferente) algunas interpretaciones sobre los maestros y las maestras y sobre el sistema educativo que enfatizaban ciertos rasgos. Voy a resumir con algunas expresiones que aparecen en dos textos clásicos que son *Educación y sociedad* de Juan Carlos Tedesco³ y en la colección dirigida por Adriana

1 Acceso al AGN: <https://www.argentina.gob.ar/interior/archivo-general-de-la-nacion>

2 Refiere a los siguientes textos: Fiorucci, F. (2013) La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar, *Latin American Research Review*, vol 48, number 1, pp. 3-23 y Fiorucci, F. (2013) Los amores de la maestra: honor, sexualidad y clase durante el peronismo, *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales*, N85, enero-abril 2013, pp.47-66.

3 Tedesco, J.C. (1993) *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880 -1945*. Buenos Aires: Solar

Puiggrós⁴ sobre Historia de la Educación. Estas dos obras pintaban, de algún modo, el sistema educativo que iba desde 1880, después de las de la sanción de la ley 1420 hasta mediados del siglo XX. ¿Cómo era el sistema educativo que, según estos trabajos, la generación del 80 había creado y se había mantenido sin mayores modificaciones hasta, al menos, la llegada del peronismo? Según estos textos era sobre todo, y estos eran los dos rasgos que subrayaban, un sistema centralizado (por las autoridades nacionales) y homogéneo, aún a pesar de que la ley 1420 le había otorgado a las provincias la capacidad de establecer su propia legislación. Este sistema educativo estaba habitado por una clara vocación civilizatoria y disciplinadora, si bien podríamos encontrar algunos matices o la atención a ciertas voces disidentes, la imagen que predominaba era esa: centralización, homogeneización, disciplina. Estas miradas se potenciaron en los años que siguieron por la recepción de las obras de Foucault y Bourdieu en el campo de la educación y derramaron así hacia otros trabajos. Voy a dar algunos ejemplos. Nuevamente, no es una crítica sino, de algún modo, una puesta en contexto donde veo que mi trabajo se inserta.

Por ejemplo, Sandra Carli, en un libro publicado a mediados de los años 90 que se llama *Entre Ríos, escenarios educativos*⁵, sostiene que la educación y la instalación de las escuelas Lainez se trató de una intervención autoritaria. Para los que no saben, no sé si es una obviedad, las escuelas Lainez fueron las escuelas que la Nación creó en las provincias a partir de 1907 y luego de una ley, cuando la nación hace un diagnóstico de que las provincias con sus propios recursos no pueden combatir solas el analfabetismo. Sandra Carli resume la creación de estas instituciones educativas, de las escuelas Lainez, como “una intervención autoritaria de la nación” porque la ley anuló “buena parte de los logros alcanzados por la acción propia de los vecindarios”. Los alumnos se pasaban a esas escuelas porque en ellas no se pagaba matrícula, se les proveía de útiles escolares y también los maestros las preferían porque los salarios eran más altos. Es decir, que la interpretación, que en parte se sostiene, por otro lado

4 Puiggrós, A. (1992) (comp.). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna. Este volumen junto con *Sujetos, disciplina y currículum...* formaron parte de una serie dirigida por Puiggrós, de la que también formó parte *Escuela democracia y orden (1916-1943)*, publicado en 1992 y *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*, de 1993.

5 Carli, S. (1995) *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, p.88.

obviaba la vista democrática o inclusiva (es difícil ponerle etiquetas) que habitaba en el proyecto de las escuelas Lainez. La mejora en las condiciones laborales para los maestros, las mejoras en las condiciones para los alumnos, se soslayaban para enfatizar el sesgo centralista del proyecto educativo nacional.

Otro libro en el que también vemos cómo estas hipótesis que aparecieron en estas interpretaciones pioneras derraman en otros trabajos, es el libro de Andrea Alliaud, que es un libro muy bueno, que también está permeado por estas hipótesis. El libro se llama *Los orígenes del magisterio*⁶ y ahí realiza conclusiones acerca de la docencia que podríamos poner en la misma estantería. Según esta autora, también allí operó una vocación homogeneizadora, sobre todo en la formación de maestros y maestras a través de las escuelas normales, de modo que los docentes habrían sido a un tiempo destinatarios de un impulso disciplinador y agentes en el proyecto de redimir a una sociedad “desajustada” a los ojos de la elite.

Esta visión también está presente en un texto de Beatriz Sarlo, un texto muy lindo que se llama *Cabezas rapadas y cintas argentinas*⁷. Es un texto muy conocido y que también recurre al relato de una anécdota que involucra a una maestra, Rosa del Río. Esta, sin permiso de los padres, les corta, en el patio de la escuela, el pelo de los alumnos. Sarlo propone, a través de este episodio y algunos otros, una interpretación de esta maestra a la que identifica, cito textualmente, como un “robot estatal”, una servidora del proyecto cultural estatal y describe a la Escuela Normal como “una máquina de imposición de identidades”. Nos dice que la familia de los *rapaditos*, como llama a los alumnos a quienes le corta el pelo, no se sublevan. Y este es otro componente que a mí también me interesó explorar, porque la autoridad de la escuela parecía inapelable para esas familias no demasiado seguras de sus derechos. Ninguno de los implicados, sostiene Sarlo, era consciente de la fuerza brutal que se había ejercido en el patio de esas escuelas sobre chicos que no podían protestar. Porque esa protesta quedaba fuera de sus posibilidades culturales y porque esa intromisión de los cuerpos no podía ser vista como es ahora. El texto abre más interrogantes que respuestas y deja mucho por fuera. En lo que me interesa detenerme

6 Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Galerna.

7 Sarlo, B. *Cabezas rapadas y cintas argentinas. La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, págs. 9-92.

es subrayar esta interpretación de Sarlo de la maestra como un *robot estatal* y de la familia como incapaz de resistir nada que venga de la escuela.

A través de mis trabajos he intentado desarmar un poco estas interpretaciones tan rígidas, para ofrecer una descripción del proyecto educativo (que tuvimos casi, sin muchas modificaciones generales, por prácticamente un siglo) como uno que estuvo acompasado en ese periodo por el ensayo y el error. Se probaron planes, se probaron horarios, se hicieron apuestas diferentes sobre la formación, experimentaron con distintos tipos de escuelas, se experimentó con las becas (al nivel de las escuelas normales), incluso también con innovaciones en lo pedagógico. En síntesis, lo que he intentado hacer es, en lugar de subrayar la homogeneidad, mostrar que la heterogeneidad fue una nota distintiva del periodo. Esto no fue sólo así por el ensayo y el error, sino por las limitaciones materiales propias de un Estado en formación. Es decir, que a través de mis investigaciones pude constatar que si en el proyecto del normalismo esa vocación homogeneizadora estaba presente, y la vocación civilizadora también, estas estuvieron limitadas por las dificultades materiales y concretas que supuso para un Estado que en ese momento estaba comenzando a desplegar esta apuesta (una de sus mayores apuestas): la educación pública. No pudo cumplir todo aquello que se había postulado en las leyes, en la letra de estos discursos. También, como dijo Gonzalo, durante esta etapa hubo mucho debate y discusión sobre esas cuestiones.

Bueno, voy a terminar; si no, voy a hacer muy monólogo, pero quisiera decir, ¿cómo puedo observar esto en mis investigaciones? ¿Cómo un investigador vuelve sobre hipótesis muy asentadas para proponer matices, miradas renovadas? Entiendo que hay alumnos participando de este conversatorio y por ahí les puede interesar esto. Creo que la receta es bastante simple: acercarse a las fuentes. Muchas de estas fuentes habían sido transitadas de otra forma. Pero sobre todo teniendo en cuenta, como premisa, la distancia que media siempre entre las normas, las expectativas y las prácticas concretas. Buscar, interrogarme sobre cómo aquello que está en el papel se implementa. Y también recuperando voces, distintas temporalidades y distintos contextos, saliendo siempre de aquello que producía la burocracia educativa a nivel nacional, para recuperar voces que no estaban presentes en las primeras interpretaciones.

Eunice Rebolledo Fica: En la línea que vos venís conversando y exponés sobre tus trabajos, con esta mirada a las escuelas normales, que va más allá de la pretendida homogeneización constituyente, que en parte fue, pero que en parte sabemos que en el proceso de implantación de las escuelas, tal como vos lo vas planteando, hay una serie de particularidades que se van dando de acuerdo a los contextos donde las escuelas se van estableciendo. Leyendo tus trabajos, y pensando en esto de las particularidades, se me vino a la memoria una obra que se leía mucho en el secundario (no sé ahora), Shunco de Jorge Ábalos, en el que se recrea desde la ficción algo de la historia de su maestro. El maestro de Ábalos desarrollaba tareas en Santiago del Estero. Y en esta novela, de alguna manera aparece el conflicto en el que un maestro tiene que enseñar en un contexto donde se habla poco el castellano. Entonces tiene que aprender a hablar el quechua, para poder hacerse entender y poder enseñar. Esto nos confronta con el problema de qué de la formación recibida en las escuelas normales era realmente aplicable en los diferentes contextos. Por otra parte, en la línea de cuestionar esta idea del maestro como robot que planteaba Sarlo, cómo el maestro o la maestra se recreaban y producían sus propios saberes cuando existían condiciones, por supuesto, de voluntad o interés para desarrollar la tarea. Sabemos también que muchos huían de esos lugares ante la imposibilidad de adaptarse.

Esto me hace recuperar, en la línea que vos también trabajás, al maestro como un intelectual. Y en ese sentido pensaba en cómo se va construyendo, desde la génesis de nuestro sistema, esta relación con un saber que es un saber práctico pedagógico, es también de las disciplinas y un saber experiencial y que ha sido un nudo problemático en la historia de nuestro sistema educativo. Ha sido, como vos lo trabajas también, motivo de críticas, de debates. Y en función de esta relación de los docentes, las maestras, los maestros con el saber, indagar en esas trayectorias particulares que, de alguna forma, iban desarrollando en determinados entornos y probablemente (y de hecho hay algunos indicios que lo están mostrando) en redes que iban conformando con otros intelectuales, con otros sujetos de los pueblos, donde estaban investidos de una autoridad cultural. Vos trabajás este término también en uno de tus textos, me pareció interesante, para problematizar el tema de la cultura, la cultura legítima. Estos vínculos de estos docentes, el maestro vinculado a entornos intelectuales, como productor cultural, a veces productor original de producciones li-

terarias, etcétera, en el ámbito de ciertos ámbitos de la cultura legitimada. Estas son otras de las realidades en las que se desarrollaron estos maestros.

Pero volviendo al planteo inicial y frente a la diversidad cultural, los maestros también tenían que producir saberes a partir de otras culturas, en aquellos contextos donde prevalecían pueblos originarios, con sus lenguas, formas de vida, cosmovisiones. Bueno, a mí me interesa un poco esta línea para poder reflexionar y preguntarte si vos esto lo has podido mirar o si es una de tus preocupaciones para futuras líneas de investigación. Dejo planteado a modo de pregunta.

Flavia: Voy a ir contestando por partes porque son varias cuestiones. Volviendo a la pregunta de esta reunión, ¿cómo contar las experiencias de los docentes?, a mí me interesó, por un lado, asomarme a las experiencias reales de los maestros y las maestras. Es muy difícil volver al pasado. Uno no tiene cómo llegar; entonces siempre va a ir mediado por algunos materiales. Y para esto he recurrido, en distintos trabajos, a memorias de maestros y maestras que contaron sus experiencias como docentes, a los sumarios que les mencioné antes, a los informes de los inspectores. He trabajado también con los informes de los inspectores y es una tarea en la que continúo trabajando porque me interesa pensar un poco eso que el historiador inglés Ian Grosvenor llama la caja negra de la educación⁸, que es meterse dentro del aula y todas las dificultades que eso implica. Me interesa intentar estudiar esa cotidianidad del aula en el pasado. ¿Qué es lo que observé cuando me acerqué a estos materiales? **Observé una escena mucho más compleja donde ni los maestros fueron obedientes agentes estatales ni tampoco las familias aceptaron sin cuestionamientos la escuela.**

El proyecto educativo que, si bien se inició antes, puso en movimiento la generación del 80 fue muy exitoso. Fue la gran apuesta de la Argentina liberal. Que fue muy exitoso uno lo puede constatar en las estadísticas de la disminución del analfabetismo, sobre todo cuando las comparás con otros países latinoamericanos. Lo puede constatar al mirar el número de escuelas normales que tiene la Argentina para la misma época en comparación con las que tienen otros países como Chile, México, Brasil. De eso no hay dudas. Pero detrás de ese éxito, la legitimidad de la escuela fue

8 Shaaj Brasterm, Ian Grosvenor, & María Del Mar Del Pozo Andrés (eds), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, (Bruselas, Peter Lang, 2011).

una construcción, una construcción que requirió una batalla cotidiana por lograr esa legitimidad. Y no fue fácil. Estas estadísticas nos pueden llevar a pensar que no hubo ahí dificultades y que las familias aceptaron esto... Esto se puede ver también en otras estadísticas como puede ser las de la alta deserción que había.

Los maestros, volviendo a la pregunta puntual, adaptaron ese mandato civilizatorio, actuaron y reflexionaron sobre sus límites, sus posibilidades. Y con respecto a si, por ejemplo, en relación a los maestros que se encontraron en ese trabajo con comunidades indígenas, cuando uno se acerca a las memorias algunos de estos de estos maestros, e incluso en Shunko que es un libro hermoso de Jorge Ábalos, podemos ver que los maestros negociaron con ese mandato. En el caso de Shunko uno puede ver que el maestro negocia con el mandato civilizatorio y que aprende el quechua para enseñarles, pero finalmente el idioma que va a usar cuando se tiene que dirigir con autoridad sus alumnos es el español; cuando les prohíbe hablar en quechua para que aprendan español dentro del aula. O sea que ahí había una clara jerarquía lingüística; el Estado nacional se había propuesto que a través de la educación una de sus grandes tareas era difundir lo que se llamaba el lenguaje nacional. Esto también se puede ver en los relatos de los inspectores cuando van a ver escuelas de comunidades étnicas que sucede lo mismo.

Con respecto a la cuestión del rol de los maestros más allá de la escuela, el rol de los maestros como intelectuales, que es otra arista que me ha interesado recuperar para preguntarme un poco qué tipo de figuras delinean los maestros, tiene que ver con otra agenda de investigación que también trabajo que es el tema de las culturas locales. Es toda una historiografía nueva que en los últimos años se ha trabajado mucho en la Argentina y esto se relaciona, otra vez, con el papel de las escuelas normales. Y quisiera aclarar, porque los historiadores siempre nos sentimos incómodos con esas hiper generalizaciones que dijo Gonzalo, que a pesar de que yo quiero marcar la pobreza material que con la que se crean en algunas escuelas, también con mi investigación quiero marcar que la emergencia de la escuela normal tuvo un impacto enorme en las culturas locales. Y digo un impacto enorme porque entre 1880 y 1920 el estado argentino creó más o menos 80 escuelas normales. No todas van a funcionar todo ese tiempo. Y las creó no sólo en las capitales de provincia sino que las crea en pueblos pequeños, en ciudades pequeñas. Y esta institución, la

escuela normal, se configura en los contextos más periféricos como un recinto donde se gestan, inician y piensan prácticas y acciones culturales que sobrepasan los objetivos de la institución, los objetivos específicos, que eran formar maestros. Y, además, desbordan ese público. En 1937, en un balance retrospectivo de la institución, el pedagogo Juan Mantovani (que por entonces era Inspector General de la enseñanza secundaria normal de la nación) se refería a esta situación, subrayando precisamente la función cultural de las escuelas normales por encima de su tarea como institutos de enseñanza profesional⁹. Y decía, “en términos simplistas se podría definir a la Escuela Normal como un instituto para formar maestros”. Pero, para él, lo que le interesaba resaltar es que la escuela normal había cumplido una función más vasta que la delicada tarea de formar el magisterio. “Es un centro de cultura”, decía Mantovani, “de considerable alcance y de poderosa influencia”. De acuerdo a Mantovani, la escuela normal (y esto fue así) posibilitaba el acceso a la cultura en dos sentidos: social y geográfico. Por un lado, esta institución convocaba sectores sociales sin un capital simbólico previo, o sea, no venían de familias donde había libros, donde se leía, donde se discutía. Y por otro lado, esta cuestión de que las escuelas normales se hayan diseminado por todo el territorio nacional, hizo que comunidades que antes no tenían estos espacios culturales los empiecen a tener. Esto, quisiera recalcarlo, no fue una apreciación exclusiva de Mantovani. Si uno recorre distintas memorias de las escuelas normales, los *libros de oro* de las escuelas normales, esta idea de la escuela normal como un mojón en el entramado de la vida cultural en los contextos periféricos, aparece siempre. Si bien cada caso presenta particularidades que se deben estudiar, la escuela normal es señalada una y otra vez como el eje en que se trama un antes y después en una sociabilidad local. Entonces, por un lado, subrayo la pobreza pero por el otro lado matizo este mismo argumento señalando el impacto de la escuela normal.

¿Es posible pensar en este marco a los maestros, a las maestras, como intelectuales? Sabemos que hay páginas y páginas escritas sobre la definición de qué es y qué no es un intelectual. No me interesa entrar ahí en esa discusión. Pero dentro de esta historiografía que he mencionado que ha empezado a mirar la vida intelectual, la vida cultural, más allá de los grandes centros urbanos, más allá de los grandes centros universitarios, y

9 Mantovani, J. (1937) *La Escuela Normal y su Misión de Cultura*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

que ha empezado a abordar figuras que no se corresponden con las figuras que todos conocemos, más rutilantes, grandes escritores, han empezado a aparecer trabajos donde recuperan figuras de maestros y maestras como intelectuales.

Yo creo que es lícito pensarlas como intelectuales pero, a veces, este tipo de trabajos me parece que pueden correr el riesgo de que, por forzar pensarlos como intelectuales, se pierda de vista que son intelectuales, pero muy particulares. ¿Por qué son intelectuales muy particulares? Porque más allá de lo que podamos pensar sobre la obra, o sea la diferencia entre un gran escritor (Julio Cortázar) y tal vez un maestro que ha producido obras, que han tenido una circulación local, puede haber diferencias de calidad o no, no importa. Puede haber diferencias de los circuitos, las tramas que recorrieron, las redes que tenían, pero me parece que hay otras especificidades que no se deben perder de vista. Una es que los docentes eran empleados asalariados. Esto, que tal vez parezca una obviedad, no lo es, no podemos perderla de vista. Claramente, trabajar de una actividad ajena a lo que era la vocación, el proyecto intelectual, es algo característico de un país como la Argentina donde tampoco existía un campo intelectual con tantas instituciones, donde escritores como Borges o como Cortázar pudieran vivir solamente de esa actividad. Pero la diferencia que separaba a los maestros y las maestras que esta nueva historiografía está mirando es el lugar que ocupaba la actividad, la otra actividad, ser maestro, en la identidad de estas personas. La representación que hicieron de sí mismos los escritores en relación a las ocupaciones con las que percibían su salario, es muy distinta. El empleo estatal (voy a mencionar Borges para que sea una figura muy conocida por todos), este tiempo de trabajo asalariado, era vivido por Borges como un tiempo restado a su proyecto intelectual. Trabajaba de empleado en una biblioteca municipal y decía que de la 13. hs a las 19 hs. (sus horas oficiales de trabajo) se sentía un impostor, un chabón, un equivocado. Solo de noche, una vez liberado de sus quehaceres, podía sentirse un escritor.

