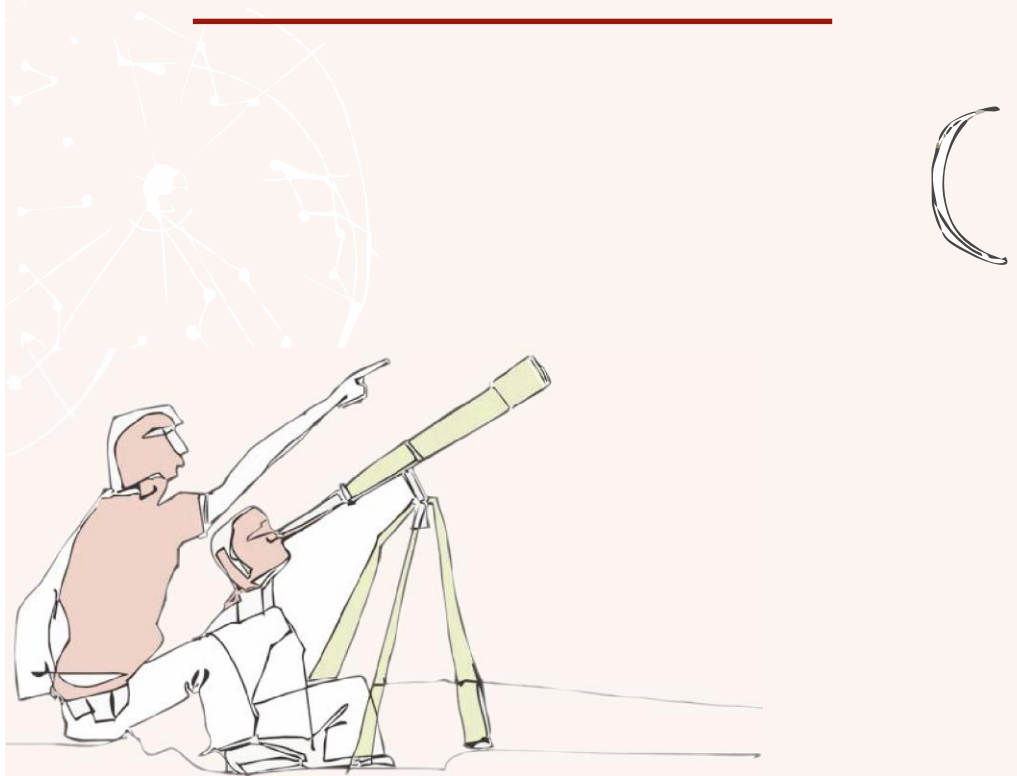


PEDAGOGÍA Y UNIVERSIDAD

Relatos (IM)Posibles



María Marta Yedaide

COLECCIÓN TESIS
educación

Yedaide María Marta

**Pedagogía y Universidad: Relatos (im)posibles/ María Marta Yedaide;
editado por Rodrigo Uzinka -Ilustración portada Arq. Alejandra Macchi
- 1 ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2022.**

Libro digital, PDF (Tesis/ Educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-002-8

**1. Ciencias de la Educación. I. Uzinka, Rodrigo, ed. II. Título CDD
378.001**

**Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o
método, sin autorización del autor.**

**Colección Tesis/ Educación; dirigida por Luis Porta; secretario
Jonathan Aguirre. Diseño de la colección Rodrigo Uzinka**

Primera Edición: Diciembre 2022

**Este libro cuenta con evaluación de pares externas, quienes actuaron
como referatos nacionales Dra. María Graciela Di Franco (UNLaPam) y
Dra. Liliana Sanjurjo (UNR)**





María Marta Yedaide es investigadora y docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Se graduó como Profesora de Inglés y luego Especialista en Docencia Universitaria en esta Universidad, y se doctoró en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Se desempeña actualmente como Directora

del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Directora del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación y Directora, junto a Luis Porta, de la Colección Escenarios y Subjetividades Educativas. Dirige, también, la Revista de Educación y es en la actualidad Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Ha publicado tres libros en coautoría: *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*, con Luis Porta, *Pasiones: Juan Manuel Escudero*, junto a Cristina Martínez y, más recientemente, *Deseducaciones: Trazos para desaprender a investigar en compañía*, con Marianela Valdivia.

Hija de un escritor y una maestra, nieta y biznieta de profesores y madre de dos personas maravillosas, a María Marta le gusta definirse como pedagoga crítica, descolonial y queer, interesada en la investigación y la enseñanza desde posturas disidentes y re-existent.

Contenidos

PRIMERAS ACOTACIONES: EL QUÉ, EL QUIÉN Y EL PARA QUÉ.....	12
EL ESCENARIO & LAS (OTRAS) ACOTACIONES (Sobre el tiempo-espacio que habito y la imposibilidad de relatar la Tesis que ya murió tantas veces, junto con tantas versiones de mí misma y lo que creo).....	15
Vive, no se queda quieto.....	15
PRIMERA ESCENA:	18
DIÁLOGOS (Sobre los relatos imposibles que compusimos al encontrarnos entre colegas, mientras buscábamos reconocer-nos)	19
La pedagogía es una fábrica de humo.....	19
Otros aprendizajes que pueden interesar.....	25
LIBRETO: Interlocuciones con los Reconocidos (acompañantes fugaces pero incisivos)	30
Primera acotación (Sobre las posturas que debí asumir desde el comienzo y que nutrieron el punto de vista de la investigación)	31
Segunda acotación (Sobre lo que aprendí sobre la narrativa para la pedagogía).....	52
Tercera acotación (Sobre la enseñanza y ese afán de diseccionar lo educativo).....	74
ILUMINACIÓN: Decisiones metodológicas	96
SEGUNDA ESCENA: Relatos posibles para las pedagogías y la universidad	106
Mismo escenario, un monólogo	107
Interlocutorxs indispensables.....	112
Contratapa.....	120

Presentación

Transurbancia; una nueva expansión fértil de campo
Luis Porta

*Siempre me ha intrigado la posibilidad de perder el hilo del discurso y convertir la
exposición de ideas en una confesión.*
Juan Villoro (2015, 8)

*Me conformo con que alguien sienta y su corazón lata de otro modo.
El corazón tiene derecho a una sorpresa.*
Juan Villoro (2015, 21)

Como si fuera un relato autobiográfico, autonarración posible de la vida misma, corro el riesgo de transformar esta presentación en una confesión. Muchos años recorridos confluyen en dinámicas institucionales de formación, investigación y acción han consolidado el campo de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata y han significado la reapertura de la carrera cerrada en la última dictadura cívico-militar en el año 2019 como puerta de entrada a nuevas experiencias y sentidos. Quiero sumar, el agradecimiento a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario que permitió a través de un convenio académico que un grupo de docentes-investigadores del CIMED haya culminado o esté en proceso, la formación doctoral en el Doctorado en Humanidades y Artes –Mención Educación. Esto, sin dudas, consolidó las distintas líneas de investigación de todos los grupos de trabajo que han radicado

SUS proyectos en nuestro centro. De ese lado y de este, pretendo que sientan, se sensibilicen y dejen que el corazón lata, que la lluvia narrada maravillosamente por Villoro nos moje, aunque sea en la imaginación: llueve mejor en la imaginación. Te ofrezco un paraguas, para recorrer esa ciudad signada por la lluvia, aunque a veces sea necesario desarreglar el cielo...y mojarnos.

Entre los pliegues y repliegues de las experiencias sensibles de los actores que conformamos el CIMED, temas, problemas, metodologías y epistemologías otras constituyen una cartografía que expande sensiblemente el campo de la educación. En ese contexto, nos disponemos a una colección propia de nuestro centro de investigación que da cuenta de esas perspectivas que des-ubican y bifurcan, abren nuevos caminos que nos permiten visitar sentidos propios y re-configurar el campo de la educación desde un prisma propio y ajeno a la vez: con la potencia de lugares y temporalidades que destituyen y restituyen las alternancias y desviaciones que permiten crear andanzas errantes (Ravaisson, 2015) con prácticas investigativas en movimiento, dispuestas a la interpelación y a la vida sensible. Esta colección perfora un sistema de parentesco y conforma una nueva familiaridad que "acaba constituyéndose en formas de repensar el parentesco" (Nelson, 2018: 24). Estas nuevas familiaridades reorganizan nuestras vidas, nuestras prácticas y las particulares formas en las que las pedagogías vitales (Yedaide y Porta, 2017) encuentran también sentidos vitales que hacen que sintamos ganas de vivir, de ser felices: ya que somos sujetos sintientes (Ahmed, 2018) que en lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte (Nelson, 2018; Sontag, 2018). Des-contracturar el campo, des-andar para generar nuevos tránsitos es el viaje que proponemos potenciar en investigaciones que dan cuenta de posiciones, registros, dinámicas y alternancias diversas que pretendemos respetar.

Como si fuera el andar por las ciudades, el recorrer los paisajes, el sentir en el cuerpo la condición sensible, esta colección actúa como reaseguro de muchas historias, de experiencias sentidas y vividas. Historias construidas colectivamente por docentes que, en posición afectiva y afectante construimos una comunidad en la que llevamos adelante desde hace casi veinte años proyectos, sueños y, consolidamos un campo prolífico, fértil y potente como es el de la investigación en educación. Animamos a los lectores a dar pasos en ese recorrido infinito de las cosas imaginarias, de la ubicuidad y de la soledad acompañada fabulosamente poblada del lector. Recorrer esa espesura es la que, como en una ciudad, nos hace abstraer del mundo para hallarle un sentido (Pennac, 2019).

Invitamos a recorrer la colección Tesis como si fuera andar por la ciudad. Mojoneras y señales irán haciéndonos dibujar una cartografía de las distintas perspectivas y temáticas sobre las que han girado las tesis de miembros de nuestro centro de investigación. Ahora bien, recorrer la ciudad nos remite a la noción de transurbancia, basada en la lectura de la ciudad actual desde el punto de vista del errabundeo. Esto implica en la perspectiva de Stalker perderse entre las amnesias urbanas: las transformaciones de las ciudades, los desechos y la ausencia de control han producido un sistema de espacios vacíos (el mar del archipiélago) que pueden ser recorridos caminando a la deriva. Cada texto, como un archipiélago de ese mar conforma la cartografía que re-organiza los distintos intercambios que hemos tenido –internos y externos- y que viven unos junto a otros en ese delicado equilibrio que le da sentido ético, político y estético a la particular y polifónica manera que le damos a la investigación.

Entre los pliegues de la ciudad han crecido espacios de tránsito, territorios en constante transformación a lo largo del tiempo. En estos territorios es posible

superar, la separación entre espacios nómadas y espacios sedentarios (Careri, 2015: 18).

Es precisamente ese recorrido entre lo nómada y lo sedentario lo que nos permite atravesar las distintas formas de pensar, inventar, sentir ... o sea producir el mundo, los mundos vividos y posibles. En este punto la expansión de campo con el fin de enfrentarnos a nuestros propios límites (Careri, 2015) es la que les ha permitido a cada uno de los autores de las investigaciones que presentamos, recorrer los márgenes de las propias disciplinas y expandir hacia otras con el objetivo de problematizar y dar un paso más en ese recorrido, que nos permite implosionar el campo pedagógico y entregarnos a sutiles mutaciones que producen cambios sensibles en los modos de hacer pedagogías-mundos, umbrales de sentido sensoriales que son un pasaje de la luz a la oscuridad y de la oscuridad a la luz (Berardi, 2020): cosmopoiética, creación pura.

Estos textos vagabundean de manera errante por el campo pedagógico y lo redefinen. Lanzamos al aire una pequeña biblioteca sensible, una serie de textos, una serie de apuestas, un posible recorrido que cartografía la particular manera de este grupo de gentes que piensa, vive y siente la educación y que se compromete con ella. Esta colección habla de nosotros como colectivo, desenvuelve la trama de la experiencia que han significado las tesis que presentamos. Creemos que, políticamente, es necesario compartirlo, visibilizarlo como dinámica potente que exterioriza esa necesidad de sentirnos cada vez más humanos, abiertos y sensibles a los encuentros.

Finalmente, esta colección crea lugares rebeldes, excéntricos y de resistencia. Incompletos. Lugares y tiempos que hablan de voces, experiencias, rostros, miradas y cuerpos que sentidizan vidas. Vidas que conectan autobiográficamente, nexos indescifrables contruidos a lo largo del tiempo: que permiten a través de la imaginación seguir viviendo más allá de la muerte, ya que

la circunsferencia de la esfera no constituye ni frontera, ni barrera (Berger, 2018) para seguir luchando por un mundo mejor.

Tengo el placer eterno de presentar esta colección que honra a mis colegas, que permite un recorrido transurbante, sensible y sentido, como si cartografiáramos una ciudad. Que es también expansión de campo fértil de pedagogías-mundos vitales, manos sinceras y olores delicados. Cada texto va más allá, sentidiza lo que no se puede tocar, pinta lo que no se puede mirar, enigmatiza las vidas y les da voz, particularidad y reticularidad a prácticas de investigación-formación micropolíticamente activas y descolonizantes que sacuden y alteran las posiciones tradicionales y que podrían ser tus propias vidas –y las mías-.

Agradezco a todos y cada uno de mis compañeros por lo que he aprendido junto y con ellos. Me han animado a esa torsión de la mirada (Rolnik, 2019) que me permitió entrar al magma de la bestia y encontrar los gérmenes de vida que me permiten seguir viviendo. Espero que los lectores de cada una de estas obras puedan también encontrar ese sentido.

Mar del Plata, aún en tiempos de pandemia. Mayo de 2021.

Referencias

- BERARDI, F (2020) El umbral. Crónicas y meditaciones. Buenos Aires, Tinta Limón.
- BERGER, J (2018) Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos. Madrid, Nórdica.
- CARERI, F (2015) Walkscapes. El andar como práctica estética. Barcelona, GG.
- NELSON, M (2018) Los argonautas. Madrid, Tres puntos.
- PENNAC, D (2019) Como una novela. Barcelona, Anagrama.
- PORTA, L y YEDAIDE, M (Comp.) (2017) Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, EUDEM.
- RAVAISSON, F (2015) Del hábito. Buenos Aires, Cactus.
- ROLNIK, S (2019) Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires, Tinta Limón.
- SONTAG, S (2018) Contra la interpretación y otros ensayos. Barcelona, Debolsillo.
- VILLORO, J (2015) Conferencia sobre la lluvia. Buenos Aires, Interzona.



*Creo, como dice Dolina, en el hechizo cósmico.
Con la misma fuerza con que el universo un día te sume en el más profundo silencio que sólo puede
inspirar la belleza absoluta, otro día te arranca de la mansedumbre y te lanza a la aventura humana
para que sacies tus ansias de poner nombre al misterio*

PRIMERAS ACOTACIONES: EL QUÉ, EL QUIÉN Y EL PARA QUÉ

(Una brevísima respuesta a potenciales preguntas sensatas de eventuales lectoras¹)

¿Es este un libro para mí? ¿Quién lo escribe? ¿En qué cree? ¿Qué busca?

Suelo hacerme algunas preguntas antes de comprometerme con un libro y entonces supongo que es mejor comenzar por aludirlas. Primero debo reconocer que nunca podría, aunque quisiera, responder con honestidad a la primera. Esto me parece importante porque reconoce a la alteridad como la más poderosa resistencia contra el poder que se concentra agazapado tras cualquier disertación (creo que un libro es un monólogo, que busca instituir una retórica, una historia verdadera, sobre aquello que narra... me tranquiliza, entonces, recordar que la voluntad de implicarse descansa en el/un otro).

Deseo aclarar, no obstante, que escribo porque tengo algo que me importa, y que importa, decir. Algo sobre la universidad y quienes trabajamos allí como docentes. Algo sobre lo que decimos, lo que callamos y aquello que aún se repliega en los dominios más opacos de las prácticas—esos para los cuales no hemos todavía encontrado las palabras. El estatus de autora me lo gané con el título de Doctora, dicen, y la recomendación para publicar la tesis. Pero son más fuertes y confiables las ganas.

En cuanto a mis (otras) creencias—las que se tratan como Narrativas, así, en mayúsculas, en el resto del libro—puedo agruparlas como un conjunto de declaraciones que deben interpretarse como historias de llegada y, por lo tanto, como relatos afectados profundamente por las interlocuciones que he sostenido con autoras y obras reconocidas más adelante. Como efecto creativo de estas interlocuciones, significo a *la pedagogía* como el campo de los discursos y prácticas que operan sobre la distribución (discrecional) de la autorización, legitimidad o poder social en nuestro mundo moderno-colonial. *La investigación* es aquí un proceso de aprendizaje, pero también una práctica investida de autoridad para la fundación o refundación de ontologías. La *narrativa* es una tecnología humana para sobrevivir el desamparo, para construir el yo y la realidad y, a la vez, para impugnarlos, destituirlos e imaginar e inaugurar re-existencias. *La política* es la participación en las esferas públicas en las que se

¹ Doy la bienvenida, en este acto, a todxs quienes deseen devenir lectorxs. Aquí y en otras secciones usaré el femenino como genérico, para que el masculino pueda descansar un poco... (la ironía busca promesas de reconciliación, sólo posibles, creo, a condición de re-conocer las historias de cómo se han travestido y travisten las diferencias en inequidades). Más adelante, no obstante, caprichosamente usaré el masculino genérico y otras opciones hoy disponibles... Entiendo que la intermitencia es la garantía contra las certezas que se me van arraigando.

debaten y definen las condiciones de vida que nos afectan. *La soberanía* es naturocultural, *la otredad* es significativa, indispensable e ineludible. *El eros* es la fuerza creativa que nos constituye y *la modernidad*, entre tantas cosas, es aquí concebida como un intento eficaz, pero perecedero, de asfixia del deseo.

También veo prudente aclarar que al terminar la tesis llegué a pensar en que convenía hablar de *educación docente* para nombrar los procesos de subjetivación continuos, vivos, que reconfiguran opciones identitarias docentes fluidas pero condicionadas por un repertorio de narrativas maestras (las sintaxis que los tiempos-espacios van dibujando como tácitas arquitecturas de sentido). Las propuestas de formación docente, con sus currículos explícitos e incluso aquellos ocultos y/o nulos, sólo representan una porción mínima de un influjo de referentes distribuidos en el texto social a propósito de los cuales las sujetas vamos ensayando definiciones siempre provisorias de quienes somos y quienes podemos ser. La *teoría*, en este glosario, incluye no solamente las categorías conceptuales consagradas por la academia y la ciencia, sino también todos los grandes relatos—aún aquellos que denominamos creencias y adscribimos al dominio más denostado del sentido común—que ejercen fuerza instituyente sobre la práctica de reconocer-nos. Teoría y pedagogía son singulares, entonces, sólo ante la violencia de la ficción; el plural, “pedagogías, teorías”, parece hacerles mayor justicia.

Estas definiciones colaboran, espero, para responder las preguntas del comienzo. Como decía, llego a ellas de la mano de muchas voces, muchas. Están todas citadas al final y trataré de ir asignando algunos debidos créditos. Aunque creo que ellas y mi propia voz son en realidad voceras de los tiempos que a todas nos pertenecen.

Decidí que este libro podía ser interesante para mí si se organizaba bajo la inspiración del teatro foro de Fals Borda, mientras busco una alquimia entre la belleza que puede desplegar lo auténtico y la potencia política que queda implicada al asumir la potestad de la reescritura. Así, decido apropiarme de cierto vocabulario teatral (escenas, libretos, escenarios, etc.) y de estructurar el libro en dos grandes escenas, que intentan guardar fidelidad con lo compuesto durante y para la tesis, por un lado, pero también con los desplazamientos que esta experiencia ha ido suscitando en estos años.

Entonces, en la Primera Escena—que es, precisamente, un nudo de sentido en alusión a la trama de la pedagogía universitaria—me comprometo a compartir las narrativas más importantes que se propiciaron en mi investigación doctoral (diálogos), así como las oportunas interlocuciones con un cierto corpus bibliográfico y las decisiones metodológicas que condicionaron la producción de esos relatos (libretos e iluminación, respectivamente)². Confío en que en conjunto pueden dar cuenta de la

² Esto implica que alteraré en esta Escena las secuencias originales. Para una versión más académica de la tesis, se encuentra disponible el documento original que presenté y defendí en la Universidad Nacional de Rosario.

escena académica de la que participo como docente en mi Universidad³ con autenticidad. Si bien este orden subvierte el devenir de la tesis –que convencionalmente presenta los aprendizajes del trabajo de campo luego de explicitar los encuadres conceptuales y metodológicos—comenzar por el final es una decisión estética con una aspiración finalmente ética, como se podrá, tal vez, apreciar.

He soltado, también, en la Primera Escena y entre sus partes, unos relatos que escribí para un Simposio de Pedagogía Doctoral⁴. Cuentan otras historias sobre la misma historia, que mucho tienen que ver con lo que me convoca y afilia hoy.

La Segunda Escena, muy breve, guarda mayor fidelidad con el presente; constituye, además, la inevitable interpelación de esas narrativas imposibles para habitar la pedagogía en la universidad. Cuenta cómo la lectura singular del paisaje académico que se despliega en la Primera Escena me ha movilizadado con otros desde entonces para imaginar y performar nuevos hábitos, capaces de despuntar otros mundos posibles. Sentipienso allí en un monólogo que se reescribe con el lenguaje del deseo y la agencia política, capaz de gestar las condiciones para nuevos paisajes académicos, esos reexistentes y amables con lo que vibra sobre la tierra.

La descripción del escenario es anterior a ambas escenas, ya que me urge explicitar el con-texto, que por supuesto con-forma el texto, realzando y desambiguando los significantes por venir. No se tratará de datos y referencias geográficas y temporales, sino de una concurrencia un poco más desordenada de influjos, aconteceres y errancias. Dispondrá los condicionantes éticos, ontológicos y epistémicos, los cuales con-funden lo que llamaríamos utilería y las oportunas acotaciones (que son, también, utilerías, aunque sutiles).

³ Trabajo desde hace algunos años en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

⁴ Me refiero al *I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación*, organizado por el CIMED (Facultad de Humanidades, UNMDP) en Mar del Plata, durante el 26 y 27 de marzo de 2018.

EL ESCENARIO & LAS (OTRAS) ACOTACIONES (Sobre el tiempo-espacio que habito y la imposibilidad de relatar la Tesis que ya murió tantas veces, junto con tantas versiones de mí misma y lo que creo)

Vive, no se queda quieto.

Creería que esta frase condensa el palpitar de mis tiempos (los que habito y me habitan, aún a mi pesar). La propongo como versión remixada del más famoso “pienso, luego existo”. Los cambios en la sintáctica, y no sólo las palabras, son pura rebeldía... Esas comas y esos luegos heredados bien pueden ser descartados a favor de los dos puntos, que parecen poner en condición de igualdad lo que antecede con lo que sigue... No debería pasarse por alto, además, que no uso la primera persona... Uso una tercera persona que me incluye... quiero hablar del todo y en él me reconozco. Y uso el punto final para sublevarme de mí misma (vivo diciendo que los títulos no llevan punto). Todo esto, entiendo, marca el tono del libro que comienza.

Cuando escribí mi tesis (cada vez, durante dos años, a veces en mi cabeza, a veces como una cuña en medio de días que no me dejaban respiro para escribir, a veces de un tirón orgásmico) era otra. La escribí porque, en otros tiempos, se hablaba mucho del gobierno argentino y su “relato oficial”. Creo que la perorata en ese entonces se oía como la espesa litúrgica de un mantra; no debiera sorprenderme que, al editar un número de la Revista de Educación en 2014⁵, me detuviera pasmada ante la mención al pasar de los contra-relatos. Curiosamente, sentí la decisión de abocarme a comprender los relatos oficiales y los otros relatos sobre la enseñanza en mi comunidad académica como si hubiera vivido una epifanía. Debieron pasar unos pocos años y mucha vida para que recordara que la voz disidente y sus posibilidades de supervivencia siempre habían sido para mí interesantes, en tanto han sido el impulso de más de una de mis búsquedas vitales.

Esa otra yo que empezó la tesis caminaba, aún, con esta carga de ingenuidad. Mi amor por enseñar se había resignado a entenderse como un entusiasmo desmedido por compartir lo aprendido, y me había percatado de que un adulto puede investigar y entonces vive aprendiendo, pero le pagan. De la mano de unos maestros, antiguos y por devenir, me abrazó un grupo de investigación de la Facultad de Humanidades⁶ y me trajo de vuelta de la práctica privada hacia mis primeros amores que no eran, no, el Profesorado de Inglés y todos los privilegios de clase que en los 90 se le asociaban, sino la educación y su condición pública. Mi breve paso por la Licenciatura en Psicología había dislocado mis perspectivas

⁵ Me refiero a la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, y mi colaboración en el Número VII del año 2015.

⁶ Se trata del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), fundado y liderado por Luis Porta, Zelmira Álvarez y Cristina Sarasa (quienes fueran, y devinieran, esos maestros a los que aludo).

desde la pericia técnica a la conciencia social, pero no fue hasta que me uní a Problemática Educativa⁷ a través de los Seminarios Internos de Pedagogía Crítica y Pensamiento Descolonial que retomé esa fibra del cuerpo que me legaron los genes, y que me arrimaba a lo pedagógico como el dominio de lo educativo, y a lo educativo como mi tecnología social predilecta. Enamorada, así, de la posibilidad de devenir otra (investigadora y pedagoga) comencé el Doctorado en la Universidad Nacional de Rosario. La tesis, decía, se planteó la posibilidad de cartografiar el relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en los Profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁸. Los encomillados se adosaron temprano: desconfiaba de la posibilidad de encontrar un “relato oficial” que, así, de modo entero e higiénico, pudiera ser hallado (luego comprendería que, además, nada se halla, sino que se construye). También tenía mis sospechas respecto de que los otros relatos tuvieran necesariamente vocación contra-hegemónica y pudiera confiarme en significarlos como contra-relatos. Conocía lo suficiente sobre la comunidad de uno de estos Profesorados, mi Profesorado de Inglés, como para saber que la negación de lo político oficiaba de protección contra la suciedad, la barbarie, el populismo (se llamaba de otro modo, me parece) y el atraso. Las profesoras de inglés no estábamos politizadas, y eso nos distinguía como profesionales. (Por supuesto, eso creía yo. Ni siquiera me animo a decir que lo creían todas en el Profesorado, aunque ciertamente no me jugaría absolutamente por el contrario... Me ha quedado pendiente, todavía, la vuelta a mi formación de grado para ver qué del imperialismo anglosajón se cuela en esta teoría implícita. Pero no deseo mientras tanto ser ingrata, ni asumir indebida representatividad).

Mi interés estaba claramente, entonces, en los relatos. El Grupo de Investigación se había reorientado hacia el enfoque (auto)biográfico narrativo, pero llevaba todavía la marca de *Edith Litwin* y resonaba la vocación por reconocer la “buena enseñanza” (Ese amor también murió con el tiempo... Diría, incluso, que mi tesis lo mató un poquito). No es de extrañar que me intrigaran los cruces entre estas cuestiones; en realidad se trataba de poner a prueba sus fundamentos: ¿hay una “buena enseñanza”? ¿Sería este el relato oficial? ¿y qué otros relatos podrían serle contestatarios? Las pedagogías críticas, especialmente la producción de *Michael Apple* y *Peter McLaren*, eran usinas de enorme inspiración en su ahínco por exponer y desafiar los modos de producción y socialización de los conocimientos dentro y fuera de la vida escolar (especialmente en los medios y las políticas curriculares). Las pedagogías descoloniales, cuya versión local estábamos en esa entonces con-formando colaborativamente en el Grupo, en la región y el país, prometían un vuelco aún más radical. Pero la motivación más poderosa

⁷ Problemática Educativa es la asignatura introductoria del Ciclo de Formación Docente que comparten los Profesorados de la Facultad de Humanidades desde 1998. Su titular, el Dr. Luis Porta, ha consolidado a su alrededor un equipo de entusiastas y una prolifera tradición investigativa que con el paso de los años sigue nucleándonos.

⁸ El título completo es *El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMD*. Mi mentor, colega y hoy gran amigo Luis Porta la dirigió y la presentamos el 02 de mayo de 2017.

estaba, curiosamente, arraigada a una intuición que tuvo que esperar unos cuantos años para verse manifiesta en la producción académica: entendía que el mundo que habitamos es un mundo relatado, y que la narrativa forma el paisaje que nos alberga y nos aloja.

Esta supuesta “intuición” mía es en realidad una tesis bastante antigua. Verdad. No obstante, los libros que tenía, los que leía, todavía tomaban al Bruner de los 90—el que decía que el modo narrativo era otro modo de conocer, alternativo al científico. Que la ciencia fuera una narrativa también había sido dicho, al menos por J. F. Lyotard, de quien me tomé como a un salvavidas, pero hablar de la naturaleza narrativa de la realidad en público, sin tener que dejarse aplastar por una biblioteca de referencias bibliográficas, se sentía entonces arriesgado para una tesista. Además, los estudiosos del lenguaje defienden con ferocidad sus dominios y patrullan las fronteras con gran celo.

La superviviente que fui se tomó de las pedagogías críticas para refugiarse y se lanzó a la aventura. Aventura que vale la pena compartir aquí.

No puedo prometer que lo que sigue es verdadero, ni siquiera sé a ciencia cierta si sigue vigente. Estos tiempos convulsionados, como los llama Paul Preciado en el Prefacio de una obra de Suely Rolnik, son volátiles. Nada dura.

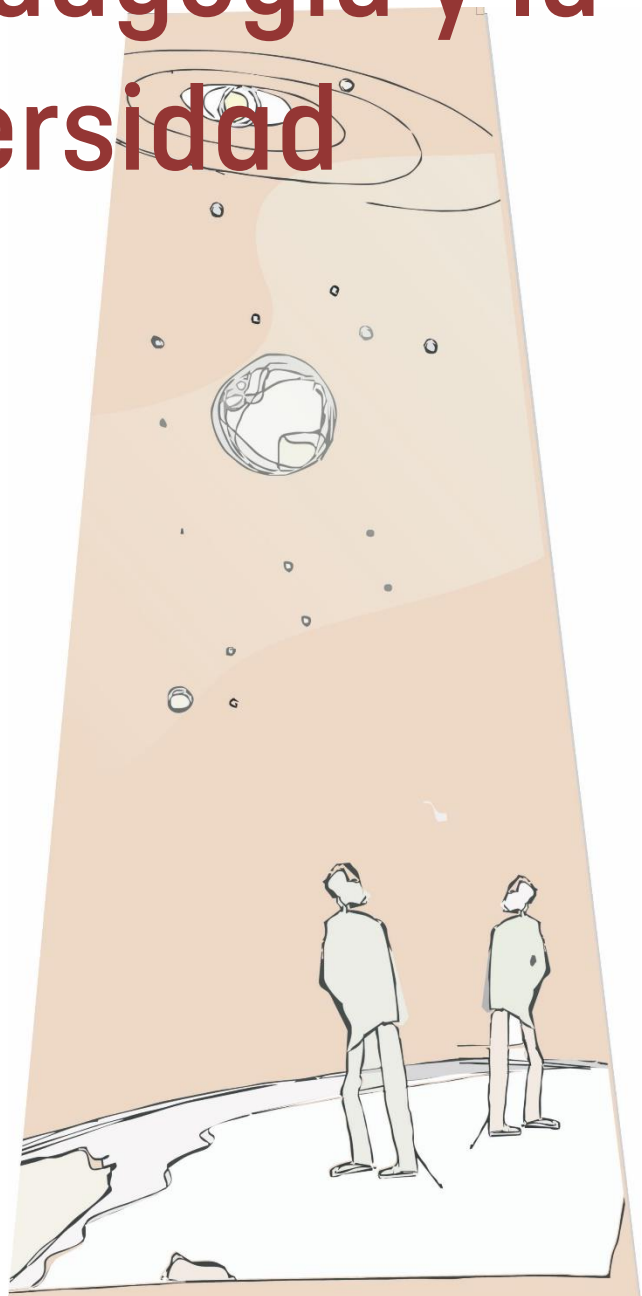
¿Por qué, entonces, compartiría esta tesis?

Porque, aunque es una foto vieja, de casi 4 años, en estos escenarios altamente inestables y cambiantes dice algunas cosas que todavía se sienten, se escuchan y, fundamentalmente, duelen. Porque señala sorderas e injusticias. Porque expone cómo la buena voluntad de profesores *amateur* no alcanza.

Porque comparte razones que explican lo bien que le vendría la pedagogía a la universidad pública.

PRIMERA ESCENA:

Relatos **im**posibles para la pedagogía y la universidad



DIÁLOGOS (Sobre los relatos imposibles que compusimos al encontrarnos entre colegas, mientras buscábamos reconocer-nos)

La pedagogía es una fábrica de humo

Como revelé antes, me permitiré alterar el orden supuestamente cronológico en que discurrió el proceso de la tesis, aprovechándome de las licencias literarias que se habilitan al escribir un libro⁹. Iré de lleno a compartir esas historias que nos contamos, entre docentes universitarios en 2015 y 2016, y que me enseñaron de qué estaban hechas las paredes de mi morada narrativa en la Universidad...aquel hábitat que hace inteligible lo que (me) sucede y que pre-condiciona (mis) encuentros con ese mundo. Del mismo modo que Sara Ahmed, concibo a la realidad como un terreno con-formado no tanto por accidentes geológicos o arquitecturas materiales como por historias de llegada. Estos relatos que las entrevistas gestaron son, sin lugar a duda, los lugares comunes, aquellos que me resultan familiares y que estaban palpitando cotidiana, constante y sutilmente en las atmósferas académicas que habitaba y habito.

Así, con responsabilidad y algo de pesar comparto las narrativas que construimos entre colegas durante mi trabajo de campo, y que en conjunto pincelan un esbozo poco feliz de lo pedagógico en los profesorados. Por supuesto no representan completa ni absolutamente los puntos de vista, pero no puedo negar que han sido los trazos que cada quien aportara los que fueron dibujando estas densidades discursivas que reconozco como paisaje narrativo prevalente. Tal vez no esté de más aclarar nuevamente que no reporto verdades, ya que renuncio a pensarme como un testigo modesto a la vez que reconozco la cualidad idiosincrática del tiempo-espacio (en) que relato. Lo que cuento es mi interpretación necesariamente sesgada de un estado de situación que entiendo es pasado, pero que creo aún vigente, y que sólo puede reclamar autenticidad en su locus de enunciación. La contingencia es irremediable y el relato no ambiciona aludir a una descripción generalizable sino a una composición singular (y todo esto es un efecto de un modo particular de concebir la investigación, la ciencia y las pedagogías al cual me afilio).

Con estas salvedades creo importante decir, primero, que aprendí tempranamente que el dominio disciplinar de lo pedagógico no cohibe ni intimida el habla de los docentes universitarios en mi Facultad.

⁹ Dentro de estas licencias incluyo la de omitir sin malicia las incontables referencias bibliográficas que se enredan sin remedio en mis modos de contar. Conforme escribo se exagera la conciencia de la imposibilidad de separarme de las influencias de múltiples autoras y autores... Descansa mi preocupación en las menciones más detalladas en el resto del libro, pero sobre todo en la existencia de muchos artículos académicos en los cuales he ido dando oportuno crédito a cada quien; el corpus rastreado con mi nombre es, después de todo, de acceso público y fácil localización para oportunos interesados.

En mis encuentros conversacionales todos parecíamos sentirnos en igualdad de condiciones para disertar sobre la enseñanza, contáramos o no con trayectos de especialización pedagógica o didáctica. Me inclino hoy a pensar, por la afiliación profesional o disciplinar de muchos de estos colegas (matemática, filosofía, historia, etc.), que la educación se siente como patrimonio de todos quienes hemos estado en una institución escolar, aún en los casos en que la formación de grado o posgrado no ha incluido contenidos pedagógicos específicos. También he aprendido que la relación con la enseñanza es emocional, arraigada a la propia experiencia y sujeta a las intensidades de los afectos. Conversar sobre la docencia universitaria resultó, entonces, en una experiencia prolífera de palabras e ideas, anudadas a grandes certezas, con esa marca de lo indiscutido e indiscutible que lo cotidiano imprime sobre lo familiar (Hoy me pregunto si no convendrá hacer proliferar las dudas y alimentar el hábito de suspensión, aire y apertura, que propician las incertidumbres...).

En nuestras conversaciones, los relatos vivos—imperfectos, ambiguos y difusos, con esa impronta tan impermanente y fluida de la oralidad—coincidían con los documentos “oficiales”¹⁰ en espíritu muchas veces, aunque los modos de formular unos y otros resultaran extraños. Al haberme implicado primero en un análisis documental de los Planes de Estudio y otra normativa vigente¹¹, me fue posible advertir que los modos de concebir la enseñanza llevan sobreimpresos significados de distintos momentos históricos, con sus huellas como remanencias de exposición intermitente. La imagen resultante podría interpretarse en analogía con lo que Silvia Rivera Cusicanqui describe como *ch'ixi*, ya que los documentos y prácticas institucionales—aquellos que ofician de guardianes de lo que se ha hecho oficial—se componen de superposiciones no sintetizables de distintas teorías¹² pedagógicas. En estos rastros hay memorias de tiempos en que lo pedagógico era inexistente, ornamental, dogmático, conforme la universidad afectaba y era afectada por la dictadura, el retorno a la democracia y la lógica neoliberal inmediatamente posterior en Argentina.

