



“El trabajo colaborativo permite, facilita y promueve fuertemente la aparición de nuevas ideas y de nuevos caminos de investigación”

Una conversación con José Antonio *Tono* Castorina

Facundo Dyszel | FFyL, UBA / Instituto CeFIEC, FCEN, UBA

Luciana Conde | FFyL, UBA

Mariela Helman | FFyL, UBA / UNIPE

Victoria Orce | IICE, FFyL, UBA

José Antonio Castorina es profesor de Psicología por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Magíster en Filosofía por la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico (SADAF) y Doctor en Filosofía por la Universidad Federal do Río Grande do Sul, Brasil (UFRGS). Entre sus cargos académicos cabe destacar su desempeño como Profesor titular de las cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la UBA. Fue director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (2007-2015), secretario de Investigaciones de la Facultad de Psicología (1992-1998), así como docente de posgrado de las Facultades de Psicología, Filosofía y Letras, y Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de Entre Ríos. También se desempeñó en casas de estudio internacionales como la Universidad del Salvador, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Federal de Sao Paulo. Asimismo, fue Investigador Principal del Conicet, miembro de múltiples asociaciones científicas nacionales e internacionales y autor de una vasta obra académica que abarca más de 20 títulos de su autoría.

Realizamos la entrevista estudiantes y graduados de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA y con ella buscamos que José Antonio pudiera contarnos acerca de su propia biografía como académico e intelectual en nuestro país y en América Latina, con desempeño tanto en la gestión como en la docencia y en la investigación. Además, el objetivo fue pensar su trayectoria en relación con las coyunturas políticas de cada momento histórico. La conversación tuvo lugar en el mes de julio de 2023 y estuvo motivada por el hecho de que, en junio del mismo año, la UBA —a pedido de la FFyL— lo reconoció como Profesor Emérito. Para dar comienzo a la entrevista, le preguntamos qué significa para él dicho nombramiento y, por otro lado, qué significado le atribuye a la FFyL.

J.A.C.: Son dos preguntas asociadas, obviamente, porque no es independiente lo que significa para mí la Facultad con la premiación, como se suele llamar, de Profesor Emérito. Como ya creo que lo adelantó en su momento Adriana [Puiggrós], creo que principalmente es un reconocimiento que arranca de los alumnos que hemos tenido. Me parece que lo más importante para nosotros es que el premio tiene relevancia en tanto parece un reconocimiento de miles de alumnos en nuestra historia: antes, durante y después de ser profesor regular en la FFyL. Luego, aunque me parece que es un tanto desmesurado en mi caso, creo que los colegas de los departamentos que han promovido esta premiación, han tomado en cuenta la naturaleza de mis trabajos. Esto es, que además de la docencia universitaria propiamente dicha, han considerado, por un lado, la modalidad en que he constituido los equipos de investigación y por otro, la forma de gestión de la política científica, la gestión de la investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Creo que no se trata tanto de la calidad de mis elaboraciones (que no son para nada personales), sino más bien el enfoque que yo le he dado a la actividad grupal en la investigación psicológica y educativa y a la horizontalidad de la participación de los investigadores en el campo de la gestión.

Respecto de mi historia en FFyL, creo recordar que fui nombrado Profesor adjunto en el año 1985, en la cátedra de Enrique Butelman, que se llamaba Psicología General. Nunca voy a olvidar el día que nos hicimos cargo de la cátedra y echamos a los “ayudantes de pelo corto” de Fariña Videla, que era un profesor fascista del Colegio Militar. Se armó una cátedra muy interesante, con la peculiaridad de que Enrique, al estilo de los profesores clásicos, llegaba al aula con una valija de libros y revistas, que repartía entre los alumnos, para que se interiorizaran de las corrientes del pensamiento psicológico. Un tiempo después, en 1986, fui nombrado Profesor titular interino de la cátedra de Psicología Genética, en el Departamento de Ciencias de la Educación. Finalmente, en 1996, obtuve por concurso la misma cátedra. Y en el año 2006 el Consejo Superior de la Universidad, a solicitud de FFyL me nombra Profesor consulto.

En el año 2007, la FFyL tuvo conmigo un gesto muy importante de reconocimiento: las colegas con las que compartía la vida académica en esos años, Silvia Llomovatte, Victoria Orce, Carina Kaplan, Myriam Felfeber, entre otros, me propusieron para Director del IICE. El nombramiento por el Consejo Directivo me permitió ejercer mi actividad de investigador situándome en el contexto educativo, y trabajar por construir un clima de debate entre los equipos de investigación y —sobre todo— me dio toda la confianza institucional para gestionar el IICE. En la actualidad, tengo un particular agradecimiento al Departamento de Filosofía y al de Ciencias de la Educación, que promovieron mi nombre para Profesor Emérito.

