

Seminario de Formación Docente | 2021 - 2022

METODOLOGÍAS

de la Investigación en la Psicología



Coordinación y compilación

*Félix Temporetti
Sandra Gerlero*

Exposiciones

*José Tranier
Roberto Follari
Angelina Uzín Olleros
Patricia Rogieri*



Seminario de Formación Docente | 2021 - 2022



Universidad
Nacional
de Rosario

Cátedra de Metodologías de la Investigación en Psicología

Metodologías de la Investigación en la Psicología

José Tranier... [et al.] | Compilación, Félix Temporetti - Sandra Gerlero

1a edición | Rosario: UNR Editora, 2023.

Libro Digital, PDF

Archivo Digital: descarga online

ISBN 978-987-702-619-1

1. Psicología. 2. Metodología de la Investigación.

I. Tranier, José. II. - Temporetti, Félix, comp. III. Gerlero, Sandra, comp.

CDD 150.72



Universidad
Nacional
de Rosario



Facultad de
PSICOLOGÍA

Derechos Reservados
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Primera edición, marzo 2023
ISBN 978-987-702-619-1
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la
fuente y a los autores
Su infracción esta penada por las Leyes 11.723 y 25.446

Diseño de tapa: *Juan Leal*
Diseño de interior: *Juan Leal*
Revisión de textos: *Félix Temporetti* / *Sandra Gerlero* / *Ana Borgobello*

Índice

Metodologías de la Investigación en Psicología. Programa de Formación Docente. <i>Félix Temporetti, Sandra Gerlero</i>	<u>09</u>
Eurocentrismo y perspectiva decolonial en las ciencias humanas en Latinoamérica. <i>José Tranier</i>	<u>19</u>
La relación entre lo epistemológico y metodológico en psicología desde el enfoque hermenéutico. <i>Roberto Follari</i>	<u>123</u>
Feminismos y Problemáticas de Género: asignaturas pendientes en los espacios educativos. <i>Angelina Uzín Olleros</i>	<u>187</u>
Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género. <i>Patricia Rogieri</i>	<u>235</u>

Intervenciones en los coloquios en cada una de las presentaciones

Eurocentrismo y perspectiva decolonial en las ciencias humanas en Latinoamérica.

José Tranier

Intervienen en el coloquio:

- Laura Michelón
- Sandra Gerlero
- Guillermo Finochetto
- Gabriela Nogués
- Félix Temporetti
- Facundo Corvalán
- Ana Borgobello
- Germán Starna

La relación entre lo epistemológico y lo metodológico en Psicología: enfoque hermenéutico.

Roberto Follari

Intervienen en el coloquio:

- Félix Temporetti
- Miguel Ángel Escalante
- Cecilia López Ocariz
- Laura Paris
- Ana Borgobello
- Sandra Gerlero
- Cecilia Augsburger
- Gabriela Nogués
- Augusto Ciliberti

Feminismos y Problemáticas de Género: asignaturas pendientes en los espacios educativos.

Angelina Uzín Olleros.

Intervienen en el coloquio:

- Félix Temporetti
- Soledad Masseroni
- Sandra Gerlero
- Carolina Umansky
- Magdalena Giordano
- José Amaro
- Ana Borgobello

Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género

Patricia Rogieri.

Intervienen en el coloquio:

- Sandra Gerlero
- Cecilia López Ocariz
- Félix Temporetti
- Ana Borgobello

Metodologías de la investigación en la psicología

Por Félix Temporetti, Sandra Gerlero

Programa de formación docente y sus fundamentos.¹

Desde la Cátedra de Metodologías de la Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.N.R., intentamos dar algunas respuestas a la necesidad de formación docente a través de un Programa metódico, sistemático, inmerso en la dinámica y normativa institucional. Abordar la formación docente desde la perspectiva del mejoramiento de la profesión implica mirar la problemática desde quienes educan y enseñan con sus virtudes y dificultades. Buscamos paliar algunos de los problemas creados por una escasa formación inicial como docentes y por los desfases producidos a partir de las transformaciones en los conocimientos de la disciplina -en este caso la cuestión de las metodologías en el campo de la Psicología-, en los cambios curriculares -en el Plan de Estudios vigente en el contexto de la acreditación de la Carrera- y en las innovaciones en torno a cómo transmitimos o enseñamos y cómo

¹ Programa de Formación Docente organizado por la Cátedra Metodologías de la Investigación en Psicología | Facultad de Psicología | UNR 2021 - 2022 Coordinado por el profesor Félix Temporetti y la profesora Sandra Gerlero. El equipo docente está integrado además por Laura Paris, Facundo Corvalán, Andrea Espinoza, Cecilia López Ocariz, Carolina Umansky, Ana Borgobello, Marina Sartori y Marianela Fondato. Agregar Resol. 208/2021 CD

las y los estudiantes se apropian de los conocimientos.

En esta propuesta subyace la premisa que, al mejorar el ejercicio de la docencia, se potencia la calidad de la enseñanza y, por ende, se optimizarán también los vínculos y los desempeños con y de los y las estudiantes.

Consideramos que quienes ejercemos la docencia somos agentes fundamentales en el proceso educativo y sobre todo en el proceso de transmisión y reconstrucción del conocimiento. Esa transmisión se basa en una interpretación y reinterpretación.

Esto permite a los y las estudiantes una forma de relacionarse con el legado de la producción de conocimiento en el campo de la Psicología. Más específicamente con los saberes teóricos y prácticos sobre las diversas Metodologías, sus fundamentos, supuestos básicos y métodos para hacer teoría psicológica y para transformar la realidad en algún sentido. El objeto de estudio y trabajo lo constituye la distribución, transmisión, problematización y reconstrucción del saber o conocimientos en el contexto de las aulas de la Facultad de Psicología de la UNR. Sostenido en el desarrollo anual de la asignatura mediante la programación e implementación de las actividades teóricas y prácticas de los contenidos establecidos en coherencia con el Plan de Estudios vigente.

Nos propusimos una formación docente en servicio entendida, a su vez, como una formación continua inmersa

en el proceso de enseñanza, en la apropiación reconstructiva del conocimiento, y de la educación en general. Una reconstrucción del conocimiento pedagógico a partir de las experiencias cotidianas a las cuales nos enfrentamos. En este sentido, la educación que anualmente se desarrolla en las aulas constituye un escenario de investigación y marco de prueba de las hipótesis de transmisión y reconstrucción de los conocimientos.

Estos supuestos teóricos conducen a valorar la importancia de la participación de los y las docentes, sus conocimientos sobre el tema, las fortalezas y dificultades encontradas en sus propias prácticas. Se trata de formular las necesidades intrínsecas a la tarea, describirlas y jerarquizarlas. De encontrar los vínculos y disrupciones entre la formación y las prácticas educativas. En la formación docente, planteada de este modo, confluyen los siguientes componentes:

Un saber disciplinar. La información o conocimientos sobre la materia que hay que transmitir y recrear, relacionadas con el saber disciplinar en torno a las Metodologías de la Investigación en Psicología.

Un saber pedagógico. Como instrumental teórico práctico que nos permita entender el quehacer docente orientado y relacionado con los enfoques y modelos pedagógicos curriculares y la didáctica.

Una práctica educativa. Un saber hacer la educación. Un hacer en el contexto singular de la formación profesional de psicólogos y psicólogas en una universidad pública, reformista: gratuita, laica, democrática, científica y, últimamente feminista. Y que, seguramente, a partir de los aportes de hoy, podamos proyectarla en clave decolonial y des-escolarizante —como afirma José Tranier en uno de sus textos²—.

Por lo cual, en tanto docentes, —y fundamentalmente en el oficio de la docencia— nos preocupan y atraviesan algunas preguntas vinculadas a qué enseñamos en lo relativo a la producción de conocimiento científico en las Ciencias Sociales y, en particular, en Psicología. ¿Para qué y para quiénes enseñamos?. ¿A quiénes incluimos en los procesos de enseñanza y aprendizaje?. Al igual que nos preguntamos ¿Cómo reconstruimos, interpretamos y reinterpretamos las distintas teorías y las producciones de conocimiento científico en Psicología?.

A su vez, este mismo conjunto de inquietudes y preguntas sostenidas por el equipo de cátedra son las que también guían nuestras investigaciones. Por eso, en torno

² “Colonialidad del Poder” y procesos de deconstrucción de los Estados-Nación en América Latina. (Semblanza para Aníbal Quijano: El Quijote Andino y de las Pampas). Artículo José Tranier. Praxis educativa. Vol. 24, N°3 septiembre - diciembre 2020. - E-ISSN 2313-934X. pp. 1-22. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312>

a esta propuesta de formación — y siempre teniendo en cuenta este horizonte de interrogantes— pensamos que, al mejorar el ejercicio de la docencia incluyendo los múltiples enfoques y perspectivas interdisciplinarias, también se robustece la calidad de la enseñanza y seguramente también, —y apostamos a eso— se potencian y fortalecen los vínculos con las y los estudiantes.

De manera que, como espacio de formación también nos propusimos apuntalar la reflexión sobre los contenidos que enseñamos y aprendemos. En ese sentido, apelamos a la posibilidad de contar con los emergentes, o significantes, que recuperamos de las experiencias cotidianas que encontramos en el diario vivir de la docencia. Por eso, elaboramos un programa de formación que —podemos decir— lo recuperamos de las aulas que nos enseñan y que, a su vez, son aquellas en las que enseñamos; aún, aunque en este momento sean virtuales —ojalá en algún momento puedan ser de manera presencial—.

El Seminario (2021-2022). Los temas.

En continuidad con el Programa de formación docente anterior (2018-2020) adoptamos la modalidad de Seminario. Del latín *seminarium* ‘semillero’, ‘fuente, origen’, y también ‘establecimiento destinado a la educación de jóvenes’. En dicha tradición, concebimos que se trata de un espacio interactivo, con participación de todos y todas, abonando a un diálogo fructífero para el debate y la conversación de los temas que nos ocupan y preocupan.

En esta oportunidad utilizamos las plataformas digitales y los recursos disponibles (*Meet / WhatsApp / Google drive / Correo electrónico*) en tanto nos permitió continuar, por estos medios el intercambio, la discusión y elaboración colectiva de los conocimientos hacia el logro de los objetivos propuestos. Las sesiones o reuniones del Seminario se realizaron con la presentación – exposición del tema central acordado a cargo de un especialista invitado o invitada seguida de un intercambio – conversatorio y discusión. Las reuniones duraron aproximadamente dos horas cada una y fue abierto a toda la comunidad académica. Tratando de sacar algo positivo de esta pandemia que nos atraviesa acompañada de tecnologías y recursos innovadores aplicados al campo educativo— hoy esto nos permite que podamos compartir e incentivarlos, e incentivarlas, a que participen de este espacio de reflexión.

De manera que, hemos planificado y armado la siguiente agenda de temas:

- *La hermenéutica como cuestión metodológica en el campo de las ciencias sociales y en particular, de la psicología.*
- *Las perspectivas de género en la producción de conocimiento científico y en la escritura académica en las ciencias sociales.*
- *El eurocentrismo y la perspectiva decolonial en las ciencias sociales.*

Consideramos que estos tres temas representan, a nuestro modo de entender, aportes que nos llevarán a pensar, reflexionar y repensar, los distintos enfoques epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales para, desde allí, poder pensarlos en nuestra disciplina.

Conferencias y disertantes

Se desarrollaron cuatro conferencias, las cuales constituyeron el contenido medular de las exposiciones, intercambios y discusiones producidas en las distintas sesiones del Seminario y que han quedado fijadas en este humilde libro. Se presentan en el mismo orden cronológico en que se hicieron efectivas en aquellos tiempos de pandemia que en la actualidad nos parecen tan lejanos.

Lunes 28 de Julio 2021:

“Eurocentrismo y perspectiva decolonial en las ciencias humanas en Latinoamérica”, a cargo de José Tranier

José Tranier. Es Doctor en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación. Posdoctorado: Sociología, Historia del Arte, Comunicación y Cultura. Profesor titular Pedagogía Facultad de Humanidades y Artes UNR

Lunes 02 de Agosto 2021:

“La relación entre lo epistemológico y metodológico en psicología desde el enfoque hermenéutico”, a cargo de Roberto Follari

Roberto Follari. Es Doctor en Psicología. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. FLACSO

Lunes 30 de Agosto 2021:

“Feminismos y Problemáticas de Género: asignaturas pendientes en los espacios educativos”, a cargo de Angelina Uzín Olleros

Angelina Uzín Olleros. Es Doctora en Ciencias Sociales; Máster en Ciencias Humanas y Sociales con mención en

Filosofía y Crítica de la Cultura Contemporánea; Magister en Educación con mención en Filosofía Política; profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Profesora asociada de la cátedra de Epistemología en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Lunes 27 de Septiembre 2021:

“Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género”, a cargo de Patricia Rogieri

Patricia Rogieri. *Doctora en Humanidades y Artes con mención Lingüística. Magister en Teoría Lingüística y Adquisición del Lenguaje. Codirectora del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica. Facultad de Humanidades y Artes UNR*

Las autoras y los autores hablan por sí mismos en los textos y lo hacen en un lenguaje claro, preciso, riguroso, coloquial, ameno, comprometido y sentido. Ahora tenemos la posibilidad de volver a darles voz. Solo nos queda enviarles/recomendarles que:

Pasen y lean, ¡no se van a arrepentir!

Eurocentrismo y perspectiva decolonial en las ciencias humanas en Latinoamérica

Por José Tranier

Realmente estoy muy movilizado. De lo que dijeron ambos, tomo y recupero la parte del afecto, no tanto lo académico. Y esto, no porque lo académico no sea importante; sino, porque justamente me parece que, si en este camino de pensarnos horizontal y colectivamente —que es lo que hoy nos convoca— no pensamos en el lugar de la sensibilidad, del Otro, de alojar a esa otredad, —y ustedes saben esto mejor que nadie— todos los títulos no servirán de nada. O, en todo caso, servirán para una cuestión formal, en tanto uno puede decir “no estoy perdiendo el tanto el tiempo escuchando a “fulanito”. Pero, lo que quiero decir es que les agradezco profundamente la invitación. Me he sentido muy conmovido. Somos amigos. Félix es un gran referente —y lo sabe—.

Ahora me gustaría hacer algunas alusiones a ustedes como comunidad en Psicología. Y es que a partir de la amistad que tengo con Félix; de esa intimidad lograda que puso en palabras para socializar un anclaje identitario para la (re) presentación, pude recuperar una (auto) lectura psicoanalítica para una posible libre interpretación. Le agradezco esto, porque me sirve para poder pensar entonces mi propia historia. La cual, como la de muchxs, intenta siempre reubi-

car y de redirigir sus fuerzas al servicio de liberar la vida y no quedar tan atrapado, obturado. Es decir, subrayando la dimensión del deseo y de la libertad, como garantía para habilitar la propia pregunta acerca de si realmente es posible pensar en una vida, una existencia, que valga la pena. Así que, por mi parte, estoy profundamente emocionado. Y lo digo de verdad. Al igual que estoy muy agradecido.

Cuando intentaba organizar esta cuestión, me pregunté: “¿qué hago? ¿Hago una genealogía? ¿Hablo de esto?”. Y surgió la respuesta: “¡No! Todo eso lo pueden ver en libros, en escritos. Acá somos todxs colegas, todxs pensamos”. Entonces, la idea es compartir un momento pensando en un punto de enunciación. Es decir, compartir la génesis de un momento de enunciación que siempre busca no ser una totalidad o algo universalizante.

En mi perspectiva de estudiante, o en una perspectiva académica, (y ahora voy a hacer una referencia a cómo los conocí a ustedes en mi primer seminario, allí, en la Facultad de Psicología), eran tantos los conocimientos para un aquel entonces joven graduado, que tenía la idea de que no iba jamás a poder a comprender nada. Entonces, acá voy a intentar compartir los puntos de esta génesis. Es decir, cómo fue ese camino. Y creo que allí, hay cosas que me han defendido.

Félix habló sobre mi relación con la música. Y es verdad que en esta pandemia me he vuelto a reconectar con ella. Aunque nunca me desvincule de mi parte musical. Aquella parte que, a veces, en las exigencias y “costos punitivos” de

resocialización por pasar de un campo a otro, tuve necesariamente que esconder —esconder, como dijo Todorov en su maravilloso libro *Frente al límite*—¹ para que no “me descubrieran”. Y no es casualidad que lo recupere ahora, en momentos de crisis como este que estamos viviendo. Ya que otras personas, a lo largo de la historia, también fueron pensando las condiciones de subjetividad y de existencia en otros momentos claves, o límites. Y tal vez haya una distancia muy grande para pensar lo escolar a partir de lo siguiente; pero, sin embargo, me gustaría recuperar lo que dijo Primo Levi (1989)² acerca de que, en los campos de concentración, los docentes daban clases hasta último momento para tratar de afirmar la vida —esto lo he contado a lo largo de seminarios—. Él decía que la única diferencia que había era que, cuando sabían que iban a matar a un chico, al otro día no le daban clases; pero que sí afirmaban esa condición.

Después, desde aquí, uno escucha que se dice tan livianamente: “la escuela no sirve”. O, “la escuela estaba muerta antes de la pandemia” —con esto estoy diciendo cosas que hace poco salieron en los medios de comunicación. Y en esto, no importan las personas, sino sus argumentos—. Frente a esto, uno puede decir: “qué lástima. Personas que tuvieron la oportunidad de ir a la universidad pública y de estudiar, ¿cómo no tienen algún tipo de reparo a la hora

¹ *Frente al límite* de Tzvetan Todorov, México: siglo XXI editores 1993

² *Los hundidos y los salvados* de Primo Levi. Barcelona: Muchnik Editores 1989

de compartir eso con tanta liviandad?”. Y esto porque uno piensa en lo que les contaba anteriormente y, no solamente recupera a los niños a los que les daban clases; o a los docentes, que ni bien había un campo de concentración, una de las primeras cosas que se hacían era organizar una escuela en su interior. Recupero que también leían, cantaban, jugaban y se enseñaba.

Entonces, esa capacidad de aumentar y amplificar, como a través de una lupa, ciertas relaciones sociales —aunque sea en condiciones históricas distintas. Muy distintas, por cierto— me permitió hacer estas vinculaciones que no siempre han sido legitimadas; o que, más bien, no lo fueron sobre todo al principio de mi formación — una formación que, a Dios gracias, es constante—. Por todo esto, cuando hace un momento nombraban los títulos y todo eso, pensaba: “ahora le devuelvo con un guiño de Lacan. Que no lo entiendo, pero hay algunas citas que sí. Entonces podría decir esto y aquello”. Y ustedes podrían pensar: “¿¡por qué tanta cosa!?”. Pero no viene por el lado de las carencias; sino, por ese juego de “condena disciplinar” de mi punto original de enunciación que les comentaba anteriormente. Es decir, yo mismo me encontré con esa perspectiva.

Voy a contar cómo me enfrenté —por así decirlo— a la perspectiva decolonial. Yo mismo tengo una identificación con lo subalterno. Es decir, si por ejemplo, lo pensamos desde la parte epistemológica, vengo de la música. Soy músico. Cosa que, si bien en algunos campos puede gene-

rar respeto, en otros, funciona la representación ideológica del “hippie” o el “bohemio”, o el “ustedes hacen lo que quieren”, o “ustedes no estudian”. ¡Con todo lo que estudiamos! Seguramente ustedes lo sepan. Pero todo esto, me llevó a ver y a intentar indagar respecto a cuál es el sentido de la verdad de las artes. Así que empecé a leer a Gadamer y a preguntarme: ¿cuál es una práctica cualitativa o cuantitativa? O esto que planteaba Félix acerca del positivismo. Pero, sobre todo, no lo hacía para auto legitimarme. Más bien, trabaja sobre ese monto de agresión que se cargaba contra mí, que era alguien que quería pensar ciertas cuestiones educativas y no encontraba autorización simbólica porque me topaba con: “este no”, “esto no”. Pero no por mí, por Pepe. Entonces dije: “acá hay algo interesante”. Porque, quizás, si fuera ingeniero o matemático me hubiesen dicho: “por aquí, por favor”. Pero lo cierto es que sucede lo siguiente: “ah, si. Queres pensar sobre el acto educativo, pero ¿qué sos? ¿¡Maestro de música!? ¡Ah, no! Tomatela”. Entonces, quería compartirles esto brevemente y aclarar que estas narraciones que voy a intentar hacer no son desde un lugar narcisista; sino, desde el lugar de compartir un punto de investigación con fuerte énfasis en lo biográfico-narrativo. Y ahora vuelvo a cómo los conocí, porque quiero dejar de hacer mención.

Félix fue una persona que, en ese seminario, me marcó desde que lo vi con su saco escoses/español, seguramente importando. Tenía una pinta, un porte. Y con su acento

español, viajabas estando en el aula. Y hablaba de Bruner y de narrativa. Y decía que el problema no estaba en hacer una tesis de doctorado con ciertas características de ensayo científico. Sino que, el problema estaría alojado en conseguir un tribunal que aceptara esas condiciones. Y en ese tribunal, también estaba metafóricamente representada la comunidad científica, la comunidad social y la comunidad pedagógica. No sólo se trataba de que tres personas la aceptaran o no; si no de, a qué condición y a qué registro —epistemológico, político y subjetivo— estaba dando cuenta eso.

Yo lo escuchaba muy atento y pensaba: “es el nuevo Pestalozzi”. Con esto me refiero a que, unidos, es decir, al mismo tiempo, puede haber humor y también aprendizaje. Y quería recuperar eso desde aquí. Y esto no se trata de tirarle flores al docente —lo veo como amigo, pero fue un docente imprescindible en mi formación—. Más bien, es parte de agradecer a la docencia; a esas personas que nos han marcado y nos han permitido crecer.

Hoy, antes de esta charla, en el primer seminario que di por la mañana en pandemia, les dije: “luego de esta clase estoy yendo al cuco, al interior de mis propios fantasmas”. Ya que, para mí, lo metodológico siempre fue visto como el punto de Aquiles. ¡Y lo digo bien! Me invitan desde una cátedra de metodología cuando, para mí, la metodología representa ese gran fantasma interno y externo que siempre me puso en jaque. Justamente porque, en cuanto a

mis propios intereses, ahí es donde venía la parte de la deslegitimación que les contaba. Entonces, me gustaría poder compartirles dos cosas medias históricas, porque eso me une a ustedes.

El primer seminario que hice, en el año 2000, —había algo de 200 personas— fue sobre epistemología y fue con —como dijo Félix— la gran y querida Ester Díaz de Kóbila. Cuando la escuché hablar pensé: “me voy de acá. ¿¡Ahora qué hago con esto!?! No entiendo nada de lo que dice esta mujer que tiene una capacidad de hablar ocho horas por día sin tomar un café”. Parecía que tenía un audiolibro sonando vivaz y eruditamente. Me prometí que no haría nada. Y una amiga, Ileana Beade, —quien es doctora en filosofía, ciencia política y también música— al observarme que me iba en el medio de esa clase, salió sigilosamente a mi encuentro preguntándome por qué me iba. A lo que yo respondí: “esto no es para mí; listo. Me vuelvo a mi casa. Ya está”. Y me dijo: “Pepe, ¿qué estás haciendo? Esto no es así”. En aquel entonces tenía 23 años. Hoy tengo 45; pero todavía lo recuerdo. Me dijo: “esto es para toda la vida”. Y prosiguió: “la idea es que, cuando lleguemos a los 40 años, podamos ser personas más interesantes con las cuales charlar, tomar café. Personas más sensibles”. Y le dije, “Ileana, nunca voy a poder entender esto”. Y ella me dijo: “Empeza a tratar de leer un texto y, después, trata de relacionarlo. Yo te ayudo y vamos de a poquito”. Y bueno, fue así como me quedé. Hice un trabajo sobre rup-

tura epistemológica respecto a la cuestión de la música y el arte. A Esther le encantó y le pregunté si no le gustaría ser mi directora y me dijo que sí; que por supuesto que sí. Y, de esta forma, resultó siendo mi directora de tesis. Y así también, luego, me recibí de Dr. en Cs. de la Educación sobre la base de un trabajo presentado con características de “Ensayo”, para tratar de analizar las tramas ideológicas que operan en el espacio social y pedagógico, tomando como punto de partida, la gran crisis del 2001 y sus efectos devastadores en el orden político, social y su relación a cómo lo vivenció esto la escuela.

Ahí conocí a un montón de gente. Además, fue un gran salto para poder resocializarme, puesto que la Música es hermosa pero, su estudio, muy solitario. Todo el mundo funcionó como una gran defensa por lo que significaba simbólicamente Esther en la Facultad de Humanidades — todas estas cuestiones de riñas que ustedes ya saben y que hay en todo el mundo—. Ahí, también conocí a Félix. De esta forma, a partir de mi relato verán que ya se vislumbra un camino de lo subalterno. En el sentido de ser un músico que fue a psicología, con Esther. Que después estuve en un par de congresos. Y que después, a partir de Félix y de su mirada de Bruner dije: “este es el camino”. “Esto es lo que va”. “Esto es lo que a mí me gustaría ver”.

Pero, hay otra cosa que me marcó a fuego para poder estar en contacto con estas miradas. Tengo muchos años trabajando en escuelas y todavía, hasta el día de hoy, lo sigo

haciendo. Es algo de lo que nunca me pude alejar y que, en la discursividad, seguramente lo van a poder notar. En este sentido, tuve una beca posdoctoral del CONICET —como dijo Félix— y cuando la obtuve me dijeron: “qué suerte que te vas de la escuela”. “Ahora no vas a estar más en la escuela”. “Ahora estás en la facultad, no vas a estar más en la escuela”. Las discursividades siempre tenían que ver con el “¡qué suerte! Te vas de la escuela”. Y no. Yo soy maestro, ese es mi lugar. Puedo estar en la facultad —de hecho, creo que es un lugar maravilloso— pero, como dijo Aníbal Quijano, en una cita que hace poco me recuperó una compañera: “la universidad es para estar adentro y en contra”³. Es decir, hay que luchar para poder celebrarla desde la libertad.