En aquello que he escuchado sobre la enseñanza universitaria hay acusaciones de adoctrinamiento y autoritarismo pedagógico, de irrelevancia y de excesiva tecnificación. Muchas veces se alude a una mezcla de estas tres toxicidades. La respuesta es de inmenso desdén y desprecio, de destrato y maltrato por lo pedagógico. Esto de que “la pedagogía es una fábrica de humo” se soltó en confidencia;

¹⁰ Preservo las comillas; en el próximo apartado discuro en las razones que me llevaron a decidir cuándo tomaría un relato como oficial.

¹¹ El trabajo de campo de la tesis, que ha sido descrito también en varios artículos académicos y sobre el cual me explayaré sucintamente más adelante, implicó una primera fase de análisis documental y entrevistas abiertas en línea, seguida por 25 entrevistas a algunos de los colegas que habían respondido la encuesta. En los encuentros, además de un guion de preguntas, se apelaba a lo metafórico, lo pictórico y la evocación a partir de ciertas combinaciones (educación y escuela, universidad y escuela secundaria, pedagogía y disciplina, entre otras) como modo de ensanchar las fronteras del discurso.

¹² Usaré la palabra “teoría”, como adelanté, para referirme a los grandes relatos (aquellos con fuerza instituyente), los cuales comprenden no solamente lo gestado en la academia, sino también y especialmente las creencias insembradas y nutridas en el dominio del sentido común y la inmanencia del cotidiano.

tuve que batallar para poder compartirlo en la tesis porque ponía en palabras con economía y contundencia lo que ya había surgido más de una vez en los encuentros. Me pareció reconocer en estos aportes al menos dos grandes movimientos: una reproducción a escala de las heterarquías moderno/coloniales con su lógica binaria que dejaba en la subalteridad a lo escolar, lo pedagógico y la enseñanza, y, por otra parte, una reacción visceral hacia la intromisión en un dominio que era patrimonio personal, querido y atesorado. Recuerdo que me pregunté por los aprendizajes que la escolaridad nos ha provocado y que parecen residir bajo la piel, allí donde no admitimos que puedan ser molestados.

Tentada por las lentes que Maria Cristina Davini nos ha convidado para pensar las tradiciones, me pareció atinado referir a la expresión de un sesgo academicista, que se mostraba como un refugio ante los embates de la minusvalía social que tiñe a lo pedagógico y lo escolar. La fidelidad a la disciplina base (las lenguas, las ciencias de la información, la filosofía, la historia, la geografía, y los otros campos del saber que constituyen sus afluencias) parecía beneficiarse de los prestigios investidos a lo científico, lo docto, en el seno social contemporáneo. Los sentires respecto de los otros niveles educativos realzaban esta percepción, en tanto fueron significados como extranjeros o decididamente diferentes, a veces con pena y en otras ocasiones como si la distancia trajera el alivio de la asepsia.

Estas condiciones discursivas, que operaban como una suerte de obturación ante el ingreso de las teorías y terminologías del campo de la ciencia de la educación¹³, no implicaban una renuncia a la problematización pedagógica. Lo que describí como negación ontológica del campo educativo (como esfera disciplinar propia, con sus estudiosos, sus obras y sus principios y formulaciones científicas) devenía en realidad en prácticas de refundación de lo pedagógico, relativamente ingenuas, pero profundamente interesantes. En las entrevistas se compartían exquisitos discernimientos y cuidadosas estrategias; también eran muy enfáticos algunos relatos respecto de la importancia de educar, de enseñar, de la universidad pública. Muchas de las aristas de lo pedagógico eran así resueltas en paralelo a los desarrollos de la/s ciencia/s de la educación, con cierta inocencia respecto de su desconocimiento.

En pleno contraste con esta pulsión pedagógico-política que se sostenía de espaldas al dominio disciplinar de la pedagogía, pude también advertir una inclinación a las conceptualizaciones romantizadas de la enseñanza. Estamos aquellos que, puestos a hablar sobre la enseñanza en la

¹³ Una de las resonancias que la investigación doctoral me ha generado es la decisión de optar por hablar de pedagogías, como opción predilecta, haciendo pie en la Ciencia de la Educación, más que en las Ciencias de la Educación en plural. Al leer concienzudamente a Liliana Sanjurjo y las obras que ella misma me sugiriera, y también luego de cursar el Seminario de Epistemología de la Didáctica con Alicia Camilloni, llegué a la conclusión de que necesitamos un dominio que se ocupe centralmente de lo educativo, en términos políticos además de instrumentales, y que conviene batallar por su institución y sostenimiento. De la mano de lo descolonial, no obstante, se hizo oportunamente insostenible preservar el singular [Ciencia de la Educación] y entonces abracé a las pedagogías, en plural, como opción ético-política.

universidad, evocamos en lenguaje poético, cargado de emoción y lírica, nuestros amores, pasiones y sentimientos. En su momento esta marca resultó curiosa, en tanto confirmaba una suerte de comunidad discursiva gestada al interior de la Facultad y en estrecha relación con el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales al cual también yo pertenecía y pertenezco. Sin adhesión formal, parecía existir no obstante una afiliación a las narrativas producidas en las producciones, los encuentros y espacios de formación de grado y posgrado articulados alrededor del Grupo. Con su afán de comprender la buena enseñanza, los intereses de estas investigaciones habían rumbeado en la dirección de la pasión y habilitado lo que oportunamente reconoceríamos como propio del giro emocional, y esto parecía haber otorgado ciertas licencias para comprender la enseñanza en estos términos. Muchos colegas coincidieron no sólo en el espíritu de la producción del Grupo sino incluso en las palabras elegidas; se habló de profesores memorables, de la biografía, de la pasión, de los sentimientos con total legalidad. Entiendo que este registro emocional se ha tornado más frecuente en la trama social en estos años transcurridos, pero al momento del trabajo de campo el contraste con otros docentes desvinculados del Grupo y las producciones académicas era notorio. Sospecho que sobrevivía en algunos relatos el temor por desprofesionalizar el trabajo académico al incurrir en estas licencias; me animaría a decir que todavía hoy podrían surgir acusaciones de sensiblería, narcisismo y falta de seriedad ante semejantes formulaciones.

Podría concluir que los grandes trazos que se mostraban en las charlas y las encuestas—y que se manifestaban a condición de entrecerrar los ojos y tomar distancia prudente, atestiguando el modo en que las recurrencias dibujaban senderos caminados en común—eran en realidad tres: estaba la concepción explícitamente ético-política, generalmente secundada por una batería instrumental didáctica auto-gestada y administrada (de espaldas a lo pedagógico-disciplinar), la mirada tecnocratizada y la apreciación romantizada. Por supuesto, no se trata de líneas puras ni de tendencias absolutas, pero sí parece justo decir que aún en su enredo, estas imágenes parecen fieles en la captura fotográfica de ese paisaje narrativo. Las excepciones a estas inclinaciones se alojaban en los relatos de los colegas cuya enseñanza implicaba, precisamente, contenidos pedagógicos.

Se hacía muy difícil, como ya podrá apreciarse con cierta nitidez, decidir respecto de la relación entre los relatos oficiales y los otros relatos... Los primeros debieron significarse como las narrativas maestras que se habían fosilizado en documentación y prácticas institucionales y aquellas que se regeneraban permanentemente en el corpus bibliográfico, pero también en el dominio del sentido común como teorías. Este conjunto de relatos, aventuré, operaba como fuerzas de atracción oblicuas en la construcción de las creencias singulares de los colegas. Las narrativas personales, que también

solían contar con una arquitectura propia¹⁴, construida en la experiencia biográfica y escolar, se afiliaban sólo parcialmente a estos significantes referentes, y diseminaban como “otros” relatos parte de su capital instituyente. Lo que decididamente costaba concluir era que se tratara de contra-relatos; como había sospechado, sólo en pocos casos se agazapaba en ellos una intencionalidad insurgente.

Lo que (me) fue quedando claro es que no todas las narrativas tienen la misma potencia instituyente, y que los grandes relatos signan con relativa eficacia la orientación en la construcción de las propias arquitecturas de sentido. Parece existir, efectivamente, una jerarquía de relatos muy emparentados a la autorización de ciertas versiones de lo real en detrimento de otras. En este contexto singular, lo que podría adscribirse a las pedagogías críticas aparecía como pulsión ético política sostenida en la teoría crítica, con total irreverencia a la pedagogía. Las pedagogías descoloniales, por su parte, no constituían capital discursivo capaz de batallar contra lo instituido; sus términos y tesis estaban prácticamente ausentes de las narrativas que se fueron gestando. Me animo a pensar que, con la vorágine que signa estos tiempos que han corrido, la escena se ha transformado en gran medida.

Nació también de las charlas, y en estrecha relación con estas minusvalías y des-legitimaciones, la sospecha de la intervención de cuestiones de género en las economías de las autorizaciones: este modo tan moderno y colonial de crear taxonomías alrededor del par binario—que a diferencia del pensamiento dualista consiste en la definición de una de sus partes como defecto, ausencia o insuficiencia respecto de la otra—se expresa en las instituciones escolares con claridad, emparentando minusvalía con la condición femenina. En la universidad, con su composición docente equilibrada a favor de lo masculino—especialmente en los cargos de mayor jerarquía aún—parecía existir una des-feminización (des-erotización, des-espiritualización, des-sensibilización) como estrategia para sostener el estatus conseguido gracias a la racionalidad, la objetividad y la ciencia. Esta es una de las líneas que, con el impulso de lo queer y su gusto por lo abyecto, promete movimientos cada vez más desestabilizantes y conquistas de algunas soberanías postergadas.

Finalmente, me parece oportuno referirme un poco más a los contenidos de las historias que se intercambiaron sobre la enseñanza. Creo que los universitarios vamos (re)configurando un currículo *ch'ixí*, una construcción plurivocal y pluriépistémica, que se presenta ocasionalmente bajo una de sus formas prevalentes como efecto del mirar, y que sirve de referencia más o menos estable a quienes deseamos apropiarnos del oficio en el campo académico. En el currículo que se expresaba en las conversaciones era imposible desenredar madejas de sentires, experiencias, categorías de análisis, construcciones científicas, sentido común, deseos... Todo esto aparecía en cada caso en proporciones bien diferentes; primaban, por ejemplo, entre pedagogos, las teorías del campo de la educación, y entre

¹⁴ En las conversaciones recuerdo quedar impresionada por lo que llamé el *leitmotiv*: cada reflexión parecía afiliada a una creencia, nacida temprano en la experiencia biográfica, que oficiaba de columna vertebral, usina, del resto de las enunciaciões.

expertos de otras disciplinas ciertas maneras de mirar que se les reconocen socialmente como distintivas. En todos los casos se hacía difícil sostener grados de validez epistémica: todos los relatos compartían una cuota sensata de verosimilitud, y no había modo de distinguirlos por su verdad. Simplemente fue posible comprender que cada narrativa cobraba sentido en esa madeja alborotada de creencias elaboradas en la vida ya vivida, y que algunos se acercaban más a ciertos grandes relatos y se impregnaban de ese privilegio de lo instituido y autorizado.

Como resultará evidente en este punto, la investigación doctoral facilitó la apreciación de un universo de referencias muy desordenadas, pero finalmente no tan arbitrarias o anárquicas, que se encontraban discursivamente disponibles al momento en el contexto de la Facultad y en atención a la enseñanza en los profesorados. Produjo, en su devenir, múltiples aprendizajes respecto de lo significado, pero también en relación con los modos en que la ciencia y la investigación colaboran o alteran estos significantes. En los capítulos que siguen para esta primera escena, y que recuperan los andamios conceptuales y discurren sobre los desplazamientos metodológicos, se completa a grandes trazos la matriz interpretante del paisaje semiótico presentado. Resta enfatizar, antes de proceder en sendas direcciones, que el relato oficial (con la doble lectura que admite, como artefacto cultural necesario para la reglamentación o normatividad de lo institucional pero además como el triunfo de un conjunto de fuerzas hegemónicas y su conquista de capacidad instituyente) y los otros relatos sobre la enseñanza sólo ocasional y sutilmente consideraban a la pedagogía. Reclinados sobre las disciplinas más que sobre el enseñar, los relatos contaron que la profesionalidad y la experticia estaban anudadas a los contenidos específicos, y expresaron un profundo desconocimiento, y consecuente destrato, del valor e importancia de la pedagogía para abordar los fenómenos educativos también en la universidad. Esta negación ontológica, que como decíamos se mostraba como anulación de lo sobretecnificado y absurdo, lo autoritario y doctrinario y lo irrelevante, vaciaba discursivamente la posibilidad de engendrar debates en los que el sentido de educar, de “formar” docentes en la universidad—el para qué, que incluye el posicionamiento ético político pero que se nutre además de lo investigado y producido en la investigación durante tantos siglos de sostenido interés por la educación—pudiera ser seriamente problematizado. Sin un campo disciplinar avalado para la discusión de las cuestiones inherentes a lo educativo, como tecnología social primordial y omnipresente en la trama social, parece difícil asumir con responsabilidad la tarea enseñante que nos convoca.

Entendí, y entiendo, que se hacía y se hace necesario correrse de este lugar imposible—que maltrata y destrata el dominio del saber y la experiencia con mejor potencial interpretante—para construir colectivamente narrativas que hagan las preguntas maduras en lugar de reproducir las inquietudes banales y re-inaugurar permanentemente procesos interminables sobre la base del ensayo y el error. Capitalizar el corpus pedagógico parece importante, a la vez que queda claro que su voz es disminuida y que cualquier intento de levantar la audibilidad puede ser condenado de autoritario.

La situación es delicada. Sin embargo, los desprecios asociados al régimen moderno-colonial van recibiendo los embates de los colectivos sociales que los resisten, y vemos cómo se van fundando nuevas condiciones de reexistencia. También nosotros, académicos universitarios, podemos sentirnos llamados a alterar las ecuaciones para llegar a hacer las preguntas que verdaderamente importan: ¿cuál es el sentido de la escuela hoy? ¿Qué tiene y puede poner a disposición un docente? ¿qué resistencias inteligentes proponen los estudiantes? ¿Qué podemos aprender de nuestras diferencias? ¿Cuál es el sentido de “transmitir”, “legar”, o incluso compartir lo conocido? ¿Qué mundo deseamos y qué condiciones debemos crear para engendrarlo?

Estos interrogantes, que de ningún modo representan el universo de intrigas que nos reclaman, necesitan de la pedagogía. Se benefician de un campo del saber que se interese centralmente por la enseñanza como tecnología social primaria, con sus bemoles intencionales y aquellos más esquivos a la conciencia, con una preocupación por lo que compartimos, lo que verbalizamos y aquello que en cambio dejamos en las sombras. Una matriz significativa que aproveche lo ya pensado, sentido y escrito como herramienta para impulsarse con otros a la aventura de refundarlo todo en un mundo que lo pide a gritos.

Es por eso que, luego de los recorridos complementarios, esbozaré modestos desplazamientos hacia una nueva escena de relatos posibles para lo pedagógico en la universidad.

Otros aprendizajes que pueden interesar

Acabo de sintetizar en trazos gruesos, con la ayuda del tiempo transcurrido que habilita tal modo de mirar, los aprendizajes más importantes que el proceso de investigación doctoral suscitó. Se transformaron desde entonces en narrativas que me han reclamado como académica, y han tironeado de mi deseo. Contaré más sobre lo que han hecho conmigo en la Segunda Escena.

Estos trazos no contienen, sin embargo, al universo de relatos interesantes compuestos en la tesis.

He decidido que, en segundo orden de importancia en el nuevo ordenamiento que el pasaje de tesis a libro me autoriza, compartiré los otros aprendizajes que se gestaron en el mismo proceso. Lo haré apelando a un recurso que busca economía, y que presenta la resolución de una modesta intriga vinculada a la trama más amplia de los propósitos de la investigación. En el informe de la tesis se presentaron como viñetas acompañadas de un dibujo: unas líneas que unían cuerpos celestes de modos particulares, creando unas formas específicas altamente sensibles al punto de vista (comento más sobre esto al aludir a lo metodológico)¹⁵.

¹⁵ Acá empiezan a ponerse de manifiesto los efectos de alterar el ordenamiento cronológico de la tesis. Lo que sigue (este apartado, pero también todo el resto de la Primera Escena) ha precedido temporalmente e incluso producido

En este caso se presentan con cierta desnudez, prescindiendo de los textos que las desarrollaban en extenso. Entiendo que la cuota de misterio que pueda resultar contribuirá, en todo caso, a alimentar el deseo de seguir preguntando.

Del análisis documental

La primera etapa del trabajo de campo implicó el análisis de la Ordenanza de creación del Ciclo de Formación Docente para los Profesorados de la Facultad de Humanidades, así como el abordaje de los planes de estudios de cada Carrera. Afectada profundamente por las lecturas y mis intrigas, estos son los relatos que dan cuenta de mis oportunas comprensiones:

- ❖ Los documentos oficiales son altamente sensibles al contexto de su producción y, entonces, pierden rápidamente actualidad; no obstante, su vigencia queda garantida por la potencia para definir asignaciones materiales que, al institucionalizarse, perduran en el tiempo y son eficaces en colaborar con la estabilidad de los sentidos que alojan
- ❖ Las pedagogías se presentan como prácticas de autorización y distribución discrecional de la legitimidad discursiva; más allá de su eventual eficacia, definen qué vale la pena ser transmitido
- ❖ La marca de propiedad privada de la modernidad/colonialidad se manifiesta en el campo académico como *tenencia* de ciertas unidades (escindibles e identificables) de conocimientos o saberes
- ❖ Los documentos oficiales, al asumir “separables”, institucionalizan las fracturas: Teoría/práctica, Disciplina/pedagogía, Investigación/enseñanza, Producción/transmisión del conocimiento
- ❖ El documento “oficial” se vuelve necesariamente obsoleto; sus múltiples interpretaciones son la condición natural de su sobrevivencia (como para cualquier enunciado). Cualquier relato es, siempre y en toda situación, (re) actualizado
- ❖ Hay una narrativa en la memoria histórica de los Profesorados en la Universidad que piensa la enseñanza como un sencillo ejercicio de transitividad entre aprendizajes científico-disciplinares

Encuestas y entrevistas

Si bien he compartido ya los aprendizajes más interesantes de estas composiciones discursivas, suelto aquí un rosario de otras observaciones oportunas. Como comentaré más adelante, las encuestas (que se administraron en la primera etapa con un cuestionario en línea semi-estructurado muy breve, con tres preguntas abiertas) no pudieron, ni pueden hoy, conducir a conclusiones por sí mismas; lo primero

[los relatos imposibles que acabo de compartir](#). Esta alteración requiere de la complicidad de quien lee, para advertir en lo que continúa embriones de lo ya contado.

que aprendí es que el diálogo con los participantes era indispensable para dotar de vida y sentido a las palabras que habían escrito. Va entonces una enumeración de algunas cuestiones adicionales a las planteadas en el inicio (los relatos imposibles) a partir de la consideración de ambos instrumentos metodológicos integrados.

Es imprescindible aclarar que lo que sigue no es un listado de verdades o certezas tampoco. Se trata de pequeñas observaciones a partir de las densidades o intensidades discursivas que fueron aconteciendo. Se enuncian porque podrían inquietar, inspirar o movilizar el deseo de seguirles el rastro un poco más, y porque han plantado intrigas en mi propio interés académico/vital.

- ❖ Los docentes de la Facultad ejercen con asertividad su potestad (política) de agencia discursiva frente a la pregunta por la definición de ontologías que los implican
- ❖ Coexisten en la Facultad varios entornos significantes, es decir, múltiples campos de fuerza que intervienen en la conformación del hábitat que preconfigura las posibilidades discursivas autorizadas
- ❖ Las narrativas sobre la enseñanza tienen en común el silencio respecto de la impronta de han tenido en ellas los procesos de formación docente
- ❖ Nuevamente, veo que la obsolescencia del relato oficial es contrarrestada por su potencia material constituyente
- ❖ El relato de la enseñanza en términos comunicacionales o transaccionales no se asienta en los documentos oficiales; pareciera alojarse, en cambio, en el dominio del sentido común
- ❖ Los relatos compuestos han sido siempre biográficos y, a la vez, intersubjetivos y sociales; lo narrativo parece hospedar indefectiblemente esta doble cualidad
- ❖ Algunos docentes se narran como militantes del aula y otros como especialistas disciplinares; excepto para los pedagogos, la docencia se significa como una tarea aficionada
- ❖ Parece necesario distinguir entre teorías “formales”, es decir aquellas que en la academia llamamos precisamente teorías, y las teorías cotidianas o mundanas, entendidas como significantes igualmente organizados, estructurantes y pregnantes, que también actúan como referentes, pero desde otros dominios (la cultura, el sentido común, las pedagogías immanentes)
- ❖ Las teorías personales imantan a las teorías formales: muy temprano en la propia biografía se comienza a construir una narrativa sobre la enseñanza, que es luego ratificada, corroborada o alimentada por ciertas categorías, obras y referentes bibliográficos
- ❖ Las teorías explicativas propias son metabolizadoras de otros conocimientos y experiencias
- ❖ Lo académico se significa como extranjero a lo cotidiano

- ❖ El tratamiento escolarizado (academizado) de la teoría sitúa a los estudiantes y a muchos docentes en el lugar de objeto
- ❖ Existe, paradójicamente, confianza en las teorías formales
- ❖ La fractura teoría/práctica es metodológica, y no ontológica, en los relatos. Esta simbiosis en la narrativa es contestaria de las jerarquías al interior del campo académico
- ❖ La procedencia disciplinar (no pedagógica) de los grandes maestros de la biografía operaría contra la profesionalización y valía de lo pedagógico
- ❖ Cuando la enseñanza se comprende como un anexo a lo disciplinar, enseñar se trata de una operación espontánea y transitiva de conocimientos
- ❖ Despreciada por su excesivo tecnicismo o su a-cientificidad, exigida de especificidad pero condenada por su eventual encriptación disciplinar, la pedagogía ha quedado atrapada en los pliegues de una tradición que la denosta
- ❖ El desprecio de lo pedagógico tiene costos, también, materiales
- ❖ La educación universitaria funda su prestigio en la credibilidad y autoridad del conocimiento científico a condición de guardar distancia con lo pedagógico
- ❖ Los relatos de muchos docentes no se afectan por el problema de la enseñanza
- ❖ La devaluación de lo pedagógico puede tomar la forma de urgencia visceral
- ❖ El discurso que produce la desvalorización de la escuela produce al mismo tiempo y con el mismo sentido la inconexión y desafectación de la universidad respecto de ella
- ❖ La desafectación respecto del nivel medio encuentra correlato con una desafiliación laboral; la mayor parte de los docentes no trabaja en escuela secundaria ni plantea lo que allí sucede como problema de la universidad
- ❖ Hay cierto consenso en que la universidad forma docentes para un territorio desconocido

Nos encontramos con Luis en un café. Era enero del 2015. Lo recuerdo porque abrí allí mismo un regalo de cumpleaños que parecía bajado de las paredes (un individual de la misma pintora de esos cuadros que todavía conservo y ha adquirido para mí desde entonces tantos otros sentidos). La frase en el dibujo decía “árbol de la esperanza, mantente firme”. No recuerdo haber pensado que tenía relación con la tesis, aunque creía que la tesis sería lo más importante en esta etapa de mi vida. Dos muestras de gran ingenuidad.

Ahí, compartiendo con Luis lo que había aprendido del Trabajo de campo, mis inquietudes, mis sospechas, tuve la más maravillosa de las sensaciones: la de estar bien acompañada. La tesis podría darme mucho trabajo, tomarme mucho tiempo, pero no sería difícil porque contaba con un apoyo sólido y solidario. Por primera vez supe que podría terminar mi tesis. También ensayé lo que dos años después sería uno de los grandes aprendizajes de la vida: nos salva la compañía, el amor fraterno, la amistad. Mi primer tesoro, entonces, fue en el momento en que sentí – ahí, en esa mañana estival– que tocaba casa.

LIBRETO: Interlocuciones con los Reconocidos¹⁶ (acompañantes fugaces pero incisivos)

Compartiré en este apartado las referencias conceptuales que se gestaron en el proceso de investigación doctoral, conforme iba explorando lo que se había producido en relación con los temas que me interesaban. Entiendo que estas lecturas afectaron, construyendo incluso, mis lentes interpretantes: no solamente prefiguraron el sentido de las otras interlocuciones (con mis colegas) sino que sirvieron de condición para la escucha y los intercambios oportunos. Entiendo que su despliegue aquí hace justicia a la narrativa que antecede y expone sus puntos de apoyo.

Debo también decir, antes de comenzar este recorrido solidario con la construcción de esta Primera Escena, que en la tesis aprendí a significar a las teorías como luces que irremediamente conciben sombras. En una de las entrevistas, una colega compartió una imagen que usa en sus clases (y que he adoptado desde entonces). En ella se observan a priori un conjunto de imágenes dispersas que suelen interpretarse como cactus, huesos, esculturas pero que, tarde o temprano o incluso con la complicitad de otro observador, dejan ver la palabra “letras” en un singular juego de figura-fondo. Lo que me ha resultado especialmente interesante desde entonces es el acostumbamiento de la mirada a la palabra, y cómo se hace progresivamente más difícil recuperar la ingenuidad de la primera experiencia visual. Es así que hoy uso la imagen como una metáfora de lo que las teorías hacen con nosotros: nos tejen las telarañas en la mirada que obturan las posibilidades de ver otras cosas. De la mano de lo que creo en estos tiempos sobre la ignorancia—como efecto de los conocimientos—esta postura interpretativa me ayuda a recordar que engeguereé parcialmente la superficie observable al discutir estos autores y teorías. No creo que sea un antídoto eficaz contra el acostumbamiento, pero espero que la advertencia me deje, nos deje, unas líneas de fuga.

Una última aclaración: he dejado, como en la tesis original, unas viñetas que interrumpen la linealidad del texto. Buscan sintetizar las tesis que componen la matriz interpretante que fui asumiendo con la lectura y, como ha dicho mi querido amigo José Tranier, constituyen otro modo de ir leyendo (más económico, más ambiguo) el recorrido conceptual.

¹⁶ No ha sido sencillo decidir qué de la tesis debía permanecer aquí. Mis decisiones se sostuvieron en la intención de dar cuenta de las lentes interpretantes que afectaron mi apreciación del paisaje narrativo que se compuso en las encuestas y entrevistas y que compartí en el apartado anterior. Hoy comprendo que mi investigación doctoral ha implicado dos estancias de trabajo de campo: uno en el entorno de mi comunidad de práctica docente y otro en la biblioteca. La construcción del marco conceptual no fue un simple recuento de contribuciones; allí mismo se produjeron conversaciones fecundas y aprendizajes mientras trenzaba mi voz y experiencias (las etnografías de larga duración) con lo que iba leyendo. Puede constatarse eso en el análisis completo disponible en la tesis tal como fue presentada en 2017; allí se incluyen otros debates y otras voces que entiendo en algún punto hoy prescindibles pero que ilustran la suerte de segundo trabajo etnográfico que había sin premeditación emprendido.

Primera acotación (Sobre las posturas que debí asumir desde el comienzo y que nutrieron el punto de vista de la investigación)

Relatos, narrativas y discurso: afiliaciones y exilios

El relato en esta tesis ofició no sólo como el natural medio del ejercicio académico de investigación y escritura sino, fundamentalmente, como aquello respecto de lo cual interesaba a indagar. Esta decisión me dejó a las puertas de abordar un constructo múltiplemente construido desde diversos campos de las ciencias humanas y sociales, además de un universo amplio de significaciones superpuestas e incluso contradictorias. Se sumaban, además, dos problemas: los límites de lo discursivo frente a otros medios sociales de producción de sentido y la amplitud de los universos semánticos cuya captura a través del relato es siempre parcial e inacabada.

Como respuesta a estos desafíos, asumí la decisión de tomar a las narrativas (en plural) y los relatos (en singular y en plural) como sinónimos; esto reservaba para la narrativa (en singular) el sentido de narratividad—que desde la perspectiva psico-social de Jerome Bruner colaboró en el reconocimiento de una capacidad humana específica— y dejaba en suspenso otros términos ya muy significados (enunciados, discursos, textos) que fueron explorados, pero finalmente relegados como significantes nodales.

Ha sido menester reconocer que el punto de partida y la tesis vertebradora de la investigación se ha inscripto en una visión del discurso o la narrativa—según el referente, como se verá oportunamente— como *hábitat*¹⁷ y *lugar estratégico de producción político-social del sentido*, es decir, en términos de lo que George Steiner ha caracterizado como aquellos alfabetos interiores que cifran nuestros idiomas geo-culturales en tiempo y espacio. Esta afirmación compromete argumentaciones políticas e históricas, ya que se entiende al discurso mismo como un hecho socio-histórico, que no admite esencialismos ni universalidades sino que se piensa como un dispositivo colectivo inscripto en una red de relaciones de poder concretas, que se interioriza en grados diversos en la conciencia de los individuos pero es a la vez influido y modificado por éstos, como ha postulado extensamente Marc Angenot.

No obstante, también entiendo que esta producción social del sentido es *sólo parcialmente* concretada a través del lenguaje: la narrativa puede pensarse como hábitat de sentido, pero claramente no *agota* la producción cultural de tal sentido. Hay hoy gran coincidencia al pensar que existen, en el escenario

¹⁷ Comprendo por “hábitat narrativo” a los ambientes discursivos que sostienen, a través de la verosimilitud, las bases de la inteligibilidad propias de un enclave geocultural. Esta noción de hábitat queda fuertemente emparentada con la negación de la mirada referencial directa, ya que supone la interpretación *necesaria* de los sujetos culturales en todas sus actividades socio-vitales.

cotidiano, otros movimientos o procesos que compiten como modos sociales de construcción semiótica, como por ejemplo esos que se abordan desde campos tales como la sociología de los cuerpos/emociones. El sentido social se conjura, de hecho, también y sustantivamente en otras prácticas cotidianas que confieren significatividad a la experiencia. La semantización entonces pertenece al universo mayor de la vida en sociedad, siendo el discurso¹⁸ una forma de ya-allí, de ubicuo murmullo, que colabora en la producción u fijación de legitimidades.

Estas prácticas sociales no discursivas—o pre-discursivas—, para las que Marc Angenot reserva el potencial performativo¹⁹ de co-crear el mundo junto con el discurso, han sido extensamente aludidas por Pierre Bourdieu a partir de sus tesis sobre campo y *habitus*, cuando identifica un sentido práctico—una suerte de postura dóxica, del sentido común inscripto en el cuerpo —que guía y orienta los comportamientos (no sólo discursivos) de las personas en el mundo social. El sentido práctico es así una historia incorporada y olvidada; la amnesia de la génesis es condición de posibilidad de su naturalización y su inscripción en los cuerpos y las prácticas. Este es el conocimiento sin concepto, ya sea porque el signo explícito quedó exiliado en el olvido, o porque nunca llegó a constituirse como signo, y pasó de cuerpo en cuerpo, de práctica en práctica, sin la mediación de la conciencia.

En la misma línea y centrándose en esta hexis corporal, esta manera de estar en el cuerpo, Loïc Wacquant se aboca a la búsqueda y reconocimiento de los moldes viscerales de la acción social—espacios al margen del discurso donde las habilidades y los conocimientos son aprendidos y desplegados a partir de una deducción práctica, que opera por fuera de los controles de la conciencia discursiva. En otras palabras, los escenarios, las condiciones y las prácticas pueden inscribir directamente, sin mediación verbal, *en el cuerpo* el conocimiento tácito respecto de las leyes sociales que regulan estos universos habitados.

Habría una relación nativa con el mundo que es no- discursiva o pre-discursiva

¹⁸ Esta conceptualización de lo discursivo se inscribe en la producción de Marc Angenot en su obra e incluye la posibilidad de re-establecer una co-primacía y complicidad instituyente de lo sensorial y lo afectivo (manifiesta en otros lenguajes).

¹⁹ Al hablar de performatividad debemos dar crédito en primera instancia al trabajo de John Austin, quien habilita cierta transparencia respecto de la relación primigenia entre el acto de habla y su efecto. Si bien Austin se concentró en un tipo de enunciados que han sido también traducidos como “realizativos” (del cual “Los declaro marido y mujer” resulta un ejemplo claro), la potencia del discurso para la instauración de sentido, aquí sugerida, pronto asumió formas más radicales de análisis. Hoy la performatividad se asocia a los procesos de subjetivación y objetivación, así como a las facultades de distribución discrecional de legitimidades y la voluntad de afectar propia de la fuerza perlocucionaria—aún con diferentes denominaciones. La referencia más contundente es, sin lugar a duda, Judith Butler.

Particularmente interesante es, además, esta postura del Loïc Wacquant en tanto tributa de una comprensión de lo humano que se pregunta no sólo por lo intelectual sino, fundamentalmente, por lo estético, la afección y el misterioso territorio de la no-racionalidad. Esta inteligencia corporal conjuga

Si bien la producción social del sentido es sólo parcialmente concretada a través del lenguaje, el discurso es una condición de posibilidad para su disputa o contestación

lo sensorial, lo mental y lo social en configuraciones que crean redes de inteligibilidad apropiadas por los sujetos antes aún de su reconocimiento en la conciencia. De alguna manera Wacquant parece comenzar a precisar los modos en que las disposiciones para la acción actúan sobre los

sujetos según las coordenadas del campo específico, y para ello recurre al plano pre-discursivo y la eficacia que radica, justamente, en su condición tácita. Es precisamente el silencio de las intenciones lo que aloja el potencial instituyente, pero es, también y a la vez, el *locus* propicio para la recuperación del valor de narrar. Cualquier voluntad política de revertir o desafiar el espacio social estructurado requiere de una subversión cognitiva, como diría su mentor Pierre Bourdieu, es decir, de la *explicitación* de estas disposiciones tácitas que permitan acceder a la representación del mundo en símbolos que admitan la disputa.

El signo verbal adquiere un rol privilegiado para la concientización y la transformación. Esta posición es claramente afín a la pulsión crítica hacia la desnaturalización, que podría pensarse como una lucha intensa por traer lo tácito al territorio de la conciencia, donde se pueda dar el debate.

El discurso social es, entonces, un artefacto cultural que monopoliza la producción del signo verbal, pero no constituye la vía única ni primordial para la configuración del sentido social. Los tres enclaves semióticos—el cuerpo, el campo y las prácticas sociales inscriptas en la cotidianeidad—son también productores de sentido, pero su condición silenciosa los vuelve invulnerables a la pulsión política. Sólo

El cuerpo, el campo y las prácticas sociales son tres enclaves de producción semiótica; su condición silenciosa los vuelve invulnerables a la contestación política

su verbalización parece habilitar el ingreso a las disputas por lo instituido, y la eventual posibilidad de destituir y reinstituir. El agenciamiento político, tanto para la configuración de lo real como para la propia identidad,

reclama a la palabra expresa como condición de posibilidad. La vocación política aquí se comprende como una narrativa resistente a encerrar al sujeto en los límites de un predicado para potenciar, en cambio, su condición de apertura y autonomía respecto de ciertas determinaciones.

Esta tesis sobre los relatos, construida por relatos en inevitable interlocución con ciertas narrativas maestras, reconoce entonces su primer límite y dibuja su primera tensión utópica: las fuerzas (re)productoras de sentido social también se sitúan fuera del discurso, pero la narratividad habilita la interrupción de su devenir automatizado y debilita su violencia simbólica al poner conciencia allí donde sólo estaba la repetición tácita.

Lo “oficial” y lo alternativo

Al ocuparme de rastrear definiciones de lo oficial pude advertir que adjetivar los relatos o narrativas con esta palabra es una práctica cotidiana, tanto en el lenguaje coloquial como en los discursos disciplinares que la implican. No obstante, la definición precisa de lo que se utiliza con tanta asiduidad es escurridiza. En la coyuntura geocultural que habitaba en 2015, como ya he comentado, se escuchaba con asiduidad la frase “relato oficial”, arrastrando un tono peyorativo, como denuncia a la historia que los gobiernos u otros grupos con poder económico o político (o ambos) imponen como

Lo oficial es cotidianamente investido de autoridad, alojada en el poder de definir la entidad de lo definido

narrativa legítima de lo que es o lo que ha acontecido. De esta forma, los relatos oficiales se significaban (creo que también hoy se significan) como textos que sirven a intereses particulares, y por tanto desconocen, silencian o

sencillamente – pero no ingenuamente—ignoran aquello que conspira, socava o pone en riesgo los privilegios adquiridos. Lo oficial es así investido de autoridad alojada en el poder de definir la entidad de lo referido, y entonces representa la postura hegemónica y justifica la eventual destitución, conforme la pugna por el poder busca avanzar sobre lo establecido.

Este sentido peyorativo de lo “oficial” opaca otras cualidades que parecen socialmente necesarias. Las narrativas o relatos oficiales, pese a no exhibir un valor intrínseco distintivo, parecen no obstante indispensables para el mantenimiento de las tramas discursivas y los tejidos sociales. Así, lo oficial también puede ser caracterizado como aquello objetivado e institucionalizado mediante documentos, con inmensa fuerza instituyente por el sostén de las relaciones de poder implicadas, así como la potestad de distribución de bienes sociales. En este otro sentido, el relato oficial también puede referir a los textos—mayormente, aunque no exclusivamente, escritos—que condensan las intenciones, los acuerdos o imposiciones que se “fijan” en un determinado momento, como producto de un determinado proceso social, como norma.