F.D.: Volviendo un poco para atrás en el tiempo, ¿cómo fue tu primer acercamiento a FFyL? ¿Y cuáles fueron tus primeros pasos en la institución? ¿Qué recordás de la cátedra de Epistemología y Teoría de la Inteligencia en la que fuiste profesor en 1974?

J.A.C.: Efectivamente, yo era profesor en la Universidad de La Plata, en 1973, era muy joven, pero estaba a cargo de una cátedra que se llamaba Metodología de la Investigación Psicológica. Me conecté, por entonces, con Emilia Ferreiro y Rolando García, retornados de Ginebra, que crearon el Instituto de Psicología y Epistemología Genética (IPSE), que funcionaba en la casa del padre de Emilia Ferreiro, en Belgrano. Una institución que tenía intereses en impulsar la investigación psicológica con preocupaciones educativas y, sobre todo, con una importante perspectiva epistemológica que le daban Rolando García y Gregorio Klimovsky (que fue miembro del IPSE en los primeros años de 1972 hasta 1974). Yo participaba de algunas actividades en el IPSE, como los Ateneos de discusión de temas de Teoría Psicológica o de Epistemología Genética. Especialmente llegué

a dar un seminario de Epistemología Althusseriana para psicoanalistas. Y, en mayo de 1974, García y Ferreiro me llaman para integrar una nueva cátedra, en la carrera de Psicología (que por entonces se cursaba en FFyL) durante el decanato de una muy comprometida profesora: Adriana Puiggrós. La materia se llamaba Epistemología y Teoría de la Inteligencia y la Titular era Emilia Ferreiro, el profesor Asociado era Rolando García y a mí me pusieron de Adjunto, un cargo muy grande para mí por entonces. La cátedra empezó a andar, teníamos muchos alumnos, y una interesante organización académica, pero la experiencia duró hasta el mes de octubre de ese año, cuando la "Misión Ivanissevich" intervino las universidades nacionales y la UBA, y expulsó a muchos profesores. Nosotros seguimos funcionando un tiempo, un par de meses, después del cierre de la facultad, en un comité del Partido Socialista en Buenos Aires. En su totalidad, fue una experiencia muy enriquecedora intelectualmente para mí, nos esforzamos con otros colegas para estudiar y dar las clases, compartimos también la defensa de la universidad pública, muy amenazada. Hasta dormimos en la Facultad alguna noche, cuándo la situación política era muy difícil.

F.D.: *¿Cómo fueron los siguientes años en relación con tu actividad académica e intelectual?*

J.A.C.: Obviamente, fui expulsado de la UNLP y de la UBA. En esa época, a fines de 1974, fue el gobierno de Isabel Perón (no eran los militares todavía) el que decretó la intervención. Después me amenazaron viviendo en La Plata y tuve que hacer lo que se llamó el "exilio interno", en Buenos Aires. FFyL desapareció de mi vida hasta el año 1984. Tuve otras actividades para vivir. Algunos de los profesores expulsados y otros académicos e intelectuales que quedaron fuera de la institución universitaria participamos en lo que se llamó la "cultura de las catacumbas", que tuvo varias manifestaciones. Por un lado, la revista *Perspectiva Universitaria* que se fundó en 1976, en plena dictadura, en la que estaba Ana María Barrenechea —una figura cumbre de FFyL— y otros intelectuales como Gregorio Klimovsky, donde se empezó a plantear cierta disidencia con el régimen militar y se publicaron discusiones sobre el campo educativo muy interesantes. Ese era un modo en que grupos de gente expulsada de la universidad intentaron sostener una actividad editorial. Cabe recordar la participación por años de Amanda Toubes, querida profesora de FFyL, en El Centro Editor de América Latina. Y evocar la siniestra quema en junio de 1980 de un millón y medio de libros de esa editorial, y de la que fue testigo Amanda. La otra forma de participación de esa época oscura fue la fundación de ciertos institutos no académicos de investigación. Uno de ellos, el que recuerdo que fue muy importante, fue el Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana, en 1977, donde me acuerdo que estaba José Luis Romero, y al que se incorporó Hilda Sabato en 1978. Tengo presente que allí se formó un grupo de investigadores fuera del mundo estrictamente académico de la universidad. Otra manifestación de la actividad intelectual fueron los grupos de estudio a los que Klimovsky, como ya mencioné, llamaba la "cultura de las catacumbas", sobre la cual escribió un artículo muy interesante en la revista *Perspectiva Universitaria*. Esos grupos eran coordinados por profesores expulsados de las universidades y otros que tenían otro origen institucional o profesional. Llegó a haber miles de personas en los cursos que dictábamos. Yo también participé de eso, había un público de psicopedagogos, psicólogos, educadores, arquitectos, artistas... Se dictaban diversos temas, desde la historia del arte, pasando por la filosofía, el psicoanálisis, hasta cuestiones psicopedagógicas y, en mi caso, la Psicología Genética. Llegué a tener diez grupos de estudio en mi casa en esa época. En el marco de esa cultura, se intentó, de distintas maneras, por diversos caminos y perspectivas, sostener el carácter abierto y crítico de la universidad pública, sin estar en la universidad, y eso empieza en los grupos de estudio, no sé si solo en Buenos Aires. Estos grupos ya se habían iniciado en la década de 1950 y se prolongaron hasta que aparecieron los posgrados a fines de la década de 1980. Ese es mi recuerdo de ese período, un período muy dramático. Realmente era bastante arriesgado dar clases, aunque los grupos de estudio no fueron tocados,