En cambio, a los maestros y las maestras de las ciudades pequeñas, los podemos pensar como intelectuales porque fundaron escuelas, porque crearon bibliotecas, porque editaron revistas y escribieron libros y compusieron una representación de sí mismos como figuras intelectuales en un vínculo más armónico. Ellos tenían ese lugar porque eran maestros o porque eran maestras. Construyeron un vínculo con la experiencia que

habían adquirido en ese ejercicio y con el ethos que rodeaba esta actividad de los docentes. Es una cuestión un poco efímera de la cual podríamos hablar pero que existía: la idea de misión asociada a la tarea que tenían por delante, distinguió a los maestros y maestras en el universo de figuras dedicadas a lo intelectual. Y con esto, para mí, tejieron su protagonismo en el mundo social.

Otro capítulo especial que me parece que distingue a los maestros y las maestras del mundo de los intelectuales más amplio, es la relación con la política partidaria. Para fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, en consonancia con la idea del maestro como un agente que debía trabajar para la unidad nacional, las autoridades escolares (tanto nacionales como provinciales), desalentaron y por momentos incluso prohibieron explícitamente la participación en comités, en partidos políticos, la propaganda a favor de partidos políticos y la concurrencia a actos que demostraron afiliación efectiva. Un número importante de maestros y maestras no cedieron su participación en la esfera pública en relación a estas demandas, incluso las desafiaron. Eran demandas que eran parte del tejido con el que debían construir sus intervenciones, porque los maestros y las maestras conocían el costo potencial que este tipo de participación podía significar. El argumento sobre la militancia partidaria permitía a las autoridades sancionar a los docentes por estas cuestiones. Entonces, la identidad política, que sabemos es una cuestión muy importante para hablar de cualquier intelectual, para los maestros es una cuestión relevante pero mediada por los límites específicos impuestos por su quehacer. En las primeras décadas del siglo hubo maestros sumariados, trasladados a otros lugares y cesanteados por su involucramiento en la política. Entonces, no son igual que el resto de los intelectuales, es decir que la relación con la política partidaria de este tipo de figuras estuvo regulada por una serie de reglas que no eran las mismas con las que debían lidiar otras figuras intelectuales. Aún así, las reglas no alcanzaban para disciplinar las conductas. Sabemos que un montón de maestros participaron en política, fueron miembros prominentes partidos políticos. Pero bueno, estas reglas existían y estas reglas podían ser usadas por quienes les pagaban su salario, para sancionarlos. Entonces, era algo con lo que debían negociar.

Ahora, ¿qué pasa cuando lo que queremos trabajar es una mujer, una mujer maestra e intelectual? Ahí vamos a ver que estas reglas y estas cuestiones sobre el lugar que ocupa la identidad de la ocupación, la idea de

misión, la política, se potencian con los imaginarios propios de la época sobre el género, y los que pesaban específicamente sobre la mujer maestra, sobre la figura de la maestra, que eran diferentes. Ya para fines del siglo XIX las mujeres eran mayoría en la profesión docente. La feminización de la docencia en Argentina se da muy rápidamente. Recientemente estuve trabajando con unos colegas latinoamericanos y pudimos constatar que se da un ritmo muy acelerado también comparado con algunos otros países y que es una feminización temprana. En el caso argentino, las mujeres maestras, o las maestras mejor dicho, representaron uno de los primeros grupos de mujeres educadas. Las mujeres abrazaron en masa al magisterio porque era una ocupación socialmente aceptada, aun con ciertos cuestionamientos. A fines del siglo XIX, cuando se produce esta feminización, era uno de los pocos caminos posibles para su profesionalización y emancipación económica. No obstante, este proyecto (un proyecto estatal que hace reposar en las mujeres la educación primaria en la Argentina) se realiza en el telón de fondo de un momento, un contexto en Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, de gran inquietud frente al trabajo de la mujer, donde se creía que (definida por su cuerpo y, en particular, por su función reproductora), debía limitarse a estar dentro del hogar. Convivía, además, con un imaginario donde el mundo del trabajo era observado como un espacio potencialmente nocivo para la moral de las mujeres, donde se encontraban expuestas al asedio de los varones y a las relaciones sexuales indebidamente. Y aunque existían otros discursos que de algún modo, vamos a decir, *sanitizaban* la ocupación (no pesaban las mismas inquietudes sobre el trabajo de la obrera en una fábrica que sobre el trabajo de la maestra) la tarea implicaba abandonar el hogar por varias horas, dejar a los hijos, e interactuar con varones en el ámbito laboral. Y entonces, por esto mismo, a la maestra se le exigía (aún más que al maestro varón) constituirse como un ejemplo de orden, moralidad, trabajo, limpieza. Por todo esto esta profesión tuvo efectos de algún modo ambiguos en lo que se refiere a la emancipación femenina. Por un lado, afirmó el rol femenino más allá de la esfera doméstica; pero al mismo tiempo, condicionó esa libertad a un constante escrutinio público en relaciones regidas por el repertorio de reglas morales, conductas esperadas y estéticas aceptadas, que fue más marcado que para los varones.

Entonces, cuando vamos a abordar intelectuales mujeres que fueron maestras, debemos tener en cuenta que sobre ellas pesaba la mirada del

Estado y de los padres de la familia, sobre las conductas y estéticas que se esperaban de la figura de la maestra mujer. Entonces, otra vez me parece que no es cualquier mujer, no es cualquier mujer intelectual, una maestra intelectual.

Gonzalo: Con tus aportes Flavia, se van abriendo nuevos planos de análisis, todos muy interesantes y necesarios de abordar. Sin embargo, sabiendo que su abordaje excede esta conversación, te propongo recuperar algunas cuestiones de las que has planteado para ir culminando con este conversatorio. En ese sentido, de tu desarrollo, me quedo pensando en dos cuestiones porque, justamente como decía al principio, somos pedagogos, pedagogas. En mi caso la historia es una segunda opción, pero una opción necesaria. Para poder entender e intervenir en algunas cuestiones del presente, es preciso comprender el pasado. Mi camino ha sido inverso en relación con la historia. Y hay algo que me resulta sumamente interesante respecto a este momento inicial de la configuración del sistema formador en Argentina, lo trabajás vos y lo trabaja también Susana Schoo sobre la configuración del nivel medio en Argentina¹⁰, que tiene que ver con cómo, en el caso particular del normalismo, ese proyecto fue generando las condiciones para enseñar y para aprender. Cuando traés la cuestión de que el normalismo jugó un proyecto igualitarista por las condiciones institucionales y pedagógicas que generó, como el sistema de becas y su expansión en diferentes puntos del país, por señalar solo algunas cuestiones, emergen también nuevas tensiones que van problematizando el proyecto del propio normalismo.

Hace poquito estuvimos con la presentación del libro de Laura Rodríguez y María Eva Petiti sobre la Historia de la Escuela Normal de Paraná¹¹ donde ellas analizan cómo la disminución de la matrícula en la Escuela Normal de Paraná es correlativa a la creación de escuelas normales en otros puntos del país. Allí se observa una estrategia política que implicó generar condiciones muy especiales para sostener una oferta formativa en el marco de un proyecto que, al expandirse (especialmente en su ofer-

10 Schoo, S. (2014) Los Colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: Incidencias y variaciones locales (1863-1888). Historia de la Educación. Anuario SAHE. Vol. 15-Nº2..

11 Rodríguez, L., Petiti, E. (2021). Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969). La Plata: Teseo. Disponible en: <https://www.teseopress.com/historiadelaescluanormaldeparana/>

ta), debilitó las condiciones pedagógicas iniciales de institucionalización. En la actualidad, pensando en los aportes de la historia para interrogar el presente, la formación docente en Argentina no cuenta con condiciones para enseñar y para aprender similares a las que en sus inicios tuvo el normalismo como, por ejemplo, los sistemas de becas estudiantiles que se encuentran debilitados, la escasez de recursos didácticos, disponibilidad de textos y en muchos casos, precarias condiciones edilicias, entre otras cuestiones. En este sentido, es un desafío producir conocimiento que permita comprender el modo en que, en los orígenes del normalismo, se fueron atendiendo simultáneamente las condiciones para enseñar y aprender, así como las transformaciones que se fueron produciendo tanto en el sistema formador docente, como en el resto del sistema educativo sobre ambos planos. Esta es una cuestión que creo necesaria de indagar en tanto los debates en torno a la formación docente se organizan en gran parte, sobre estas cuestiones, tanto en la década del 40, como en los 50 y los fines de los 60.

Otra cuestión me pareció muy interesante de tu planteo Flavia, cuando traes historias de vida de las maestras, es cómo lo moral y lo político se van transformando en la medida en la cual se transforma también el funcionamiento del campo pedagógico. Si hay una característica que tiene en Argentina la configuración del sistema educativo y la del campo pedagógico, es que el conjunto de actores que en algún momento monopolizaron una serie de capitales a lo largo del tiempo se van a ir diferenciando fuertemente con la expansión y diferenciación del sistema. Pienso en sujetos que producían textos teóricos y pedagógicos de referencia para la formación, que eran autoridad en el propio sistema y, a la vez, formaban parte del sistema político y también de incipientes movimientos magisteriales. Lo político, lo pedagógico, el funcionariado y la representación del magisterio, estaban fuertemente imbricados y ello se reflejaba en la figura de los inspectores de escuela. Pienso en una serie de inspectores

(Vergara¹² y Barcos¹³, por nombrar solo algunos entre muchos otros), que a lo largo del tiempo (especialmente en las primeras décadas del siglo 20), contaban con condiciones muy favorables para volver indisociable la relación de lo moral, lo político y lo laboral. En este marco, cobra relevancia recordar que lo pedagógico no estuvo constituido como tal, en las primeras décadas de nuestro sistema educativo; va a ser recién a fines de los 50 y, sobre todo, con la sanción de los estatutos docentes, cuando se va a producir una partición de aguas entre lo político y lo estatal regulando el funcionamiento del sistema educativo, lo académico-pedagógico especializándose en la producción de discursos y saberes pedagógicos y los sindicatos como tercer vector, en lo referido a condiciones laborales. En esa nueva configuración de lo educativo, se debilita la posibilidad de que muchos docentes puedan dar cuenta de lo que son sus experiencias como experiencias de saber, en tanto lo político, lo laboral, lo administrativo y lo sindical, si bien no se autonomiza totalmente, comienzan a funcionar como demarcaciones fuertes sobre distintos tipos de posiciones, discursos, responsabilidades y prácticas. Recién en las últimas dos o tres décadas empieza a aparecer una preocupación de poder recuperar esos saberes, esas experiencias docentes, como saberes de relevancia para pensar la escolaridad desde una perspectiva de derecho, en tanto necesidad del propio sistema para poder atender ciertos principios que se modificaron (la pandemia en este sentido, creo que es un muy buen ejemplo al respecto).

Asumir que la educación es un derecho, supone también asumir que hay ciertos saberes que no están en algunos lugares y que están en otros y que es necesario generar condiciones para acercarse a ellos. Creo que los

12 Carlos Vergara se desempeñó en diferentes cargos como docente, director de escuela e inspector en diferentes puntos del país: Ciudad de Bs As, Bs As; Mendoza, Santiago del Estero; Santa Fé y en Córdoba. Participó en la edición de la revista *La Educación* (1886), la *Revista la Revolución* (1900) y escribió numerosos artículos en su trayectoria docente

13 Barcos, Julio Ricardo (1883-1960). Maestro e inspector de escuelas. Participó en la creación en 1914, de la Liga Internacional para la Educación Racionalista de la Infancia (fundada por Ferrer la Guardia en 1908). Formó parte de numerosas propuestas editoriales, como *La Escuela Popular* (Buenos Aires, 1912-1914), el *Boletín de la Liga de la Educación Racionalista* (Buenos Aires, 1914-1915) y *Renovación. Revista de educación, letras y ciencias sociales* (1914-1915) entre otros. Participó junto a Leonilda Barrancos y Rodolfo Ghioldi, en la fundación de la Liga Nacional de Maestros, antecedente de la primera Confederación Nacional del Magisterio de la República Argentina.

estudios que vas mostrando, sobre todo en la primera mitad del siglo XX, muestran las cercanías de esa distancia; con disputas, con diferencias, con distintas preocupaciones, pero había una cercanía mucho mayor entre lo político, lo pedagógico y la atención a las condiciones de trabajo. Eso generaba otros problemas, como no poder diferenciar el espacio público y privado del docente o no otorgar estabilidad laboral por mencionar solo algunas cuestiones. Pero en la medida en la cual se fueron ganando estas condiciones, se fueron ensanchando esas distancias. Y ahí me parece que hay una cuestión interesante de pensar sobre cómo superarlas si lo que uno quiere con las políticas actuales es generar mejores condiciones para enseñar y para aprender. En este sentido, creo que revisar, repasar, estudiar, conocer las distintas alternativas producidas en distintos contextos y las tensiones que generaron es un desafío y una necesidad. En este sentido, me queda la inquietud sobre cómo, con la sanción de los estatutos, aparece una cuestión de necesaria estabilidad para los docentes que se da a costa de no preguntar cuál es su compromiso con los estudiantes y su derecho a aprender. El estatuto genera condiciones de acceso más justas a las existentes regulando las condiciones de permanencia, acceso y ascensos en la docencia a partir de una lógica pedagógica: se accede con título docente, se asciende por concurso de antecedentes y oposición y se limita de este modo, la discrecionalidad política en el funcionamiento del sistema educativo. Pero, con este avance, comienzan a ingresar como docentes sujetos que pueden entender la escuela como el mejor lugar para los pibes y también, quienes creen que no. Esa tensión se inaugura en los 60 y entra en crisis con el retorno a la democracia, cuando se comienza a avanzar en una perspectiva de derecho que problematiza la relación entre pedagogía, docencia y estudiantes. En este marco, creo que la historia puede contribuir a comprender cómo se han ido reconfigurando estas formas de funcionamiento del sistema educativo.

Eunice: Me quedé pensando en lo último que comentaste, Flavia, en relación al proceso de feminización que se vivió en Argentina que fue significativo en relación al resto de los países latinoamericanos. Y seguía con la idea de esto que planteaste sobre el maestro como intelectual. Pensaba qué interesante podría ser, dentro de lo que podrían ser líneas de investigación, indagar en las trayectorias de los docentes egresados de las escuelas normales, que empezaron a incursionar en la Universidad y que

justamente, porque tenían el título, porque habían transitado las escuelas normales, estaban de alguna manera habilitados, aunque tenían que rendir exámenes de ingreso para entrar en las universidades. De hecho las primeras egresadas de la Universidad de Buenos Aires, Elvira López, Ernestina López y otras maestras normales paranaenses que se doctoraron en la universidad, sobre todo en el área de Filosofía, en Letras, vuelven a sus tareas de enseñanza, tanto en las Escuelas Normales como en la formación de maestros y en la realización de experiencias pedagógicas en escuelas, con la idea también de producir algún tipo de innovación en relación a lo que se planteaba en el momento. Entonces, me parece interesante poder pensar cómo la escuela normal, de alguna forma, también habilitó esa posibilidad de seguir con estudios superiores prácticamente a fines del siglo XIX y principios del XX, algo que no es tan común quizás en otros países latinoamericanos. Hay algunas experiencias, Perú, Chile pero me parece eso como muy significativo y cómo, de pronto, estas mujeres también impulsaron las luchas feministas en el Primer Congreso Femenino Internacional en Buenos Aires en 1910. Una de las cuestiones más recurrentes que uno puede ver en las actas es la demanda por educación. Y entonces ahí quizás mirar también, qué educación están demandando estas mujeres en este proceso de incipiente emancipación, pero que va a tener una relevancia importante a nivel también latinoamericano. Pensaba en esto como otra arista para mirar el impacto que tuvo el normalismo volver a estas experiencias, con qué fuentes, con qué archivos, para poder recuperar prácticas, miradas producciones que se han realizado en diferentes provincias.

Flavia: Quería recuperar, en torno al diálogo, que en mis investigaciones he tratado de matizar la idea de que la maestra y el maestro, pero en particular la figura de la maestra, nació con legitimidad. En verdad, he recuperado muchísimos discursos de figuras muy encumbrados de la cultura, en general involucrados con el tema educativo (puede ser Leopoldo Lugones, Manuel Gálvez, Bunge) que en verdad criticaron. Criticaron al normalismo, criticaron a la maestra, criticaron también al maestro. Y la representación que emergía de allí, de estas intervenciones que hacían, es que no estaba preparado para la tarea que le tocaba cumplir. Estas representaciones, que se replican hasta hoy (de otras formas, escritas o presentadas de otra forma, con capas diferentes de sentido pero sosteniendo que

no está preparado para la tarea que tiene que hacer que es educar; que a su vez está conectado a la respuesta para hacer una buena escuela, para tener una buena educación, por ahí pasaría todo) eso está muy anudado las dos cuestiones desde el principio. Este discurso convivió con otro que enaltecía la docencia, con representaciones muy elogiosas de la tarea, del oficio, de toda esta cuestión. Pero a su vez, mi hipótesis es que estos discursos de la maestra como un tipo ideal finalmente repercutieron en la desjerarquización, porque el ideal era tan inalcanzable y también, volviendo un poco a lo que decía Gonzalo, también repercutieron en la idea de no concebir la docencia como un trabajo, como un trabajo que debía ser remunerado acorde a la tarea. O sea que esa jerarquización tuvo efectos concretos. Y bueno, no es casual que la mayoría fueran mujeres.

Esto que dijo Gonzalo me parece muy interesante, lo del igualitarismo pero un igualitarismo complejo. Es difícil a veces ponerle palabras que capturen el espíritu; yo lo definía como el afán inclusivo de este proyecto, que por ahí no fue remarcado en interpretaciones anteriores. “Vamos a integrar a las mujeres al mundo del trabajo y no les vamos a poner restricciones, ni materiales, porque les vamos a dar becas (después como se implementaron las becas es toda una cuestión) y vamos a permitirle el acceso porque la escuela normal va a estar cerca de su casa”. Pero bueno, fue complejo.

Y con respecto al normalismo, aun con todas sus ambigüedades, con todas las limitaciones que les puso a las maestras, fue la gran oportunidad para las mujeres, fue un trampolín para tener protagonismo en la vida social. Hubo un trampolín para ir a la Universidad, un trampolín para tener una voz. De eso no hay duda y eso es parte de toda otra historia de la mujer maestra y tuvo mucho que ver con las luchas feministas. Muchas de las primeras feministas pasaron primero por la escuela normal, algunas de ellas tuvieron una relación un poco ambivalente con ese pasado de normalistas. Pienso, por ejemplo, en un caso concreto que es Cecilia Grierson¹⁴, que fue la primera médica y la primera universitaria argentina. Ella pasó por el Normal 1 de la ciudad de Buenos Aires con una beca que le dio Sarmiento y vivió de ser maestra. Contrariamente a lo que por ahí

14 Ver: Fiorucci, Flavia, “Cecilia Grierson: maestra, médica y feminista (1859-1934). Estrategias y límites en la carrera de una de las primeras universitarias argentinas”, in Silvana Cormick, *Mujeres intelectuales en América Latina*, (Sb, Buenos Aires, 2022).

se piensa, que venía de un sector de la élite, Grierson tenía que trabajar para vivir, mantenía a su familia, a sus hermanos (no tuvo hijos). Siempre quiso ser médica pero no pudo nunca ganar un sueldo ni nada de su trabajo en la medicina. Todos los trabajos que tuvo como médica fueron trabajos *ad honorem*. Vivió de ser maestra en la misma escuela donde había estudiado, en el Normal 1. Es la ambigüedad que el normalismo representó para estas mujeres: fue el trampolín para la carrera universitaria, pero a su vez fue un límite. Fue límite y posibilidad al mismo tiempo y creo que en esos comienzos estuvo muy marcado. Hoy creo que la mujer tiene otro espacio, otro lugar y eso no persiste en el tiempo, pero sí me parece que algunas representaciones sobre la mujer maestra que se tejieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, escritas de otras formas, siguen resonando en nuestros días.