Lo oficial no implica veracidad sino conformidad con las reglas de nominación legítimas que operan en un campo como condición de pertenencia a lo instituido

Anticipamos así un segundo uso no menos común, entramado al primer significado, pero ligeramente diferente en lo discursivo y contundentemente disímil en lo político²⁰, que adscribe a lo oficial el *carácter de instituido u objetivado*. En este matiz, el componente inminentemente social de la naturaleza humana implica una necesaria fosilización o petrificación de algunas significaciones como normas de las

²⁰ Si bien existe continuidad y superposición en los sentidos implicados, los efectos políticos de pensar en una condición necesaria para la existencia distan de aquellos que surgen para describir la manipulación intencional del poder y su eventual abuso. Existe un grado de inevitabilidad, naturalidad, en los primeros que enmascara las inequidades sociales.

instituciones que las personas habitan. La oficialización es, así, inevitable²¹, y contempla la organización del tejido social indispensable para la consecución de la vida; los documentos, las estatuas o monumentos, los rituales y demás prácticas o sitios sociales preservan narrativas cuya legitimidad radica en el carácter a veces fundacional, a veces acordado y generalmente inscripto en la historia y las costumbres de la comunidad. Este segundo sentido no es, sin embargo, políticamente aséptico: de todos los relatos posibles, aquel que se vuelve oficial está investido de poder discursivo—social, por lo tanto—para legitimarse.

En esta segunda acepción del término, desarrollada en extenso por Michael Bamberg, el carácter *objetivado* que señaláramos arriba refiere a la condición *pública*²²—en contraposición a la experiencia privada—de ciertos conocimientos o saberes y su manifestación social o cultural. Así, se asume la incredulidad respecto de la entidad de *lo objetivo* como aquello que puede prescindir de la marca de la subjetividad. Esta postura ontológica respecto del sujeto cognoscente como productor de la realidad—que no desconoce los condicionamientos materiales, pero descrea de la capacidad humana de asirlos sin una mediación productiva necesaria—plantea la urgencia de distinguir, no obstante, lo que pertenece al mundo de la experiencia particular de un sujeto de aquello que una comunidad acepta con un consentimiento implícito. De esta manera, lo oficial es necesariamente público, y esto no implica *veracidad* sino *conformidad* con las reglas de nominación legítimas que operan en un campo como condición para ser parte del juego allí instituido. Paradójicamente, esta condición de conformidad pública no supone necesariamente consentimiento informado o conocimiento explícito de aquello a lo que se adhiere, que es tanto más eficaz cuanto más opera en la oscuridad de las conciencias como sustrato natural, tal como ha sostenido con inmensa maestría Pierre Bourdieu.

El hecho de que los relatos oficiales—a lo largo del continuum que despliega los grados de significaciones que quedan comprendidas en su enunciación—exhiban un alto índice de naturalización e invisibilidad refuerza la sospecha respecto de su poder social. Especialmente como legado de la Escuela de Frankfurt—el psicoanálisis y la teoría crítica allí resignificados—y la tradición francesa en relación con los análisis institucionales (en las obras de Loreau, Lapassade y Barbier entre otros), se ha instituido en la lógica de las ciencias y los imaginarios sociales la convicción de revelar lo encubierto como mecanismo para la emancipación de la conciencia, la superación—o al menos el desafío—de lo

²¹ Podría en este punto establecer un paralelo con lo que Peter McLaren propone cuando adscribe funciones tanto positivas como negativas a la ideología en tanto marco de pensamiento: la matriz interpretativa es necesaria para dar sentido al mundo mientras que implica una necesaria selectividad (no todo puede incluirse) que encierra una práctica de privilegiamiento de una forma por sobre las demás posibles, implicando el necesario atravesamiento del poder en tal selección.

²² Porque es pública, es también política en tanto propone una determinada configuración del campo social, siguiendo las líneas de razonamiento de Pierre Bourdieu.

instituido, siendo esto último sinónimo del poder hegemónico y, por tanto, signo de la desigual distribución de los bienes sociales, materiales y simbólicos.

De hecho, el poder de las instituciones parece descansar en su eficacia para conservarse a través de las significaciones instituidas, manifiestas en acervos y rutinas. Por eso – por ejemplo—hemos llegado a la conclusión de que la escuela educa especialmente cuando no se lo propone, con mucha mayor contundencia a través de la vida institucional que respecto a los contenidos que predica socializar²³. La cultura institucional se revela entonces como una productora de artefactos materiales y simbólicos que resultan del trabajo continuo, subterráneo y silencioso, de las instituciones en el tiempo, sujetando a las personas en entramados duales—constitutivos del mundo interno y el mundo social—en una simultaneidad altamente compleja, y presos de un impulso conservador existencial que garantiza cierta permanencia de lo establecido.

Todas estas consideraciones respecto de lo oficial asumen algunas peculiares formas al recordar que se trabaja en esta investigación con relatos. Se acortan así distancias con los meta-relatos, grandes relatos o grandes fábulas de Jean-François Lyotard²⁴, así como la descripción que Michell Foucault propone para la episteme moderna en términos del *savoir* que define el repertorio discursivo para el *connaissance*. Se reestablecen en tal acto tanto las preocupaciones respecto de la dupla legitimidad-legitimador como las determinaciones geo-espacio-temporales, respectivamente. Comenzando por Lyotard, las grandes fábulas (traducción que nos remite a la tesis de “ficto” más adelante sostenida) dependen de las relaciones de poder en el campo y los juegos del lenguaje que les confieren prerrogativa instituyente. Así se presentan, simultáneamente, como condiciones políticas y hegemónicas y – a la vez y como tales— como oportunidades para la vulneración, la discontinuidad y la perforación del relato único. Lyotard auguraba a finales de la década del 70 una desagregación de las grandes narrativas que ha resultado finalmente ingenua; tal como propone Fernando Coronil, el nuevo globocentrismo ha desnudado la vocación vigente por la monoglosia y el relato único²⁵ que despeja del horizonte creativo de la humanidad la metáfora de la multiplicidad y la fe en la simultaneidad. En este sentido, la tesis de Foucault respecto del *savoir* se acerca más al pensamiento de Marc Angenot al reconocer tanto la cualidad de sustrato de cierta matriz de discursividad condicionante como la condición política de estos

²³ Resulta inevitable aquí pensar en Phillip Jackson, en relación con el currículo oculto y Elliot Eisner y el currículo cero.

²⁴ Las variaciones en la traducción al español de “grand narratives” suscitan interrogantes respecto de las múltiples interpretaciones implicadas en atención al constructo de J-F. Lyotard tal como lo propuso a fines de los años 70 en *La condición posmoderna*.

²⁵ Es muy interesante lo que argumenta Monserrat Galcerán a este respecto, al desarrollar sus tesis sobre los universales eurocéntricos.

condicionantes. El relato oficial encuentra así coordinadas más amplias (en la episteme moderna) pero más determinantes de las eventuales coreografías, mientras que se enfatiza el rol de las relaciones de poder en la construcción socio-histórica de los marcos interpretativos. Pensar en la enseñanza hoy no puede ser posible por fuera de las estructuras simbólicas y materiales moderno/coloniales que habitamos como sujetos y que comportan unos ciertos atributos promotores de un modo de “oficialidad”. No obstante, es necesario reservar dentro de este territorio la potestad política de revisar, destituir y re-instituir relatos contrapuestos, reaccionarios y desafiantes en un movimiento que es narrativo y entonces necesariamente colectivo.

Si bien es dable suponer que las narrativas oficiales como núcleo duro de la cultura, y por tanto el tesoro a transmitir, han existido desde tiempos ancestrales— preservadas por los guardianes de cada grupo social como acervo ontológico constitutivo—el empleo de la escritura seguramente ha significado, en este sentido, un grado de inmovilidad y permanencia distintivo y digno de ponderar. La tradición oral parece más sensible a las transformaciones y re-semantizaciones propias de todas las prácticas sociales, incluido el discurso, en la dinámica de lo cotidiano y frente al paso del tiempo; la preservación de textos escritos, en contraposición, podría tener el efecto de fijación de lo instituido en un grado más eficaz. George Steiner ha advertido que la escritura inmoviliza, detiene el discurso y el pensamiento, consagrando una autoridad normativa que es en última instancia artificial. Aun así—concediendo la relativa inmovilidad que procura la palabra escrita—esta tesis se ha fundado en la sospecha de la obstinada fluidez de los sentidos que a espaldas de la letra impresa circulan en las instituciones.

Es así como llegué oportunamente a una definición de relato oficial como aquel ficto²⁶ que ha sido instituido en una comunidad y ha quedado retratado o fijado en uno o varios documentos institucionales, pero preserva un alto grado de polisemia según se expresa en el resto de los rituales, textos (en el sentido más amplio posible) y demás prácticas sociales. A esta multivocidad se acoplan

No es posible pensar la enseñanza por fuera de unas estructuras simbólicas y materiales moderno/coloniales que habitamos como sujetos y que comportan unos ciertos atributos promotores de un modo de “oficialidad”. No obstante, reservamos dentro de este territorio la potestad política de revisar, destituir y re-instituir relatos contrapuestos, reaccionarios y desafiantes en un movimiento que es narrativo, y entonces necesariamente colectivo

²⁶ Cuando hablo de ficto, me refiero al carácter relativamente unívoco y—podría argumentar—estable y permanente de la letra escrita en el documento público, que queda desprovista de las inconsistencias, contradicciones y ambigüedades propias del discurso cotidiano al ser plasmada en el papel y así inmortalizada. Es decir, creo que en el acto de definir y registrar una definición se produce una interrupción en el flujo espontáneo y natural de los sentidos que se van adhiriendo sólo temporal y contingentemente a las palabras como significaciones más inestables, más singulares y menos cerradas. El carácter ficcional, entonces, viene dado por su fijación; una foto podría servir como analogía, en tanto invoca una “captura” pero no la complejidad y multidimensionalidad de lo que intenta retratar. Es ficto no porque sea irreal, sino porque niega u oculta involuntariamente la naturaleza inminentemente dinámica del discurso.

los residuos o testimonios de las pugnas por la institución de sentidos “otros” desde facciones particulares rivales en el campo académico, complejizando el entramado discursivo.

Si bien todos los pedagogos críticos han aportado líneas y perspectivas para el análisis del lenguaje (que transmuta en esta tesis en narrativa para enfatizar su carácter social y poroso), es en el trabajo de Michael Apple en donde más profundamente se analiza lo “oficial” aunque en relación (más amplia, menos delimitada en sus manifestaciones) al conocimiento. Apple insiste en la captura de la derecha neoliberal de las esferas de representación de lo educativo y su materialización en la toma de decisiones curriculares. El sentido común se reconoce en sus trabajos como locus privilegiado para la estructuración de la conciencia social según lógicas de rendimiento mercantilistas que una mirada atenta puede apreciar como sinergias entre el poder político y económico, y los modos de estimar qué constituye conocimiento válido u oficial. Así, el académico/activista crítico insta a desconfiar de los intereses ocultos de lo oficial como construcción hegemónica que procura esconderse tras apariencias de legitimidad intrínseca del conocimiento propuesto. Apple nos recuerda que siempre hay más de una narrativa, que los otros relatos son resistidos porque provienen de diferentes intereses políticos y tienen diferente apoyo ideológico, y que parte de la operación ideológica consiste en malinterpretarlos como afluencias voluntarias a narrativas únicas, pasando inadvertidos su carácter y capacidad hegemónica. El sentido de lo “oficial” aquí propuesto se define – más implícitamente que como moción expresa de propuesta de su significado—como el relato cooptado por la elite política/económica que fabrica la ilusión de acuerdo para encubrir la defensa de sus propios intereses.

Se podrá advertir, espero, la distinción por momentos más nítida y en ocasiones más confusa entre definiciones de lo oficial necesariamente abusivas del poder y aquellas que—tal vez como residuos de esta vocación política autoritaria—perviven en las instituciones porque son funcionales, y necesarias, al entramado social. En cualquier caso, la narrativa oficial está permanentemente contestada, directa o tangencialmente, por otros relatos, que evité originalmente identificar como “contra-relatos”.

Los “otros” relatos

La capacidad de significar como modo de romper con los campos de significaciones, que nos atrapan con el tiempo, se relaciona con el dilema de someterse o no a las exigencias del orden, ya sea para transformarse en un reflejo de éste, o bien para organizar un espacio autónomo desde donde re-actuar

Hugo Zemelman

Como he aclarado en los primeros apartados, al comenzar la investigación doctoral opté por el adjetivo “otros” para calificar a las narrativas divergentes y contestatarias del relato “oficial”, con la intención de dejar suspendida una necesaria relación entre la alternativa a lo oficial y la voluntad política de

perforar o interrumpir esta narrativa legitimada. Me abstenia así de rotular tales alternativas *necesariamente* como “contra-relatos”.

Podríamos caracterizar a los contra-relatos como aquellas narrativas que buscan desafiar una primacía representativa

Tomé de Hilde Lindemann Nelson la inspiración para pensar los contra-relatos (*counterstories* como ella las llama) como esa narrativa que un narrador propone, afectando su autodefinición moral, para socavar una narrativa

dominante. Los contra-relatos manifiestan, entonces, una voluntad contra-hegemónica de subvertir lo instituido para re-inventarlo. En este sentido se emparentan con la caracterización que Henry Giroux y otros proponen para los contra-relatos postmodernos, al atribuirles dos dimensiones distintivas, aunque imbricadas. Por un lado, les reconocen potencial para perforar, perturbar o dinamitar las grandes narrativas, que representan las teorías, ideas o historias que han ganado legitimidad y autoridad discursiva a partir del Iluminismo — el Progreso, el Hombre y la Razón bien pueden servir de ejemplo—. En este sentido, adoptan tácitamente el lugar de la crítica descolonial²⁷, confiando en la posibilidad de re-escribir historias, y por tanto re-instituir sentidos, des-cubriendo la necesaria localidad y contingencia de las narrativas eurocéntricas y eurogestadas y exponiendo las lógicas de legitimación que les confieren lo que podríamos denominar *primacía representativa*. La segunda dimensión de los contra-relatos, expuesta largamente por Peters y Lankshare en un texto compilado por Henry Giroux, refiere a las narrativas oficiales que, sin llegar a ser “grandes” relatos, contribuyen no obstante a consolidar las posturas hegemónicas en la vida cotidiana. Se ocupan entonces de las historias legitimadas y legitimantes que, con propósitos políticos específicos, buscan manipular la conciencia pública para forjar una cultura común nacional. Los “pequeños” relatos asumen aquí, por contraposición, la tendencia a ser marginalizados, excluidos, subyugados u olvidados en la narrativa oficial; la pedagogía crítica se propone intervenir como política subversiva y re-instituyente de su capacidad de significar.

Los contra-relatos pueden ser comprendidos como grandes relatos que buscan perforar, perturbar o dinamitar otras metanarrativas o como pequeñas historias que asumen capacidad instituyente para resistir la marginalización o subyugación de la narrativa oficial

²⁷ Si bien los últimos desarrollos de las pedagogías críticas se ocupan tanto de los estudios culturales y poscoloniales como de las perspectivas descoloniales más recientes, el trabajo de fines de siglo pasado consultado no hace explícitas tales vinculaciones, sino que propone un encuadre dentro de la ahora menos popular referencia a la Posmodernidad.

Se podrá observar que ambos grupos de definiciones se fundan en la confianza en el lenguaje²⁸—tanto para instituir sentidos con el aval de ciertas lógicas de poder y regímenes de verdad, como para socavar y perforar la unicidad y direccionalidad de los grandes relatos como modo de ejercicio de la agencia política—. Con esto resuelto, queda la inquietud sobre la figura aislada del narrador —en apariencia capaz de actuación individual— en la propuesta de Hilde Lindemann, así como la adscripción de la autoría de las narrativas oficiales a un poder (supra)estatal con una intención normalizadora coherente, como dejan entrever Henry Giroux y sus colaboradores. Tal vez como efecto de lo que los académicos vamos aprendiendo de los movimientos sociales, hoy sospecho que la insurgencia se da en el seno de lo comunitario mientras que la hegemonía se construye aún más allá, y por fuera, de intencionalidades precisas, en múltiples juegos de poder y lenguaje yuxtapuestos.

Asumo que la genuina insurgencia política es colectiva, y que lo hegemónico carece de una intencionalidad única o precisa (se da más bien como producto de múltiples juegos de lenguaje y poder yuxtapuestos)

Respecto precisamente de la agencia y las posibilidades políticas de los contra-relatos, la postura de Michael Bamberg desde el campo de la psicología y en relación con la construcción de la identidad resulta interesante. Su trabajo se tensiona permanentemente entre dos configuraciones de lo que denomina narrativas maestras. Por un lado, estas narrativas representan los necesarios marcos de inteligibilidad que permiten dar sentido a las experiencias particulares, en una definición que arriba aventuráramos y que se acerca a la obra de Jerome Bruner. No hay en esta acepción del término un necesario compromiso político, como aclaráramos. Sin embargo, la narrativa maestra para Bamberg es también asimilable a lo que Lyotard ha acuñado como meta-relatos, es decir, como formas de interpretación socioculturales pre-existentes que ejercen el control social a través de regímenes de poder-conocimiento y constituyen la materia prima del *habitus* (haciendo aquí explícita referencia a Foucault y Bourdieu, respectivamente). Frente a esta conceptualización de la narrativa maestra, cobra importancia la agencia; la interacción social brinda a los sujetos la potestad narrativa de interrumpir la direccionalidad “tradicional” del relato y resistir, mediante pequeños relatos, la narrativa dominante. También se pone en valor la narrativa como estrategia de cooptación del poder público e institucional, aunque finalmente Bamberg sentencia una necesaria complicidad entre las narrativas maestras y los contra-relatos. En consonancia con el discurso social de Marc Angenot y las

La interacción social brinda a los sujetos la potestad narrativa de interrumpir la direccionalidad “tradicional” del relato y resistir, mediante pequeños relatos, la narrativa dominante

²⁸ El término lenguaje aquí aspira a describir el fenómeno discursivo de manera amplia y general—incluso cotidiana—sin entrar aun en discriminaciones respecto del texto, el discurso, el enunciado, el relato o la narrativa.

teorías brunerianas, las variaciones narrativas son limitadas, puesto que quedan presas de un marco necesario de verosimilitud que demarca los confines de sus posibilidades.

También desde una postura precavida respecto del interjuego de lo oficial y lo contra-hegemónico, Peter McLaren alude a los movimientos oposicionales que pueden dirimirse en el interior de la matriz ideológica travistiendo su lógica—o incluso aceptándose como divergencias—pero anulando igualmente su potencia revolucionaria al asimilarlos (el reconocimiento es una ofrenda de legitimización que debilita la potencia opositora precisamente por su inscripción en la hegemonía).

Marc Angenot, por su parte, reserva un lugar para el “contra-discurso” a pesar de su propensión a absolutizar al discurso social como todo lo pensable y lo decible en una sociedad en un determinado momento. Si bien ocupa todo el espacio de lo pensable, el discurso social ofrece, en esa totalidad ideológico-semiótica, territorios y condiciones para las rupturas. En todo *Zeitgeist* se producen periferias y disidencias, muchas de las cuales no constituyen verdaderas heteronomías; no toda diferencia de opinión o divergencia de la norma cuestiona realmente la dominancia, sino que

El contra discurso podría resultar inadvertido para los contemporáneos (camuflado en procesos de entropía hermenéutica o absorbido a interpretaciones retrospectivas)

comúnmente depende de los mismos marcos hegemónicos que intenta desafiar. Pero ocasionalmente se produce el contra-discurso, aunque resulta inadvertible para el contemporáneo, ya que suele camuflarse en procesos de entropía hermenéutica o absorberse en interpretaciones retrospectivas.

Angenot ofrece un panorama contestatario, pero circunscribe las facultades de los sujetos para discernir, en su tiempo social, entre los genuinos contra-relatos y los señuelos. Esto animaría la agencia de producción de contra-relatos mientras anularía la posibilidad de generar efectos en lo inmediato; es sólo frente a una crisis coyuntural, advierte Angenot, que el desplazamiento asume su potestad heteronómica en un acto que no es identificable en el tiempo o el espacio, sino que queda diluido en un número de circunstancias en cierto modo indefinibles. El contra-relato no es, por supuesto, una cualidad inmanente del texto, sino un hecho histórico sujeto a condiciones de poder e ideología²⁹.

Finalmente, el tratamiento de la negatividad desde la matriz interpretativa que supone el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aporta una dimensión igualmente compleja en términos de estructura y agencia. Rosa Buenfil Burgos, por ejemplo, comprende a la hegemonía como una práctica discursiva—adscribiendo al Discurso el sentido pan-social que justifica el uso de la mayúscula aquí—. Esto implica una mirada de lo social como orden discursivamente abierto, permanentemente contestado y –

²⁹ La ironía en el uso de las categorías “contra-reglas”, “contra-razones” y “contra morales” en su crítica a la retórica del resentimiento enfatiza en Marc Angenot la sospecha respecto de las francas rupturas que pueden darse en el seno de un discurso social, tangencialmente debilitando la confianza en las mociones contra-hegemónicas que, según comprende, quedan casi inevitablemente atrapadas en la lógica que intentan destituir.

consecuentemente—negado. En este sistema o constelación se producen incesantes articulaciones de las identidades a múltiples polos de identificación que pueden dar lugar a antagonismos, es decir, a crisis (en el sentido de novedades) en que la diferencia es transmutada como negatividad, al reconocerse su condición de ilegitimidad. Para Buenfil Burgos, lo simbólico, lo imaginario y lo real constituyen tres lógicas estructurantes de lo social. Lo real es comprendido como la negatividad, que surge como amenaza—inevitable, permanente—al orden simbólico poniéndolo en cuestión; éste intentará domesticar la diferencia y reestablecer el orden. Lo interesante en este punto, para este desarrollo, es que tanto orden simbólico como desafío se instalan al interior de una matriz u horizonte de totalización—el imaginario—que se emparenta tanto con la episteme de Foucault como con el discurso social de Angenot. Una vez más, quedan expuestos los límites de la sub-versión.

A pesar de este tipo de obstinadas objeciones respecto de la plena potencia destituyente de los contra-relatos, el término se utiliza prolíferamente en educación y otros dominios sociales para propiciar una lucha semiótica por la redefinición de cuestiones de etnia y género, principalmente, sostenida sobre la premisa de que un nuevo relato re-constituye y re-define lo que *es*, y por tanto habilita la posibilidad de re-vivir, como han propuesto Janice Huber y otras. Así se enfatiza el poder trascendental del relato como *posibilidad discursiva de configurar nuevos mundos posibles*. La narrativa sería en este sentido comprendida como capital narrativo, es decir, como un arma política para la destitución y restitución identitaria que se resuelve como intermediario entre la agencia y la estructura. Hay en los contra-relatos, entonces, una clara voluntad política subversiva.

Toda esta discusión relativa a los contra-relatos y sus diversas conceptualizaciones atentaban en la investigación doctoral contra la intención de cartografiar solamente contra-relatos, puesto que sospechaba que hay narrativas divergentes respecto de lo oficial en el hábitat semiótico de referencia que no se proponen subvertirlo. Frente a esta conclusión, se impone alguna caracterización de la alteridad.

Si bien esto podría conducir a indagaciones profundas especialmente en el campo de la filosofía, retiraría del sentido cotidiano, inestable, indefinido, que pretendió adquirir el adjetivo “otros” en la investigación. Así, propuse a los “otros relatos” como aquellos diferentes, no idénticos al relato oficial-público, objetivado e instituido en cierta medida. Son las narrativas que no reproducen fielmente el contenido de los documentos, pero no obstante colaboran en la configuración semiótica del paisaje simbólico y material habitado. Conjeturé provisoriamente que son los andamios parcialmente personales, a la vez conceptuales y dóxicos, que se entretajan como fundamento de los discursos y otras prácticas sociales, y que sujetan a las personas en entramados de sentido a la vez que los contienen y restringen.

Posturas sobre la educación y la enseñanza- Perspectivas críticas y descoloniales

Además de las decisiones que fue preciso tomar en relación con lo oficial y alternativo, la tesis exigió exponer los supuestos respecto de los sentidos de la enseñanza. Claramente, y como expondré en mayor detalle más adelante, gané paulatina consciencia de las posturas asumidas, todas enmarcadas en perspectivas respecto de qué es lo real (definiciones ontológicas), qué se puede conocer y desde dónde (cuestionamientos epistemológicos) y cuál es el sentido de implicarse en un trabajo científico. Al momento de dar cuenta de las lentes con que interpretaba la enseñanza, a las afluencias teóricas críticas ya asomadas se sumaron el pensamiento o perspectivas decoloniales.

Entendí y sigo entendiendo que las narrativas que suelen anudarse a estos dos grandes dominios del saber constituyen las herencias conceptuales que se intersectan en la tesis y que conforman una suerte de núcleo duro, un sustrato o fondo a contraluz del cual se recortan, y cobran sentido, el resto de las especulaciones. Si bien oportunamente aludí a constructos amplios para situar los postulados específicos, me interesaba profundizar en las discusiones pedagógicas, donde “pedagogía” significó desde el comienzo una práctica social de lo educativo/moderno y un marco para la enseñanza en su acepción más amplia y compleja.

Parecía justo en 2015 reconocer los ineludibles aportes de la pedagogía crítica a la tesis también porque constituía entonces un acto reivindicativo. Era bastante evidente en ese tiempo lo que Alicia de Alba caracterizó como una permanente amenaza de banalización y despolitización del campo de la pedagogía crítica para debilitarla, al mitificar sus apuestas vivas como discursos imbuidos en lógicas de racionalidad tecnocrática y travestir impulsos ético-políticos en procedimientos o rituales. Desestimar el valor de la pedagogía crítica con argumentos de destiempo e inutilidad – propios de la crítica al amor por la utopía—era relativamente habitual en los circuitos académicos a principios del milenio (me animaría a decir que todavía lo es en algunos ámbitos en la universidad). Creo que integraba un arsenal de maniobras singularmente perversas para la desarticulación de mecanismos capaces de activar y sostener las voluntades políticas y pulsiones vitales de los sujetos para luchar por sus circunstancias. No obstante, a pesar de las remanencias de estas desacreditaciones y destratos, las pedagogías críticas han crecido y se han sofisticado exponencialmente en este siglo incorporándose a los movimientos sociales para batallar en cuestiones de género, colonialidad, neoliberalismo, capitalismo salvaje y el rol de las industrias culturales en las luchas semióticas por la representación de lo que es y lo que importa.

Para hablar de las múltiples expresiones en que se manifiesta, resulta atractivo adherir a la invitación que oportunamente extendieran John Kincheloe, Peter McLaren y sus equipos para considerar a la pedagogía crítica como una piedra que rueda incesantemente sin quedar fijada en ningún enclave por mucho tiempo o con demasiado ahínco. Esto nos rescata de la tarea imposible que implicaría

inventariar sus referentes de forma exhaustiva. Una muestra de la complejidad que abarca lo crítico es accesible en la publicación ya longeva de Peter McLaren y Jonh Kincheloe *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, así como en otros textos satelitales a este compendio, pero extremadamente potentes en sus relatos como *Cultura popular y educación. Imágenes espejadas*. Los contenidos de estas obras—que hoy se actualizan vertiginosamente en sitios web y redes sociales—capturan en gran medida el espíritu esquivo ante cualquier intento de esencialización o compilación pero a la vez cooptan el espíritu sustantivamente político que entiende a la educación en un contexto que trasciende pero inscribe a la escuela, se compromete con las luchas por los derechos vulnerados y se decide a destruir los silencios mediante los cuales las nuevas sociedades capitalistas refuerzan su eficacia civilizadora. La pedagogía crítica, afiliada naturalmente a la teoría crítica (tantas veces revisitada y complejizada), ha sido sacudida por los estudios culturales, las corrientes posestructuralistas y postmodernistas, las teorías de la reproducción cultural, el currículo oculto, el poder y la ideología, la sociología francesa, los estudios del lenguaje, los movimientos sociales, los estudios de género, los estudios poscoloniales y el giro decolonial. Recientemente se ha enredado todavía más en la explosión epistemológica que trajo aparejada la recuperación de cosmogonías oportunamente negadas por la matriz moderna/colonial, aunque conserva el apego por algunos grandes relatos.

Estas tesis de la pedagogía crítica, que podríamos caracterizar a la vez como clásicas y fundamentales respecto de la educación, incluyen la comprensión de la sociedad y sus instituciones como un entramado que, lejos de reducirse a una mera superestructura, es eficaz en la creación de condiciones simbólicas y materiales generalmente tendientes a la reproducción cultural, pero también potentes para la transformación y el cambio social. En el terreno cultural, la educación se implica en procesos de subjetivación a través de sus dispositivos de control, en operaciones mayormente tácitas. Los espacios sociales son, en este sentido, arenas estructurantes de sentido, pero como tales también son oportunidades para la subversión, el cuestionamiento y la resistencia. Mejor aún, las esferas contra-públicas que los pedagogos críticos animan a constituir aspiran a promover foros para la re-invencción y re-creación de condiciones de vida más amables y humanas. Con la bandera de la emancipación frente a aquellos significados que fijan a los sujetos a condiciones que los vulneran, los pedagogos críticos embaten sistemáticamente contra las estructuras de poder que someten a los seres humanos,

Los espacios sociales son arenas estructurantes de sentido pero, al mismo tiempo, oportunidades para la insurrección epistémica

hoy crecientemente encarnadas en un capitalismo feroz que opera a través de múltiples dispositivos inscriptos en el terreno cultural. Académicos/activistas como Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren (a quienes debemos gran parte

de estas definiciones) han promovido y acompañado en los últimos años las luchas políticas en enclaves territoriales diversos, se han comprometido en avanzar los debates respecto de las conquistas

semióticas pendientes y no renuncian a la educación en las escuelas como tierra fértil para la concientización y gestación del cambio social. A ellos se unen múltiples comunidades y esfuerzos académicos consonantes con el apetito político por la libertad y creyentes en las capacidades humanas para perseguirla.

En el contexto del interés de esta tesis—que intentaba profundizar la comprensión en relación con los relatos sobre la enseñanza y los procesos que intervienen en la institución de ciertas significaciones y su supuesta fijación en los documentos oficiales—la pedagogía crítica ingresó por su preocupación por el monopolio del poder y el control social, el interés por los procesos de subjetivación que median entre el individuo y las estructuras (maleables, contingentes, porosas), la desconfianza de lo explícito y la vocación de hurgar en lo latente y no-dicho (aun), la pulsión política y la intimidad entre la educación y la cultura. Sobre estos grandes bloques de supuestos, a los que agrego el entusiasmo quasi-utópico inscripto en la promesa de la emancipación de las conciencias y la voluntad de participar de la gestación de un nuevo orden social, construí entonces un enclave desde donde mirar, e interpretar, un objeto discursivo como hilo de una trama más compleja.

Esto supuso también asumir el supuesto que los seres humanos no somos necesariamente libres y que, entonces, no debemos ser evaluados desde el discurso de la responsabilidad individual sino comprendidos en tramas asimétricas de poder y privilegio tensionadas hacia la dominación de unos colectivos sociales sobre otros. Tal dominación, siguiendo a Gramsci, se hace posible por la hegemonía—que prescinde de la coerción física y se apoya en cambio en prácticas sociales instituyentes de sentidos que producen regímenes de verdad a la luz de los cuales los sujetos se autodisciplinan y autorregulan, como propuso Michel Foucault. Se genera así un contexto de consentimientos a-volitivos, generalmente por fuera de la conciencia de los sujetos, que nos hace cómplices de nuestra propia sumisión. En la tesis que despuntaba, en particular, me interesaban los modos moderno/coloniales en que estas relaciones de poder ocurren gracias a las prácticas discursivas, especialmente aquellas que las disciplinas—como regiones epistemológicas autorizadas—ejercen a través de pedagogías de alienación, silencios y enajenación política.

Me interesaban los modos moderno/coloniales en que ciertas relaciones de poder ocurren gracias a las prácticas discursivas “disciplinares”—como regiones epistemológicas autorizadas—a través de pedagogías de alienación, silencios y enajenación política

La educación superior, que constituyó en esta investigación la plataforma de lanzamiento hacia la reflexión de lo educativo (que es, en cambio, ubicuo y omnipresente en la malla social), ha sido objeto de la preocupación de los pedagogos críticos en los últimos tiempos. Henry Giroux ha descripto cómo las lógicas neo-conservadoras de las elites norteamericanas, así como las producciones análogas en el resto de los centros metropolitanos

mundiales, han quedado sometidas al autoritarismo del mercado y sus improntas neoliberales. Esto es evidente, sostiene Henry Giroux, en la vocación por la auditoría, la institución de rankings y otros tipos de prácticas de medición de resultados, por un lado, y la eficaz precarización de las condiciones laborales de los académicos, por otro, que garantizan espacios cada vez más cercenados para la autonomía escolar y política. Mi impresión en 2015 era que estas inquietudes del crítico norteamericano no habían llegado a constituirse como fuerzas detentoras en el caso argentino; si bien observaba una intencionalidad manifiesta hacia la mercantilización de lo educativo—con vaivenes que respondían a climas de época y gobiernos de turno—la autonomía académica aún parecía, y parece, posible en parte gracias a la propia historia pero también al sostén teórico-epistemológico de algunos referentes extranjeros. La batería de argumentos que tanto las pedagogías críticas como las epistemologías del Sur ponen a disposición de los académicos locales nos han supuesto un escudo contra la inmediata desestimación y un impulso hacia la autorización de formas otras de investigar y hacer ciencia social—algo que se ha acentuado con el correr de estos años. Las redes entre colectivos docentes han constituido, asimismo, un recurso para la emergencia de prácticas otras.

En el escenario de nuestra labor docente en la universidad en 2015, entonces, la pedagogía crítica era un arma epistémico-política disponible, con creciente legitimidad. Su poder, como decíamos, descansaba también en su posibilidad de acompasar las emergencias disidentes, y allí probablemente se explican algunos de sus enredos con lo descolonial—una perspectiva que todavía era novedosa en ese entonces.

En el afán de exponer los libretos que condicionaban lo que fue aconteciendo en la tesis, debo ser fiel a lo que sabíamos y creíamos sobre el pensamiento o giro descolonial hace unos años, con plena conciencia de los profundos cambios vividos. En ese entonces y en referencia con la pedagogía crítica, definíamos a las pedagogías descoloniales³⁰ como artefactos intelectuales/práxicos más recientes, menos promulgados y menos cooptados aún por el sentido común – y su tendencia a la traducción dóxica de los conocimientos alguna vez doctos. Las definíamos sólo en un sentido muy restringido como inéditas, y advertíamos que estaban impregnadas inevitablemente de los marcos de inteligibilidad eurocéntricos que buscaban combatir. Esto les adscribía un carácter mestizo, que se ha

³⁰ Se observará que opto por utilizar el plural, así como la letra “s” en el prefijo “des” (a contrapelo de la versión más frecuentemente utilizada “decolonial”). Hablar de “pedagogías” me permite interrumpir—en este acto discursivo y como recordatorio de una necesidad siempre latente de perforar el mito de la monoglosia eurogestada—la unicidad de pensamiento que el patrón de poder moderno/colonial ha hecho funcional a sí mismo. El plural pretende habilitar el ingreso de formas múltiples de ser y pensar la producción del uso social del conocimiento y sus efectos y consecuencias (lo que definimos como pedagogía), que guarden fidelidad con otras matrices vitales y cosmogónicas. Restituye el valor de lo local, del lugar como territorio de lo vivo en relación con lo inerte y lo sagrado y abandona la pretensión del universalismo abstracto. La letra “s” en “descolonial”, por su parte, es la marca explícita de un acuerdo entre académicos argentinos por reconocer e integrar todos los legados en la búsqueda de alternativas con nuestras comunidades, en nuestros vecindarios. Esta decisión ha quedado registrada en múltiples artículos disponibles en internet.

hecho aún más híbrido con los años, a pesar de que su pertenencia a una epistemología del Sur, como ha postulado Boaventura de Sousa Santos—nunca pura o completa—garantizaba una suerte de singularidad que ha resultado importante.

Las pedagogías descoloniales eran entonces una promesa en nuestros contextos institucionales, aunque los grados de concreción en otras latitudes diferían. Apoyadas sobre el pensamiento o la perspectiva decolonial o descolonial, es posible inscribir sus orígenes en las narrativas producidas durante la propia conquista de América, tal como propone Karina Bidaseca. Hay una genealogía de pensamiento y postura decolonial que antecede ampliamente las actuales discusiones académico-científicas sobre la dominación semiótica que acompañara e hiciera posible el dominio económico y jurídico- territorial de América: los impulsos descoloniales son tan añejos como la propia colonialidad. Pero, además, y ahora en consonancia con los postulados del giro descolonial, también pueden situarse otros orígenes no sólo en los textos culturales escritos sino en los movimientos sociales revolucionarios—como en el caso emblemático de la no-nombrada insurrección Haitiana—que han sido tan o más influyentes en la definición de nuevas geografías del pensamiento que los discursos y ensayos al respecto.