Y digo que la facultad es maravillosa por todo lo que sabemos. Como bien dijo Félix, supone un monto de libertad y un monto político que constituyen el orgullo que representa transitar la universidad pública. Pero también, muchas veces viendo esto de que el propio deseo tiene que ser mutilado para poder sobrevivir ahí. Frente al cual uno dice: “no me voy a resignar a esto”. Pero les estaba contando lo de “maestro de escuela”. Así que voy a volver a eso para terminar con esta parte más narrativa. Lo que sucede

³ “Vivir adentro y en contra” fue el título del discurso pronunciado por Aníbal Quijano en el acto donde recibió el Doctorado *Honoris Causa* otorgado por la Universidad de Costa Rica el 1 de diciembre del 2015

es que esto tiene que ver, no con un propio repaso; sino, con poder dar cuenta de cómo llegué a la cuestión metodológica. Es decir, cómo se transformó en un gran “cuco” para mí. O, cómo, a veces, tuve que disfrazar mi trabajo, o buscar revistas alrededor del mundo para ver si tenían alguna sección en la cual podía presentarme. E, igualmente, esto siempre era un tema que tenía que observar muy bien, porque siempre había un tribunal que me decía “esta investigación, sí. Esta otra, no”. “Esto no es lo que estás haciendo, ¿dónde están las pruebas?”, “¿Dónde está esto? ¿Dónde está esto otro?”. Eso era como una suerte de “sitiamiento”. Y con esto, no me refiero a que no se puedan legitimar estas posturas, o a que no se les pueda dar crédito y dar paso a la investigación social o académica. Lo que intento plantear es aquello que me preguntaba frente a estas situaciones: por qué ahí había cosas que, en potencia, uno podía observar cómo valiosas en términos de investigación social y política —incluso, en ese momento, uno estaba viendo esas mismas cosas como docente o maestro— pero frente a eso, rápidamente aparecía una sentencia: “sobre eso no se puede hablar, ni escribir, o hacer, porque está aconteciendo”, como la de un gran maestro de la historia —mamá historia, digo yo. Porque, así como están las disputas de la historia reciente también están las de la historia inmediata—. Pero, ¿a qué me quiero referir con esto? A la crisis del 2001. Y ahora van a ver por qué digo que hay una deuda en mi formación en psicología.

En ese entonces ya era docente de escuela y siempre vivía enfrentando ese lugar social, o representación —que más que representación tiene algo del orden de lo ideológico— asociado al venir del lugar de las artes y, particularmente, de la música. Y frente a esto uno decía: “pero nos matamos estudiando. Estas son carreras larguísimas. Nos pueden decir de todo, menos hippies. Tenés que estudiar de lunes a lunes durante toda la vida”. Hoy, recuerdo a un premio nobel de química que al recibirlo dijo: “quiero agradecer a la música porque de ella aprendí todos los días la disciplina del ensayo y el error”. Y a esto no lo estoy diciendo desde un lugar superior. Por favor, que esto quede claro. Lo digo desde la inocencia de un joven de veinte y pico de años para el cual su vida, desde los ocho años, fue tocar instrumentos, ensayar, aprender a leer partituras y a veces, también, leer a varias voces. Tal vez por eso, la realidad me dio esa suerte de poder leer simultáneamente algunas cuestiones desde ahí. Entonces, teniendo esta lectura simultánea y ensayística —que para mí era algo de lo cotidiano porque venía de un campo disciplinar donde es común ensayar—, me encontré con expresiones tales como: “¿quién te pensás que sos?! ¿Ensayista?”. No entendía de dónde venía la agresión. ¿Cuál es el estatus del ensayo? Me preguntaba, ya que, para nosotros, ensayar era lo común y cotidiano. No hay una pretensión.

Entonces, sin esos miedos que a priori querían imprimirme, empecé a desarrollar textos sin pedirle permiso a

nadie para escribir o pensar. Y esto de no esperar a que el otro te autorice, o te legitime, lo aprendí tanto de Ester como de Félix. Si bien sabemos que tenemos que ser alojados en la educación, subjetivamente, etc. ese “caradurismo” —vamos a llamarlo así— de decir: “yo quiero escribir sobre esto. Si observo algo, ¿por qué no lo puedo compartir?”, tiene que ver con un derecho. No es que yo lo esté enseñando o imponiendo. Es decir, tengo derecho a manifestarse frente a un acontecimiento; algo que veo; que puedo pensar y que está sucediendo. Sin embargo, eso que puede sonar muy simple, a veces genera mucha controversia.

Entonces, —como les contaba— estaba de docente, vivía como tal y desde ahí analizaba toda esa debacle en tiempo real. Pero, meses después, vi una realidad absolutamente diferente. Algo distinto estaba pasando en las escuelas. Vi un mundo que estaba mirando a la escuela de un modo distinto. Vi que los estudiantes necesitaban la clase de música de otra manera y que el aula comenzaba a aparecer como un lugar de potencial liberación de la sensibilidad, de refugio, de escucha. Frente a esto pensé: “acá pasó algo”. Meses antes había explotado la crisis del 2001. Era febrero, marzo. Me preguntaba: “¿Qué está pasando?” “Acá hay algo”. Me interesaba analizar los cambios de significación de los sentidos de las relaciones pedagógicas, observándolo como docente desde el lugar del funcionamiento institucional. Es que, lo que se me planteaba en mi situación era lo siguiente: la institución

escolar —no la clase de música, quiero que eso quede claro— desde una mirada subalterna, ¿cómo funciona? ¿Y para un maestro de música que escapaba a la lógica del panóptico de poder? Ya que, a las maestras se las perseguía todo el tiempo desde la lógica social o política. Pero, a uno, sólo le exigían no faltar. “Mientras no faltes, después hace lo que quieras”, te decían. Nadie te controlaba —estoy haciendo una simplificación—.

Todo esto me dio un punto de observación institucional privilegiado. Claro que, si uno descansa sobre eso, ahí sí se alimenta esto de “este es un chanta” y todo eso. Pero, me di cuenta de que, ese lugar me dio una potencia de miramiento institucional que escapaba a la lógica panóptica y que eso me daba cierta libertad para poder ver. Y ahí, fue que vi que en esos acontecimientos se estaban anudando cosas muy interesantes. Pero, ¡claro! ¿Cómo ponerlas como objeto de investigación? O, ¿cómo plantearlas desde el lugar de alguien que recién comenzaba a surgir y lo hacía en pleno 2001?

Iba por una librería y vi un librito que me llamó mucho la atención, era *Dolor país y después*, de Silvia Bleichmar.⁴ Y pensé “¿qué es este librito?” —además, también me une a ustedes que mi hermano es psicoanalista graduado de

⁴ *Dolor país y después* de Silvia Bleichmar. Buenos Aires: Libros del Zorzal 2002

la UNR— entonces, le pregunté a mi hermano: “Martín, ¿vos la conoces?”. “Sí. Yo tengo ese libro, te lo doy”, me dijo. Me lo regaló, lo leí y me voló la cabeza. Fue como mi gran escudo protector.

Después, muchas veces me comuniqué con ella y siempre fue muy generosa. Su muerte fue una gran pérdida. Todos sabemos lo que fue su partida. La partida de alguien con una cabeza super interesante. Pero, en ese momento me planteaba: ¿cómo alguien vive el estallido de la crisis del 2001 — que, por cierto, este año se cumplen 20 años— y, en febrero del 2002, saca en un libro haciendo un análisis institucional, político y subjetivo con pequeñas narraciones y cosas demolidoras? Frente a eso, me di cuenta que me interesaba eso; es decir, ver qué se podía decir acerca del 2001.

A partir de ahí, emprendí una larga carrera sinuosa de obstáculos, los cuales, como mi pretensión no es, ni ocupar, ni ser un astronauta, —y a esto lo he hablado muchas veces con Félix—; sino, simplemente dar clases; tener tiempo para leer, para compartir con ustedes, para tomar mates, para cantar, hacer música y escribir; me sirvieron para darme cuenta de que, todo lo que me alejara de eso no me interesaba. Y en eso estoy tranquilo, son objetivos muy humildes. Por supuesto, que soy comprometido con las cosas que hay que serlo; con lo social, con lo político. Pero siempre decía: “esto es lo que intento hacer”. Y las primeras respuestas en este sentido las obtuve preguntándome sobre qué es hacer un doctorado —y ahí pude incluir muchísimo

de todo este análisis—. Pero, antes de llegar con Ester, algunas voces me decían: “no podés investigar sobre esto, tenés que esperar veinte años. No se puede investigar sobre lo que está aconteciendo”. Esta fue la reiteración absoluta. Así, me encontré mandando correos a la UBA, en Buenos Aires —y con esto no quiero parecer resentido, por favor—. Me encontraba frente a una cuestión que era muy difícil de permear. Todo el mundo me decía: “no, no se puede”; o directamente, ni me contestaban. A partir de todo esto fue que empecé a tomar contacto con otra gente. Una fue Bleichmar; otra Michael Appel —que aparte de terminar siendo un amigo, fue mi director—. También Ranciere me contestaba los correos —les estoy hablando de hace veinte años atrás—. Pero, ¿a qué quiero ir con todo esto? No me contestaban a mí porque “era Pepe”. Me contestaban porque veían que era un estudiante y tenían coherencia entre lo que escribían y decían. Recibían un correo de un estudiante y lo contestaban, mientras que los “grandes Popper” del universo local y nacional no me contestan los correos. Entonces, frente a eso, simplemente se me ocurrió: “¡Ah! Estas personas están vivas, les voy a mandar un correo”. Inclusive, en su momento, le conté a Félix que, gracias a él, también me comuniqué con Bruner. ¡Un encanto! Te contestaba de educado. Pero acá no te contestaban. Ese “no contestar”, también me parece algo interesante en términos psicoanalíticos. “No te contesto”. “No te doy palabra”. “No te digo”. “Te ignoro”.

A partir de ahí, no me quedó otra que tomar contacto con personas que sí te contestaban y te daban una mano con algo en relación a eso. Esa semilla quedó plantada, pero no me podía contentar con eso y me pregunté: “¿por qué no puedo? Si no quiero decir que tengo razón. No le quiero imponer a todo el mundo lo que digo”. Por lo que me respondí: “quiero hacerlo”. De esta forma, ese pasaje rupturista con la matriz colonial me ponía en una posición o de “lacayo epistémico”, en donde tenía que tratar de saltar y ver qué autores podría utilizar e, igualmente, siempre recibía observaciones al estilo de esa palabra tan temida para la investigación: “ecléctico” —o “eclecticismo”—. Ante esto, Ester me decía: “¿sabes cómo podemos neutralizar ese eclecticismo de saltar de link a link? —como dijo Félix. Y le agradezco todo lo hermoso que dijo y compartió— Con el pensamiento crítico. Con la idea de otredad, de humanidad. Eso es lo que neutraliza más allá de las diferencias.

Siempre me gusta decir que no soy historiador, o psicoanalista — y ahora voy a terminar de cerrar lo que venía diciendo, porque tiene que ver con esto—, pero cuando me dijeron: “espera 20 años para analizar la crisis del 2001”. Bueno, este diciembre se cumplen 20 años. Antes de diciembre, presento mi tesis doctoral en Ciencia Política. Y no lo digo como una cuestión académica a destacar; sino, como una forma de decir: “¿querías veinte años? Bueno, tomá. Acá los tenés”. ¿Es lo mismo? ¿Soy el mismo? —no soy el mismo. Se entiende, ¿no? —. Pero es lo mismo que

quería hacer antes. Entonces, tomá. Acá lo tenés. Y esto fue gracias a la gloriosa Universidad Pública y a Oscar Ma-
doeri, director de la Escuela de Ciencia Política, quien me
dijo que sí y me ayudó.

Con todo esto quiero decir que no se trata de uno solo. Siempre me pensé desde ese lugar subalterno. Ese es el lugar que me articula. Tal vez, sea porque vengo de ahí. De esa posición o sensibilidad de clase; de laburante, de maestro; horizontal; colectiva. Y eso es lo que me hace querer leer e investigar desde ahí; querer decir. Y si quiero cantar, canto. Y si quiero escribir, ¿por qué no puedo escribir? Y no se trata de si lo hago bien o no; o de si lo puedo hacer. No. Se trata de que quiero hacerlo. Entonces, ¿por qué hay que pedir permiso para pensar? ¿Por qué el otro me tiene que legitimar? Porque, aparte de eso, una vez que supuestamente estás legitimado, te quieren imponer los temas. Porque muchas veces me han invitado diciéndome: “¿querés venir acá? ¿Querés hacer acá? ¿Querés estudiar?”. Pero, luego, me imponían el tema de estudio. “Yo te hago entrar aquí y es esto sobre lo que investigamos”. “Pero no me gusta eso, ¿por qué tengo que estar veinte años de mi vida estudiando algo que no me gusta?”. “Bueno, pero si querés entrar al CONICET, yo conozco a tal persona, etc., etc.” (a esto lo he aprendido de ahí y lo estoy diciendo con todo el respeto y todo el cariño). “No, pero sobre eso no lo quiero hacer”. “Y bueno, pero esto que querés hacer no está”.

Entonces, vean que ahí hay un significativo que es “libertad”— que le agradezco de nuevo a Félix— que recorre nuestra vida y la de muchos de los que estamos aquí hoy. Que trata de ser soberanos de nosotros mismos —en el buen sentido— y de no quedar atrapados en ciertas lógicas que obturan ese deseo, o esa posibilidad, de crecimiento. Que no tiene pretensión de universalidad, ni es totalizante; si no que, humildemente trata de decir: “acá me siento cómodo”. Pero, cuando uno se manifiesta en este sentido y lo hace en forma de disonancia respecto a lo que está legitimado o aparece como hegemónico en el sistema, molesta. Entonces, también quise comprender de dónde venía esa molestia. La cual, siempre entendí que no era en términos personales, sino que había otra cosa. —porque si no, parece que uno es una estrella y que está hablando en un programa de televisión y sabemos que no es así—. Me interesaba pensar la molestia en términos de los lugares desde los cuales se constituía —y se reconstituye— como tal; o, desde dónde se niegan esas discursividades. Me preguntaba por la liviandad con la que, como el gran César, se autoriza: “esto es investigación”. “Esto no es investigación”. Y con ese no, muchas personas quedan por fuera de los registros del compartir. También están aquellas a las que ese “no” les genera mucha angustia. Hay otras personas que quedarán por fuera de la universidad, de los papers y equipos. Otras fuera de las escuelas.

Con esto, insisto, —y lo dijo Félix también— traté de ha-

cer los recorridos formales; pero no de acumulación. Sino, se trató de decir: “soy músico, pero hablo de educación. Bueno, vamos a hacer la carrera de grado en educación” —porque uno siempre aprende y siempre es lindo derramar tiempo en estudio; poder leer; poder compartir. Te tiene que gustar, por supuesto—. Existen las instancias para que esto se pueda dar. Lo es la Universidad, que es el marco donde uno se mueve y que respeta. Pero, la pregunta es —como decía Sandra— qué tipo de universidad y qué tipos de conocimientos queremos.

A mí no me interesa una universidad que sea deudora. O que sea, como decía Juan José Bautista Segales —un filósofo que murió hace poco, lamentablemente— “una casa de doctorcitos ilustrados”. Y sé que es medio peyorativo el término, lo reconozco. Pero se trata de pensar, en tanto y en cuánto, podemos inscribir esa universidad y esos conocimientos en un proyecto comunitario, de pueblo. Que es esto que decía Félix —que, por cierto, me parece super interesante y lo voy a tomar para las clases— que en las clases no se hablaba de eurocentrismo todavía; pero el antipositivismo funcionaba como un eufemismo, podríamos decir hoy, observando ese punto de enunciación desde el cual se planteaba el construir universidad. Luego, la dictadura los frenó, en todo sentido. En las escuelas, en el funcionamiento intelectual, subjetivo. Y ahí surgió una diáspora que también incidió en la investigación e hizo anclaje en esas formas de quedar obturado. ¿Cómo se escapa de

eso? Entiendo que después vinieron los noventa, inclusive. Y más recientemente, por ejemplo, en la última beca que tuve, un día volví de la Universidad de Madison muy angustiado. Claro, aquí había ganado el neoliberalismo. En Estados Unidos, también había ganado el neoliberalismo con Trump. En Brasil, lo mismo; llegaba el neoliberalismo de Bolsonaro. ¡Claro! Frente a eso, uno tenía que ponerse fuerte. Pero también había algo más —y en su momento lo hablé con Félix—.

Claro, cuando era chiquito no me había dado cuenta de la dictadura. Como adolescente, en los noventa, no te das cuenta de lo que estaba pasando tampoco. Tenías que hacer tu vida. A los cuarenta te das cuenta de qué pasa. ¿Se entiende el pasaje político desde la década del 90', siendo adolescente, a esta segunda ola neoliberal del siglo XXI? Pero esto no se trata sólo de esta cuestión —porque para eso voy al analista—; sino, también, del funcionamiento de las escuelas, del funcionamiento institucional y pedagógico y de lo que, desde ese lugar de docente, pude observar y compartir. Y mi lugar de investigación —afortunadamente—no era el del experto, o el erudito, porque no lo soy. Y a esto no lo digo ni como fortaleza, ni como debilidad. Lo digo en el sentido de que simplemente es lo que puedo hacer, ¿se entiende? Para que no digan que estoy dando cátedra de nada.

Desde este lugar, envidio sanamente a aquellos investigadores e investigadoras que pueden hablar sobre un objeto de estudio en un campo donde no están ejerciendo en

forma directa su profesión. Y lo digo de verdad, nada de “entre líneas” o cualquier otra cuestión. Pero, ¿qué quiero decir con esto? Que, por ejemplo, tengo amigos que lo hacen maravillosamente. Son colegas que hablan de la escuela y de pedagogía, pero no les hace falta ni siquiera ver la escuela, o estar en ella. Al igual que un médico, quizás, que puede realizar un diagnóstico sin tener la enfermedad. A mí, en lo personal, no me sale eso. Es por eso que, como sea, sigo estando en las escuelas. Y también es por eso que les digo que, no sé si esto se trata de una debilidad o una fortaleza — y lo digo de verdad—; pero sé que es algo sobre lo que puedo escribir y sobre lo que puedo pensar. Y esto, porque me pasa en la propia vivencia de dar clases. Me pasa en esa escena de mirar a las infancias.

Empecé siendo maestro de música en jardín de infantes, en salitas de dos años. El nivel inicial siempre fue el lugar donde quise estar. También estuve veinte años en primaria. Ahora estoy, algunas horas, en escuelas públicas de arte y música. Pero como que, ahí también siempre fui un bicho raro, ya que otros me decían: “¡vos estás loco! ¿Qué haces en la primaria? Anda acá. Anda allá”. ¿Vieron Billy Elliot? Cuando la abuela le decía: “yo podría haber sido una gran bailarina”. Bueno, yo podría haber estado en una orquesta —se los cuento a ustedes—; pero estoy en las escuelas, porque a mí me gusta. A lo mejor, hay algo de mí —ustedes lo sabrán mejor—. Tal vez, haya quedado un niño atrapado, no lo sé. Se los dejo a ustedes.

Pero, con respecto a la infancia, me encanta lo lúdico. En la escuela canto, bailo, juego. Y frente a esto, a veces digo: “no puedo creer que encima me están pagando”. Aprendo y encima, puedo escribir sobre lo que pasa y compartirlo. Insisto, entiendo bien las lógicas de la investigación. No es que esté intentado imponer esto; o que les venga a dar un seminario de investigación en el que les voy a decir que esto es así. Porque ustedes bien podrían decirme: “escuchame, esta potencia que ves no es para armar esto”. Por eso no les estoy imponiendo ninguna cuestión. Pero no puedo evadirme de la necesidad de que esto tenga un valor, un registro narrativo, biográfico. Y que, a partir de esto, puedan pensarse ciertas condiciones políticas y subjetivas del acontecer pedagógico. Pero no a la manera de la imposición; sino, como un valor. Para, a partir de ahí, conectarlo con contradicciones pedagógicas, con las cosas que se vayan presentando, o con las dificultades.

Sandra, habló sobre el oficio. Y justo ayer, hablé con un amigo y colega mexicano, de Chiapas, sobre un escrito respecto al cual me dijo: “estaría bueno que podamos recuperar y hablar sobre el oficio del sociólogo, o del maestro, como Bourdieu hablaba del oficio del sociólogo”. Estos amigos míos de Chiapas son psicólogos —Félix estuvo en una defensa de tesis doctoral de ellos—. Muchos de allí están interesados en esto. Entonces, le dije: “la verdad que tu idea está muy buena”. Y pensaba en cuando, desde muy jovenci-

to, ya mandaba escritos a cartas de lectores de La Capital. Y después, llegué a hacer los suplementos. Y ¿por qué digo todo esto? ¿Desde un lugar vanidoso? No, porque, imagínense que, para entrar al CONICET no te evalúan si publicás en La Capital. No hablo desde un lugar vanidoso.

Tuve la fortuna —que no es personal y me tengo que desmontar de los propios privilegios— de ser hombre, blanco y de tener un concurso. No puedo hacer de cuenta que todo el mundo tuvo esto, no. Y no lo digo desde un lugar narcisista. Soy profesor titular ordinario de Pedagogía de la UNR y tengo la fortuna de haber concursado mi dedicación completa a nivel nacional y al cargo. Ahora, uno dice: “reconozco que no todos tienen eso”. Pero también les quiero contar por qué —y ahora voy a retomar lo de Bourdieu—. Porque era un cargo que no le interesaba a muchas personas porque era en Música. Era profesor titular de Pedagogía, pero en la Siberia. No en calle Entre Ríos y Córdoba donde está “la creme de la creme” de la investigación —por así decir. Se entiende lo que quiere decir—. ¿Quién va a ir a la Siberia a un reducto reducido? —me estoy refiriendo a Música, no a la Siberia— a un anexo de Humanidades en la Siberia en el que está la Escuela Universitaria de Música. Jamás me imaginé en ese lugar viniendo de Pedagogía. Pero le pregunté a Silvia, una brillante docente y colega, profesora titular de pedagogía: “¿Sabías que no se presenta tanta gente?”. “Y no”, me dijo. “O ya están cubiertos los cargos, o debe ser uno muy im-

portante como profesor”. “Bueno, me voy a presentar”, dije. Pero jamás imaginé que podría suceder.

Pero, ¿a qué quiero ir con todo esto? Que mi misma inserción en ese concurso —cosa que no puedo montar como si fuera por mí— tiene una metáfora decolonial, porque se dio al interior de donde no se cosían las grandes políticas del poder. Es decir, me refiero al nivel donde se da la visibilidad del ejercicio de la docencia. Entonces, eso también es como una metáfora interesante. Es como si les dijera que su cátedra —o la que ustedes crean que es importante— está disponible; pero “¡ah! Se da en Granadero Baigorria. “No. Yo quiero dar clases en la Siberia. Quiero ser titular ahí”, podrían decir. Pero a mí, eso no me interesa. Y considero que querer dar clases en la Siberia o en Humanidades también es legítimo. Solamente quería compartirles esto para que no quede como “mirá lo que dice, como si los concursos fueran fáciles”. No, no estoy diciendo que sean fáciles; sino, que ese lugar no tenía una gran potencia política. A partir de ahí, me interesó eso y dije: “pero si es para ser profesor titular. No importa dónde sea o en dónde esté”. Pero hubo personas que me dijeron, “ah, bueno, dale.”. Entonces, uno siempre es resultado de la interacción con los demás. Colectivamente, en comunidad. Y a eso, lo he aprendido de la escuela. Y de ahí viene el por qué sigo en las escuelas.

Medianamente, empecé a trabajar de forma rentable de forma lejana. Porque, en el 2007, cuando me doctoré, de-

bido a los cambios de planes necesitaban gente doctorada para ciertas cuestiones. Y eso fue un choque muy grande para mí, porque yo estaba haciendo adscripciones de Historia en la carrera de Ciencias de la Educación. En el 2003, estaba en la cátedra de Instituciones como adscripto. Desde ahí acompañaban mi formación doctoral. Pero, entrar con un pie como docente en funciones en la escuela de posgrado, eso era algo distinto. Ahí me encontré con otra lógica —vieron que es distinto—. Pasa lo mismo cuando los directores de escuela me dicen: “hasta ayer era maestro. Y ahora que soy director, veo la escuela distinta. Veo las paredes distintas, a la gente distinta”. Claro, hay que re-habitar esas nuevas funciones en las que uno es uno, pero en otra identidad. Estas cosas que, seguramente, ustedes saben mejor: “estoy desorientado. ¿Cómo puede ser? Si es la misma institución en la estoy hace veinte años. Pero antes era maestra, ahora soy directora y me siento perdida”. Eso es lo que uno escucha y lo que, muchas veces, recupera de las escuelas. Y para mí, eso es un trampolín para ir a los textos. Por eso digo que no es que desconozca las lógicas de la investigación; sino que, me refiero a un “trampolín de seducción”; o a aquella forma en la que se articula el deseo. En ese sentido, para mí nunca fue desde el lugar de “así es como lo tenés que hacer”; sino que, desde los subalternos traté de ir tejiendo y creando puentes, siempre respetando esto.

Esto que ví en 2001, me pareció interesante para poder pensar: “si una psicoanalista pudo hacer un librito —y no estoy comparándome con ella— debe ser posible poder pensar algo”. Pero después, claro, cuando uno ve que hay disputas en el campo de la historia y que hay muchos movimientos, se da cuenta de que es complejo. Porque el tema tiene que ver con si la historia es el lugar de la historia meramente ilustrada que se impone. Porque, así como la historia es maravillosa, también sucede que, si solamente me muevo en los cánones de la historia, es como que te den un perímetro, a la especie de una tobillera electrónica, por si das un paso de más, pueden llevarte a la silla eléctrica, o llamar a la policía. Bueno, mi idea era no ajustarme a ninguna tobillera electrónica ilustrada que me marcara, que me haga un señalamiento.

Pero a esto no lo digo desde un anarquismo epistemológico; sino, desde decir —y recuperando lo que decía Bourdieu en el oficio del sociólogo— que los que llevan las cautelas metodológicas hasta el exacerbamiento hacen acordar a ese enfermo del cual hablaba Freud, que limpiaba los lentes todo el tiempo para no ponérselos nunca. Entonces, eso fue lo que intenté recuperar, muy de a poco, mediante una reconstrucción política, personal. Es decir, con esto me refiero a los propios intereses y a la relación con las personas que me han acompañado y que me lo han posibilitado; como la docencia, o la escuela. Y esta última en particular, ya que considero que es un lugar que marca

un piso de alteridad muy interesante.

Siempre suelo contar que en las escuelas podés decir: “este/a me tiene podrido”, pero llegás, cantas aurora, tomas un café con el otro y lo saludás. Ya con el hecho de decir “buenos días” y después “hasta mañana” marca toda una lógica disruptiva en cuestiones acerca de la transmisión y de la alteridad. Porque ya hay un registro del otro que es necesario. Y, justamente ahora, estoy terminando un escrito que plantea eso. ¿Por qué la escuela marca un piso de alteridad con sólo decir “buenos días”, “presente” y “hasta mañana”? Y a esto también lo he aprendido del arte y, particularmente, de la música. Si vas a ir a tocar un concierto, necesitas que el otro también toque linda su parte. Porque si no, te caga el concierto entero. Pero, además, de esa forma sale lo mejor del otro y al tiempo que sale lo mejor de vos. Uno quiere que al otro le vaya bien.