Algunas publicaciones sugeridas

Fiorucci, F. (2022) Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani 2022, (56), 1-31 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379470054003>

Fiorucci, F. Rodríguez, L (2018) Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos . Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/06/e-book-IntelectualesdeLaEducacionyelEstado-Fiorucci-Rodriguez.pdf>

Fiorucci, F. (2017) Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo. Secuencia. n. 85, p. 47, Recuperado de [i:https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i85.1180](https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i85.1180).

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). Revista Mexicana De Historia De La Educación, 2(3), 25 - 46. Recuperado de <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>

Fiorucci, F. (2012) Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia. En *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (Siglo XX)*. Laguarda, P y Fiorucci, F editoras. Rosario: Protohistoria edición. Recuperado de: https://www.academia.edu/11339752/Las_escuelas_normales_y_la_vida_cultural_en_el_interior_apuntes_para_su_historia_En_Paula_Laguarda_Flavia_Fiorucci_editoras_Intelectuales_cultura_y_pol%C3%ADtica_en_espacios_regionales_siglo_XX_

Podés acceder al conversatorio escaneando el código QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/LnazQjEDZGc>





La potencia del trabajo colaborativo para repensar el vínculo de lxs alumnxs con el conocimiento

Conversación entre Patricia Sadovsky*,
María Fernanda Delprato** y Natalia González ‡

Natalia González: Este intercambio, fue organizado desde un encuadre que potencia el trabajo colaborativo en torno a la enseñanza. Patricianos va a compartir reflexiones sobre esta modalidad de investigación en la que buscan, con su equipo, aproximaciones colaborativas para comprender los escenarios de trabajo que se configuran en las aulas. Antes de abordar cuestiones puntuales del proceso investigativo en tanto hallazgos y reflexiones, nos compartirá lineamientos generales del encuadre de sus trabajos de investigación en los que buscan conjuntamente: problemas de enseñanza de la matemática que enfrentan o con los cuales los y las docentes se encuentran en sus escuelas y exploran estrategias de intervención en las aulas que atiendan a las elaboraciones realizadas en ese espacio colaborativo. Así que, profesora Sadovsky, le damos la palabra y atentamente escuchamos.

Patricia Sadovsky: Quiero compartir, efectivamente, aspectos del trabajo colaborativo que venimos desarrollando en la Universidad Pedagógica Nacional con maestros de diferentes escuelas del conurbano bonaerense.

* Profesora de Matemática. Doctora en Educación, mención Didáctica de la Matemática (UBA). Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Formadora de docentes. Autora de numerosas publicaciones.

** Maestra y pedagoga. Magister en Investigación Educativa, Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de grado y posgrado, investigadora de la FFyH-UNC en temáticas vinculadas a formación docente y enseñanza de la matemática. Formadora de docentes. Autora de numerosas publicaciones

‡ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en asesoramiento y gestión pedagógica. Profesora de grado y posgrado, investigadora de la FFyH-UNC en temáticas vinculadas a los procesos de aprendizaje. Autora de numerosas publicaciones.



Venimos desarrollando esta perspectiva desde el año 2012. Como decía Natalia, comienzo por un encuadre general. La aproximación colaborativa supone la participación de los docentes no solo en los procesos de investigación sino en la construcción de los problemas que se estudian. Me interesa resaltar este aspecto: no se trata de abrir a los maestros la puerta de un grupo de investigación ya constituido, sino que aspiramos -referenciados en otros equipos de investigadores que han abierto esta perspectiva desde ya unos 30 años- a construir los problemas que vamos a estudiar de manera conjunta con las y los maestros. Y esta aspiración supone coordinar dos perspectivas que son diferentes dado que provienen de prácticas diferentes. Quienes venimos del campo de los estudios de la enseñanza, en particular de la didáctica de la matemática, como es nuestro caso, ubicamos nuestros interrogantes en las relaciones entre contextualizaciones didácticas y sentidos y conocimientos en juego en sala de clase. A partir de ahí uno puede hacer muchísimos recortes diferentes, pero ese es el eje en el que se plantean los problemas. En tanto que las y los docentes configuran su objeto de enseñanza en las prácticas, entramados, como lo plantean Bronckart y Plazaola¹, con otros saberes. Estos autores plantean que todas las disciplinas que intervienen en el terreno de la educación son disciplinas de acción y de intervención.

Es entonces en la línea de coordinar estas perspectivas que se ubica el trabajo de colaboración entre investigadores y docentes cuyo eje es la búsqueda de cuestiones comunes sobre las cuales indagar, explorar, proponer, producir. Línea que, como dije antes, se viene desarrollando desde hace unos 30 años en distintos centros de nuestro país y de otros y que responde a la inquietud de revisar las relaciones entre la enseñanza como proyecto social y la enseñanza como disciplina, como terreno de indagación. Valoramos la participación de los docentes en la elaboración de proyectos que respondan a sus interrogantes y que tengan posibilidades de sostenerse en la acción.

Constituimos espacios de discusión en los que integrantes de nuestro equipo se reúnen quincenalmente con grupos de maestros de escuela primaria en sus lugares de trabajo, para analizar de manera conjunta cuestiones vinculadas a la enseñanza de la matemática que los maestros

1 Bronckart, J.P & Plazaola Giger, I.(2007): La Transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental; en Bronckart, J.P.: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

relevan de sus prácticas. Es decir, formamos un grupo por cada una de las instituciones con las que colaboramos y asistimos nosotros a las escuelas, en el horario de trabajo de las y los maestros.

El estudio que desarrollamos se orienta a dos grandes focos: uno es la producción matemática y didáctica del grupo y otro es, justamente, el proceso de construcción de la colaboración. ¿Por qué es problemática la construcción de la colaboración? Se trata de tejer un vínculo cuyas características no se conocen *a priori* y que además supone una ruptura con modos de intercambio históricamente configurados que se ordenan según una histórica división del trabajo basada en las dualidades teoría-práctica, fines-medios: la teoría y los fines para el campo de la investigación, la práctica y los medios desarrollados por los docentes. Esto se refleja en los modos de enfocar los problemas, en los puntos de apoyo para arribar a conclusiones, en los tiempos disponibles, en las responsabilidades que se asumen, en las referencias a los grupos profesionales de pertenencia y a los grupos sociales que ejercen un control sobre el trabajo.

Considerar a las y los docentes como sujetos capaces de concebir la problematicidad de la enseñanza y de pensarse con posibilidades de intervenir productivamente en ella fue un punto de partida que dio lugar a una búsqueda intencional por parte nuestra. Lejos de resolverse en un acto voluntario, este posicionamiento implicó tensiones y resistencias a abandonar esas posturas muy arraigadas a las que acabo de hacer referencia.

Para definir problemas comunes sobre los cuales explorar, elaborar estrategias y analizar sus alcances es necesario que los investigadores estén dispuestos a revisar la pertinencia o el ámbito de validez de sus propios marcos conceptuales y discernir nuevos sentidos para el avance de las comprensiones que se buscan. Asimismo, se requiere que los docentes se despeguen en alguna medida de la inmediatez de las situaciones didácticas que se analizan buscando un equilibrio dinámico entre el compromiso afectivo y valorativo y el distanciamiento en ese continuo epistémico señalado por Elias (2002)².

Por eso, la complejidad inherente al trabajo colaborativo requiere prestar especial atención a las cuestiones metodológicas. En nuestro trabajo asumimos algunos puntos de partida pero a la vez nos han exigido una búsqueda y, por lo tanto, una reflexión permanente sobre el desa-

2 Elias, N. (2002): Compromiso y distanciamiento. Barcelona. Ediciones Península.

rollo de los intercambios a partir de las cuales hemos producido nuevas aproximaciones metodológicas para la colaboración. Es decir, las reglas de funcionamiento del grupo colaborativo son producidas y transformadas en el desarrollo mismo de la colaboración. En este sentido estas decisiones metodológicas son también resultado.

Para analizar las cuestiones que se tratan en el grupo se suelen delinear de manera conjunta modos de recoger material en las aulas (producciones de alumnos, registros de episodios de clases) que alimentan la discusión. La decisión de sostener los intercambios sobre la base de esta documentación obedece a la intención de transformar aquello que se produce en las aulas en objeto de análisis y tener así una base empírica para reconstituir los sentidos matemáticos que allí se elaboran.

Las transcripciones escritas de las reuniones constituyeron un elemento fundamental para los análisis que realizamos y formaron parte del material que se compartió con las y los maestros de las escuelas. Realizamos además una síntesis de cada encuentro cuya lectura y discusión era el punto de arranque del siguiente.

La forma de estas síntesis fue modificándose a medida que transcurrían las reuniones y analizábamos su funcionamiento. Fueron adquiriendo un perfil más interpretativo, conteniendo análisis que hacíamos en el grupo de investigación y que sometíamos a la discusión en el grupo de trabajo colaborativo. Este procedimiento posibilitó retomar las discusiones introduciendo nuevos elementos que fueron constituyendo un marco compartido de trabajo.

El modo de incluir las intervenciones de los diferentes miembros también se fue modificando: a partir de un momento, comenzamos a nombrar intencionalmente a los “autores” de las ideas que se iban planteando. Su identificación tuvo un impacto positivo en el modo en que se sintieron reconocidos o se asombraron por cosas que habían dicho. El análisis de los registros nos llevó a interpretar que esta estrategia cumplió una función de objetivación que permitió a cada participante dialogar con sus propias ideas, revisarlas, reelaborarlas, confirmarlas o transformarlas. A la vez, este modo de proceder intervino en la creación de un clima de confianza en tanto resultó un instrumento que hizo visible la recuperación de todas las ideas que se volcaban en el grupo. La *objetivación compartida* de las discusiones que se sostenían constituyó un elemento fundamental para que los docentes retomaran algunos términos, se interrogaran sobre los mis-

mos, se discutiera sobre su alcance y se ampliaran sus significados. Al mismo tiempo, las síntesis permitieron constituir una memoria del recorrido a lo largo de las reuniones, posibilitando referencias a todo el proceso de análisis compartido que se venía desarrollando.

Quiero destacar que al apoyar el análisis con material de las aulas, todos nos enfrentamos a una tarea que permitió construir a través de un ejercicio compartido, significados comunes. Entre los materiales aportados por los docentes, tuvieron un papel preponderante los análisis de las producciones de las y los alumnos. Esta actividad, más que otras, suscitó gran entusiasmo en el grupo; las y los maestros disfrutaban del carácter productivo de las interpretaciones que elaboraban y resultó altamente gratificante reconocer conocimientos en los niños allí donde antes prevalecía la clasificación *bien, mal, regular*.

María Fernanda Delprato: Bueno muchas gracias Patricia. A partir de los temas acordados con Patricia para esta conversación hemos hecho algunas consultas e intercambios con una trama local de producción en torno a esta modalidad de generación de conocimiento. Hicimos consultas a investigadores que están implicados en trabajos colaborativos o pedagogues que trabajan en torno a la formación sobre intervención pedagógica en nuestra carrera de Ciencias de la Educación³ o pedagogues que están insertos en espacios de trabajo con docentes desde diferentes ámbitos: áreas de investigación⁴ con docentes de nivel superior (procesos de articulación en torno al acompañamiento de docentes de nivel superior en la construcción de procesos de investigación con la intervención

3 Docentes del “Taller Práctica Pedagógica e Intervención”: Mónica Uanini, Laura Vissani y Agustina Zamanillo.

4 Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior (DGES), Ministerio de Educación de Córdoba (Argentina). Referente: Dra. Mariana Tosolini. Integrantes: Dra. María Alejandra Bowman y Dra. Rocío Arrieta.

de investigadores de la ECE-FFyH y FaMAF)⁵; organizaciones gremiales⁶ y procesos de acompañamiento; pedagogues trabajando en proyectos de extensión de formación de docentes que asumen modalidades de acompañamiento⁷, no desde las modalidades clásicas de capacitación. O sea, distintos actores que están transitando experiencias de revisitar y redefinir los vínculos con docentes. Entonces, les propuse relevar sus voces sobre la construcción de la simetría (como un asunto central de este encuadre) entre pedagogues que intervienen o pedagogues investigando y docentes, así como sus opciones y tensiones transitadas. Porque ahí decía Patricia que esto es más bien heurístico y es una búsqueda heurística y no está librada de algunas tensiones. De este relevamiento comparto algunas voces que circulan para que las pongamos en la mesa la discusión.

Algo que circulaba como destacado en estos procesos de acompañamiento a docentes, como una condición del proceso de colaboración, es la importancia de la construcción de climas de confianza. Vos ahí hacías alusión a estos espacios de construcción común y compartida de memorias de los procesos y los reconocimientos de autoría en esos procesos de producción y los colegas referían a eso en relación a la confianza en torno a que no seremos evaluados, en que tenemos conocimientos aunque son

5 Proyectos de Extensión: “Acciones colaborativas entre Instituciones de Educación Superior en la formación de docentes que enseñan matemática”, bajo la dirección del Dr. Héctor Gramaglia (FaMAF, UNC), con la participación de la ECE y el CIFYH de la FFyH y la Dirección General de Educación Superior; “Entramando la matemática y las prácticas educativas para el fortalecimiento de la enseñanza e investigación en Matemática y Educación matemática”, dirigido por la Dra. Dilema Fregona y el Dr. Héctor Gramaglia (FaMAF, UNC), con la participación de la Escuela de Ciencias de la Educación y el CIFYH de la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Dirección General de Educación Superior.

6 Programa de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, UEPC.

7 Dra. Gloria Beinotti a partir de experiencias vinculadas a su coordinación o participación de los siguientes Proyectos de extensión: “Pensar conjuntamente las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura con jóvenes y adultos”. Escuela Nocturna J. B. Iturraspe (San Francisco), Cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos, ECE, CIFYH-FFyH-UNC; “Alfabetización situada: leer y escribir en las actividades cotidianas. Formación de educadores”, coordinado por la Dra. María del Carmen Lorenzatti (UNC / UNDEC – Argentina) y la Dra. Judith Kalman (CINVESTAV – IPN – México); “Acompañamiento a alfabetizadores de jóvenes y adultos de la Universidad Popular de Colonia Caroya”, CIFYH-FFyH-UNC.

de carácter diferente. Otras colegas más bien se preguntaban en torno a los alcances de la simetría en esta relación, como sostenerla sin asumir la identidad entre estas posiciones, o sea, que conlleve un borramiento de las diferencias de estas posiciones. Y luego hay un conjunto de inquietudes en torno a los modos y condiciones que habilitan la colaboración. Algunas de estas inquietudes vuelven a referir a la cuestión de la asimetría, en particular, remitiendo a las funciones de investigadores y de docentes en relación con el proceso educativo, en el que se centra el trabajo compartido del espacio de colaboración, como ustedes lo han designado ahí con el grupo⁸. Y otros, nuevamente desde estos procesos de acompañamiento a docentes, refieren como una condición interrogar esto que nos decías al inicio, cuál es el origen de la enunciación de la demanda que estructura el proceso de colaboración. Entonces traían como una tensión esto de cuando nos insertamos como pedagogos en nuestros espacios de intervención profesional o como investigadores con la premura de la obtención de respuestas inmediatas para dar cuenta pública de los hallazgos y, también, referían a las disparidades de las posiciones, se interrogaban sobre las condiciones institucionales laborales de los docentes, en relación a las disparidades que generan en la posibilidad de elección de la participación, la implicación en la colaboración. Por ahí nos insertamos en torno a demandas que prefiguran como una restricción en la posibilidad de la participación voluntaria, que ustedes lo han destacado ahí como una condición importante del sostenimiento o los procesos de colaboración⁹.

Entonces me parecía que podíamos hacer una ronda de discusión sobre estos asuntos retomando algunas reflexiones generadas desde tu trayectoria de investigación bajo esta modalidad, en la que ustedes advierten, entre otras reflexiones, que la perspectiva de trabajo colaborativo busca retomar (pero revisar) las cuestiones que movilizan a docentes investigadores para

8 Sadovsky, P; Itzcovich, H; Becerril, M; Quaranta, M; y García, P (2019) Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación Matemática*, 31 (2), pp. 105-131 Recuperado de: http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol31/2/05_REM31-2.pdf

9 Sadovsky, P; Itzcovich, H; Quaranta, M; Becerril, M; García, P(2016) "Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática". *Educación Matemática*, vol. 28, núm. 3, diciembre, 2016, pp. 9-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/405/40548562001.pdf>

construir una problemática común¹⁰. Y la otra cuestión que me parecía importante, que nos va a atravesar en todo el encuentro, tiene que ver que detrás de esta búsqueda no solo hay una opción ética de modo de relación entre actores diversos que aportan a la producción del conocimiento en el campo educativo, sino una vía de abordaje de algunos desafíos teóricos. Por ejemplo, la necesidad de integrar a nuestras reflexiones al docente y a los proyectos educativos como institucionalmente condicionados. Me parece que estos dos asuntos nos pueden ayudar a profundizar esta idea de no borrar las identidades que se encuentran en el espacio de colaboración, algunas de las condiciones que nos empezaste a compartir de la colaboración y la fertilidad no sólo ética-política sino teórica de esta modalidad de producción de conocimiento en el campo educativo.

Bueno, eso me parece, puede ser algo como para retomar, porque vamos a estar atravesando estos asuntos durante el resto del encuentro.

Patricia: Muchas gracias a las y los colegas que contribuyeron con sus aportes. Encontramos la cuestión de la simetría tematizada por Sensevy (2011)¹¹. Este investigador plantea que para construir un proceso colaborativo es necesario construir una simetría que se basa en la elaboración compartida de razones en el marco de los trabajos que se realicen, antes que en la negación de las diferencias. En otros términos, la simetría implica considerar como equivalentes todos los aportes que se realicen, aceptando que será en la discusión compartida que se podrá establecer el valor de cada aporte. Ahora bien, estos posicionamientos no pueden considerarse dados de entrada, justamente porque las relaciones entre docentes e investigadores están históricamente moldeadas por atribuciones de autoridad de los docentes hacia los investigadores y por la exclusión de los docentes en la producción de conocimiento. Los investigadores tienden a desestimar lo que no se encuadra en la propia perspectiva y los docentes tienden a pedir soluciones. La simetría, entendida como un valor ético, plantea entonces un punto de partida, una búsqueda, una construcción de largo plazo en la que emergen tensiones con otros valores que se quisieran abandonar pero que persisten. Un punto importante es la actitud frente a los desacuerdos: los investigadores tendemos a juzgar aquello que

¹⁰ Sadovsky et al. (2016).

¹¹ Sensevy, G. (2011): *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas, De Boeck

se distancia de lo que pensamos, a verlo como resistencia del otro. En este trabajo colaborativo fuimos aprendiendo a sustituir los juicios evaluativos sobre la participación de los otros -los docentes- por preguntas, hacia ellos y hacia nosotros mismos, que favorezcan el desarrollo de las ideas y a la vez dar lugar a los cuestionamientos que los docentes puedan hacer hacia nuestras posiciones, ideas, marcos, propuestas. La mirada de los docentes se centra en aspectos diferentes de la de los investigadores, resulta entonces fundamental incluirla en los intercambios para una mejor comprensión de los hechos de las clases. Valoramos también la confianza, vos la nombraste Fernanda, entendida como la suspensión de la incertidumbre que puedan tener los integrantes del grupo hacia las intenciones o acciones de sus colegas, es también el reconocimiento de que las distintas intervenciones se proponen contribuir genuinamente a la elucidación de los problemas que se tratan. La simetría, la confianza y la solidaridad son tres valores éticos que son, desde nuestro punto de vista, condiciones para la producción colaborativa.

Vos hablaste de la búsqueda de respuestas inmediatas. Lo mencionaste en el caso de los investigadores que tienen premura por hacer públicos sus resultados. Pero también los docentes en las escuelas enfrentan las urgencias de la práctica. Encontramos entonces una tensión entre el propósito de sostener un estudio de largo plazo (porque la construcción de la colaboración es subsidiaria del largo plazo) y atender a las cuestiones que se presentan intempestivamente y requieren ser tratadas por el colectivo. Esto también es objeto de negociaciones en un espacio colaborativo.