en su mayoría, por la dictadura. Fue una época muy dura, porque había que trabajar en condiciones difíciles, con cierto temor. Algunas veces se lograba articular con otros colegas, y lograr modos comunes de afrontar la tarea en los grupos de trabajo, pero en gran parte de las veces uno trabajaba solo, como se podía.

V.O.: Con el retorno de la democracia fuiste profesor en la cátedra de Enrique Butelman en Psicología General en FFyL. ¿Hasta cuándo estuviste?

J.A.C.: Hasta que me hice cargo de Psicología Genética. Enrique fue un psicólogo social muy relevante de la época. Conmigo tuvo una actitud muy abierta, me dejó trabajar, me dejó exponer mis ideas. Era una persona excelente. Luego, me hice cargo de la materia Psicología Genética. Prácticamente en todas las facultades del mundo, en las carreras de Psicología y Educación, la materia en realidad se llama Psicología del Desarrollo. La Psicología Genética es vista como una corriente entre otras. Hoy no hay una materia llamada Psicología Genética con ese nombre, salvo en la Universidad del Comahue, que yo conozca. Es una asignatura pensada desde la perspectiva de Piaget, muy en términos de autor, como el psicoanálisis con Freud y después con Lacan. Son nombres, son figuras, donde tiene menos peso la contrastación crítica de diferentes escuelas, con una mirada amplia del estado de las investigaciones, y más centrada en los fundadores o creadores de una escuela de pensamiento, incluso muchas veces buscando la adhesión a los autores.

V.O.: ¿Cuándo empezaste a trabajar en el campo de la psicología?

J.A.C.: ¿Cuándo me empecé a interesar por los problemas psicológicos? Debo decir que yo no vengo de las psicologías, yo vengo del mundo filosófico. Eso fue en La Plata... Yo era ayudante de una materia de filosofía que se llamaba Gnoseología, hacia 1970, y luego Jefe de Trabajos Prácticos hasta 1972. Ahí dictábamos, sobre todo, Fenomenología husserliana a cargo del Profesor Titular Roberto Walton, que luego estuvo en FFyL y es también Profesor Emérito. Es por entonces que conocí a Piaget, como creador de una teoría del conocimiento alternativa. Pero no entré a Piaget por la psicología, la psicopedagogía o la implementación educativa, a diferencia de mucha otra gente. Entonces, en mi perspectiva, la psicología funcionaba como una herramienta para construir un pensamiento epistemológico. Luego, entré como Profesor en la carrera de Psicología propiamente dicha de la Facultad de Psicología de la UBA en el año 1984. Pocos años después, en el año 1988, me nombran Director de Investigaciones de la Facultad y luego, en 1992, Secretario de Investigaciones hasta el año 1998, cuando renuncié por discrepancias políticas y académicas con la gestión de esa Facultad.

F.D.: Además de tus actividades de docencia en FFyL, fuiste director del IICE entre 2007 y 2015, ¿cómo pensaste la gestión del Instituto? ¿Cuáles considerás que fueron tus aportes desde este cargo?

J.A.C.: El cargo de director me fue propuesto por las colegas que mencionaba antes, para formular un programa de fortalecimiento del Instituto. Decidimos llevar a cabo un proyecto que pretendía, en primer lugar, contribuir significativamente a la formación de los becarios de la UBA y del Conicet. También queríamos lograr que los equipos de investigación tuvieran un rol dentro del Instituto, particularmente por la vía de jornadas de discusión de los proyectos que se estaban elaborando o realizando. Se fue incrementando con los años, no solamente la cantidad de becarios, sino también los grupos de investigación y, me animo a decir, la calidad de la producción que se puso en evidencia en muchos ateneos, en jornadas de los equipos e inclusive la participación de los investigadores del IICE en actividades de intercambio intelectual con otras facultades, con otras universidades. Simultáneamente, queríamos impulsar con mucha fuerza el funcionamiento de la

revista del IICE. Entonces, apenas asumo, se renovó la junta consultiva y se le dio un papel más protagónico en la orientación de la dirección de la revista. Ahí está uno de los puntos interesantes: el esfuerzo que hicimos en conjunto con los colegas para horizontalizar las relaciones entre los investigadores, los becarios y los directores de equipo del Instituto. Por eso la junta consultiva pasó a tener un rol muy central en una discusión sobre la política científica. Y lo que no es menor, me permito resaltar muy especialmente la muy destacada actividad de Vicky Orce, como Secretaria Académica del IICE, una compañera indispensable en la gestión.