Entonces, a las ideas de ensayar como algo que era básico, que al otro le vaya bien y que el otro te salude con cariño, las he aprendido como músico. Pero, cuando con esa inocencia fui a otros ámbitos, aprendí que parece que no se puede saludar a todo el mundo de la misma manera. “Ojo, que este no”. “Este está en contra del decano”. “Este está en contra de la decana”. “Este le hizo tal cosa”. “¿Vos saludaste al del ALDE?”. “Sí, si le doy clases desde el jardín de infantes a este”. “¡No! Con él no te tenés que saludar” —estoy exagerando cosas desde mi perspectiva de estudiante. Cuando uno iba viendo lo que sucedía y no entendía nada—.

¿Cómo que no se puede saludar? Siempre digo que eso era algo parecido a lo que decía Mirta Legrand de “como te ven te tratan”. Bueno, acá era: “con quien te ven, te tratan”. Depende de con quién estabas, era el trato que te propiciaban. Cosa que me parecía absolutamente ridícula.

En las escuelas tenemos otras falencias y lo sabemos. Somos muy conscientes de que hay que revisar miles de cosas de la educación. Pero, no por ser decolonial, o por identificarme con esas cuestiones, soy negador de la escuela. Porque hay muchas corrientes decoloniales que lo hacen. Uno piensa en Iván Illich, por ejemplo. Y está bien. Hay que situarlo históricamente, o desde otros registros. En este sentido, existe una intelectual muy interesante, que es Catherine Walsh, quien trabaja mucho la perspectiva decolonial, pero le decís “escuela” y para ella es un sacrilegio. Y te lo dice francamente: “la escuela no sirve”. “La escuela está agotada. Todo lo que representa el Estado lo está”. En este punto tengo grandes diferencias con ella y lo he manifestado tanto en los escritos como con ella misma.

Intento pensar desde este lugar, pero ratifico el lugar de nuestra escuela pública en Argentina. Ratifico lo que es la escuela y no la niego por varias cosas. En primer lugar, porque en negar la escuela subyace una idea de negar la institucionalidad y este país ya sabe lo que pasa cuando se niega la institucionalidad. En segundo lugar, como representante del Estado, la escuela está conformada ma-

yormente por mujeres; es decir, acá hay una cuestión de género. Entonces, en negar y maltratar a la escuela se encuentra implícito un principio de maltrato de género. En una institución donde históricamente el 90% está compuesto por mujeres, el decir: “la escuela no sirve; la escuela es una porquería”, me parece que es algo frente a lo que hay que estar muy atentos. O, “la escuela estaba muerta antes de la pandemia”, cuando en la escuela, hasta el día de hoy, existen, por ejemplo, personas como Sandra y Rubén que, hace dos años, volaron por los aires tratando de preparar los desayunos y haciendo miles de manifiestos y de cartas luchando contra el neoliberalismo y dejaron su vida en ello. Entonces, creo que no se puede decir tan livianamente que la escuela estaba muerta.

O, pensemos en los chicos que van a la escuela para recibir comida. O en casos como las inundaciones del 2004 en Santa Fe. Siempre traté de recuperar esos ejemplos históricamente y de aprender con mis docentes como Félix, Ester, o Liliana Sanjurjo; de quien tomo un comentario suyo en el que dijo: “donde no llega la policía; donde ni siquiera los médicos pueden llegar, llega el guardapolvo blanco del docente”. Y es así. Es una situación que nos hace estar en un lugar de cautela epistemológica y política.

Y tengamos cuidado porque no es una totalidad —o por lo menos desde mi punto de vista. Y asumo que puedo estar equivocado—, pero esto me hace compartir con ustedes sobre esta horizontalidad. Y esto se debe al hecho

de ser un actor que está ubicado horizontalmente en las escuelas, como maestro. Es ahí donde puedo identificar de dónde vienen estas agresiones, estos posicionamientos, o esto que una vez dijo Félix en un seminario: “somos constructivistamente positivistas” —algo así decía él—. De esta forma, muchas veces escuché: “muy hermoso esto”. “Qué lindo esto”. “Vas a tener suerte, te lo van a publicar. Pero, ¿dónde está el archivo? ¿Las pruebas? ¿El anexo?” ¡Otra vez, por Dios! ¡Otra vez sopa! Me dicen que les encanta, pero que les lleve el anexo. Que les lleve la prueba jurídica de dónde está eso montado.

Y con esto no estoy diciendo que haya hecho un registro oral, o que no estén las entrevistas. Quiero decir que, no es que se me haya ocurrido un relato imaginario y a partir de ahí lo construí. Me refiero a esa imposibilidad de darle un estatuto científico a las investigaciones que no están apoyadas, solamente, en la matriz investigativa y orientadora de la historia de la epistemología; es decir, de esa parte dura que, con un maquillaje de hermenéutica, disfraza el requerimiento insorteable del anexo —el entregar cómo y dónde se hizo—. Y con esto, no me refiero a que no quiero explicitar la cuestión. Sino, más bien, estoy queriendo plantear desde qué lugar uno puede pugnar, o disputar, que hay conocimiento —por eso antes hablaba de Gadamer— en otras prácticas que no pasan necesariamente por el registro de la pretensión de un conocimiento totalizante y que, en su sentido de verdad, tratan de no ser solamente arrojadas desde su valor predicativo; sino, des-

de su sentido. Y desde ese sentido, uno puede construir o reconstruir ese lugar de conocimiento.

Entonces, al interior de la filosofía hay muchas huellas; como decía mi amiga Ileana, la que les contaba anteriormente⁵. Ella me dijo: “¿Cómo que no podés pensar el presente? La filosofía del siglo XX lo hizo. Desde Heidegger, estar en el mundo es pensar en el mundo. O también, lo podemos pensar con la cuestión latinoamericana. ¿Cómo que no se puede?”, insistía. Fue así, que me gustó esto que escuché sobre la tobillera electrónica. ¿Por qué la filosofía puede pensar el instante? —es decir, las formas de habitar la existencia y sus problemáticas— y el psicoanálisis también —con otras formas y otras cuestiones. No quiero meterme en los campos; sino, aludir a estas problemáticas— siempre siguiendo esas matrices que, desde mi punto de vista, han descendido de los barcos —cosa que en artículos e investigaciones he intentado llamar como “dispositivos exógenos de formación”—.

Es decir, estamos habitados por dispositivos exógenos de formación. ¿Hay que rechazarlos? De ninguna manera, son maravillosos. Imagínense que, como les decía, soy músico y disfruto tocando Mozart, o Bach. Pero lo que no puedo decir es que, ellos sean mejores personas, o que tengan

⁵ Me gusta mencionar a las personas porque creo que hay que nombrar a aquellas que te hacen pensar. Es por eso que siempre nombro a las maestras de las escuelas con las que siempre aprendo, o a los mismos chicos

un conocimiento que es mejor al de una cholita tocando una baguala en el medio de Jujuy. No puedo decir que ontológicamente, políticamente, éticamente, ni estéticamente, Bach es mejor que la baguala de la cholita. Puedo decir que tiene otra complejidad técnica; o que para comprender lo que allí sucede se requieren otras cuestiones de aproximación estética. Pero lo que no puedo sostener es que, si se volviera a hundir el Titánico, Bach merece ser salvado y que la cholita muera.

Entonces, esto se trata de admitir que no hay una sola forma de existencia y que toda forma de vida merece dignidad. Y esto no puede subsanarse con la dificultad técnica, ni con el origen étnico, o político, para luego imponer un barniz totalizante que crea ganadores y perdedores; oprimidos y explotadores. Y para mí, todo esto fue una especie de trampolín que apareció en mi práctica docente en las escuelas, no desde los doctorados o la ciencia. De esta forma, pienso: ¿Será hora de hacer un artículo que se plantee “qué es aquella cosa llamada ciencia decolonial o postcolonial”? A lo mejor, podemos hacer un anexo para pensar eso.

Pero, volviendo a los marcos reguladores de los dispositivos de formación exógenos —que era lo que estaba diciendo, pero al hablar voy abriendo muchas puertas— hay que pensar que, en el momento en que bajaron los conquistadores, primero, eran hombres —un dato para no dejar de tener en cuenta— y esos moldes que trajeron, fueron moldes cognitivos, jurídicos, políticos. Es decir, moldes re-

guladores que aún se observan en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo, al ver a los alumnos de la clase de primer año que, en su mayoría, son chicos que recién han salido graduados de la escuela secundaria, pensaba: ¿cómo aproximarlos a la teoría decolonial? Entonces dije: “hagamos de cuenta que somos moldes —moldes que nos han bajados, para hacer una reducción— y que, todo lo que no entra en ese molde étnico, político, subjetivo, debe ser erradicado e investido como algo que no tiene valor científico”. Pero esto sería de lo menos. Lo más importante es la dignidad de la vida que merecen, pero, como dijo Dussel (1992)⁶, recuperando a Bartolomé de Las Casas quien, en esa primera protesta ética en contra de la modernidad, le dijo a Isabel: “tengan cuidado. Hay tanto oro en América, que uno podría hacer un puente desde aquí hasta su puerta, majestad. No les importa nada a los españoles, lo único que quieren de esta pobre gente es el oro y las tierras”.

Estamos hablando sobre algo del S. XXI, pero me parece que esto es algo interesante de compartir porque nos lleva a otra mirada que, en mi caso, fue algo que me costó mucho tiempo fundamentar. Uno no es un mesías, o un profeta, como dijo el gran Foucault (1969)⁷—en ese libro maravilloso que trata sobre las distintas formas de la filosofía en la antigüedad— cuando narraba las formas de

⁶ Dussel, Enrique (1992). 1492. *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía. Madrid, España. Disponible en: [https://www.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)19.1492_encubrimiento.pdf](https://www.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)19.1492_encubrimiento.pdf)

⁷ Foucault, Michel (1969). *Arqueología del saber*. París, Gaillard.

hablar de la parresía y los orígenes de la veridicción, la jurisdicción, las convenciones del lenguaje y del gobierno de sí mismo, con el objetivo de dar cuenta de quiénes podían hablar sobre la verdad. Entonces, esto no es mesiánico, ni funcionalista, ni recae sobre una persona. Sino, tiene que ver con la interpelación.

Pienso que, si tuviera que resumir en pocas palabras aquello que intenté hacer, seguramente diría que me di cuenta de que también fui interpelado por la educación y la política. Entonces, lo que me reúne no es capacidad intelectual —que es algo que se aprende, al igual que escribir. Aunque también haya algo de condición natural en eso—. A lo que me refiero, es que no veo esto como algo propio. Si a una persona le cuesta mover los dedos, tocará menos el piano. Y si el otro mueve más los dedos, seguramente pueda resolver eso de otra manera. A lo que voy es que, no es algo que a priori uno pueda decir que posee como talento. Hay una frase maravillosa que dice: “no está mal decir que algunos son mejores que otros—es decir, que hay gente más educada que otra, o que tiene mejor humor, o que corre más rápido que el otro— el problema está en poner eso como un principio al que se le adosa a toda una raza o a una clase”. Porque, puede que conozca a un judío amarrete. Pero también conozco a un protestante amarrete —¡hola! Yo, acá—, o a un católico amarrete. El problema está cuando uno hace universal la particularidad de un sujeto. Entonces, no hay que tener miedo a decir esto. Justamente, ustedes seguramente noten mi insisten-

cia con esto de correrme del lugar propio, de Pepe. Y es porque estoy tratando de dar cuenta de interpelaciones. Y frente a esto digo: “qué bueno sentirse interpelado”.

En todo caso, la educación es un trabajo sobre uno mismo que también implica, como dijo, Hanna Arendt (1993)⁸, aquello que pasa cuando uno ve una imposibilidad y decide asumir el desafío sin dejar de pasar por la interpelación; es decir, de conducir ese sufrimiento por donde corresponda. Siempre dentro de lo que uno pueda soportar y encauzar mediando un dispositivo de la palabra, analítico, artístico, de escritura, pedagógico; o de la forma que sea. Pero, en mi camino, para poder defenderme de la academia —o de ciertas lógicas dentro de ella— fue que me planteé: “¿qué tienen en común todos estos más allá de las cuestiones teóricas? Y acá, hay un significante que es sumamente interesante, ya que tiene que ver con el tema de la interpelación.

Si hay algo para lo que tiene que servir la pedagogía, es para intervenir en los espacios sociales. Y ahí me acordé por qué les quería decir que publicaba en La Capital. No fue por “erudición”, ni nada de eso; sino porque no me quedó otra. Fue por esa negación del origen de la que les hablaba. Por eso no me quedó otra que publicar mucho para defenderme. En el CONICET, —y en otros lugares, también— al principio me pagaban. Pero después, como no tenía nada pensé: “a

⁸ Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona. Paidós

mí me gusta escribir y tengo una facilidad”. Ahora, no sé si lo hago bien —y siempre les agradezco el afecto—. Lo que quiero decir con esto es que, puedo entender que a otra persona le cueste más y que eso sea un trabajo; es decir, que lo puede hacer muy bien, pero que le cueste. Entonces, no sé cuánto mérito hay en eso que te sale fácil. Sí hay mucho estudio, eso sí. Como nos pasa a todos nosotros. El sol nace y muere mientras nosotros seguimos leyendo. El verano está y se va. Esa es una forma de vida. Eso sí nos nuclea. Pero después, nos encontramos con que, para ciertas cosas, hay unos que tienen más facilidad y otros menos.

Pero en mi caso, no me quedó otra que publicar mucho. Y no por compromiso. Al contrario, porque me gusta. Fue así como escribí muchos artículos y cuando fui a ese examen del concurso que les contaba, les dije: “miren, acá tienen. Estos son los artículos de las revistas que ustedes quieren. Con doble referato, ciego, en el mundo. Algunas son en inglés. Otras aquí, otras allá. De Latinoamérica y publicaciones locales con amigos —que ahora que están ahí, es todo más fácil. Porque te dicen: “che, trae algo”. Y esto es algo muy bueno, porque se comparte y se aprende junto a otros y otrxs—. Pero ahí también dije: “lo que más orgullo me da de todo esto, es haber podido sacar una carta abierta contra los pañuelos celestes”. Y a esto lo digo sin ánimos de que nadie se sienta alojado y expulsado. Porque creo que está muy bien que cada uno piense lo que quiera. Pero, en mi caso, sentía que tenía que manifestarme desde una posición. Es decir, no intento dar por sentado que

todos pensamos lo mismo, o que todos tienen que pensar como lo hago yo. Pero sí, reivindico mi potestad de compartir aquello que pienso. Y este, es un camino que no se acostumbra tomar en pedagogía porque se supone que lo tiene que hacer un Dios de la pedagogía —que afortunadamente no lo soy, ni lo seré nunca porque no me interesa ese rol—. Pero volvemos a lo mismo: a quién se autoriza y a quién no. “Si sos un perejil, no”. Y uno, está bien que desee realizar lo que quiere hacer.

Entonces, en ese examen dije: “acá están los escritos que quieren siguiendo la lógica académica. Y también, están las cosas que comparto en forma de relatos en el diario La Capital”. Diario en el que también, hace diez años atrás, me manifesté en contra del examen de ingreso en el Politécnico. Y ustedes podrán pensar: ¿Qué tiene que ver todo esto? Pero, el otro día me encontré con un pequeño artículo que se titulaba “Los niños de los ojos rojos” que trataba de un día, en el que iba caminando, pasé por el túnel y vi a unos niños frente a los cuales pensé: “¿quién murió?”. Porque eran cien chicos, todos con los ojos bien grandes y rojos. Y me dijeron: “no, salen del examen de ingreso”. ¡Por Dios! Exclamé. Parecían androides con esos ojos rojos, “en compota”, diríamos. Así que, cuando llegué a mi casa escribí “La ciudad de los niños⁹ de los ojos rojos”. Después de eso, me insultaron de una forma descomunal. ¡Imagínense

⁹ En ese momento no se usaba el “niños, niñas y ninxs”.

que me metí con una cuestión que era un sacrilegio para el Politécnico! E insisto, no es que diga que tengo razón. Sólo les estoy compartiendo esto.

Parecía que los chicos veían de un velorio. Así como cuando se pierde un ser querido, te dan la noticia y sabes que vas a estar llorando, con la cara deformada, por 48 horas. Toda esa imagen me llevó a eso. Pero me dijeron: “¿cómo vas a usar esa comparación?”. Y esto que les estoy contando no fue hace un mes atrás. Fue hace diez años atrás. Pero lo cuento porque, creyendo —ilusamente— que con la pandemia iba a haber una mayor empatía en relación a eso, recientemente volví a manifestarme con la idea de que en la universidad hay que repensar las formas de ingreso. Porque si se desea una ciudadanía universitaria —cosa que me parece maravillosa— bueno, necesariamente tenés que sacar el examen de ingreso. Y se los dije cuando me invitaron a una charla: “no se puede servir a dos Señores. Quieren la ciudadanía universitaria, pero no quieren el ingreso irrestricto y quieren imponer tus propias condiciones”. Todos estos son colegas maravillosos. No se los dije con el tono que estoy teniendo acá; sino, simplemente trataba de compartir esa contracción que observaba. Es decir, traté de observar a través de la incomodidad y no desde el Super Yo. Así que les dije: “ustedes están hablando de que están muy felices de haber obtenido la ciudadanía universitaria, pero no nos engañemos. Eso no es ciudadanía universitaria. Por estatuto, el ingreso a la universidad es irrestricto. Entonces, si no puede haber ingreso

irrestricto porque no hay fondos, que vayan por sorteo”. Y dije esto del sorteo porque cualquier persona del nivel docente tiene a alguien que se tiene que preparar en matemática, o lengua, por \$20.000 pesos por mes.

Entonces, me parece que eso es parte de una deuda colonial. Es decir, me refiero a una deuda de la transmisión. Más allá de que los colegios preuniversitarios sean maravillosos, me parece interesante observar que dije esto hace diez años atrás, a partir de algo cotidiano que ví. Y lo volví a decir ahora, cuando pensé que, a lo mejor con la pandemia, se presentaría el momento para poder decir lo que quería, porque creía que no iban a hacer el cursillo —que al final, creo que se dio igual. Con protocolo, poniendo gente; no sé. Cada uno sabrá—. Pero, así como creo que la lucha de género y la clave feminista es algo indetenible —como decían Sandra y Félix —, también creo que, en algún momento, todo esto va a ocurrir en la universidad. Y en algún momento, los colegios preuniversitarios van a tener que ponerse a hablar realmente de las formas de ingreso. Porque no se enfrentan con el conocimiento, sino, con estas matrices de las cuales les hablaba anteriormente; con estas formas de legitimar.

En el corazón de esto, se encuentra algo que, de esas perspectivas meramente ilustradas, constructivas, o de poner pisos sumamente elevados, que sigue estando latente. Y se trata de perspectivas que uno puede respetar, o no. Y frente a las cuales puede decir “esto es lo que pienso” y de

esa forma, darle cierta autonomía. Pero el problema está cuando se saca a lucir la chapa de la ciudadanía universitaria. Y no, no es una ciudadanía universitaria plena, falta algo. Entonces, es la propia contradicción la que lleva a intervenir. No es algo que se da porque uno es un “mono sabiondo” —¿se entiende lo que quiero decir?—. Es como si les dijera: “qué hermoso vivir en este país donde uno puede elegir las cosas” —y ahora voy a dar un ejemplo brutal, perdón — y que me respondan: “ah, no, para. Pero ustedes no viven en democracia”. —Imagínense que nos estamos refiriendo a un país en el que no hay democracia —. Entonces, a lo que voy es que, es el propio lugar de enunciación el que incluye una contradicción en donde uno, a lo mejor de forma sutil, aprende a verlas y a estar afilado frente a ellas.

Por todo esto digo que la pedagogía de la educación es un trabajo sobre uno mismo. Y que, si no se está pendiente de afilar la sensibilidad del sujeto y se piensa en una sensibilidad solipsista o vanidosa, al estilo de: “qué lindo que estoy sonando en mis propias palabras. Que bien que me está saliendo este concepto, ¿estarán maravillados de lo lindo que se me escucha?”, eso tiene que ser impugnado. O por lo menos a mí. Eso no me interesa. Para mí, las cosas tienen sentido cuando son al servicio del otro. Y ese otro, ¿quién es? ¿El gran amo o el que está sufriendo? Es el que está sufriendo. Esa es la lógica de la educación que a mí me interesó ver desde el lugar de la identificación, pero también de la interpelación. De esta forma podemos ob-

servar que nos podemos plantear la educación como la identificación con el gran amo — es decir, con el poder —, o con los que la están pasando mal. Y si nos volcamos por la segunda, no se trata de una identificación desde un lugar servicial; sino, de una identificación con alguien que es un hermano, o una hermana.

En la lógica académica no estamos acostumbrados a tratarnos de “hermano y hermana”. Y, justamente, eso de las jerarquías, de las distancias y de que el afecto no puede intervenir en estas cuestiones, es parte de la universidad colonial. Y esto está bien para la persona que se sienta cómoda con eso, pero no es mi caso. Por ejemplo, en esto que les contaba de ser maestro de música — y tejiendo el rompecabezas que fui haciendo— me pasaba que, afectuosamente, los chicos se me colgaban como monos, de a diez en un brazo y diez en otro —cosa que ahora no se puede por ciertos cambios culturales — y yo les decía: “por favor, ¡déjenme llegar a aula!”. Con esta anécdota quiero referirme al circuito de la afectividad. Es decir, a ese circuito de abrazos —aunque con la autoridad y con el respeto que implica la docencia —, ese lugar maravilloso de la otredad, de la amplificación de esto que decía de: “no estoy de acuerdo con este maestro/a”, o, “pero mira que este hizo esto...” pero, cuando uno está ahí, en una plenaria — tal vez — uno puede pensar que le están haciendo perder el tiempo. Pero, en fin, hay una mesa donde circulan unas medialunas dulces —o alguna otra cosa para comer — y

se comparte con otras personas que te preguntan sobre cómo está tu vida; qué le pasó a tu familia; si tenés hijos o no y te preguntan cómo están ellos. Es un momento de recuperación de la palabra, de vehiculización de la palabra.

A esto, por ejemplo, lo identificaba con una colega que, en el único lugar que hablábamos, era cuando nos tocaba cuidar el recreo. Pero este lugar tenía como una potestad mágica para terminar siendo el espacio donde coincidíamos y el único momento que hablábamos. Siempre recuperábamos la conversación en el punto exacto donde la habíamos dejado en el timbre del recreo anterior. Y así era durante todo el año. “¿Cómo están tus cosas?”. “Tengo que ir al médico. ¿Vos estás bien?”. Y “rin”, sonaba el timbre para volver a clases. A la otra semana, cuando nos volvía a tocar cuidar el recreo, nos encontrábamos y charlábamos: “¿Cómo te fue en el médico?”. “Bien. ¿A vos cómo te fue?”. “Bien, mañana tengo que ir al ...” y “rin” otra vez. Y así hasta la otra semana. Entonces, como decía Zizek (2003)¹⁰, se trataba de un signifi-
ficante que suspendía el tiempo. Luego hacíamos como un punto y retomábamos desde ese lugar de afecto.

De esta forma, creo que hay cosas que cambian cuando la otra persona te empieza a alojar, ya no como un intruso al estilo de “¿y este qué quiere?”; sino, desde un lugar genuino —cosa que demora un tiempo. La deconstrucción

¹⁰ *Sublime objeto de la ideología*. Slavoj Zizek. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003

del fantasma que el otro hace sobre uno mismo cuando te ve, lleva su tiempo —. En mi propio caso, por ejemplo, venía del mundo escolar y decía: “estoy relajado porque estoy en las escuelas. En otro ámbito me tengo que comportar de otra forma”. No me gusta ir a instituciones en las que para entrar tenés que llevar granadas, escudo protector, la bomba de humo, etc. Porque hay algunas instituciones a las que hay que ir así, preparado con un arsenal subjetivo con el cual enfrentarlas. Y a mí, eso no me parece cómodo. Ya sean escuelas, universidades, o lo que fuera. Pero igualmente reconozco que también está bueno hacerse fuerte para poder dar ciertas batallas.

Pero, —y tratando de seguir el hilo— todo esto me llevó a entender que, si la educación no tiene que ver con el trabajo de una sensibilidad —como daba cuenta en el ejemplo de la universidad, donde nos costaba el lugar del afecto¹¹ — difícilmente podamos romper con la colonialidad. En este sentido, tuve una experiencia maravillosa en Chiapas —y lo he contado varias veces—. Ese, es un lugar donde te tratan de hermano. Cosa que, al principio, a uno le parece un tanto extraño. No estamos acostumbrados a eso. Y siendo docente, me pasaba que había estudiantes que me decían: “pero usted, hermano, está diciendo tal cosa...”. Y ante eso, yo me quedaba totalmente extraño.

¹¹ Afecto entendido como categoría política. Amor, como una categoría que denota la capacidad de alojar al Otro.

Después, cuando me pude relajar, me pareció un lugar maravilloso. Cada uno estaba en el rol que le ocupaba en su momento, pero desde una horizontalidad ética. Es decir, era esa horizontalidad de la hermandad que, como comunidad, en medio de la montaña, en la universidad pública de Ciencias Humanas de Chiapas, hacía que se trataran de hermano y hermana. Eso fue algo que me pareció maravilloso. Pero sé que nosotros, rápidamente podríamos impugnar eso con un: “¿vos qué te pensás, que esto es un convento, un monasterio? ¡Qué hermano, ni hermano! Mis hermanos están en casa. O algo así.

Creo que cuando uno analiza esto que otro puede decir —y está bien que se pueda pensar así—, se puede observar una lógica colonial. Es decir, se puede ver esa universidad de la que les hablaba, con sus marcos reguladores que han bajado de los barcos y que dan una impronta cognitiva, jurídica y de habitus —como diría Bourdieu— del cuerpo; una hexis corporal que te hace enfrentar de una manera particular las cosas. Pero, no me refiero a que debido a esa formalidad no haya humanidad. Por Dios, quiero que esto quede bien claro. Solo digo que, mientras también esté ese otro y, por ejemplo, te inviten de jurado y te tengas que poner una toga roja y sentarte en un trono —cosa que les ha pasado a colegas— bueno, no hay problema. Está muy bien. O pensemos en circuitos de resocialización como, por ejemplo, pinchar al otro en las tesis de doctorado para ver si se defiende. Es decir, jugar un rol más “agresivo” —

por así decirlo— pero después, el evaluador y el tesista se dan un abrazo y le ponen un diez.