Las y los colegas cuya voz traés plantean el muy conversado asunto de las condiciones institucionales. Lograr que el trabajo colaborativo sea parte de la dinámica de las escuelas requiere de políticas públicas, de acuerdo, esto es incuestionable. Pero sabemos que esas políticas deberían dialogar con necesidades de la tarea pedagógica que no siempre son reconocidas por parte de los colectivos docentes. En este sentido quisiera señalar que los intercambios con las y los maestros en los espacios en los que hemos participado hicieron visibles algunos de los núcleos del dispositivo escolar -por ejemplo los límites que impone el tiempo para los aprendizajes- frente a los cuales se buscó ampliar los márgenes de maniobra. Se produce así, como resultado del análisis sostenido de la enseñanza, un reposicionamiento en el trabajo que implica la conquista de mayor autonomía en

tanto se toma conciencia de los condicionamientos que surgen de la estructura institucional y se buscan estrategias para modificarlos.

En la posibilidad de llevar adelante nuestro trabajo fue decisiva la intervención de los equipos directivos que, en todos los casos, estuvieron interesados en enriquecer, a través del trabajo colaborativo, la conversación pedagógica que ya venían teniendo con las y los maestros. Ese interés los movió a configurar horarios que hicieran posible un espacio y un tiempo para las reuniones.

Mencionaste la preocupación por preservar las identidades de quienes participan de un espacio de colaboración. De acuerdo. Si no se tuviera este cuidado, si para desarrollar el trabajo necesito identificar al docente con un investigador, no se estaría reconociendo el derecho de todos los docentes a producir conocimiento desde su posición institucional. Justamente la riqueza del trabajo colaborativo radica en la posibilidad de construir y estudiar los problemas integrando diferentes perspectivas que provienen de prácticas diferentes.

María Fernanda: Lo que vas a introducir en relación a la aproximación investigativa o sea nos va a dar como carnadura a esto que estás diciendo.

Patricia: Cuando cerré el bloque anterior había planteado que dentro del material de análisis las producciones de los chicos cobraron un lugar muy importante, muy gratificante para las y los maestros. Fue muy bueno desde el punto de vista de la construcción de simetría, porque ahí la tarea fue poner las hojas sobre la mesa y comenzar a interpretar de manera compartida: “y, yo pienso esto”, “no, fijate”, “no, para mí es esto”, “no discutamos, llamemos al chico, llamemos a la nena”, “este no logramos terminar entender”. Y ahí hay un cambio de perspectiva muy importante. Esta tarea pone en cuestión los modos en que las y los maestros venían considerando el trabajo de las y los niños con el conocimiento. Porque ahí donde antes se clasificaba en *bien* o *mal* se empiezan a reconocer ideas, relaciones, elaboraciones de las y los niños que tienen sustento. Hubo una frase en los intercambios en uno de los grupos que fue impactante para nosotros porque creemos que interviene en la subjetividad de todos, pero en particular de las y los maestros: éstos chicos son otros chicos”, comentó una maestra mientras analizábamos producciones de alumnos. Es decir, son *otros* chicos, producto del reconocimiento que las y los maestros pudie-



ron hacer del conocimiento de las y los alumnos a través del análisis de sus producciones, corriendo el eje bien-mal y yendo a la búsqueda de las ideas implicadas. Fue un cambio de posicionamiento muy importante, se pudieron ver a sí mismos insertos en un proceso de producción de conocimiento. Esto lo quiero subrayar porque para nosotros fue un punto de inflexión en los intercambios del grupo.

Natalia: una cuestión en relación a lo que vos planteaste. Cuando leí tu trabajo¹², me pareció muy interesante esta propuesta que vos haces, que se trabaja en esta investigación colaborativa, porque hay una tradición de que vamos, buscamos los datos y volvemos y los interpretamos. Entonces esto rompe con eso, que a mí me resulta muy interesante. Después viendo la bibliografía vi que trabajas con Baquero, Terigi. Y cuando leí el trabajo veía docentes investigadores y trataba de buscar al sujeto del aprendizaje, que tiene que ver con lo que vos estás planteando y lo iba encontrando en estas cosas como la que vos contás recién. Pensando en esta idea de la unidad de análisis creo que eso aporta este tipo de investigación, genera esa posibilidad de romper con la situación educativa, la situación de aprendizaje de los sujetos, es un aporte central. En muchos casos las investigaciones no tienen claro qué hacer con las aproximaciones que construyen en relación a los datos. Y ustedes lo van haciendo en el mismo momento que van investigando, que es una apropiación participativa, como proceso de aprendizaje propio del investigador, de los docentes que acompañan a los estudiantes; eso me parece interesante para pensar también. Nosotros hacemos eje en el proceso de aprendizaje y esto nos da muchas herramientas para mirarlos desde un enfoque situacional. Eso quería contarte, desde esta réplica hacia la lectura que yo fui haciendo de las producciones que nos compartiste.

12M, Quaranta. M, Becerril. P, García. M, Pérez. P, Sadovsky (2021) *Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en la clase de matemáticas. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores*. Revista Educación Matemática 33, (2), agosto de 2021 Recuperado de: http://www.revista-educacion-matematica.org/descargas/vol33/2/03_REM_33-2.pdf

Patricia: Retomo lo que decís Natalia: nosotros entendemos que al analizar las producciones de las y los chicos de manera compartida se amplía el horizonte de aquello que se considera posible con relación al conocimiento. Esto modifica las ideas de las y los maestros. Es como si se dijeran: *con relación a tal o cual problema, caben maneras de pensar acerca de las cuales no tenía registro*. A la vez, se piensan modos de intervenir en sala de clase incorporando a los debates esas ideas que se han reconocido. Por supuesto, coordinándolas con aquello que hay que enseñar. Entonces, la pregunta que se instala es cómo tomar en cuenta el objeto de enseñanza, pero también tomar las ideas de los chicos como constitutivas de ese objeto.

Otro aspecto que quiero subrayar es el carácter conjetural de las interpretaciones. Esto es fundamental. Muchas veces en las prácticas escolares se valora la clasificación en correcto e incorrecto por su supuesta objetividad. Nosotros estamos reivindicando ese carácter hipotético, ese carácter conjetural de las lecturas que se hacen sobre lo que las y los alumnos producen. Se plantea así otra noción de objetividad, la que se construye en el marco de una discusión en la que se busca desarrollar la argumentación como sustento; es decir, una objetividad construida en la intersubjetividad.

Cuando se colocan las producciones de las y los alumnos en la mesa de trabajo, emerge otra cuestión a discutir: la adecuación de las estrategias al nivel de escolaridad de las y los niños. Por ejemplo, ¿es razonable que los chicos sigan haciendo *palotes* para sumar en tercer grado? Esta es una discusión que no se salda fácilmente. Aunque las regulaciones curriculares condicionan las decisiones, no se puede terminar de construir una respuesta por fuera del grupo colaborativo. Asimismo, esta respuesta no es única, depende de las trayectorias de las y los niños. ¿Cómo presionar, empujar para que dejen de hacer *palotes* y a la vez no dejarlos afuera de los intercambios de la clase? Surge acá una dimensión temporal distinta, también producto del análisis compartido. La cuestión del progreso en los aprendizajes de los alumnos como un núcleo problemático a partir del cual se fueron organizando las discusiones. Este problema se empieza a ubicar en un plano de responsabilidad compartida, justamente porque se tematiza la trayectoria de aprendizaje de las y los alumnos que vuelve la mirada sobre las trayectorias de enseñanza. *Los alumnos son de todas*, plantea una maestra. Se va instalando la necesidad de hacer acuerdos sobre la enseñanza entre todas las maestras, que no se reducen a un reparto de te-

mas por año, sino que se analiza cómo se van retomando y desarrollando las cuestiones a lo largo del tiempo. Se llega a este punto frente a algunas producciones infantiles que interpelan, porque se querría que fueran un poco más elaboradas. Eso plantea la dimensión del trabajo docente trascendiendo el propio espacio del que se ocupa cada maestra, se subraya mucho la dimensión institucional y colaborativa de la enseñanza.

Natalia: Eso, cuando leía me pareció un hallazgo muy interesante. Justamente al segundo bloque de este conversatorio lo habíamos denominado: el análisis de la producciones de los alumnos y las alumnas para problematizar la enseñanza y el trabajo. Y en este bloque, vos proponías mostrar escenas, situaciones, registros que iban a ir permitiéndote hacer este análisis, reflejando cómo se va haciendo esa trama, en esa colaboración, qué escenas fueron potentes para repensar la enseñanza. Esto último me llevó a pensar los hallazgos de tu investigación en unidad de análisis con los procesos de aprendizaje que se hacían presentes en cada situación narrada por ustedes; por ejemplo, cuando los docentes traen las producciones recolectadas en sus aulas y se comparte en una ronda de relatos que da inicio a procesos de análisis que enriquece, diversifica y abre nuevas posibilidades dentro del sentido original de la indagación.

Patricia: Sobre la cuestión del análisis de las producciones de los chicos, por un lado, hay un cambio en la concepción del trabajo docente y hay un cambio en el modo en que las maestras se ven a sí mismas. El ver a *otros chicos*, como comenté antes, no es algo menor, porque *son los mismos chicos y los veo diferentes como resultado de mi trabajo de análisis*, a la vez, este trabajo de análisis es fructífero porque *las discusiones del grupo me permitieron alentar a los alumnos a la realización de diversas estrategias*. Ese cambio de perspectiva, resultado de haber construido una mirada analítica que se va desarrollando en el marco de un trabajo compartido enmarcado institucionalmente resulta una transformación profunda en el modo de comprender la enseñanza. Hay frases fuertes: *“ya no podemos volver atrás, esto nos desestructuro, es más exigente, no soy la misma que cuando empezamos, estamos parados desde otra mirada, desde otra postura, con otras inquietudes, ¿que nos va a pasar después?”*. Estas son expresiones de maestras en una reunión, *yo pienso que los chicos les pasó lo mismo que a nosotras, los chicos estaban acostumbrados a que les dijéramos vamos para allá y ahora es distinto,*

el entusiasmo de acá se lleva al aula, antes tenía siete u ocho que me escuchaban ahora tengo a los treinta. Todo esto implica un cambio en la posición docente, una aceptación del carácter conjetural de las interpretaciones, de lo que sucede en el aula, de la incertidumbre que comporta la enseñanza, de la puesta en juego de distintas temporalidades. Asimismo, se transforma la concepción del objeto de enseñanza, se delinean otras posibilidades para el despliegue del conocimiento en las aulas y se proyectan intervenciones ajustadas con esta interpretación. Los chicos son convocados a un trabajo de producción que los docentes pueden sostener porque discuten sobre la enseñanza en el espacio de trabajo y eso permite apoyar a los chicos en sus búsquedas. Este es el juego de valoración que estamos haciendo entre trabajo productivo, trabajo colaborativo y relación de los chicos con el conocimiento.

María Fernanda: En torno a eso Patricia me parecía importante que en el relato vos vas trayendo que la orientación de los intercambios en el seno del espacio de colaboración está vinculada con algún tipo de discusión, inclusive la interpretación de las producciones infantiles, de los rumbos de la intervención docente. O sea en la proyección del trabajo de enseñanza, eso es algo que trama el asunto del espacio colaborativo.

Cuando consultaba también a algunos colegas les preguntaba qué habían puesto sobre la mesa en esos procesos de discusión, y coincidían con esto que vos estás trayendo. En la orientación de los intercambios y de lo producido en el espacio de colaboración hay un asunto que tiene que ver, de modo más directo, con las intervenciones de docentes, con la proyección de estas intervenciones.

Y hay otro asunto que me parece importante con esto que trajiste de las temporalidades, que me parece interesante que nos amplíes, que es lo de la toma de conciencia sobre los condicionamientos de las temporalidades que plantea la organización de la transmisión escolar, que también se alojan como posibilidad de habilitar otro tipo de experiencias en el marco de estas producciones colaborativas. Pensando más en el tipo de producciones que se alojan. O sea, cuáles son los focos de producción y qué tipo de producciones se habilitan, pensando ahí en qué se genera, qué se produce, o sea, cuál es la potencialidad de este tipo de producción. También en términos de esto que decías, no sólo del distanciamiento, sino la habilitación en el compromiso con la mejora de los procesos educativos-

Patricia: Tocas un punto que creo muy importante: el dispositivo escolar condiciona la vida de los conocimientos dentro de la escuela. Esta es una cuestión que muchos autores tematizaron, podemos citar por ejemplo a Flavia Terigi¹³, a Soledad Vercellino¹⁴. Desde el campo de la didáctica de la matemática Chevallard¹⁵ expone en la teoría de la transposición didáctica cómo operan la programabilidad de los conocimientos, el modo de controlar los aprendizajes, el tiempo escolar, entre otras dimensiones. El trabajo colaborativo, lo señalé antes, habilita una mirada crítica respecto de estos condicionantes, acerca de los cuales no se tiene total conciencia en las escuelas. Una mirada que se configura al enfrentar los problemas de enseñanza de la propia práctica. Es interesante analizar cómo se van encadenando problemáticas en un proceso de discusión de largo plazo. En una de las escuelas, en el tercer año de trabajo -estuvimos cuatro años, interrumpimos por la pandemia- el tema de las y los alumnos que no llegan a involucrarse en el trabajo matemático de la clase, que muestran sus *hojas en blanco*, como decía la directora, constituye una preocupación que se plantea como un problema institucional y el espacio colaborativo se visualiza como un ámbito en el que se pueden elaborar estrategias de manera compartida. Se desarrolla así un largo período en el que se van analizando estrategias puestas en juego en diferentes grados, se discuten las expectativas de las maestras en cada caso. En ese marco se estudian también con detalle las trayectorias de algunos alumnos. El grupo trae a la mesa el ejemplo de un chico, que *no podía*, que presentaba su hoja en blanco y *de repente*, da cuenta de elaboraciones pertinentes que implican el establecimiento de relaciones complejas. ¿Qué pasó?, ¿hubo realmente un salto?, ¿cómo explicarlo? El caso sorprende e invita al análisis. Las maestras reconstruyen momentos, intervenciones y espacios en los que este alumno fue animándose, mostrando sus producciones, como si una red compuesta por ayudas, escuchas, interpretaciones, habilitaciones, expli-

13 Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G, en *Las formas de los escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

14 Vercellino, S. (2020), Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En Acosta, F. (compiladora) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*, Universidad Nacional de General Sarmiento (Ungs), Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires

15 Chevallard, Y. (1997). Las transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

caciones y claras muestras de confianza y afecto sostenidas a lo largo del tiempo *de repente* hubieran tenido la capacidad de modificar el vínculo del alumno, con el conocimiento. Esta reconstrucción colectiva de la trayectoria del niño da cuenta de una experiencia del grupo que se transforma en referencia para pensar. En ese momento, el niño comienza a ser alumno de todas. ¿Y los otros alumnos, también lo serán? La idea empieza a cobrar fuerza en el grupo. *Lo que les pasa a los chicos es el resultado de toda su trayectoria*, dice una de las maestras. ¿Es realmente así?, ¿qué anclaje tiene esta afirmación en las prácticas de las aulas? La pregunta ubica el problema del progreso de las y los alumnos en un plano de responsabilidad colectiva y compromete simultáneamente tres dimensiones: los recorridos de enseñanza que orientan y organizan los procesos de los alumnos, las trayectorias de aprendizaje de los niños y los acuerdos institucionales que tejen la trama entre unos y otras.

Este es el contexto en el que se hace presente el requerimiento de compartir entre las diferentes maestras decisiones de enseñanza que tomen en cuenta una progresión entre los grados con relación a los procedimientos puestos en juego por los alumnos, sin que se pierdan de vista las trayectorias personales. Resulta un modo de reconfigurar el tiempo escolar que, como dice Aline Robert¹⁶, amplía los márgenes de maniobra y habilita desde la enseñanza un mejor acompañamiento de las y los alumnos.

María Fernanda: Y el saber producido no tiene ese carácter genérico, como tiene el saber que tenemos a disposición los investigadores, sino que porta ese carácter singular, situado que requiere la construcción de alternativas.

Patricia: totalmente. Para el equipo de investigación siempre está presente la pregunta por la naturaleza del conocimiento producido que, como decís, se elabora en un contexto particular.

Natalia: En conversaciones previas que tuvimos, Patricia decía que las conversaciones sostenidas en interacción a partir de algunas observaciones en el aula llevaron a configurar un problema didáctico a partir de

16 Robert, Aline (2003). De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques : le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée).Didaskalia.

la expresión *no me restan*. Eso me pareció que graficaba esa construcción colaborativa y esos cambios en la subjetividad del docente, cómo va cambiando de lugar.

Maria Fernanda: Por ahí los cuidados en los modos enunciar, de nombrar. En el texto que refiere Nati, vas planteando algunos procesos de escritura conjunta y cómo en estos procesos de escritura conjunta algo de lo que se interroga desde estas aproximaciones investigativas que fuiste abriendo en este relato a partir de estos episodios de por ejemplo la clasificación de producciones y que no alcanza con correcto, incorrecto. Me parece que este tipo de cuestiones nos aproximan a una pregunta que es valiosa. Detenernos en qué se produce al calor de los procesos de colaboración, con qué destinatarios, para quiénes, qué escrituras públicas y con qué géneros. Vos mencionaste algunos procesos de escritura conjunta, pero que tienen otro destinatario y otro sentido que los procesos de escrituras públicas que solemos hacer en los ámbitos académicos. ¿Quisieras contar un poco Patricia?

Patricia: Cuento un poquito un dispositivo que se elaboró en la escuela a la que hice referencia recién. En el marco de las conversaciones sobre las y los niños que muestran *sus hojas en blanco* -notemos que es una expresión “casera” que fue adquiriendo una densidad conceptual a lo largo del trabajo- una maestra propuso hacer una indagación recogiendo producciones de los chicos. Nos sumamos a ese proyecto a través del cual se recogieron para el análisis producciones de todos los grados. Una vez puestas sobre la mesa, constituyó un problema relevante el decidir cómo organizarlas, qué criterios adoptar. Se analizaron minuciosamente los procedimientos y se discutía cómo se relacionaban entre sí. Luego se propuso escribir los propósitos y resultados del dispositivo pensando en otras y otros maestros como interlocutores. Nos planteamos escribir todas juntas: llegábamos a la escuela, conectábamos la computadora a una pantalla y ahí todas juntas íbamos componiendo ese texto. El planteo de escritura conjunta genera entusiasmo y da lugar a una escena compleja, con numerosas idas y vueltas en la que cada término o idea que se va a escribir genera una discusión que va mucho más allá del significado estricto de aquello que se quiere expresar. Había una tensión permanente entre sostener la escritura y habilitar los debates que suscitaba el hecho de volver sobre la indagación.

María Fernanda: era un proceso de indagación que se puso en marcha en torno a esta pregunta que decías, esta inquietud de las hojas en blanco. La pregunta que trama eso tiene que ver con la pregunta sobre la apropiación como un derecho. Hay una pregunta fuertemente en torno a la inclusión detrás de ese interrogante, de esa hoja en blanco de aquellos que no producen, que están muy distantes y de cómo generar información para construir algunas decisiones, como decías vos, compartidas, colectivas.

Patricia: Si me preguntaras un resultado global de nuestro trabajo, yo creo que un resultado global es tomar conciencia de la complejidad de la enseñanza, aceptar la incertidumbre como constitutiva, como legítimamente constitutiva. Entender que la idea de una enseñanza que predice y anticipa lo que va a pasar completamente no le da lugar a los otros, no da lugar para la acción creativa de los otros y pone a las y los docentes, además, en un lugar de mucha dependencia respecto del mandato de cumplir esa predicción. Aceptar la incertidumbre fue una conquista del trabajo colaborativo -o va siendo una conquista del trabajo colaborativo- y desde ese logro, hay condiciones para interpelar al dispositivo escolar.