En el 2015, me sustituyó Myriam Feldfeber que, por supuesto, mejoró la calidad de las cosas que habíamos hecho, las profundizó. El Instituto pasó a tener una relación mucho más estrecha con el campo educativo. Como yo no provengo de este campo, hay una serie de cuestiones que hacen a los vínculos entre los investigadores y el sistema educativo, o a la identificación de problemas de investigación asociados a la formación docente que a mí se me escapaban y que Myriam logró consolidar.

Una actividad muy importante que realizamos fueron las Jornadas de Investigadores en Formación que se hicieron desde 2008 en adelante. Fueron un hito porque se convocó en esas jornadas, no solamente a los investigadores del IICE, sino a investigadores de otras universidades nacionales y extranjeras. Venía mucha gente, muchos colegas y se establecieron vinculaciones entre investigadores así como discusiones intelectuales que ampliaron sus horizontes de interpretación de las prácticas educativas. Hubo asesoramientos y clínicas que ayudaron desde el punto de vista metodológico a elevar la calidad de la producción de los becarios y del resto de los investigadores en formación de los equipos. También, durante mi gestión hubo dos encuentros de investigadores, de los equipos de investigación, que dialogaron sobre temas comunes referidos a la naturaleza de la investigación educativa y a los problemas metodológicos. Esas también fueron ocasiones de encuentro que, en realidad, llenaron una ausencia en la universidad de diálogo intelectual y de discusiones más o menos genuinas. Creo que uno de los problemas de nuestra actual universidad pública, más allá de FFyL, es la escasa polémica, de la controversia argumentada, habida cuenta del predominio de la búsqueda de acreditación. Las exigencias de las carreras de docentes e investigadores —inclusive a veces sucede en el Conicet— hace que la producción de papers prevalezca sobre la producción de conocimientos. Me parece que el esfuerzo que nosotros hicimos apuntaba a promover una investigación colectiva, y la formación de becarios, apuntando a la colaboración y la cooperación en lugar de la competencia por lugares en el sistema, que caracterizan al mundo académico actual.

M.H.: Yo creo que esos años fueron importantes porque sirvieron para darle mayor entidad e identidad a los equipos, como profesionales que investigan y reflexionan sobre la propia práctica de la investigación. Y otra cuestión, vos decís que no venís del mundo educativo, pero creo que le pusiste una impronta importante al Instituto que fue que aquello que se investigara tenía que dialogar con los problemas del sistema educativo. No eran investigaciones encerradas en la academia.

J.A.C.: Efectivamente. En el Instituto se le dio lugar a que no solamente los investigadores elaboren conocimientos, sino que participen también de las decisiones tomadas respecto de la orientación de la política científica. Me parece que en los equipos de investigación se fortaleció la tendencia a problematizar sus objetos de conocimiento, sus elecciones metodológicas y su proyección, desde el punto de vista de la posible y aún remota articulación interdisciplinaria. Esa fue una preocupación que tuvieron gran parte de los investigadores. Nosotros éramos representantes de los investigadores, no éramos quienes decidíamos por nuestra

cuenta, y creo que eso fue también un sesgo, como dice Mariela, bastante significativo de lo que sucedió en esos años, y de lo que sigue sucediendo. Ahora hay una continuidad y una reconstrucción de lo que habíamos hecho, un mejoramiento.

F.D.: De tus producciones académicas, ¿hay alguna que te resulte particularmente significativa para pensar los contextos educativos contemporáneos? ¿Qué lugar ocupa el constructivismo en el debate educativo actual? ¿Qué lugar considerás que podría ocupar?