Es decir, no es que esté siendo lineal, o que esté poniendo blanco sobre negro en alguna especie de antagonismo, no. Lo que quiero decir es que hay mixturas, que si uno les hiciera un análisis de tipo biológico —lo digo en forma de broma—y dijera: “hay un componente escolar, otro identitario y uno artístico”, tal vez podríamos ver que este rompecabezas representar el animarse a tratar de ser aquella versión que a uno le salga en la vida. Y que, si yo era una versión que parecía no gustar en la investigación y frente a la cual sostenían que podía hacer eso; bueno, “está bien”, dije. De esa forma, no estaré aquí, o no estaré allá —es decir, en los circuitos de la cuestión—. Podré no estar en el organismo de investigación más grande del país. Pero porque quería hacer otras cosas. Y es a esto a lo que quería ir.

Quiero poner en el centro a la pregunta que surge en estos casos: “bueno, entonces, ¿no hago nada?”. No, hago lo que quiero —en el buen sentido—. Lo hago. Vivo de dar clases en la escuela y la universidad, pero también tengo derecho a escribir y a investigar. Y esto, tiene que ver con entender a la educación como un derecho, no como una obligación. Tengo derecho, aunque no esté en el ámbito universitario. Yo lo estoy, pero si no estuviera, si fuera un humilde maestro —en el buen sentido del término— que no está en la universidad, ¿acaso no tengo derecho a investigar? Y si lo tuviera, ¿bajo qué rótulo estaría esa inves-

tigación? Me parece que estas pueden ser preguntas para una sociología de a pie, o de nuestros intereses. ¿Cómo se podría enmarcar una investigación así? Y estoy pensando en preguntas potentes, bien enunciadas, política y metodológicamente bien construidas. Pero, resulta que la persona en cuestión no está en ninguna universidad, es un maestro de escuela. Entonces, ¿qué pasa? ¿No puede hacer su investigación?

Acá, está la pregunta por la forma de legitimación que hay en torno a un derecho. Y esto también me parece muy interesante. ¿Solamente la universidad puede investigar? ¡Cosa que encuentro maravillosa! Pero, frente a la cual, igualmente me pregunto: una escuela, como, por ejemplo, aquella de la que vengo ¿no podría tener una secretaría de investigación o una de extensión? ¿Acaso no podría tener un departamento de investigación y publicación?

- Laura Matilde Michelón: Esto de la docencia me toca muy de cerca. Fundamentalmente soy docente y trabajo en varios niveles en el sistema educativo, por fuera de lo que es la organización universitaria. En esto, uno de los mayores problemas con los que se encuentra la docencia en sus niveles provinciales es, justamente, eso que decías de cómo legitimar esta praxis cotidiana que es riquísima en acciones, pero que no es investigación porque no se está avalando, o porque no se está formando. Es como un discurso al cual no se puede acceder. Y vienen a investigar desde el

lugar de la universidad, los tecnócratas del momento, o los universitarios que, tal vez, no han transitado este terreno donde hay preguntas concretas y quehaceres concretos a investigar. Cosa que, no digo que esté mal. Pero, me parece que el quehacer cotidiano del docente implica una investigación que tiene que estar avalada. Y estoy viendo que Félix dice que sí.

- Félix Temporetti: Perdóname, es que creo que, junto con Pepe, han metido los dedos en el enchufe. No quiero entrar ahora con esto, pero, me parece que esto que ha dicho Pepe, junto con lo que ha dicho Laura después, se trata de uno de los quid de la cuestión que interpela a la Universidad, a la CONEAU y al Ministerio.

- Laura Matilde Michelón: Sí, a los discursos de poder que andan circulando y decretando de dónde sale el saber. Que, en definitiva, es la academia. Cuando, en realidad, hay todo un saber que proviene de la praxis en sí, pero que se encuentra deslegitimado.

Y eso también está en relación con lo discursivo. En el sentido de cómo se expresa, o cómo funciona la narración. Es decir, si es que hay que narrar, o hay que escribir con las normas APA, este idioma despersonalizado que, en todo caso, en la praxis cotidiana, la despersonalización se da un poco menos. Porque quien investiga está absolutamente

comprometido, o interpelado, por lo que va a hacer. O sea, este discurso sostenido desde la academia es casi impersonal, diría. Deja por fuera a la narración, al relato. O, al menos, eso es lo que pienso desde mi labor docente.

- José Tranier: Laura, muchas gracias. Coincido. Porque la idea no es, insisto, subirnos a un rin. Sabemos lo maravillosa que es la universidad. Como así también, reconozco las falencias de la escuela. No estoy romantizando ninguna institución. Más bien, estoy hablando de la potencia maravillosa de cada una. Pero eso no quita que uno pueda decir: “amplíemos las fronteras”. ¿Por qué cuando uno va a la Universidad de Jujuy, o a la Tucumán, se da cuenta de que hay otras cuestiones de fondo, o que circula otra afectividad? Está bien, son ámbitos más pequeños. Pero esto nos lleva al relato fundacional de la impronta de la universidad colonial. Como, por ejemplo, la de Córdoba, —que es maravillosa, pero— ¿hasta cuándo hay que sostener estas caracterizaciones y cuestiones? Hay lugar para todo.

Si hablamos de Universidad y, por lo tanto, de “universalidad”, uno debería poder encontrar un espacio formal si es ahí donde uno se siente cómodo, o si se siente bien escribiendo de forma despersonalizada. Es decir, uno debería poder hacerlo. Pero lo que sucede es que, por ejemplo, si uno quiere escribir en primera persona, o en segunda persona, tiene que ampliar sus propias líneas de investigación y darse cuenta que su línea, evidentemente, no es la más importante. Pensemos, por ejemplo, que hay una es-

cuela en el barrio Qom que investiga sobre el aprendizaje y los niños, ¿tiene que ir un antropólogo ahí? ¡Bienvenido el antropólogo! Pero a lo que me refiero es que, si las personas de esa escuela de ese barrio en La Tablada, quieren escribir sobre ese tema, ¿qué pasa? ¿Le tienen que pedir permiso a la historia?

Es por eso que, en broma, siempre que me invitan a algunos lugares digo que ahora estoy terminando mis estudios en Ciencia Política y en Historia. Pero también les digo que se queden tranquilos, que no soy historiador, ni politólogo. Pero que eso no significa que no tenga derecho a preguntarme si algo es historiable o no. O, cuál es su condición de historiabilidad. Tengo derecho a preguntarme eso. No soy politólogo, ni lo voy a ser nunca. Simplemente, voy a tener un doctorado en Ciencia Política sobre estas cuestiones que denominan “narrar el presente en la educación. Teorías poscoloniales y decoloniales para pensar los momentos de crisis en la pedagogía”. Pero en esto digo: no soy politólogo, pero tengo derecho a preguntarme por las condiciones políticas y de subjetividad en un momento determinado. Tengo derecho, pero quédense tranquilos que no les vengo a quitar ningún campo. No soy politólogo. Quédense tranquilos, no soy historiador. Pero puedo preguntar si algo tiene potencia historiable o no. Eso es distinto. Y desde ahí me afirmo y reivindico mi derecho a preguntar sobre ciertas cuestiones. Así como les digo que no soy psicoanalista, de ninguna manera.

Y cuando digo que “no soy”, lo digo en el sentido que tendría que estudiar. Y no sé si podría entenderlo y comprenderlo. Pero sí sé, que desde la formación docente tengo derecho a preguntarme sobre qué prácticas alojan más la alteridad. O cómo se propicia un ambiente ético capaz de sentar ciertas condiciones que hagan de la subjetividad algo que se favorezca, o algo que la erosione. Tengo derecho a preguntarte eso sin ser psicoanalista. El problema está si yo me presento y les digo: “hola, ¿cómo están, colegas?” y les hablo desde ahí del psicoanálisis. Ustedes podrían decir: “ah, no. Flaco, ¿quién sos? ¡Bajate del poni!”. ¡Y estaría muy bien que hicieran eso! Pero, entonces, acá hay algo distinto. Hay algo de los permisos y de las autorizaciones que, finalmente, tiene que ver con un lugar de jerarquía absoluta y que nos termina dividiendo en amos y súbditos. Esta mirada hegeliana se ha anclado prontamente.

Para que se entiendan todos estos cuerpos diversos que fui abriendo, decía que la educación tiene que ver con un registro de la sensibilidad, con una palabra insistente que tiene que ver con el alojar. Y con aquello que, como un lente, me permitió mirar ciertas cuestiones de la realidad y de la circulación de nuevas identidades en emergencia. Es decir, me refiero a haber visto ciertas cuestiones emergentes en la coyuntura que me parecían valiosas y que no tenía ganas de esperar para analizar, porque no sé si voy a estar vivo dentro de veinte años, cuando me den permiso para escribir sobre eso. No, quiero hacerlo ahora. Ahora tengo ganas de compartirlo. Y no es porque piense que tengo ra-

zón en algo. De última, dejá que lo escriba y cuando pasen veinte años y eso esté en los archivos, otra persona pueda decir: “mira, este lo vio mal”. O, “este lo vio bien”. Pero, a lo que voy es que al menos intenté hacerlo.

No es que estoy creando una tendencia en Twitter, o que estoy haciendo un manual de investigación. No, insisto, reivindico mi derecho a poder expresar ciertas cuestiones en su potencialidad de emergencia. Y, en cuanto a eso, les quiero compartir que uno fue dotándose de armas —en el buen sentido— para poder fundamentar todo esto. En este sentido, hay un texto de Gombrowicz (1965)¹², un dramaturgo polaco maravilloso, que en su libro *Cosmos* dijo que, en su momento, siempre estuvo opacado por la figura de Borges. Patricia me puede corregir, pero lo decía en el sentido de que Borges aparecía como un Superyó literario. Y en este sentido dijo: “¿nunca nadie será capaz de transmitir el balbuceo del momento en el que nace? ¿Por qué razón, si hemos salido del caos, nunca podemos entrar en contacto con él? Apenas fijamos nuestros ojos en algo, sobre nuestra mirada surge el orden, las formas. Pero vamos a suponer que esto no importa; que sea como quiera”.

12 Gombrowicz, Witold (1965). *Cosmos*. Buenos Aires, El cuenco de plata, 2015

También, hay una entrevista maravillosa que le hicieron a Foucault (1977)¹³ llamada “No al sexo rey” donde, a lo último, aparece un periódico que dice: “sueño con un intelectual que rompa toda evidencia. Que rompa los principios universalizantes, los principios totalizantes. Y que esté absolutamente comprometido con el presente”. Como verán, junto perlititas que me permitan que me golpeen menos. Un investigador es el que puede juntar perlititas para que lo agredan menos, haciendo una suerte de jaque mate.

Me gustaría terminar con esto que mencionaba acerca de la empatía en la pandemia, o aquello que veo que se ha generado a partir de nuestra historia inmediata con el surgimiento del COVID-19 y con las afectaciones que tuvo a la mirada latinoamericana —como ustedes la denominan en este espacio—. Es decir, me refiero a cómo todos estos intelectuales podrían ayudarse desde un lugar que los ha interpelado. Entonces, hice una especie de recuento narrativo de algunas cuestiones para compartir.

Pensaba que, muchas veces, como docente, me vi acompañando a amigxs que estaban por terminar su tesis de doctorado y me di cuenta de todas las veces en las que también estuve repitiendo el disco metodológico y les decía: “no importa lo que digas. Vos podés decir lo que quieras, no te van a rechazar. Lo que sí, fijate de ajustarlo metodológicamente porque, a lo mejor, no están de acuerdo con vos. Decí lo que

¹³ Lévy, Bernard Henry (1997). Foucault: *no al sexo rey*. Triunfo. Año XXXII, n. 752
Foucault, Michel (1977) No al sexo rey. Entrevista. https://www.europeana.eu/es/item/2022701/oai_gredos_usal_es_10366_66655

quieras, pero decilo bien metodológicamente así no te van a decir nada”. Y me di cuenta que, en un sentido, era una barbaridad lo que decía. En algunos aspectos de mi recorrido, crecí con esos consejos de “no importa tanto lo que digas, sino cómo lo digas”, o, “en todo caso, al jurado puede no gustarle lo que escribiste, pero no te va a poder decir nada porque vas a estar en un bunker metodológico”.¹⁴

Está bien, todos entendemos que se trata de una estrategia para que un trabajo sea lo más inatacable posible. Es en este sentido que funciona como un “búnker metodológico”, que cuando uno camina esa especie de campo minado que son las evaluaciones, posibilita la anticipación, una especie de futurología. “Si digo esto, me pueden decir esto. Entonces, tengo que correr esta pieza. Ah, pero si digo esto descubrí otra cosa. Entonces me tengo que defender desde acá”. Así, se va armando algo absolutamente inatacable. Pero, en el fondo, la pulseada no se trata de compartir —no sé si entiende lo que les quiero decir—. Esto tiene que ver con aquello que les decía sobre que, a veces, yo mismo me encontré diciendo: “no importa lo que digas, pero lo tenés que decir de una forma tal que el otro quede en “jaque mate metodológico”.

¹⁴ A esto lo estoy pensando “en caliente”. Tal vez esté mal, pero ustedes pueden intervenir y decirme: “no, Pepe. Una cosa es decir esto...”. Porque considero que es así cómo se aprende. No tengo miedo al error, porque aprendo y cuando la gente me señala algo ¡lo encuentro maravilloso! Maravilloso porque, personas que saben más que yo me están allanando el camino.

Y después me gustaría preguntarles a ustedes, como expertos y expertas en metodología, qué es lo que piensan; porque creo que, hablar sobre lo que se dice es un deber político de la universidad y en este sentido, me parece que no es algo menor eso de “decí lo que quieras, pero...” porque es poner pleitesía a la metodología en desmedro de aquello que se está compartiendo o enunciando. “Ah, pero si está bien metodológicamente no te pueden decir nada”.

Pero, ¿por qué hoy digo que no sé si estoy del todo de acuerdo con esto? Porque hay una dimensión ética y política de la transmisión. Una dimensión del contenido que tiene que ver con decir: “mirá, esto metodológicamente está bien. Pero lo que estás diciendo, tu concepción de enseñanza y de aprendizaje, es un espanto” —estoy pensando un ejemplo en el momento—. O, “estás favoreciendo a tal cuestión”. O, “estás siendo funcional a los dispositivos de poder. Pero metodológicamente está brillante”. Eso mismo que yo me encontré diciéndole a mis propios amigos. “Che, vos que ya rendiste, tengo que rendir la tesis”, me decían. “Ah, no importa. Vos, ajustala metodológicamente para que no te puedan decir nada”, era mi respuesta. Y hoy creo que se trata de las dos cosas.

¿Todo esto será por mi propia sobre implicación debido a lo que he padecido metodológicamente? Hoy a la mañana temprano, pensaba: “al final, me voy a la cueva del cuco, ¡a la cátedra de metodología! Que es mi gran fantasma histórico. Me da vergüenza y, a la vez, no me da ver-

güenza decirlo. Porque no es que uno sea un hippie —con todo el respeto que merecen los hippies, que son maravillosos a nivel filosófico—. Pero, lo que quiero decir es que uno ha estudiado. No es que decís: “esto vino por añadidura” —como bien decía Félix anteriormente—. Gramsci (1947)¹⁵ decía que el tiempo es un seudónimo de la vida misma. Todos los que estamos aquí sabemos que esto es lo que nos gusta. Lo que nos articula es estar leyendo, trabajando, escribiendo. Y así se van los años, no en vano porque a uno le gusta. Mientras otros están en la pileta —que es algo maravilloso y me encanta ir a la pileta y nadar— a nosotros, en gran parte de nuestro tiempo, nos gusta estar leyendo y escribiendo. Por esto digo que a eso nada te lo reemplaza. Ni un disco, ni un chip. Para hacerlo, solo basta el trabajo y el esfuerzo de uno.

Bueno, no me acuerdo por qué estaba diciendo esto. Cualquier cosa ustedes pueden recordarme en base a qué estaba diciendo esto. Igualmente, ya me voy a acordar. Pero sí me acuerdo que con esto quería ir a la parte del tema de la interpelación que, creo, que todo este recorrido me fue acercando a eso.

Pero antes, quiero decir que la Universidad Nacional de Mar del Plata también es una gran deudora de mis conocimientos y mi reconocimiento. Ha sido muy generosa

¹⁵ Gramsci Antonio (1947) *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires. Nueva Visión 1998

conmigo. Y a esto quería decirlo porque, ayer le contaba a Félix que fue la Universidad que cerraron en la dictadura masacrando a todo el plantel. Fue una cosa muy sanguinaria, como en todas las dictaduras. Pero, la diferencia con otras escuelas de educación fue que, en el año 1983, con la recuperación de la democracia, no se restituyeron los cargos. Entre el 83' y el 85', la mayoría de las escuelas de Ciencia de la Educación de la Argentina se reabrieron reconstruyéndose. Mar del Plata, sostuvo esta herida colonial. Es decir, estuvo hasta el 2019 sin su Escuela de Ciencias de la Educación —y en ese momento me invitaron para la reapertura—. Durante todos los años que estuvieron sin escuela, hicieron una especie de centro de investigación multidisciplinario. Se trataba de gente como ustedes —psicoanalistas, lingüistas, filósofos, historiadores— que estaban articulados por el deseo a la educación y por eso formaron un centro multidisciplinario.

Siempre cuento que una vez me invitaron a un seminario y como para bajar un poco la ansiedad dije: “¿quién es la audiencia?” y me dijeron: “es una gente que no tiene escuela de educación”. “Ah, ¡buenísimo!”, pensé. “Todo lo que diga va a venir bien”. Pero resulta que, nunca en mi vida leí tanto y la pase tan mal en un seminario. Porque, claro, tenía a todos profesores titulares, como ustedes, expertos en lo que daban en sus cátedras, pero que les interesaba la educación. O sea, me refiero a que, no podía dar una pincelada de sociología, o una pincelada de esto y de aquello.

Tenía a un montón de referentes multidisciplinarios. Y ahí estuve, prácticamente llorando y estudiando. ¿A qué voy con todo esto? A que primero, todo eso se trataba del propio prejuicio colonial. “Ah, no hay escuela de educación. Al saber lo tengo yo, porque ellos no lo tienen”. Y, después, justamente, lo más interesante que vi fue que ellos eran pioneros en estos abordajes disruptivos que entran en tensión con las matrices clásicas de la formación. Porque, como ellos no tenían escuela de educación, eligieron los pasajes de formación que más se ajustaban a aquello que querían. De esta forma, las lógicas narrativas, geográficas y subjetivas eran otras. Entonces, el equipo de Luis Porta¹⁶, con toda su gente, ahí, en Mar del Plata, también han sido unos grandes referentes. Y esto lo traje porque me lo acordé a partir de la compañera que decía: “tratan de superar esta instancia entre el saber universitario y el saber escolar desde otro lugar narrativo”.

¹⁶ Luis Porta, Profesor Titular Regular Problemática Educativa en Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

¿Alguien abrió el micrófono para preguntar algo?

- Félix Temporetti: Te quería proponer si podemos hacer un paréntesis de diez minutos para que te tomes unos mates y algunos podamos ir al baño.

- José Tranier: Bueno, dale. Después haceme acordar lo de la empatía, así hacemos que hablen ustedes.

- Sandra Gerlero: Y si quieren, podemos retomar los comentarios que los y las colegas están haciendo en el chat, ¿les parece?

- José Tranier: ¡Dale! (...)

Hay algo que me quedó pendiente sobre la práctica en la Universidad de Madison con Michael Apple. O algunas cosas que hoy, en este momento, uno se pregunta: “¿Cómo hacen para sobrevivir ahí?”. Después, entendí que él viaja por el mundo todo el tiempo. Y creo que eso es una manera interesante de defenderse porque, el que conoce Estados Unidos, sabe muy bien que siempre pueden encontrarse personas maravillosas—la gente, el pueblo—pero, después, históricamente, es un lugar donde no hay verdades para que puedan circular más autos. Es decir, urbana (y por ende, políticamente) se planifica desde un lugar muy hostil que es el neoliberalismo. Con esas construcciones,

si no tenés auto sos un muerto civil. Pero, más allá de que esa universidad es pública y de que es bastante progresista —después podremos discutir si es progresista o no—, al menos tiene gente muy interesante. Y si hay algo que me quedó de esa experiencia es la imagen de esos docentes que se arrastraban para una defensa en bermuda, chancletas y llevando un café. O la gente comiendo en clase, algo a lo que nosotros no estamos tan acostumbrados. Y cuando digo comiendo, no me refiero a una galletita. Me refiero a comer un pedazo de pollo, tipo Los Simpson, —tal vez si fueron, lo hayan visto— y a untar unas mini zanahorias con dips. Todo esto mientras el profesor está dando la clase. ¡Hacen banquetes! Bueno, por ahí, a ellos les sobra la comida ¿no? Pero, a lo que me refiero es que, uno no está acostumbrado a eso. A mí, me da vergüenza, o pudor, ¡hasta masticar una galletita! No sé, acá tenemos otra idiosincrasia. Félix, allá en España, ¿cómo hacen?

- Félix Temporetti: En España, para eso, está el bar.

- Sandra Gerlero: Si les parece —a ver Pepe qué opinas— podemos completar el desarrollo que quieras hacer con aquellas cosas que hayan quedado pendientes y después de eso, abrir a un intercambio, inquietudes, opiniones y aportes.

- José Tranier: Me parece bárbaro.

- Sandra Gerlero: También me gustaría leerte dos aportes que hay en el chat: uno es de Ana Borgobello, que dice que la deja pensando esa idea de “lo que está bien metodológicamente”. Quizás sea la RAR el cómo se llegó a esas conclusiones y, quizás también, el desde dónde se lo dice. Son preguntas abiertas, preguntas que en su desarrollo también nos incitan.

Laura Michelón dice: “los discursos de poder dentro de las investigaciones, pensando en la docencia por fuera de la universidad, están atravesados por un sesgo de género y de clase”. Y en relación a tu desarrollo acerca de ampliar las fronteras de la universidad y cuál es la legitimación que hacemos en torno a las investigaciones que no son realizadas en el marco universitario, Laura también nos dice que: “de igual forma, se pierden experiencias de movimientos populares contrahegemónicos que son riquísimas y que, fundamentalmente, surgen desde las mujeres”. Si te parece, con estas intervenciones podemos ir retomando y abriendo a nuevas opiniones.

- José Tranier: Ahora prometo no aburrirlos. Ya tuvimos ese primer momento de conversación, o de sinceramiento, acerca de las lógicas de la investigación.

- Félix, después, si querés, tengo algo así como cinco libros que son medios demoledores y lindos para compartirles.

Si ustedes los quieren para la cátedra, tengo libros de metodologías indígenas de Linda Smith, una autora de Nueva Zelanda que tiene un libro maravilloso que se llama *Descolonizando las metodologías*. Esto no significa que tienen que ir al campo vestidos de taparrabos, ¡por Dios, no! Porque ese es el gran prejuicio eurocéntrico —o etnocéntrico— de cómo se miran las prácticas. Más bien, ella hace un juego de miradas sumamente interesante. Después, hay otros libros sobre prácticas comunitarias y territoriales mexicanas y también de Estados Unidos. La universidad de Los Ángeles, la de Berkeley y la de California, tienen muchos mexicanos, chicanos y muchas personas que, por su cercanía, han pensado en el terrero de las prácticas investigativas desde lugares maravillosamente subalternos y que son muy interesantes. Estos son textos que me gustaría compartirles. Se los paso para que los vean. Y si quieren, también para que los rechacen. Pero, al menos, para que puedan ver desde dónde es que intento apoyarme en estas cuestiones, para que quede claro que esto no es un fundacionalismo o un mesianismo personal. Sino que, se trata de ver que en el mundo también hay mucha otra gente preocupada. Y que, justamente, la perspectiva decolonial y postcolonial tiene que ver con la representación que hay en el mundo de cierta minoría, o de ciertas miradas y de cómo le devuelven el espejo a esos quienes observan. Por ejemplo, cuando los estudios poscoloniales vieron, en Estados Unidos, a partir de la década del sesenta, cuál era el

lugar de enunciación de esa construcción fantasmática de medio oriente, o sobre lo asiático, o sobre los latinoamericanos; es decir, esa construcción hegemónica como una totalidad que se presenta ante la audiencia dijeron: “para, ¿por qué no nos preguntan a nosotros? Esto se puede ver muy bien en Spivak (1998)¹⁷ con eso de que “el subalterno puede hablar”. Desde ese libro fabuloso, también se puede mirar en qué punto de enunciación, o desde qué horizontes, se marcan estas rutas.

No quiero marearlos con todas estas cosas. Sino que, antes del recreo, habíamos quedado en algo que tiene que ver con el poder decir esto para nuestro contexto latinoamericano, o en cualquier otro lugar donde se reproduzcan estas desigualdades coloniales. Ya sea en Asia, o en África, ya que todos tenemos mundos en común.

Pienso que, en la Facultad de Humanidades, sería maravilloso que, aparte del pack de materias que nos daban —vieron que nosotros tenemos un pack de materias introductorias— nos dieran otra perspectiva. Porque era un manual ilustrado de introducción a ese mundo —y es maravilloso. Cada docente hará su formación, su introducción— que se trataba de contenidos mínimos de lingüística, introducción a la psicología, de filosofía. Contenidos maravillosos y muy potentes. Pero, qué interesante sería

¹⁷ Spivak, Gayatri (2003). *¿Puede hablar el subalterno?* Revista colombiana de antropología, 39, 297-364.

hacer dialogar a esos saberes desde otra matriz que pueda rupturizar con la mera introducción al mundo ilustrado. Es decir, que pueda poner en juego esos saberes.

Y acá no se habla de rechazar algo. Me parece maravillosa esta mirada. Es maravilloso este otro posicionamiento. Pero lo que planteo es, cómo hacerlo dialogar con otras gramáticas de poder; con otras formas de funcionamiento; con otras formas cognitivas y experiencias locales. Para que, de esta forma, nuestro camino no sea una escalera a la matriz ilustrada donde estamos haciendo una carrera para ganar una corona. “Tomá la corona, te graduaste y ahora te doctoraste en esa matriz”. Y con esto no estoy hablando mal de la casa a la cual pertenezco. Sino que, estoy poniendo la misma metáfora de ese eclecticismo del cual les hablaba — y perdón por la reiteración de la propia experiencia. Pero bueno, soy yo. No es otro el que habla—.