Natalia: también hay un desacople entre enseñanza y aprendizaje que se está viendo, que hace que esto que vos decis, la autonomía intelectual de los y las estudiantes, como un proceso que no puede ser prescrito al detalle, ni que puede ser una práctica de gobierno, sino que hay cursos del desarrollo que se escapan.

Patricia: Hay anticipaciones que también tienen que estar para fundamentar el proyecto y haya lugar para aquello que no se puede anticipar y que sin embargo hay que hacerle un lugar.

Algunas publicaciones sugeridas

Quaranta, M, Becerril, M, García, P, Pérez, M, & Sadovsky, P. (2021). Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en la clase de matemática. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. Educación matemática, 33(2), 57-86. Recuperado de: <https://www.scielo.org>.



org.mx/scielo.php?pid=S2448-80892021000200057&script=s-ci_arttext

Sadovsky, P; Quaranta, M; Itzcovi, H; Becerril, M; García, P (2019) Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación Matemática*, 31 (2) agosto 2019, pp. 105-131. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v31n2/1665-5826-ed-31-02-105.pdf>

Sadovsky, P (2019) La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones En *Bitácoras de Innovación pedagógica*. Comp. Claudia Balagué. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, pp. 101-120. Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Bitacoras-de-la-innovacion-pedagogica.pdf#page=102>

Sadovsky, P., Quaranta, M., García, P., Becerril, M., Iztovich, H. (2019). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Reflexiones metodológicas*. *Contextos de Educación* 26 (19): 41-52 Recuperado de: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/927/980>

Castorina, J. Sadovsky, P. (2018) Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Desde la Patagonia Difundiendo Saberes 165 (26), 8-12 Recuperado de: <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/Revisita-26-Castorina-y-Sadovsky.pdf>

Sadovsky, P; Quaranta, M; Itzcovi, H; Becerril, M; García, P (2015) La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación Matemática*, 27 (1) abril 2015, pp. 7-27. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v27n1/1665-5826-ed-27-01-00007.pdf>

**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/p8RxOcOkYto>**





La materialidad de la escuela virtual y las nuevas infraestructuras del conocimiento

Conversación entre
Inés Dussel* y Lila Pagola ‡

Lila Pagola: Realmente es un gran privilegio poder tener este momento para conversar con Inés e intercambiar algunas ideas sobre estos temas que han pasado a un plano más urgente y relevante a partir de la experiencia de los últimos dos años y este año que venimos transitando, digamos, de “la pospandemia”. Tengo básicamente preguntas para aprovechar la posibilidad de conversar, además, porque hace tiempo que no lo hacemos. Para contextualizar: ¿cuáles son las cuestiones en las que me parecía poner un foco inicial para empezar la conversación? Por un lado, analizar este proceso de plataformización muy acelerado que se dio, sobre todo, a partir de marzo de 2020. Si bien claramente no empezó ahí, en los últimos dos años se produjo una aceleración.

Hay algo que me preocupa particularmente, por un lado, y es la cuestión de la infraestructura, en el sentido más material que se le puede dar al término. Creo que casi todas las universidades, en el nivel Superior (y quizás más críticamente los otros niveles pero, como un proceso que no tenía tantos antecedentes) nos enfrentamos al problema de la infraestructura tecnológica en marzo 2020 y los meses sucesivos de una forma absolutamente crítica. Tuvimos que hacer una escalada de esa infraestructura donde fue muy evidente el rol y la relevancia que tienen en el funcionamiento de las plataformas, sobre todo porque (acá una cuestión que seguramen-

* Profesora Investigadora del DIE-CINVESTAV de México. Presidenta de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Pedagoga especialista en teoría e historia de la educación y en cultura digital.

‡ Docente-investigadora en la UNVM y la UPC. Coordinadora del Área de Tecnología educativa de la FFyH-UNC. Directora de la Especialización de posgrado “Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en educación superior” (UNVM).

te va a salir en el resto la conversación) en las universidades nosotros tenemos alguna infraestructura tecnológica que no pertenece a las “Big Five”, a las grandes cinco instaladas¹. Entonces, justamente, nos vimos en la necesidad de escalar muy rápidamente cuando tuvimos que montar, por ejemplo, las universidades completas en una plataforma virtual que antes soportaba solamente algunos estudiantes, algunas cátedras y unos usos que estaban de alguna manera pensados como complementarios de una actividad que tenía lugar en la presencialidad. Eso, básicamente, me despierta esta inquietud respecto de cómo ese proceso de platformización, que se aceleró enormemente desde marzo de 2020, se ha convertido en un tema que se introduce en la agenda de decisiones y en las partidas presupuestarias de las instituciones educativas sin mucho margen de negociación.

También hay otro conjunto de cuestiones que tienen que ver con la forma en que desde los espacios de investigación, sobre todo de las universidades, podemos aproximarnos a entender este fenómeno. Y resulta importante aproximarnos, además, a algunos usos o algunas posibilidades que tienen que ver con un proceso que está en marcha, y que difícilmente va a volver para atrás, respecto del uso de mediaciones digitales y, por ejemplo, los datos que se generan en esas mediaciones. Sobre esto, Inés, podemos empezar a conversar algunas cosas.

Inés Dussel: En mi opinión, es importante ubicar al proceso de platformización en una perspectiva teórica y metodológica más amplia respecto a cómo pensamos lo educativo y qué cambios hay en este tiempo. Creo que esto que estamos viviendo es un cambio significativo. Algunos lo llaman cambio epocal, otros hablan de revolución, y si buscamos un poco es claro que hay muchas maneras de describirlo, pero sin duda es un cambio muy importante en las formas de producir conocimiento, de archivarlo, de circularlo, y esta es una transformación que tiene efectos en nuestra condición humana. Este es uno de los primeros temas para pensar: nuestra configuración como humanos, humanas es siempre técnica, y esto no es algo que inauguran los medios digitales sino que es parte de lo humano, como puede verse en los comentarios de Platón sobre la escritura y los

1 Se refiere a las cinco empresas tecnológicas que concentran el mayor porcentaje de usuarios en sus plataformas, también conocidas como GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft).

cambios que iba a traer en nuestra memoria. Entonces, creo que lo que está poniendo de relieve o haciendo más visible de la plataformización es esta dimensión técnica o tecnológica de lo humano. Una de mis formaciones de base es en historia de la educación, y es claro que si uno mira los tratados de pedagogía, sobre todo las vertientes mayoritarias psicológicas de la organización escolar, muchas veces se piensa la actividad educativa como una acción desconectada de un contexto. Pienso en el triángulo didáctico docente-alumno-contenido, que se interpreta muchas veces como un maestro suelto, un niño o una niña suelta, un contenido abstracto. No se miraban los contextos, las interacciones, lo que llamamos hoy “ambientes de aprendizaje”, una organización que cambia en el tiempo.

Esto viene discutiéndose desde hace rato. Los y las que estudiamos educación, venimos leyendo (diría hace unas cuantas décadas) que hay, que puede haber, una mirada distinta sobre lo educativo, y que esa mirada tiene que tener una perspectiva histórica y antropológica más amplia sobre lo institucional, una mirada más atenta a los contextos, y también lo que algunos llaman hoy una visión ecológica de la enseñanza y del aprendizaje. La que más me interesa, en esta línea, es la perspectiva de la Teoría del Actor en Red (TAR) que es una corriente (no necesariamente una teoría, como señalan algunos de sus referentes más importantes, como Bruno Latour y John Law), una aproximación teórica y metodológica a lo social, que dice que, en realidad, lo social se configura en interacciones. Ellos hablan de una red de actantes, no actores, para incluir a los no humanos como agentes. Uno de los principios es una cierta simetría de los actantes. En esto que estamos haciendo ahora, nos estamos comunicando a través de redes digitales, de plataformas que se pueden caer y entonces se corta la comunicación, y en ese sentido tienen una capacidad de agencia, de hacernos hacer cosas o de impedirnos hacer cosas, y ya que estamos en tema, también están datificando toda esta comunicación y están haciendo cosas aunque no nos demos cuenta. La TAR ayuda a pensar la importancia de estos medios de comunicación que no son neutrales y que tienen efectos en las interacciones.

Hay mucho debate sobre esta premisa de la agencia no humana, y sobre el alcance de esta simetría entre humanos y no humanos (Tim Ingold tiene un texto muy provocador sobre sus límites, sobre todo en relación a una agencia que le impone sentido e intención a la acción), pero en todo caso me animo a decir que, si se te cae un edificio encima, esa agencia es

muy visible, mucho mayor que la que puede tener una persona que se te cae encima. Entonces, lo que trata de mirar esta perspectiva son estas relaciones entre objetos, artefactos, espacios, personas, partiendo de una pregunta empírica sobre qué están haciendo en cada caso. Ellos dicen que existe un principio de simetría que hay que ver en la práctica. Entonces, quizás a diferencia de una corriente (que conocemos mucho quienes estudiamos en las universidades en las últimas décadas) como el marxismo que dice que hay una determinación y hay una organización, por ejemplo, de clases sociales, la actividad del actante en la TAR diría: “bueno, no sé si la clase social sigue siendo el principio organizador, veamos. Convirtamos esto en una pregunta empírica y veamos cómo se agrupa la gente y cuáles son esos principios y criterios y espacios y conexiones que se arman”. Entonces, por un lado, está este principio de simetría de la agencia que sirve para investigar qué están haciendo las plataformas en este momento histórico.

El otro principio interesante para mí es el movimiento y la construcción histórica. Desde la TAR, la noción de red como ensamble inestable y provisorio, ayuda a pensar que las cosas siempre están en movimiento y que ese movimiento hace que vayan cambiando esas configuraciones. Latour no era historiador, pero creo que la perspectiva histórica es constitutiva de la TAR porque esas redes están siempre en movimiento, son precarias e inestables, están siempre reensamblándose, rehaciéndose.

Por otro lado, la ampliación de la agencia a lo no humano trae una apertura a la mirada ecológica, que también es muy importante en este momento del planeta y de la humanidad. Esa mirada ecológica ayuda a pensar algo que la propia gente que trabaja en la Teoría de la Acción en Red está mirando en este último tiempo mucho más, una idea de lo humano que va más allá de lo humano y que piensa a lo viviente, a todo lo que ha entrado en el paquete de la naturaleza como construcción conceptual, pero también todo lo que no ha entrado, y eso ayuda a discutir cómo se pensaron las fronteras entre naturaleza y sociedad. Si pensamos en el agua, el agua está llena de huellas de actividades humanas y nuestra propia actividad humana está llena de huellas de muchas otras cosas, como las bacterias o los compuestos químicos que respiramos, ¿no? Entonces no son fronteras tan claras. Eso lleva a tener otra sensibilidad hacia lo vivo y otra relación y sensibilidad con lo material.

Me parece que esto importa para pensar la plataformización, porque no es pensarla como algo que está ahí afuera, sino algo que también nos va configurando a nosotros mismos con las plataformas.

Marquard Smith, un inglés que trabaja en cultura visual, señala que habría que dejar de pensar en contenido generado por los usuarios para pensar, más bien, en usuarios generados por el contenido, es decir, analizar cómo ese contenido y algoritmo nos van generando. En las investigaciones que estamos haciendo con un grupo de colegas estamos viendo la importancia de anotar públicamente la vida, indexarse, taggearse. Es para pensar cuánto va configurando la identidad, los sentimientos, la afectividad y la relación con el propio cuerpo. Hay muchos estudios sobre esto; por ejemplo, algunos estudios cuantitativos que hacen encuestas masivas sobre distintas plataformas afirman que Instagram es la plataforma que provoca más infelicidad, y esta infelicidad tiene que ver con que presenta un mundo muy ideal, se postean imágenes con un criterio estético muy particular de belleza, muy brillante, muy armonioso, y eso hace que se cree muchas veces una idealización muy fuerte, por ejemplo, en términos de los cuerpos.

Entonces, diría que esto es algo que esta plataformización está permitiendo ver de manera muy clara, quizás también porque estamos al principio y todavía es visible. Cuando estaba preparando el diálogo de hoy, pensé que todavía me acuerdo de cosas que las nuevas generaciones no tuvieron: una vida sin internet, una vida sin Google. Me acordaba de una anécdota cuando me mudé a Estados Unidos para cursar el doctorado a fines de 1996, y como vivía en Wisconsin, un lugar muy frío, había que usar auto y había que comprar un auto, y una estudiante me trata de ayudar y me dice: “andá a Netscape y buscá los precios de los autos”, y yo no sabía de qué me estaba hablando. Tenía una computadora, pero no sabía qué era Netscape, qué era un buscador y cómo funcionaba. Lo aprendí rápido, pero quiero señalar, aunque suene a obviedad, que había un mundo en el que no había Google o WhatsApp, había un mundo en el cual se mandaban cartas y tardaban tres semanas en llegar, y había un mundo en el cual uno sacaba fotos analógicas y las imprimía en papel. Comunicarse era más difícil, más caro que lo que es ahora. Aún en algunos de nosotros hay una memoria del mundo sin internet; pero quizás para las nuevas generaciones está más invisibilizado lo que las plataformas te permiten

o no te permiten, porque crecieron en este mundo y les cuesta pensar en otra configuración.

Pongo otro ejemplo que tiene que ver con la investigación. La primera vez que viajé a Europa fue con una beca, en 1993, y volví de Europa en 1993 con 100 kilos de equipaje, que contenían básicamente fotocopias, porque había que fotocopiar todo, porque no conocíamos el PDF y había que traer la fotocopia físicamente. Me acuerdo que en 2003 fui a dar una charla a Wisconsin, y ahí ya estaba el PDF. En ese momento era nuevo y un colega español, Miguel Pereyra, me recomendó comprar una USB e ir a la biblioteca a bajar todo, porque “se puede bajar todo y es gratis”. Y ahí estábamos los dos un sábado a la tarde en la biblioteca central de la universidad, fascinados bajando archivos que nos interesaban, contenta de que se acabó esto de tener que llevar 100 kilos de fotocopias. Después, enseguida, ni siquiera hacía falta bajarlos a la USB porque ya estaban disponibles en internet.

Más allá de la anécdota, vale la pena pensar cómo estas tecnologías han cambiado nuestra relación con el conocimiento, han cambiado la circulación, han hecho mucho más accesibles ciertas cosas, pero creo que tenemos que ver también lo que dificultan. ¿Quiénes son los que manejan esta circulación? ¿Cómo se organiza esa circulación? Me parece que también tenemos que discutir mucho este proceso de plataformización desde el punto de vista de las infraestructuras del conocimiento, que me parece un concepto interesante para pensar las plataformas digitales desde el punto de vista pedagógico. ¿Qué entiendo por infraestructura? Básicamente, creo que es eso que está a la base de las interacciones. Es un concepto que hoy se está usando mucho en los estudios digitales y que viene la historia de la ciencia y de la arquitectura, del urbanismo, que analiza cómo el agua, la comida, los caminos, los centros de salud, las escuelas, los centros de aprovisionamiento son partes de una infraestructura de lo común que hace que la vida en común sea posible. Y cuando se piensa en el conocimiento, también tiene o requiere de una cierta infraestructura. Si estamos hablando de los PDF, son una infraestructura, los libros son otra infraestructura. La escuela es una infraestructura que nos conecta con formas de conocimiento ya producidas pero también con formas de conocer y de producir otros conocimientos, con personas, con objetos. Todo esto es la infraestructura.



Me parece que hay que reflexionar cómo están cambiando las infraestructuras de conocimiento a partir de la digitalización de la cultura. Por ejemplo Google es una nueva infraestructura, porque produce otros ordenamientos, unas jerarquías distintas a las que produce un libro. Un libro empieza y termina, es finito, es más estable y (algunos dicen) es más autoritario, porque depende de lo que te quiso decir el que escribió el libro y el que lo imprimió, la editorial y todos los que intervienen en esa producción y comercialización. Por otro lado, tiene un costo que es en términos relativos caro, no es tan accesible como el PDF. Sin embargo, uno puede decir: es más estable, está más organizado, hay una cierta curaduría o responsabilidad por lo que se dice, hay una autoría que también tiene una ventaja, hay alguien que se supone que estudió y alguien que revisó que lo que diga no sea una burrada. Bueno, eso no te pasa en Google, porque podés encontrar cualquier cosa. Cada infraestructura tiene ventajas y desventajas, podemos decir. En el caso de Google, además, el conocimiento aparece en forma de lista, y esa lista está organizada por un algoritmo, que es una novedad respecto a otros ordenamientos de los conocimientos que tenían que ver con una producción institucionalizada del conocimiento (escuelas, universidades, laboratorios, prensa).

Hay que pensar en lo que están produciendo los algoritmos en términos de las formas de conocer. La primera cosa que hay que decir es que ese algoritmo es opaco, ese algoritmo es propiedad de Google, es algo con lo que hacen plata. Por eso, no dicen cómo se compone este algoritmo; podemos intuir algunas cosas, sabemos que influye nuestra propia historia de búsqueda, influye si ese sitio fue visitado muchas veces, influyen los intereses comerciales, porque también Google puede tener un contrato con alguien que pide que se priorice su contenido por sobre otro contenido. Bueno, todo eso nos va marcando una jerarquía, y eso produce una política del conocimiento muy distinta a la que había en un mundo en el que se valoraba el conocimiento académico-científico especializado, que se producía de ciertas maneras y circulaba sobre todo en forma de libros y de revistas especializadas.

Hoy tenemos otra situación muy distinta. Para algunos eso es muy bueno, y yo diría que es bueno en términos de accesibilidad pero que eso viene a costa de otros problemas importantes, porque el algoritmo se basa sobre todo en la popularidad (sitios más visitados), con lo cual lo más visto es lo que vale, y en donde lo más visto está configurado desde un criterio



opaco pero en el que entran intereses comerciales e intereses políticos, como ya vimos en escándalos como Cambridge Analytica en relación a Facebook. Puede ser susceptible a muchas manipulaciones, pero además también va produciendo una fragmentación e individualización de las búsquedas, del acceso a noticias, mundos en paralelo digamos. Si se ven ciertas cosas, se le van a mostrar más esas cosas. Por ahí, al revés, la escuela es el lugar que nos pone en contacto con cosas que no conocemos y que ni siquiera nos imaginábamos que nos podrían interesar. El algoritmo no hace eso: como quiere capturar nuestra atención y como hace plata con nuestra atención, no va a plantear mucho desafío, o quizás cada tanto nos va a plantear un desafío pero, básicamente y si lo hace, generalmente va a ser una prueba de marketing, *“a ver si intento por acá y le gusta, entonces le vendo estas otras cosas”*. No lo hace desde una idea de un proyecto de conocimiento democrático y plural, no quiere mantener una diversidad cultural sino comercial. Esto es lo que va generando este algoritmo de la popularidad.

Uno podría decir que en Google hay de todo (es plural), pero por la estructura de lista no accedemos a todo eso. Hay estudios hechos respecto a las búsquedas: vas a buscar en Google, ¿qué haces?, te quedas con los dos o tres primeros resultados. Alguna vez hice la prueba de llegar hasta la página 45, pero con muchísimo esfuerzo. Obviamente aparece el aburrimiento, el cansancio, ya en la página 2. Lo que ofrece Google, lo que vende, es una búsqueda muy rápida, muy eficiente, muy económica en términos de tiempo.