Si bien estos antecedentes constituyen gestos fundantes de una perspectiva descolonial respecto de la conquista de América y sus efectos aún vigentes, en la comunidad académica que integraba e integro debemos al *Programa Modernidad/Colonialidad* tanto la sistematización de ciertas categorías y líneas de análisis, como el impulso para su divulgación. Este programa, que surgiera a fines de la década de 1990 en el contexto de centros académicos mayormente anglosajones, recupera la herencia de la Teología de la Liberación, las discusiones ya avanzadas en la ciencia y filosofía social Latinoamericana—incluida la Teoría de la Dependencia—los estudios culturales y subalternos, y las tradiciones poscoloniales. El Programa también se funda sobre los legados del posmodernismo y el posestructuralismo, aun cuando algunos de sus fundadores, como Walter Mignolo, han renegado de tales influencias. En la genealogía que los exponentes³¹ de este Programa construyen, Cesaire y Fanon ocupan posiciones distinguidas. Cesaire, el poeta de la negritud, porque instaura el pensamiento sobre las consecuencias que la colonización imprime sobre la subjetividad del colonizado, como forma de resistencia contra la opresión cultural francesa en Martinica. Su obra, epitomizada en *Discurso sobre el Colonialismo*, es un relato investido por la fuerza política de su militancia. Fanon, por su parte, se ha instalado como una referencia obligada para la comprensión de una postura descolonial que lleva marcas indelebles de sus tesis relativas a los procesos de afectación recíproca que operan en la construcción de las identidades coloniales, tanto de los colonizadores como de los sujetos colonizados.

³¹ Tales exponentes incluyen a Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar y Catherine Walsh, entre otros.

Sus obras, *Piel negra, máscaras blancas* y *Los condenados de la Tierra* son paradigmáticas en la posibilidad de la denuncia de una empresa civilizatoria que no sólo explota y aniquila, sino que trastoca las identidades, inventando nuevas dimensiones de sufrimiento. Sus postulados han inspirado tanto desarrollos sobre el colonialismo interno como estudios de los efectos simbólicos de la colonización europea y permeado el pensamiento latinoamericano – emblemáticamente en la obra de Paulo Freire— y mundial alrededor de estas cuestiones. La intencional recuperación de sus obras en el marco del Programa Modernidad/Colonialidad ha contribuido con la vigencia de su pensamiento y promovido categorías para pensar las formas que asumió, y asume, la colonialidad, así como la diferencia colonial. Como ya es bien sabido (no lo era tanto en 2015) la gran tesis del giro decolonial – denominación más común para las producciones paradigmáticas del Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad—es la distinción entre colonización y colonialidad. Si bien es conocido que la conquista de América inauguró una era de dominio económico y territorial europeo, no era tan evidente en un principio cómo tal dominación había sido posible por la colonialidad del poder, del saber y del ser, así como una inevitable colonialidad cosmogónica. Estas categorías, propuestas por Anibal Quijano, Walter Maldonado-Torres, Edgardo Lander y Catherine Walsh, entre otros, han hecho visible la conquista semiótica que legitimó la usurpación territorial y la explotación económica, al punto de materializarse en una continuidad civilizatoria que aún hoy opera a través de mecanismos más sutiles de dominación de las consciencias en la defensa de una forma de vida moderna/capitalista. Si bien las gentes de las regiones alguna vez colonizadas obtuvieron su independencia jurídica—primero en América y luego en Asia y África—la colonialidad vive en las culturas, las geografías y los cuerpos de los habitantes de estas tierras.³²

El desafío, entonces, del giro decolonial consiste en la propulsión de lo que Walter Mignolo ha descrito como una segunda descolonialidad, la cual implica una pedagogía revolucionaria cotidiana que exponga las cadenas en nuestras mentes tanto a través de los esfuerzos académicos por comprender los modos en que la colonialidad opera, como en el aprendizaje que pueden generar los movimientos sociales fundantes de formas *otras* de habitar el mundo. Para el primer cometido—es decir, el estudio de las formas de continuidad civilizatoria del mundo moderno europeo colonial y sus múltiples heterarquías jerárquicas, como las llama Ramón Grosfoguel—las categorías colonialidad del poder, del

La eficacia naturalizadora de la ciencia moderna garantiza y promueve modos de sujeción epistémica poderosos y aún vigentes

³² Aun cuando desde las metrópolis de las naciones latinoamericanas nos esforcemos por mostrar altos niveles de europeización, basta con visitar Europa para advertir el sesgo identitario que se adhiere a nuestras subjetividades latinas, como reconoce Enrique Dussel.

saber y del ser resultan indispensables. Quijano es responsable directo por la primera formulación³³, al exponer cómo la clasificación racial de la población indígena originaria de la región, así como de la los (literalmente) forzados inmigrantes africanos, se asoció a la distribución del trabajo y las formas de explotación del capitalismo colonial. La colonialidad del saber, acuñada en el contexto del Programa, ha sido desarrollada en extensión y profundidad por Edgardo Lander y resultó especialmente pertinente en este y otros trabajos científicos. Esto es porque, por un lado, denuncia los hitos fundantes del pensamiento occidental que establecen las condiciones de posibilidad de la colonialidad y, por otro, adjudica a la ciencia moderna una eficacia naturalizadora que garantiza y promueve modos de sujeción epistémica poderosos y aún vigentes.

De hecho, las identidades geo-culturales mundiales – por primera vez en presencia de lo que Immanuel Wallerstein llamara sistema-mundo—se conforman a partir del encuentro entre los europeos y los pueblos del continente Americano, fundadas sobre dos premisas epistemológicas: la creencia en la historia universal, en la cual Europa representa el momento más avanzado de la civilización y lo no-europeo se reinterpreta como pre-europeo, y la confianza en las particiones binarias y jerárquicas que estructuraban el pensamiento europeo y se traducen convenientemente como patrones clasificatorios de *toda* la realidad³⁴. Es precisamente una construcción narrativa del otro (autoarrogada como privilegio “natural”) lo que erige nuevos principios de definición y asignación (re-definición y re-asignación, de hecho) de todas las identidades según un patrón de medida occidental. Y es la investigación científica, como advierte Linda Tuhiwai Smith, la empresa europea de mayor eficacia para construir al otro-de-Europa en términos negativos, así como para borrar y silenciar formas otras de existir y nombrar. En este punto es posible advertir con nitidez el valor de la mirada descolonial en las dimensiones creativas y retóricas de la narrativa y, por tanto, su oportuna pertinencia en mi tesis.

La producción de conocimiento en el mundo/moderno colonial (que asumimos como la inauguración y validación de ciertos relatos que devienen discursos instituidos por una asignación—dirigida e intencional, aunque finalmente arbitraria—de autoridad) descansa sobre la confianza en la razón a expensas de la naturaleza. Esta contraparte binaria despreciada no sólo excluye al lugar (ahorrándose el reconocimiento de la influencia de su saqueo como origen de la riqueza europea) sino también, y fundamentalmente para una pedagogía descolonial, el territorio de los cuerpos

La producción de conocimiento en el mundo moderno/colonial es una tecnología de gobierno del otro (que es otro de la razón)

³³ En su texto *Una epistemología Ch'ixi es posible*, Silvia Rivera Cusicanqui recupera afluencias de este pensamiento en su propio enclave geocultural, lo que me hace pensar en los desarrollos que han nutrido la obra del sociólogo peruano y sus colegas.

³⁴ Tanto el evolucionismo de Darwin (con sus múltiples antecedentes) como el dualismo de Descartes (igualmente precedido y acompañado por múltiples expresiones del binarismo) son reconocidos como emblemas de esta matriz clasificatoria de la humanidad que opera desde el siglo XV, aunque más operativamente en lo que se denominará “tercera modernidad”, según Enrique Dussel.

y sus dimensiones afectivas y sensibles. La ciencia moderna se autoarroga lo que Santiago Castro Gómez definió como una epistemología del punto cero, que aún hoy la protege contra el cuestionamiento de sus preceptos. Quiere presentarse a sí misma como una empresa libre de valor, mientras niega la corpo-política y geopolítica de los saberes (discursos) que produce. Esconde la particularidad o provincialidad propia (y necesaria, inevitable) de todo saber tras una pretensión de objetividad y promesa de universalidad y generalización de sus hallazgos. La ciencia se funda, entonces, sobre la creencia de la posibilidad de conocer como una actividad de la razón que “opera” en una realidad (cuerpos, naturaleza) que le es externa, con un grado de eficacia que sería supra humano. La fe en la Verdad trascendental todavía descansa como sustrato de la credibilidad científica, aun cuando es difícil hoy defender la posibilidad de conocer por fuera de los cuerpos de unos sujetos muy precisos inscriptos en unas culturas muy concretas, contingentes y particulares. Las resonancias de estas tesis descoloniales afectaron profundamente las decisiones metodológicas en el resto de mi investigación doctoral y han influido la producción académica de nuestros equipos desde entonces.

En este contexto territorial (donde el territorio es texto, como propone Eduardo Restrepo), una epistemología del Sur es una práctica política que intenta instituir nuevas narrativas respecto de la vida que no sólo son producto de la imaginación sino también de la emergencia—desde la *hubris* de la modernidad/colonialidad—de saberes ancestrales sobrevivientes, capaces de reinventar cartografías territoriales más amables para la vida de sus pueblos. Esta Epistemología del Sur exige una o más pedagogías capaces de dismantlar ciertos aprendizajes des-anclados de las experiencias locales (tanto corporales como espaciales), enajenantes y alienígenas. Tales pedagogías pueden hacer lugar para otras prácticas del saber y conocer que perforen el monopolio de las lógicas de regulación vigentes, a las cuales han ya sucumbido las lógicas de emancipación trasmutadas en regímenes de verdad.

No puede sorprender que estos apoyos interpretativos gestaran más de un brete para un proceso de investigación doctoral que buscara coherencia. Seguir sus trazos ha supuesto, efectivamente, una suerte de revolución que espero retratar en la segunda Escena. Antes, no obstante, dejaré a disposición un breve repaso de las dos grandes cuestiones comprometidas en el tema de interés de la tesis: la narrativa y la enseñanza, así como las referencias teóricas que el abordaje de sus cruces en el contexto particular hicieron finalmente indispensables.

Nos habían reunido a propósito de la visita de un importante académico de una universidad española, “amigo” de la casa. Nos escuchó mientras presentábamos los embriones y/o desarrollos más o menos incipientes de nuestras tesis. Con entusiasmo nos disponíamos a una rueda más de repaso de nuestras aventuras académicas... (Éramos conocidos colegas y estudiantes, acostumbrados a repasar juntos de vez en cuando la actualización siempre solidaria del cómo iban las tesis). Al término de la ronda el académico tomó la palabra. Creo que algo en la configuración geopolítica, lingüística incluso, de su presencia lo autorizó a evaluarnos y aconsejarnos; reviví por un momento una escena de intercambio de espejitos de colores por piedras preciosas. Con un tono paternalista, de quien ya sabe y viene a convidar (generosamente, pero sin ser invitado), nos habló de la irreverencia con la que los estudiantes de posgrado Latinoamericanos (o argentinos, no recuerdo) nos lanzábamos a inventar palabras. ¿En lugar de qué?, pensé. En lugar de usar las que ellos inventan... Ese día decidí que mi tesis ya no era tibia... Fue el fin de mi sensación de apatía e irrelevancia... Ese día mi tesis me pareció una oportunidad discursiva, un movimiento político, un proyecto que valía la pena.

Segunda acotación (Sobre lo que aprendí sobre la narrativa para la pedagogía)

El hombre y el mundo son amasados por el conjunto de las cosas dichas en el lenguaje, tanto de la poesía como de la ciencia y del lenguaje ordinario

Paul Ricoeur

En su momento necesité aclarar que la razón de ser de la tesis era primordialmente pedagógica, y entonces me arrogué todas las licencias necesarias para servirme de los desarrollos del lenguaje, el discurso o la narrativa que mejor guiaran la comprensión de los modos en que colaboran en la construcción y reconstrucción del sentido social de la enseñanza en los profesorados universitarios. Sigo refugiada en este posicionamiento, con relativa irreverencia a los campos de los estudios del lenguaje y un anclaje obstinado, en cambio, en el campo pedagógico. Interesa, entonces, pensar la lengua en su función e institucionalidad sociales, inescindibles de las situaciones y circunstancias socio-históricas de la vida humana. Allí queda justificada, espero, la relativa plasticidad en el uso de los términos “lenguaje”, “narrativa” y “discurso”. En cuanto a los referentes conceptuales, han sido definidos por la vigencia y relevancia que aportaban a lo que interesaba comprender, pero también por afinidad o incluso relación directa con las pedagogías críticas y descoloniales que había decidido adoptar como lentes condicionantes del mirar.

Algunas voces para comprender lo narrativo

Encontré aportes exquisitos y sostenes sólidos en Jerome Bruner y su mirada de la narrativa como práctica constructora (instituyente) de significación y sentido. Me atraía su pregunta retórica sobre la forma en que los ropajes del relato imponen forma a la realidad. Su interés por el entramado psicosocial de la construcción de significado mapeaba el terreno intermedio entre el mundo interior del sujeto y el universo exterior de la cultura (nunca en la práctica definitivamente interior el uno y exterior el otro), aquel en los cuales se producen múltiples intercambios estructurantes donde uno y otro se constituyen y reconstituyen recíprocamente. Sus tesis sobre la construcción de significado terminaron arrastrándolo hacia una subversión epistemológica, evidente en *La fábrica de historias*, según la cual lo que reconocemos como “realidad” constituye el producto de intrincados y prolongados procesos de negociación y construcción profundamente

*Nuestros encuentros con el mundo
son siempre indirectos*

implantados en el entramado de la cultura³⁵. En *Realidad mental y mundos posibles*, Bruner había ya

La realidad es el resultado de procesos de construcción y negociación cultural

despejado el camino redefiniendo al mundo accesible como universo conceptual, sosteniendo que la mayoría de nuestros encuentros con el mundo eran indirectos. Desde allí se comprende la caracterización

que hace de su propia obra, inscribiéndola en el constructivismo; el lenguaje no sólo transmite, sino que crea o constituye la realidad. El hecho de no contar con eventos en sí, sino eventos siempre verbalizados, enfatiza la imposibilidad de un a-priori “incontaminado”.

La narrativa para Bruner es el principio organizador de la realidad; como disposición humana, convierte para nosotros lo que “vemos” en figura y fondo. De este modo permite ir construyendo un canon respecto del cual lo excepcional adquiere una forma comprensible y puede ser asimilado y digerido en la matriz semiótica de una cultura. También implica una tensión que aflige a la vida a medida que lo inédito se presenta como contraste de los esquemas tácitos de significación compartida en tejidos en la cultura. La narrativa es pensada como una estrategia adaptativa para domesticar lo desconocido.

En esta perspectiva, las negociaciones culturales que llamamos significaciones descansan en la verosimilitud; la legitimidad está dada por la coherencia que puede establecerse entre una narrativa cualquiera y el patrón cultural

La legitimidad está dada por la coherencia que puede establecerse entre una narrativa cualquiera y el patrón cultural canónico en un proceso de alta eficacia subjetivante

canónico en un proceso de alta eficacia subjetivante. La vida social humana requiere de una malla uniforme de significaciones que garantizan una base de co-inteligibilidad indispensable; la alternancia se recorta sobre este fondo, que hace su disonancia posible y a la vez verosímil. Al servicio de la investigación doctoral, esta posición nos recordó que los “otros” relatos sobre la enseñanza serían, en todo caso, desviaciones o distinciones posibles, nunca radicales, dentro del canon que garantiza el mínimo de sentido requerido para no constituir un disparate – una postura muy cercana al pensamiento de Marc Angenot, como podrá comprobarse más adelante.

La narrativa es el modo de componer la realidad; vivimos en un mar de historias

Por otra parte, también revistieron especial interés para la tesis los postulados de Jerome Bruner respecto de la psicología popular en su relación con la narrativa. Según el

autor, la narrativa organiza la experiencia tanto para la elaboración y reelaboración permanente de marcos, como para la regulación afectiva de los sujetos. La psicología popular—esas nociones culturalmente conformadas en función de las cuales se organizan las visiones que los sujetos tienen de sí, de los demás y del mundo—opera en niveles subterráneos de la conciencia como una fuerza

³⁵ Si bien la narrativa en Bruner aparece en sus obras como una de las formas o modos posibles de discurso, según avanza en los análisis se distancia con cierta intermitencia y algo de ambigüedad de esta concepción, para referirse a una práctica discursiva estructurante de la realidad, cotidiana y no privativa del género literario.

inmanente inscripta en la naturalidad propia del sentido común. También alude a las concepciones oficiales (o inculcadas) del yo, que son permanentemente tensionadas en la misma lógica de negociación entre el individuo y la cultura en unas coordenadas espaciotemporales precisas y condicionantes. No importa cuán objetiva pretenda ser una narrativa, esta no deja de ser un relato impregnado por una cultura como opción ontológica.

Si bien el rol instituyente de la narrativa en los procesos (siempre inacabados) de configuración de la subjetividad no constituía el núcleo central de la tesis—que no desconocía, sin embargo, la potencia de las narrativas para desdibujar las fronteras entre creer y ser—los aportes de Jerome Bruner en este sentido eran sugerentes de los modos en que los relatos se convierten en enunciados que participan a

La ciencia también es una fábrica de historias

un tiempo de la lucha por lo que debe ser y por quienes somos. Cada narrativa docente podía ser leída como un hito

en la construcción identitaria de la docencia y de la propia subjetividad, asistiendo al metarrelato que vamos componiendo (y deseamos componer) sobre nosotros mismos. Frente a la intemperie existencial, en la narrativa nos anclamos mientras ella nos crea en el proceso de nombrar.

La mirada de Marc Angenot, por su parte, desplazó el foco de interés a la esfera socio-política y a la opción de tomar al discurso, y no la narrativa, como significativo a abordar. También aludía a los sistemas cognitivos y los repertorios teóricos que en una sociedad dada organizan lo narrable, pero con especial interés por el modo en que se define lo argumentable, la división del trabajo discursivo y la función ideológica que de esta forma se realiza.

Abordar la producción social del sentido desde la perspectiva de Marc Angenot comprometía argumentaciones políticas e históricas, ya que entiende al discurso mismo como un hecho socio-

El discurso es un hecho histórico social y un dispositivo de poder

histórico que no admite esencialismos ni universalidades, sino que se piensa como un dispositivo colectivo inscripto

en una red de relaciones de poder concretas, que se interioriza en grados diversos en la conciencia de los individuos. Así, no existe sentido ni intención, en mayúsculas, unívocos y trascendentales en el tiempo. Es en la urdimbre social donde se construyen las tramas de inteligibilidad que son a la vez posibilitadoras y limitantes de lo decible, en un espacio mestizado, intersticio, entre el sujeto y la cultura.

Comprender el discurso social como un dispositivo implica un ingreso sustantivo de la dimensión política de su análisis. Siguiendo a Gramsci, Angenot postula una hegemonía discursiva que es una hegemonía de lo pensable, a modo de co-inteligibilidad, que acompaña las prácticas e instituciones sociales e informa de modo eficaz la comprensión de los sujetos. En Angenot, el discurso se reconoce como un sistema de regulación y brinda la ilusión de totalidad, de entidad sincrónica, en cuyo interior se entablan luchas encarnecidas por los sentidos. Las tensiones se dan dentro de los límites—las reglas

discursivas tácitas que definen lo argumentable, desechado lo francamente disonante con este sustrato como un sinsentido o un absurdo. La hegemonía no sólo establece las formas canónicas, sino que, en el mismo proceso, confina a otras expresiones al dominio de lo impensable. Consecuentemente, la retórica encuentra sus límites cada vez que se absorbe la diferencia en la lógica hegemónica o se opera la exclusión quasi-automática y radical de la disidencia por su falta de verosimilitud. No obstante, la hegemonía—pese a servir los intereses de ciertos grupos sociales—no es propiedad de una clase ni una construcción totalitaria ni homogénea.

La visión política inscrita en el concepto de discurso social se interesa por las dominancias interdiscursivas, pero reconoce una organicidad del discurso que contiene tanto lo hegemónico como las disidencias como murmullos periféricos que conviven y son posibles, enunciables y decibles porque caben en la hegemonía discursiva que les garantiza verosimilitud. Así, Angenot tendrá especial cuidado en subrayar que lo hegemónico no se agota en lo dominante, ni en las ideologías que predominan, sino en el conjunto, en el repertorio y sus reglas y normas de legitimidad, que también incluyen las dinámicas contestaciones y estrategias en pugna por instituirse. Lo canónico implica así los grados de desviación aceptables y las formas inestables de distribución del trabajo discursivo. Lo que se observa es, entonces, una sinergia u homogeneidad cuyas tensiones internas son tan constitutivas como su aparente unidad. Para que cualquier enunciación sea comprendida, esta debe existir, es decir, debe admitir una decodificación que sólo es posible dentro de marcos de sentido; es la única garantía contra la insensatez, la locura o el sinsentido.

Todo discurso opera dentro de un programa de verdad

Al tratar indirectamente la cuestión de la verdad, Marc Angenot aclara que esta visión histórica de lo real se compromete con una epistemología fundada en creencias, que constituyen un telón de fondo histórico constitutivo de un programa de verdad. En otras palabras, lo decible se restringe en cada época a un conjunto de posibilidades discursivas y culturales impresas sobre una trama que es, definitivamente, un hecho sociohistórico. Angenot se referirá a Foucault para ejemplificar la posibilidad de construir genealogías de discursos vigentes que sirven, necesariamente, como dispositivos de poder.

Traídos a los intereses oportunos de la tesis, estas posturas de Marc Angenot permitieron inscribir tanto al relato oficial como a los otros relatos en el universo simbólico de lo decible—aunque se encuentren en relación conflictiva—y este universo pudo ser comprendido como constitutivamente político e histórico e interpretado dentro de sus coordenadas espaciotemporales y de las intencionalidades implicadas. Asimismo, siguiendo sus desarrollos todos los dominios discursivos parecían merecer la misma atención y mostrarse igualmente performativos, en tanto creadores de sentido. Se potenciaba así con estos aportes la dimensión política constitutiva en la práctica de significar; al desafiar lo

instituido a través de la variación semiótica, promoviendo alternancia y diferencia en el sentido, los otros relatos buscarían, en todo caso, restituir su agencia como poder de definir *lo que es*.

Asimismo, comprender el discurso social como todo lo decible y pensable en un momento dado, y una sociedad dada, expone su condición de sistema regulador global. Es un dispositivo para el control social porque administra las opciones semióticas y regula la distribución del poder y las jerarquías. Pero

Nos interesan los diálogos entre las dominancias discursivas y la vocación de otros relatos por interpelarlas

también es un dispositivo en cuyo interior se gestan los murmullos periféricos disidentes que pueden subvertir ciertos sentidos anudados a ciertas prácticas de poder simbólico y material, aún sin la capacidad de perforar esa

totalidad u organicidad de la que habla Angenot, y que imprime a una época una estrechez monosémica para el abordaje. El necesario carácter dialógico que postula Bajtín habilita una proliferación de enunciados que podrían bien ser réplicas, pero también podrían ser interpelaciones a lo establecido. La conceptualización de Angenot del discurso social como hegemonía, en cambio, expone el grado de acatamiento de lo establecido, y la tendencia a la naturalización de los sentidos, así como a la complicidad de los dominados en la institución y re-institución de los discursos (grandes relatos de la realidad) que los perjudican o someten. Existe una ilusión de heteroglosia en Bajtín, sostiene Angenot, que desconoce o subestima la asimetría en la asignación de sentidos. La hegemonía lleva, así, la marca indeleble de la legitimidad, que promueve grados de homogeneización discursiva y transdiscursiva (se gestan en el mundo social más amplio y allí se convierten en performativas de todas las prácticas sociales).

Las dominancias discursivas se auto-camufan como sobreentendidos y promueves grados de homogeneización—también--transdiscursivos

Esta última aclaración expone que en Angenot, como en Bruner en alguna medida, la vocación por la inevitable mediación del signo no inhibe una postura crítica del discurso como única expresión de lo real; no se debe suponer, dice Angenot, que el mapa discursivo es enteramente fiel a los accidentes del terreno. El discurso no es monopólico en la producción de sentidos, que se conjuran en cambio en todas las prácticas cotidianas que confieren significatividad a la experiencia. En este punto se retoma la consideración inicial que señala los límites de la narrativa en la construcción de sentido social: el discurso social es un dispositivo inscripto en una red de significaciones conformada por prácticas e instituciones. La semantización pertenece al universo mayor de la vida en sociedad, siendo el discurso una forma ya-allí cuya función es producir y fijar legitimidades y garantizar ciertos beneficios simbólicos producto del acceso a posiciones de influencia y prestigio.

Estas contribuciones definieron para la tesis la posibilidad de advertir las dominancias discursivas, asumiendo a priori que éstas se hallan en un estado de objetivación que reclama la condición de

“oficial”. Se consideraba, no obstante, la posibilidad de que tales dominancias también se presenten en los otros relatos, en una nueva jerarquía que—lejos de estancarse en el conocimiento personal—se inscribe tácitamente en el discurso sobre la enseñanza con trazos recurrentes y regulares, suficientes para garantizar una convergencia semiótica social (más allá de la construcción subjetiva del sentido). Si, como sostuvo Marc Angenot, la sociedad se objetiva en textos, los discursos que por su recurrencia o confluencia parecen dibujar una regularidad son interesantes en tanto han quedado signando algún grado de eficacia hegemónica.

La verbalización es una forma de profanación de lo instituido

Michael Bajtín también ingresó a la discusión sobre los relatos y su intervención en la construcción de sentido social. Llegaba de la mano de los pedagogos críticos, que han cimentado en su obra muchas de sus afirmaciones. Este crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje soviético, reconocido *post-mortem*, reconoció en el lenguaje³⁶ una conexión vital con procesos de centralización socio-política y cultural, atrayendo hacia la lingüística cuestiones de estratificación y construcción de la hegemonía. En un tiempo disonante, pensó al lenguaje como una visión del mundo, superando los análisis lingüísticos intra-estructurales propios de gran parte del siglo XX y enfatizando la orientación dialógica del discurso (que sólo es interrumpida frente a la voluntad expresa de alcanzar la monoglosia, entendida ésta como el ejercicio de la autoridad y el poder que niega y oculta las relaciones naturalmente políglotas entre los textos sociales). El discurso social es, así, naturalmente heteroglósico; los enunciados se forman siempre en relación con la alteridad, en una cadena que supone múltiples antecedentes y uno o más destinatarios. Oyente y hablante, enunciado y respuesta son alternancias ineludibles más que posiciones fijas, lo que conduce a realzar el interés por el/lo otro. Precisamente, Bajtín ubicaba al lenguaje, para la conciencia individual, en la frontera entre uno y el otro, mientras postulaba que no había una residencia lingüística abstracta, más allá de las ocasionales moradas de interlocutores.

Es a través de Bajtín que ingresa a las pedagogías críticas esta cualidad combativa del lenguaje: existe en cada enunciado una contienda en la lucha por la representación.

El monologismo es una operación discursiva

No se trata de un orden natural sino una apuesta social, en la cual quien domina la ideología se apropia de los signos. En enclaves geo-culturales precisos, entonces, se generan relaciones complejas y polisémicas entre los discursos oficiales y los otros discursos. Estas relaciones tienden a perder su polifonía según se someten a la autoridad dominante, develando la condición agonística del lenguaje.

³⁶ Insisto en la licencia que me arrogué oportunamente—y todavía definiendo—para usar los términos narrativa, lenguaje y discurso como sinónimos relativos. Entiendo que pueda escandalizar a más de un especialista, pero soy fiel a la potencia que puede resultar de estos permisos para la problematización en el campo pedagógico.

El monologismo, en este contexto, cierra oficialmente la condición polisémica de la “verdad”, que se construye abstracta y sistemáticamente desde la perspectiva dominante. Bajtín logró advertir la mediación del lenguaje por las formas sociales de ver (podríamos decir “interpretar”) y esbozar los efectos políticos tanto de la polifonía propia de la vida social como de las tensiones hacia su monoglosia. Su énfasis en la especificidad histórica, cultural y social de los textos ha aportado

Los sentidos son relativamente independientes de los significados instituidos

enormemente al análisis de las posibilidades concretas de una emancipación crítica en la educación. Su posición remarca la condición fluida, comunitaria y contingente de

los sentidos, así como su relativa independencia de los significados oficiales instituidos (las definiciones tal como aparecen en los diccionarios). La heteroglosia no es sólo social sino también histórica, imbricándose en una cronotopía operativa en el presente.

Para cerrar el apartado que se propuso oportunamente caracterizar el relato desde las miradas que en términos de discurso, lenguaje o narrativa tienen algo para decir sobre él, Michell Foucault resultó inevitable. El filósofo francés ha conseguido anudar discurso, poder y conocimiento de modos importantes para el interés pedagógico, considerando, como decíamos, a las pedagogías como prácticas de distribución discrecional del poder público.

Pese a la complejidad inherente a la obra de Michel Foucault, no exenta de reelaboraciones que imponen un cierto grado de inconsistencia e incluso contradicción, decidí oportunamente hacer pie en *Las palabras y las cosas* y las redefiniciones que a partir de allí elabora en *La arqueología del saber*—las cuales según él mismo dan cohesión a los pronunciamientos más imperfectos o difusos de sus obras anteriores. Por otro lado, se hizo imposible ignorar *Microfísica del poder*, así como *Castigar y vigilar* en un intento de construcción de narrativa con intenciones de cruzar discurso y poder social.

Foucault desnuda la intimidad entre el lenguaje, la cultura y el pensamiento de forma particular, construyendo pero a la vez desafiando los aportes teóricos de las ciencias sociales y humanas modernas. En lugar del auge de la historia de las ideas,

Las relaciones constituyen el locus del significado e implican grados necesarios de indeterminación

indagadora de las condiciones de producción de saber en el tiempo y su razón de ser en un número de

transformaciones históricas—que, por supuesto, no son meramente hechos ni eventos sino sus complejas relaciones con los trasfondos y entreverados semióticos en ellos impresos y que ellos impregnan—Foucault aventura que es en los límites del discurso donde puede alojarse una arqueología como análisis de las relaciones y las sujeciones. Propone una superposición de análisis semiótico y exegético, que se rehúsa tanto a la completitud del signo como a la suficiencia de una mera operación de determinación de sentido. En un primer momento el término episteme, definida como los códigos fundamentales de una cultura, ocupa ese espacio de otra forma indefinido, intermedio entre las

palabras y las cosas. En *La arqueología del saber*, más tarde, se resistirá aún más a la fijación de tal espacio intermedio enfatizando las relaciones como el locus real de las significaciones. El dominio o campo del discurso demandará un enfoque o acercamiento que asuma que el enunciado es un acontecimiento que no se agota por completo ni en la lengua ni en el sentido. Es así insensato tender hacia una arqueología de conceptos u objetos, seducidos por su apariencia de unidad; el discurso no es un lugar donde se depositan y superponen unas entidades ya instauradas. Se observa aquí, y de aquí en adelante, cómo las advertencias de Foucault proponen un desafío a las tendencias interpretativas habituales en la investigación. Hacer una genealogía, aprehender el cosmos de las relaciones y procesos implicados, resulta una empresa inabordable. Por propósitos prácticos, la obra de Foucault también implicó en la esta tesis un recordatorio de los límites de la tarea emprendida y una usina de razones para la vigilancia continua y la apertura hacia algún grado necesario de indeterminación³⁷.

Esquivando la tentación de mantener el debate totalmente abierto e indefinido, adopté en su momento algunas construcciones foucaultianas. Especialmente me interesó la concepción del saber como provisorio y contingente, aunque nunca arbitrario, inscripto en condiciones de posibilidad que a su vez se apoyan en relaciones y las definen, en las que el poder inviste de veracidad. Sin renegar del sujeto, en *La arqueología del saber* se enfoca la mirada sobre las condiciones de posibilidad de los discursos que lo atraviesan y de las que participa. Allí se gesta una ilusión de organicidad que conviene superar, y que nace en la costumbre de ligar entre sí los discursos de los hombres; el discurso sería en cambio una epifánica concurrencia de relaciones, manifiesta en ciertas regularidades. Un discurso no es tal en virtud de un objeto, concepto, idea o autor que lo hace emerger, sino como producto siempre dinámico del establecimiento de relaciones que generan ciertas positivities; es *uno* sólo fantasmagóricamente, en virtud de sus recurrencias y su sintonía con otros discursos afines³⁸.

El sentido del discurso que propone Foucault alude al juego entre las palabras y los silencios que configuran un sustrato de posibilidad—quasi matricial—en un tiempo y espacio; el enunciado manifiesto es indicio de otro enunciado reprimido, pero en lugar de develar los sentidos no explícitos, buceando hacia el encuentro de una unidad, Foucault nos anima a mantenerse en la con-fusión superficial donde, no obstante, no todo es “decible”. También para el filósofo francés los enunciados son producto de la orquestación de sujetos con autoridad, ámbitos y situaciones que circunscriben los dominios discursivos como funciones.

³⁷ De hecho, la tendencia foucaultiana a destronar esencialismos agravó bastante la complejidad de la tarea de arrastrar su producción para el andamiaje intelectual de la tesis entonces en desarrollo. Si bien ciertas precisiones, tales como el rechazo del saber trascendental—traducido en cambio a modos de veridicción— hacían posible cierta precisión conceptual, la complejidad del tratamiento de la cuestión restituyó interrogantes y reabrió las categorías indefinidamente.

³⁸ Podrá advertirse la afinidad de estas elaboraciones y las ontologías emergentes a las que aludo en el monólogo de la Segunda Escena.

Los discursos son prácticas que forman los objetos de que hablan

De Foucault también nos interesó su confianza en la naturaleza construida del discurso, así como su posibilidad instituyente siempre viva e intacta. Esta confianza en la posibilidad de generar nuevas relaciones que habiliten nuevas palabras y reconozcan sensatez a nuevos sentidos es profundamente optimista respecto de las posibilidades creativas de los sujetos, siempre, sin embargo, sujetadas por las condiciones de posibilidad del saber. Esto habilita la insurrección, o mejor dicho, la sub-versión. Como en el resto de las referencias desarrolladas, la producción de verdad siempre supone un grado de libertad en la intervención en juegos de verdad que están, no obstante, inscriptos en un conjunto de reglas y procedimientos constringentes.

Siguiendo a Foucault, en su momento llegué a pensar que existían una o más formaciones discursivas relativas a la enseñanza, cuyos enunciados respondían a ciertas reglas de constitución que aspiraba advertir, y que quedaban inevitablemente sometidos a embates de pulsiones destituyentes en la búsqueda por instituir nuevos sentidos como nuevas prácticas de veridicción. Aprecié a la constitución histórico-social de la verdad a la vez como marco y arma; produce un entramado semiótico inscripto en las prácticas sociales discursivas y no discursivas que no es invulnerable, sino que se encuentra en un permanente estado de relegitimación. Las respuestas, por tanto, no debían buscarse en las cristalizaciones culturales sino en los mecanismos y operaciones que establecen las reglas y relaciones de posibilidad de decir y de silencio o ausencia. También cobraba sentido reconocer que tales formaciones discursivas conllevan efectos de poder, y son a la vez indicios de tal poder, entendido como un flujo y no como una entidad fija en el tiempo y el espacio.

En consonancia con lo que otros referentes sostenían, para Foucault este ejercicio normalizador se realiza dentro y fuera del discurso, pero ha de localizarse en el discurso mismo –no existe ni en el sujeto, ni en las estructuras simbólicas o materiales externas a él. El discurso funciona como parte de un dispositivo regulador del orden social y se expresa en las reglas y relaciones habilitadas en este orden. Así, se produce lo social en el sentido de lo normal.

Con esta inspiración me permití aventurar que en el campo de la formación docente en la Facultad de Humanidades, UNMDP, funcionaba un dispositivo de saber-poder que incluye una norma o parámetro de veridicción para la enseñanza como tarea primordial de los docentes pero además destino de los estudiantes. El discurso que circulaba en este ámbito podía comprenderse, a la vez, como sujeto de dispositivos de control y performativo de nuevas alteraciones discursivas, habilitadas por la inscripción a un campo de saber. Allí, las relaciones que regulan lo decible, y lo indecible, en un contexto dado se refugian en instituciones, prácticas sociales, rituales, y otros tipos de artefactos culturales actúan como guardianes de las reglas de constitución de los discursos. Las prácticas académicas, con el sostén de veridicción de las disciplinas científicas, serían construcciones de este tipo. Las relaciones

discursivas, no exclusivas del discurso en sí sino materializadas en sus fronteras con el resto de la vida social, podían dar pistas sobre las lógicas contingentes de lo normado y sus posibilidades insurgentes. En ese momento parecía valioso hacer el esfuerzo por no pensar en la enseñanza como un concepto, sino en función de las reglas y relaciones que se conjuran para su aparición como concepto de un campo. De la misma forma perdía sentido emprender una sociogénesis del uso del vocablo en el campo disciplinar, que es también dominio discursivo. Más bien, se trataba de comprender las relaciones de poder en el juego de verdad instituido que hace que se adosen algunos sentidos al concepto, y de advertir significados en pugna.