J.A.C.: Ciertamente hace muchos años he formado parte de equipos de investigación, especialmente los de UBACyT. Primero con Alicia Lenzi, Beatriz Aisenberg y Raquel Kohen, y más tarde con Mariela Helman, Alicia Barreiro, Axel Horn, Mariana García Palacios, entre tantos otros, y con todos ellos fuimos elaborando una reconstrucción del constructivismo. Creo que el aporte interesante que se hizo en los equipos de investigación en los que participé como director, pero que hubiera sido imposible que lo hubiera hecho solo, tiene que ver con las investigaciones empíricas, pero también con la reflexión conceptual. Ambas fueron realizadas sistemáticamente y los debates fueron muy horizontales en esos equipos. Debo decir que mi principal contribución fue en esta segunda actividad. Esto fue prácticamente desde el año 1991 que empieza nuestro subsidio UBACyT, en el que participaron distintos colegas y sobre diferentes temas de indagación, pero en el fondo podemos hablar de una continuidad de más de 30 años de trabajo sostenido, empírico y reflexivo, sobre los conocimientos sociales de los niños, particularmente, con ramificaciones al campo educativo y respecto de otras disciplinas.

Lo que se fue desarrollando resultó de los datos empíricos y los problemas que no pudimos resolver, y el acceso a la controversia con colegas de la misma o de diferente posición epistemológica respecto del conocimiento, fue un ensayo continuado de revisar el constructivismo. Es decir, la teoría del conocimiento respecto a los saberes sociales, la idea de que el conocimiento es una elaboración activa, reestructurante de los saberes que tienen los chicos en función de su actividad, de su participación en las prácticas sociales, para nosotros dio lugar a un cambio fundamental. El constructivismo ya no era solo una relación de los niños con los objetos de conocimiento, objetos sociales que podrían ser la estructura política, la estructura organizativa de la escuela, el derecho a la intimidad, la participación, los problemas de la justicia. El logro principal es que nosotros llegamos a la conclusión —y eso dio lugar a reformular las investigaciones— de que no hay una relación sujeto-objeto en un sentido tradicional, “a la Piaget”. La relación con el objeto de conocimiento es una relación de construcción tanto del sujeto como del objeto respecto del mundo sobre el cual se desarrolla, eso es verdad. Pero esa relación es parcial si no se la completa con las prácticas sociales de las que los chicos participan. El cambio más importante que hemos dado nosotros es que se trata de una historia constructivista en donde la construcción de conocimiento es indisoluble del hecho de que los chicos participan de prácticas sociales que los restringen, que los ponen como objeto de esas prácticas; prácticas sociales y también significaciones sociales que acompañan esas prácticas, lo que denominamos representaciones sociales. Es decir, nosotros hemos intentado no solo asociar los conocimientos sociales de los chicos en su elaboración con las condiciones de las prácticas, sino también con las condiciones de las creencias colectivas de las cuales los chicos participan o se apropian. Para nosotros es indisoluble, inclusive, en la práctica de los docentes, por ejemplo, con los niños, lo que los docentes creen como grupo, respecto de las habilidades, las capacidades, las perspectivas de los niños. Entonces, nuestro constructivismo es un constructivismo que mantiene ciertas raíces piagetianas, es verdad. El constructivismo supone que el mundo es conocido por nosotros de cierta manera, se supone que hay una transformación de significado que hacen los sujetos cuando interactúan con los fenómenos sociales. Pero yo insisto en que hemos

convertido las díadas de sujetos-objetos en tríadas: sujetos-objetos, prácticas y representaciones. Esto le ha dado un cariz muy importante a la investigación en los últimos años.

Por otra parte, tanto en el equipo como con colegas fuera del equipo, seguí trabajando en el programa del constructivismo ahora más ligado al campo educativo. Nosotros, junto con gran parte de los colegas que hacen didáctica disciplinar a partir de la obra de los investigadores franceses, hemos hecho una transformación en el constructivismo, también para su implementación en el campo educativo. Primero hemos eliminado claramente el aplicacionismo clásico del constructivismo que concibe la escuela como un lugar solo para desarrollar las ideas de los chicos; la escuela se concibe como una institución donde se transmiten conocimientos socialmente y culturalmente constituidos, y donde el constructivismo hace referencia al tipo de actividad de los niños respecto del saber que se pretende enseñarles. Y esa actividad de elaboración es inescindible tanto en la mediación del docente, como en los objetos culturales que se pretenden transmitir, los sistemas de conocimiento. Ahí el constructivismo cambia muchísimo. Porque, primero, no se refiere más a problemas de razonamiento general, sino que se refiere a conocimiento de dominio.

Finalmente, respecto a la pregunta acerca del debate actual en el campo educativo, me parece muy importante que consideremos que el constructivismo es una teoría de conocimiento, es una epistemología en realidad. Para interpretar los procesos de transmisión de conocimiento y aprendizaje en el aula no es suficiente una teoría de conocimiento, sino que al contrario, esa teoría debe conectarse, articularse, converger con otras disciplinas que se ocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, que van desde el psicoanálisis pasando por las didácticas, las pedagogías, la sociología, la educación, etc. Hay allí un conjunto de saberes que son muy dinámicos, a veces muy conflictivos, pero que, por una cuestión de principio, no hay una única disciplina, ni siquiera la epistemología, capaz de por sí sola dar cuenta de esa dinámica.