Me parece que en ese contexto se configura otra autoridad del conocimiento y otra infraestructura del conocimiento, que hay que analizar mucho más. Estamos haciendo una investigación con Patricia Fernández de Argentina y con Benito Castro en México sobre usos de YouTube para estudiar, y lo que dicen lxs estudiantes es que prefieren ver el vídeo y no leer, porque el video “es más fácil”. En esas elecciones, hay mucha huella de esa plataforma: el video tiene que ser corto, prefieren videos cortos de tres minutos, de cinco minutos, que vayan al grano, “que me digan la información”. O sea, el conocimiento es igual a información, datos. Venimos discutiendo en la pedagogía que eso no es conocimiento pero, por esta otra vía, reaparece esa idea de conocimiento como información. Otro criterio es que el video sea llamativo, visualmente atractivo. En los dos casos, se ve que se seleccionan los materiales de estudio por criterios que

ya no tienen que ver con su pertinencia o relevancia en términos de una tradición disciplinaria, de una complejidad o precisión del conocimiento, sino con que sean impactantes, porque apelan a una sensación, a un impacto emocional inmediato. Otro criterio que aparece en las entrevistas se vincula a lo que Jose Van Dijck sobre el algoritmo de la popularidad, del que hablamos. Los chicos dicen: “cuando elijo videos de YouTube, me fijo en cuántas vistas tienen, en cuántos likes”. Otra cuestión interesante: “me fijo en la descripción, los comentarios abajo”, y a veces incluso resuelven la tarea sin ver el video, solamente copiando los comentarios de algún usuario. Entonces, es la propia plataforma la que va armando un criterio de pertinencia, y en términos pedagógicos habría que discutir si eso es lo que queremos, si creemos que esos criterios definen un buen video -quizás sí para YouTube, pero no para un uso escolar-. Entonces, ahí hay muchas cosas para ver, y son cosas cada vez más importantes en la educación. Me parece a mí que hay que tratar de estudiarlas, formar mejores criterios para docentes y estudiantes, y quizás producir más contenidos también para persuadir de que no vayan por el lado del más visto necesariamente o para dejar más en claro que más visto no necesariamente es mejor. Es una disputa bastante desigual, pero hay que intentarlo.

Lila: Bueno, varias cosas en lo que decías. La primera parte sobre tus anécdotas, me parecía que puede estar bueno sobre todo para recordar cómo se hacían ciertas cosas antes de Google. Me parece que uno de los dilemas que aparecen en muchos materiales teóricos, como la mencionaste recién a José Van Dijck (hay un libro bien interesante, su último libro de la sociedad de plataformas)² donde ella en más de un análisis plantea esta cuestión de estos valores como encontrados. Por ejemplo, en el caso de las búsquedas de internet, y en particular el caso de Google, esta tensión entre los problemas que le resuelven al usuario y el funcionamiento del algoritmo de Google vinculado fuertemente a la eficiencia de los resultados, incluyendo esta personalización que vos comentabas recién y cómo, al mismo tiempo, está ese mundo de la primera época de internet que era básicamente acceder a todo aquello que antes nos resultaba imposible. Realmente, una fricción muy concreta con la materialidad de las cosas, en este caso, de los libros o de los PDF o de las fotocopias. Creo que todos

2 José van Dijck, Thomas Poell, Martijn de Waal (2018) *The platform society public values in a connective world* Oxford University Press

quienes hayan estudiado en esa época recordarán claramente lo pesado en términos muy concretos que era ese acceso y lo limitado también, tanto más cuando uno estuviera ubicado lejos de los lugares donde podían estar esas fuentes de información. Había una serie de estrategias para compartir y para hacerse llegar esos datos tan preciosos que hoy tenemos de alguna manera a unos pocos clics de distancia, tanto más cerca cuantas más habilidades tengamos para encontrar lo que necesitamos. Quiero hacer un *insert* ahí porque me parece que es un tema, a mi modo de ver, muy descuidado en las políticas públicas, el que tiene que ver con el desarrollo de esas competencias para manejarse en este estado de cosas. No se trabajan en los niveles educativos obligatorios y, de repente, en la universidad, por ejemplo, nos encontramos con estudiantes que llegan a años avanzados y todavía no tienen una representación clara, por ejemplo, de cómo funciona el buscador que usan como puerta de entrada para la mayor parte de sus búsquedas de información. Me parece que en ese punto también hay una especie de negación de que eso está pasando, junto a la extensión de un problema (que por ahí no viene el caso pero que también me parece que es de mucha preocupación entre casi todos los docentes) que tiene que ver con la cuestión del copiar y pegar, que está habilitado por esa mediación.

Me parece que es parte de ese ecosistema o de ese flujo de prácticas que instala una herramienta que como vos bien dijiste, en el caso de Google o cualquier buscador de este tipo, están pensadas para otra cosa. No están pensadas solo o principalmente para este uso que también se hace claramente y en grandísima medida. Por el carácter de la herramienta, una herramienta comercial, que tiene otro tipo de intereses, que no son necesariamente los intereses o valores públicos, como dice Van Dijck. Hay unos usos que están sumamente instalados entre los estudiantes y que, en general, no son analizados al interior de las instituciones para ponerlos en valor, en el sentido de saber qué se puede esperar de ahí y que no y armar una caja de herramientas críticas. Es un poco también lo que plantean los teóricos que trabajan estos temas en comunicación respecto de las noticias falsas. Un gran problema vinculado a las noticias falsas tiene que ver con el desplazamiento del paradigma del consumo de noticias de los medios de comunicación (con todo lo que podemos criticarlos) hacia las redes sociales. En los medios de comunicación había una ética periodística (con todas las comillas que podemos ponerle a eso) discutida y consolidada que,

de repente, en las redes ya puede ser “*bypasada*” perfectamente por la lógica de las plataformas.

Entonces, pensaba en esto, en esa primera época en la que había una serie de ideas vinculadas a la utopía y a la construcción de estos espacios alternativos de acceso, democratización, de esa intermediación. Yo también entré a internet en esa primera época, con ese espíritu emancipatorio, digamos, vinculado a lo que internet nos iba a permitir hacer saltándonos las instituciones. Resulta que ahora es justamente uno de los reclamos que venimos haciendo muchos de la era de la plataformización. Justamente nos gustaría ver un conjunto de regulaciones, o por lo menos, de debates públicos en torno a estos temas que ahora han cambiado. El balance de poder está del lado de las plataformas y, de alguna manera, nos hemos terminado ubicando en un lugar de negociación muy difícil, desde las posiciones que cada uno ocupamos como individuos (ni hablar), incluso institucionales, también. Es parte de lo que me parece que vimos en la pandemia, que nuestra capacidad, incluso como actores institucionales, de negociar con el ecosistema de plataformas, es muy limitada. Es decir, estamos en un punto difícil de construcción de alternativas.

Entonces, me gustaría preguntarte cómo ves esa relación entre estos tres grandes actores que identifican en el ecosistema de plataformas: el que representa el Estado, el que representan las empresas y el que representa la sociedad civil. ¿Te parece que eso está jugando en estos tiempos?

Inés: Justamente, en ese balance que es difícil de establecer, de llegar a ese punto que ahora nos preocupa, hay varias cosas para desplegar y pensar con calma. Fui anotando algunas cosas de las que decías. Por un lado, la promesa de desintermediación de lo digital. Creo que hay que cuestionar esa promesa, y hay que volver más visibles estas mediaciones que hace lo digital respecto al conocimiento. Por ejemplo: hay un algoritmo que organiza, que está mediando. Me sorprende ese nivel de a-crítica, porque una cosa era decir en el 2000 “*qué bueno que ya no tenemos que depender de las viejas instituciones de conocimiento*”, y otra cosa es decirlo en el 2020, cuando ya tenemos más de dos décadas de experiencia en que las cosas no son tan luminosas como se prometía. Obviamente las “viejas” instituciones de conocimiento (las universidades, las escuelas, las editoriales) tenían muchísimos problemas, pero no podemos decir que las nuevas no los tengan también. Incluso diría que, en este momento, traen peores pro-

blemas, porque son más poderosas que todos los Estados nacionales, y un poder que no está sometido a control público, o mejor dicho, está escasamente sometido a control público. Quizás China está intentando ejercer ese control, y se puede decir que es un control estatal autoritario, pero hay un Estado que busca regular muy fuerte el poder de esas compañías, por los motivos que sean -para control político y económico de su propia población-, pero está haciendo un control férreo respecto a lo que Google, Facebook, etc., pueden hacer en su territorio. Irán es otro caso. Estos son Estados, uno puede decir, muy autoritarios que intentan imponer ciertas reglas; desde los Estados democráticos, con todo lo que podemos ponerle de comillas, hay muchas más dificultades para regular esto. Me parece que este es un tema que tiene muchas repercusiones en la vida política y económica de nuestras sociedades.

Yendo a tu pregunta de los actores, surgen problemas bastante serios respecto a lo que hacemos con esto. También diría que los actores no son tan, ¿cómo decirlo?, no son tan mutuamente excluyentes. A veces las empresas tienen mucha participación en los Estados, se benefician de muchos acuerdos y alianzas con los Estados y los usuarios; a veces los usuarios son los mejores voceros de las empresas. Entonces, la sociedad civil no necesariamente trae una perspectiva más democrática sino, al revés, a veces trae una perspectiva de “más Facebook, o más Instagram, o más YouTube en la vida social”. Lo mismo podríamos decir de los sistemas educativos que, en vez de preocuparse por lo que está produciendo este estado de situación, se traslada a Google Classroom por conveniencia, sí, pero también con demasiada poca inquietud respecto a qué estamos haciendo cuando desplazamos a Google los procesos de registro y seguimiento de la acción educativa.

Quizás uno de los puntos es discutir esta mediación y también la educación como un proceso que requiere de mediaciones. Quizás la humanización y la vida en el planeta requieren de mediaciones pero, sobre todo, diría que la vida en común requiere de mediaciones, y no habría que buscar la des-intermediación sino más bien discutir cuáles mediaciones, con qué costos.

Hay un texto, si no me equivoco de 1965, de María Zambrano, que se llama “Sobre la mediación del maestro”, que habla de la presencia y la atención en el proceso pedagógico. Es un texto “fechado”, podemos decir, porque habla de cuando el maestro se sube a la tarima, con toda una idea

y una postura del maestro que ya no es habitual; pero ella señala algo muy interesante: más allá de lo que el maestro dice, cuando se sube a la tarima, siempre tiene un momento de vulnerabilidad, porque es el momento en que empieza a hablar y no sabe cómo le va a ir, y está pendiente de la atención de los estudiantes. Y los estudiantes, dice Zambrano, le dan su atención, que es lo más preciado que te pueden dar, le dan su silencio, le dan su confianza. Ese texto me parece hermoso en el sentido de que establece una simetría: al final, en ese encuentro pedagógico, somos vulnerables todos, nos exponemos y exponemos nuestro cuerpo, y en ese encuentro pueden pasar cosas buenas o nos puede ir no tan bien. Y en ese sentido, esa mediación requiere de la voz, requiere de la atención, requiere del encuentro.

Este planteo es de tiempos analógicos, pero habría que pensarlo en términos digitales y habría que pensar también cómo recuperar algo de eso en lo digital, menos automatizado. Hay una tendencia a una gran automatización, esto que referías del corto y pego y de hacer las cosas muy en automático, que genera muchos problemas.

Pongo otro ejemplo que emergió en un trabajo de campo que estamos haciendo en una escuela privada en la ciudad de Buenos Aires. Es una escuela que podríamos llamar “progresista”, “humanista”, interesada en formar estudiantes con una perspectiva crítica sobre el mundo. Una de las profesoras plantea una actividad que es que miren críticamente lo que está circulando en las redes sociales sobre estereotipos machistas y patriarcales. Los chicos traen la tarea hecha, pero ¿qué hicieron? Buscaron en Google: “estereotipo machista y patriarcal en redes sociales”. Ella quería que miren críticamente sus propias redes sociales, y al final delegan en la misma plataforma que ella quería criticar la definición de qué es machista y patriarcal. Seguramente había un problema en la formulación de la tarea, pero más allá de eso me parece que es algo que está muy extendido. La profesora se reía, decía: “no había previsto que me trajeran esto, porque para mí lo obvio era que ellos me trajeran ejemplos de su Instagram o Tiktok o lo que fuera que miran”. Además, es cierto que los chicos no necesariamente quieren compartir lo que ven, y por buenas razones, por supuesto, pero sin duda ahí tenemos un problema, porque hay una enorme delegación en las plataformas que definen por nosotros hasta la crítica a la propia plataforma.

Entonces, el problema no es solamente el “copio y pego”, o el famoso plagio que tanto preocupa a muchas escuelas. Vimos algo parecido

en la investigación que hicimos 2009/2010 donde les preguntamos a adolescentes qué ven en internet, y los chicos contestaban: “veo videos graciosos”, ante lo cual nuestra re-pregunta era: “¿cómo encontrás videos graciosos?” Y ahí está el problema: los chicos responden que entran a YouTube y escriben “videos graciosos”, y siguen las respuestas del algoritmo. Es un poco para agarrarse la cabeza: ¿por qué YouTube va a definir qué es gracioso, y cómo va a hacerlo? No había ninguna pregunta al respecto, ninguna inquietud. Y la consecuencia es que algo tan básico como el humor termina siendo definido por las plataformas algoritmizadas, con las variaciones que habrá para cada quien, pero dentro de un marco en que la autoridad es el algoritmo de búsqueda, los diseñadores de ese algoritmo y los dueños de la plataforma.

En mi opinión, habría que armar un currículum diferente y empezar a plantear distintas formas de humor que no van a aparecer en YouTube, porque ya están extintas o porque son minoritarias. Creo que ahí hay un tema importante. En el marco de las políticas para las bibliotecas públicas se está trabajando la idea de la biblioteca como lugar de bibliodiversidad, y me parece que hay que traer algo de eso a la escuela: tenemos que resguardar formas de conocimiento que están empezando a ser minoritarias. En la misma línea, hace poco empecé a leer el libro de Yuk Hui, “Fragmentar el futuro y la tecno diversidad”, y ahí se habla de pensar en cosmo-técnicas diferentes, porque en todas las sociedades había técnica pero no era la tecnología moderna occidental, por ejemplo en la China milenaria, en la India milenaria, en los mayas, en los aztecas. Técnica es sinónimo, para mí, de una actividad humana, que ha sido un rasgo permanente de distintas configuraciones humanas. Hay que pensarla de manera más plural, y hay que tratar de que la escuela aborde esto explícitamente.

El problema con las tecnologías es mucho más que los límites de copiar y pegar, pero lamentablemente en educación creo que a veces nos quedamos en estas preocupaciones. Por ejemplo, en mi institución toda la preocupación es con el plagio y entonces se organizan muchos cursos contra el plagio, pero la verdad es que hay cuestiones éticas de la investigación y hay problemas de la investigación muchos más graves que el plagio, y más todavía en el contexto de la algoritmización de la cultura. Hay una limitación del pensamiento, una limitación de la diversidad, una pobreza de las preguntas éticas, políticas, culturales, que es eso lo que hay que pensar, que va más allá de “me copié” o “no me copié”.

Adriana Puigros tiene un texto muy lindo respecto a la copia. Ella dice que también de la copia a veces salen cosas interesantes. También está el famoso cuento de Borges sobre Pierre Menard: la copia nunca es igual al original, aunque copie letra por letra. ¿Qué es original en este mundo? No todas las ideas que uno tiene son originales. Hay un libro, del tipo de autoayuda, que se llama “roba como un artista”. Los artistas “roban” en el sentido que toman préstamos de todos lados. Por supuesto, tomar préstamos no es lo mismo que plagiar, que copiar, y hay que sostener la honestidad intelectual de reconocer esas deudas. Quiero ser muy explícita en eso: está mal copiar, no hay que promoverlo, pero no podemos ser simplistas sobre esto. Diría que junto con esa conversación del “cortar y pegar” hay que abrir muchas otras conversaciones pedagógicas respecto a este mundo, y hay que desautomatizar y hay que conversar muchísimo más sobre las repercusiones que estos procesos de automatización del conocimiento derivados de la plataformización están teniendo en términos de cómo conocemos y de nuestro estar en el mundo.



Lila: sí, en efecto es un tema muy importante. Me parece que en ocasiones la preocupación se vincula, sobre todo, al enlace tan directo entre esos comportamientos y ciertas formas del ejercicio o de los pedidos de los docentes que se orientan sobre todo a las acreditaciones y no tanto a los aprendizajes. O sea, que los estudiantes están tratando de resolver un problema práctico. Ahí hay muchas cosas que matizar.

Esta cuestión de las plataformas y la infraestructura técnica sobre las cuales están montadas, ajenas y propias, es un tema que particularmente presenta hoy algunas preguntas muy acuciantes, sobre todo en el contexto local donde esos servicios son servicios de los que necesariamente dependemos con empresas extranjeras. Volviendo sobre lo que recién decías respecto de la experiencia presencial, de los maestros o de los profes en el aula -que son de alguna manera las experiencias a las que hemos retornado modificadas en el 2022-, quería traer al análisis estas plataformas. Las aulas virtuales en las universidades mostraron muy claramente el límite de la infraestructura tecnológica, especialmente entre el 2020 y 2021. Las plataformas de servicios externos como las de videoconferencia, como la que estamos usando en este momento, siempre fueron externas. Hay algunos ejercicios de montarlas sobre infraestructura propia, pero son ejercicios muy limitados. De hecho, hay una anécdota de Arsat que intentó

ofrecer videoconferencias basadas en Jitsi en marzo de 2020 y tuvo que anularlo a los dos días de haberlo abierto porque se creaban salas cada cinco segundos y no había capacidad técnica para soportar la demanda. Esa es la razón por la cual, incluso desde un conjunto de convicciones muy claras, igualmente, necesitamos seguir usando determinadas plataformas.

Entonces, surgen preguntas y cuestiones vinculadas a la tercerización de esos servicios, sobre todo servicios tan críticos como pueden ser los que se requieren en formas de educación completamente mediada por tecnología tales como las aulas híbridas o la educación a distancia. O cuando apoyamos una parte significativa de la propuesta en mediaciones como estas. La cuestión no sólo de la infraestructura sino también la de los datos es un tema que quizás nos va a permitir hacer el pie al segundo tema que es la de las estrategias de investigación y, obviamente, la cuestión de la privacidad que está vinculada a esas cuestiones. Sería interesante que nos comentés qué reflexiones, qué ideas tenés en torno a estos problemas que también son grandes problemas vinculados a la escala que tiene el fenómeno de la plataformización en este momento.

Inés: En este momento se están desarrollando varios estudios muy interesantes sobre los efectos de la plataformización, diría que por esta línea de las infraestructuras del conocimiento. Por un lado está esta cuestión de la propiedad de los datos. Por ejemplo, en Google Classroom te prometen, por un lado, que todo va a estar visible, todo va a ser visible, va a poder ser controlable, se puede personalizar más porque puedes ver qué hace cada estudiante. Entonces, la promesa es que podés responder de manera más individualizada, va a ser más neutral, va a ser más objetiva porque, de nuevo, está todo visible. Creo que ahí hay un montón de presupuestos que hay que discutir. Por ahí sería otra conversación, pero, por ejemplo, toda esta idea de la personalización de la educación es una idea que hay que discutir muchísimo porque lleva a la educación y a las instituciones educativas en el sentido de una enorme individualización y fragmentación, en vez de pensarlas como instituciones vinculadas a lo común y lo público, que ha sido su gran contribución desde que se inventaron hace miles de años, ya con los sumerios en la Mesopotamia.

Este aspecto, en sí mismo, amerita ser pensado en profundidad y pensarlo en un sentido más general. ¿Qué es lo que te permite hacer una plataforma como Google Classroom? ¿Cómo es esa especie de “templa-



te”, el protocolo que te arman? ¿De qué cosas se puede dejar constancia, en qué lenguajes, en qué formatos? Esto está volviendo a ciertas acciones enunciables y visibles, y a otras las deja al margen, las vuelve irrelevantes. Ahí hay problemas, porque hay un presupuesto de que el aula es un espacio que podés controlar y que podés programar, y que todo tiene que ser visible. Y me parece que en la educación hay un montón de procesos invisibles, procesos que -precisamente- son muy ricos y que no dejan registro necesariamente, y cuyos efectos se ven un tiempo después. Hay un trabajo colectivo que no pueden subsumirse en ese registro; en un punto te están metiendo en un cierto corset, en cierto protocolo que obliga a que organices tu mirada, a que jerarquices ciertas acciones sobre otras, a que te acomodes a lo que pide la plataforma.