En el terreno de la tesis, entonces, el relato se comprendió como enunciado, en el sentido foucaultiano de acontecimiento inscripto en un dominio asociado o campo

Los discursos constituyen y revelan, a la vez, las jerarquías del campo que propenden a su continuidad como dominios de validez, normatividad y actualidad

enunciativo, que reserva ciertas posiciones posibles para el sujeto. Tal enunciado no atesoraría un sentido último que reclama interpretación, sino que sería de valor por la función particular que cumple en el campo. El sujeto así tampoco se recorta sobre un fondo en virtud de la potestad de autoría de tal enunciado; es, en cambio, sencillamente alguien en posición de pronunciarlo. En otras palabras, al interesarme por las tensiones y encarnaciones del relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza, estaba intentado también mapear el dominio discursivo del acontecimiento, las reglas y disposiciones que se imponen al hábito, pero se mantienen irreductibles tanto a la creación subjetiva como al determinismo de las condiciones materiales; simplemente representan un momento en el juego de asignaciones de jerarquías y condiciones.

Lo que las pedagogías críticas y descoloniales aportaron a este mapeo de lo narrativo

En *Teoría y resistencia en Educación* (publicado en español en 1992 pero sensible al clima académico/pedagógico de los años ochenta, cuando se lanzó en idioma original) Henry Giroux define en gran medida el texto de la pedagogía crítica. Los aportes de Alicia de Alba, Paulo Freire Stanley Aronowitz y Roslyn Bologh daban entonces cuenta del grado de eficacia instituyente que el nuevo campo de la pedagogía crítica iba consagrando conforme se sumaban voluntades afiliadas a ciertas preocupaciones educativas y ciertos postulados ético-políticos.

Entre sus grandes virtudes, el relato que propone esta obra explicita ciertas demarcaciones constitutivas, compila las afluencias teórico-conceptuales de la pedagogía crítica (en franco contraste con otros posicionamientos) y aventura una representación de la educación cívica en nuevas coordenadas epistemológicas y ético-políticas. Aquí la pedagogía crítica se distingue, fundamentalmente, de la denuncia que pugna por representar a lo educativo como una herramienta de necesaria dominación, por un lado, así como de la tendencia de una mirada tecnocrática, ultra-

racionalista, a reducirla a un conjunto de técnicas y procedimientos, por otro. Se distancia así de las teorías más pesimistas sobre la reproducción social y el desprecio de la función escolar en este entramado mientras propone la reanimación de las esferas públicas para el ejercicio (praxis, mejor dicho) de la oposición y la resistencia. Más adelante enfatizará, junto con otros pedagogos críticos, la necesidad de acuñar un nuevo lenguaje de la posibilidad.

Este relato de la pedagogía crítica es consonante con una representación binaria prevalente en el clima académico de la época: la crítica se presenta como desafío a la racionalidad científica, a la reducción de la razón humana al terreno de los hechos fácticos y su expresión como positivismo. El pensamiento crítico reconoce a la ideología como condición necesaria e inherente de todo conocimiento, expone la circulación del poder en la construcción de la hegemonía, enfatiza el carácter dialógico que esta hegemonía intenta anular, propone para la teoría un rol en la transformación social. Descubre así a la ciencia positivista como instrumento de dominación cuya potencia reside en el ocultamiento de su ideología y la exaltación del método, desafectándose del cotidiano y la esfera de la cultura para reforzar la ilusión de asepsia y escondiendo el conflicto inherente a las sociedades humanas. Aquí se congela al sujeto—anulando su agencia política y su condición de mediación insoslayable—a la vez que se invisibilizan la historia y las relaciones de poder que allí operan. Se crea una narrativa de lo que “naturalmente es”, como si las fuerzas estructurales no supusieran una configuración histórico-espacial de particular distribución del poder social.

Esta narrativa arrastra una representación del campo epistemológico en términos binarios, decíamos, que dibuja para el campo académico de la pedagogía opciones de regulación (embanderadas por lógicas positivistas y ultra-racionalistas) y de emancipación. Tal estructuración (que ya estaba

La narrativa de la pedagogía crítica arrastra una representación del campo epistemológico en términos binarios, que dibuja para el campo académico opciones de regulación y emancipación

nítidamente perfilada en la obra de Freire) ha sido reforzada por caracterizaciones como las de Dermeval Saviani que establecen un hiato entre dos modos de concebir lo educativo con sus respectivos apoyos ideológicos y efectos sociales, denominados teorías pedagógicas críticas y no

críticas.

Si bien los pedagogos críticos han avanzado con radical vehemencia en la sofisticación de la narrativa sobre la pedagogía crítica—profundizando, ampliando y mestizando el campo no sólo al advertir tensiones en el campo pedagógico sino al animar el cruce de fronteras entre disciplinas, géneros discursivos, pueblos y gentes, academia y movimiento social, entre otros—esta partición de vocación dualista ha permanecido prácticamente intacta. La Nueva Agenda de la Didáctica—de Edith Litwin—la asimila, por ejemplo, al posicionar a la didáctica, su práctica e investigación, en un entramado ético político insoslayable.

La pedagogía crítica en su conjunto se ha preocupado por el rol del lenguaje en la vida social³⁹. En el contexto Sudamericano, el énfasis de Paulo Freire en la alfabetización académica ya define un sentido de la narrativa como herramienta para la problematización y la eventual participación activa de cada sujeto en las condiciones simbólicas y materiales de su existencia (siempre social). El lenguaje aparece aquí como el modo y el medio del despertar y del actuar, en su potencia para el reconocimiento de los enclaves geo-culturales y la historia de la opresión, así como en su virtud para ampliar la imaginación de otros mundos posibles y vehiculizar la praxis transformadora. Freire no desoye el problema de las jerarquías lingüísticas⁴⁰ que se expresan en modos de discriminación asociadas a la sintaxis y la ortografía “correctas” correspondientes por defecto a las clases dominantes. No obstante, el pedagogo brasileño alienta a los pueblos hacia la conquista de los modos de decir legitimados, ya que éstos promueven la escucha en los foros de toma de decisión. Se acerca así a una respuesta afirmativa al interrogante diferido (en tiempo y espacio) de Spivac respecto de si el subalterno puede hablar.

Finalmente, si bien Freire no se ocupa expresamente del relato y la narrativa, el ejercicio reinterpretaivo en *Pedagogía de la Esperanza* (2005) es tal vez un homenaje indirecto a Bajtín por su riqueza polifónica (que supera los diálogos consigo mismo para dar cuenta de múltiples relecturas que a propósito de su trabajo en diferentes países se suscitaron) y su compromiso epistémico político con la apertura y la dialogicidad.

Henry Giroux y Peter McLaren por su parte, desde la exterioridad de la Academia norteamericana, han trabajado con idéntico ahínco para reestablecer el estudio de la cultura, la historia, el poder y el lenguaje en la pedagogía. Ambos pedagogos críticos, interesados en re-cartografiar los términos de la formación docente, han apelado con insistencia a la superación del lenguaje de la crítica y la dominación (que fija a las escuelas en representaciones funcionales a la desautorización moderna de la esfera pública para la toma de decisiones y el cambio social) en pos de un lenguaje de la posibilidad. Han propuesto un currículo para la formación docente como política cultural y restituyen para el lenguaje en particular el potencial creador dialógico de Bajtín a la vez que reconocen el legado de Paulo Freire en la acentuación política de las prácticas discursivas en los procesos de alfabetización. Este currículo así contextualizado debe preguntarse por quienes deciden y legislan el territorio de las tomas de decisión respecto de las significaciones que deben y pueden negociarse, y proponen para los docentes en

³⁹ Los pedagogos críticos hacen uso de los términos “lenguaje”, “discurso” e incluso “narrativa” sin grandes discriminaciones. En ocasiones, la problematización se orienta hacia el sentido que Angenot adscribe al “discurso social”, aunque no desconoce la relación primigenia entre el conocimiento y el poder al estilo de Foucault, quien es – de hecho – frecuentemente citado en sus obras. Los reconocimientos explícitos de los pedagogos críticos también suelen dirigirse a Bajtín (que deletrean Bakhtin), así como a autores como Richard Brown, Robert Acholles y Nancy Fraser colaboran con un análisis político del lenguaje: su potencia retórica, su naturaleza dialógica (estructurante y estructurable) y su relación con la hegemonía, respectivamente.

⁴⁰ Su aproximación guarda intimidad con los estudios de Basil Bernstein sobre el capital cultural (discursivo) en las experiencias de socialización familiar de diferentes clases sociales.

formación la problematización del discurso de la producción cultural, el discurso del contexto y el discurso de las culturas vividas. Transformar la experiencia escolar en texto implica explorar las múltiples intersecciones entre poder y conocimiento – así como las posiciones políticas desde allí defendidas o resistidas—en pos de debilitar su capacidad hegemónica productiva e imaginar (y ejercitar) nuevas posibilidades discursivas. Esta invitación a revisar lo definido con el propósito de asumir la agencia discursiva coincide con el llamado de Michael Apple a todo sujeto cívico, como intento colectivo consciente para denominar el mundo de forma diferente. La contienda semiótica es así prerrogativa de los ciudadanos y especial encargo social para los docentes como intelectuales orgánicos⁴¹.

Desde esta vocación por la re-politización del lenguaje y el desarrollo de un discurso programático

El lenguaje existe siempre como propósito político

(moral y político) para la ampliación de la democracia y la afirmación de la vida, Peter McLaren ha sido quien con mayor dedicación se ha abocado al análisis social del

lenguaje. El lenguaje⁴² es para él primordialmente un factor estructurante, mediador y constitutivo de lo que comprendemos como realidad. Lejos de reflejar lo real⁴³, el lenguaje moldea, refracta y transforma de manera activa el mundo que dice. Esto significa que desconfía profundamente de la existencia de un mundo ideal, independiente o aborígen que pueda ser accedido por fuera de la comunidad interpretativa, a su vez atravesada irremediabilmente por relaciones de poder. Los símbolos se acuñan siempre dentro de un campo referencial producto de una especificidad histórica a través de la interacción social en un enclave geo-cultural preciso.

El lenguaje moldea, refracta y transforma de manera activa el mundo que dice

Esta posición ontológica y las implicancias epistemológicas para el campo de la pedagogía devienen en una apelación explícita al des-cubrimiento de las lógicas de autoridad que operan al interior de las narrativas en procesos de afirmación y reconstrucción de los sentidos de la escuela y la enseñanza. La potencia heurística no puede ser dissociada de las relaciones de poder ni de la vocación retórica del lenguaje. Siguiendo a Brown, McLaren propone abandonar una mirada más ingenua del discurso a favor de su propensión a la persuasión; el lenguaje existe siempre como propósito político. El pedagogo crítico invita a participar de la lucha semiótica, la contienda por el signo, en al menos dos sentidos

⁴¹ Me sumé en este punto a la inquietud de Popkewitz y Brennan respecto de la excesiva autoridad que la pedagogía crítica a veces otorga al intelectual como redentor dentro de la confianza en la narrativa moderna del progreso.

⁴² A lo largo de su extensa obra, Peter McLaren ha utilizado los términos lenguaje, discurso y narrativa como sinónimos.

⁴³ Tampoco adhiere al anti-referencialismo propio del deconstruccionismo, advirtiendo que éste refuerza el escepticismo y doblega su fuerza política al desafectarse de la esfera pública más amplia y encerrarse en un elitismo que da la espalda a las condiciones materiales de la existencia humana.

igualmente necesarios. En primer lugar, ejercitando la lectura crítico/política de los textos sociales (sus condiciones de producción, sus propósitos y las prácticas que legitiman o desacreditan) y en segundo lugar refundando el campo pedagógico con un nuevo capital narrativo que pueda ser artífice de la democratización y la ampliación de la conciencia pública. Emplear el lenguaje, para McLaren, inevitablemente supone un acto partidario y político: encarnamos como hablantes una inscripción cultural (necesariamente ideológica también) y producimos en este marco guiones para negociar con la “realidad”, en un movimiento dialógico entre el yo que escribe (o habla) y el yo que es escrito (o dicho). Estamos así, irremediabilmente, implicados en la lucha por el signo en el juego de las representaciones. McLaren se asocia a la confianza posmoderna en la inestabilidad de los signos y las significaciones como invitación a implicarse en luchas histórico-discursivas que no deben, no obstante, ceder antes de alcanzar la transformación del orden social. Tales luchas suponen rechazar el rol del narrador omnisciente y asumir la agencia política como agencia narrativa, tomando control de la producción del significado allí donde la forma en que somos hablados es opresora e injusta.

También para Peter McLaren, el lenguaje nunca es falso sino incompleto, pero esta parcialidad es siempre retórica y – a falta de intervención crítica como praxis emancipatoria—tiende a profundizar la hegemonía. Esto es particularmente cierto cuando los significados se sedimentan como sentido común, y habitamos un mundo simbólico plagado de signos que gobiernan desde la clandestinidad, penetrando las conciencias y los rituales de la vida cotidiana sin exponer su constitución ni las comunidades interpretativas que quedan en estos actos favorecidas. Estamos así en presencia de una narrativa colonizada (siempre lo es) funcional a los intereses de quienes ostentan la potestad de otorgar legitimidad. La “verdad” es el resultado de “acuerdos” narrativos nunca explícitamente consensuados, pero tampoco eternos ni cerrados. En la porosidad del discurso social, McLaren encuentra oportunidades para la re-escritura de los guiones colectivos más amables con lo que describe como afirmación de la vida — en interesante consonancia con la categoría andina del buen vivir.

El lenguaje nunca es falso sino incompleto, pero esta parcialidad es siempre retórica

McLaren también epitomiza la vocación por la interpretación foucaultiana del discurso en el marco contextual y epistémico de la pedagogía crítica. Las prácticas discursivas condicionadas por su asociación con el poder hegemónico establecen regímenes de verdad que se expresan como decisiones respecto de qué es conocimiento productivo, válido o verdadero. Establece así un contraste entre discurso conservador y discurso liberador y crítico, mientras que sostiene la radicalidad de las prácticas discursivas en los procesos de construcción de la subjetividad y de los efectos de verdad. El debilitamiento de los regímenes de verdad en pos de la validez catalítica (es decir, la potencia para la intervención social) es aquí defendida, en consonancia con lo expuesto luego en las definiciones metodológicas de mi tesis.

De especial interés para la investigación doctoral fue la problematización respecto de la materialidad

En el campo académico, la teoría busca ocultar las fuerzas de poder que le dan a la vez legitimidad y autoridad para decirse

del lenguaje, que McLaren describe en términos de prácticas discursivas gobernadas por normas en el contexto de las instituciones sociales. Dentro del campo académico, la desafectación de la teoría de esta dimensión práctica

conlleva para el autor consecuencias perversas: al tratar sus condiciones intrínsecas, y separarla de las prácticas de producción discursiva que a la vez se gestan en especificidades históricas y nichos de ideología, la teoría busca ocultar las fuerzas de poder que le dan a la vez legitimidad y autoridad para decirse. Producir o reproducir teoría en las universidades no es independiente del juego de posiciones entre los sujetos intervinientes, dentro del cual se representan, generan y resisten las significaciones. Sin embargo, como institución funcional a la conservación de la hegemonía, el conocimiento en la academia exhibe la falta de ambigüedad, contradicción e impugnación en los significados y es en el dominio de lo cultural que se incita a su subversión.

La pertinencia de estos aportes para la tesis no admitía dudas y afectaron profundamente el tránsito de la investigación doctoral. La praxis descolonial, por su parte, contribuyó en una dimensión igualmente sustantiva.

Podría decirse, incluso, que todo el pensamiento descolonial constituye una práctica de insurgencia epistémico-política, interesada en exponer y desafiar los modelos civilizatorios engendrados por la colonialidad del poder en el sistema-mundo moderno/colonial y dar lugar y fortalecer a las nuevas constelaciones semióticas – que no son “puramente” originarias o ancestrales, pero potencian, no obstante, la ruptura o interrupción del monólogo de la razón occidental-. Esto deviene en unas pretensiones para las pedagogías para que des-aprendan, subviertan y se indisciplinen respecto de las pedagogías modernas/coloniales de la subalternidad, de la esclavitud, del sometimiento y la opresión. La pedagogía así significada se auto-arroga un papel central en la colonialidad, así como en las descolonialidades múltiples.

Me atrajo la posibilidad de unas pedagogías indisciplinadas, que hagan lugar para nuevas constelaciones semióticas interrumpiendo el monólogo de la razón occidental

Estas prácticas de insurgencia epistémico-política son necesariamente – aunque no excluyentemente—narrativas. Gestan disputas por la representación⁴⁴, que se fundan en re-pautar quién tiene derecho (y voz) para interpretar a quiénes, por qué y dónde, qué usos se hacen de esta representación y a qué intereses sirven.

De hecho, la disputa se aloja en el plano del lenguaje, ocasionalmente como potencial de la palabra para la propensión a la hegemonía, como ha advertido Silvia Rivera Cusicanqui, o para la re-institución

⁴⁴ Hoy me animaría a decir la institución de ontologías.

de la conciencia, como gustaba decir Gloria Anzaldúa, frecuentemente en la discusión respecto de lo que Karina Bidaseca describe como las voces bajas –aquellas que intentan dinamitar la insinuación de desesperanza en la pregunta de Spivac relativa a la capacidad del subalterno para hablar. Pero también, y fundamentalmente en el contexto de mi tesis, lo que Catherine Walsh ha concebido como las políticas del nombrar adquiere centralidad como praxis político-ideológico de restituir a los pueblos su potestad de mapearse según los códigos heurísticos propios. Así, *Abya Yala*⁴⁵ va tomando

La política de nombrar es praxis político-ideológica de restituir a las gentes su potestad de auto-afirmación

crecientemente el lugar de *Latinoamérica* tanto en términos de resistencia al acto político, epistémico y colonial que implicó “nombrar” según el propio punto de vista, como en virtud del ejercicio legítimo que re-presentar desde matrices

ontológicas (que son epistemológicas pero a la vez cosmogónicas) ancestrales, locales y situadas supone. En la misma línea, *Sumak Kawsay* (en Kichwa) y *suma qamaña* (en Aymará) suelen traducirse como “buen vivir”; si bien su versión en español prevalece, la inclusión de esta categoría del pensamiento andino (que supone una irrupción soberana respecto de la vida, su propósito y su relación con la Pacha Mama como ser viviente) en las constituciones de Bolivia y Ecuador, 2009 y 2008 respectivamente, implica una subversión epistémica radical con una re-asignación discursiva de la autoridad para definir el proyecto de un pueblo. El “buen vivir” como sentido y fin entra en conflicto con la versión occidental del Estado en defensa del “tener”, de la propiedad (aun de derechos que pueden ser legítimos pero no dejan de suponer el valor de la tenencia como rasgo de una racionalidad individualista e instrumental). Estas instancias discursivas materializan momentos de las pedagogías descoloniales que habilitan espacios para la re-existencia.

En el contexto de trabajo local, era posible advertir en 2015 un grado de mestizaje (hoy recurriría a la imagen de lo *ch'ixi*), producto de múltiples y solapados procesos de re-colonización interna, que obtura las posibilidades de “recuperar” legados de las trayectorias interrumpidas de los pueblos originarios. No obstante, el contexto de la práctica docente en la Facultad de Humanidades, UNMDP, se inscribe en las configuraciones semánticas modernas/coloniales *a priori* constitutivas de la institución universitaria. Herederas de las prácticas gremiales medievales y cristianas, primero, y re-semantizadas luego según principios de racionalidad científica fundados en la posibilidad de los universales, las universidades en Latinoamérica tienden a opacar las historias locales al enfatizar pronunciamientos teóricos monoculturales y monolíticos. Aún hoy, la propensión histórica hace que el campo académico rechace otros conocimientos y reactualice los hiatos entre el ser, el hacer y el

⁴⁵ *Abya Yala* significa “tierras en plena madurez” en Cuna. Reflexionar sobre el significado de *Latinoamérica*, como contraparte, rápidamente conduce a aprehender la dimensión semántica implicada en el cambio de términos. La insurgencia se da no sólo al rechazar el nombre impuesto y restituir uno de los propios, sino al arrastrar la visión epistémica y cosmogónica inscrita en el nuevo nombre en el mismo proceso de redistribuir la autoridad en el decir.

conocer, así como entre la ciencia y otras prácticas humanas. Desmantelar el dispositivo operativo en la academia implica, en primer lugar, retomar de Stuart Hall la advertencia respecto de los usos políticos de la teoría cuando se afana por la voluntad de verdad en defensa de un conjunto de conocimientos que siempre es disputado, localizado y coyuntural.

Entendía entonces que el gran problema que el pensamiento descolonial propone para la pedagogía es el reconocimiento de qué conocimientos, producidos por quiénes y en qué condiciones, son dignos de ser enseñados y/o aprendidos. Esto supone un primer desafío al conocimiento como algo representado por la teoría, entendida a su vez como producto del ejercicio de la razón—como si ésta, efectivamente, operara por encima o por fuera de los cuerpos situados espacial e históricamente. La producción de los conocimientos autorizados o legitimados en el campo académico/científico dependen primordialmente del relato o la narrativa (de un género y registros específicos que, adrede, buscan distanciarse de la jerga cotidiana) como forma privilegiada de práctica de construcción semántica. En otras palabras—y comprendiendo a las representaciones no como referencias lineales e inequívocas respecto de una realidad trascendente sino como un conjunto de institucionalidades y normatividades que establecen correspondencias y jerarquías entre campos de prácticas sociales—las representaciones más jerarquizadas en las lógicas del paradigma moderno/colonial suelen ser relatos o narrativas monoglósicas, cerradas y desprovistas de su situación y contexto de producción. La academia descansa en estas narrativas que llama “teorías”, que además profesan aun en ciertos campos—cada vez menos pero también en el pedagógico—la confianza en la neutralidad, objetividad y universalidad de sus proposiciones⁴⁶.

La palabra “teoría” es, como todas las denominaciones aquí puestas en juego, compleja y polisémica. En el ámbito académico suele contraponerse conflictivamente a la práctica, posiblemente como efecto perdurable de las distinciones clásicas entre *poiesis*, *teckné*, *praxis* y *teoría*. La tesis aristotélica

Debemos preguntarnos por los efectos que la jerarquización entre modos de conocer ha supuesto como anulación o silenciamiento de otras opciones epistémico-culturales

comparte la fuerte pregnancia que la herencia clásica ha supuesto para la modernidad, que re-interpretó el legado de modo funcional a su patrón de poder colonial. Por un lado, debemos problematizar entonces la hipótesis de

continuidad entre la antigüedad greco-romana y Europa, que Renato Ortiz propone como una ilusión falaz y Enrique Dussel ha desafiado; lo que se pone en duda, en todo caso, es la continuidad “natural” que se expone como una construcción ilustrada intencional sin perder por eso su fuerza instituyente en el discurso social moderno. Por otro, debemos preguntarnos por los efectos que esta jerarquización de los modos de conocer ha supuesto como anulación o silenciamiento de otras opciones epistémico-

⁴⁶ Los monólogos que la ciencia moderna propicia suelen ser sordos ante otras narrativas—cuya fundación en cosmogonías alternativas hace inconmensurables—y ciegos ante la localización corporal y espacio-temporal de quien enuncia en el juego de las cartografías geo-políticas mundiales.

culturales—el epistemicidio eurocéntrico sobre el que han advertido Ramón Grosfoguel y Heriberto Cairo.

La teoría (tal como se configura en el encuadre de la ciencia moderna, cuya presencia vive en la academia de nuestros tiempos) implica la posibilidad de identificación o el reconocimiento de leyes y principios; la pretensión de universalidad conlleva el abandono de lo particular e idiosincrático a favor de las notas comunes. Si, en cambio, pensamos en términos de narrativas o historias en plural, como herramientas del ser humano/social en el proceso de co-inteligir la experiencia vital—como sugieren

La teoría ejerce efectos de verdad especialmente en la academia, donde despliega una potencia heurística cuyo poder instituyente—no obstante—tiende a diluirse en otras instituciones y entramados vitales (entre ellos, penosamente, las escuelas secundarias)

Jerome Bruner o Marc Angenot—, reconocemos que la teoría viene a representar en los claustros académicos un relato autorizado tanto por las condiciones de producción que rigen el campo académico como por las lógicas de jerarquización de los saberes que operan a su interior y entre la academia, la ciencia y el resto de la sociedad moderna/colonial. Desde este locus geo-cultural la teoría ejerce efectos de verdad

especialmente en la academia, donde despliega una potencia heurística cuyo poder instituyente—no obstante—tiende a diluirse en otras instituciones y entramados vitales (entre ellos, penosamente, las escuelas secundarias). Las clases teóricas tradicionalmente consisten en la exposición magistral de las formulaciones “autorizadas” respecto de los contenidos definidos como dignos de inclusión curricular; la actividad científica en ciencia social se interpreta como la producción de conocimientos teóricos en el campo específico—fundamentada y legitimada por su relación con otras construcciones teóricas canónicas. La “teoría” en la universidad exige una jerga particular—diferente del registro lingüístico cotidiano—y unos modos de proceder sólo tangencialmente irreverentes.

Si, en cambio, tomamos la perspectiva que también Marc Angenot y el conjunto de pedagogos críticos y pensadores descoloniales abonan, estaríamos hablando del discurso como un hecho social sujeto a lógicas de poder. Desde esta mirada, la “teoría” en los claustros universitarios puede ser vista como un ejercicio de demarcación (de inclusión o exclusión al campo), así como de dotación de privilegios a una forma particular de relacionarse con lo que existe que queda despegada del cotidiano, del cuerpo como afectación sensible y el territorio como relaciones abiertas a configuraciones cosmogónicas múltiples, incluso manifiestas en planos de construcción semántica no discursivos. La teoría es en este sentido una práctica normalizadora en una institución disciplinaria moderna, como la llamaría Michell Foucault.

He conjeturado con colegas, en diversos foros académicos, que el tratamiento de la “teoría” en estos términos podría ser responsable por el desapego y la enajenación no sólo de los cuerpos pulsantes de los estudiantes sino también de su pulsión política. Entre las narrativas que privilegia el campo académico y aquellas

que inundan el cotidiano existen no sólo diferencias de estilo, registro y género, sino jerarquías. Entre los relatos que adquieren estatus teórico en la universidad y las historias que se viven en los colegios secundarios (destino de los graduados universitarios de los Profesorados de la Facultad de Humanidades, UNMDP) hay también desfasajes en el uso formal del lenguaje y el juego de autoridad y legitimidad de los discursos, que ya no se rigen por las normas del campo académico sino que se

La episteme moderna descansa en la posibilidad de escindir sujeto y objeto y en la fe en unidades de información que admitan operacionalizarse como mercancías

vuelven sensibles a las tramas institucionales específicas que les imponen nuevos grados de re-semantización y disociación subjetiva⁴⁷.

Tal vez la nota propia a las instituciones educativas del sistema escolar se halla en la confianza en la *tenencia* del conocimiento, con escasas oportunidades

de concreción de transformaciones intersubjetivas vitales que se presentan—no obstante—como un contra-relato.

Propongo que el relato del aprendizaje como tenencia o posesión no puede desentenderse de la matriz de poder colonial/moderna/capitalista en que se gestan los dispositivos escolares modernos. La episteme moderna

descansa tanto en la posibilidad de escindir el sujeto del objeto de conocimiento (ilusión que podemos adjudicar al binarismo cartesiano que Edgardo Lander entre otros ha señalado como uno de los mitos fundantes del sistema-mundo moderno/colonial) como en la fe en unidades de información externas, observables y medibles que admitan operacionalizarse como mercancías. La exclusión de las emociones y afecciones sensibles humanas presentan en este contexto problemas o resistencias para someterse a lógicas de la ciencia moderna y, en tanto éstas devienen regímenes de verdad, prevalece también en la ciencia social una racionalidad subsidiaria al modelo de las matemáticas y las llamadas ciencias naturales. Si bien el giro hermenéutico ha logrado instalar el problema de la subjetividad y promovido el avance de un estatuto metodológico propio para las ciencias sociales, estas narrativas científicas aún

adolescen de posibilidades de quedar emancipadas de la

La teoría en los claustros universitarios puede ser vista como un ejercicio de demarcación (de inclusión o exclusión al campo), así como de dotación de privilegios a una forma particular de relacionarse con lo que existe

Una narrativa subversiva de lo educativo supondría una demarcación de los regímenes de verdad tanto como una desclasificación por reincorporación del espacio y el tiempo, así como de otras territorialidades

La cognición es experiencia arraigada en la cual el ser, el hacer y el saber exhiben una ineludible intimidad

⁴⁷ La obra de Daniel Suárez y sus colaboradores propone una praxis subversiva en este sentido al *autorizar* la narrativa escolar situada.

propiedad privada (que supone, primero, la posibilidad de individuo) y la adquisición de bienes (simbólicos en este caso, pero con correlatos materiales en todo momento) tan presentes en los relatos de lo escolar⁴⁸. Los verbos “tener” en relación con las rutinas y los rituales escolares, así como la vocación por pensar a *el alumno, su* responsabilidad, *su* tarea y *su* calificación dan cuenta de la omnipresencia de una confianza tanto en la separación objeto/sujeto como en la ilusión⁴⁹ de lo individual y lo privado. Una narrativa sub-versiva de lo educativo supondría, así, una des-marccción de los regímenes de verdad tanto como una des-clasificación por reincorporación del espacio y el tiempo así como de otras territorialidades.

Como resultará ya evidente, las pedagogías descoloniales participan de la contienda por re-definir qué es el conocimiento en términos no-eurocéntricos o eurogestados, y por lo tanto no pensado como relatos o narrativas originadas en la actividad intelectual de sujetos particulares en redes científicas. Debaten entonces la escisión teoría/práctica sosteniendo que la cognición es siempre experiencia arraigada, como argumenta Arturo Escobar. Para un gran número de antropólogos y biólogos fenomenológicos, la dicotomía naturaleza/cultura no es ya sostenible, puesto que en prácticas situadas las comunidades (la dimensión colaborativa es irrenunciable) construyen conocimientos locales en los cuales el ser, el hacer y el saber exhiben una intimidad ineludible⁵⁰. Estas cohabitaciones de planos de la vida que la modernidad/colonialidad distingue y discrimina se encuentran hiladas en las tradiciones y narrativas de muchos pueblos colonizados. La colonialidad del saber, emplazada en la misma matriz genética de la colonialidad del poder, ha ligado el saber a una narrativa verbalizable, producible por individuos y objetivable. Ha gestado a las teorías en el campo académico como unidades de un universalismo abstracto, en el sentido de abstraído del tiempo, el espacio y el cuerpo de quien conoce. Estos universales quedan ahora puestos en cuestión.

Trabajar en el marco retórico de unas pedagogías descoloniales implica considerar la evaluación de los materiales y textos escolares que han establecido jerarquías entre modos de decir y hacer. También implica des-aprender el relato de la pedagogía moderna que surge en complicidad con la construcción de la subjetividad cívica funcional a la sociedad disciplinaria. La pedagogía ha sido el gran artífice de la materialización de un tipo deseable de subjetividad, tal como señala Santiago Castro Gómez. Las tecnologías pedagógicas de fines del siglo XIX tuvieron un rol

La pedagogía ha sido el gran artífice de la materialización de jerarquías entre modos de decir y hacer

⁴⁸ Entiendo que el estado de situación se ha modificado en 2020, probablemente como efecto incipiente de giro emocional y las resonancias del giro narrativo y el giro ontológico.

⁴⁹ Hablamos en este punto de ilusión porque dentro del campo de las ciencias experimentales, incluso de las matemáticas, ya se desconfía de las *posibilidades* de medir sin intervenir, de los absolutos y la previsibilidad, y del control y la certeza.

⁵⁰ Esto se ha radicalizado en los trabajos de Donna Haraway y su tendencia a pensar en términos de co-evolución, naturocultura y transfecciones.

fundamental en el establecimiento de estabilidades (también lingüísticas) que supieron traducirse en norma primero explícita y fueron luego relegadas al terreno clandestino⁵¹ de los rituales. Pero también es parte del trabajo de los pedagogos descoloniales recuperar la capacidad retórica y creativa del discurso que contiene la clave de la liberación en cada producción narrativa situada en un locus de enunciación privilegiado dentro del campo académico. Esta tesis se pensaba como un esfuerzo en esta dirección.

He intentado en esta segunda acotación re enhebrar las voces que me dispusieron a componer con mis colegas las conversaciones que compartí como diálogos. Hoy resuenan entre otras muchas voces que se hicieron audibles, y que trataré de recuperar en la segunda Escena. Antes, no obstante, me detendré en lo que llegué a pensar sobre la educación y la enseñanza al reconocer algunas voces que las significan.

⁵¹ El supuesto de clandestinidad se asocia a la no-explicitación (reservando una vez más para el discurso la posibilidad de lucha contestataria por la representación).

Era el mes de septiembre y estaba ya terminando de escribir la tesis. Había cerrado los marcos conceptuales, los había abierto, reformulado, reescrito, ampliado. Trataba con mucho esfuerzo de hacer una buena interpretación de las narrativas que había recogido. No conseguía trazar las líneas finales y respetar el marco de la tesis, de las secciones. La vida de los relatos encendía la bibliografía, inflamaba mi sed política. No lograba definir el continente. En este estado de desesperante estrés sutil y constante, Luis nos invita a su biblioteca.

Recuerdo la calidez de la luz por la ventana, la hospitalidad, la disposición ordenada de las colecciones, la inmensidad de estantes y libros, la música de fondo y la imagen de los tres (Luis, Cristina y yo) oteando los estantes como en danzas orquestadas. Yendo y viniendo, tomando, abriendo, pensando en vos alta. Esto es para vos. ¿Esto es para mí? No podés dejar de ver esto... Me vi de repente completando un listado eterno de libros; salí con tres bolsas y una piedra instalada en el medio del pecho: ¿qué voy a hacer si al leer estos libros encuentro algo que da un giro a mi tesis? ¿Qué voy a hacer si al leerlos descubro mi peor temor, que no he leído aún lo suficiente, que no sé lo suficiente?

Debo confesar que la angustia siguió hasta que terminé de leer los once libros que juzgué ineludibles. El corazón me dio un vuelco al comprobar que uno de ellos efectivamente mostraba un campo de gran intimidad con mi trabajo (el análisis crítico del discurso) que no había abordado. Decidí ocuparme de eso con la resignación de quien es empujado 20 casilleros para atrás en el juego de la oca... El alivio final llegó, entonces, casi inesperadamente en esta resignación ya asumida. Toda la demás bibliografía complementaba y/o alternaba lo que ya había desarrollado en los marcos. Ya no había novedad, sino caminos de desarrollo conceptual paralelos. Finalmente sabía lo que tenía que saber de los temas de mi tesis, o al menos así lo sentía. La frase "saturación de los datos" adquirió para mí un nuevo sentido, de libertad y de logro. Pude enmarcar mi tesis y mantener una idea clara de sus límites, de sus confines.

Tercera acotación (Sobre la enseñanza y ese afán de diseccionar lo educativo)

Educación, enseñanza y enseñantes en la modernidad/colonialidad

Una definición sobre la educación se hizo necesaria antes de abordar los relatos sobre la enseñanza en la investigación doctoral. Recuerdo que pensé en ella como una práctica que era a la vez natural y cultural, porque todavía me apegaba a los binarismos que he tratado de desmontar con muchos de mis colegas desde entonces. Reconocía la omnipresencia y ubicuidad de lo educativo en todas las comunidades y sociedades, y entendía que estaba cimentada en la capacidad humana para la mediación, la abstracción y la simbolización propia de la vida de los hombres y mujeres, con su distintiva potencia para la construcción de artefactos culturales. Si bien la describiría como una tecnología más adelante, ya había advertido que se trataba de una parte constitutiva y orgánica, de una disposición social a la transmisión de lo valorado. Si bien esta transmisión es siempre, como sostiene Jacques Hassoun, interrumpida, es decir, inevitablemente abierta a múltiples reinterpretaciones, implica una mínima eficacia en el pasaje de ciertas herencias.

La historia de los pueblos y nuestra propia experiencia dan cuenta de la importancia de los relatos para afiliar a la historia y tradiciones comunes, así como para instruir respecto del ethos de una comunidad particular. En la modernidad/colonialidad, el dispositivo escolar materializó estas necesidades ante la coyuntura de un tiempo marcado por la constitución de los Estados Nación, el capitalismo industrial y la vida urbana, gestando un modelo que se importaría desde la geocultura occidental al resto del mundo como sinónimo de civilización⁵².

El dispositivo escolar moderno—fundado en un relato moderno de la formación, como han postulado Silvia Grinberg y Esther Levy—se conformó en función de ciertas necesidades particulares y adquirió formas de tratar el tiempo, el espacio y el sentido de la educación que paulatinamente se inscribieron con igual eficacia tanto en los mobiliarios y estructuras arquitectónicas de las escuelas como en los textos escolares y las conciencias sociales. Su institucionalización no sólo gestó un nuevo oficio, sino también un conjunto de narrativas que llegamos a conocer como teorías pedagógicas.