También, he hecho cosas que son impensables desde la lógica de la historia de la música. Pero no “yo”; en clave de mérito personal. Cuando un músico toca en un concierto tiene un programa¹⁸ en donde puede haber un canto gregoriano, o música del siglo XX —ustedes seguramente lo hayan visto si es que tienen algún amigo que toca y

¹⁸ Por ejemplo: en la primera parte podés tocar Mozart y Bach; después Schubert, o Stravinski. Pero también, incluir música popular, como una vidala; o música latinoamericana; o algo de jazz. Simplemente porque así se lo desea; porque se tienen ganas.

lo fueron a ver—. Todo está reunido en un programa de media hora. Pero si uno observa esa coexistencia histórica, estética y filosófica, desde los ojos de la matriz histórica, seguramente diga que es imposible que coexistan. Se trata del famoso “mundo y sus alrededores”. Se puede tocar una canción fúnebre de la antigüedad antes del cristianismo y pasar al siglo XXI, o a una composición del siglo XX. Pero ningún músico pensaría lo anterior. Si ustedes lo hacen, sería como un meme¹⁹. Porque un músico, nunca entendería cuál sería el lugar desde el que le están diciendo que está en falta debido a tocar una canción fúnebre de cinco siglos antes de cristo y, a su vez, en el mismo programa, haber incluido algo del siglo XXI.

Si estamos diciendo que, al día de hoy, no puedo ir a un congreso de historia de la educación porque termina en el 2000 ya que no le dan intección al 2001 —es decir, no le dan un estatus—. Pero después, sabemos qué es lo que va a terminar pasando —y lo digo sin resentimientos— serán los de la UBA, los grandes Popper, quienes se adueñarán de ese campo y serán los expertos que hablen de eso. Si así

¹⁹ Una vez, copiando a mis alumnos, hice un meme. ¿Vieron que hay un meme muy gracioso que circula de una mujer rubia que está acusando un gato? ¿Lo vieron? El gato está comiendo, ella le reclama algo y las personas ponen distintas cosas en ese diálogo. La mujer está muy enojada, es como un montaje —después se los voy a pasar—. Pero, tomando eso, para una clase le puse: “me dijiste que ensayista”, le recrimina la mujer. Y el gato le responde: “ensayo con instrumentos” —el gato tranquilo, inocente—.

lo quieren, se los regalo en moño. No creo que se trate de eso. Pero, la cuestión es que esto funciona así. Entonces, la pregunta es: ¿por qué funciona así? ¿No puede funcionar de otra manera? ¿Acaso eso no se puede hacer? El que quiera podrá dar esas batallas. A mí no me interesan. Pero mientras tanto, tengo la potestad —o, como decía Laura, la soberanía— de plantearme y decir: “¿cómo se hace? Bueno no sé. Primero, hago artículos en esas revistas que le gustan al CONICET. Y, en eso, antes de ser estudiante de doctorado, firmaba como maestro de escuela ya que era desde ahí que investigaba —así como también hacía Laura, adelantándome un poco a la cuestión—. Después, ya como parte de mis pertenencias institucionales ponía: “docente de tal cosa”. Pero no tengo pocos, sino, ¡muchos! Artículos en revistas científicas en donde mi pertenencia es la de “maestro de escuela”.

- Laura Michelón: De todas maneras, vos podés haber dicho que sos maestro de escuela y publicar ahí porque perteneces al ámbito universitario. Hay algo del discurso del poder que hace que, el estar en el tránsito universitario, te den esa posibilidad. Ese derecho, te lo da el discurso al que vos perteneces. Es decir, ese discurso se desprende del ser universitario. Entonces, podés nominarte como docente sin problemas. Porque eso no te hace “un vulgar docente” de escuela primaria, de secundario, o de un terciario. Como estás en la universidad, podés darte ese “lujo”

de la auto designación. Lo cierto es que a la mayoría de los docentes los designan otros. Y así, no les dan la habilitación para realizar investigaciones. Se trata de una cuestión discursiva del poder. Están por fuera. Es decir, me parece interesante lo que decís. Pero también pasa esto otro.

- José Tranier: Perdón, no sé si entendí bien. Cuando te referís a que puedo decirlo, ¿lo decís porque hice una carrera universitaria?

- Laura Michelón: Me parece que, siendo docente, en la presentación de artículos en revistas científicas —que, por otro lado, primero hay que acceder a ese conocimiento que circula en las revistas— si uno publica, o tiene esa posibilidad, es porque está dentro del ámbito universitario donde, de alguna manera, uno puede sentir en el empoderamiento que otorga ese lugar discursivo. Es decir, que se da ese permiso —como decís— para llamarse docente. Cosa que no me parece que esté mal. En mi caso, soy docente. Soy psicóloga, pero fundamentalmente me he dedicado a la docencia. Y, en los ámbitos de la docencia —es decir, por fuera de la universidad— esta posibilidad de empoderamiento para hacer que tu discurso sobre el saber tenga otro valor, me parece que está negada. Es decir, no transita en el territorio docente de otros niveles que no sean el universitario. Hay una exclusión de esa posibilidad. Esto, —y como uno también es universitario— puede ser pensado

dentro de este circuito de producción de saber académico. Entonces, es así que uno se puede presentar como un “vulgar docente”. Además, este es un gremio mayoritariamente femenino. Por lo que me parece que también, eso decirse “soy un docente vulgar”, lleva consigo eso de que uno está dentro del tránsito universitario. O sea que, uno no es un docente vulgar por fuera de la academia —no sé si se entiende lo que quiero decir—. Me refiero a discursos del poder.

- José Tranier: Sí. Creo que te entiendo. Lo que quería decir es que no se trata de un estar que remita a una pertenencia. Más bien, se trata de un pasaje. No voy a renegar de lo maravilloso que es el haber podido pasar por la universidad y poder haber estudiado en ese lugar. No digo esto desde el solipsismo; sino, desde el lugar de compartir. El haber ido a la universidad pública me permite intervenir ahí. Pero laboralmente no estaba trabajando en la universidad. Eso era lo que quería decir. Que no tenía pertenencia desde un lugar institucional más allá del lugar de graduado —el cual ocupó orgullosamente—. Es decir, más bien me refería a ese pasaje. Eso es lo intenté compartirles. Como decía Freire —si bien me gusta más Fanon, pero eso es para otro momento—: “si las estructuras no permiten el diálogo, cambiemos las estructuras”. A lo que voy con esto es que, habrá que dar batalla. Ver qué se hace en los ámbitos en torno a la cuestión. Porque no se trata de

cambiar para que después lo entronen a uno, o lo coronen. Sino para que, realmente, podamos sentirnos libres y ya no sujetos, u obturados.

Lo que quería decir para terminar —para luego darle lugar, como decía Sandra, a esta parte de escuchar y del compartir entre nosotros— es que creo que esto de que la afectación y la pedagogía, así también como aquello que había dicho acerca de la sensibilidad y la empatía en el 2001, están relacionados. Como categorías, hablaba de dispositivos exógenos de formación que creo que hay que confrontarlos. Es decir, mirar qué hay, ver los marcos reguladores y observar esa metáfora de que “descendieron de barcos”. O esto que les contaba acerca de *Dolor país* (...) de Silvia Bleichmar. Uno podría asociar esto con el dolor social del que hablaba Susan Sontang (2003)²⁰, porque es muy interesante trabajar eso de “los montos del dolor social”. Y me parece que es momento de trabajar esta perspectiva, en el sentido de que puede dar fundamentos a todas las cuestiones de las que fuimos hablando.

Pero después también irrumpió la pandemia. Entonces, hace muchos años que nosotros tenemos un centro de investigación que se llama “problemáticas educativas contemporáneas”. ¿Por qué pedía perdón todo el tiempo

²⁰ Sontang, Susan (2003) *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires. Alfaguara.

al decir, “por Dios, esto no es de vanidoso”, o, “perdón que haga autorreferencia”? Porque de ninguna manera quisiera ocupar un lugar que no me interesa. Al contrario, apuesto a una autoconstrucción que nunca es en solitario. Pero que, frente a determinadas cuestiones más hegemónicas, ustedes se podrán dar cuenta de que no voy por la “corona ilustrada”; es decir, aquello que a algunos les representa el hecho de estar en los congresos.

Cuando en los congresos den lugar al 2001, me presentaré si es que tengo algo para decir, o para compartir. Pero eso no va a poder hacer que cambie de objeto de estudio para de esa forma estar en algún lugar. O forzar algo para ingresar y conocer a otras personas o a otros colegas —cosa que es hermosa y que considero una experiencia maravillosa, pero— a costa de negar mi propia identidad. Entonces, no voy a esos congresos porque no puedo hablar de lo que quiero. No es que no me interese, me parecen hermosos. Pero insisten en ratificar aquello —y esto ya es algo más personal y no quiero aburrirlos—.

Lo que quiero decir es que lo que pasó en la pandemia nos permitió crear, junto con otro compañero de la facultad, José Goity, un Centro Internacional de Estudios en Problemáticas Educativas Contemporáneas. Escribimos sobre la cotidianidad, el conocimiento y todo eso. Pero siempre luchando contra esa matriz ideológica, política, e histórica que consideraba anteriormente. Pero a todo esto, llegó la pandemia. Y resulta que me encontré pensando: “qué

suerte que no he tenido las lecturas equivocadas”. Y esto no es porque uno sea dueño del saber. Sino, se trata de ese “tengo algo para compartir” y “tengo algo para decir”, del que les hablaba.

Lo que empecé a conectar con la irrupción de la pandemia fue esto de: “¿ahora qué me van a decir como docente? ¿Qué hay que esperar veinte años para intervenir? ¿O sea que recién ahí vamos a tener una luz para decir algo interesante? ¿¡Dentro de veinte años!? Y no pretendo un saber terminado. Todos sabemos que eso es algo que no sirve. Pero ahora, ¿qué me van a decir? A los médicos sanitarios, o a los infectólogos, ¿les van a decir lo mismo? ¿Les van a decir “no, no hagas nada? No se puede intervenir mientras algo acontece. Espere veinte años y ahí vamos a ver si hacen una vacuna contra el COVID-19. Porque, de otra forma, usted va a estar sesgado y sobre implicado en aquello que está aconteciendo”. ¡Miren si a los médicos les hubiesen hecho eso! Pero, ¡claro! Hay una diferencia de matriz de formación.

A un médico permanentemente se lo resocializa para interactuar, como en el caso de ustedes si es que fueran psicólogos en emergencia —vieron que están esos equipos que intervienen en las emergencias subjetivas—. De esta forma, reciben formación en su propia práctica para saber cómo hay que intervenir en esos escenarios. Pero con los maestros no pasa lo mismo. Nosotros, en muchos aspectos, seguimos tributando a esa matriz del siglo XIX —en mu-

chos aspectos, no en todos—. Es decir, seguimos pidiéndole permiso a “mamá historia” para que nos diga si nos da o no permiso para poder pensar ciertas cuestiones.

Bueno, ¿qué pasó? Llegó la pandemia y ¿ahora qué pasa? ¿Me tengo que quedar de brazos cruzados? No. Revisando toda la práctica del 2001, encontré puntos de conexión en torno a lo disruptivo, a las desigualdades, a las condiciones emergentes, para poder identificar qué cosas circulan como inéditas y cómo tratar de darle una comprensión, o una simbolización, a aquello que aparece como no narrado del todo porque faltaban los significantes para poder hacerlo. Toda esa práctica la fui haciendo a través de un ejercicio. Así como cuando se cae un edificio, como el de Miami, y un médico en emergencia sabe de forma rápida qué hacer porque lo aprendió de su propia práctica. Imagínense que, estar veinte años insistiendo permite ver esta formación —aunque para la mayoría, muchas de estas cuestiones pasen por desapercibidas. Pero esto no es una genialidad, ni nada por el estilo—.

Entonces, acá vamos a otra cuestión. Nuestra formación docente, ¿implica pensar lo disruptivo? O, en un módulo de formación en nuevas metodologías, ¿es pertinente pensar lo emergente, lo inédito? Y si es así, ¿cómo lo hacemos? —¿se entiende lo que quiero decir?—. A un médico lo entrenan para eso. Puede que esta no sea la palabra —“lo entrenan”. Pero, se entiende, ¿no? — “Cuando hay una emergencia tenés que hacer esto, lo otro”, les enseñan. “Estos

signos vitales, sí. Esto no”. “No muevas a las personas así. No las muevas acá”. Es decir, la emergentología —que es una práctica, una forma de comportamiento y una práctica profesional que se investiga y se estudia— existe. Pero, ¿qué es lo que siempre decimos nosotros? “¡Ah! La urgencia”. Y desde ahí salimos a abordar ciertas cuestiones.

Bueno, todo eso lo fuimos discutiendo en el Centro de Estudios de Prácticas Educativas Contemporáneas —que para la mayoría de las personas no es una revista de interés en relación a la verdaderas y “reales” investigaciones— cuando ocurrió la pandemia. Y, por lo menos, en lo personal me gustaría decirles —pero no como gratificación; sino, como algo para compartir— que puedo ver por qué manifiestan tanto el lugar del cuerpo. Es decir, por qué le exigen al docente poner a la corporeidad, como materialidad, en el lugar de la explotación, el lugar histórico de la pedagogía. Entonces, pude ver como una suerte de circulación de cosas y fue ahí donde dije: “que suerte que insistí sobre el deseo” —pero no en términos de pleitesía—. Es decir, no lo resigné. Más bien dije: “voy a decir esto, aunque no me de nada a cambio, porque sí me da libertad”. Y si no hubiese sido así —que fue lo más lindo que me pasó en la vida— ¿hubiese dicho: “uh che, qué cagada. ¿Todo lo que investigué y estudié es una porquería? Bueno, no. ¡En hora buena! Y hay que hacerse cargo de eso. Como decíamos: “ahora, más allá del dolor, ¿a dónde me podrá llevar la vida?”.

Para ir terminando y poder darles la palabra a ustedes, no me gustaría irme sin mencionar a grandes referentes de las

ciencias humanas, aunque algo dije o insinué. Y esto es que, uno puede ver que más allá de las distancias —como en el programa de un concierto— les puedo contar experiencias de hace cinco siglos atrás, e igualmente, volver al siglo XX, o al siglo XXI. Porque aquello que articula, o neutraliza, esa discontinuidad histórica, tiene que ver con la interpelación.

Entonces, me anoté como una listita. Antes, por ejemplo, había hablado de Bartolomé de las Casas como para poder situarnos en esa protesta ética ante la que Enrique Dussel (1994) dijo: “Empecemos por acá. Podemos hablar de Heráclito, o de las guerras del Peloponeso que eran narradas como el primer gran antecedente del presente”. Bueno, a esto lo vamos a dejar ahí para no hacerlo tan extenso —esto, al final, termina siendo como eso que decía Benjamín acerca del recolector de perlas—. Fui tratando de argumentar agarrándome de la historia para poder fundamentar y armar un esqueleto que sustente esto que les intento compartir. Por eso es que les decía: “no es que me haga el anarquista metodológico”. Me encanta aprender, pero la cuestión es esto del silenciamiento del otro. Es decir, si esas metodologías que nos presentan nos silencian. O, por el contrario, nos permiten hablar. Se trata de eso. Simplemente quería traerles esta pregunta.

Si uno toma a Bartolomé de las Casas, que miraba con admiración a Colón desde Sevilla y dijo: “quiero ir al Nuevo Mundo”. A esto lo vio siendo jovencito. En principio, había visto un desfile de nuestros hermanos indígenas en Sevilla. Pero cuando llegó acá le agarró un ataque de pánico y

dijo: “¿iqué están haciendo con esta gente!?”. Bueno, a eso es a lo que me refiero cuando hablo de una interpelación. Esto que Dussel (1994) llama “la primera protesta ética contra la modernidad”. Un siglo después, en pleno barroco colonial —como para hacer una línea histórica— nos encontramos con el gran Guamán Poma de Ayala (1616), del cual también se encuentran sus fuentes. Él fue el traductor histórico del mundo barroco colonial y del mundo de la conquista. Así como existió un Comenio, nosotros tenemos al primer gran Comenio. O también, podríamos decir “el desdibujado” Comenio en detrimento de Descartes²¹. Lo que hizo Comenio fue maravilloso. Fue un humanista de los más importantes. Pero lo más interesante en términos de metodología es que, como le quemaron absolutamente todo tuvo que acudir, —como también lo hizo Clavigero en el siglo XVIII— a la reconstrucción de la fuente a partir de la memoria mediante escribir todo vuelta. Ese era un dato que me interesaba porque pensaba: “¿qué pasa con este fetichismo del archivo?”. Es decir, también están los archivos andantes que son las vidas, las experiencias. ¿Cómo defender un archivo andante? Con nuevas categorías; en testimonios; mediante nuevas formas de afectación. Esos

21 René Descartes, sin lugar a dudas, ganó el horizonte metodológico investigativo con su racionalidad.

fueron los recorridos que intenté hacer. Pero, ¿por qué hablo de Comenio? Porque él hizo el primer libro ilustrado, ¿no? Por algo lo llamaron de Harvard. Pero no lo hicieron de casualidad. Lo llamaron porque era protestante y hablaba del Nuevo Mundo y de la cuestión de Inglaterra en los procesos de colonización. Esa Inglaterra puritana que también vio en Comenio un protestante de la iglesia checa reformada por el husismo un siglo antes de la reforma de Lutero. Generalmente, estas cosas suelen ser presentadas como inconexas; o directamente no están presentadas en los libros. Comenio hizo un libro maravilloso de imágenes —el cual, seguro todos deben conocer—, pero nosotros también tuvimos nuestro primer libro de imágenes y fue el de Guamán Poma de Ayala. Quien, como un artista, dibujó y representó a la conquista haciendo una retraducción del mundo colonial al mundo andino en lenguas indígenas y una crónica sobre el buen gobierno²². En pedagogía, damos Comenio; pero también damos Guamán Poma de Ayala. Es decir, hay dos libros ilustrados. Uno, desde el registro eurocéntrico y otro desde una mirada que da cuenta acerca de la posibilidad de vivir en coordinación.

22 Este libro se encontró en el siglo XX durante la Segunda Guerra Mundial. Se encuentra disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191121014717/Nueva_cronica_y_buen_gobierno_1.pdf

Guamán Poma pensó irónicamente esto del “buen gobierno”. ¡Maravilloso! Y después, Silvia Cusicanqui²³ tomó esto del mundo de las imágenes. Ella es una genia, aunque no me guste que sea anti escuela. Pero, como les comentaba anteriormente, esto es algo que se da entre otras tantas personas que pertenecen a este movimiento. Igualmente, es muy potente. Planteó que en mundo colonial se la imaginaban negra y saltando, pero jamás con ascendencia blanca y hablando un perfecto alemán. Y eso da cuenta de los prejuicios que existen en torno a estas cuestiones.

Pero, volviendo a reconstruir el hilo argumentativo, también les estaba hablando de Francisco Xavier Clavigero (1852), un jesuita del siglo XVIII. Es decir, que era contemporáneo a Descartes. De esta forma, nuevamente aparece la interpelación. Él se tuvo que ir a Bologna debido a la expulsión jesuita y ahí se encontró con el Conde de Padua y pudo leer el prejuicio que había sobre la barbarie americana, o lo que llamaban “el principio de animalidad de los americanos” y toda esa cuestión. Fue así que, después

²³ Silvia Rivera Cusicanqui es una socióloga, activista, teórica contemporánea e historiadora boliviana

de esto, reconstruyó la historia de México desde el lugar de indígena²⁴; es decir, desde aquel que había quedado desplazado y olvidado de la historiografía europea. Y esto es un fuerte antecedente en plena Ilustración. Imagínense, ¡hacer la historia de un México antiguo que había quedado por fuera de la historiografía en plena ilustración! Esto es, desde otro punto de vista de identificación.

Pero, ¡hay más! Pensemos en cómo apeló a la memoria para hacer la historia de la Baja California ¿Acaso eso no es una fuente? O sea, con esto estoy diciendo que tenemos antecedentes. Aunque él haya sido silenciado, hizo una historiografía otra, es decir, distinta, que al día de hoy debería ser archivo; ya que, como fueron exiliados, no les quedó otra que construir la historia de la Baja California —o de lo que hoy es México— mediante relatos, narrativamente. De manera tal que, recordaban cómo era la vida allí, sin fuentes, ya que tuvieron que salir corriendo exiliados.

²⁴ Este libro sobre la historia de México es muy extenso y, a la vez, muy bueno ya que se trata de la historia desde el lugar del indígena. Es decir, el interlocutor que hizo esa reconstrucción no la realizó desde el lugar de la elite, ni desde la parte criolla ilustrada; sino, desde el lugar indígena. El libro se llama *La historia de la antigua Baja California*. Como él ya estaba exiliado —al igual que les conté que le sucedió a Comenio— hizo sus libros en base a la memoria y los afectos. Esto no está en Dussel. Se encuentra en otras fuentes como del historiador Werner. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=o0UCpRqwwPkC&oi=fnd&pg=PA136&dq=la+historia+de+la+antigua+baja+california+Francisco+Gabriel+Clavigero&ots=6-RJIWN90Y&sig=wRELOzZU-vEB_Te8y2uob5DTf950#v=onepage&q=la%20historia%20de%20la%20antigua%20baja%20california%20Francisco%20Gabriel%20Clavigero&f=false

De pronto, ustedes podrán pensar en cuántas personas en nuestra dictadura, en el siglo XX, han hecho sus investigaciones de la misma manera. No me quiero extender mucho en esto, pero podríamos decir lo mismo del gran Fanon cuando lo mandaron a Martinica, en el Caribe francés²⁵. Cuando lo llamaron para ir, él pensaba que era francés y que estaba luchando a favor de Francia. Pero se dio cuenta que estaba equivocado cuando sus compañeros franceses le dijeron: “andá vos primero que sos negro”. Fue ahí que él dijo: “estoy del lado equivocado de la guerra”. En ese momento, Fanon hizo un inside a partir de esa interpelación del colonialismo y fue así que escribió *Los condenados de la tierra* (1961) y todo el resto de sus libros.

Lo mismo podríamos decir del Che Guevara. Está bien, podría haber tenido algo latente. Académicamente, podemos discutir esto a partir de Badiou (2003) y su concepto de acontecimiento. Él se fue de viaje y, como bien gráfica la película *Diario de motocicleta*, cuando termina ya es alguien distinto. Se da cuenta de esa interpelación y emprende un cambio de identidad a partir de una reconstrucción —la película termina ahí—. Es decir, se dejó interpelar por toda la injusticia que observó y de esa forma se transformó en alguien distinto.

Con Enrique Dussel pasó lo mismo. Él es un filósofo argentino e ilustrado maravilloso —justamente, este miércoles presentó su último libro en la Facultad de Ciencia

²⁵ ¡Caribe francés! ¡Una indignación! Nos tendría que indignar decir esto

Política y Relaciones Internacionales²⁶—. Él terminó en la Universidad de Mendoza y obtuvo una beca. El barco se desorientó —o no sé muy bien qué fue lo que pasó, les pido disculpas— pero tomó camino por África y al estar un día allí se preguntó: “¿yo qué sé de esta filosofía? Nada, no me enseñaron nada”. Iba a una beca en Europa y cambió su rumbo al haber pasado por África. Y nosotros tenemos a ese gran filósofo. En mi opinión, el más brillante. Otro, es el gran Rodolfo Kusch, ¡maravilloso también! En sus viajes por Latinoamérica se da cuenta de todo el hedor de la América profunda y ante eso se pregunta: “¿qué es esto?”. También tenemos a Carlos Cullen, quien comparte la mirada de los anteriores.

Por otro lado, se encuentra Bourdieu, quien más allá de su lugar, también estuvo en Argelia. Justamente, el otro día leí un libro que decía “Argelia se le pegó en el cuerpo y en las palabras”²⁷. Es decir, eso lo modificó como persona y fue a partir de ahí que empezó a hacer el oficio del sociólogo, debatiendo y disputando el lugar de la sociología

²⁶ El 30 de junio de 2021, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, presentó *El paradigma filosófico de la liberación*. El primer tomo de la colección *Reflexiones sobre filosofía de la liberación*, la cual está compuesta por cinco libros. Esta obra, que reúne sus últimas reflexiones en torno a la Filosofía de la Liberación, fue editada por Fundación Ross recuperando las clases que Dussel dictó en la Universidad Nacional Autónoma de México y que fueron desgravadas por un equipo coordinado por Diego Del Basso.

²⁷ Entrevista realizada por Smaïn Laacher para el diario francés *Le Monde* el 25 de enero de 2002.

clásica. A partir de lo que observó en Argelia, para él cambió todo el estatuto de la sociología.

Contemporáneamente también está George Floyd, con su muerte el año pasado. O Martin Luther King, quien planteó el tema de la negritud y el colonialismo. O Rosa Parks, que estando tan cansada y harta de la misma situación dijo: “no, hoy no, por favor. Hoy no me voy a levantar, no te voy a dar el asiento”. Todo esto fundó una acumulación en el movimiento de derechos civiles en Estados Unidos —y no estamos hablando de tres siglos atrás, me refiero a la década del 60’; es decir, hace relativamente poco—. Entonces, haciendo una lectura de Rosa Parks con su “not today, i’m tired”. Today I’m not going to give you the seat”, podemos ver que hay una continuidad histórica con el caso de George Floyd y que se sigue haciendo presente en nuestros días.

Entonces, como les decía anteriormente, la empatía que afloró a partir de la pandemia también nos llevó a rediscutir los dispositivos exógenos de formación que se imponen desde ciertos lugares; las alianzas históricas entre las escuelas a partir de la discusión en torno al debate “presencialidad o no”; cuál es la función de los aprendizajes; si es necesaria la espacialidad del edificio o no; la intencionalidad y el deseo de alojar a otro; etc. Es decir, nos encontramos discutiendo todo eso, más allá de que todos hayamos

querido estar en las escuelas²⁸. Por eso hablaba de ese ejemplo de una persona diciéndole a otra: “la escuela está muerta. Ya estaba muerta antes de la pandemia”. Porque, por más que estas personas sean pedagogas, expertas en Cossettini, a mí no me importa eso. Quiero manifestar mi desacuerdo. Por eso lo escribo y lo publico. Pero no impugnando personas, sino, a sus argumentos. De esta forma, creo que hay que tener mucho cuidado con lo que se dice y no descansar en los laureles del propio saber. Porque, si no se está al servicio del desprotegido, me parece que siempre tenemos que estar muy atentos de las formas en las que ejercitamos nuestras prácticas.