Podemos volver a la idea de Marquard Smith de “usuarios generados por el contenido”, en este caso por la arquitectura de la plataforma, lo que muchas veces no es necesariamente lo más sensato, razonable, recomendable en términos pedagógicos. A esto se suma que ahí hay un gran desplazamiento o transferencia de poder hacia la empresa. En el caso Google Classroom es muy claro; hay muchas cosas que solamente saben los ingenieros o los desarrolladores de software de Google, y nosotros no nos enteramos. En estas grandes cosas no tenemos ningún poder, nos viene impuesto. Y nos viene impuesto porque es lo que les conviene, porque así van a obtener mejores datos, porque así sus algoritmos van a aprender más. Y aquí hay que hablar también de la datificación y de mercantilización de esos datos. Esto no es gratis: ellos están haciendo dinero con esto, con cada clic, con cada rato que estamos en la plataforma cuando estamos transmitiendo, acumulan información que son datos que luego venden. Se están enterando de qué hacemos y de cuánto tiempo estamos en tal plataforma o en tal otra o qué contenido o qué orientación política tenemos. Entonces, venden toda esa información.

Creo que hay que desarrollar otro tipo de crítica. Por la escala y la velocidad que esto ha tomado, nadie puede responder mejor que estos grandes conglomerados a la demanda de acceso universal, o casi universal, que hay hoy por conectividad. Hoy tenemos (al menos la última vez que miré los datos) cerca de un 70% de la población humana conectada, y eso implica cerca de cinco mil millones de personas. Obviamente, se necesita una capacidad técnica que no se construye de un día para el otro. Quizás hay que pensar en ir construyéndola, y hay que pensar también cómo, junto

con eso, tener un uso mucho más consciente de lo que estamos haciendo. Quizás hay que distribuir lo que hacemos entre muchas plataformas, porque lo que ellas quieren es concentrar todo. Google Classroom, Facebook, están tratando de que todo sea intra-plataforma, para que circulemos solamente allí. Por eso compran Instagram, WhatsApp, los juegos, todo lo que pueden y les dejan, para que siempre te quedes en sus empresas y puedan sacar más información -por eso les preocupa mucho Tik Tok, porque es una empresa china y no pueden controlarla ni acordar como pueden acordar con otras empresas, aunque también los obligaron a tener sus servidores en Estados Unidos y eso lleva a cierto grado de control por fuera de la órbita china-. Quizás hay que diversificar; incluso, alguna gente propone buscar cosas en otros idiomas, para tratar de confundir un poco a los algoritmos. No sirve para mucho a largo plazo, pero mientras aparecen otras opciones, me parece a mí, podemos pensarlo como pequeños gestos de resistencia con un sentido más público. Y hay gente que lo está haciendo, hay ciertas organizaciones que están actuando en esa dirección, y ahí se puede encontrar un poco de optimismo.

También es importante la educación de los ingenieros, de los desarrolladores de software. alguna vez leí (debe haber quedado muy desactualizado, hace cinco o seis años) que los que decidían todo en WhatsApp eran 50 ingenieros. Si vos llegás a los 50 ingenieros tenés un poder de decisión importante. Si la educación de esos ingenieros es mejor y ellos tienen preguntas éticas y políticas que traen al diseño, las cosas podrían ir en otra dirección. Conozco alguna gente que trabaja en Facebook y en Google, en Estados Unidos y en Inglaterra, y sé que el triunfo de Trump generó muchísima discusión interna porque no les gustó, porque se preguntaron qué habían hecho esas plataformas para el avance de la ultraderecha. En esa situación, hubo gente que renunció, hubo gente que dijo “me voy a armar otra compañía”. También hay gente que se quedó y que todavía hoy trata de hacer otras cosas.

Un caso que se estudió con bastante profundidad es YouTube y los efectos que tiene en la configuración de identidades políticas. Desde 2016, esta plataforma empezó a usar algoritmos mucho más sofisticados, que se llaman Deep Neural Networks, y que entre otras cosas producen la tabla de recomendados, que es verdaderamente muchísimo más poderosa como instrumento de captación de la atención que lo que era o es la lista de resultados de Google, porque tiene mucha más capacidad para vincular

nuestra historia de navegación e interacciones en las plataformas con lo que estamos haciendo en un momento dado. Y al parecer esa nueva función produce que la gente se quede más tiempo en YouTube, y hay casos en que ven 12-15 horas por día de videos. Hay estudios que investigan el crecimiento de la extrema derecha en Estados Unidos, y ven que sus adherentes son muchas veces gente que ve YouTube muchas horas y que continuamente están recibiendo vídeos conspirativos, *fake news* y demás. No estoy diciendo que sea causa y consecuencia, pero sí que hay un efecto burbuja, un efecto de quedarte siempre viendo lo mismo, y que el algoritmo te recomienda cada vez más cosas en la línea que te interesa, para que te quedes pegado a la plataforma muchas más horas.

Si hay una educación diferente, tanto de los desarrolladores como de la gente, para que pueda haber un currículum que se ocupe de las fake news, que forme a la gente para que sea crítica respecto a eso que circula, digo, si eso sucediera, quiero creer que YouTube tendrá que cambiar también algo de esto, aunque sea para no perder audiencia. Ojalá que vaya sucediendo eso. En caso contrario, creo que vamos hacia un mundo muy distópico en el cual estaremos en nuestras propias burbujas y con una situación política y económica más complicada, con pocas posibilidades de vida en común democrática.

Hablando con amigos de otras disciplinas, pensábamos hace poco que quizás la discusión ecológica, o mejor dicho el problema ecológico, ponga un freno a ciertas tendencias actuales bastante autodestructivas en la humanidad. Ojalá aparezcan otras políticas y economías del cuidado que permitan que se abra paso a otras cosas. Por eso me parece que, y acá vuelvo al inicio, hay que unir la agenda ecológica con la agenda tecnológica. Hasta hace poco dirigía una revista de historia de la educación, *Paedagogica Historica*, y tuvimos una reunión con los editores, que es un gran conglomerado editorial, Taylor and Francis. En el comité editorial alguien preguntó qué está haciendo la editorial en relación al cambio climático, y señaló que desde la editorial mandan muchos mails, pero mandar un mail tiene una huella ambiental equivalente a una hoja de papel, es decir que no es inocuo para el planeta mandar millones de mails. La pregunta es muy atinada, y hay que empezar a colocarla en todos los ámbitos. Hay muchas cosas que hay que empezar a desescalar y hay que empezar a pensar en otra dimensión, con otros tiempos. En términos de la humanidad y de la posibilidad de formas de vida complejas en el planeta, habrá que ir a un

desescalamiento de amplias proporciones, sobre todo en ámbitos como el digital que está hoy muy desbocado, y que depende de un montón de acciones que son totalmente insostenibles para la vida en el planeta.

Lila: Tenemos una cantidad de motivos por los cuales preocuparnos por el estado de cosas. Y, ciertamente, hay también un conjunto de iniciativas, de alternativas, que ya tienen una larga existencia como puede ser el caso del software libre, del hardware libre y apuestas, fundamentalmente, a abordar estos fenómenos de concentración, en particular a las plataformas, sobre todo las que están vinculadas a las cinco grandes plataformas y a sus subsidiarias, a las que de algún modo dependen estructuralmente de ese ecosistema conectivo. La cuestión siempre es cómo conseguir que esas alternativas que por su sola existencia tienen el valor de desmontar aquello otro como la única opción posible, su carácter monolítico, un poco en la línea también de lo que mencionabas de Yuk Hui, esa cosmotécnica, como la única posible.

El punto es que hace muchos años que desde estos movimientos nos preguntamos ¿cómo hacer para cambiar la escala? Tenemos un ejemplo maravilloso como es el caso de Wikipedia, una plataforma que pertenece al conjunto de la sociedad civil, que no está ni en el Estado, ni en las empresas ni en el mundo corporativo y se ha dado su propia estrategia de gobernanza, de sustentabilidad. Toda una serie de desafíos que son realmente muy complejos. Wikipedia está dentro de los 10 sitios más visitados del mundo y, bueno, hay una serie de cosas que son muy notables de ese ejemplo. Sin embargo, no hay muchos como ese. Es, de alguna manera, una estrella solitaria, en muchos casos muy poco comprendida, incluso, al interior del ámbito educativo que es donde pertenece por definición.

Entonces, te hago la pregunta más “fácil” del mundo: ¿qué hacemos con eso? ¿Cómo hacemos para que de alguna manera esas alternativas que hoy son marginales, que dependen de un tipo de aproximación a la técnica que no es la que se enseña en las instituciones educativas. Las características del mundo técnico del presente requieren mayor comprensión y es esto con lo que estamos lidiando o la alternativa es mayor intervención. O sea, una regulación muy fuerte que nos proteja de todo sin saber qué es ese todo de lo cual no estamos viendo sus efectos supuestamente negativos o bien, una mayor comprensión para poder discutir (en general, estas comunidades tienen esa dificultad porque ese nivel de comprensión expulsa

gente; ese alto nivel de comprensión muchas veces expulsa, incluso, aquellos que son los destinatarios naturales.

Inés: Diría que hay que operar en todos los niveles que se pueda. Hay cosas que son más inmediatas y que requieren una regulación estatal pública, incluso supra estatal, supranacional, porque estas corporaciones son más poderosas que cualquier estado nacional o, prácticamente, que casi todos los estados nacionales. También hay que pensar cómo se da una discusión a nivel internacional. Ahora, por supuesto, ¿quién puede hablar a esta altura? Naciones Unidas, UNESCO, están intentando plantear ciertas discusiones, pero también ciertas áreas de UNESCO tienen alianzas con Google Education, con Facebook, etc., entonces tampoco es fácil el asunto. A largo plazo confío más en la educación ciudadana de “a pie”, en transformar una sensibilidad, un saber, un modo de estar en el mundo que avance en otras direcciones.

Diría que estoy muy de acuerdo con vos en que hay que cambiar la formación docente. La pandemia ayudó a ver algo de esto. ¿Qué producen los edificios escolares, y qué pasó con el cierre de los edificios? Es claro, como ya dijimos, que la técnica no empieza con la tecnología digital. Hay una dimensión material, por ejemplo, en lo que permite un libro y lo que permite un PDF. Ese tipo de reflexión podemos desarrollarla, porque cada uno de los soportes implica una relación distinta con el conocimiento, una cierta distancia, una reflexión, entender el lenguaje más especializado, las permisibilidades de distintos soportes. También hay que traer otras discusiones: ¿qué autoridades había en el mundo editorial, en el mundo de la cultura impresa? ¿Qué autoridades hay hoy en la cultura digital? No es que necesariamente una sea mejor que la otra, y hay que salir todxs atrás de la bandera de “volvamos al mundo analógico”. Eso no es posible ni deseable. En todo caso, el mundo digital debe incluir otras discusiones en las cuales podamos preguntarnos qué tipo de experiencia humana está reflejando, promoviendo, y cuál queda marginada o silenciada. Hay muchas dimensiones desde las cuales podríamos abrir este tema. Sin duda, la formación docente es fundamental. También los materiales para la enseñanza, porque hay que armar mejores materiales para trabajar con esto. Hay muchos disponibles, pero quizás se pueden traer algunos que son excelentes o bien producir materiales más locales, más contextualizados, con las condiciones de enseñanza que hay en distintos contextos.



También este tema trae algo interesante, que es el pensamiento disciplinario. Por ejemplo, la antropología propone una perspectiva que es fundamental; una lectura más antropológica de las tecnologías es muy importante en este contexto, porque el discurso de las compañías digitales es un discurso universalista en un “mal sentido”. Eso es otra discusión, si hay buenos o malos sentidos del universalismo. Pero incluso si nos pusiéramos de acuerdo en que hay un *buen sentido* de un cierto universalismo que plantea alguna interpelación a lo humano, a la humanidad, en muchos casos la interpelación o el sujeto que están imaginando estas grandes corporaciones digitales es un sujeto ahistórico, abstraído de condiciones de existencia concretas, que está planteando como universal cierto tipo de experiencia humana muy restringida a ciertos lugares, incluso geográficos, como Silicon Valley, y a un tipo de individuo liberal en un sentido profundo, como lo decía MacPherson, el del egoísmo individualista; en términos concretos, hoy a ese individuo le importa la plata y el éxito social entendido de una manera muy restringida. Hay tradiciones en muchas culturas del mundo que son muy distintas a esas, y en las cuales nos podemos apoyar y discutir para repensar lo digital. La antropología tiene mucho para aportar respecto a cómo están funcionando de maneras diferentes las tecnologías, y cómo hay formas de regulación de la familia muy distintas, qué diálogos se dan en torno a lo que circula y no, qué autoridad tienen los docentes o no. Me parece que la antropología ayuda a localizar, a contextualizar, a entender la complejidad de ciertos fenómenos, y sumaría a la antropología también los aportes de la historia y las humanidades.

Volviendo a lo que planteaba antes, otro ejemplo sobre ámbitos para intervenir en el curriculum y la formación docente puede ser trabajar más los géneros, entender que en los medios digitales circulan ciertos géneros como el humor, la ironía, la parodia, que podemos ayudar a mirar críticamente y a expandir las posibilidades narrativas para no terminar reproduciendo lo que proponen las plataformas. ¿Por qué no tomar desde el currículum otras formas de humor, otras formas de parodia, que no sean las más estereotipadas, las más estandarizadas y por esa vía, precisamente, intentar educar a las nuevas generaciones y traer a esa formación otras formas del humor, otras formas de la parodia, otros debates éticos? Empecé a hacer un trabajo sobre esto, que quedó a medio hacer, sobre el uso de memes en la enseñanza de la historia. Hay toda una corriente, sobre todo en España, que propone “hagamos la enseñanza de la historia

más *guay*, más *cool*, entonces usemos memes”. Hasta donde vi, tanto en los libros y recursos que se proponen como en algunas observaciones de clase, el efecto que tiene eso es una gran banalidad: todo se vuelve obvio y se empobrece el trabajo sobre la historia y también sobre el lenguaje. Me parece que sería más interesante proponer una actividad que permita analizar si cualquier contenido histórico soporta un meme o soporta el chiste. Ya Adorno había planteado la pregunta sobre si podía hacer un chiste sobre el Holocausto, y más que la respuesta que da, me parece que es válido plantear la pregunta y no darla por sentado. Habría que llevar al aula un texto interesante y complejo para discutir un problema interesante y complejo, y poner a debate si se puede hacer un meme sobre ese tema. Quizás no haya que hacer algunos memes, aunque se puedan hacer, o no haya que hacerlos todavía, porque todavía no nos podemos reír o no debemos reírnos, o quizás nunca debemos reírnos de ciertos temas. Son discusiones que me parece que sería bueno tener en las aulas, y que me parece que son mucho más productivas que alinearse, indiscriminadamente, acriticamente, con lo que proponen hoy las plataformas. Habría que trabajar el meme como lenguaje, un lenguaje que puede ser muy interesante porque tiene una alusión indirecta, porque usa distintos recursos, imagen, palabra, pero entonces la propuesta no es hacer cualquier meme, sino explorar y aprovechar los recursos que ofrece y no reducirlo a un chiste “gracioso” estereotipado. De otro modo, todo es cada vez más banal y más reducido, como en el caso de los videos de no más de tres minutos que reducen todo a un eslogan. Pero la verdad es que la vida no es un eslogan.

Yo creo que la democracia se debilita cada vez más si no podemos escuchar argumentos más complejos, si no podemos poner matices, si no podemos ver la perspectiva del otro. Hay mucho para trabajar pedagógicamente, desde cada disciplina. Cada materia, cada espacio curricular puede pensar más específicamente qué le interesa discutir de esto, y qué puede proponer, qué serie más larga o qué complejización puede traer a la consideración de los temas y problemas que aborda. Creo que hay que ver posibilidades de incidir un poco más a largo plazo en este desarrollo.

Lila: esto que decís me hace acordar a un riesgo que, quizás, percibimos quienes capacitamos docentes en tecnología, esas primeras aproximacio-

nes que tienen que ver con el entusiasmo de incorporar cosas sin tener claro el sentido pedagógico de sus usos.

Y para acercarnos a la pregunta sobre lo metodológico, hay algo del vínculo entre la problemática de la datificación y sus efectos en el sistema educativo, sobre todo en Estados Unidos. Valoraciones, formas de transformar el seguimiento, los procesos de personalización que están basados en algoritmos abren, obviamente, una serie de preguntas. También nosotros nos las hacemos cuando miramos, por ejemplo, los datos de las aulas virtuales: ¿cuál es la capacidad efectiva de esos datos de representar lo que está pasando en el aprendizaje de los estudiantes? Y, por otro lado, lo que leemos sobre estas advertencias, sobre cómo la datificación está transformando los procesos de relación entre docentes, estudiantes, directivos, padres, en función de estos tableros en donde se van haciendo seguimientos de lo que cada estudiante hace todos los días y cómo, digamos, se puede medir ese progreso, de una forma extremadamente precisa.

Me parece interesante que compartas alguna reflexión en relación al contexto local, al sistema educativo argentino o latinoamericano, especialmente en el sistema de educación superior que es muy distinto a otros. ¿Creés que esos son procesos, en algún momento, pueden llegar a tener anclaje acá? ¿Cómo prepararnos para eso? La cuestión de las analíticas de aprendizaje y algunas herramientas en esta línea del solucionismo de Morozov que pretende simplificar tareas. En general, esas cosas, lamentablemente, tienen una recepción muy atenta, incluso cuando impliquen desembolsos económicos importantes y no es fácil desmantelarlas.

Inés: La verdad es que no sé. Tengo en parte una visión más optimista que cree que eso no va a entrar tanto, así como tampoco entró en Argentina con tanta fuerza la evaluación estandarizada. Me parece que hay algo positivo -me animaría a decir- de la herencia de la post dictadura, un cierto reflejo anti autoritario y una preocupación por la vigilancia que hace que se prendan algunas alertas. Pero al mismo tiempo, también me digo que la pandemia creó condiciones especiales que siguen todavía presentes ahora. Hay muchas escuelas públicas que empezaron a usar Google Classroom que dicen que lo quieren seguir usando, porque deja en evidencia que los estudiantes no entregan la tarea a tiempo. Es una idea centrada en el control, y no tanto en cuán útiles son para un tipo de trabajo pedagógico. Algunos docentes dicen algo así como “me protejo, porque si no

entregaron queda en evidencia que no me entregaron”, y entonces, ya en este conflicto que a veces hay con ciertas familias, creen que plataformas como Google Classroom los protegen más. A mí me parece que hay que tratar de recolocar la cuestión con otras claves distintas a las del control. Y en esa dirección es muy importante la política pública. De nuevo, no es un problema de vigilancia o de protegerse, sino más bien de cuáles son las herramientas y las formas que mejor pueden ayudar a procesos de aprendizaje y a logros, en todo caso, a un crecimiento. En el caso de la escuela, se trata de promover una mayor autonomía intelectual, política, afectiva, y todos esos procesos no son de un día para el otro.