El tiempo de la enseñanza, la organización y secuenciación de los contenidos, las variaciones según las edades, el capital cultural o el desarrollo psíquico de los aprendices, los contextos de la educación, las actividades y tareas escolares, la formulación de objetivos, las técnicas, instrumentos o enfoques de enseñanza y evaluación son todas tecnologías hoy naturalizadas que se gestan en los modelos de producción en masa del capitalismo industrial y la noción de sistema entonces prevalente para la explicación de los fenómenos naturales y físicos, primero, y humanos y sociales luego. Estas

⁵² A medida que corren los años y ante el advenimiento de una descomposición del artefacto colonial capitalístico, no obstante, va creciendo el reconocimiento de la potencia educativa de otras agencias culturales y colectivos sociales.

tecnologías no surgían de un vacío, sino de la conjugación de técnicas pre-existentes, esporádicas e irregulares, con nuevos enfoques conceptuales en un marco de completa reestructuración de las relaciones sociales, la regulación social y las formas de producción. Produjeron paulatinamente, sugiere Daniel Feldman, una trasmutación del énfasis en el aprendizaje—que podía resolverse en contextos reducidos y modalidades personalizadas—al problema de la enseñanza en masas, que ya requería una tecnología productiva a mayor escala.

La estandarización y normalización de las prácticas escolares y sus productos revistió cambios también en términos de relatos para su legitimación. Si bien los imperativos de preparación para el trabajo y la ciudadanía siempre han constituido una misión como sustrato de base de la escolarización moderna, en la década de los años 60 del siglo XX se advierte una particular sofisticación del dispositivo, al incorporar nuevos lenguajes teóricos y enfoques profesionalistas. La especialización del campo conduce también a su tecnificación, asociando gradualmente calidad a normas de operativización, a la vez que despiertan narrativas insurgentes que exponen la doble eficacia del dispositivo—por su accionar y su invisibilidad. Sobre fines del siglo XX, la impronta neoliberal profundiza y naturaliza algunas de las intenciones ya germinadas del desarrollismo, extremando la lógica empresarial—de control y rendición de cuentas—con la voluntad de sumir lo educativo a un conjunto de variables en un marco interpretativo económico.

La formación docente⁵³ lleva marcas de cada una de estas transformaciones, las cuales devienen en lo que María Cristina Davini ha reconocido como tradiciones (yo las llamaría hoy disposiciones interpretantes). También encierra algunas claves que permiten comprender minusvalías y destratos que pueblan el sentido común—algunos de los cuales emergieron en las conversaciones con colegas durante las entrevistas— y que se asocian con el origen del magisterio como misión femenina y su primigenia asociación con el espiritualismo y lo pedagógico. Si bien la docencia—anudada a la vocación y concebida según un modelo de normalidad que exigía la asexualidad, el sacerdocio, la ejemplaridad, la moralidad y la limpieza—respondía a una serie de expectativas sociales y se imbuía de cierto prestigio en los comienzos, la historia se modificó con el crecimiento y la consolidación de los niveles medios y universitarios, y la eventual conformación de las ciencias de la educación a finales del siglo XIX. Dice

⁵³ Utilizo la frase “formación docente” aquí para que se identifique con claridad una ontología que optaré por rebautizar luego como “educación docente”. Como sugiere Jorge Larrosa, el concepto de formación puede dar tanto lugar a la idea de desarrollo de disposiciones pre-existentes, como a la premisa de con-formidad respecto de un modelo ya anticipado de ser humano. En ambos casos, persiste la obstinación de la caracterización del docente como sujeto y el estudiante como objeto de esa acción, en lugar de abandonar la tensión sujeto-objeto a favor de la relación discursiva sujeto-sujeto, como propone Hugo Zemelman y, en otros términos, la pedagogía crítica. Además de estas objeciones respecto del vocablo “formación”, la investigación doctoral hizo evidente que vamos construyendo madejas de relatos, que en una captura momentánea y caprichosa referimos como identidad docente, con insumos de toda nuestra experiencia social, durante toda nuestra vida. Hablar de educación docente permite aludir a todo lo demás que se entrama con los currículos y vivencias que se generan en las instituciones a propósito de la formación docente.

George Steiner que fue la derrota de Francia en la guerra Franco-prusiana lo que potenció el modelo alemán y la revisión de los ideales pedagógicos franceses que habían sostenido el prestigio de las *Grandes Écoles*. Esta escisión entre modelos, que alcanzó a nuestro país, se volvió jerárquica y efectiva en maneras que aún hoy están inscriptas en el ideario escolar y social. Las escuelas de magisterio, allá y aquí, continuaron con el desarrollo de la pedagogía y, pese al esfuerzo de virar hacia el positivismo, fueron significadas crecientemente como la contraparte negativa (insuficientemente científica o docta) de la formación universitaria.

A partir de esta breve reseña histórica es posible explicar rasgos de la era fundacional de los profesorado que en Argentina están aún hoy vigentes. En primer lugar, en nuestro país las diferencias se fosilizaron en los dos subsistemas en el marco de la educación superior para la formación docente, que implican de hecho dos opciones epistémico-teóricas—ambas oportunamente afectadas por el positivismo, pero disímiles en sus enfoques y su ponderación social. Luego, hay remanencias todavía de la adopción del modelo prusiano en las universidades y, consecuentemente, de la fractura primigenia entre lo pedagógico entendido en un sentido instrumental para la enseñanza y el contenido propio de la disciplina.

Los subsistemas dentro de la educación superior para la educación docente refractan opciones epistémico-políticas de diversos grados y modos de devaluación de lo pedagógico

profesorado que en Argentina están aún hoy vigentes. En primer lugar, en nuestro país las diferencias se fosilizaron en los dos subsistemas en el marco de la educación superior para la formación docente, que implican de hecho dos opciones epistémico-teóricas—ambas oportunamente

Pedagogías, didácticas y el aislamiento de la enseñanza

Como mi investigación se interesaba por la enseñanza universitaria y se inscribía en la tradición del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, hizo pie en un principio en la obra de Edith Litwin y, específicamente, en el encuadre particular denominado Nueva Agenda de la Didáctica (NAD). La afiliación a esta Agenda arrastraba un universo de representaciones y supuestos de conflictiva y compleja convivencia con lo que se comprendió en sus orígenes y se reconoce aún hoy como pedagogía.

Es menester aclarar primero que, tal como se adelantó, las desventuras de lo pedagógico comenzaron hace ya mucho tiempo, cristalizando un desprestigio que ha sido agudamente abordado por Liliana Sanjurjo entre otros. Tal

Históricamente podemos recuperar el surgimiento de la premisa que enseñar no requiere de una formación o preparación ad hoc

desprestigio, dolorosamente certero, tiene una larga data y puede comprenderse a partir de un conjunto particular de razones. Siguiendo el rastreo historiográfico que propone Araceli de Tezanos⁵⁴, quien sitúa el origen de la pedagogía en la tradición francesa (reconociendo no obstante el hito fundador en Comenio), la pedagogía inicialmente goza de un prestigio singular en las Escuelas Normales, en que la enseñanza aparece como el principio ordenador del campo en construcción y se reconoce el valor del

⁵⁴ De Tezanos justifica tal rastreo en la tradición francesa por su influencia en Latinoamérica a través de la bibliografía vigente en las instituciones de Formación Docente a partir de los años 30 del siglo pasado.

oficio de enseñar. Es con la aparición de las Escuelas Normales Superiores en Francia, a cargo de profesionales dedicados a otras disciplinas específicas, que se debilitan y anulan sus intereses al correr de la escena tanto al aprendizaje como a la formación en el ámbito de la teoría y la práctica de la enseñanza. Este desbancamiento de la pedagogía como saber disciplinar emergente se fundamenta en la premisa—todavía viva en muchos ambientes sociales, e incluso escolares⁵⁵—de que saber enseñar no requiere de una formación o preparación *ad hoc*. La pedagogía queda asociada a acercamientos espiritualistas, en un momento de creciente positivismo, y emerge por primera vez el pedagogicismo y la crítica —ahora por la ausencia de bases científicas—del oficio de enseñar.

La enseñanza comienza a ceder terreno frente a la educación conforme asume significados más estrechos, como la acción práctica en las aulas, como documentan Olga Zuluaga y sus colaboradores. Frente a la indeterminación semántica que empieza a asaltar a la pedagogía (también y fundamentalmente despreciada desde una centralidad de la sociología y la pre-eminencia de Durkheim en el pensamiento de la época), la posibilidad de articular los saberes alrededor de la educación y de subsumirla epistemológicamente a la sociología va tomando forma.

Así, la pedagogía como “ciencia y arte de la educación”—definición publicada en 1887 en medios francófonos y recuperada por Francine Best en su afán por comprender los avatares históricos del término pedagogía—se autodefine en este contexto decimonónico como la posibilidad de reflexión teórica sobre la educación. Esta incipiente sistematización no será, no obstante, totalmente autónoma, pues arrastra ya la marca de la postura espiritualista que oportunamente se debatirá con la mirada positivista y terminará constituyendo lo que Liliana Sanjurjo ha descrito como una de las dos fuerzas obturantes de su desarrollo independiente. De hecho, a medida que transcurre el siglo pasado, parte del

Tanto el sesgo cientificista como el temor al espiritualismo han devenido en fuerzas obturantes del desarrollo independiente de la pedagogía

campo de la pedagogía va siendo cooptado por prácticas científicas institucionalizadas que en términos simbólicos y materiales la reducen a la práctica de los maestros en el aula. La consolidación del dispositivo “Ciencias de la

Educación” (una narrativa con inmediatas y mediatas consecuencias materiales concretas) rescata a la pedagogía del espiritualismo pero tiene al menos dos efectos nocivos: por un lado, la pedagogía se asocia cada vez más al hacer—y aquí debemos considerar las jerarquías que el mundo moderno/colonial ha establecido para la práctica intelectual en pleno contraste con otras prácticas humanas—y se fragmenta en disciplinas aportantes pero de ninguna manera centradas en el problema educativo o articuladas por la enseñanza. Por otro, la marca cientificista, positivista, que asume el campo así llamado ahora atrae a la comunidad de las universidades y repele a los Institutos Superiores

⁵⁵ Se utiliza el vocablo “escuela” y su adjetivo “escolar” para referirnos a todos los niveles del sistema educativo y todas sus formas. En este caso, específicamente, los ambientes escolares a que nos referimos son primordialmente aquellos del nivel medio y superior universitario.

de Formación Docente, profundizando la escisión institucional y jurisdiccional primigenia, y traduciendo las diferencias como asignación desigual de legitimidad (lo que sucede en los Institutos Superiores, ligado a la Pedagogía construida estrechamente como hacer docente y despreciada por su ausencia de cientificidad, ahonda una grieta que en términos curriculares, especialmente en su arraigo cultural, está aun lamentablemente vigente).

En los profesorados universitarios—y entonces, en los círculos de la Academia—esta posición privilegiada de las Ciencias de la Educación, con la consecuente “didactización” de la pedagogía se manifiesta como la marginalización del término y el concepto. La pedagogía se subsume por partes en otros dominios del saber y el hacer científico—notablemente la sociología, psicología, historia y luego filosofía de la educación en la tradición europea, y la psicología norteamericana—. Aún cercenada y minimizada como acción docente, pierde también algo de este terreno frente a la irrupción en los años 70 del siglo XX del término Didáctica. Podríamos decir que en estas décadas y hasta los años 80 del siglo pasado, los planes de formación se debaten entre corrientes espiritualistas y positivistas en un escenario dominado por un lado por las Ciencias de la Educación y por otro por el desarrollo de las didácticas específicas, que ingresan y se consolidan gracias a figuras como Yves Chevallard.

Así, durante más de cien años, la pedagogía sufre la pérdida de valor, primero, y la trasmutación, luego, de su objeto de estudio; cede legitimidad por su asimilación a las corrientes espiritualistas y es “rescatada” por el positivismo, aunque ya travestida en Ciencias de la Educación. Su asociación en las primeras décadas del siglo XX con la psicología, especialmente la psicología experimental, refuerza el estatus de cientificidad mientras profundiza la nueva dependencia. La irrupción del uso del término “didáctica”, concomitante con los desarrollos desde las didácticas específicas, ahondan la equiparación de la enseñanza (como primigenio objeto de estudio de la pedagogía) con los métodos, las técnicas y los procedimientos para la enseñanza. Todo esto resulta en la atomización de su campo, la subordinación epistemológica y la consecuente encerrona teórico-conceptual, así como su eventual instrumentalización. El maestro se transforma en el sujeto que debe aplicar los conocimientos producidos desde otros campos disciplinares (con énfasis en el aprendizaje, lo institucional y/o la gestión), mientras que el binomio “enseñanza-aprendizaje” cercena sus posibilidades de pensar en la enseñanza en sus dimensiones complejas (especialmente en relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura). La pedagogía tiende a reducirse a procedimientos operativos y el maestro es animado a asumir funciones disciplinarias, alejándose de su conformación como sujeto público capaz de creación y producción intelectual. La formación docente en este contexto se presenta diversa y confusa: sin la enseñanza como eje articulador, se restringen las posibilidades de la reconceptualización y se enseña a los futuros docentes a pensarse por fuera de una comunidad intelectual.

Estos avatares en la historia de lo pedagógico viven en la currícula de la formación docente tanto como en los idearios sociales. En el nivel superior universitario, en particular, la fragmentación y diáspora epistemológica inscriptas en el abordaje desde las Ciencias de la Educación deviene en mallas curriculares fragmentadas, que aluden tanto a los fundamentos filosóficos o sociológicos de la educación como a los aspectos más instrumentales de la enseñanza, por un lado, y los saberes relacionados con el planeamiento y el control en el marco de los sistemas escolares, por otro. Este estado de situación, de gran disociación y mínima hibridez aparente, genera expectativas de integración en los espacios de Práctica Docente (que en los planes como los vigentes en la Facultad de Humanidades de la UNMDP además se proponen al término de la carrera) que raramente se concretan, así como confusiones respecto de la teoría y la práctica, como ha advertido Liliana Sanjurjo. La ausencia de la enseñanza como núcleo legítimo de preocupaciones y de la pedagogía como el campo de problematización de su inherente complejidad (complejidad negada) hace que los aprendizajes y los esfuerzos se dispersen y disgreguen.

Aún antes de emprender el trabajo de campo, intuía que, en el contexto local de la Facultad de Humanidades, UNMDP, esta recuperación del campo pedagógico era motín de lucha. En el fuero interno del Departamento de Ciencias de la Educación—antes Departamento de Pedagogía, no casualmente⁵⁶— la restitución de legitimidad hacia lo pedagógico tomaba matices epistémico-políticos. Freire, en particular, y la pedagogía crítica en general abonaban en este contexto una apuesta contra-hegemónica que ambicionaba la re-valorización y la re-ampliación del campo de lo pedagógico. El auge creciente de la pedagogía descolonial, por su parte, auguraba la ampliación del campo hacia confines desafiantes, disolviendo las fronteras entre lo escolar y lo educativo (que reside ya no sólo en las escuelas sino también en las múltiples agencias sociales de producción cultural, y la teoría y la práctica (cristalizando la voluntad práxica que Freire aventurara), y reinsertando a lo pedagógico en el corazón de la vida social.

A pesar de estos movimientos, la afiliación a la Nueva Agenda de la Didáctica presentaba algunas tensiones interesantes. Por empezar, y como resulta evidente, este corpus académico se interesa por la enseñanza

Creo que aun en contextos de fuerte asertividad de lo pedagógico, la representación minusválida del campo es frecuente y productiva

universitaria mientras evita asociaciones con lo pedagógico, adjudicando a la Didáctica, en cambio, estatus de ciencia social crítica⁵⁷. Con este movimiento, la Nueva Agenda de la Didáctica se estira hasta alcanzar dominios que otros autores reclaman históricamente para la pedagogía, se con-funde con ella

⁵⁶ El Departamento de Pedagogía se transformó en Departamento de Ciencias de la Educación porque la primera denominación restringía sus posibilidades de desarrollo y crecimiento institucional, según han testimoniado quienes impulsaron el cambio.

⁵⁷ Así la definió Alicia Camilloni en el Seminario Epistemología de la Didáctica, en la Universidad Nacional de Mar del Plata en marzo de 2017.

y se conforma como un campo fecundo, muy influyente, para la investigación educativa en el país y el resto de Latinoamérica.

Las aspiraciones de la Didáctica del Nivel Superior quedan retratadas en la *Justificación de la didáctica* de Alicia Camilloni. Allí la autora se ocupa de exponer ocho supuestos que hacen necesaria la constitución de este campo en particular, exhibiendo su complejidad. Se podrá observar, a partir de la enumeración que sigue, que el objeto de este campo parece ser la educación, y no la enseñanza. Camilloni advierte que no toda forma y modalidad de educación es legítima, ni todas tienen el mismo valor; los conocimientos científicos no tienen la misma lógica que deben adquirir en la enseñanza; las decisiones curriculares no pueden eximirse de la crítica constante respecto de “los principios teóricos y prácticos que las sustentan”; “la inclusión de todos en altos niveles de desempeño y de información” no está aún garantizada; el destino de los estudiantes no está determinado por aptitudes y el trabajo del profesor no se limita a identificar capacidades e incapacidades naturales; la evaluación plantea limitaciones para conocer el aprendizaje de los estudiantes que los criterios definidos en la política pública no resuelven; enseñar no es fácil, una capacidad innata o una tarea intuitiva y, finalmente, no podemos decir que todo está bien en la educación, y que no es preciso mejorarla. El planteo de estos supuestos construye un campo fundamentalmente ético-político, donde la tarea de evaluar los efectos prácticos de la educación en términos de justicia social es destacada. En este recorte convergen tanto las teorías sociológicas como filosóficas y antropológicas, con un tono decididamente crítico. Pero también revelan un interés práctico, un dominio del campo abocado tanto a las formas y modalidades de enseñar, como a los desafíos que plantean los contenidos de la enseñanza, la evaluación y los sujetos del aprendizaje. Queda así, por un lado, redefinida la didáctica en dominios que originalmente fueran pedagógicos (de la enseñanza en sí y no sólo su ejercicio) mientras que, por otro lado, está anudada la referencia a la enseñanza como lado práctico de la educación, de la acción docente en atención a las grandes líneas teóricas respecto del conocimiento y los procesos de apropiación.

Alicia Camilloni ha escrito, incluso, que la didáctica es una disciplina teórica, y que aborda “la acción pedagógica”. Parece así invertir una más antigua subsunción de la didáctica a la pedagogía. Aun cuando la enseñanza como práctica es indiscutiblemente el eje y centro articulador de la Didáctica en estas posturas, la tendencia reduccionista (que se reconoce en la historia de la didáctica) se resuelve con la generación de un territorio demarcado por el sentido (educativo) de la enseñanza desde posicionamientos ético-políticos.

Los esfuerzos por demarcar la incumbencia de la didáctica hacen evidente una preocupación por objetivar—“oficializar”, diríamos aquí—una narrativa que puede ser interpretada como pugna en el proceso de institución de su sentido. Ya en los años noventa del siglo pasado Alicia Camilloni se abocaba al análisis de un estado de indefinición o ambigüedad en la demarcación del campo de la

didáctica, cuyo estatus epistemológico revestía controversia. Así, en ese tiempo la didáctica podía entenderse como una teoría de la educación (no una teoría científica, entonces, sino práctica), una disciplina científica de investigación empírica o un conjunto de reflexiones sostenidas desde otras disciplinas que tomaban a la didáctica como instancia de aplicación de (otros) saberes.

A contrapelo de estas significaciones, la Nueva Agenda pugna por la re-focalización, el aglutinamiento de los saberes producidos a partir de un centro que es nominalmente nuevo, pero sugestivamente cercano al dominio primero de lo pedagógico. La Didáctica quiere ocuparse de una práctica (la enseñanza) que está investida de la carga semiótica de sujetos concretos en campos académicos con coordenadas histórico-territoriales muy precisas. Supera así tres posibles interpretaciones de gran circulación, a saber, la conceptualización de la didáctica como teoría de la enseñanza (tradición europea secular), su consideración como una parte de la psicología educacional (tradición norteamericana hasta mediados del siglo XX), o la vocación de reducirla a uno de sus componentes, como el currículo. Es especialmente reveladora la denuncia a la falta de uso de la palabra Didáctica en inglés—que es sin embargo inversamente proporcional a la utilización de enseñanza (en la tradición norteamericana se sobresimplifica la didáctica al punto de hacerla desaparecer, reduciendo al aprendizaje como resultado lógico y necesario de una metodología que comprende y respeta su lógica). El gran antídoto contra estos reduccionismos proviene de la irrupción de la ética, fuertemente impulsada por la obra de Gary Fenstermacher en Wittrock, pero también por los desarrollos que el contexto mejicano receptor de los exilios latinoamericanos produjo, como en el caso de Alicia de Alba. Estos aportes impiden subestimar tanto el impacto político de la enseñanza como su conceptualización como causa necesaria del aprendizaje, y dan impulso a la Nueva Agenda.

El campo de la Didáctica en la NAD, así, parece reconquistar la centralidad de la enseñanza y ubicar a los saberes provenientes de otras disciplinas como subsidiarios de este campo. La afinidad con la vocación original de la pedagogía, así como la restitución disciplinar que propició a partir de la década del 90 del siglo XX, profundizó mi inquietud respecto de las influencias que han operado sobre la comunidad de educadoras rioplatenses para omitir al término pedagogía en esta empresa de instalación de una nueva agenda y legitimación del campo. Identificar el trabajo de Edith Litwin y Alicia Camillioni en la Universidad de Buenos Aires parece resolver en parte el acertijo, puesto que explicaría la centralidad que adquieren las Ciencias de la Educación—jerarquía que se ha puesto en evidencia en las academias tanto en Europa como en Latinoamérica. Luego, cobra pre-eminencia el contexto para el cual se plantea la NAD: el interés por mejorar la enseñanza universitaria desde nuevas coordenadas y, específicamente en el caso de Edith Litwin y sus colaboradores, desde un ángulo teórico-epistemológico enraizado en la psicología cognitiva. Reconociendo que en la modernidad la pedagogía adquirió sentido como una práctica ideológica, normativa y prescriptiva, con escasa vocación científica, Litwin apela a la Didáctica en asociación con lo disciplinar y lo científico—estándartes que

signan la cultura universitaria. En las obras de las grandes referentes de la Nueva Agenda, lo pedagógico sólo aparece como adjetivo, siendo la Didáctica esa ciencia social crítica capaz de ganar el respeto del resto de los campos disciplinares de la academia⁵⁸.

Lo cierto es que, en el contexto de la investigación doctoral, es bajo el nombre de Didáctica que se nucleaban gran parte de las intrigas pedagógicas para la universidad. La enseñanza se transforma en su propio objeto, asumida como práctica, pero complejizando su naturaleza por sus relaciones necesarias con otros saberes de las ciencias de la educación. Se refunda como campo científico sobre nuevas epistemologías crítico-hermenéuticas, con sus dimensiones ético-políticas. El método se transforma en construcción metodológica para dar ingreso al universo de creencias, representaciones, vivencias, conocimientos, circunstancias, relaciones y tomas de posiciones que los enseñantes enredan en sus prácticas. Los límites entre, por ejemplo, la relación didáctica – como interjuego entre profesor y contenido—y la relación pedagógica – entre profesor y alumno— se hacen difusos, problemáticos y difíciles de sostener con argumentaciones sólidas. Sólo con el propósito de advertir los matices más ceñidos a su desarrollo se puede justificar el aislamiento de la enseñanza de las creencias respecto de cómo se aprende, el propio proceso de socialización escolar, las experiencias y relaciones con el saber, las intenciones y motivaciones privadas y las decisiones metodológicas reclamadas por contextos situacionales fuertemente impregnados de cruces geoculturales.

Y es precisamente esta tendencia a la disección y las vocaciones taxonómicas—indispensables para cualquier disciplina que quiera ser investida de autoridad académica—la que me ha llevado a pensar que la Didáctica no ha tomado, finalmente, el lugar de la pedagogía. En la carga semántica que este término asume en las pedagogías críticas y descoloniales, las fronteras han ido careciendo de sentido. Si bien esto es hoy más evidente, y se sostiene incluso desde las ciencias más “duras” desde hace décadas—como se despliega en la Segunda Escena—también en el momento de la investigación doctoral se podía percibir la incomodidad que generaba una didáctica apegada a las tradiciones más conservadoras, más colonializadas, de la ciencia moderna. Las pedagogías, en cambio, sostenían el interés por participar de todo lo educativo, dentro de las instituciones escolares y en la trama más compleja del dominio de la vida social, en lo docto y el cotidiano, en los textos escritos y las tradiciones orales, en el encuadre onto-epistémico de la modernidad/occidentalidad pero también bajo los signos de otras cosmogonías.

⁵⁸ La etimología de la palabra “pedagogía” y las relaciones que preconfigura con la infancia tal vez puedan colaborar con nuestra comprensión de la resistencia que genera en las universidades, que se afanan por desentenderse de los desprestigios y maltratos que asaltan a los niveles básicos de la escolaridad. Debo reconocer que esta relación entre la universidad y los otros subsistemas educativos se tornó inquieta a partir del trabajo de campo, y que despertó un universo de significaciones que tienen pendiente su indagación profunda y concienzuda.

El panorama en 2015 era de relativa paridad en la comunidad de docentes de la Facultad—de los especialistas del campo de la educación, ya que el resto, como conté, prácticamente desconocía y destrataba a la didáctica y la pedagogía en partes iguales, o reconocía a la primera pero solamente como un inventario de técnicas y recursos. Me animo a decir que los desarrollos de las investigaciones han volcado la balanza a favor de la pedagogía en estos años, también porque el giro descolonial se ha popularizado en otras ciencias humanas y sociales. No obstante, el desprecio y la minusvalía se han sostenido; sin poder concluirlo como producto de un nuevo trabajo de campo deseo, no obstante, compartir que en mi experiencia como pedagoga (mujer, además) registro con frecuencia las afectaciones y efectos del menosprecio a lo pedagógico en el contexto universitario.

Esto se vincula con otro desarrollo que reclamó la tesis luego de las primeras instancias de trabajo de campo, y que abordaba las narrativas sobre las enseñantes. Desde los imperativos de ejemplaridad y sacralidad hasta el desconocimiento de los derechos cívicos, hay un inmenso abanico de relatos sociales que se manifiestan (y construyen) los sentidos sobre el ser docente. En primer lugar llama la atención, como para la pedagogía, la irreverencia con la que otros profesionales se permiten opinar sobre los docentes y juzgar sus trabajos. También creo que sería menos doloroso si las y los profesores y maestros no cayeran con tanta facilidad en la trampa de la valía social que se erige desde la toxicidad de ciertas relaciones linderas con el amor y la femineidad⁵⁹.

Para abordar este tema, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* sigue siendo una obra ineludible. En ella, María Cristina Davini describe las tradiciones prevalentes en el ámbito educativo nacional respecto de quienes enseñan, reconociendo a fines del siglo XX tres relatos relativamente nítidos en el imaginario social y fuertes en su capacidad instituyente a través de las prácticas institucionalizadas y su representación en las agencias de producción cultural (tanto la industria recreativa del cine, el teatro y la literatura como en las “noticias”, publicidades y otros artefactos y rituales omnipresentes en la cotidianidad). Pervive allí, en primer lugar, el ideal del maestro “normal” producido en el ideario nacional como el guardián de las buenas costumbres a fines del siglo XIX, cuando se crea el estado educador para materializar el proyecto homogeneizador de las elites ilustradas y urbanas que, como ha descrito extensamente Adriana Puiggrós, buscaban integrar a la nación al capitalismo. El proyecto nacional es reproductor, en este sentido, de los ideales eurocéntricos ligados al mundo moderno/colonial/patriarcal/capitalista/cristiano ya difundido en el continente—primero por coerción y luego en sucesivas conquistas hegemónicas con la complicidad de las ciencias sociales, su *hybris* del punto cero y pretensión de verdad. En virtud del relato unicista de progreso e historia universal de los pueblos, los núcleos de poder económico y político de la Argentina asociaban

⁵⁹ He trabajado en los últimos años, por impulso de la tesis y afectación de los feminismos, en la toxicidad del amor romántico para la vida docente. Existen, incluso, algunas charlas disponibles en redes sociales y sitios web que pueden consultarse.

capitalismo con modernización sin percibir aún la condena que esto suponía como eterna primarización de su economía.

Es precisamente la vocación por la modernización lo que modifica parcialmente una de las notas constitutivas del sistema/mundo, como eran la religión y cultura cristianas, adhiriendo al positivismo como emblema de confianza moderna en el hombre y fe ineludible en la razón humana. La vertiente positivista entonces supuso el impulso de la educación laica, mientras que el espiritualismo pedagógico (también acunado en Europa) reforzaba unas notas normalizadoras y socializadoras del maestro. Aquí aparece un primer atributo representativo del docente ligado a lo femenino (por la asimilación del encargo social con las tareas de socialización familiar y la percepción de que las habilidades requeridas para la enseñanza como naturalmente femeninas), que Graciela Morgade denuncia como históricamente configurado en ligazón con la mala remuneración económica y la baja estima. Producto de una segmentación horizontal (de todos los trabajos existentes, sólo algunos relacionados con los servicios personales en espacios limitados son creados como naturalmente aptos para las mujeres) y una segmentación vertical (se espera que las mujeres cumplan con los encargos sociales de menor poder o autoridad formal) el género femenino—así como las labores a él asociadas—supone una relación particular con el conocimiento, dice Morgade. El carácter civilizador de las maestras del siglo XIX exigía ejemplaridad y disciplinamiento a la vez que prescindía de la formación científico-técnica, contribuyendo con el reforzamiento del mito de la inadecuación de lo femenino para participar en la cultura científico-positivista que gozaba entonces (y en cierto sentido hasta hoy) de particular prestigio. Si bien esta representación de las primeras maestras argentinas ha quedado más ligada al nivel primario (la transformación del magisterio en una carrera de nivel superior no universitario resultó insuficiente para el rescate del tono utilitarista primigenio) la resonancia en el resto de los niveles del sistema educativo actual es notable, especialmente en la voluntad de adherir a las tradiciones académicas o eficientistas—que describiremos a continuación—con mayor prestigio social actual⁶⁰.

La tradición académica aparece como responsable de un nuevo criterio de legitimidad para el enseñante fundado sobre el prestigio de las ciencias cuantitativo-experimentales y el conocimiento de este modo producido. Como explicaba Davini, la mayor proximidad a las ciencias básicas garantiza

La jerarquía de la Universidad, ligada a la conservación de la clase social, se fundamentó sobre el privilegio de la disciplina científica como narrativa autorizada

mayor estatus académico⁶¹. Se asocia también, naturalmente, al giro que la sociología propusiera tanto para el abandono del tono espiritualista de la pedagogía (el que barrió con el uso de la palabra) como para la adopción

⁶⁰ Como dice Cristina Davini, la maestra normal gozó de gran prestigio y estatus social mientras fue funcional a la utopía civilizadora. A medida que el academicismo se fortaleció, el rol docente se reinterpretó como ausencia de ciertos atributos valorados y perdió la marca inicial de legitimidad.

⁶¹ El respeto por el tiempo verbal presente alude a la vigencia que esta significación ha preservado, pese a los movimientos y esfuerzos contra-clásicos en este sentido.

de la educación en lugar de la enseñanza como objeto del campo, como hemos abordado antes. La irrupción de las Ciencias de la Educación, así como su inscripción en el ámbito universitario, promovieron el cuestionamiento de los cursos de formación pedagógica calificándolos de a-científicos y faltos de rigor. Davini sostiene que la exaltación del conocimiento disciplinar que se enseña fue entonces concomitante con la desvalorización de la formación pedagógica como superficial, débil e innecesaria. Todo esto ocurría, por supuesto, en un escenario donde el ejercicio del poder se unía con los ideales de la racionalidad tecnocrática (consolidando el dispositivo poder-saber que Michell Foucault advierte como propio de la episteme moderna) para dotar de sentido social a ciertas profesiones o campos del saber. La expansión de la matrícula de la educación media generó un corpus de nuevos graduados de estrato social medio que promovió también, sostiene Pablo Pinkasz, una disputa de clases resultante en la apropiación de espacios universitarios por las clases altas y el refuerzo de la autoridad de estos claustros en la contienda por la formación en el nivel secundario. Por supuesto, la marca de género persistió, ya que la mayoría de los estudiantes universitarios eran varones, iniciando un comportamiento de la masa de trabajadores docentes que se sostiene hasta el día de hoy y que implica una feminización en el nivel inicial y primario (con la concomitante precarización laboral y simbólica) y una tendencia actualmente más equilibrada para los niveles medio y superior.

Encontramos entonces, con el advenimiento de las representaciones que Davini rotula como tradición académica, un juego de jerarquías de conocimientos, instituciones y género (heterarquías binarias herederas del eurocentrismo según Ramón Grosfoguel) que polariza lo femenino/pedagógico/no universitario frente a lo masculino/científico/universitario e inicia el hiato entre las cuestiones instrumentales de la enseñanza y la producción de conocimientos pedagógicos. Aun Gary Fenstermacher, a quien Davini recupera por sus aportes a la enseñanza, sostiene que la distinción entre la producción de conocimientos y su aplicación debe ser clara, remitiendo a la diferenciación propuesta por Aristóteles entre sabiduría teórica y sabiduría práctica. Es en el seno de este movimiento re-semantizador de la enseñanza que Davini acuña como tradición académica donde se consolidan estas heterarquías. A partir de aquí, los docentes quedan sujetos a regímenes de verdad que sólo en ejercicio de autonomía política se movilizarán para desarticular, cuestionar y desafiar, a contrapelo de una expectativa social que los exime de la actividad productiva en el campo.

Con la tradición academicista se materializan y agudizan las distancias entre lo femenino/pedagógico/no universitario y lo masculino/científico/universitario

Davini cierra su exposición sobre las tres tradiciones más potentes hasta fines del siglo pasado con la mirada eficientista, de base neoconductista, que propone al docente como un técnico u operario. Esta tradición nace con el desarrollismo de los años 60 y la renovada confianza en la educación para la

formación de recursos humanos y la producción de bienes simbólicos tendientes a fomentar la modernización de las industrias. El sentido instrumental de la escolaridad moderna no constituye una novedad en este periodo histórico; sin embargo, la planificación de la enseñanza según criterios de intensificación económica y eficiencia administrativa profundiza la división del trabajo escolar y reduce al docente como mero ejecutor de procedimientos ideados por otros. La tecnoburocratización de la enseñanza debilitó aún más la valoración del trabajo docente y generó la solidificación de su estatus semi-profesional. Los espacios de autonomía quedaron cada vez más cercenados y la desconfianza social en la capacidad productiva conducía a la alienación y el retiro del cuerpo y el deseo, refugiado sólo parcialmente en la devoción por los estudiantes y el sentido vocacional primigenio—resabio aún operativo de la primera tradición.

El neoliberalismo que impregnara las reformas de los años 90 en nuestro país ha, efectivamente, supuesto la total re-interpretación del docente en términos de operario de unas transformaciones diseñadas, coordinadas y evaluadas desde la torre de marfil de una racionalidad pedagógica que descansa en supuestos “expertos” para sus facultades creativas-institutivas. Esta intención discursiva ha intentado mantener al docente al margen de su potestad como intelectual orgánico y agente de producción cultural, pero ha sido, no obstante, fuertemente resistida. La narrativa del docente sigue siendo motín de lucha de actores políticos que se niegan a relegar su prerrogativa de *autor* frente a unas exigencias institucionales y un discurso social adverso, que encuentra en el ataque a la escuela un modo de saldar las inequidades que la sociedad capitalista produce, pero no se encuentra dispuesta a autoadjudicarse. Si bien el tiempo histórico no habilita aún la sentencia retrospectiva, creemos que esta tensión actual debe inscribirse en el compendio de las tradiciones que Davini ha propuesto.

La tecnoburocratización de la enseñanza, aún con relativo éxito para profundizar la debilitación del valor social de la docencia, ha encontrado resistencia de parte de quienes no aceptan ser eximidos de sus capacidades productivas en el campo

Lo que Cristina Davini en 1997 describiera como tradiciones no consolidadas anunciaba la irrupción de una re-interpretación de la enseñanza en clave política. Tanto las pedagogías críticas como las descoloniales han cobrado fuerza en el nuevo milenio para restituir la profesionalidad del docente, pero, además y sustantivamente, su agencia política y su responsabilidad cívica. Seguramente que no se trata todavía de una tradición consolidada sino, más bien, de un impulso transformador que viene de la mano de los movimientos sociales y llega a la academia universitaria y a la educación superior en general a través de los posgrados, el activismo político y las múltiples instancias de hibridación disciplinar que se han hecho inevitables. Se advertía ya en el tiempo de la investigación doctoral en el contexto particular de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, y en las redes de educadores con que se nucleaba.

Teoría, práctica y el modo en que afectan la profesionalización de la enseñanza

El hombre no fabrica instrumentos, útiles, porque piensa y sabe, sino al revés; es homo sapiens porque es, quiera o no, homo faber, y la verdad, la teoría, el saber, no es sino un producto técnico José

Ortega y Gasset

Entiendo que apartado anterior ha dado suficiente cuenta del grado de desprofesionalización que suele impregnar el ideario social respecto de los educadores, tanto en virtud del peso de las tradiciones y los mandatos socio-históricos como en la asociación de la actividad al género femenino y la (consecuente, creo yo) infravaloración material en términos de salario y condiciones de trabajo. La misma Cristina Davini se preocupaba por el estatus semi-profesional de la enseñanza como corolario de las tensiones arriba descritas⁶². La tradición academicista, particularmente, consideró a la formación pedagógica como exenta de rigor científico, trivial e innecesaria; el sentido común sería suficiente, se creía, para aplicar los conceptos científicos. Comprendo a esta cuestión de la seriedad como una identificación con la condición erudita que el positivismo eurocéntrico deposita en las reformas humboltianas y su apego a un sentido de “cientificidad” racionalista, como la llama George Steiner.