Por otro lado, quería traerles un aporte de Deleuze —a quien, seguramente, ustedes manejan mucho mejor que yo— en torno a su noción de interpretación y hermenéutica desde un lugar musical. Un músico, al igual que la hermenéutica, trata de interpretar. Deleuze decía que la persona que interpreta hace un pasaje por la existencia de Otro; es decir, se anima a vivir la recepción de un Otro. Bueno, esto es como aquello que les decía sobre el médico emergentólogo que hace algo, o el docente que hace algo, e incluso, el músico. Pero, insisto, con esto no me estoy refiriendo a que es un saber superior, ni nada de eso. Simplemente, también me acerco a las demás disciplinas

²⁸ No vamos a hablar de todo esto, pero hago referencia porque quiero referir al lugar político que ocupó esta cuestión.

desde este lugar. Y es desde acá, como también les decía anteriormente, que para mí ensayar es parte de lo cotidiano. Lo que quiero decir es que, interpretar es parte de mi práctica. Pero cuando voy a otro campo me dicen: “no, acá tenés que estar doctorado para poder pensar”. “No, para interpretar tenés que ser un experto en hermenéutica”. “No, ensayos escribe un ensayista. Borges era ensayista, ¿vos quién sos?”. En lo personal, nada de eso no me afectó porque podía entender desde qué lugar me hablaban. No es que me haga el tonto con esto, ni anda por el estilo; pero frente a esas cosas siempre pensé: “¿querés esto? Quedatelo” —estoy hablando de una racionalidad, no de una persona en particular—. “Bueno, quedate tranquilo. Ya van a venir los Borges y van a publicar. Yo no soy eso, ni lo voy a ser nunca; pero tengo derecho a tocar —porque soy músico—, a interpretar, a ver qué puedo aprender del otro, o qué puedo pregonar, o qué puedo expresar”.

¿Faltan metodologías que le den legitimidad a todo esto? Sí, sin lugar a dudas que faltan. Entonces, habrá que construirlas. Esto es parte de dar lugar, de no rechazar. No es que esté diciendo que la universidad es mala. ¡La universidad es maravillosa! E, insisto, soy un privilegiado al haber podido estar en esta universidad el día de hoy compartiendo con ustedes. Pero, así como existe esta paradoja de que la universidad tiene cosas despersonalizadas, también, durante la pandemia, políticamente ha preservado la vida mucho más que la escuela. En este sentido, pienso en

cuando en esta última dijeron: “vayan y den clases ahí”. Y la escuela, como les decía, tiene un piso de alteridad maravilloso. Pero, el sistema político y todos les dijeron a los docentes de una forma paradójica: “vaya, vayan”. O, “andá, volvé a la escuela”. —¿Se entiende esta contradicción?—. O sea que, podemos decir que la pandemia humanizó las prácticas de la universidad alojándonos, en el sentido de permitirnos dar clases durante toda la pandemia preservando la vida.

Entonces, esto no es algo a priori; sino que hay que dar las disputas. Hay que dar las batallas y señalarle estas cosas al otro cuando nos dice “che, qué bueno esto”. O cuando nosotros mismos pensamos desde ese lugar romántico y decimos: “qué maravillosa la escuela. La vida, la vida”. Sí, pero, en su momento, el sistema político nos hizo ir a las escuelas sin estar vacunados, diciendo que éramos vagos y que estábamos en nuestras casas sin trabajar. No importó nada y a esto hay que señalarlo. Pero no a la escuela en sí, sino, quiero que puedan fijarse en esta coexistencia.

De esta forma, quiero señalar que se trata de pensar y de dar lugar sin presentar nada de esto como una totalidad cerrada —ni cognitiva, ni política, ni epistémica— sino, como un camino posible. Nada más que un camino. Una mirada que se va resignificando, repensando. Lo interesante de todo esto es que, es verdad, como decía Félix, que cada vez que escribo me reconecto con mi padre y con mi propia historia. Con mi vieja, con mis hermanos. Con

esta historia que jamás cuento, pero que creo que da cuenta de una parte de la historia de la Argentina que se pliega y que, en el fondo, he estudiado. Y es por todo esto que me pregunto cuánto habrá de niño en ese adulto que les da clases a chicos. Es decir, trato de trabajar sobre eso. Uno reconoce esas cuestiones al estilo de “cuánto hay en todo esto de un niño que quedó atrapado”, o no. Es decir, voy a ese hiato entre un adulto político y esa necesidad de amparo. Creo que está bueno poder dar cuenta de todo eso. Pero también está bueno poder estar ahí como una forma de resistencia, de lucha. Las cosas buenas, son buenas. Y a esto lo aprendí también con Félix y con Ester. Así que, quería terminar haciendo un agradecimiento a las personas que posibilitaron esto, las cuales fueron Ester y Félix. Quería decirlo porque ustedes son fundamentales. Gracias.

Félix Temporetti: Muchas gracias, Pepe. Te hemos exprimido. ¿Hay alguna pregunta? Tratemos de ser breves.

- Sandra Gerlero: Sí. Si les parece, podemos abrir al debate y al intercambio. También pueden plantear preguntas o devoluciones acerca de esta perspectiva que, tan generosamente, José hoy compartió con nosotros. Esta crítica fundamentalmente a los parámetros de la modernidad, del conocimiento, del modo de estar, de construir desde ese cientificismo. También, considero que su aporte sobre la articulación entre metodología —o producción de co-

nocimiento—, ética y política, entendidos como términos indisolubles que debemos empezar a poner en vinculación y en sinergia, me pareció muy interesante.

Abrimos el intercambio. Si les parece, comenzamos con Facundo y Guillermo.

- Facundo Corvalán: Buenas tardes. Muchas gracias Pepe por esta instrucción. Les agradezco a Félix, a Sandra y a los compañeros de la cátedra por acercarnos y presentarnos a Pepe, quien nos invitó a pensar y a leer hipervincularmente. Es decir, plantó un atolladero de dimensiones que se me fueron grabando en la cabeza. Nombres que he intentado ir googleando a partir de las posibilidades que da esta reunión, etc. De manera que responderle o preguntarle algo ahora de manera organizada es todo un desafío para mí. Pero, sin embargo, lo voy a intentar de todos modos. Pero, creo que todo esto también tiene que ver con el desafío que uno tiene a la hora de captar el acontecimiento. Es decir, si los acontecimientos son genuinos, no vienen con estructuras, o preformados. De ahí el desafío. Y creo que hoy se trata de eso, de darle una legitimidad metodológica a esos acontecimientos que son respetuosos de esos sentires, pensares y de la complejidad que, en este caso, también está aconteciendo en el campo educativo. Considero que, en todo esto, aparece la posibilidad de reconocer que hay formas de ir captando eso que aún no

tuvo tiempo de ser colonizado. Y a su vez, que estas formas también son legítimas. Me parece que, en la autenticidad con la que trabajan las y los docentes en el campo educativo —yo también investigo sobre este campo— también hay una gran pregunta que debemos responder con esa construcción sensible y artística que tienen que ver con el cómo investigamos.

También se me fueron ocurriendo algunas ideas para ejemplificar esto que les decía. La vez pasada, trabajando con gente en Nicaragua acerca de la cuestión de la salud mental, apareció que ellos la veían como una cuestión exterior; es decir, una cuestión a no considerar en sus vidas cotidianas. Y esto aparecía así porque, para ellos, formar parte de ciertos discursos de la salud mental era una forma de alienarse. Tomo esto a partir de lo que trabajamos hoy y pienso que, el formar parte de ciertos pensamientos metodológicos —me estoy refiriendo en términos de “lo oficial”— también constituye una forma de alienarse a esos procedimientos de investigar y producir conocimiento. Creo que, a veces también aparece esto en la pregunta: “¿por qué no se investiga esto? o, ¿por qué hacen esto y no lo otro?”. Considero que, para empezar, también hay una cuestión que tiene que ver con los tiempos que implica la labor. Pero que también, a veces, traducir esas sensibilidades, esas formas de preguntarse y responderse frente ciertos cánones epistemológicos también implica un influenciamiento y una pérdida de la identidad.

Más que nada, quería hacer este comentario ya que considero que también es una forma de responder a todo esto que nos fuiste compartiendo hoy. Muchas gracias.

- José Tranier: Facu, querido, Me encantó. Gracias por tu intervención. Fue super sintética y potente, porque hablaste de varias cosas de la legitimidad. Mientras decías todo esto, pensaba que estas instancias nos ayudan a plantear que, no es que uno les esté dando algo; sino que, nos potenciamos entre todos y compartimos nuestras miradas. Pienso en cómo la pandemia legitimó prácticas que antes no lo estaban. Es decir, dio una nueva racionalidad, que es la virtualidad. Y, si antes de la pandemia todos decíamos: “¡ah, no seas chanta! Vamos a juntarnos. No hagamos esto así”, hoy, miren cómo nos encontramos. Todo esto crea un nuevo estatus de legitimidad.

También, me pareció buenísimo y muy interesante lo que contaste sobre Nicaragua. El otro día pensaba en el “credo nicaragüense”²⁹, una canción que salió de personas vinculadas a la Teología de la Liberación. La canta Jairo. Su letra y música son algo maravilloso. Pero después, tenés una oposición que dice eso que hoy está muy de moda expresar: “Nicaragua va a ser Venezuela”. Y, ¿iqué saben ellos

²⁹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vbF8FWLW4pw&ab_channel=CMTV.com.ar

de Nicaragua!? Esto que decías vos. Es un pueblo maravilloso; oprimido —y sigue siéndolo—. Esto también es parte de la herida colonial y de su continuidad. Es por eso que me interesaba nombrar a quienes nombré. Porque ellos parten de la diferencia colonial, dividen aguas y parten de eso, de manifestar y visibilizar la diferencia colonial.

- Sandra Gerlero: Guillermo, te escuchamos.

- Guillermo Finochetto: Intentaré ser muy breve. En primer lugar, quería agradecer a Félix, a Sandra y a toda la cátedra de metodología por abrir este espacio de reflexión y de descolonización sobre nosotros mismos. Desde ya, —y desde la lejanía— un abrazo enorme a cada uno de ustedes. El segundo lugar; un gusto, Pepe. Comparto con vos el haber sido dirigido por Ester Díaz de Kóbila; un tremendo monstruo que está atrás con toda esa biblioteca que asusta.

A través de todo esto, me suscitaste ir a un texto de 1976 que es *No al sexo rey*. Porque, al decir esto, Foucault puso la potencia en el “no”. De esta forma, justamente estaba discutiendo con algunas claves que después tomaron las filosofías del género y las políticas de deconstrucción en orden a la diversidad. Entonces, simplemente les quería traer esta cita porque considero que nos sirve para aquello en lo que estamos implicados, que es la vida de aprender y enseñar:

“El sabio griego, el profeta judío, el legislador romano, son

modelos que rondan continuamente a quienes hoy hablan y escriben por profesión. Sueño con el intelectual destructor de evidencia y del universalismo; el que señala e indica la inercia hacia la sujeción del presente puntos débiles, apertura, líneas de fuerza que desplaza incesantemente y no se sabe a ciencia cierta dónde estará, ni qué pensaba ya mañana". (1976:163)

- José Tranier: ¡Gracias! Esa es la cita a la que intenté hacer referencia.

- Guillermo Finochetto: ¡Tal cual! Me parece que, decir "no", nos permite habilitar otros lazos, afectos y dispositivos que todavía no hemos inaugurado. Nada más.

- José Tranier: Así es Guille, muchas gracias. Hay que decir "no" para que aparezcan otros sí.

- Sandra Gerlero: Tenemos la mano de Ana levantada.

- Ana Borgobello: En primer lugar, quería agradecerles por el espacio. Todo esto deconstruyó un montón de sentidos. Así que todavía estoy un poco impactada por la charla. Y me parece que está bueno que se den estos espacios. En lo personal, soy investigadora del CONICET. La pandemia realmente me cambió la forma de mirar, porque investigo sobre las nuevas tecnologías en docencia y, a partir de

la pandemia, es como que dejé de sentirme investigadora del CONICET para pasar a sentirme más docente. Porque, a partir de espacios que se abrieron en la facultad y en la universidad, empecé a enseñar, por ejemplo, a cómo configurar módems. Eso me cambió la visión de lo más práctico. Cosa que, desde el lugar de investigadora, era algo de lo que, habitualmente, una trataba de separarse.

Por ejemplo, hace un año que no escribo en los lugares que, ortodoxamente, CONICET espera que escriba. A eso me lo permitió el haber escalado en la jerarquía de CONICET, ser investigadora adjunta y no depender de la mirada de otras personas y de sus informes —a veces infames—. Y eso también me permitió reconstruir la historia. O sea, vengo de la Facultad de Psicología, la cual tiene la mirada puesta en lo colectivo, en lo psicoanalítico. Después pasé por un laboratorio de psicología social experimental. Luego, volví a la facultad a partir de la cátedra de metodología, con Félix Temporetti. A mí también me deconstruyó todo esto. Y, también, muchas veces sentí que en algunos espacios te permiten hablar y te autorizan a hacerlo porque pasaste por algunos lugares ortodoxos —en mi caso algunos estudios experimentales, por ejemplo—. Hoy, considero que ir más allá de todo eso te permite reconstruir y dialogar de otra manera con distintos actores y hacer agencias.

Así que, en principio, les quería agradecer. Y, en segundo lugar, invitarte a ampliar esto acerca de: ¿qué es lo que está bien metodológicamente? Esto me parece algo im-

portantísimo porque, a veces, siento que lo que está bien metodológicamente es explicar el cómo llegamos a determinadas conclusiones cuando, quizás, pueda estar equivocada en la interpretación que hice de lo que dijiste. Me gustaría pedirte si podés ampliar ese detalle.

- José Tranier: Gracias Ana. Esto me lo pedís que lo diga yo, ¿no?

- Ana Borgobello: Sí, ¿puede ser?

- José Tranier: ¡Sí! Por supuesto. Creo que en el momento que lo dije, decía que en esas revistas de los lugares más ortodoxos (que, como vos bien decías, están buenos y uno no niega que sean hermosos. Al contrario, te brindan muchas cosas, como, por ejemplo, disciplina) muchas veces me encontré poniendo en los referatos lo que ellos querían leer —lo tengo que sincerar—. Como uno podía adelantarse y pensar en los aspectos metodológicos que iban a evaluar, sabía que eso era importante. Decía: “si quiero publicar en esta revista, esta gente va a esperar que le ponga un anexo con “esto”. De “esta” forma. Con “esta” variable. Con “tantas” comunidades. Sabía que eso no tenía que ver con lo que quería decir. Pero como me interesaba publicar ahí, terminaba poniendo las cosas como ellos querían. “¿Qué hiciste? ¿Falseaste?”. “No, no falsee” —o como lo quieran llamar. Simplemente le ponía una especie de “moño metodológico” para que mi propio relato no quedara impugnado.

De esta forma, en algunos trabajos —no en todos— ponía lo que ellos querían. “¿Usted quiere ver el archivo de esta manera? ¿Necesito mandarle un telegrama al rey de España? Bueno, sí, lo hice. Sí, mande el telegrama”. Es decir, se trataba de evadir ciertas cuestiones, de anticiparme, o adelantarme, a lo que el otro quería metodológicamente, no de contenido. Esto tiene que ver con aquello que hablábamos anteriormente sobre “el cómo”. En este sentido, por ejemplo, me convertí en un experto en narrar eufemismos, o cosas que alivien al otro de la responsabilidad de sentenciarme y bajarme el dedo. “Quédate tranquilo, te digo lo que vos querés”. Un juego raro, pero que uno ha jugado. Me parece que, dependiendo de qué revista se trate, en mayor o menor medida lo hacemos.

Y lo que decía tiene que ver con eso. Con aquellas veces que no me habilitaron una forma de ensayo de experiencia no situada, o todavía no concretada como investigación final. Pero como me interesaba compartir mi mirada en ciertas revistas, eso me llevó a modificar mis trabajos metodológicamente. De igual forma, en aquellas en las que me daba cuenta de que sólo se trataba de una mera cuestión de poder, o de sumisión, ahí no cambiaba esas cuestiones.

Ana Borgobello: También hay que tolerar eso de que te bajen el dedo y decir “mi producto no es el problema, es la mirada de las otras personas que están evaluando”.

- José Tranier: ¡Claro! ¡Exacto! No sé si te respondí lo que querías.

- Ana Borgobello: Sí, perfecto.

- Félix Temporetti: Quería agregar una cuestión en relación a esto que plantean Pepe y Ana. Creo que, lo que dijiste acá es una sinfonía de conceptos imposibles de abordar acá. Así que solamente quiero señalar una cuestión. Esta mirada crítica que implica vernos como colonizados y descolonizarnos no refiere a un “sálvese quien pueda”, o “que cualquiera haga lo que quiera”. Es decir, estoy convencido de que hay que buscar una perspectiva metodológica. Porque, sino, queda la sensación —o puede quedar— de que descolonizarse es “pensar libremente” e ir por cualquier lado. A mí me parece que ese es el gran desafío que tenemos. Creo que se trata de una cuestión a instalar como se debate en la universidad pública. Entonces, lo que veo es que tenemos que superar esto de lo cuanti y lo cuali —por dar un ejemplo—. Aquello de horrorizarnos ante la medida y la cantidad. Nosotros necesitamos hacer estadísticas; necesitamos de la lógica matemática. Pero, ahora bien, esto no es lo único, con eso no basta al menos en el campo de la psicología. Ahora, cuando nos corremos al otro lado, veo un vacío en nuestra la cultura académica en psicología en lo que tiene que ver con hermenéutica. Y desde mi punto

de vista, creo que eso es lo que nos queda pendiente. En este sentido, me parece que Enrique Dussel, plantea cuestiones interesantes para pensar un camino metodológico. Por otro lado, por ejemplo ¿Qué hago con Vygotsky? ¿Qué hago con Freud? ¿Qué hago con Lacan? Es decir, son todos europeos. Ahora, ¿son eurocéntricos? ¿En qué? ¿En qué no? “¿qué vale de todo esto? ¿Qué podemos rescatar de todas estas perspectivas?”. De esta forma, creo que nos queda ese desafío de resolver esta cuestión.

Buscar una hermenéutica crítica, dialógica, histórica. Incluso revisarnos en cuestiones tales como: ¿qué lectura tenemos de la historia? Es decir, un psicólogo, ¿puede prescindir de no tener una formación en historia? No para ser historiador; sino para poder plantear: “¿desde qué lugar me planto?”.

Estoy poniendo énfasis en todo esto porque luego tenemos que enseñar metodología. Y, fíjense que nosotros pusimos “metodologíaS” —con “s”—. Es la única carrera de psicología del país que pone “metodologías”. Porque, en las demás, es “metodología” o “método”. Hay una diversidad de nombres para una asignatura con contenidos más o menos similares.

- José Tranier: Adhiero al cien por ciento. No sé si quedó muy insistente todo eso que les decía de que “el problema no es rechazar”. Es decir, en mi caso, por ejemplo, trato de hacer una aproximación a una mirada descolonizante,

pero, a su vez, ratifico la escuela. Y con todo lo implica hacerlo —un sistema político, metodológico y todas esas cuestiones—. Por eso, les decía que esto no se trata de un anarquismo, o de una pulsión de lucha, en el sentido de quién vive y quién muere.

En todo esto, me parece que es hermoso eso que decías de la estadística. Tuve la oportunidad de pasar por un concurso de Historia de la Educación, en Humanidades, un año, con Adrián Ascolani. Estoy más que agradecido de haber pasado por ahí y de haber aprendido de una lógica más dura en ciertos aspectos. Todo esto de la mano de amigxs historiadores a los que les pido ayuda en esto de la estadística, por ejemplo. Es maravilloso cuando te sale y ves tu primera tortita. Y esto es algo que se apoya en esa cuestión de la tasa de analfabetismo, por ejemplo. Es decir, quiénes dejan la escuela; quiénes han concurrido y quiénes no. Todos estos, son datos maravillosos que regulan y dan sustento a las investigaciones. La cuestión es que decimos que, no sólo se trata de construir en el relato —y ya lo he contado a lo largo de esta charla—, más bien, se trata de cuando, a priori, te pisan la cabeza porque eso no aparece. Creo que en metodología —como también decía Bourdieu— me costó esto. Es decir, esto que también se ve en el ejemplo de Freud, del hombre que limpiaba los lentes y no se los ponía nunca. Entonces, discutamos. Pero, mientras tanto, pongámonos los lentes y mejoremos las formas de esa mirada. Creo que en el juego del huevo y

la gallina podemos construir metodologías comunitarias, históricas que mejoren la calidad de la vida.

Me parece maravilloso que se llamen “metodologías”. Intenté hacerlo y, por ahora, siempre tuve la mejor de las recepciones por parte de la Secretaría Académica de la facultad, a quienes les decía: “mi pedagogía, ¿no se podrá llamar “pedagogíaS”? “Una simple “s” implica un cambio de estudio, Pepe querido”, me dijeron “te entiendo perfectamente y me encantaría. Pero, aunque no lo creas, esa simple “s” nos desplaza a todo un universo de conflictividades dónde tenemos que hacer toda una erogación del plan vigente; discutir y rediscutir; sancionar”. “Bueno, dejá lo de “pedagogía” e, informalmente, pongo lo de “pedagogías”. Pero, qué suerte que ustedes la hayan podido llamar así. O, pensemos también en historia, por ejemplo. ¿por qué “historia” y no “historias”? ¿Por qué “Historia de la Educación”? ¡HistoriaS!

- Félix Temporetti: Le hemos podido llamar así porque es algo a lo que no se le da mucha importancia. Es algo similar a eso que contaste que te pasó a vos cuando te nombraron en música. ¡Claro! No fue porque hubo un debate interno en la facultad donde nos pidieron por favor que discutamos esto. Sin embargo, creo que esta es una característica de nuestra universidad. Tenemos libertad —o determinadas libertades—; ya sea porque los espacios no están cubiertos, o porque no están visualizados; es decir,

no hay una rigidez a partir de la cual te puedan condenar porque estés en otro lado.

- Sandra Gerlero: Quiero agregar algo a esto que están planteando. No es que esté pecando de optimismo, pero también me parece que existen procesos estimulativos. Y que, en ese sentido, hay que pensar la posibilidad de esta concepción que Pepe hoy nos compartió, que es esto de pensar a lo pedagógico también como una intervención cultural. Es decir, que estos procesos acumulativos nos permitan ir haciendo acumulaciones culturales. Y digo esto, no por una cuestión referencial; pero nuestra cátedra, previamente, era una cátedra de estadística. Exclusivamente de estadística. No estaba mal enseñar estadística, pero era exclusivamente de estadística. Como también hubo procesos de oportunidades de apertura y de sensibilización que hicieron que hoy estemos intercambiando acerca de metodología comunitaria, sobre narrativa colectiva, sobre la necesidad de repensar el modo de pensar la historia y de reinventar la historia desde estas visiones. Me parece que estamos en toda esta tensión de no pensar en lo dicotómico. Pero, a su vez, me parece que también podemos aprovechar, o construir, en estas situaciones subalternas que a veces se nos presentan. Pero que, de igual forma, en otro momento, pueden tomar un carácter de direccionalidad. Porque, de hecho, en una cátedra de metodologías heterogéneas, hoy estamos discutiendo distintos enfoques. Con

todo esto, también quería destacar cierto momento, si se quiere, fundante, o de apertura que es necesario que sigamos construyendo.

- Gabriela Nogués: Buenos días a todos y a todas. Me pareció todo muy interesante, la verdad que me encantó. Me quedé pensando en una de las intervenciones, principalmente en la de Laura. Y, sobre todo, cuando ella mencionaba la cuestión de la legitimidad de la palabra. Me parece interesante poder rescatar este tema. Creo que, en principio, lo que estás afirmando —o intentando que, en alguna medida, esté presente en la charla— es esta idea de no perder el lugar de la posibilidad de la vivencia. Ya que esa vivencia permite, quizás, buenas preguntas. Porque, tal vez, si un maestro piensa que tiene que investigar, sea él mismo quien vea su palabra deslegitimada. El maestro mismo es alguien que si le llamamos a investigar no se va a atrever. En cambio, si nos damos cuenta de esta idea —que en filosofía ya la tenemos presente— de “¿dónde podemos encontrar la formulación de buenas preguntas?”, seguro que nos encontremos con que hay que tener a la experiencia y a la vivencia muy presentes para que podamos hacernos esas preguntas. Me parece que esa idea que estabas afirmando del problema de la deslegitimación de la palabra va a estar siempre presente. Y creo que este mismo espacio lo genera. Es decir, cómo uno a veces ve cómo se legitima la palabra y quizás, cómo a veces los mismos do-

centes no legitimamos la palabra del alumno, cuando en realidad le tendríamos que decir una y otra vez: “pregúntate. Tu pregunta me interesa”.

- Germán Rubén Starna: La verdad que estoy muy agradecido y muy contento de poder estar acá escuchando. Pepe, la verdad que tengo un desparramo de apuntes impresionante. Coincido con que hay que tomar todo esto con la rigurosidad que se merece. Y también creo que es un trabajo en comunidad, más que un seminario que se da una vez. Sinceramente, las reflexiones que vengo escuchando me entusiasman a seguir. Vengo de terminar la formación en musicoterapia y, justamente, dentro de la formación todo va por el ámbito educativo. Y ya que nombraste a la comunidad Qom, quería contarles que estuve trabajando en la Escuela San Juan Diego. De ahí, también viene esto de la problemática de la metodología, o las metodologías que, en un momento, mientras vos estabas desplegando todo, pude hacer un impasse desde la poesía para poder pensar un poco el tema desde el fenómeno de la gota en el mar. O sea, creo que es muy interesante plantear la cuestión de las metodologías. Por ejemplo, en el ámbito educativo, la musicoterapia entra en una escuela. Y este espacio, se transformó en un taller en donde sacábamos los bancos cuando entrábamos y acomodados todo cuando terminábamos, ya que se formaba un espacio donde dramatizábamos escenas a partir de un pequeño mini teatro, hasta

formábamos rondas e imitábamos a animales. O hacíamos ronda de tambores libre y baile. El taller de música en el ámbito educativo se tornó muy interesante y atendía a una dinámica que hace reflejo de la realidad social que traían los niños, niñas y niñxs a la escuela. En mi caso, vengo de la rama que está más formada en salud mental. Por eso me interesa trabajar, dentro de la musicoterapia, en la producción cultural de valores en salud. Ahí, tuve un serio problema a la hora de metodologizar mi trabajo que es un dispositivo de producción artística que se llama “in-versiones musicales”. Esto —y ya que lo mencionabas— se retoma del noroeste argentino. Me refiero a, por ejemplo, la cuestión de reflexionar con respecto a la baguala, o los carnavales del Valle Calchaquí, que quedan en manos de la interpretación de la misma música de la escuela occidental. Lo que quiero decir con esto es que la baguala no sabía que tenía una organización en base a tercetas, ni que tenía una rítmica tal. A lo que voy es que la baguala existe y tal vez, venga de los cantos chamánicos, a caja. Y también tienen un arreglo similar de altura, estéticamente. Aparte, la baguala es cultural. O sea, ¿de dónde viene todo esto que menciono? ¿De dónde viene la academia? Nosotros somos inmigrantes y nos estamos preguntando esto. Estamos en otro lugar. No dejamos de ser una gota en el mar.