Justo pensaba el otro día en un ejemplo que me gusta mucho, y que trabajamos en cursos de pedagogía de la imagen en la formación docente. Es un ejemplo que tomé de un trabajo de Emilia Ferreiro, donde insiste mucho en el tema del aprendizaje de la escritura. Para Ferreiro, en la escritura se escribe una versión del texto, y después se sigue corrigiendo el texto, y eso pasa a todos los niveles. Yo escribo un artículo y lo sigo corrigiendo, y a veces sale publicado y descubro otros errores que no había visto. Es decir, el proceso terminado, acabado en el sentido de perfecto, no existe, y siempre uno está aprendiendo y mejorando a distintos niveles. Esa idea de versiones de la escritura como aproximaciones sucesivas al texto la trabajamos también con la producción audiovisual. Muchas veces en muchos docentes está la idea de “me entregan un vídeo, lo califico y listo, ahí se terminó”. Y en realidad, si trabajás con la idea de versiones, podrías llegar mucho más lejos, en la invitación a pedir un primer borrador, revisarlo, dar una retroalimentación, conversar sobre lo que se hizo, y volver a trabajarlo a partir de otras lecturas o de otro video o de la conversación que se tenga. La producción audiovisual, tanto como la escritura, se alimenta de muchas cosas, y por qué no de lecturas y escrituras, y por qué no mirar una película, o por qué no escuchar un podcast, o por qué no alguna otra cosa que alimente a esa producción. Y ahí lo digital ayuda, porque podemos tener acceso a muchos materiales en distintos lenguajes. Es decir, tomar lo digital en la línea de pedagogías de la escritura y la producción textual que ya conocemos y que sabemos que ayudan a producir mejores textos.

Creo que esta es una línea mucho más productiva que irnos por el lado de la analítica del aprendizaje que, de nuevo, apunta a la línea de la personalización definida por algoritmos, muy discutibles por cómo están

hechos, quién los hizo, cómo los hizo, qué consideró. Conozco, no muy de cerca, pero conozco el caso de algunas plataformas de seguimiento y monitoreo emocional que se estaban usando en escuelas privadas en México. Me parecían terribles, y me parecía muy claro que la psicología que estaba a la base de ese algoritmo de seguimiento era una psicología de programación neurolingüística con una idea muy plana del sujeto, que no considera la complejidad de la subjetividad, y que no valora el acompañar, entender, escuchar, sino que busca rápidamente categorizar y producir una respuesta formulaica. Esta plataforma hacía unas encuestas muy generales y de ahí sacaban unos diagnósticos para la intervención, diagnósticos que eran, para mi gusto, muy irresponsables, lo voy a decir así, porque tenían muy pocos datos y obtenidos con muchísimos sesgos. Entonces, creo que ese es un muy mal ejemplo de lo que pueden hacer ciertas analíticas del aprendizaje, que pueden tener ejemplos muy perjudiciales en términos de diagnosticar muy livianamente y decidir trayectorias académicas en base a supuestos y evidencias muy dudosas.

Entonces, me parece que hay que ir con mucha calma en eso. Vuelvo a algo que ya mencioné, que es que hay mucho del proceso pedagógico que es invisible, o que es difícil de captar si no estás ahí mirando. Pienso por ejemplo en ciertos intercambios que pasan en el aula y de repente, por un gesto o una mirada, te das cuenta que algo pasa, bueno o malo. Pero sobre todo diría que hay que pensar que los procesos pedagógicos tienen otra temporalidad que el clic, no son inmediatos. También creo que hay elementos de la intimidad, en un buen sentido, y que no todo tiene que ni puede hacerse visible. Y quizás es parte de lo que hay que traer a la conversación hoy, en un momento en que se privilegia la hipervisibilidad, la hipervigilancia; habría que decir que no todo tiene que hacerse visible. Es claro que muchos chicos lo saben y por eso tienen cinco cuentas de Instagram en las que muestran cosas distintas. Pero me refiero a otras cosas: quizás hay cuestiones que no querés compartirlas y está bien, pero también tenés que encontrar con quién hablar ciertas cosas, si no es con todos, si no es en todo momento, no como una operación de tabicar partes de la interacción sino con una noción de cuidado y de preservación de ciertas cuestiones que necesitan mayor intimidad, menos luz, que es una idea que trabaja Hannah Arendt en 'La condición humana'.

Para mí la escuela tiene que ser este espacio de encuentro, de otro tiempo, de una escala más tranquila, más amorosa, más del cuidado, me-



nos apurada, menos inmediata, de confianza. Creo que hay que cuidar también ese tono de la escuela. Es muy importante. Varios autores que están trabajando en estudiar las analíticas del aprendizaje, señalan que el uso intensivo de las plataformas desde el nivel inicial está teniendo efectos muy complicados porque en esas plataformas ya están registrando absolutamente todo, desde los gestos, los gustos, lo que les sale fácil y lo que les cuesta, ¡a los tres años!, como si eso ya estuviera jugado, definido, a esa edad. Y uno no puede más que asustarse por esa hipervigilancia y preocuparse por cómo van a crecer estos chicos, conscientes de que cualquier gesto que hacen va a ser registrado y va a ser leído como parte de un diagnóstico o clasificación que los va a condicionar en su escolaridad, y quizás hasta en sus posibilidades de conseguir un trabajo.

Cuando se dicen enunciados como “los chicos hoy son visuales”, o “no todos son auditivos”, me pasa algo parecido. Hay una mala lectura de la teoría de las inteligencias múltiples que produce una enorme reducción de lo que se ofrece en la pedagogía. Desde mi perspectiva, la sensibilidad, la sensorialidad, se educan, se expanden, según lo que te ofrecen, y si no te ofrecen nada, porque te dicen “no, vos no sos auditivo”, a los tres años, entonces quizás ya no te insistan o no te ayuden a escuchar de otra manera. Creo que estos diagnósticos se vinculan a lograr una alta performatividad, entendida como economía de tiempo y de recursos y maximización de los resultados. Estos algoritmos y esta analítica tiene mucho que ver con lo predictivo y eso es también terriblemente peligroso. Diría lo contrario: en educación, no sabemos lo que va a pasar, y lo que va a pasar depende de lo que hagamos hoy. Entonces, ofrezcamos otras cosas y tratemos de que la escuela ofrezca mucho, para que las y los chicos puedan tener otros recursos expresivos y puedan abrirse y conocer muchas experiencias. Creo que hay que dar un golpe de timón para que no se instale. Y ahí los sindicatos, las políticas públicas, la sociedad civil, los educadores, los pedagogos, son muy importantes para que eso no suceda.

Lila: Efectivamente, se impone una lógica resultadista, se simplifica el análisis a aquello que deja algún tipo de huella, aún cuando esa huella sea dudosamente representativa de lo que estamos queriendo mirar. Otra alerta vinculada al proceso de plataformización, sobre todo en los niveles educativos obligatorios, precisamente porque son aquellos en los cuales esos datos ni siquiera están en control de quienes ponen esas plataformas

a disposición de sus comunidades. Si nos ponemos a pensar en cómo se alimentaron esas plataformas, como el caso de Classroom u otras similares en los últimos dos años y medio, es un poco escalofriante. De ahí se van a sacar conclusiones sobre los procesos de aprendizaje de algún modo que probablemente ni siquiera esté directamente relacionado con lo educativo. El asunto es poder problematizar qué conclusiones se derivan de esa información.

Inés: Podemos retomar el papel del docente en el aula y la mediación pedagógica. Hay que evitar el alinearse automáticamente con lo que proponen las plataformas. En las distintas investigaciones que hicimos en equipo sobre la digitalización de la educación, una de las cosas que aparece es que hay problemas educativos que no necesariamente emergen con la digitalización, pero que en todo caso se ven incrementados como el tema de la distracción, como parte de este nuevo régimen atencional que lleva a que estén pegados al teléfono y cueste mucho capturar o llamar la atención de los chicos, disponer a trabajar. Yo creo que ahí hay un concepto de Patricia Sadosky que me parece interesantísimo, porque lo plantea como problema, como cuestión pedagógica, que es la disposición a trabajar, es decir, cómo construir una disposición a trabajar en el aula. Quizás en México no pasa de la misma manera, eso no está tan desarmado, pero en Argentina sí, quizás porque hay más libertad, hay más desestructuración y hay otro tipo de pedagogías. Construir una disposición a trabajar es un montón de trabajo, valga la redundancia, de parte de los docentes.

Bueno, eso pasaba antes de Conectar Igualdad, pasaba antes de la difusión de los celulares, pero en todo caso los celulares lo complican más todavía. Y eso se está viendo ahora en la pospandemia. Estamos haciendo investigación ahora en escuelas en Ciudad de Buenos Aires y muchos docentes señalan que no saben qué hacer con los celulares. Y no sé si se trata de prohibir, quizás en algunos espacios y tiempos de la escuela haya que hacerlo, pero más que prohibir hay que tener reglas más claras, y hay escuelas que estaban buscando otras actividades, poner cancha de ping pong, ponerlos a hacer otras cosas que los obliguen a dejar el celular, sin tener que prohibirlo, ocuparlos en otras cosas. Quizás se trata de algo más de esto.

Pero diría también que sobre todo hay que pensar qué tipo de mediación y qué tipo de preocupaciones colocamos como eje del trabajo

pedagógico, y que no pasan por capturar la atención porque quiero que me atiendan, sino porque quiero que aprendan ciertas cosas o que tengan lugar ciertos procesos de conocimiento, o porque quiero que atiendan al mundo y que se interesen por el mundo, como dice Jan Masschelein. Quiero que tengan lugar las experiencias educativas que no ocurren si cada uno está en su celular.

Y pensando en los contenidos curriculares, hay tensiones nuevas con las tecnologías. En todo caso hay que pensar si necesitamos espacios curriculares nuevos, y de hecho hay muchas provincias y en muchos países hay espacios curriculares nuevos vinculados a la tecnología. Ahora bien, también hay una diversidad de contenidos, si enseñamos a programar, o enseñamos cultura digital. Las dos cosas son importantes: por un lado, necesitamos entender más qué pasa del lado de la programación, necesitamos entender que hay un algoritmo y qué quiere decir algoritmo y cómo son, abrir un poco eso que aparece como una caja negra, abrirla y entenderla un poco más, y quizás a partir de estudios concretos.

Y por otro lado, creo que también necesitamos aportes que trae la sociología, la economía, la política, la antropología, la historia, respecto a las tecnologías y los estudios literarios. Vuelvo a este tema de los géneros: en otros países hay disciplinas escolares en la secundaria que tienen que ver con estudios de cine o estudios de medios, en las cuales estudian efectivamente historia del cine, o estudian distintos géneros de cine, y yo creo que también es muy útil si le vamos a pedir que hagan un video para que no repitan los estereotipos del videoclip o de TikTok, o incluso para que aprendan a ver videos más largos y lentos, y entonces puedan hacer otras cosas en video. La escuela también tiene que traer algo de esto, y quizás hay que repensar cómo puedo traer algo de esto a las disciplinas que ya tenemos, por ejemplo incluir historia de los medios en la enseñanza de la historia, y que sea un eje relevante y no marginal, porque me permite traer la historia política, la historia económica, la historia cultural. Y eso permitiría otra relación con la historia y con el presente, a partir de entender también una cierta densidad histórica, entender que el presente no es que es todo nuevo. Hay muchas maneras de pensar esas tensiones y en parte, creo, tiene que ver con nuevos espacios curriculares, pero es casi la menor. Lo más importante es pensar cómo traer una conversación con lo actual en las materias que habitualmente enseñamos.

Sobre los memes, sin duda son poderosos, pero creo que hay que enseñar una perspectiva crítica y trabajarlos como género, ver sus límites, lo que permiten hacer, lo que no permiten hacer, la historia de ese género, cómo ha ido cambiando, ver mejores memes, peores memes, ayudar a tener una visión crítica de memes. Ahí sería interesante tener más diálogo con la educación plástica visual y lo que antes entraba en la apreciación artística, que cayó en desgracia porque parece que ya nadie puede decir qué es bello y qué no, pero creo no se trata de eso, sino de tener herramientas y criterios más amplios, estéticos, culturales, históricos, para considerar una imagen y analizarla, poder leerla en diálogo con otras, en contexto con otras, y entender cómo está usando los materiales, cómo está representando esto. Vuelvo a esta idea de que tenemos que nutrirnos de muchas otras disciplinas, y las disciplinas de la estética en este momento son sumamente importantes, las humanidades, por supuesto la programación y las ciencias, pero sobre todo diría que habría que afirmar una línea de las humanidades que permita traer preguntas diferentes y modos de relación diferentes con lo digital.

Lila: Bueno, solo, por ahí tomar la última pregunta que tiene que ver con esos desafíos que se presentan a los equipos de investigación que se proponen abordar estos temas y los saberes o las alianzas interdisciplinarias que hay que construir para poder aproximarse y conversar, a mí me parece que es un ejercicio extremadamente fructífero ese de, bueno, identificar aquellas personas que vienen del ámbito de la técnica, a nivel de la producción y de la comprensión, así como de fondo digamos, los que tienen la capacidad de leer y de crear código, con la gente que venimos de las humanidades; intentar y sostener esos diálogos es algo que bueno, me parece que es muy apreciado de los dos lados.

En mi experiencia es bastante preocupante lo que Inés decía hace un rato que está pasando con la formación de la gente de informática, sobre todo los espacios institucionalizados; porque también es cierto que hay muchos profesionales que no pasan por esos espacios y que son quienes están construyendo esa infraestructura técnica que después usamos todos. Pero digamos sobre aquellos que sí pasan por las universidades, por los institutos donde se forman analistas de sistemas, etcétera, quizás los temas que atraviesan estas decisiones en relación a la técnica, temas, están embebidos en esos códigos, por ahí no son trabajados, no tienen herramien-

tas, parecen decisiones que fueran comprendidas solo por quien ejecuta la herramienta. Me parece que, que acercar esas posiciones con la gente de informática es muy importante, por más que sea bastante difícil hacerlo, y, de alguna manera es también la única forma de acceder a una cierta comprensión de estos fenómenos de los que estamos hablando.

Comentábamos recién la cuestión de las analíticas de aprendizaje, a mí me parece que es un tema que tiene un potencial de análisis posterior de los procesos que están mediados por las plataformas que es muy interesante. Me parece muy problemática la variante predictiva por lo que ya comentamos pero, me parece que hay un conjunto de preguntas que son muy interesantes para hacer, ese conjunto de datos que me parece que, en general, aún teniendo acceso a ellos, caso de las plataformas educativas que por ejemplo están en control de las universidades, o sea, que nosotros tenemos acceso a esa información, lo que no tenemos todavía es capacidad para procesar y sacar de ahí datos de interés, porque hay un proceso interdisciplinario que es complejo de construir.

Me parece que es una apuesta en el ámbito de la investigación educativa que requiere de esa alianza con otros profesionales. Y ahí hay algunas líneas hechas, tomadas en ese sentido. Pero me parece que es una cuestión muy prioritaria que la gente de humanidades nos acerquemos a la gente informática; y que la gente informática nos tenga paciencia y se dé cuenta de la no neutralidad de esas herramientas que construyen.

Inés: Sí, claro. En el último tiempo me resulta muy fructífero el trabajo con arquitectos; me ayuda a pensar los espacios, pensar las experiencias, y también la gente de artes, como la posibilidad de ampliar espacios de experiencia. Creo que para la pedagogía eso es interesantísimo. Y ahí hay mucho que aprender también de la historia de la enseñanza del arte, de la arquitectura, porque tiene mucho que ver con lo que hoy se impone como un ideal pedagógico, que es la creatividad, y hay discusiones que ya tienen más de un siglo al respecto. ¿Cómo se enseña a ser creativo? Hay una corriente que sostiene que viene de adentro y que pasa por la inspiración. Yo creo que la creatividad tiene mucho que ver con cómo te enseñaron a mirar el mundo, a preguntar, a sensibilizarte, y para mí esto es también un

elemento muy interesante para lo digital, precisamente para interrumpir la serialización y la repetición de lo mismo.



Entonces, sí, hay que volverse mucho más interdisciplinarios; hay que leer otras cosas, hay que pensarse en diálogo con otras tradiciones, y reitero que me parece muy fértil esta confluencia de lo tecnológico y lo ecológico, hoy me parece central. Hay que pensar a la educación con otra sensibilidad para lo viviente, que no es solamente lo humano y también hay que pensar de nuevo qué es lo vivo. Por ejemplo, hay una discusión actual sobre el agua, el agua como un hábitat o como un medio en el cual hay un montón de fronteras diferentes a las que pensábamos cuando yo estudié biología, que creía que había un corte abrupto entre los seres vivos y los elementos no vivos, y hoy se piensa otra cosa, y eso es fascinante. Hay otro ejemplo de una noticia que salió hace poco en los diarios, y es que descubrieron que en Marte hubo vida alguna vez, y aparentemente esa vida no prosperó. Y hay quien piensa que, quizás, quién sabe, los marcianos quizás somos nosotros, y la vida que emergió en la Tierra empezó con algunas bacterias que vinieron de Marte. Por ahora, es todo especulación, pero me parece que ayuda a pensar en procesos en un plano muchísimo más largo y muchísimo más modesto, menos arrogante, que muchas de las narrativas religiosas y científicas en las que fuimos educados.

Vinculo esta idea de bajar la arrogancia a la discusión de lo tecnológico en el contexto actual. Veo un gran peligro en personajes como Elon Musk, que se creen super-humanos, creen que este planeta ya está arruinado y hay que conquistar el espacio para tener otro planeta que arruinar, y tienen muchísima plata y la dedican a buscar esas soluciones, en vez de ayudar a mejorar la vida en este planeta. Al contrario, habría que trabajar en aceptar y cuidar lo que tenemos, no en el sentido de resignarse sino de aceptar la finitud de la vida y los recursos finitos, de entender y valorar la vida, y creo que ese también es un tema muy, muy interesante para pensar, y que nos obliga un cambio epistemológico, político, ético muy importante.

Algunas publicaciones sugeridas

Dussel, I. (2019) “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico.” *Educación y Revista* (Universidade Federal de Paraná), Brasil, 2019, Vol. 35 (76), pp. 13-29.

Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/gvbbcZPcXzHH-K68XgRssHJN/?lang=e>

- Dussel, I. y Trujillo B. (2018) “¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela.” *Perfiles Educativos*, UNAM, México, 2018, Vol. 15, pp. 142-178, ISSN: versión impresa: 0185-2698, ISSN versión electrónica: 2448-6167. DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Dussel, I. (2014) “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea.” *Educational Policy Analysis Archives*, Estados Unidos, 2014, Vol. 22 (24), pp. 1-26. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/1586/1228>
- Dussel, I (2014) *Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)*. Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, UAM-Xochimilco, No. 34, 2014, pp. 39-56. Recuperado de <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/2082/programas-educativos-inclusion-digital-reflexion-desde-teoria-actor-red>
- Aimar, L; Pagola, L; Zanotti, A. (2021). *Editatones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. Análisis de tres experiencias de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22 (12), pp. 66-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7869121>
- Grasso, M; Pagola, L Zanotti, A (2016) *Políticas de inclusión digital en Argentina : usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela*; Universidad de Sevilla; *Píxel-Bit*; 50; 12-2016; 95-107 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36849882006>

**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/mQGnWjyBnxQ>**



Fa... n aun

que
rar.
En
mier
los
dos
en

únimo de inst
ros de una con
te los ingresos
cremo de la c
or Oscar Lewis
se la capital de M
llos, mostró la
y los años de es

ación dio resultad
Soviética por e
amos más arriba

culares en la med

general de la ed

ueden utilizarse con

planes y programas

hacen es indicar uno

tr dinero en la instrus

claro que hay una forma

acerio.

Lo
blem
luar
otra
cho
gua
de
un
form
puede desprenderse de
misma desea estable
mas apuntan más
entonces es men
ública hasta
aya creado
ambien
direct
lo

diernos, pues, siguen enfrentándose

ormemente difícil toda vez que se

es y programas de educación cor

tibles inversiones de dinero. En

inclinamos por el método.

son las exigencias que

cción presenta un pl

determinada

demanda cultura

desprenderse de

misma desea estable

mas apuntan más

entonces es men

ública hasta

aya creado

ambien

direct

lo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo

en cien
por que
lo que
es solo



ISBN 978-950-33-1760-0



ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba