

“Tener una actitud de curiosidad cautelosa y prudente, que no renuncia a la crítica, es fundamental”. Una conversación con Inés Dussel

Adriana Fontana | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba - Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)¹

Inés Dussel es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav (México). Es egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de numerosos libros y artículos sobre educación y pedagogía. Investiga sobre los efectos de la digitalización en las escuelas desde hace casi dos décadas, y siempre que puede participa en cursos de formación docente y trabajos con las escuelas. Es, también, una apasionada de la historia de la educación.

Esta entrevista fue realizada en el mes de agosto de 2025 de manera virtual. Se trata de un pequeño momento en el marco de una conversación más amplia, que mantenemos con Inés hace años. Me formé con ella (y lo sigo haciendo), luego compartimos espacios de trabajo, encuentros y diálogos en diferentes ámbitos. A continuación, invitamos a leer nuestro intercambio a propósito del número de esta revista..

A.F.: Hace alrededor de 20 años que estudiás sobre esa histórica relación entre tecnologías y escuelas. Sin embargo, te conocimos antes por tus libros y clases, más centrados en la historia de la educación. ¿Cómo fue que te empezó a convocar esta cuestión de las tecnologías hasta convertirte en una referente importante en la materia?

I.D.: Creo que el punto de conexión entre mi formación de historiadora y la preocupación por las tecnologías se dio a partir de mi tesis doctoral, que se centró en la historia de los uniformes escolares como tecnologías del cuerpo y como parte de un régimen de apariencias en la escuela. En ese abordaje, fue central el concepto de tecnologías de Foucault, que me obligó a pensar en la materialidad de lo escolar, especialmente en las formas en que se organizan los espacios, los cuerpos y los soportes en que circula el saber. En esa línea, por ejemplo, y mientras miraba cómo se habían vuelto obligatorios los guardapolvos blancos, me interesó empezar a mirar otras cosas que aparecían en las fotos, como el mobiliario y la iconografía de las escuelas (por ejemplo, qué cuadros

¹ Es docente de Problemáticas de la Formación Docente I y II (FFyL-UBA) y de Pedagogía (FFyH-UNC), asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de ambas universidades. Es directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) en la Provincia de Córdoba. Investiga sobre la relación entre enseñanza y confianza en la construcción de la igualdad en la escuela (Tesis de Maestría, 2014). En esa línea, actualmente estudia sobre las operaciones pedagógicas en los nuevos entornos sociotécnicos de la formación docente.

podían colgarse en las paredes). De ahí surgieron las primeras tesis que dirigí cuando volví a Argentina después de mi doctorado, en 2001: una historia de los rituales escolares con bandera, que hizo Paty Amuchástegui; una historia de los pupitres escolares, que escribió Gabriela Trentín; y un estudio sobre los rituales escolares patrióticos, que hizo Marisa Eliezer, que se interrogó sobre los espacios y la disposición de los cuerpos en las escuelas primarias en los años 2002-2003, años de crisis pero también de revitalización del nacionalismo, más popular y más horizontal, más de la camiseta de fútbol que de la solemnidad de la bandera.

Por eso, las tecnologías no son, desde mi perspectiva, solamente las computadoras, sino los artefactos y todo artificio con el que se organizan las prácticas. Sigo en eso a Foucault, que sostiene que las tecnologías no son solamente objetos, sino que pueden ser también aquellas técnicas del yo como la confesión y el examen, que toman formas materiales o concretas muy distintas (por ejemplo, exámenes escritos u orales, ensayos, cuestionarios, entre otros). Eso es algo que conecta con una noción que uso más ahora, que es la de entornos sociotécnicos, inspirada en el trabajo de Bruno Latour, que para mí da un paso más, porque permite pensar a las tecnologías no como artefactos o herramientas externas que están determinados por quien las usa, sino como parte de condiciones que nos configuran, como parte de redes —algunos pueden hablar de ecosistemas o configuraciones ecológicas— en los que importan las relaciones entre actores humanos y no humanos.

Pero vuelvo un poco atrás. El interés por lo digital empezó desde principios de los 2000. Tenía una compañera del doctorado en la Universidad de Wisconsin que estaba trabajando sobre las *e-literacies*, las alfabetizaciones digitales, que es un juego de palabras en inglés, porque *e-literacy* suena igual que *illiteracy*, analfabetismo. Me interesó lo que ella estaba indagando sobre cómo estaban cambiando los saberes básicos que tiene que ofrecer la escuela, y eso se conectaba con lo que yo había trabajado en mi tesis de maestría: la historia del curriculum de la escuela secundaria. Me interesó adentrarme en indagar qué nuevos saberes estaban circulando con estos cambios tecnológicos. Entonces, diría que desde distintos abordajes la conexión entre la historia y el interés por lo digital está presente desde hace tiempo.

Por otra parte, a principios de la década del 2000 empezamos, desde FLACSO y desde el CEPA, un trabajo sobre las nuevas alfabetizaciones, y especialmente sobre las pedagogías visuales, que dio lugar, entre otras cosas, al postítulo de Nuevas Alfabetizaciones en el CEPA (2002-2005) y a los seminarios de Educar la mirada (2005-2010) y cursos sobre pedagogías visuales en FLACSO. Empezamos trabajando las pedagogías visuales con la serie de videos "Iguales pero diferentes" y al principio los distribuimos con VHS y DVDs, que era caro y lento, pero diría que enseguida, ya en el 2005, empezó la presión por subirlos a plataformas; pensemos que YouTube se crea en 2005 y en 2006 lo compra Google, y ahí realmente se lanza. Cuando empezamos a subirlos, no había mucha conectividad en las escuelas y no alcanzaba el ancho de banda para ver o bajar videos, pero eso cambió bastante rápido, y desde ese momento era muy difícil pensar lo visual sin pensar lo digital, su principal soporte.

Otro momento importante es cuando se lanza Conectar Igualdad en 2010, que fue un cambio fenomenal en términos de los soportes con los que se trabajaba en la escuela, pero ya para ese entonces hace unos años que veníamos trabajando en la formación docente y pensando en las transformaciones pedagógicas que traían estos artefactos en términos de la producción de conocimiento y de los vínculos en el aula. Hablo en plural porque todo esto fue con grupos de colegas con los que trabajábamos, estudiábamos y pensábamos juntos. En lo personal, me metí en el tema de lo digital de lleno, sin dejar de lado mi formación de historiadora de la educación. Esa perspectiva histórica me hacía percibir, creo que en la dirección adecuada, que estábamos siendo testigos, protagonistas también en tanto educadores e intelectuales, de un desplazamiento muy fuerte

de ciertas formas y soportes del trabajo escolar hacia otros que todavía no entendíamos muy bien. Ahí empecé otra línea de investigación sobre estos temas, y muchas de las tesis que dirigí desde entonces se orientaron a pensar en estas transformaciones que traen los procesos de digitalización, en las que, como en cualquier cambio histórico de esas proporciones, hay menos cambios que los que se prometen, hay negociaciones múltiples con lo que existe, y en ese sentido hay continuidades importantes, pero también hay novedades y hay disrupciones, como lo sabe cualquiera que esté en las aulas hoy.

A.F.: En ese recorrido, ¿podrías identificar aquellas cuestiones que particularmente resultan un punto de inflexión y obligan a repensar la cuestión de la formación docente?

I.D.: Hay muchos elementos para señalar. Me detengo en algunos solamente, porque podríamos quedarnos horas hablando de esto y no agotaríamos el tema. Algunas, muy importantes, tienen que ver con lo que algunos filósofos (Gabriel Aranzueque entre ellos) llaman como una nueva ontología de la presencia: formas de estar en un lugar que no renuncian a estar en otros simultáneamente. La conexión permanente genera muchos desafíos para las actividades que requieren ciertas formas de atención, podemos llamarlas más profundas, que están más enfocadas en una sola cosa, como las que se hacen en las instituciones escolares y las universidades. Pero hay otras cuestiones igualmente importantes, que es que cambiaron las formas de producción de conocimiento. Cuando surge internet, está la promesa de que traerá la democratización del conocimiento, no solamente porque el conocimiento puede llegar a todos sino también porque todos los conocimientos podrán circular sin censuras ni jerarquías previas. Pero estos años que pasaron en el medio más bien hablan de que se tomó otra orientación: la caída de las jerarquías de conocimiento que autorizaban los medios masivos, o los libros, o las instituciones de saber reconocidas, no necesariamente dio lugar a un conocimiento mejor, sino que permitió la entrada de mucha desinformación, muchas mentiras, muchos intentos de manipulación de estas nuevas formas de producción del conocimiento. Hay una recentralización del poder sobre el conocimiento en las plataformas algorítmicas, a las que les delegamos prácticamente todo: nuestro conocimiento sobre la salud, sobre la política, sobre el mundo, incluso sobre el saber escolar. Pongo un ejemplo: ahora se puso de moda pedir ejercicios donde se critique a la Inteligencia Artificial, pero lo que se ve en los trabajos de los estudiantes es que hacen ese ejercicio pidiéndole a la Inteligencia Artificial (IA) que lo resuelva. Es decir, delegamos hasta nuestra capacidad crítica de las plataformas en las propias plataformas. Son nuevas jerarquías de conocimiento, son nuevas autoridades, pero no son necesariamente más democráticas, y mucho menos más verdaderas. La cuestión de la verdad es un gran tema, y habría que dedicarle más tiempo en la formación docente a trabajarla.

Otro cambio que hoy está absolutamente integrado en nuestra vida cotidiana es que estas tecnologías permiten lo multimedial y multimodal de una manera muy rápida y económica. Contaba antes lo que nos costaba circular videos o DVDs hace veinte años; bueno, eso hoy es impensable. Ganamos nuevas formas y lenguajes expresivos, nuevos soportes y nuevas posibilidades para generar y compartir saberes, que se pueden hacer masivamente. Eso es algo impresionante.

Diría que, en cualquier caso, no me parece opcional la inclusión de contenidos vinculados a los procesos de digitalización en la formación docente, ya sea como contenido o espacio curricular específico o bien como parte de entender cómo está cambiando el lenguaje, la noción de espacio y tiempo, las ideas sobre el cuerpo, las formas de atención y de estudio, las relaciones intergeneracionales, las subjetividades, la política y la organización colectivas, cambios que atraviesan a las distintas disciplinas que enseñamos en la formación docente, y sobre

todo a la pedagogía. Me parece que hay que tomarlo como tema, como problema, y ver cómo respondemos desde nuestros espacios específicos.

A.F.: En este tiempo tan digitalizado, en esta cultura de la conectividad se abre un interrogante en relación con la cuestión de la presencia y la presencialidad. ¿Qué implicancias tiene esta distinción para pensar la enseñanza en el nivel de educación superior y en la formación docente en particular (escenarios combinados, híbridos)?

I.D.: Es un gran tema pensar en los vínculos entre presencia y presencialidad, que no son lo mismo. Creo que la pandemia nos dejó muy en claro que puede haber formas de presencia, o efectos de presencia, como los llama Perla Zelmanovich, en la virtualidad, es decir en la no presencialidad, así como puede haber ausencia, o una implicación débil, que podríamos decir que es una "no-presencia", en formas escolares presenciales. Hace varios años una sobrina, que en ese momento iba a la escuela secundaria, me dijo: "en una clase que no me gusta, pongo la cara y me voy". Estaba, pero no estaba; retaceaba su atención, su disposición a trabajar, a seguir la propuesta de algún docente, sin que se dieran cuenta (o eso creía ella). Tenemos mucho de esa no presencia en la escuela presencial; Gabriel Kessler hablaba de algo de esto hace muchos años cuando se refería a la escolaridad de baja intensidad de muchos chicos de sectores populares.

Sin embargo, creo que hay que tener en cuenta que es un tema más general, no solo argentino y no solo de este momento. Hay un texto breve, hermoso para mí, de María Zambrano ("La mediación del maestro") que dice que lo que pasa en el momento que empieza la clase es, del lado del docente, que siente que tiene que exponerse, abrirse a la mirada de los estudiantes, y es un momento de riesgo (lo llama "terrible", "pasivo"), donde todo puede pasar; y del lado de los estudiantes, es ese momento en que deciden si se disponen a atender o nomás "ponen la cara", como mi sobrina. El atender de los estudiantes es un gesto generoso, de confianza, que nos obliga a los docentes a estar a la altura de ese gesto. Me gusta ese texto además porque pone el problema de la presencia tanto del lado del docente como del estudiante, y quizás más todavía del lado del docente, que tienen que poner *presencia* y *palabra* para que la cosa, es decir, la enseñanza, funcione, aunque nunca funcione como lo imaginábamos antes de empezar la clase.²

Volviendo a lo que me preguntaste antes, hoy esa disposición a atender cuesta más, y está más interrumpida, o directamente boicoteada, desde lo que ofrecen las plataformas digitales, sobre todo a partir de la presencia de los celulares, esos artefactos "pedestres, portátiles y personales", como los llama una investigadora de Estados Unidos, Mizuko Ito. El cine y la televisión competían por la atención de las infancias y juventudes, pero no estaban físicamente en la escuela si no se los traía; por supuesto, entraban en los cuerpos, en las estéticas, los lenguajes, los juegos, pero era un escenario muy distinto al que tenemos hoy. Con los celulares, podemos poner todas las prohibiciones que queramos, lo que conlleva una enorme energía de toda la institución, pero es muy probable que entren igual, salvo que hagamos muy buenos acuerdos de convivencia y un trabajo enorme con las familias y estudiantes para llegar a ese acuerdo. Digo que es muy probable que entren igual porque son artefactos chicos, fáciles de esconder; en las investigaciones que hicimos en aulas, vimos cómo, ante la prohibición, los chicos esconden los celulares en los libros, en la carpeta, abajo del banco, en el guardapolvo o adentro de una media, y por supuesto me estoy quedando muy corta respecto a toda la creatividad que despliegan. Ponernos a hacer

² "Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el imperceptible temor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia" (Zambrano, 2007: 116-117).

requisas de estilo militar para detectar transgresiones me parece uno de esos casos donde el supuesto remedio es peor que la enfermedad. Creo que hay que buscar acuerdos sensatos de uso, eventualmente crear cajas en las aulas donde se guardan los celulares durante las clases, o bien encontrar posibilidades dentro de las actividades de enseñanza para usarlos de otros modos, lo cual es también importante porque implica convertirlos en objetos de estudio. También defiende que enseñemos a desconectarse, y a buscar formas alternativas de investigación o de resolución de problemas o ejercicios escolares que no requieran pasar por *Google* o la IA. Hay escuelas que están poniendo mesas de *ping pong* o clases de teatro o de yoga en las que el celular no importa, o directamente es una molestia. Estoy convencida de que es importante que las infancias y las adolescencias tengan tiempos e interacciones no mediadas por pantallas y plataformas.

Pero vuelvo a lo que preguntabas sobre la modalidad combinada o híbrida en el nivel superior. Me parece que se va imponiendo esta modalidad, tanto por una cuestión de costos y de evitar tiempos de desplazamiento como porque lo digital es parte de nuestra vida y hay que formarse en eso, no solamente como contenido sino como entorno pedagógico. Pero ahí la pregunta que creo que hay que hacerse, y que conocés bien porque en el ISEP en Córdoba vienen trabajando específicamente sobre esto, es cómo y qué hacemos en los encuentros presenciales y qué puede hacerse mejor de manera virtual. Digo "mejor" y quiero poner una nota de cautela: como dice Meirieu en *Frankenstein educador* (1998), lo normal en la educación es que la cosa no funcione, o que no funcione como esperábamos. También dice otra cosa importante: la enseñanza es una aventura que no se puede programar. Eso no quiere decir que no planeemos, que no preparemos las clases, que no anticipemos lo que queremos enseñar y cómo enseñar; lo que para mí Meirieu señala muy bien es que hay un saber específico que hay que poner en juego ahí, y que siempre sale de una manera distinta a lo que previmos porque involucra un montón de actores que no dependen de nuestra voluntad (por suerte, porque nos obliga a no ser arrogantes y a entender mejor las situaciones en las que actuamos).

Ese es un saber pedagógico que necesitamos traer a lo que se está haciendo en la modalidad combinada, porque si no, parece que podemos tener un cuadro ya hecho e inamovible de lo que es mejor enseñar en un contexto o en otro. ¿Hay contenidos o actividades que es mejor hacer de manera presencial y otras que fluyen mejor en la virtualidad? En principio puedo pensar en algunas que sí (por ejemplo, ver un material audiovisual juntos es algo que, por la mala infraestructura que tenemos en las aulas, es mejor hacer en línea). Pero en realidad no sabemos: hay grupos con los que lo virtual funciona bien, en los que los estudiantes se comprometen con las actividades, se escuchan y están presentes, y hay otros que no se enganchan para nada y en los que las clases virtuales hay que remarlas y remarlas. Diría que no depende solo del contenido o del tipo de actividad, sino de las interacciones, de la grupalidad que se arma, incluso diría del contexto; hay momentos en que lo externo nos atraviesa un montón, y lograr concentrarnos en lo que estamos haciendo cuesta el triple. En esos casos, me parece que hay que priorizar la presencialidad, donde me parece que podemos trabajar mejor las formas de atención y el foco en la actividad que estamos haciendo, y proteger la posibilidad de intercambios y de conversación y construcción colectiva. En lo virtual es más probable (reitero, no es que siempre sea así) que el aula se fragmente en múltiples hilos individuales, porque si estás en tu casa o en el colectivo, lo externo te está llamando todo el tiempo, y me parece que nuestro trabajo como docentes es siempre traer la dimensión colectiva del aula, el poder aprender junto con otros, que tiene que ver con el carácter público de la enseñanza y con la preocupación de aportar a lo común, y dar o propiciar un tiempo de trabajo individual que tenga cierta intensidad y dedicación. Hay que tratar de lograr las dos cosas al mismo tiempo, y eso no es fácil, y tiene mucho de tejido cotidiano y de atención fuerte en lo que estamos haciendo.

Por supuesto la cuestión de las condiciones de conectividad son básicas, y sabemos que, aunque casi todos tienen celulares, no todos tienen buena conectividad. Por lo tanto, hay que ver y planificar y revisar la planificación según se van desarrollando las clases. Reitero que creo que es importante enseñar sobre los entornos virtuales no solamente desde las lecturas sino desde la experiencia, y en ese sentido me parece que sería muy bueno que en la formación docente la cuestión de cómo está funcionando la modalidad combinada se convierta en un tema de reflexión permanente entre profesores y con los estudiantes. Creo que ahí es muy útil volver a los trabajos de Anne-Marie Chartier y de Anne Barrère, una socióloga de la educación francesa que se centra en el trabajo escolar, cuando hablan de la importancia de los saberes y los haceres docentes. Son saberes docentes que tenemos que construir en el marco de cómo enseñamos; no se trata solamente de enseñar las teorías pedagógicas "adecuadas", sino de ponerlas en diálogo con formas de hacer, formas de dar clase, de enseñar, con las condiciones reales de trabajo. Y en la formación docente eso pasa desde el primer día y en todos los espacios, no solamente cuando se hacen las prácticas de residencia o los momentos de trabajo concreto en instituciones escolares; desde el día uno de la formación inicial se puede hablar de los procesos que tienen lugar en la propia formación como procesos pedagógicos sobre los que podemos reflexionar y de los cuales se puede aprender.

A.F.: La pandemia reconfiguró tiempos y espacios escolares. ¿Qué aprendizajes creés que pueden perdurar de esas experiencias y cuáles deberíamos abandonar?

I.D.: Empiezo por lo que creo que tendríamos que abandonar: la sensación de emergencia y de tragedia inminente, el miedo y la soledad, la desconfianza. Rita Segato habló de la pedagogía de la crueldad de la pandemia, y aunque me parece que habría que detenerse con más cuidado y prudencia sobre qué nombra la categoría de crueldad, creo que para algunos sectores de la sociedad desde entonces se instaló la sensación de que "me arreglo como puedo y al costo que sea". Diría que eso se instaló por la pandemia y por otros motivos, claro: nunca hay uncausalidad en lo social, sino que cualquier fenómeno social, o estructura de sentimientos en este caso, siempre es el resultado de múltiples dinámicas, algunas más fuertes que otras. Creo que eso también atraviesa lo educativo y lo condiciona de muchas maneras.

En términos más concretos, en los sistemas educativos se produjo una digitalización mayor, por ejemplo, con el uso de plataformas de gestión de la clase o de recursos digitales. Habría que ver para qué se usan. Una profesora de secundaria que entrevistamos decía que ella sigue usando *Google Classroom* porque le permite ver quién le entrega la tarea y quién no; tiene un valor contable, o de control de entrega. Digamos que es un uso poco interesante, pero le sirve para eso; en su caso, no pudimos observar (pero no quiere decir que no los haya) otros usos más productivos pedagógicamente, es decir, usos que la lleven a explorar las posibilidades que ofrecen las plataformas digitales y a reflexionar críticamente sobre eso junto con sus estudiantes.

Me parece que este uso tan extendido de las plataformas y artefactos digitales que se instaló desde la pandemia habría que tratar que ayude a reconocer las conexiones, las ecologías educativas más amplias, y a valorar el trabajo que se hace en las instituciones escolares, por ejemplo, en relación con lo que antes conversábamos sobre la presencialidad y la virtualidad, o sobre el tipo de trabajo escolar que produce un estudio crítico de lo digital.

Me parece, además, que en la pandemia aprendimos, o al menos yo lo veo así, que lo que pasa en las instituciones escolares físicas, que implican la coexistencia de los cuerpos, es valioso porque implica salir de la casa y entrar en otro espacio. Lo dije ya en la conferencia de "La clase en pantuflas": hay algo que se pierde cuando enseñamos y aprendemos desde la casa, cuando lo escolar se vuelve doméstico literalmente. Y, al contrario,

hay algo interesante que se produce al salir de casa e ir a otro espacio con otras reglas de funcionamiento, con otros distintos a mi núcleo familiar, donde tengo que desplegar otras cosas y que me ofrece, como dice Jan Masschelein, la posibilidad de un nuevo comienzo. Pienso también en algo que se deriva del planteo de Hannah Arendt: la necesidad del espacio público, pero también de un espacio intermedio que me da algo de sombra, que me protege, que permite el ensayo y error, el aprender colectivamente y el encontrarme con saberes que ni sabía que existían. Y me gusta algo que dice Anne Barrère sobre el aula, que es que tiene que tener las puertas entreabiertas: es un lugar público, sin duda, y tiene que contribuir a la formación de lo público y lo común, pero también tiene que ofrecer algo de sombra, de resguardo, de protección, de privacidad. Claro, con los celulares esto está muy amenazado, porque se puede transmitir todo en cualquier momento, y entonces la posibilidad de meter la pata y poder repararlo sin mayores costos o exposición se vuelve más difícil. Es por eso también que creo que está bien enseñar a desconectarse y a resistir esa necesidad imperiosa de hacer todo visible todo el tiempo, que hoy es una fuerza arrolladora en las redes sociales digitales. El aula, la escuela, tienen que ser otra cosa.

A.F.: Justamente quiero traer algo que plantea Barrère, sobre la diferencia entre un *sujeto estratégico* y otro *hedonista* en la pedagogía contemporánea. ¿Ves posible trabajar con estas lógicas al mismo tiempo, es decir no renunciar a la exigencia cognitiva y hacer lugar al compromiso colectivo?. Y algo más, puesto en relación con lo que está pasando con los usos de la IA en la educación. ¿Encontrás algunas relaciones entre esos *sujetos estratégicos* y el uso creciente de la inteligencia artificial que produce textos "correctos" de manera automática? Luego, ¿qué saberes y hacer docentes se tendrían que atender en la formación docente?

I.D.: Buenísima pregunta, y en realidad tendríamos que empezar de nuevo la entrevista y hablar solo de eso... Pero me parece relevante y necesario que tratemos de entender los usos de la IA dentro de una serie más larga, y de problemas pedagógicos que vienen desde antes y la exceden, y en los que la pandemia también tuvo que ver.

Barrère dice que hay una pedagogía que subraya sobre todo la importancia del juego y del placer para el aprendizaje. Pienso por ejemplo en los discursos sobre que solo hay que leer por placer, que la obligación está mal, discursos que Anne-Marie Chartier analizó y criticó muy bien, a mi entender. Esta pedagogía se centra en formar un *sujeto hedonista*, un sujeto que valora, antes que nada, el plus de placer que le va a dar una actividad. Eso es algo muy instalado hoy, no solamente en la pedagogía escolar sino en las redes sociales y en los discursos públicos sobre el aprendizaje. Sin duda esta postura tiene un valor, porque hay que reconocer que tiene que haber implicación subjetiva en el aprendizaje para que algo pase, pero hay que hacerse la pregunta de si solo hay implicación subjetiva en el placer, o ir incluso más atrás y preguntarnos qué entendemos por placer, que va más allá de si me gusta o no me gusta, si me hace sentir bien o me genera incomodidad. Hay situaciones o contenidos que me hacen sentir incómoda y que me pueden enseñar algo valioso; ahí entra todo lo que decís sobre el desafío intelectual, que lo pienso como algo que me sacude, pero me hace pensar o ver algo que no sabía o no veía.

Por otro lado, está la cuestión del *sujeto estratégico*, que Barrère lo asocia al efecto que producen las pruebas tipo PISA y similares, pero que podemos vincular a la especulación de qué necesito hacer para sacarme una buena nota, que no es nueva. Hay muy buenos trabajos sobre esto en escuelas argentinas, uno de Mariano Narodowski a fines de la década de 1980 (*Especulación y castigo en la escuela secundaria*, que se publica en 1993 y estudia la especulación con las inasistencias y las amonestaciones, cuando todavía existían) y de Analía Meo en los 2000, que analiza lo que significa *zafar* como posición frente a la exigencia académica, algo que ella ve no solo en escuelas de sectores populares sino también en las de clase media. Es decir, es algo que atraviesa a

experiencias de la escolaridad que no son solo aquellas que Kessler describe como de baja intensidad, y que da mucho para pensar respecto al lugar de la exigencia académica en nuestras escuelas. Hay un matiz importante que hacer. Para Barrère, el sujeto estratégico en Francia es el que diseña modos de que le vaya bien en las pruebas PISA, hace cálculos, no estudia por el placer o la voluntad de saber sino porque lo piensa como una carrera competitiva en la que quiere triunfar, y ella ve este movimiento, y este discurso pedagógico, como contradictorio con la priorización del hedonismo como valor pedagógico. Lo que dice Analía Meo es otra cosa, que es que el *sujeto estratégico* en las escuelas argentinas se preocupa más por *zafar*, si hace falta con un 4 o un 6, que, por ser exitoso en esa competencia, y que la exigencia académica es baja. Lo que estudia Facundo Nieto sobre los discursos sobre la lectura en la escuela secundaria en la Argentina reciente van por una línea parecida, atravesados por preocupaciones por la inclusión, y ahí se combinan algunas de las pedagogías hedonistas con la idea de una pedagogía más convivencial e incluyente. Reitero que hay mucho para pensar, porque no se trata de volver a ideales meritocráticos excluyentes, pero habría que ver qué pasa con el trabajo escolar y el desafío intelectual en estas condiciones.

Entonces, estos *sujetos estratégicos* que se entrenan y aprenden en la escuela para *zafar* en términos académicos y disciplinarios no son un fenómeno nuevo, pero creo que se exagera y se expande mucho más con lo que ofrece la IA. Y acá creo que la cuestión del desafío intelectual que representa la escuela, que está vinculado a la exigencia cognitiva y al compromiso colectivo, como bien dijiste, me parece que cobra otra relevancia. Si lo que importa es que los estudiantes obtengan y den la respuesta correcta aunque no entiendan de lo que están hablando, entonces el camino más rápido, más económico y eficiente en todo sentido, es delegar todo eso en la IA. Si lo que importa es que el texto esté bien escrito aunque no lo hayan escrito ellos, entonces hay que usar la IA. Pero creo que esto entra en contradicción con mucho de lo que pensamos que es una buena educación, que pasa por enriquecer las disposiciones, saberes y posibilidades de los estudiantes, y que desarrollen una autonomía intelectual y ética. Hannah Arendt dice que esto tiene que ver con no quitarles la posibilidad de tener una posición propia, algo nuevo, algo que no previmos, que ojalá pueda renovar este mundo en común en direcciones no predichas o prefijadas.

No sé si esto va a tener algún valor en unas décadas, pero ojalá que sí, porque creo que la democracia y la posibilidad de una vida en común donde importe lo que cada quien tiene para ofrecer, donde cada vida valga por lo que tiene de única e irrepetible, tiene mucho que ver con ese valor que le damos a la autonomía intelectual. Por supuesto, esta autonomía no es absoluta, y el pensamiento propio se produce en diálogo y confrontación con el de muchos otros, y la voz propia es un lugar de enunciación multivocal, en el que hablan muchas voces a través nuestro. Pero eso no es lo mismo que lo que enuncia una plataforma algorítmica, producida por cálculos bien opacos, por empresas que ni sabemos lo que son ni tenemos idea de qué jerarquías y conocimientos validan. Me consta que validan muchas mentiras, algunas muy graves y otras menores, como cuando me trajeron un listado de mis libros hecho con IA de los cuales uno o dos eran reales y los demás completamente inventados, plausibles pero inexistentes. ¿No va a importar construir un pensamiento propio, aunque sea falible, aunque tenga errores, pero que tenga que ver con nuestra subjetividad, con lo que pensamos y sentimos? ¿No va a importar más si algo pasó o no, si es verdadero o no? Por eso decía antes que la conversación sobre la verdad, sobre la verdad como problema, es urgente en el ámbito educativo y sobre todo en la formación docente.

Yendo a cómo abordar esto en la formación docente, lo primero que diría es que hay que tomar estos temas como problemas pedagógicos, epistemológicos, políticos, de los que hay que ocuparse. Usar la IA para actividades realmente complejas que requieren manejar volúmenes de datos enormes y de forma rápida sin duda es un

gran avance, y nadie debería estar en contra. Como con los celulares, no creo que haya que ir a una prohibición total, sino que hay que aprender a usarla de otra manera, y dejarla de lado cuando hace falta, para no delegar en ella todos los procesos de conocimiento que necesitamos aprender por nosotros mismos. Lo sostengo no solamente porque mañana puede haber un apagón eléctrico o tecnológico, como ya los empieza a haber, y que seguramente serán parte importante de las guerras del mañana, o porque crea en teorías conspirativas de que nos quieren engañar y manipular, sino porque sigo creyendo que hay algo valioso en pensar por sí mismo, hablar por sí mismo, sentir por sí mismo. Aún sabiendo que mañana voy a pensar o sentir distinto, poder enunciar algo desde esto que soy, tentativo, plural, inconsistente, me parece que hace que mi vida sea más interesante, más plena, más feliz. Pero más que dar una respuesta contundente, entre otras cosas porque es algo que está cambiando muy rápido, creo que lo mejor sería traerlo como tema de estudio a la formación docente, y ensayar propuestas pedagógicas con amplitud y perspectiva crítica, para analizar colectivamente qué permiten y qué dificultan, qué costos tienen, qué ganamos como forma de conocimiento o de vida, y qué perdemos. Me parece que tener una actitud de curiosidad³ cautelosa y prudente, que no renuncia a la crítica, que piense en las múltiples dimensiones que se están movilizand, es fundamental en este momento.

A.F.: Muchas gracias Inés por tu infinita generosidad; como siempre, un placer conversar con vos.

› Referencias

- › Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. 185-208.
- › Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire? Presses Universitaires de Rennes.
- › Barrère, A. (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Éducation et sociétés*, 45 (1), 161-176.
- › Chartier, A.M. y J. Hébrard (2017). *La lectura de un siglo a otro: Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa editorial.
- › Chartier, A.M. (2017). Former des enseignants avec (et malgré ?) la recherche. Entrevista con Anne Barrère, *Recherche et formation*, 85 | 2017. Disponible [acá](#).
- › Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Alfaguara.
- › Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la Teoría del Actor Red*. Manantial.
- › Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- › Meo, A. (2011). Zafar, so good: Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 349-368.
- › Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

³ Nota de la entrevistadora: a propósito de la curiosidad, se sugiere la lectura de La curiosidad por las cosas del mundo. Apuntes sobre la filosofía de Jacques Rancière (2023) para ampliar sobre esta idea y recuperar la perspectiva filosófica acerca de la curiosidad. Disponible [acá](#).

- › Nieto, F. (2017). *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. UNGS-UNLA.
- › Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial Miño.
- › Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro (1965). Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (Eds.) *Filosofía y educación. Manuscritos*. Editorial Ágora, 116-117.
- › Zelmanovich, P. (2019). Efectos de presencia en la virtualidad (mimeo). Disponible [acá](#).