Por el momento, las relaciones con el campo educativo de la teoría constructivista no están terminadas, están abiertas, y de lo que se trata no es solamente de intervenir, sino de modificar la propia teoría constructivista. Así como la hemos transformado al respecto del estudio del conocimiento social de los niños por fuera de la práctica educativa, al interior de la práctica educativa es necesario también revisar los núcleos del pensamiento constructivista, porque no es lo mismo conocer de manera “espontánea” que conocer en una génesis artificial. Cuando en los chicos hay un desarrollo, es un desarrollo de un saber que ellos hacen respecto de una transmisión de una situación problemática o situación didáctica, y en el interior de esa tríada hay una dinámica que da características probablemente muy específicas al aprendizaje que el constructivismo clásico no interpretó y que es necesario estudiar. Lo que estoy diciendo es que el constructivismo es una concepción abierta y que debe dialogar con otras corrientes. El constructivismo epistemológico en su relación con la investigación psicológica debe dialogar con la psicología cultural contemporánea, la teoría de representaciones sociales y, sobre todo, la psicología socio-histórica de Vigotsky. El diálogo desde los problemas del presente puede contribuir a hacer transformaciones muy relevantes en cualquiera de esas disciplinas.

F.D.: Retomando la coyuntura actual, ¿creés que la pandemia nos dejó alguna enseñanza? ¿Qué puede tomar la escuela de esto? ¿Qué cuestiones considerarás que cambiaron en las instituciones educativas?

J.A.C.: Es una pregunta muy compleja, de la cual muchos colegas se han ocupado estos dos años. En particular, hay un libro que publicó la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, donde escribimos con Patricia Sadovsky. De paso, menciono que

buena parte de mis preocupaciones actuales sobre la educación desde el punto de vista del conocimiento, son compartidas en diversos trabajos con ella. Desde mi punto de vista, la experiencia docente durante la pandemia fue de una enorme significación. Básicamente porque los docentes descubrieron la incertidumbre del conocimiento. Ante la escuela que está muy “pautada”, se encontraron que ellos solos, con los chicos y las familias, tenían que inventar modalidades, sobre todo respecto de la enseñanza (más que del aprendizaje) que es donde más estuvo centrada la novedad. Entonces, este enriquecimiento, esta originalidad de un sector de los docentes, también se manifestó en la relación con las familias. Y en buena medida, por esa época y por un período, las familias empezaron a reconocer a los maestros de una manera distinta. Es decir, se dieron cuenta de que había un saber específico docente que había que tomar en cuenta y respetar. Se dieron cuenta del esfuerzo, la dedicación extraordinaria de muchos docentes que salieron por afuera de la escuela a trabajar con los niños. Y esto ayudó mucho a que se plantee el problema del reconocimiento de los maestros. En una escuela muy deslegitimada, con una profesión también en un estado de crisis (lo cual no es una novedad), lo interesante es que la experiencia vivida tuvo un ribete en cuanto a un inicio de una transformación posible de cómo son caracterizados los docentes por la sociedad y por los pares. Acá aparece la idea de reconocimiento, que merecería una explicación más detallada. Es una idea de la filosofía alemana de Hegel, hoy ampliada por Axel Honneth, de que un sujeto, un individuo se siente reconocido en cuanto sus expectativas son devueltas por el otro. Hay una relación de articulación, de una reciprocidad entre la expectativa o el deseo de un individuo y el deseo del otro, cómo el otro se ajusta o tiende a dar relevancia positivamente a los rasgos de los individuos. En el caso de la educación, durante la pandemia se vio muy bien el surgimiento del reconocimiento a través de la solidaridad de los docentes con los pares y con las familias, en una actividad altamente valorada que permitió elevar la manera de ser comprendidos y valorados.

Entonces, el reconocimiento es una cuestión muy compleja, es el resultado de una lucha, de un antagonismo. Los docentes son reconocidos en su identidad profesional peleando por lograrla contra aquellos que tratan de dar otra forma de reconocimiento; el docente como creativo, como intelectualmente autónomo, como productor, que es su principal sello de identidad contemporánea, es un logro después de largas luchas con un mundo hostil. Por momentos, los propios docentes tienen una forma de reconocimiento que no es por la que han luchado, sino la que es impuesta socialmente: la idea de que el maestro es un emprendedor, la segunda mamá, un cuidador de niños. Son representaciones sociales que suelen tener cierta hegemonía en la sociedad y que terminan por imponerse ante el propio docente que acepta ser reconocido como tal, pero no en otras virtudes que son aquellas por las cuales suponemos una lucha.