La tradición tecnicista del neoliberalismo en nuestro país intentó sepultar al sujeto bajo una maraña de especificaciones burocráticas que sobre-simplificaban y arrebatában el mínimo resabio de profesionalidad hacia una mirada del docente como simple operario. Si bien la figura del pedagogo crítico y descolonial reestablecen en este milenio el estatus del docente—reconociendo su despliegue de poder social y otorgándole un lugar central y sustantivo en las posibilidades de transformación y co-creación de condiciones para el (re)-existir —la reinterpretación de su profesión como oficio y exaltación de su saber práctico (generalmente delgadamente comprendido) tensionan por oposición a la tradición teórica de abstracción y encriptamiento moderno/colonial.

Si bien la figura del pedagogo crítico y descolonial reestablece actualmente el estatus del docente como productor cultural y dinamizador de procesos sociales, la reinterpretación de su profesión como oficio y exaltación de su saber práctico (generalmente delgadamente comprendido) tensionan por oposición a la tradición teórica de abstracción y encriptamiento moderno/colonial

La opción teoría/práctica, binariamente construida, es una ficción productiva de inequidades en la autorización y legitimación de narrativas

Sostuve en el tiempo de la tesis que la desvalorización de la práctica debía situarse primero en su configuración binaria como contraparte de la teoría.

⁶² A estas preocupaciones por la devaluación social podrían sumarse, en el sentido de Andy Hargreaves las condiciones de la cultura del profesorado y la propensión a la individualización fragmentaria, la balcanización o la colegialidad artificial—cada una de las cuales podría encontrar ecos y resonancia en los contextos locales agudizando el malestar profesional en el plano institucional.

Algo había ya mencionado respecto de esta escisión, que no es arbitraria en términos del ordenamiento geopolítico que las ciencias sociales han hecho posible en el sistema-mundo moderno/colonial pero no obstante prescinde de una justificación natural o inherente. En el cotidiano escolar, todavía hoy, se suele negar la dimensión (intelectual, social, afectiva) práctica implicada en la construcción de teorías que podrían verse, de hecho, como sedimentos de la producción de conocimientos en el dominio de ciertos juegos del lenguaje. También se invisibiliza la dimensión teórica de cualquier práctica, siempre sustentada en unas interpretaciones necesarias que la guían, la acompañan y se afectan por ella. El hiato entre teoría y práctica (que además oculta al deseo y la emoción, entre otras cuestiones que exceden a la matriz binarista en que se conjugan) y la consecuente asociación de la enseñanza con la segunda resultan en una intensificación de la minusvalía de quien enseña, que podría ser revertida parcialmente conforme se resignificara, en la academia, a la práctica por su potencia heurística y su centralidad en la vida humana. Tanto los desarrollos epistémico-conceptuales que restauran el valor de la práctica, como en la obra de Liliana Sanjurjo y su lectura de Donald Schön, como el giro descolonial con su irreverencia por el modelo binario eurogestado, contribuyen con este movimiento relegitimador. De especial valor en esta dirección es la resignificación de la experiencia como despliegue de los procesos de objetivación y subjetivación que comporta un estatus epistemológico elevado producto de la potencia del sujeto social para fundar ontologías en su devenir vital; los marcos de referencias conceptuales son pobremente ponderados en comparación con esta condición creativa y constructora de los seres humanos históricos, como propone Hugo Zemelman.

Anticipando parte de los desarrollos de la segunda Escena, me interesa decir que el debate parece ir definiéndose a favor de los neomaterialismos y las ontologías emergentes; esto no implica, por supuesto, que en el cotidiano se haya modificado sustantivamente la trama semántica aquí descrita.

¿Dos (grandes) relatos en vigencia sobre la enseñanza?

He necesitado recurrir a los signos de interrogación para este apartado final, ya que me falta convicción para aseverarlo... Han pasado pocos años de la investigación doctoral pero el mundo va cambiando vertiginosamente y haciendo estallar ese binarismo que yo misma tenía, y tengo, tatuado bajo la piel. Dejo la discusión en el libro, no obstante, para ser fiel a la promesa de este apartado: compartir las lentes interpretantes que me llevaron a “leer” mis conversaciones con colegas docentes universitarios y a inquietarme por los relatos imposibles entre la pedagogía y la universidad.

En su momento creí advertir dos conjuntos de relatos—muy influida, además, por la aversión contra la racionalidad tecnocrática de la pedagogía crítica. El primero trataba a lo pedagógico como construcción disciplinar (disciplinante) y postulaba un reinado de la enseñanza. Lo leía a contraluz de la otra mirada, aquella que significaba a lo pedagógico como praxis (política) vital y que desdibujaba la

enseñanza a favor de la educación, asignando a los sujetos y los contextos sociales y culturales una importancia sustantiva.

El primero de los relatos de la enseñanza estaría cooptado, sugerí, por el consenso ortodoxo que los giros hermenéutico y lingüístico dejaran luego expuestos a mediados del siglo XX y cuyos pilares

Es en el marco de una postura crítica que se advierte, a contraluz, uno de los grandes relatos vigentes sobre la enseñanza

(objetivismo, funcionalismo y naturalismo) estructuraran las lógicas disciplinares de la ciencia social desde su emergencia. Se funda en lo que Boaventura de Sousa Santos llama la racionalidad de la ciencia moderna, que se

impone como modelo global sobre las bases de una separación binaria y jerárquica entre el conocimiento científico (supuestamente neutral, válido, generalizable, fiable y objetivo) y el sentido común (cargado de ideología, intuición, local, subjetivo), así como entre la razón humana y el resto de la vida. Aun con el advenimiento de un estatuto metodológico propio, dice

Este relato se funda en la racionalidad moderna que distingue conocimiento científico de sentido común, así como a la razón humana del resto de la vida

Santos, se ha preservado para las ciencias sociales una ponderación valorativa subsidiaria a las ciencias naturales. Las ciencias de la educación—así como la pedagogía si quería reservar para sí alguna autoridad discursiva—optaron por lo observable, medible y previsible hasta que fueron alcanzadas por las sospechas de la modernidad.

La denuncia de Paulo Freire respecto de la educación bancaria supuso un hito resonante de una fuerte embestida contra el sentido tecnocrático de lo educativo, fundamentalmente a su dimensión político/ideológica encubierta. Aun cuando su denuncia de la enfermedad de la narración podría originalmente ser interpretada como una crítica al método magistral, rápidamente se vincula a la concepción de sujetos pasivos en la educación, cosificados como transmisores y receptores de un

La reacción freireana contra este relato expone una concepción cosificante de los sujetos frente a un saber que los exilia de su potencia creativa y transformadora

saber que los exilia de su potencia creativa y transformadora. La donación es sin lugar a duda una ideología de la opresión. La división entre educador y educando (y entre enseñanza y aprendizaje) es funcional a la inhibición de una conciencia crítica, viva, auténtica y

libre. La educación bancaria es adoctrinante e inhibe la praxis; la educación liberadora alienta a las personas a problematizarse en y con el mundo. La reciprocidad, que es condición de la relación dialógica, hace vanos—incluso peligrosos—los discernimientos técnicos y los fraccionamientos a modo de variables de unas ciencias de la educación que ahora quedan expuestas no sólo por el interés que rige sus regímenes de verdad sino por su afán de distinguir sus producciones del lego. Freire reivindica el conocimiento que los sujetos pueden producir mientras problematizan las condiciones de

su existencia, a la vez que vuelve perversas las discriminaciones que esconden su ansia de poder y dominación en lenguajes técnico-especializados.

También los pedagogos críticos norteamericanos, especialmente Henry Giroux en su *Teoría y resistencia en Educación*, exponen la narrativa de la educación presa de la racionalidad tecnocrática. De la mano de la Escuela de Frankfurt, los estudios culturales, las teorías de la producción y la reproducción cultural—entre muchos otros aportes—Giroux denuncia los modos escolares de construcción de la hegemonía a la vez que propone recuperar las escuelas como sitios de lucha contra-hegemonía. Se suma así a una crítica a la narrativa hasta entonces vigente respecto de la enseñanza, que la presenta como a-política, a-ideológica e inocua cuando en realidad participa centralmente de la institución de ciertas lógicas de poder saber funcionales al orden (moderno/capitalista) prevalente.

Podemos hablar, entonces, de una primera narrativa “oficial” nacida en el contexto de las ciencias sociales, y alimentada por la racionalidad a ellas adjudicada. Como tal, sufre en el siglo XX los avatares de la hermenéutica y el giro lingüístico, pero manifiesta la misma perseverancia que la investigación positivista y postpositivista ha mostrado como supervivencia en el campo de la producción científica social, aún hoy. Esto requiere reconocer que, incluso en el contexto de la revolución epistemológica actual, existen fuerzas vivas de conservación de este relato instituido.

En el campo académico, es posible advertir fuerzas vivas de conservación de este relato instituido

Sostenemos que la situación coyuntural de los años 80 y 90 exacerba esta impronta científicista original con el advenimiento del paradigma neo-liberal. En países como Francia el giro se interpreta como una creciente desconfianza en la autoridad del maestro, el Estado y la cultura a favor de una intensificación del locus interpretativo de la psicología del aprendizaje que, a su vez y desde otros foros sociales, es atacada por su traición a la pureza de los conocimientos, como cuenta Philippe Meirieu. En la Argentina, y principalmente desde la década del 90, es posible dar cuenta de un proceso de afianzamiento de la racionalidad tecnocrática de la mano del advenimiento de lo neo-liberal.

Junto con las reformas económicas y sociales que afectan profundamente a la educación se activa lo

La reforma neoliberal concoctó una “operación discursiva” que presentaba tanto el imperativo de la reforma como única vía como su necesidad en virtud de la ineficacia de los sistemas escolares

que Adriana Puiggrós reconoce como “operación discursiva”, que presenta a los nuevos imperativos como necesaria y absolutamente determinados por la ineficiencia e inequidad de los sistemas escolares vigentes, así como la mala calidad de sus productos. En una jerga pedagógica sobre-tecnificada y una lógica empresarial, el neoliberalismo se cimienta sobre las

que Adriana Puiggrós reconoce como “operación discursiva”, que presenta a los nuevos imperativos como necesaria y absolutamente determinados por la ineficiencia e inequidad de los sistemas escolares vigentes, así como la mala calidad de sus productos. En una jerga pedagógica sobre-tecnificada y una lógica empresarial, el neoliberalismo se cimienta sobre las

fracturas y dislocamientos que la década de los 80 presentara como desafíos inéditos⁶³ y conquista el lugar del discurso de lo inevitable, de la única posibilidad.

En un contexto de cooptación de las áreas pedagógicas por los ministerios de economía, el discurso educativo queda atrapado en una lógica económica que buscaba deshacerse de dimensiones históricas e ideológicas presentándose como reductible a ecuaciones de costo-beneficio. Bajo esta nueva propaganda educativa de corte neoliberal ya no se vincula la inversión educacional al progreso nacional—como había sido característico de la historia de los sistemas escolares en nuestro país—sino que se toma como una variable del mercado; la “calidad” asume en esta narrativa la posibilidad de disciplinamiento y control, exacerbando el discurso de la responsabilidad individual y la competencia.

En el campo de la formación docente, la desautorización profesional se plasma en las prescripciones diferenciales para el nivel superior universitario y no universitario y el hiato fundacional entre los Institutos de Formación Docente y los Profesorados Universitarios se ensancha. También, frente a la burocratización del aparato estatal y la gestión verticalista y tecnocrática de los sistemas escolares (incluyendo las instituciones de formación de los docentes) propia de la fase neo-liberal en Argentina, se profundiza una mirada fragmentaria y especializada del saber pedagógico, separando a expertos de prácticos, como sostiene Daniel Suárez.

Por supuesto, el discurso de la reforma recrudescer una postura epistemológica tributaria de la racionalidad tecnocrática, evidente tanto en los cortes cartesianos como en la cosificación de ciertos sujetos (cancelando su agencia de modo tal que desaparece aún como posibilidad en el imaginario), la validación de unos conocimientos producidos según lógicas positivistas y ultra-racionalistas y la tendencia a la excesiva simplificación (y consecuente deshumanización) que los aparatos de control y medición exigen.

Cotidianamente, las reformas implicaron estrategias de ajuste normativo, como las llama Daniel Suárez, que gradualmente fueron materializando un relato a modo de sentido común, es decir, un conjunto de creencias y certezas que acapararon e intentaron monopolizar la producción del saber pedagógico y las matrices para su interpretación.

⁶³ Adriana Puiggrós advierte que las tasas de alfabetización venían en alza en los años 80 en Argentina, por lo que los problemas emergentes se centraban, en cambio, en cuestiones de atraso tecnológico o de organización, lentitud para la transformación curricular y la centralización y burocratización de los sistemas. A esto se sumaban preocupaciones sociales más amplias, relacionadas mayormente con la reformulación de vínculos de autoridad, el desfase entre ciencia y técnica, y la pervivencia de saberes obsoletos en el marco de rituales asfixiantes. No obstante, señala Puiggrós, el subcontinente y Argentina ya contaban con alternativas propias, autóctonas, para abordar estos nuevos desafíos al momento de la reforma.

La cosificación, o momificación en términos nietzscherianos, de este relato “oficial” de la enseñanza tiene consecuencias y efectos sociales de diversa índole. Además de la ampliación de las distancias entre profesionales de la enseñanza y de la

Las actuales sociedades de gerenciamiento— aun cuando logran emanciparse de este relato— promueven unas tecnologías de autogobierno que se sirven de los sistemas escolares

Este relato fija a ciertas personas en la sentencia ontológica del objeto, es disciplinante respecto de un modo de leer la realidad que excluye al lugar, la historia y el conflicto del paisaje de lo escolar y es corrosivo de los análisis que sostienen la pregunta respecto de la desigual distribución de los bienes y capitales culturales

profundización del modelo bancario que fija a ciertas personas (docentes y estudiantes por igual) en la sentencia ontológica del objeto, la narrativa tecnoburocrática es disciplinante respecto de un modo de leer la realidad que excluye—nunca desde una zona libre de valores—al lugar, la historia y el conflicto del paisaje de lo escolar. El relato científicista es corrosivo de los análisis que sostienen la pregunta respecto de la desigual distribución de los bienes y capitales culturales, y construye un lugar común mitológico del docente y la escuela que se debate entre el ridículo y el descrédito, como denuncia Meirieu. Habilita la reproducción así de un ideario social que a la vez desprecia a la pedagogía por su condición normativa (asimilada como profesión de una fe) y por su sobre-dimensionamiento técnico, mientras se concreta en la práctica lo que Meirieu ha descrito como la “pedagogía al revés”, que encierra a cada alumno en lo que ya es.

Desde la óptica de la biopegagogía, y tal como ha desarrollado en extenso Silvia Grinberg, este relato opera como forma de racionalidad que resuelve la gobernabilidad desde fines del siglo pasado. La episteme de la pedagogía en lo que la autora caracteriza como tiempos gerenciales incluye tecnologías que dan la sensación de creciente libertad, autogestión y emancipación mientras se concreta la metropolitización y segmentación de la vida urbana y el sistema educativo. La calidad como horizonte de sentido de las políticas educativas constituye una estrategia indirecta de gobierno funcional a la competitividad fundante del capitalismo. Aun cuando el tono de las reformas educativas neoliberales ha sido atenuado en sucesivos embates y gestos de resistencia, perduran en las sociedades de gerenciamiento vigentes unas tecnologías de autogobierno que se sirven de los sistemas escolares. Tal geografía biopolítica no existe, sin embargo, en un estado perfecto e incuestionable: se gestan en su manifestación al menos dos vertientes de contra-narrativas. La primera vertiente pugna por la re-constitución de un gran relato sobre la educación que restituya sus coordenadas geo-políticas y exponga sus efectos de poder (relato que

La subversión discursiva frente al relato de la tecnoburocracia se presenta en el nivel del gran contra-relato, pero también en el plano epidérmico de la cotidianeidad escolar

hemos identificado hasta ahora en la vecindad de las posturas críticas). La segunda usina para la subversión del discurso tecnoburocrático operante se ubica en un punto de fractura, devenido del primero, ocupado en el nivel epidérmico de la cotidianeidad escolar. Allí el campo pedagógico produce narrativas potentes, que están siendo investidas de creciente autoridad.

Aún hoy, la producción científica y la práctica docente suelen desconocerse y des-tratarse, especialmente cuando la primera se presenta como enajenada y enajenante pero a la vez autoritaria en su voluntad de desjerarquizar

Retornando a este modelo binario que propuse en esos años, el segundo relato—aquél que trata a lo pedagógico como praxis (política) vital—está lógicamente emparentado en espíritu y también en sus formas con estas contra narrativas. Se trata de un contra-relato que es sustantivamente político—en el espíritu freireano—pero

además sub-versivo de la lógica cartesiana. Su nota principal, sostendremos, es el desdibujamiento de límites y fronteras, cuestión que implica tanto una in-definición como una restitución de lo local. Las fronteras que se desdibujan —afectando la narrativa de lo educativo y en su interior al sentido de la enseñanza—son entre la teoría y la práctica, la ciencia y el sentido común/cotidiano, el sujeto y el objeto (entendido este último como objeto de la razón y entonces incluyendo cuerpo, naturaleza y formas in-formes de lo humano). Como podrá aventurarse, es una fractura epistémica, articulada alrededor de las lógicas y condiciones de producción de los conocimientos.

Como había expuesto ya, tanto las pedagogías críticas como las descoloniales reservan para sí un rol en la lucha por la representación. Disputan el modelo de educación bancaria como pedagogía de la colonialidad, así como los escenarios en que se enseña, los propósitos para los que se enseña y las lógicas que ambos encierran. La enseñanza no puede ser pensada en el contexto de docente-estudiante o alumno, en el ámbito escolar, puesto que es sólo parcialmente en estos ámbitos en que se reproduce la continuidad civilizatoria. El dominio de lo epistémico como terreno de lucha expone lógicas de construcción y apropiación del saber; la pedagogía es el “radical conductor” hacia (nuevas) comprensiones.

Este sentido de lo pedagógico, que busca dislocar todo corte cartesiano alrededor de lo educativo, ha confiado en los movimientos sociales como base para la teorización como producción epistémica (interesándose por actores y experiencias del cotidiano), ha sido interdisciplinario e inter-epistémico y reestablecido la unidad entre el ser, el hacer y el conocer, así como las dimensiones corporales, emocionales y cosmogónicas que la racionalidad moderna subalternizara. En este espíritu integrador, no se pregunta por la enseñanza como posibilidad aislada, ya que esta no remite interés en tanto rol fijado en un sujeto, sino más bien como parte de una voluntad de dar la palabra, escuchar y generar resonancia para las voces y las historias antes negadas o silenciadas. No se trata, por supuesto, de disponer conocimientos producidos en otro sitio, por unos “otros”, para que otros “otros” los aprendan,

sino más bien de implicarse en un aprendizaje y enseñanza recíprocos, estimulantes de horizontes de emancipación colectiva creativos, con el fin de la existencia digna.

Este sentido de lo pedagógico se desmarca de todo corte cartesiano alrededor de lo educativo, confía en los movimientos sociales como base para la teorización y producción epistémica, es interdisciplinario e inter-epistémico, reestablece la unidad entre el ser, el hacer y el conocer, así como las dimensiones corporales, emocionales y cosmogónicas que la racionalidad moderna subalternizara

En lugar de transmisión hay una suerte de voluntad de interrumpir el decir para dejar que otros hablen, escuchar lo que aloja el otro lado – el lado que la modernidad/colonialidad construyó como negativo de la racionalidad tecnocrática y científicista. Esto implica tanto un debilitamiento de la palabra

“enseñanza” en su voluntad de singularizarse dentro de procesos más amplios, como una moción hacia otro proyecto de mundo-vida, esperando por decirse plenamente. La pedagogía de la colonialidad/modernidad colaboró con la institución de los regímenes de verdad que obturaron las perspectivas de agenciamiento: la educación bancaria implicó el culto sagrado por ciertos conocimientos convenientemente disfrazados de universalidad y neutralidad, ciertas rutinas y discursos funcionales a la matriz colonial que alienaba a los sujetos de estos conocimientos, pero también los hacía extranjeros de su potencia creativa. Las pedagogías descoloniales perturban y trastocan el monólogo de la razón occidental y con ello la propensión a las particiones que dotaría a la “enseñanza” de una entidad singularizada.

Las pedagogías descoloniales perturban y trastocan el monólogo de la razón occidental y con ello la propensión a las particiones que dotaría a la “enseñanza” de una existencia singularizada

Todas estas alteraciones se han radicalizado, sin lugar a duda, en estos años. Como he anticipado, mucho han tenido que ver lo que solemos nombrar como pedagogías queer, pedagogías de las diferencias o pedagogías disidentes. Entiendo que han afectado profundamente la conversación en las academias, intentando acompañar, más que instruir, a los colectivos sociales, y que nos dejan en un lugar prometedor.

Listo. La tesis estaba escrita. Sólo quedaba una sustantiva decisión metodológica: cómo íbamos a lograr presentar lo aprendido sin recurrir a abstracciones, categorizaciones y síntesis esquemáticas que socavaran de raíz los esfuerzos de la tesis por una interpretación sensible y respetuosa, en el marco de una postura epistémico-política que privilegiara la posición del investigador como co-constructor de sentidos. ¿Qué era, además y finalmente, lo que había aprendido respecto de mi pregunta inicial? ¿Había relatos oficiales? ¿Cómo se posicionaban los relatos locales, personales, en relación con ellos? Con esta inquietud a cuestas y en una caminata, una breve recapitulación de los postulados me dejó a la puerta de una metáfora. La investigación se bajaba de pretensiones de verdad (se fugaba conscientemente de sus regímenes encarnados en ciertas prácticas científicas) mientras asumía el rol del investigador necesariamente configurante del paisaje observado. Interpretante. Qué ve el investigador? Encuentra puntos de sentido entre las estrellas, les pone un nombre. La analogía estelar empezaba a cobrar sentido: cada una de las “conclusiones” de la tesis eran proposiciones muy afectadas por el punto de vista de quien observaba y representaban pequeñas coreografías de sentido posibles pero provisorias. Los grandes relatos o relatos oficiales eran focos de atracción del resto de los discursos pero no eran determinantes: pensarlos como soles que crean tensión que es a su vez cruzada y diluida por la concomitancia de otros cuerpos celestes permitía dar cuenta de la potencia de lo oficial pero también de la peculiaridad de los micro-relatos. Hacer un mapa de los cielos, después de la revolución copernicana, nos situaba en un lugar de humildad y de justa comprensión de los límites del entendimiento humano. La analogía cerraba.

¿Sería posible estirar los límites de las convenciones para rehusarme a las presentaciones formales de los “hallazgos”? ¿Podría mi argumentación sobre los lenguajes poéticos como modos contestatarios de las lógicas moderno/coloniales de establecimiento de regímenes de verdad manifestarse en el modo de expresar la tesis, y no sólo como parte de su elucubración teórica? ¿Era posible ser tan descolonial? ¿Tan irreverente? Había una sola forma de saberlo. Estaba el acompañante, el maestro, la guía. Escribí el correo, lancé la idea, acordamos un encuentro. Iba a la reunión con Luis como quien está para el 10 o para el bochazo con igual probabilidad. No hubiera sido para nada extraño que me dijera que era un exceso. Recuerdo la tranquilidad de saber que podía estar rayando el ridículo y el absurdo con la propuesta y no iba jamás a abochornarme. Esa es la confianza profunda que tenía (que tengo) en los cuidados de Luis. A lo sumo nos reíríamos juntos de mis ideas zarpadas, pensé. Igual, los instantes previos a su dictamen estuvieron cargados de suspenso para mí. Sí, me gusta. Es más, te propongo un cartografiado estelar, me dijo. Creo que la sonrisa que me sacó ese día quedó fijada en mi cara para siempre. No importa qué cara tenga, debajo de esa está esta sonrisa lista para reeditarse.

Ahora sí la tesis estaba lista.

ILUMINACIÓN: Decisiones metodológicas

Llamo iluminación a este apartado porque entiendo que la escena que describo podría haber sido comprendida y significada de muchos modos distintos si se hubieran adoptado otros puntos de vista y se hubieran elegido otros efectos del mirar. Como en el caso de las teorías, entiendo que las metodologías que se ponen en juego para aproximarse al universo narrativo que va construyendo una comunidad condicionan de forma importante aquello que finalmente se produce. Me gusta, entonces, pensarlo como un juego de luces y sombras que tiene una razón de ser ética, política e histórica. Por eso creo que vale la pena detallar las decisiones que se fueron adoptando y los criterios que operaron como fuerzas pre-configurantes; también entiendo que esta mirada ancha de lo metodológico importa sus propios aprendizajes, y entonces voy soltando, como en el caso de las Acotaciones, algunas cuestiones que llegué a pensar y a creer (que aprendí) sobre la investigación como práctica en este tiempo de la modernidad tardía.

Sobre los puntos de vista asumidos

Visto en perspectiva, debo comenzar por decir que el diseño metodológico que propuse para la tesis atrasa. Si bien aproveché la disponibilidad de cierta flexibilidad respecto de los regímenes de poder que (aún hoy) constriñen las posibilidades de hacer ciencia social, los últimos años han hecho estallar cualitativamente las opciones metodológicas. Esta investigación es un poco más antigua.

En lo que hoy llamaría un posicionamiento ético-onto-epistémico, siguiendo a mis referentes Candance Kuby y Rebecca Christ, me inscribí en su momento en lo que Norman Denzin e Yvonne Lincoln han descrito como el paraguas de la investigación cualitativa, y abracé a la investigación narrativa de modo no muy convencional, tensionándola por los paradigmas críticos y las perspectivas descoloniales, por una parte, y por las tesis relativas a la narrativa que ya había explorado para la construcción de lo que llamara Marco Conceptual, por otro.

En ese entonces ya era claro que había ciertas renunciadas indispensables, y que como contrapartida exigían una explicitación del posicionamiento ético. Se hablaba mucho del necesario abandono de la pretensión de universalidad, luego de que los giros lingüísticos y hermenéuticos y las orientaciones de las ciencias (incluidas las llamadas “duras” o experimentales) alumbraran la complejidad de la experiencia (histórica) planetaria; también se ponía en tela de juicio la función social de la ciencia, mirando con profunda sospecha la meta supuestamente aséptica de ampliación o incremento del conocimiento. Ante el reconocimiento de la estrecha ligazón entre los modos de producción de conocimiento y la circulación y diferencial distribución del poder, la validez metodológica comenzaba a subsumirse a un segundo plano, arrastrada por la muerte del mito de la neutralidad. Dicho afán de neutralidad ignoraba (o negaba) que el primer momento del quehacer científico se compone de la elección—necesaria—de una perspectiva teórica que guía la indagación y que ocurre en un tiempo y

lugar determinados; la relativa arbitrariedad allí está signada por las creencias y valores tanto respecto de aquello que es digno de ser indagado como de las preguntas que vale la pena formular y que demarcan el contexto de la búsqueda. Sin la radicalización que siguió, se advertía no obstante que la cosmovisión del investigador (hoy hablaríamos de cosmogonías) opera como plataforma ética y axiológica sobre la cual una posición epistemológica y un conjunto de principios ontológicos demarcan las fronteras de un hacer metodológico, cuyo criterio de validez se torna una medida de eficiencia para resolver los problemas importantes que se desean estudiar. Mucho han colaborado Norman Denzin e Yvonne Lincoln en estas definiciones, advirtiendo que las decisiones metodológicas eran, fundamentalmente, decisiones éticas.

La visión sobre la realidad que actuaba como supuesto en mi investigación doctoral ya había sido explicitada al tomar el mundo simbólico como hábitat de la vida humana y reconocer la naturaleza política de cualquier acto involucrado en la producción y/o difusión de conocimientos. En esas coordenadas, la relación entre el investigador y aquellos con quienes investiga se redefinía, exponiendo

*Todos los sujetos de la investigación
somos co-formadores de sentidos*

una imbricación necesaria entre ambos en tanto co-formadores de sentidos, sobre la base de marcos de inteligibilidad también—y necesariamente—compartidos.

Como todo ejercicio interpretativo, el trabajo relacional, ético y político que emprendíamos se proponía no sólo reconocer sino componer las significaciones que atribuimos a una práctica social de la que participábamos.

En términos generales, dentro del encuadre mayor de la investigación cualitativa adoptaba lo que Egon

*Me situaba en un posicionamiento
epistemológico amable con la
refundación de conocimientos,
relegitimación y reinstitución de
nuevos sentidos para la educación
docente*

Guba e Yvonne Lincoln han definido como un paradigma primordialmente hermenéutico reflexivo y crítico, aunque la opción narrativa en parte implicaba el cuestionamiento del carácter fundacional de la realidad propio de esta perspectiva. La realidad se comprendía, así, como situada,

divergente, dinámica y construida, sin por eso abstenerme de sostener una mirada sospechosa sobre la existencia de un sustrato definido o determinable de estructuras materiales condicionantes en la conciencia social; el énfasis—en cambio—se situaría también en la singularidad, la discontinuidad, la ruptura y las diferencias propias de los paradigmas constructivistas y su resistencia a admitir estándares permanentes o invariables. A falta de validez en los términos tradicionales, privilegiaba la autenticidad ontológica y educativa, por una parte, y la validez catalítica y táctica, por otra. El fin de la empresa era, entonces, innegablemente político ya que, advirtiendo la potencia de los modos de producción de conocimiento en la institución de los sentidos sociales, buscaba generar condiciones de apropiación y composición de narrativas que supieran gestar oportunidades de ampliar soberanías. El

propósito de la investigación se anudaba a una suerte de auto-alfabetización respecto de las narrativas hegemónicas performativas en la formación de formadores en el contexto inmediato de mi práctica docente, advirtiendo y visibilizando los grados de filiación a discursos “oficiales”, así como potencias contra-hegemónica. Tal vez algunos relatos, sospechaba, actuaban como obstáculos epistemológicos para la transformación social. Como es evidente en este punto, las lentes interpretantes de las pedagogías críticas y descoloniales afectaban de lleno los posicionamientos metodológicos, haciendo de la investigación en sí una oportunidad para alterar las autorizaciones discursivas también al interior de esta práctica académica.

En cuanto a la narrativa, se mezclaron en este punto los planos de su participación, en tanto ingresó a la investigación a la vez como objeto y medio. Hubo que reconocerla primero, entonces, como medio semiótico-político⁶⁴ constructor de lo humanamente asible como “real”. Esta definición acarrea una postura ontológica respecto de aquello que es y epistemológica acerca de lo que puede ser conocido, que sería finalmente la experiencia intersubjetiva e histórica trasmutada en texto. Si bien había comprendido ya que el texto cultural no puede agotarse en el lenguaje como lo dicho o verbalizado—reservando para otras prácticas sociales un rol sustantivo en la producción de sentido social— la palabra prometía el acto enunciativo que manifiesta la voluntad del sujeto de toma de conciencia, nunca absoluta, respecto de la enseñanza. Esta aspiración a una comprensión parcializada (que de todas formas siempre se resiste a ser absoluta) descansaba en la esperanza de que el inicio de un diálogo en sí mismo pudiera ya ser (re) instituyente de sentidos.

Creía que lo que es y puede ser conocido es la experiencia intersubjetiva e histórica trasmutada en texto

Si, como creemos, el lenguaje es la medida de todos los mundos humanos, el mundo sería un efecto (nunca fortuito, siempre originado en el horizonte de la tradición heredada) del lenguaje

Con este norte recorrí en el apartado metodológico de la tesis un camino que comenzaba por definir la narrativa en diálogo con la hermenéutica. A lo que había aprendido respecto del lenguaje, este recorrido agregaba argumentos a favor de la narrativa como tecnología social: la palabra reingresaba al análisis no sólo como campo y marco semiótico sino como garantía de co-participación en la conformación y transformación del “mundo”. El lenguaje se mostraba, a la vez, como posibilitador y acervo; red de inteligibilidad, diálogo siempre inconcluso entre sujeto y texto (asumiendo este último carácter de objeto frente a la agencia del primero, que también puede ser comprendido como texto). Buscaba con la investigación propiciar un acto dialógico entre texto (historia, tradición) y voluntad de comprensión, tanto la propia orientada a los procesos de semantización de la enseñanza como las múltiples ajenas

⁶⁴ Narrar, en coherencia con lo ya desarrollado, comportaba tomar una decisión condicionada por lo pensable o lo decible, pero investida de voluntad de participar en la lucha por la significación.

comprensiones indagadas, que constituyen en sí equivalentes movimientos dialógicos entre la experiencia histórica y la conciencia que en ella se inscribe. La pregunta de investigación vehiculizaba una necesidad de trascender los horizontes, que interpela desde una matriz común de inteligibilidad.

También me ocupé de la investigación narrativa en general, y aquella dedicada a la educación. Enhebré referentes como Hans-Georg Gadamer, Stephinee Pinnegar y Gary Daynes, Paul Ricœur, Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz, Jean Clandinin, Michael Connelly y sus colaboradores, Susan Chase, Donald Polkinghorne, Norman Denzin e Yvonne Lincoln, Daniel Suárez y sus equipos, entre muchos otros, asociando el trabajo de campo intermitentemente a sus producciones—me afiliaba, pero también distanciaba de ellos en la trama que se iba componiendo en diálogo con la investigación conceptual previa.

Finalmente, dediqué atención a la investigación biográfico-narrativa en educación, ya que además constituía el dominio específico del Grupo de Investigación en cuya tradición me inscribía. A partir del prolífero corpus de publicaciones académicas de Luis Porta, Cristina Sarasa, Zelmira Álvarez y los equipos de investigadores que trabajábamos con ellos, recuperé genealogías y construí una memoria de este enfoque de investigación que me condujo a un estado de situación que hoy ha quedado totalmente desactualizado. Las irreverencias epistémicas de ese entonces (unos pocos años atrás) resultan nimias comparadas con las subversiones contemporáneas: los giros ontológico, narrativo y afectivo, que apenas se insinuaban en esos tiempos, han radicalizado los énfasis en lo subjetivo/social, la corpo-política y geopolítica de los conocimientos, las economías de los afectos, las opciones cosmogónicas y, especialmente, la disolución de ciertas fronteras que han cobrado estatus de ficción moderna. Incluso los discursos críticos sostenidos en términos de justicia social, emancipación y contrahegemonía han ido perdiendo fuerza a medida que sus asociaciones con la narrativa moderno/colonial—la Historia Más Grande Jamás Contada, como la llama Donna Haraway—fueron haciéndose evidentes. Me parece observar que la resistencia a considerar la investigación biográfico-narrativa ha cedido, frente al aluvión de opciones aún más disidentes (hablaré un poco sobre ellas en la Segunda Escena).

La estrategia para el trabajo de campo

La estrategia de investigación consistía en un primer momento de “acceso al campo”⁶⁵ con una encuesta abierta administrada al universo de docentes de la Facultad de Humanidades de la

⁶⁵ Uso las comillas porque llegué a creer en lo que Elizabeth St. Pierre ha llamado *etnografía previa* de larga duración, y que reconoce que siempre estamos en el “campo”, mucho antes de iniciar los procesos de supuesta “recolección de información” [hoy prefiero llamarlos procesos de “composición de relatos” a propósito de una intriga en el marco de una investigación].

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, y el análisis documental de las normativas que regían (y todavía rigen) a los Profesorados. En una segunda etapa preveía entrevistas a las profesoras seleccionadas a partir de criterios gestados en los procesos de interpretación de las encuestas y el análisis documental.

El diseño, en comparación con los puntos de vista, era modestamente flexible. No obstante, ganó plasticidad a medida que se avanzaba, puesto que la inercia hacia la recursividad se hacía intensa. El análisis documental y la encuesta no ofrecieron gran resistencia a las prácticas interpretativas tradicionales, en tanto acompañaban con cierta armonía lo que se esperaba en función de las lecturas precedentes. Sin embargo, plantaron la inquietud frente a la posibilidad de capturar sentidos profundos de la enseñanza solamente mediante el discurso, y condujeron al diseño de guiones de entrevistas “aumentados”. Consistían en una batería de preguntas, con algunas variaciones según una clasificación de los relatos de las encuestas⁶⁶, y con dos ejercicios adicionales: se invitaba al colega entrevistado a que propusiera una imagen, una metáfora, un símbolo que representara para él o ella la enseñanza (o se le consultaba sobre la primera imagen que aparecía en ese momento al escribir la palabra enseñanza en el motor de búsqueda de Google) y que asociara libremente el término enseñanza a otras palabras (educación, escuela secundaria, pedagogía, didáctica, ética, formación del profesorado, política).

Sobre el informe de lo acontecido y aprendido

Lo vivido fue profundamente transformador. Sin dudas me encontré afectada no solamente por lo narrado, sino también por las presencias de los otros y lo que ellos informaban sobre mi propio ser y sentir. La integración de lo pensado, lo sentido, lo soñado, lo creído, era inevitable; se desataban historias como caudales inmensos que corrían con fuerza y determinación. Recuerdo el dolor de sacrificar una vida para responder la pregunta que me había propuesto como problema de investigación; era como un acto quirúrgico avaro. Esas historias merecían, merecen, ser contadas completamente. Allí se mostró uno de los límites de la investigación: lo que acontece es inabordable, inconmensurable, irreductible a un informe de investigación excepto luego de una soberbia poda. Gran parte de lo aprendido ha quedado fuera de la tesis y el resto—aquello que aludía sin ambigüedad a lo que la investigación se había propuesto abordar—no era traducible como resultados o hallazgos. Eso creó un segundo, importante, problema.

⁶⁶ En lo que probó ser un abuso interpretativo de mi parte, ordené los relatos de las encuestas en ejes cartesianos, tomando como variables el sentido político/mirada a-crítica, por un lado, y la marca referencial-tecnicista / elaborada-poética por otro. En las conversaciones que se suscitaron con las entrevistas comprendí que esa palabra escrita tenía intencionalidades discursivas diferentes a las asumidas, y entendí la importancia de resistir las ilusiones de unicidad y monoglosia.

¿Cómo compartir las “capturas” de los sentidos de la tesis (de ningún modo permanentes o preconcebidos, sino sencillamente co-creados en los diálogos entre textos), cuando las maneras y las palabras resultaban finalmente incoherentes con las posturas entretenidas en el proceso? La insurgencia epistémica que las pedagogías descoloniales animaban—aquella que había aprendido de la obstinación de ciertas comunidades que retomaban sus historias interrumpidas, revelándose contra la condición de desperdicio o la inaudibilidad de otros saberes, otras cosmogonías—habilitaba unas cuantas subversiones. La agencia política que las pedagogías críticas promovían también estimulaba la auto-arrogación de potestades cívicas. Había respaldos para experimentar lo creativo y gestar pequeños movimientos hacia las re-existencias.

El primer quiebre se hizo inminente al transcribir las entrevistas. No era posible comenzar sin dar cuenta de todo lo que componía la escena de cada encuentro, ya que sin duda colaboraba solidariamente en construir el sentido de lo que se narraba. Había historias entre los entrevistados y yo. Algunas llevaban años y nos comprometían afectiva y muy personalmente; otras eran apenas recientes, pero arrastraban, como mínimo, el antecedente de la encuesta, nuestra común afiliación a la Facultad y los intercambios sostenidos al contactarnos. Además, estaban el lugar, los ruidos, las primeras impresiones, los sentires, las expectativas y lo inesperado... Se trataba de un conjunto de informaciones muy relevantes, complementarias del texto que se había compuesto.

Decidí rebelarme contra la asepsia y la objetividad (lo que quedaba de remanente a pesar de su interpelación epistemológico- teórica) e introduje viñetas en cada transcripción. Estas breves introducciones ponían en palabras todo lo sentido y vivido que parecía flotar entre líneas en lo narrado. Cuando envié las transcripciones a mis colegas, cada uno pudo leer esa viñeta y decidir si compartía el sentir.

Luego, en el regreso a lo narrado, decidí evitar criterios de representatividad, aunque fue inevitable no advertir trazos gruesos allí donde los relatos resultaban convergentes. Intenté, no obstante, mantenerme atenta a las divergencias, las sorpresas y las intrigas—es decir, a aquello que lograba eludir las positividades y reservar algo de la magia del misterio—. Dejé que la validez descansara en la autenticidad de lo narrado, respetando las transformaciones y eliminaciones que los colegas sugerían para los textos transcritos (esto implicó, incluso, prescindir de una de las entrevistas ante la hipersensibilidad del colega respecto de la condición de publicidad que adquirirían sus dichos). Lamentablemente, no comprendí a tiempo que mi relato sobre los relatos podría haber sido, también, compuesto en colaboración: compartí la tesis completa con todos los participantes, pero solamente al día siguiente de haberla defendido. Encuentro consuelo en que no veía con claridad, como hoy, la importancia de no hablar de/por los demás.

En la redacción del Informe final se imponían otras rebeldías. La primera, más tibia, implicó el abandono de los términos “resultados”, “hallazgos”, “datos”, “objeto de la investigación” en favor de hablar “aprendizajes co-creados entre participantes”. La apuesta más arriesgada consistió en encontrar un modo de compartir lo aprendido sin la violencia de las taxonomías.

Ahí nació una valiente iniciativa, que aventuramos con mi Director. Decidí que necesitaba contar lo aprendido, pero no podía ser en el lenguaje de categorías en un cuadro. Pensé que los relatos oficiales (los documentos institucionales, pero también las otras grandes fuerzas significantes) eran campos magnéticos, y que entonces la imagen final debía significar la intervención y co-existencia desordenada y enredada de varias fuerzas. Pensé en el universo y los cuerpos celestes, y mi amigo y Director Luis Porta (como cuento en uno de los relatos) elevó la apuesta, proponiendo una cartografía estelar.

He decidido incluir la justificación que hice al comienzo de la tesis respecto de esta imagen del universo y el mapa estelar final. Entiendo que compartirlo garantiza algún tipo de validez intersubjetiva y ética:

Entiendo que el Universo siempre ha despertado en los hombres y las mujeres el deseo por refugiarse de la intemperie existencial. Poner nombre, encontrar patrones de regularidades y trazar entre los islotes de sentido coreografías ha supuesto, creo, la posibilidad de hallarse en el misterio de la vida. Una guarida.

Hay varios motivos por los cuales he decidido componer una analogía con el Universo. En primer lugar, en un trabajo de la magnitud de la tesis se imponen momentos de sincretismo que habiliten la recuperación de los aprendizajes en sus coordenadas y sus relaciones. Creo que es profundamente incoherente que un relato sostenido desde las posturas epistémico-políticas de la investigación narrativa en los términos propuestos devenga en un conjunto de cuadros de operacionalización de variables. Esto supondría una potestad operacionalizante que se cree en control para la manipulación de información hallada o generada, y entraría en plena contradicción con la voluntad de pensar la investigación como un trabajo de producción de conocimientos (acá los llamo “contenidos”, justificando tal nominación a partir de la generación de situaciones de diálogo con los textos y las personas que propician aprendizajes). Los cielos, además, nos devuelven una cierta humildad; sólo nuestras pretensiones, y no nuestras certezas, pueden ser tan inmensas o definitivas.

El giro copernicano es, posiblemente, el mejor antídoto contra la certeza. Los cielos han sido lo que hemos querido y podido hacer de ellos. La memoria de sus modos de ser relatados y nombrados pone de manifiesto nuestra condición de seres histórico-sociales, sujetos a la contingencia, pero con espacios de creatividad y pulsiones hacia la irreverencia.

Como pequeño experimento, propongo ver los bocetos del universo según Ptolemeo, Copérnico y la NASA en la actualidad; se encontrarán tres representaciones gráficas bien distintas de un (supuesto) mismo referente. Creo que como seres humanos, siempre nos hemos expuesto a un registro visual similar (la vida humana es mínima comparada con los tiempos del universo); no obstante, hemos mirado diferente dependiendo de lo que creíamos y éramos en cada tiempo-espacio terrenal.

La interpretación es una condición del conocimiento y deseo recordar(nos) de esta presencia.

La analogía invita, entonces, a reconocer que para mirar a los cielos (y darles sentido en este acto ineludiblemente) adoptamos necesariamente un punto de vista: no podemos mirarlo todo desde todos lados, y nuestra posición en el espacio y – muy importante aquí—en el tiempo es fuertemente condicionante de lo que se nos presenta como asible. La situación geocultural queda al desnudo, así como lo que la biografía ha hecho de nosotros, como agudeza visual pero también como miopía. Quien mira es un sujeto de una época, con un instrumento, observando en un momento del día y del año, desde unas coordenadas geográficas precisas. Y—aunque no se ve—es un ser biográfico, que participa de matrices culturales productoras de ciertos sentidos sociales que sólo habilitan al observador unos modos de libertad para interpretar, mientras constriñen otros.

¿Por qué, además, el Universo? En primer lugar, porque estamos en él inmersos como están nuestros relatos en los dominios de la narrativa o el discurso social, que es ubicuo, omnipresente y matricial. Lo habitamos, como habitamos los relatos, con total naturalidad, excepto cuando se nos presenta como una inquietud, un misterio o una pregunta. También porque, finalmente, es tan solo una cuestión de proporciones; intentar comprender el universo es intentar comprender nuestro ser en otra escala.

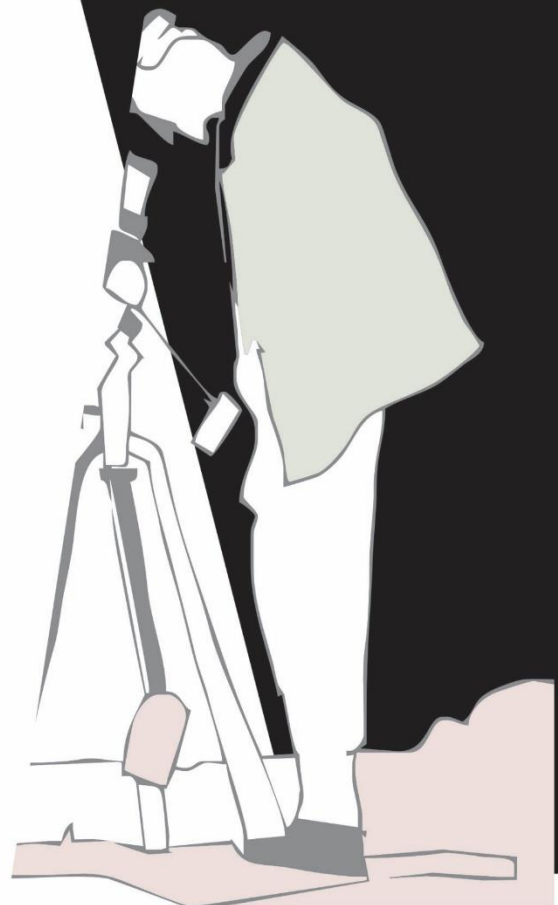
Dentro de esta analogía, los (varios) relatos “oficiales” que se advirtieron y fundamentaron serían soles con sus sistemas solares; fuerzas de atracción organizadoras de un campo que establecen con los planetas (los relatos o micro-relatos) una relación potente, aunque no determinante. Los planetas se ubican a distancias discrecionales del centro de atracción y se comportan también bajo la influencia simultánea de otros satélites, las nubes de gas, el polvo cósmico y los cuerpos celestes que afectan también sus trayectorias. Los “otros” relatos podrán ser identificados como estos planetas parcialmente desafectados del campo de fuerza, múltiplemente condicionados por otros sistemas de relaciones. Los contra-relatos serían potenciales “nuevos”, soles cuya aparición nítida en el cielo podría ser cuestión de tiempo, de que se crearan las condiciones para que puedan verse.

En medio de esta analogía, el trabajo con las fuentes bibliográficas y los aprendizajes a partir del trabajo de campo no generarían luz (como en la gran metáfora del Iluminismo) sino oscuridad, que es también, y en este caso, una condición para “ver”. En una de las entrevistas “vi” sólo a condición de “no ver” otra imagen, y recordé que tanto luz como oscuridad definen nuestras posibilidades interpretativas.

Además de rescatar estos claroscuros, finalmente, en una representación de coreografías espaciales en las cuales los micro-relatos se mostraban múltiplemente condicionados por inmanencias (discursivas) de distinto origen, orden y naturaleza (los soles o grandes relatos), durante toda la tesis fui soltando, como en un goteo, pequeñas reflexiones a modo de grafías trazadas entre las estrellas. Son las viñetas que interrumpen el flujo de los párrafos en algunas secciones, y que deben reconocerse, simplemente, como intentos de dibujar formas entre las cosas.

Llegaron dos dictámenes antes de mi viaje a Rosario: la tesis había sido bien recibida. Empecé el viaje con mi familia y amigos, justo después de haber comenzado un recorrido de vida inesperado. Tenía la mirada aumentada que tenemos a veces en estado de shock y que amplifica lo que mira (una mirada que todavía me acompaña). En lugar de ver pasar las cosas, o pasar con ellas directamente, la emoción se detiene, se suspende y se impregna del lento transitar del tiempo. Escuchaba, veía y sentía con una sensibilidad ampliada y a la vez la defensa había descendido al territorio de la vida a mezclarse entre cosas antes banales, ahora valiosas. El lunes 01 de mayo, feriado, salimos a pleno sol a caminar por la costanera. En eso lo veo, era Pepe Tranier. Al momento de reconocernos nos inunda la sorpresa alegre de los que se quieren y nos abrazamos fuerte. Casi en seguida nos miramos de nuevo y pareció que ambos recordáramos que él era un jurado, yo la tesista. Muy buena la tesis, me dijo. ¿Te gustó realmente?, le pregunté. Muchísimo. Parecía un detalle de poca importancia. A la tarde tenía un millón de llamadas perdidas de Pepe. Preocupado quería compartirme el dictamen, para que viera que de verdad le gustaba. Había caído en la cuenta de mi estado de incertidumbre y quería repararlo. Leí su evaluación en el teléfono. Al día siguiente me llevé hasta la Universidad y me entregué a compartir lo que había preparado. Miraba el aula y estaba Luis, estaba Gladys. Estaba Cristina. Estaban mis amigos marplatenses, Miguel, mis hijos. Todos ellos estaban ahí por amor. Por mí. Fue lo primero que dije, lo más importante que supe entonces y hasta que terminé la defensa, primero, y mi tratamiento luego: el amor nos salva. Es más grande que los accidentes, las enfermedades y los problemas. Mucho más grande que las tesis y las defensas. No veía la hora de terminar. Recogí mis halagos, sobreviví al resto de la jornada y volví a mi casa. La mañana siguiente tuvo el sabor de la tarea cumplida. En la cama, con mi hija, me tiré a mirar las fotos y los videos. Reviví la satisfacción de terminar. Y me maravillé una vez más al repasar el día: la increíble fuerza del amor que me levantaba.

SEGUNDA ESCENA:
Relatos posibles para las
pedagogías y la universidad



Esta Segunda Escena que aquí comienza será muy breve, pero entiendo que es imprescindible: si bien la pregnancia de los relatos imposibles entre universidad y pedagogía sigue siendo poderosa, las interpelaciones se han multiplicado exponencialmente y van gestando otras posibilidades. Hay nuevos libretos, especialmente ligados a los feminismos y las teorías queer, que están probando muy fecundos para desestabilizar lo instituido y desmarcarse, aunque sea intermitentemente, de los relatos que han regido la vida académica. Hay ciertas cosas que se siguen creyendo y haciendo, aunque ya no pueden decirse a viva voz con impunidad. Se trata de avances modestos pero firmes.

No estableceré aquí un paralelismo con la primera escena, puesto que implicaría la organicidad de una nueva tesis. Además, mis colegas y yo hemos escrito en este tiempo muchos trabajos, publicados en libros y revistas científicas que se encuentran accesibles en línea. Más bien me afanaré por contar una historia de una pedagoga que luego de defender su tesis se reagrupó y comenzó a producir, en colaboración con muchos nuevos y antiguos (equipos de colegas y referentes mundiales que probablemente no me conocen), relatos que tienen fe en lo que las pedagogías pueden hacer por las universidades.

Me tiene cautiva desde hace un tiempo la obra de Sara Ahmed. En uno de sus textos habla de los *well-trodden paths*: esos caminos que se van configurando por la recurrencia del andar. Creo con ella que necesitamos nuevos hábitos—narrativos y de otros tipos—para recuperar, en el caso de mi interés particular, el compromiso político con la formación docente. Porque también creo que la escuela es indispensable para hacer y hacerse las preguntas importantes, porque como dice Jorge Larrosa es la que nos garantiza un tiempo para la reflexión, el diálogo, la contemplación. Sin estas oportunidades, es muy difícil crear o imaginar, interrumpir lo que duele y refundar la esperanza en una experiencia planetaria digna.

Mismo escenario, un monólogo

Mi investigación doctoral me afectó profundamente, en más de un modo. La marca más importante, creo hoy, es la posibilidad de significar las pedagogías como prácticas de arrogación de poder público. Entiendo que, siendo lo educativo una tecnología de la vida social, y estando entonces atravesada por relaciones de poder, las pedagogías concentran una autoridad de la que se dispone cotidianamente. Por supuesto, hay quienes no le dan el nombre de pedagogía o desestiman su centralidad, pero eso no cambia sustantivamente la ecuación: vivimos en mundos narrados, y el tráfico de las narrativas puede ser intervenido, apropiado e interrumpido. Tengo confianza en que la escuela—y me refiero a todos los niveles, incluido el universitario—puede ser el lugar en que se formulen, en todo caso, las preguntas necesarias y se ensaye la capacidad de imaginar y desplegar el erotismo que nos constituye. Entiendo,

también, que la investigación es una pedagogía y que hay que aprovecharse de su legitimidad. Creo que es un momento propicio; el *timing* es exquisito.

Percibo, como muchas otras, que vivimos tiempos de transición y que, como escribió Boaventura de Sousa Santos hace ya un tiempo, esto nos instala entre la muerte y la utopía. Esta sensación de estar habitando el colapso de una era y el despunte de un mundo inédito parece flotar en el aire, y se ha hecho texto en muchas producciones en el dominio de las ciencias sociales. Suelo decir que el vocablo *Pachakutik*, que propone Silvia Rivera Cusicanqui, es especialmente atinado en tanto alude no sólo a la transición entre mundos sino también a la convivencia, en aguerida tensión, de lo que muere y lo que va naciendo. Se trata, como la pandemia nos va enseñando, de una coexistencia agresiva en la que lo más oscuro del tiempo pasado se despliega con desfachatez, como en violentos estertores. Siento auténtica esta caracterización que Raquel González Aguilar hace al hablar de una calidad ambigua del tiempo, en la cual la aceleración del horror corre en paralelo y con igual fuerza que la esperanza. Veo diariamente promesas depositadas en los micro movimientos y en dimensiones de la existencia antes rivales de la racionalidad, como propone Suely Rolnik, y vengo atestiguando cómo los colectivos sociales van aprendiendo y enseñando cuánto poder reside en pequeñas afiliaciones con grandes razones.

También me he enamorado de los nuevos materialismos y las ontologías emergentes, y tomo muy en serio el poder de los hábitos, especialmente cuando se visten de palabras... Escribo para desfamiliarizar y desfamiliarizarme de lo que de otro modo se hace invivible. Creo que este mundo necesita nuevos relatos tanto como necesita de otros artefactos.

Me nombro, entonces, como pedagoga cada vez que puedo y trato de jerarquizar el rótulo con la autorización que me brindan las credenciales y reconocimientos que he ido consiguiendo. Me interesa, como decía, ampliar la mirada sobre lo educativo para que podamos ir reconociendo los relatos que nos educan y reeducan permanentemente, especialmente aquellos que se inscriben en las costumbres y no se dejan asir por la conciencia. Mi tesis me ha dejado convencida de que hay muchos modos de construir sentido social, en muchos ritos y rituales (incluidos los discursivos), pero que es en el acto de nombrar cuando la conciencia se detiene en ellos y decide si se presta a sus disposiciones. Entiendo que la soberanía puede ser fácilmente anulada sin esta posibilidad de inspeccionar los sentidos a los que vamos adhiriendo: me he encontrado más de una vez siendo y sintiéndome funcional a ideales y propósitos que no comparto, en la ignorancia de cómo sin deseirlo contribuía con su perpetuación.

Los motivos por los cuales circulan con énfasis ciertos contenidos sociales son muchos y, más importante, responden a una gran variedad de motivaciones. No soy de los que creen que hay un grupúsculo de mentes perversas que lo digitan todo; soy de las que creen que la maldad está mucho más distribuida y que es relativamente sencillo fanatizarse con alguna narrativa si las condiciones son

propicias. Es más, creo que todos tenemos alguna fe, aun cuando no se exprese o signifique religiosamente, y que esa narrativa suele justificar el resto. Y todo, absolutamente todo, lo que somos y sabemos, lo hemos aprendido.

¿Para qué la escuela, entonces, cuando reconozco que los contenidos que nos construyen y configuran nuestros mundos están distribuidos en el dominio más amplio de la vida social? Entiendo que gesta unos tiempos y espacios que pueden devenir oportunidad de cuestionar, de preguntar lo obvio, de desnaturalizar... También siento que, si bien se nombra como una (la escuela), se trata de variados encuentros de múltiples puntos de vista que difícilmente logren adoctrinar en una única dirección, y que entonces son capaces de estirar los horizontes de lo conocido.

Por supuesto que, como pedagoga, espero más de la escuela. Me gustaría que el autoconocimiento tomara más espacio—la contemplación, el silencio, la escucha interior, pero también la formulación de los deseos para la propia vida y en pos de las relaciones con todo lo que vive. Quisiera que los campos disciplinares se abstuvieran de contar sus respuestas a preguntas que los estudiantes no llegan a hacerse, y en cambio se dedicaran a las intrigas y los misterios que pueden erotizarnos. Me gustaría que entrara todo a la escuela (todo el cuerpo, el barrio y el merendero, el cielo y la tierra, el movimiento, los olores) pero con mucha economía, solo con lo esencial. Sería bellissimo que se enseñara y aprendiera el goce, todos los tipos de risa, la amistad y la responsabilidad por sí mismo y por lo que nos es común.

Para la universidad deseo escucha y disposición a afectarnos hasta que sea imposible seguir haciendo algunas cosas de la misma manera. Creo que hay que aprender mucho más, confiar en lo que viene de la calle y de los jóvenes y los estudiantes (que pueden ser adultos, pero llegan con una frescura que los más experimentados irremediamente perdemos). Hay que jugar, responsablemente; tenemos que abandonar los territorios conquistados y movernos a los terrenos resbaladizos con nuestras luces y algo más de modestia. Respeto mucho lo que solemos llamar trabajo intelectual y académico; más de una vez lo defiendo frente a los embates de militantes que lo desprecian con acusaciones de tibieza, porque no admiten que no se esté con las manos en el barro. Mi sentir es que hay muchos modos de transformar nuestras realidades; desestabilizar ciertos relatos y componer narrativas también implica ampliar los horizontes de lo pensable.

Siento que en la enseñanza universitaria y como docentes de los profesorados necesitamos, además, comprometernos con todo lo que educa. Es un buen momento para reinventar lo que sucede en las escuelas y no es necesario crear una sola solución general: lo que vamos aprendiendo de lo que adviene es que el territorio siempre es singular, las respuestas contingentes y los escenarios inéditos. Simplemente se necesita querer involucrarse, dejarse afectar, colaborar con procesos que ya han comenzado, brindar asistencia en las iniciativas de las comunidades. Y enseñar: contar las historias que nos conforman como textos abiertos, inconclusos, listos para ser intervenidos en formas

novedosas. Sueño con profesores y maestros asertivos, afirmados en sus conocimientos, confiados en la importancia de su trabajo para mejorar la experiencia en el planeta.

Como académica en una universidad pública, he orientado junto a otras y otros los esfuerzos en estas direcciones, tratando de desestabilizar lo instituido, serpenteando entre aquello que se espera de una institución universitaria y las maniobras más afinadas a las transformaciones sociales contemporáneas. Esto ha implicado compartir las matrices interpretantes, pero siempre, desde el principio, apuntalar la producción de narrativa social. También nos ha comprometido el trabajo con el cuerpo, la emoción, la sensibilidad, y, fundamentalmente el borramiento de las fronteras y la permeabilidad entre adentros y afueras.

La investigación ha sido, sin lugar a duda, la práctica académica más afectada. Habíamos renunciado hace tiempo a las pretensiones de neutralidad, de la mano de la teoría crítica, pero el mayor daño lo ha conjurado el giro descolonial, al desnudar la provincialidad del conocimiento eurogestado y su necesaria inscripción corpo y geopolítica. La representatividad, los universalismos y generalizaciones todos cayeron en la consideración teórica (casi en inversa proporción a su pervivencia actual en los hábitos investigativos, no obstante). El ingreso de la historia en la epistemología, además, ya llevaba más de medio siglo poniendo a la contingencia en el centro de la escena y los estudios del lenguaje y la hermenéutica socavaban también desde hace tiempo la ilusión de lo real como asible a la razón. Uno podría pensar que ya estaba todo alborotado al momento de la investigación doctoral, y sin embargo se ha transformado poco en la práctica. Sobreviven lógicas de regulación científica insostenibles en sus fundamentos, pero poderosas en la distribución de legitimidades. Hemos debido escribir mucho sobre esto, buscando aliados en las antimetodologías de Susan Nordstrom, la investigación postcualitativa de Elizabeth St. Pierre y las valientes iniciativas de personajes autorizados como Norman Denzin. El giro narrativo sin dudas ha colaborado, como también lo han hecho los nuevos materialismos, los vitalismos, el posthumanismo, las teorías y pedagogías queer y muchos otros desarrollos impulsados desde vertientes en apariencia tan disonantes como la química, la física cuántica y los saberes ancestrales de cientos de pueblos del mundo, cuyas voces se han vuelto audibles. Los subalternos pueden hablar, parece.

El panorama hoy es abigarrado, como gusta decir Silvia Rivera. A veces cruje el terreno frente al encuentro de lo viejo y lo que deviene; se producen rebeldías, se resiste y se re-existe, en ocasiones pagando el costo de la indisciplina.

Pero la proyección es alentadora. Mirando en retrospectiva la investigación doctoral, es posible ver que las disidencias se han multiplicado, los relatos de contestación y también de siembra de una nueva forma de vida van creando densidades o intensidades discursivas de creciente arraigo. Paulatinamente los académicos nos vamos familiarizando con nuevas referencias para la enseñanza y la investigación

en la universidad, que se van enredando afortunadamente con la extensión. Y si bien es cierto que han crecido también las fuerzas disciplinantes—como si la estridencia pudiera acallar el cambio—el agotamiento de lo que fue la universidad se ha vuelto recurrente y hay una nueva energía desatada.

El final es abierto, pero no porque falten indicios... Es abierto porque lo que adviene trae el sinsentido de patrullar fronteras. La fluidez de las membranas de lo físico también alcanza lo social; es más, no es posible siquiera separar uno de lo otro. La interdependencia necesaria abre paso a la otredad significativa, como la llama Haraway.

Y entonces, como dice Sara Ahmed, el camino se hace pregunta y la vida se puebla de la promesa exquisita de los otros relatos posibles.

Interlocutorxs indispensables

Citaré a continuación algunas de las obras de escritorxs que han sido aludidxs en este libro. Me han afectado y han afectado profundamente la narrativa que termina. Sólo he seleccionado referencias ineludibles, recortando además el corpus a los escritos más representativos del pensamiento de mis interlocutorxs. Para un detalle específico de las relaciones singulares entre textos y aportes, recomiendo recurrir a la Tesis.

Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Angenot, M. (1999). Hegemonía, disidencia y contra discurso. Reflexiones sobre las periferias del Discurso Social en 1889. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Angenot, M. (2005). Fin de los grandes relatos, privatización de la utopía y retórica del resentimiento. Trad. Norma Fatela. *Revista Estudios*, No. 17, 21-34, CEA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Angenot, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en *Diario Página 12*. Edición impresa 12/10/2010.

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. USA: Aunt Lute Books.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (1996). Educación, identidad y papas fritas. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp.29-39

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge.

Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Bajtín, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Trabajos de investigación. Madrid: Taurus.

Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Bamberg, M. (2005). Encyclopedia entries on 'Agency', 'Master Narratives', and 'Positioning'. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Eds.), *The Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge.

Bamberg, M. (2015). Narrative inquiry. In K.B. Jensen (Ed.), *International encyclopedia of communication theory and philosophy*. Oxford, UK, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. In: M. Bamberg & M. Andrews (Eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). Amsterdam: John Benjamins.

Best, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagógica. *Rev. Perspectiva N. 16 UNESCO*

Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.

Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-43.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No. 1.

Bolívar, A., J. Domingo & M. Fernández. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2013[1964]). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brown, R. (1987). *Society as text. Essays on Rhetoric, Reason and Reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991) *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Buenfil Burgos, R. (2009). Análisis político del discurso e historia de la educación. Pini, M. (Comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM Edita.
- Buenfil Burgos, R. (Coord.) (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Mexico D.F.: Plaza y Valdes.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Second Edition. New York: Routledge.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. B. Aisemberg & S. Alderoqui (comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires-Barcelona: Paidós.
- Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 17-40.
- Camilloni, A. W. de (2008). Justificación de la didáctica. En *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Denzin, N. & Y. Lincoln *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(4), 293-310.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. 11-59.
- Connelly, M. F. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 5 (Jun. - Jul., 1990), pp. 2-14 Published by: American Educational Research Association Stable.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. Clementino de Souza, E. (Org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA.
- Coronil, F. (2001). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencias de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII, No. 46, pp. 35-57. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*. Buenos Aires: Gedisa.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. (1995). On hearing the voices of educational research. *Curriculum Inquiry*, 25 (3), 313-329.
- Dussel, E. (2000). Europe, Modernity and Eurocentrism. *Nepantla: Views from South 1.3*, 465-478.
- Dussel, E. (2001). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Echeverri, A. & Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual, campo pedagógico. *Educación y ciudad*, No4, pp. 12 a 23.
- Eisner, E.W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1990). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- Elbaz, F. (1991). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13, (1), 75-83.
- Escobar, A. (2001). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Fanon, F. (1963 [1961]). *Los condenados de la tierra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1973 [1961]). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Ed. Abraxas.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferstenmacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, G., Yedaide, M.M. & L. Porta (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*. UNMDP. Año IV – N° 5, 173-188.
- Foucault, M. (1977). *Language, counter- memory, practice. Selected Essays and Interviews*. New York: Cornell University Press.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2013 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2005). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme
- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Gee, J. P. (2009). La alfabetización crítica como análisis crítico del discurso. Pini, M. (Comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM Edita.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes it Critical? Rogers, R. (ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. St. Louis: Routledge.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En Giroux, H; y P. McLaren. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (2015). Democracia, Educación Superior y el espectro del autoritarismo. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre. Pp. 15-27.
- Giroux, H. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año3, No. 3, febrero, 15-26.

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H.; Lankshear, C.; McLaren, P. & M. Peters (1997). *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Grinberg, S. & Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IICE*, 34, 29-46.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate. *Revista Colombiana de Educación*, No. 65, 77-98. Bogotá.
- Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación de las sociedades contemporáneas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, Vol. 8, No. 2, 155-172.
- Grosfoguel, R. & Cairo, H. (2010). Descolonizar los sueños de la Razón para dejar de producir monstruos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2018). La lucha de las mujeres contra todas las violencias en México: reunir fragmentos para hallar sentidos. Gago, Gutierrez Aguilar, Draper, Menéndez Díaz, Montanelli, Barmet, Rolnik *8M Constelación feminista*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucaulvaria ediciones.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. New York, London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Heidegger, M. (1988). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2013). Chapter 7. Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. McLaren, P. & J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry, Vol. 24 (4)*, 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. *Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs.As.: Instituto de Estudios y Acción Social.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- McLaren, P. (2011). Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras. *T.E. País Valenciá*, No. 319, 8-10.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Dir.) (2008). *Pedagogía Crítica- de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Méndez, J. (2011). La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX. *Espacios en blanco, Serie Indagaciones. Vol. 21*, No. 2, Tandil. Julio/diciembre.
- Mignolo, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial, *Anuario Mariateguiano*, IX/10.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar/IESCO.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser hombre. Aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nelson, H. L. (1995). Resistance and Insubordination. *Hypatia*, 10: 23-40.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, (3), 293-306.
- Nordstrom, S. (2018) Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry Vol. 24 (3)* 215-226.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, R. (2014). *Universalismo/Diversidad. Contradicciones de la Modernidad-Mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Prometeo Libros.
- Peters, M. & Lankshare, C. (1997). Postmodern Counternarratives. Giroux et al. *Counternarratives: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal.
- Pini, M. (Comp.). *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM Edita.
- Pinkasz, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. C. Braslavsky & A. Birgin (compiladoras). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pinnegar, S. & Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. Thematics in the Turn to Narrative. J. Clandinin (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1991). Narrative and Self-concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1, (2-3); 135-153.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.

- Porta, L. & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177-193.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, Vol. 1, No. 1, 3-16. Granada: Universidad de Granada.
- Porta, L. & Yedaide, M. M. (2016). El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político. Contra el desperdicio de la experiencia escolar. Kaplan, K. (Ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Porta, L.; Álvarez, Z. y Yedaide, M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX. Octubre-diciembre 2014. Pp. 1175-1193.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, No. 146, nov-dic., 90-101.
- Puiggrós, A. (2012) *El inspector Ratier y los maestros de tierra adentro*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.
- Restrepo, G. (1999). Aproximación cultural al concepto de territorio. *Revista Perspectiva Geográfica*, No. 4, 143-149. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ricouer, P. (2001). *Metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Rivera Cusicanqui, S. (1998). Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento. *Memoria/Encuentro: Diálogo sobre escritura y mujeres*. La Paz. Compilación y edición de Ana Rebeca Prada, Virginia Ayllón y Pilar Contreras.
- Rivera Cusicanqui, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications.
- Sanjurjo, L. (1994). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, pp.59-69.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Santos, B. de S. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. de S. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Santos, B. S. (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*. Año 2, No. 3.
- Saviani, D. (1987). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista argentina de educación*, Año 5, n° 8, junio.
- Scribano, A. (2013). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, No. 10, 93-113.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Silberman-Keller, D; Bekerman, H. A.; Giroux, H. & Burbules, N. (Eds.). (2011). *Cultura popular y Educación. Imágenes espejadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spivak, G. (1985). ¿Puede el subalterno hablar? *Revista Orbis Tertius*, Año 6, No. 6. Trad. José Amícola.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica: Siruela.
- Suárez, D. & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- AICD.
- Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. Elisalde, R. & M. Ampudia (Comps.). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, No. 62, jul-sep. 2014.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades*. Borrador para discusión en el marco del Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-posições*, v. 16, no. 3. (48), set/diez.
- Torres Santomé, J. (1994). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. No. 5 (dic). 59-78.
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004. En *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World- System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World- Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica en el capitalismo global*, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). Bogotá: Editorial Siglo del Hombre.
- Walsh, C. (2010). Political-Epistemic Insurgency, Social Movements and the Refounding of the State. Moraña, M. & B. Gustafson (eds.). *Rethinking Intellectuals in Latinoamerica*. Iberoamericana (199-211).
- Walsh, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*, 2011. Routledge. 1-18.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétoro: Colectivo Zapateándole al Mal Gobierno.
- Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.
- Yedaide, M. (2013). Politizando la buena enseñanza. *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: narrativa(s), prácticas e investigación(es)*. Mar del Plata, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Yedaide, M. (2015). Pedagogía descolonial. Miradas en el vecindario. *Primer Encuentro Intensivo: Reflexiones críticas sobre el Pensamiento Descolonial*. Sierra de los Padres, 12 y 13 de junio 2015. Grupo de Investigación Problemáticas Socio-culturales; Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, UNMDP.
- Yedaide, M. (2015b). Experiencias pedagógicas: debates y perspectivas desde enfoques descoloniales. Simposio *Tensiones en experiencias pedagógicas y prácticas de investigación descolonizadoras*,

coordinado por Inés Fernández Mouján. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, UNMDP.

Yedaide, M. (2016). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político educativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación*, Vol. 1, No. 2, 102-109.

Yedaide, M. (2020). Disputando los confines territoriales de la narrativa en la vida académica: Habitar entre la posibilidad y el deseo. Ribeiro, T.; Ramallo, F. & R. Godoy Lenz (comps.). *Investigaciones vivas en Educación*. Chile: Universidad de La Serena.

Yedaide, M. M.; Álvarez, Z. & L. Porta (2015). La investigación narrativa como moción epistémico política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.

Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, UNICEN. En prensa.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, B.; Restrepo, S. & H. Quiceno. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. Zuluaga y otros *Pedagogía y epistemología*. Colombia: La Imprenta Editores S. A.

Contratapa

Creo que hay entre la pedagogía y la universidad algunos desencuentros importantes. Lo aprendí primero hace unos pocos años – aunque parece que hubiera sido en una-otra era planetaria—al elaborar una tesis doctoral para comprender mejor la enseñanza en la formación docente universitaria. Inspirada por las posibilidades que desde entonces avizoro, mientras oteo el horizonte del deseo común de estos escenarios convulsos, comparto en este libro algunas historias. Se trata de narrativas que viven y rigen la vida académica, operando (simbólica/materialmente) en el ámbito universitario y que exponen ligazones que las/nos sujetan a modos moderno/coloniales de vivir la enseñanza en este contexto. En muchas de estas historias, el desprecio y minusvalía de lo pedagógico se muestran en la completa obscenidad en que acontecen, incluso llegando al extremo de la negación ontológica y la refundación de lo pedagógico en nuevos términos, múltiples y divergentes. Pero la mera composición de instancias de interlocución—con la bibliografía autorizada, con los colegas docentes—ha gestado también unos (otros) relatos insurgentes que, afiliados a pedagogías críticas, descoloniales y queer, se obstinan en interrumpir estos flujos discursivos y germinar opciones de potencia política para lo pedagógico. También se detiene este libro en algunas reflexiones abiertas, a veces para retomar algunos interrogantes punzantes, a veces para no aniquilar el misterio... esa única garantía de sostener la impermanencia y la avidez por aprender.

ISBN 978-987-811-002-8