Quiero resaltar este aspecto de la pandemia porque nos permitió poner sobre la mesa el problema del conocimiento y, simultáneamente, el problema del reconocimiento. Porque para nosotros —Patricia Sadovsky y yo lo hemos trabajado bastante tiempo— la práctica del conocimiento de los docentes está precedida por el reconocimiento. O sea, hay una posición afectiva, valorativa en la relación con el otro que es condición de posibilidad para el conocimiento. Hemos trabajado en su momento con docentes de General Rodríguez, Pilar, Esteban Echeverría, la Ciudad de Buenos Aires, y hemos escuchado muchas opiniones muy interesantes de los docentes respecto a que, por fin, ellos están en condiciones hoy de poder pensar su experiencia vivida. Nosotros lo que vemos es que la posibilidad de reconstruir lo vivido en términos conceptuales es lo que llamamos el “conocimiento docente reconstructivo de su experiencia”. Acá aparece un problema muy interesante que nos parece central: no hay conocimiento de la experiencia si no se parte desde la vivencia de los maestros con la escuela, afuera de la escuela, con la familia, con los chicos, con los colegas, el acompañamiento, etc. Esa experiencia funciona como el punto de partida de la posibilidad de tomar distancia y poner en concepto una reflexión

sistemática por parte de los docentes. A nosotros nos parece que de esa manera rompemos la dicotomía entre afectividad o valoración y conocimiento. El conocimiento tiene una base afectiva, que es la implicación de los docentes con pares, alumnos y familia, tal como hemos recogido de sus vivencias más o menos dramáticas durante la pandemia, y la posibilidad luego de pensarla. Pensarla en términos de distanciarse, pero no hay distanciamiento posible sino de aquello que se ha vivido, como dice Norbert Elías en su obra.

Nos parece que esta posibilidad de pensar las consecuencias de la pandemia no es solamente una cuestión individual. La reflexión es una práctica del colectivo docente, pero es una elaboración que tiene condiciones sociales e institucionales y de política pública. Porque si los organismos de gestión de la educación no pueden crear en el dispositivo educativo zonas de temporalidad, de espacialidad y de normas que abran las posibilidades de que los docentes y los colectivos reflexionen sobre su experiencia, todo esto es muy bonito pero no pasa de una declaración de principios o de buenas intenciones.

F.D.: Siguiendo con esta temática, el trabajo y la formación docente son blanco de críticas y se los responsabiliza por los problemas de la educación actuales. En este contexto aparece la UNICABA como política pública en la Ciudad ¿qué opinás al respecto?

J.A.C.: Me parece que hay varios problemas, pero uno de ellos es que, en primer lugar, la UNICABA tiene un problema de origen, que es que se fundó para desplazar a los Institutos de Formación Docente. Esa es una cuestión de origen que invalida mucho los desarrollos de esta universidad. Lo segundo, es que es una universidad que se forma por declaraciones de autoridades de la Ciudad de Buenos Aires; no es una universidad que se haya formado por un consenso con profesores o con participación de alumnos. Acá no hubo participación de ninguna naturaleza salvo las directivas de constitución de la universidad. Y la otra cuestión que me parece muy delicada, además de su evidente presencia para desplazar a los institutos, es que pierde legitimidad una institución que pretende “empezar de cero”, como si no hubiera una historia en la Argentina de formación de los profesados, una muy rica historia que merece ser repensada, que merece ser revisada, pero que es una historia que existe, está en la memoria colectiva de los docentes. Entonces, la UNICABA pretende iniciar una novedosa forma de formación de profesores y maestros que, en realidad, niega, desconoce, reprime, una larga historia centenaria de la formación de docentes. Estos tres aspectos me parecen a mí que ponen en cuestión la existencia de dicha universidad.

L.C.: Quienes estamos realizando la entrevista y esta revista somos graduados y estudiantes de Ciencias de Educación. Nos formamos con tus textos e investigaciones y en parte nos consideramos como herederos de tus aportes al campo. Entonces, pensando en términos de esta transmisión de un legado, queríamos preguntarte si te gustaría compartir alguna idea o consejo que como pedagogues no deberíamos perder de vista y tener en cuenta.

J.A.C.: Si bien no creo que se pueda dar ningún consejo a nadie, menos a un colega que se graduó de la Facultad, solamente me parece que el resultado o la historia misma de mi trayectoria puede contribuir a que los pedagogues piensen ciertas cuestiones, pero no más que eso. ¿Qué cuestiones? En primer lugar, mi historia (que no ha sido coherente), es una historia que naciendo en la Universidad de La Plata en la década de 1960 con un grupo de colegas con los cuales hicimos nuestra militancia en la vida universitaria y perteneciendo inclusive a sectores políticos no idénticos, nos juramentamos articular, durante nuestra existencia como docentes e investigadores, a ser fieles a un legado de la universidad de la década de 1960, la vieja universidad:

la excelencia académica junto con el compromiso político. Fue toda una generación que adoptó ese programa. Todos los colegas con los cuales inicié la vida universitaria (algunos profesores de FFyL, como José Szabón, el más brillante intelectual que ha dado esta facultad o García Canclini, que es un gran investigador en México, o Alfredo Pucchiarelli, que es premio nacional de Ciencias Sociales, etc.), con esos colegas, en nombre de toda una generación, pretendimos hacer esta articulación, y esto lo hemos pretendido continuar en nuestra historia como docentes e investigadores. Salió bien, salió mal, no siempre nos fue bien y a veces cedimos a la impronta del oportunismo universitario, es verdad. Pero eso queda para mí como una aventura intelectual y política que me parecía bueno que los colegas lo tomaran mínimamente en cuenta.

La otra cuestión es que, me parece, de la actividad que yo llevé a cabo se desprende también la importancia del trabajo colectivo. Gran parte de lo que yo escribí, no fue hecho por mí solo, sino como resultado de un trabajo de los equipos de investigación. Creo que en el campo educativo es bien necesario, me parece, fortalecer los trabajos colectivos. Cosa que de hecho se hace, pero creo que yo soy un ejemplo más que les pedagogues jóvenes deberían asumir: las virtudes que tiene el trabajo colaborativo, que permite, facilita y promueve fuertemente la aparición de nuevas ideas y de nuevos caminos de investigación.

Lo tercero que me parece que sale de mi historia es que, como se ve, yo he priorizado mucho el problema del conocimiento. He puesto mucho el énfasis en la necesidad de estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en particular, para los pedagogues en el campo educativo, en la escuela. Es un momento de la historia de la investigación educativa donde la investigación del proceso de conocimiento no es prioritaria (hoy en la Argentina y en gran parte del mundo latino la investigación del aprendizaje y la enseñanza desde el punto de vista de las diversas disciplinas que contribuyen no es una prioridad). En el Conicet, hace no más de dos años, después de varias reuniones de investigadores convocadas por el Directorio, para hacer un panorama del campo educativo, entre los cuales estaba yo, se relevó, entre otros temas, la vacancia que hay en este tipo de investigaciones. Son escasas las investigaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Entonces, hay un problema importante en el mundo educativo que es un cierto desdén, cierta subestimación (por categorizarlos como tecnocráticos) de los estudios que se enfocan en los procesos de elaboración de conocimiento en la sala de clases. Yo creo que los pedagogues deberían (y es casi normativo de mi parte) reconocer la importancia de ocuparse de esas temáticas. Porque es el centro y el corazón de la escuela que se hizo para transmitir cultura y para que los niños se la apropien, y gran parte de los problemas que les interesan a los colegas pedagogues son problemas que se juegan adentro de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela.

Hay muchos colegas que hacen didáctica general que creen que el problema educativo es solamente una relación entre docente y alumno, pero el objeto de conocimiento no está presente. La enseñanza de contenidos curriculares específicos —y cómo se elabora esa cuestión— suele estar en muchos lugares desconocida. En algunos casos, brillantes pensadores a los cuales reconozco un enorme mérito, como por ejemplo Carlos Cullen, quien habla de que es necesario en la relación docente-alumno generar la crítica al pensamiento único. Yo estoy totalmente de acuerdo con Carlos, pero agregaría que eso se juega adentro del aula. La crítica al pensamiento único, la elaboración de conocimientos respetando su diversidad, la heterogeneidad de los saberes, el interjuego entre ellos, se produce al interior de cómo se transmite el saber en la escuela. Entonces, no es el único lugar, pero es un lugar de mucha importancia para discutir y reconsiderar la relación contextualizada entre los saberes que se transmiten, los docentes y los alumnos.

Por último, la última “moraleja” es considerar, como decía antes, que estos problemas del conocimiento, como también otros problemas de la investigación en educación, suponen la convergencia de distintos campos disciplinarios. Es muy importante para nosotros hoy estudiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, asumiendo los saberes que son los saberes previos de los estudiantes, las concepciones implícitas previas, las representaciones sociales de alumnos y maestros, el saber escolar, el saber docente acerca de sus prácticas. Se trata de múltiples saberes que convergen, se vuelven por momentos conflictivos e interactúan en el proceso de aprendizaje en el aula. Entonces, la perspectiva es que ningún campo disciplinario, por importante que sea, es capaz por sí solo de atrapar esa dinámica. Ahí se necesita un diálogo productivo y colaborativo, como programa, entre diversos campos disciplinarios. Creo que los pedagogos que van a participar de esas discusiones también lo deben tomar en cuenta, para que nadie se considere dueño de la interpretación del proceso de producción de conocimientos en las aulas. ■