La cuestión de mi pregunta y mi problema respecto a las metodologías tiene que ver con que no puede ser pensado por separado de lo epistemológico. Metodología y

epistemología tienen que trabajar de la mano porque, si no, queremos armar un casillero y terminamos cayendo en la lógica de la repetición y de enfrentar a los jóvenes que se suman a una casa de estudio. Entonces, desde este interpelar a la metodología y la epistemología, es que se abordan procesos políticos, ambientales y subjetivos. Ya sea, en el ámbito puramente educativo, como en el ámbito de salud. O, por qué no, justamente también este espacio que está interpelando disciplinas, interpelando procesos. No quiero dejar de estar agradecido y también compartir que estoy buscando dónde seguir formándome. Más o menos por ahí va el resumen de todo lo que tengo por acá, porque tu charla fue multitemática y trate de sintetizar todo en una devolución en carácter de agradecimiento.

- Sandra Gerlero: También quiero contarles que hemos tenido participantes de múltiples disciplinas. De economía, musicoterapia, filosofía, psicología, pedagogía, música. Realmente creo que ha sido un espacio muy productivo que, al menos, trajo una vorágine de cosas. Fue una epifanía múltiple de enfoques, que trajo el afecto como categoría política; la horizontalidad ética; la investigación como derecho; el saber en la universidad; la narrativa colectiva. Creo que nos llevamos un montón de enfoques, perspectivas y enseñanzas que seguramente nos van a motivar para seguir profundizando. Ojalá podamos tener otro encuentro con Pepe y que también podamos seguir trabajando en las

inquietudes, ya sea como docente, como investigadores, o a partir de los lugares que atravesamos cotidianamente.

- José Tranier: Por supuesto. Mil gracias. Somos una universidad pública, esto es un orgullo. Y tenemos que pensamos en comunidad y no simplificar la cuestión de quiénes pueden ingresar, sino, asegurar el derecho a que cada vez sean más las personas que dejen de ver a la universidad como un lugar exótico para sus vidas. Sino, que puedan verla como una realidad tangible y comunitaria y que sea parte de su propio paisaje —político, epistemológico, pedagógico—. No tenemos que parar hasta lograr ese objetivo. Así que, esto es un deber. Agradezco muchísimo la invitación.

- Félix Temporetti: Luego tendremos que discutir muchas de las cosas que has planteado y, probablemente, te hagamos una consulta por este mismo medio. A los que no sean de la cátedra, les agradecemos el haber participado. Una vez al mes tendremos estos encuentros, se los iremos mandando. El próximo encuentro es con Roberto Follari, les enviaremos las invitaciones.

Facultad de Psicología, UNR. 28 de Julio del 2021

Bibliografía propuesta por José Tranier:

- JOSÉ TRANIER. *Disonancias del existir y del buen vivir: acerca del avance neoliberal y los desafíos de la nueva agenda en la pedagogía contemporánea* Praxis educativa, Vol. 23, No 2; mayo - agosto 2019 — E - ISSN 2313-934X. pp. 1-24. DOI <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230202>
- JOSÉ TRANIER. *Narrar el Presente en Educación: del "apagar incendios" como "intuición" a la "emergentología" como protagonista de la formación* (Aportes para un debate contrapandémico y posecolonial) Revista de educación. Año XI N821.22020 pp. 159-178
- JOSÉ TRANIER. "Colonialidad del Poder" y procesos de deconstrucción de los Estados- Nación en América Latina (Semblanza para Aníbal Quijano: El Quijote Andino y de las Pampas) Praxis educativa, Vol. 24, No 3 septiembre — diciembre 2020 — E - ISSN 2313-934X. pp. 1-22. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240312>
- JOSÉ TRANIER. *Juventudes, "Memes", y el "lenguaje como "suicidación": (les) sentidos políticos del renombrar* José Tranier / pp. 37-50 RAIN, Vol. 1, No1, Enero 2021, ISSN 2718-7519

Cátedra de Metodologías de la Investigación en
Psicología | Facultad de Psicología | U.N.R.

La relación entre lo epistemológico y lo metodológico en Psicología: enfoque hermenéutico.

Por Roberto Follari

Me siento muy a gusto de estar en este lugar: además, veo algunas caras conocidas. En Rosario he estado más de una vez. Particularmente en la Universidad Nacional de Rosario, ya no recuerdo cuántas veces he estado; tal vez unas treinta, o cincuenta veces. Pero recuerdo que en la Facultad de Psicología estuve muchas. Algunas de ellas con un calor inaudito, al lado del río Paraná, el cual no puedo olvidar porque era diciembre y al estar acostumbrado a la sequedad mendocina, yo sudaba a mares. Aquello fue verdaderamente infernal. Afortunadamente, después fui con mejores condiciones climáticas. También me tocó estar cuando se cayó, o se quemó —no recuerdo bien— la palmera. Es decir, enfrenté muchos avatares de la vida de aquella querida Facultad.

Ciertamente, algo que se sabe poco de mí es que soy licenciado y doctor en Psicología. Nadie sospecharía esto porque me he dedicado mucho más a la epistemología, por un lado, y a las ciencias sociales, por otro. Así que podríamos decir que la Psicología es mi primer amor, con el que luego he tenido muchas lejanías y también algunos acercamientos momentáneos. Pero acá estamos para hacer algunos ensayos sobre otra cosa; así que vamos a lo que nos compete.

Voy a llamar a esta exposición: “Lo epistemológico y lo metodológico en la Psicología”. Y agrego unas notas sobre lo hermenéutico y lo cualitativo.

La psicología es un verdadero archipiélago de teorías — lo dije en un artículo sobre lo cualitativo¹—; es decir, una enorme dispersión que, si no fuera porque existen las facultades de psicología, la unidad disciplinar sería absolutamente inviable porque, por ejemplo, lo que hace alguien que trabaja con experimentación en ratas y lo que hace alguien que hace psicología existencial o clínica psicoanalítica, se presentan muy lejanos lo uno de lo otro. Por lo tanto, ponerlas a ambas bajo un aspecto institucional en común, es casi una convención más o menos azarosa. Es decir, hay algo que está ahí como “psicología” pero que, en realidad, bajo su nombre reúne a una multitud de teorías que —como planteó Néstor Braunstein² en aquel viejísimo libro— supone una enorme dispersión. Así, en psicología -y sólo por decir algunas, ustedes seguramente tendrán otras- podemos encontrar teorías sistémicas, Gestalt, psicología existencial, reflexología, la teoría de Piaget, por un lado, y la de Vygotsky, el conductismo —y todas sus derivacio-

¹ Follari, Roberto (1998). *Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa*. Revista de ciencias sociales, (9), 207-223. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1483>

² Braunstein, Néstor; Pasternac, Marcelo; Benedito, Gloria & Saal, Frida (1975) *Psicología: ideología y ciencia*. México. Siglo XXI editores.

nes a neoconductismos—, psicoanálisis —y sus derivaciones clínicas diferenciales como freudismo, lacanismo, etc.—, además de las especialidades que podemos encontrar dentro de cada una de estas u otras versiones que pueden estar más ligadas a lo social.

La falta de unidad teórica es algo que se da en todas las ciencias sociales, no hay en ellas un referente común. Pero, en el caso de la psicología, es donde nos encontramos con una extrema dispersión porque en ella se liga desde lo fisiológico a lo social —si es que, por ejemplo, pensamos desde la idea de psicoanálisis de Pichón-Rivière, o desde versiones culturalistas del psicoanálisis como la de Eric Fromm—. Es decir, me refiero a que nos encontramos con versiones socio-culturales, mientras que, en el otro extremo, tenemos versiones claramente ligadas a lo fisiológico que, incluso, han derivado en la cuestión de las llamadas “neurociencias” que hoy se están poniendo de moda³.

Lo cierto de todo esto es que tenemos un amplio espectro que comprende desde lo fisiológico hasta lo social. Esto no ocurre en sociología, por ejemplo. Las diferencias teóricas allí son enormes, pero, aún el *individualismo metodológico* que sostienen diversos autores —como, por

³ Algunos tenemos ciertas dudas de que efectivamente sean ciencia; creemos que hay más neuro que ciencia. Es decir, hay un espacio efectivo para la neurociencia, pero creo que, a menudo, algunos intentan explicar desde ahí mucho más de lo que se puede.

ejemplo, Max Weber— tiene a la sociedad como referencia. Es decir, la sociedad de Durkheim y la de Dilthey, por ejemplo, son absolutamente diversas, pero, en todo caso, empíricamente remiten más o menos a lo mismo, al mismo nombre; la sociedad es el objeto. En cambio, en psicología no pasa lo mismo; no hay acuerdo sobre cuál es el objeto. Se dijo que es la conducta, pero antes se había dicho que era la conciencia; después fue el inconsciente; luego, el aparato psíquico, el aparato cognitivo, etc. Hay diversas concepciones acerca del objeto de esta disciplina. De modo tal, que es una disciplina bastante “indisciplinada”. Es decir, bastante dispersiva y de una probada no-unidad.

Al igual que en el resto de las ciencias sociales —y acá voy a hacer una afirmación fuerte, pero me hago cargo de ella; he escrito sobre esto hace ya muchos años⁴— no hay paradigmas en psicología. Lo que se suelen llamar paradigmas son teorías o tradiciones teóricas, no paradigmas. Porque el paradigma en Kuhn (1962) tiene un significado preciso, que es: “cuando el conjunto de los miembros de una comunidad científica comparte determinadas prácticas, principios orientadores, fundamentos, conceptos teóricos y modos de ejercicios metodológicos para la relación

⁴ Follari, Roberto (2002) *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: HomoSapiens. Follari, Roberto (2003) *Sobre la existencia de paradigmas en las ciencias sociales*. Nueva Sociedad. Nuso 187 / Septiembre - Octubre 2003.
En: <https://nuso.org/articulo/sobre-la-existencia-de-paradigmas-en-las-ciencias-sociales/>

con lo empírico”. Todo esto no existe en ciencias sociales. Y la psicología también está pegada a esto que sucede en el resto de las ciencias sociales. De esta forma vemos que hay que expulsar a la palabra “paradigma”, porque se la sigue usando “a troche y moche”. Se habla de paradigmas por todos lados porque precisamente no hay ninguno. Por lo tanto, se utiliza el concepto con una liviandad que no le hace ningún honor, porque este no es un problema frente al que cual uno pueda decir: “pero, a ver, vos le llamás paradigma a esto, pero yo le puedo llamar paradigma a otra cosa y ya está, ¿cuál es el problema?”. No, el problema es grave porque indica que no se ha entendido por qué es importante para Kuhn hablar de paradigma.

Para él, hablar de paradigma significa decir que en las ciencias físico naturales no hay diferencias relevantes durante largos períodos llamados “de ciencia normal”. Esto permite que exista un fondo común en la disciplina sobre el cual se ejercen todas las prácticas. Y eso es lo que sostiene la idea —sobre todo la de los ingenieros; pero, a veces, también la de algunos físicos despistados— de que no hay teoría en las ciencias físico-naturales, porque todos los científicos están de acuerdo en el campo empírico. O que, en todo caso, la teoría es simplemente la explicación necesaria de hechos que todos comparten en los mismos términos descriptivos. Esto sucede efectivamente en ciencias naturales, pero no en ciencias sociales. De acá la enorme diferencia que hay entre las dos.

Desde las disciplinas físico-naturales creen que nosotros –los de sociales- somos “charlatanes”, en la medida que no tenemos paradigma. Por lo tanto, nuestros congresos son discusiones sobre fundamentos y puntos de vista; cuando los de ellos, son sólo discusiones sobre aplicaciones empíricas de los mismos conceptos compartidos por todos. Por lo cual, lo de ellos parece una cuestión muy de concierto y de armonía y lo nuestro parece francamente una cosa caótica, una especie de “bolsa de gatos”. Efectivamente, la descripción sería esta. Pero, igualmente, no dice nada en contra de nuestra científicidad, más bien, dice algo acerca de las diversas formas posibles de científicidad exigidas según los distintos objetos. Porque el que no tengamos paradigma no significa que necesariamente tengamos un defecto, sólo significa que somos diferentes. Y creo que importa destacar esto porque Kuhn (1962), no era de esa idea que se sostiene entre nosotros. Él creía que *estábamos verdes* y que éramos ciencias que, en realidad, no deberíamos llamarnos como tales.

Lo cierto es que Kuhn (1962), dice que hay *inconmensurabilidad* entre los distintos paradigmas que existen de manera sucesiva en las ciencias físico-naturales. Esto significa que dos personas que pertenecen a paradigmas distintos, están en mundos distintos⁵. Es decir, que un científico newtoniano y uno einsteniano no se entienden para nada, por

⁵ No en un sentido ontológico, sino, en un sentido gnoseológico, cognitivo

ejemplo; o uno einsteniano con uno de la mecánica cuántica (de hecho, Einstein se peleaba mucho con Bohr y los representantes de la física cuántica: amablemente, pero también, fuertemente). Entonces, para el primer Kuhn (1962), hay inconmensurabilidad entre paradigmas. De esta forma, haciendo una extensión de lo que dijo —aunque esto no nos consta que lo haya dicho él — nosotros vamos a decir que en ciencias sociales, entre las teorías y de manera simultánea (esto es, no sólo sucesiva sino también simultánea) la relación también es de inconmensurabilidad. Inconmensurabilidad entendida como incomunicabilidad. Claro que esto resulta muy fuerte, demasiado para mi gusto.

Thomas Kuhn, escribió *La estructura de las revoluciones científicas* (1962) en los años 60'. En los 80', cuando estaba cerca del final de su vida, escribió un muy relevante artículo que tiene nombre poco pronunciado: "Conmensurabilidad, comunicabilidad y comparabilidad" (1983). En este artículo —que es muy interesante, por cierto— revé la postura inicial, si bien confirma la idea de que entre teorías distintas siempre hay inconmensurabilidad.⁶ Sin embargo, la inconmensurabilidad ahora ya no es sinónimo de total incomunicabilidad, sino que se trata de una comunicabilidad muy imperfecta, lastrada, parcial. Pero ahora sí entiende que hay un cierto margen de comunicación.

⁶ Allí dejó de hablar de paradigmas para hablar de teorías.

Él tomó esta idea al estudiar la hermenéutica como búsqueda de interpretación desde una posición cognitiva hacia otra. Como ustedes saben, los estudios bíblicos fueron los primeros estudios hermenéuticos. Esto tiene que ver con interpretar —desde lo que hoy podemos interpretar— lo que pasó hace veinte siglos y más, en una cultura absolutamente distinta. A su vez, también tomó algunas ideas de Stegmüller según las cuales, en las ciencias físico-naturales ciertas categorías cuando la sucesión entre una teoría y otra se mantienen y donde, por lo tanto, estas teorías se pueden entender un tanto entre sí a pesar de haber otras categorías que sí cambian su significado. Es decir, aunque tengan el mismo nombre en las dos teorías, a veces cambian el significado. Pero como otras lo mantienen, algo se entienden a partir de las categorías que sí mantienen el significado.

En ciencias como la nuestra, la psicología, está claro que eso no se da. Una teoría no comparte significados en prácticamente nada con la otra. Además, las teorías que se despliegan en relación a los estudios psicológicos no son teorías sucesivas, sino simultáneas.

De esta forma, lo primero que uno podría tomar de la idea de inconmensurabilidad kuhniana revisada —es decir, una idea pasada por la hermenéutica— es que se sostiene que la inconmensurabilidad existe. O sea que, no hay nunca transparencia o plenitud en la interpretación. No hay fusión de horizontes —idea de fusión que Gadamer

(1960) tomó en su momento—. No hay un “fusionar horizontes”. Los horizontes son distintos y se sostienen como diferentes; o, en todo caso, tienen mutuas tensiones desde las cuales uno puede intentar interpretar al otro discurso. Por tanto, la comprensión que puede haber hacia otros es siempre una comprensión parcial y equívoca. Después vamos a retomar esto que hemos dicho.

Ahora, ustedes saben que allá por finales de los años 60', hicieron un parricidio —en la política argentina están de moda algunos parricidios, pero este fue un parricidio teórico— con el gran filósofo francés de mediados del siglo XX, Jean Paul Sartre. Sartre había sido la cabeza pensante de la posguerra francesa a partir de una fenomenología que siempre ha estado bastante asociada a la hermenéutica y al análisis existencial.

Luego vino el estructuralismo de Levi Strauss, de Roland Barthes, hasta cierto punto de Foucault y, a su manera, de Lacan. A varios de ellos no les gustó que los llamaran estructuralistas, como por ejemplo Althusser en el marxismo (pero evidentemente tenían una fuerte impronta del estructuralismo), lo cierto es que la conciencia fundante y lúcida -como lo era para Sartre- ahora pasaba a ser opaca y oscura; es decir, que la conciencia no capta las cosas tal cual son.

Paul Ricoeur (1965)⁷—del cual seguro alguno aquí pudo echar una mirada a su libro sobre la interpretación de Freud— sostiene una postura que es cercana a Sartre, por la cercanía que existe entre hermenéutica y fenomenología. La fenomenología insiste más en la función del sujeto como fundante; pero las dos teorías y metodologías están ligadas al humanismo. Por ejemplo, las nociones confesionales —tanto judías, como católicas y cristianas en general— han estado muy ligadas a posiciones fenomenológicas y posiciones hermenéuticas.

Lo cierto es que la versión de Freud que da Ricoeur es muy rigurosa, es seria, sistemática. No hay una especie de relectura hermenéutica en el sentido de que Freud esté desprovisto del peso que le da al tema de la causalidad, por ejemplo. Pero a la vez uno ve que Ricoeur sostiene que el psicoanálisis habla de la subjetividad como una subjetividad que es lenguaje, es decir que es significación “de cabo a rabo”. Sin embargo, esto es muy diferente a la noción de Lacan, para el cual también el lenguaje “de cabo a rabo” es estructurante del sujeto. Y, ¿cuál es la diferencia entre ambos? Es la idea de los estructuralistas de que la serie del lenguaje, de los significantes, sería absolutamente diferente a la serie de las cosas, de los hechos, es esa noción del lenguaje entendido como absolutamente disociado entre

⁷ Ricoeur, Paul (1965) *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI editores, 2007

los significantes y ese espacio de lo que solemos llamar “lo real”. Mientras que, en cambio, para la hermenéutica hay una relación entre el lenguaje y la captación de la cosa, del objeto. Cosa como asunto decisivo para Husserl, pues desde la fenomenología, se trata de ir “a las cosas mismas”. Por lo tanto, uno puede advertir que la idea que se sostiene desde la hermenéutica —en un sentido amplio— es vista desde lugares como el psicoanálisis lacaniano, como problemáticamente transparentista; es decir, se trata de una posición para la cual el sujeto capta la cosa como tal, hace concepto de aquello en donde el lenguaje media en la relación con la realidad. Por lo tanto, da una relación esta versión de la hermenéutica (no sólo la de Ricoeur sino más en general), de cierto margen de simplificación de la relación entre las teorías entre sí y de los sujetos entre sí, en el sentido de que supone la posibilidad de un buen entendimiento entre los sujetos y entre las diferentes teorías. Algo así como “nos entendemos bien”, “entiendo bien lo que dice el otro”, “capto bien lo que dice”. Mientras que la noción de inconmensurabilidad afirma lo contrario: “capto bastante mal lo que dice el otro”, “algo capto, pero con mucha dificultad”.

Por ejemplo, Enrique Dussel (un autor que, seguramente, muchos conocerán: comprovinciano, pero que vive en México desde que se exilió, gran filósofo. Quizás, el más leído en toda América Latina, o por lo menos, el más citado) habla de la *analogía* desde una posición que también está

muy ligada al humanismo. Así, se reconoce que existen diferencias entre los sujetos, pero también cosas en común. De esta forma, lo que va para uno también siempre va para el otro (aunque hasta un cierto límite). Es decir, si tengo un buen intérprete me podría entender con un japonés. Pero frente a esto, yo diría: sí, pero, ¿hasta dónde? Podría entender si él me mostrara esta birome y me dijera que es una lapicera. Pero, bastante menos nos entenderíamos si, por ejemplo, habláramos de rituales, religiones y tradiciones; es decir, de algo identitario. No creo que ahí me entienda muy bien ni con un japonés, ni con un neozelandés, ni con un coreano. Con esto estoy señalando la opacidad de la compleja relación entre teorías y entre sujetos —es decir, de la relación de comunicación— para mostrar que se presenta allí un margen de equivocidad mayor del que suele plantearse desde la hermenéutica.

Voy a decir esto al pasar. Sé que ustedes han trabajado lo decolonial, pero yo tengo mis diferencias con algunos aspectos de esta postura —que, por cierto, es muy buena al captar cómo Europa se autodefinió como centro del mundo y cómo nosotros, en cierto sentido, hemos quedado capturados por esa posición—. Pero tanto los autores llamados decoloniales en América Latina, como autores cercanos a esta teoría pero que, sin embargo no lo son —como, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos que es un pariente que mira por la ventana y que tiene, por otro lado, ventanas propias— simplifican la relación entre el saber popular y el

saber erudito de modo tal que, por ejemplo, desde lo de-colonial puede hablarse “en nombre de” los negros, de los indios, etc. Esto es muy claro en el caso del mismo Enrique Dussel. Conoce mucho a Marx, a Heidegger y a toda la filosofía occidental, pero no tiene la más pálida idea de cómo han vivido realmente (desde un punto de vista antropológico) las culturas indígenas en América Latina antes de la llegada de los españoles. De esta forma, no puede hacerse desde allí una referencia seria a los saberes indígenas que no sea simplemente una especie de idealización.

O, por ejemplo, el llamado “diálogo de saberes” de Boaventura en donde parece que todos los saberes populares, masivos, de los movimientos sociales, se pueden ligar entre sí. Bueno, sí, se pueden ligar; pero muy problemáticamente, de una forma polémica y muy desentendidamente entre sí. No podemos imaginar ese diálogo como una especie de convergencia más o menos necesaria, o por lo menos, convergencia precisa y clara en medio de las fuertes diferencias. Una cosa es tener clara tal diferencia, y otra es conversar y ni siquiera poder esclarecer la diferencia, que es muy probable que sea lo que efectivamente ocurra. Esto se da al punto tal que, personalmente, en el año 2007 me tocó participar en una juntada en Vaquería, Córdoba —cerquita de La Falda— junto a Boaventura de Sousa. La exposición fue muy interesante. Hubo una serie de movimientos sociales: sindicalistas de Villa Constitución; yerbateros de pequeñas empresas sociales de Misiones; gente

que hablaba de la Alumbreira y luchaba contra la minería contaminante en Catamarca; personas que habían concurrido por cuestiones de género, etc. Estuvimos hablando tres días. Boaventura era muy silencioso y muy respetuoso de lo que decía cada uno en sus análisis. Anotaba y anotaba. Casi no habló, no quería hablar —habló sólo porque le obligamos porque, si no, no iba a decir casi nada—. El resultado de todo esto fue que, al tercer día, cuando salimos, la gente de la Alumbreira hablaba de la Alumbreira, la gente de los yerbateros de los yerbateros, los sindicalistas del sindicato y ninguno había tomado en cuenta algunos de los discursos de los otros, porque además de diferencias de interpretación, tenían intereses no convergentes.

De modo que, con todo esto quiero marcar que los modos hermenéuticos tienden a idealizar —en un sentido convergente— la posibilidad de comunicación y de armonización de horizontes de inteligibilidad. En este camino, más de uno puede haber dicho “¿y esto qué tiene que ver con la psicología?”. En que estamos haciendo un marco más general que va a ir derivando luego, así que ya lo conectaremos con la psicología.

Lo cierto es que, ustedes saben que la hermenéutica deriva de la obra de Dilthey⁸ como su primer productor allá por 1870/80. Dilthey intentó fundar una ciencia social

⁸ Dilthey, Wilhelm. Obras I. Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia. México. FCE. Además, la editorial Fondo de Cultura Económica (México), publicó nueve tomos de la obra de Dilthey entre 1944-1963XXI editores, 2007

basada en la conciencia, en la idea de que hay que estudiar las motivaciones del sujeto, sus intenciones, ya que la explicación de un acto se halla en la intención que tuvo el actor al realizarla. O sea que, en vez de haber una explicación causal a partir de la cual podamos decir: “San Martín decidió tal tipo de estrategia en la batalla de Maipú porque él tenía tal tipo de formación”; más bien decimos: “veamos qué pensó San Martín y, en base a lo que pensó, vamos a poder entender qué hizo”. No hay una cuestión causal acá, sino, teleológica. Es decir, el motivo que el actor social propone, esa es la explicación que se da.

Esto, claro está, fue totalmente en contra de la posición que después tomó Durkheim (1895) para fundar las ciencias sociales como una versión de estructura social, es decir, una versión causalista.

Entonces, para los hermeneutas como Dilthey, hay una idea fuertemente conciencialista de la acción. Es decir, plantean que es la conciencia lo que hay que investigar porque es ahí donde está el sentido de la acción y esto es lo que cabe tomar como aspecto central de la explicación científica. Ahora, esto mismo se derivó hacia la psicología.

A mi gusto, un autor en ciencias sociales que hace una buena síntesis es Bourdieu. Él, claramente es causalista. No está de acuerdo con el conciencialismo, no está de acuerdo con una visión hermenéutica; pero en la explicación de

lo que alguien hace le da un lugar a la conciencia, pero ahora ya no como fundante, sino como derivada. Por ejemplo, cuando habla de los campos⁹ podemos observar que hay una parte de la acción que él toma como claramente consciente; es decir, que es propositiva. Así que, en Bourdieu, encontramos una buena síntesis. Pero no una síntesis de “fifty-fifty” —cosa que nunca sería una buena síntesis—, sino, una síntesis teórica donde predomina lo causal no consciente y donde, sin embargo, la conciencia es un efecto que tiene algún margen de operatividad propia. Esto mismo lo podemos ver en Freud. Él era un causalista, y a la vez sostenía que la persona tiene un espacio en el Yo que opera conscientemente, que no es ciego ni es opaco por completo, sino que, más bien, opera como efecto del inconsciente en general y que, en todo caso, se trata de un simple semblante equívoco.

Ahora, después de revisar todas estas cosas bastante abstractas, vamos a lo que tiene que ver con las cuestiones metodológicas. Para decirlo más fácilmente me gustaría preguntar, ¿cómo investigan los psicoanalíticos? Y no digo psicoanalistas, sino, “psicoanalíticos”, dado que uno puede no ser psicoanalista y usar la teoría psicoanalítica para una investigación.

⁹ Muchos conocen esto porque es muy interesante y porque, a su vez, tiene que ver con la *selva académica* y con las estrategias que cada uno tiene en el campo. Es decir, se relaciona con esto de “cómo le gano al otro”, etc. Véase Follari, Roberto (2008). *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Por supuesto que hay ciertas versiones “fuertes” del psicoanálisis —podríamos decir— que sostienen que esto no es aceptable y el único psicoanálisis es el del diván. Esto, en un sentido freudiano o lacaniano, es muy marcadamente así. Nadie imaginaría a Freud haciendo una investigación fuera del diván. Pero es verdad que hoy hay mucha gente que usa el psicoanálisis como docente investigador universitario y se pregunta cómo investigar, porque, efectivamente, la investigación no es igual que la clínica, son dos propósitos distintos. De la clínica se pueden derivar cuestiones de investigación, pero si llegara a subordinar la cura en función de la investigación se estaría haciendo algo nefasto. De modo tal, que no se puede estar investigando con la clínica al estilo de: “a ver qué tiene que ver esto con lo del otro paciente” y todo eso. No, no podemos hacer ese tipo de cosas. Yo no soy psicoanalista: nunca ejercí como tal. Lo que quiero decir es que soy psicoanalítico, y ningún psicoanalista admitiría utilizar su trabajo clínico como parte de una investigación. Se estaría actuando con una doble finalidad, por lo que el trabajo de la cura quedaría inevitablemente tironeado por esa otra motivación. Hay gente que sabe más de esto, pero en cualquier caso a mí me parece problemático.

Eso sí, los grandes padres fundadores hicieron sus investigaciones desde la clínica. Pero hoy, por ejemplo, si quiero hacer una investigación sobre los presos de una cárcel, ¿voy a hacerles un psicoanálisis a cada uno? Se puede tra-

bajar en base a pruebas, sobre todo a entrevistas, a trabajo cualitativo y sin hacer terapia; pero, sin embargo, utilizar la teoría psicoanalítica. O, si quiero trabajar sobre los alumnos de una clase, o con los niños de un jardín; en fin. Diversas investigaciones pueden realizarse psicoanalíticamente, pero sin practicar psicoanálisis en el sentido de estar haciendo clínica psicoanalítica.

O, por lo menos, esto es que se me ha presentado en el doctorado de Mendoza en el cual soy miembro del comité académico. Es decir, la mayor de las veces, los problemas que tienen las personas que plantean investigar desde el psicoanálisis son enormes porque no saben qué hacer, entonces apelan a lo que les parece, y generalmente esto termina en problemas.

Al margen, claro, del rechazo lacaniano al discurso universitario. Todo esto está muy bien. Pero resulta que hay universidades —como precisamente esta en la que trabajo— en la cual la teoría de Lacan es altamente hegemónica. Por lo cual, es un poco raro hablar mal de la universidad y del discurso universitario cuando somos nosotros mismos los que hacemos discurso universitario. Claramente hay una contradicción. Entonces, o abandonamos la teoría de Lacan y la llevamos a otro lado dejando que en la universidad haya cualquier otra cosa; o tendremos que admitir que el discurso universitario es menos lesivo o falseante —en el sentido genuino de la teoría— de lo que clásicamente parecía.

Lo cierto es que a muchos nos ha tocado tener relación con institutos psicoanalíticos que se han querido convertir —o se han convertido de hecho— en institutos universitarios¹⁰. O sea que, al psicoanálisis, con la universidad le pasa aquello mismo que les pasa a los indígenas —ya que estamos hablando de los decoloniales, que no tocan este asunto—. Los indígenas dicen que tienen un saber que no tiene nada que ver con lo occidental, pero a la hora de reconocerlo quieren ser universidad. ¿Cómo? Si las universidades están hechas para los saberes occidentales. Resulta que hubo grandes problemas con esto, por ejemplo, en Ecuador, cuando se cerró la Universidad Indígena de Quito porque efectivamente no cubría —ni por donde se buscara— los determinantes de una universidad. Ahora, este saber puede ser mucho más importante que el de las universidades ¡y mejor que el de las universidades! En ciertas áreas: pero no en cualquiera, ciertamente. En algunas puede que sí. Ahora, ¿por qué llamarlas universidades? Bueno, esto es curioso. No nos gusta la universidad, pero estamos ahí. Entonces, si estamos ahí, deberíamos tener un discurso más acorde a la aceptación de la institución. Cosa que, como veíamos en el caso de los indígenas, por ejemplo, es

¹⁰ Institutos universitarios en el sentido de que no son universidades porque no tienen muchas carreras o especialidades.

muy ambigua. “Nosotros queremos nuestro saber, nuestras reglas, pero queremos llamarnos universidad”. Bueno, algo de esto pasa con el psicoanálisis y la investigación. Queremos investigar, pero tenemos claro que en la tradición psicoanalítica no existe una investigación que haya sido independiente de la clínica, o por lo menos no la encontramos en los grandes padres fundadores —ni en Freud, ni en Klein, ni en Lacan— entonces, ¿cómo hacemos?

Lo que casi siempre surge es que los que tienen que hacer las investigaciones —doctorandos y demás— apelan a la investigación cualitativa y dicen, “vamos a hacer investigación cualitativa” y esto está bien, porque se trata de un tipo de investigación que está relacionada con la cuestión del sentido, con la significación, el lenguaje. Por lo tanto, está bien apelar al cualitativismo. Pero, si se apela sin más —que es lo que casi siempre sucede— al estilo de: “ah, bueno. Vamos a hacer investigación cualitativa y listo”, no corresponde. Creo que ahí estamos un poco mal, porque se evidencia que no entendemos mucho de qué se trata este tipo de investigación, ya que la investigación cualitativa supone nociones transparentistas del lenguaje como la hermenéutica, por ejemplo, e, incluso, algunas más simplistas todavía (la hermenéutica es de alta complejidad al lado de otras que vienen desde el Norte de nuestro continente). De esta forma, sostengo que hay que aclarar que la investigación cualitativa tiene dos supuestos que tienen que ver con esto de lo equívoco y no equívo-

co del lenguaje; dos supuestos transparentistas que no hay que aceptar. Es por esto que empecé hablando de Kuhn y de la inconmensurabilidad para mostrar la relación entre las teorías, la conciencia y lo que efectivamente alguien hace. Es decir, hay diferencia entre lo que el sujeto dice, lo que cree hacer y lo que efectivamente hace. Entonces, hay dos principios de la teoría cualitativa que no pueden funcionar y, por lo tanto, hay que hacer una metodología cualitativa modificada. ¿Modificada en qué? Por lo menos en dos puntos¹¹ —seguro que hay más, pero estos son dos puntos centrales—: el primer principio trata de que, según los cualitativistas, no se debe ir a los datos con teorías. Es decir, la idea transparentista llega al extremo tal de creer que se va a mirar directamente lo que hay. Esto es conmovedoramente ingenuo. Me parece de un simplismo tan extremo, después de toda la epistemología occidental, llegar al siglo XX y decir que uno va y simplemente ve lo que hay ahí. “Miramos bien, y listo”. No. ¿Qué es eso de “lo que hay”? Uno siempre tiene orientada la mirada; o por teoría o por prejuicio o por hábito, o por algo. Dos personas que miran lo mismo no ven lo mismo —como cualquier psicólogo sabe bien—.

¹¹ Por supuesto que esto no sólo sirve para el psicoanálisis sino también para otras teorías y situaciones.

Entonces, no es admisible la idea de ir sin teoría a los datos. La idea cualitativista sostiene que la teoría está producida por la investigación, por esa investigación. Pero, en realidad, lo que hacen se parece más a lo que decía Kuhn (1962): “Aplicamos teorías previamente constituidas a un caso nuevo”. Ya veremos si podemos hacer una teoría nueva. Es cierto que de hecho, podemos hacerla. Pero eso, generalmente, sucede en caso de una investigación intra-teórica: las investigaciones empíricas, la mayoría de las veces, consisten en tomar teorías ya establecidas y aplicarlas a nuevos casos. Esta es la primera cuestión.

Agrego la segunda cuestión, que psicoanalíticamente es elemental, pero no se habla de ella debido a, en parte, aquellos que toman a la teoría cualitativa como un talismán que los salva —al estilo de encontrar una Coca-Cola en el desierto—. Es decir, se está en un: “No sé qué hacer. ¡Ah! Menos mal que está la metodología cualitativa. Entonces me agarro de eso y listo”. Y no corresponde. No hay tal “listo”, porque cuando nos agarramos de ahí comienzan otros problemas. Otro postulado que no puede ser aceptado —obviamente— es eso de que las causas de los actos son iguales a lo que los actores dijeron. Ese es el gran aspecto de la hermenéutica que está presente en lo cualitativo; la idea de que el sentido de los actos objetivamente dado es igual al sentido que los actos tienen para el actor. Por supuesto que esa cuestión de cómo interpreta el actor, es algo decisivo e importantísimo y no lo vamos a dejar de

tener en cuenta; pero eso no es lo que explica, sino que es lo que hay que explicar. O sea, hay que explicar por qué alguien interpreta las cosas de cierta manera. No creer que porque él dice que eso es así, tenemos la iluminación del por qué las cosas son así.

Obviamente, cualquier psicoanalítico sabe que se trata de eso. Pero he visto muchos casos en los que, como no se sabe a qué apelar, se toma la metodología cualitativa sin más y no se toma este recaudo. No se dice expresamente que no se puede aceptar el principio de transparencia de la conciencia —que es un principio muy fuerte de la metodología cualitativa— y que, en cambio, tenemos que tomar en cuenta cómo vamos a trabajar sobre estas nociones, porque después, incluso, las tendremos que interpretar desde un punto de vista conceptual. Y, es más, las entrevistas que realizamos ya han sido configuradas acorde a nuestras previsiones teóricas y a qué es lo que nosotros queremos indagar.

Así que, para terminar, sostengo que con ese par de recaudos (y seguramente haya más, pero no soy un especialista en metodología cualitativa: es decir, puede haber más cosas, pero estas son fuertes y centrales), sí se puede asumir a lo cualitativo como una metodología que estaría acorde con el psicoanálisis o con otras teorías causalistas dentro de la psicología. Esto, en tanto y cuanto la metodología cualitativa sea ligada a la palabra y al sentido. Y ciertamente, hay tales teorías. Por ejemplo, el psicoanálisis exis-

tencial —más claramente que cualquier otra línea— tiene una fuerte idea de transparencia ligada a Heidegger y al uso de la hermenéutica. Entonces, se trata de que seamos capaces de poner cierta distancia frente a estos principios que funcionan como simplificadores de la comunicabilidad. Y esto, porque terminan planteando aquella especie de idea de que uno puede captar en su plenitud la significancia del Otro, de los otros, o de las cosas.

De esta forma, podrán ver que todo lo que dije al principio sobre la inconmensurabilidad (etc.) tiene que ver con esto. Al igual que también tiene otras consecuencias, como, por ejemplo, lo que dije anteriormente y al pasar sobre los decoloniales: porque en ellos también hay cierta tendencia a creer en la armonización de la diferencia. Una armonización que suele ser reductiva de las efectivas diferencias y de las dificultades del acuerdo, al tiempo que olvida que no hay por qué llegar a una especie de parusía religiosa en la cual se dé la transparencia plena de los mutuos acuerdos. Ese mundo no existe en ninguna parte, ni va a existir. Entonces, podemos quedarnos tranquilos y contentos en la diáspora de los sentidos; en una versión más bien derridiana de “radical diferenciación de las significancias” en la que todos nadamos por donde podemos y donde, efectivamente, nunca tenemos plenitud de coincidencia con los demás, e, inclusive, más de una vez tampoco la tenemos con nosotros mismos.

Con esto finalizo lo que ha sido mi exposición. Muchas gracias. Estoy dispuesto al diálogo que quieran tener. Tengo entendido que tendríamos media hora más. Hay algunas personas que también hicieron preguntas en el chat. Por favor, quisiera pedirles que estén atentos a eso también.

- Félix Temporetti: Lo del chat son todas felicitaciones: “Excelente Roberto, muchas gracias”. “Muy interesante, invita a reflexionar”. “Muy buenos sus conceptos”. “Muy claro, felicitaciones. Gracias”. No hay ninguna pregunta escrita.

- Sandra Gerlero: Sólo hay una solicitud para Roberto: si pudiera dejar algún texto sobre lo desarrollado. Si estás acuerdo, podemos compartir el texto que estamos trabajando en el espacio de formación de la cátedra.

- Roberto Follari: Sí, claro, por supuesto. Ese texto sirve para tratar algún aspecto particular. Cierto que a la organización de conjunto que le he dado a esto no la tengo escrita, pero a algunas partes sí. Por tanto, por supuesto que pueden reenviar el trabajo que tienen. Y si llego a ver que hay otro texto que me parece adecuado también se los puedo hacer llegar, aunque a esto no lo puedo asegurar.

- Sandra Gerlero: ¡Gracias!

- Félix Temporetti: ¿Hay alguien que quiera hacer alguna

pregunta puntual sobre todo lo que se ha hablado?

- Roberto Follari: Félix, si te animas podés empezar.

- Félix Temporetti: Me siento atagantado con todo lo que dijiste. A ver, me parece que ya te dije todo. Incluso, ya me habían surgido preguntas a partir de los textos que nos enviaste. Pero hoy, con lo que has expuesto aquí, también me surgieron un montón más.

De todo aquello que empezaste a plantear al comienzo, hay una cuestión que me pareció interesante porque, creo, enmarca el debate o tema —al menos de la investigación en el campo de las ciencias sociales, y en particular, de la psicología— del “archipiélago de teorías de la psicología”. A su vez, a partir de la lectura de tus textos y de lo que has expuesto hoy, estoy absolutamente de acuerdo respecto a esto que señalabas como errores de la metodología cualitativa y, sobre todo, en cuanto al tema de la interpretación de quienes investigan. De esta forma, mi planteo es el siguiente: Concretamente, ¿desde qué lugar interpretan los investigadores en el campo de la psicología? Y acá viene el archipiélago de teorías. Por ejemplo, nosotros que enseñamos metodologías — es decir, se puso en plural— de la investigación en psicología, vemos que en el estudiantado aparece un problema grave que nos interpela como transmisores de un conocimiento, que es que, cuando se

habla del campo de la psicología no se sabe muy bien de qué se está hablando —que es esto que vos mencionabas al principio—. A su vez, además de existir esta enorme dispersión y diversidad de teorías, también existe una gran diversidad de nombres para nombrar eso. Es decir, es como si fuéramos una gran familia en la que no sabemos cuántos somos y, además, no sabemos qué nombre tiene cada uno porque el que llega denomina al otro de una manera diferente. Entonces, a la hora de transmitir esto se plantea un problema que no sé si es un problema del campo disciplinario, pero sí un problema de la transmisión en la formación de investigadores. Es decir, no se sabe qué es la psicología, como bien dijiste —que, por cierto, fue la primera vez que en un lugar como este escuché a un psicólogo, con tu solvencia, decir algo así-. Pero esto es un drama en tanto el objeto de la psicología no está claro. Igualmente, no creo que sea un defecto, sino, a lo mejor, como vos bien dijiste, esto sea una virtud.

Tomando este asunto como un trasfondo pregunto: ¿desde dónde interpreto las voces de los que escucho? En el caso del psicoanálisis, se interpreta desde la teoría psicoanalítica, pero no sin más, sino, desde como cada uno la llegó a entender (¿se comprende lo que quiero decir?). Ahora, los que no pertenecen al psicoanálisis tampoco tienen muy en claro cómo interpretar. Entonces, los que no están ahí ¿desde qué referencia interpretan?

- Roberto Follari: Sí, sí. Bueno, ahora alguien ha levantado la mano. Pero para responder un poco a lo tuyo, —o, mejor dicho, para ensayar una respuesta porque esto es enorme— me gustaría pensar en voz alta. Mi impresión es que, quizás, en toda la enseñanza de la psicología habría que tener una especie de “tronco inicial” donde uno pueda enterarse de todas las teorías. Luego, otro “tronco inicial” para enterarse de todas las metodologías —por lo menos a grosso modo—. Pero después, la metodología para cada estudiante tiene que corresponderse con una específica teoría. Porque, pensemos, por ejemplo, ¿por qué le interesarían los mecanismos experimentales a alguien que es psicoanalítico? O las estadísticas de alta complejidad y qué se yo qué más. Como también puede pensarse a la inversa: A alguien que trabaja en psicología experimental con animales, ¿por qué le interesaría estar escuchando todo esto que se dijo acá? En parte, no le interesaría.

Creo que es tal la dispersión de lo que se cobija bajo el nombre de psicología; que es tanta la diferencia y, a su vez, tan ilusoria la unidad de eso que se nombra cuando se habla de psicología, que creo que hay que aprender a trabajar con cierto margen de aproximación inicial. Es decir, que sea lo más amplio posible permitiendo un chequeo del conjunto de repertorios posibles. Me parece que es en eso donde se falla a veces, porque la predominancia de ciertas teorías en algunos lugares lleva a que casi no se conozca nada de otras teorías. En mi opinión, creo que eso no es bueno; que

uno debería tener lo que estudié en San Luis en mi remotísima época. Allí, sí se nos enseñaban todas las teorías. Pero después, hacia el final de la licenciatura, no aprendíamos ninguna muy bien porque todos los docentes pretendían ser universalistas. Todo era para todos por igual, por decirlo así. Creo que de esta forma no se podría sostener el trabajo metodológico, sobre todo porque es enormemente diferenciado. Es decir, poco tiene que ver entre unas teorías y otras. Es cierto que uno puede usar estadísticas para una investigación cuando utiliza el psicoanálisis o cuestiones cualitativas. Pero, en todo caso, habrá que ver si a ese estudiante le interesa ese tipo de aproximación.

Me da la impresión de que debe haber momentos universalistas y momentos que tienen que ser diferenciados, puntualmente, hacia el final de la carrera. Y estoy diciendo algo muy aventurado, pero creo que debe haber cierto margen de diferenciación porque, de lo contrario, seguirá habiendo gente que siente que pierde el tiempo, al tiempo que piensa: “¿qué estoy haciendo acá, si esto no tiene nada que ver con lo que yo quiero hacer?”

- Miguel Ángel Escalante: Muy buenos días. Muchas gracias, Sandra, por la invitación. Disculpen que esté sin cámara, justo estoy con el teléfono; pero pude seguirlos, me interesó mucho el tema y no quería dejar de estar. En relación a esto que se está pensando acerca de qué es la psicología —no sé si en un estado confusional o de conocimiento—

se me ocurrió proponer pensarla epistemológicamente. Hasta, de hecho, porque es un debate que venimos sosteniendo. Esto tiene que ver con pensar la reducción de la ciencia a la palabra objeto. Es decir, cómo podemos representar la diversidad de una disciplina como la psicología, en este caso, que, en mi parecer, claramente desde hace mucho tiempo viene mostrando su precariedad para poder describirse. Cosa que se intenta. Por eso creo que resurge esta pregunta de qué es la psicología; o mejor dicho, cuál es su campo. Pero, de esta forma, tradicionalmente todos terminamos reduciendo la psicología al objeto. Por lo tanto, me parece que pensar a la disciplina en términos de objeto está agotado. En este sentido, me atrae mucho la idea de Edgar Morin, en términos de cómo plantea la discusión y las limitaciones que implica el ver a la disciplina en tanto objeto. De igual forma que la idea que plantea de pensar ya no en los objetos, sino, en el campo como un sistema. Entonces, me gustaría preguntarte: desde este lugar epistemológico, ¿cómo interpretar el salto del objeto al sistema?

- Roberto Follari: Sé que puedo sonar demasiado drástico a raíz de lo que voy a decir —porque tampoco tenemos tantísimo tiempo, y tampoco soy super experto en Morin, ni nada que se le parezca—, pero creo que el problema no es sólo del objeto; el problema es la inconmensurabilidad; es decir, que las categorías de las diversas teorías no son

conmensurables entre sí. No son reductibles una a la otra. O no se entienden entre sí de una manera transparente. Seguramente ustedes conocen a Rolando García, aquel extraordinario decano que fue echado en “la noche de los bastones largos” —hace poquito, no tanto, se cumplió el aniversario—, luego vivió en Ginebra y finalmente murió en México. Él trabajaba en el Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en la UNAM y proponía como base de la interdisciplina —tema al cual me he dedicado bastante¹² — la teoría de sistemas, porque decía que sería una teoría que terminaría unificando el lenguaje, pasando por fuera de las diferencias disciplinares o de las teorías.

En lo que a mí respecta, esa postura me pareció muy plausible para el trabajo en concreto en cuestiones operativas, como las que ha realizado Rolando García como consultor en muchos lugares. O sea, que efectivamente se podría aplicar una teoría de sistemas y manejar, por dado un caso, “los campesinos de tal lugar que se resisten a cambiar sus cultivos, aunque ahora ya no tienen agua como tenían antes. Cuando tenían agua tenían un cultivo, pero ahora ya no la tienen y quieren seguir con ese mis-

¹² Follari, Roberto. «Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites.» Interdisciplina I, núm. 1 (2013): 111-130. Follari, Roberto Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina. De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos (Vol. 1 no. 1 abr-sep 2014)

mo cultivo. De esta forma, fracasan sistemáticamente y ahí está el conflicto permanente”. Consultores como García y su equipo han logrado resolver ese tipo de temas haciendo un análisis sistémico que todo el equipo comparte. Pero hay que tener en cuenta que ese es un trabajo operativo. Creo que para cuestiones teóricas eso no funciona así. Pensemos, por ejemplo, que no le puedo pedir a cada una de las personas que están aquí que renuncie a sus propias posiciones conceptuales para pasar a pensar en términos de sistemas porque yo creo que esa teoría es mejor, o más aceptable que otras.

Todo esto más allá de la posición vanidosa de Morin de llamar “compleja” a su propia teoría, lo cual nos convertiría en “simples” a todos nosotros. Creo que ese es un juego en el lenguaje que es bastante poco serio. ¡Claro! Allí está la *teoría de la complejidad*. ¿Y todas las demás teorías? ¿Todas juegan en otra cancha inferior? No. Morín juega en el mismo lugar que jugamos todos. Creo que, para aquellos que se sientan satisfechos con la noción de sistema, lo de Morín está bien. Pero también resulta que a muchos de nosotros no nos parece que esa sea la forma de abordar aquello de lo que hay que dar cuenta en psicología.

Por lo tanto, existe una teoría sistémica en psicología y habrá quienes estén de acuerdo con ella. Pero en el caso de quienes no estamos de acuerdo, no veo cómo se podría llegar a reducir nuestra posición a la teoría de sistemas (no sé si me explico en esto que quiero decir). No veo cómo se

puede decir “señor, por decreto y de ahora en más, todos vamos a pensar en términos de sistemas”. No, me parece que sólo el que quiera pensar así, va a pensar así. Además, es cierto que hay mucho que pensar desde esas teorías. Por ejemplo, Ludwig von Bertalanffy era un tipo genial, brillantísimo. Es decir, hay mucho más que se puede pensar en términos de sistemas de lo que yo soy capaz de pensar, simplemente porque no adscribo a esa teoría. Ahora, también hay mucho que se puede pensar desde otros lugares. Entonces, no tenemos forma de reducir la cuestión a esa sola postura de la teoría de sistemas o, por lo menos, esa es mi impresión.

- Cecilia Augsburger: Gracias a la cátedra. Gracias Roberto, excelente. Para ampliar un poco la reflexión acerca de la dificultad en la comunicación entre teorías en lo que respecta al cómo se comprende el modo de acercamiento a la realidad, los objetos y problemas que estudiamos, quería preguntarte: ¿de qué modo pensás que es contemplada la idea: ya no de la distancia entre las perspectivas teóricas en relación al objeto de nuestra disciplina, sino la asimetría que existe en relación a aquello que estudiamos? Sobre todo, me refiero a cuando estudiamos sujetos y existe una asimetría social y de poder entre quienes investigan y los sujetos investigados, o grupos sociales investigados. Por otro lado, —y fundamentalmente, a raíz de la cuestión de la perspectiva decolonial— ¿cómo se resuelve

—o cómo se aborda— el reconocimiento de que en relación a los saberes hay diferentes jerarquías, diferentes reconocimientos y también, por supuesto, diferentes jerarquías socio académicas en relación a los sujetos?

- Roberto Follari: Creo que la idea de negar las jerarquías en nombre de un radical igualitarismo se vuelve una forma poco seria de igualar en la cabeza aquello que en los hechos no está igualado. Es decir, “lo que yo pensé es igual en valor a lo que pensó el barrendero que está en la esquina”. No: no siempre es tan así. Yo voy a la universidad y me escuchan al hablar, y a él no. A mí me pagan una cantidad, y a él le pagan diez veces menos. O sea que la desigualdad está, y existe. Por supuesto que en exclusivos términos de saberes, uno podría pensar de otra manera.

Voy a ser un poco brutal con lo que voy a decir a continuación, pero siempre doy este ejemplo, lo hago a propósito. Porque es frente a aquel supuesto de que “todos sabemos”. “Todos tenemos saberes, y todos son igualmente válidos”. Y yo entiendo que no. Dicho así, eso no es cierto. Porque el arquitecto que hizo un buen edificio, evita esos edificios en los que murieron 60 u 80 personas aplastadas. Entonces, no es cuestión de que haya saberes que son todos más o menos iguales. O, por ejemplo —y siempre doy este ejemplo para ser drástico—, pensemos que vamos en un avión y que realmente nos vamos a tomar en serio esto de que todos participamos democráticamente de todos los

saberes; por lo tanto, manejaremos el avión cinco minutos cada uno, y listo. Pasará usted, después pasará el otro. Pero no, sabemos que no es así. Ninguno de nosotros haría eso: sería absurdo. Entonces, es impropio decir que todos sabemos por igual. No, sabemos diferencialmente respecto de determinadas cosas. El barrendero sabe más que yo respecto de muchas cosas, probablemente. Y la señora que hace la comida sabe hacer comida mil veces mejor que yo. Y la comida es imprescindible para la vida. Inclusive, en determinado momento, es mucho más importante que todo esto que estamos hablando. Pero eso no significa que los distintos saberes —el de ella y el de todos— sean equiparables en cualquier sentido, al estilo de: “todos sabemos algo de algo, entonces...”. A ese supuesto hay que ordenarlo.

Sabemos más que el barrendero de determinado tipo de cosas, pero menos que él de otras. Entonces, aquella pregunta respecto a si “puede hablar el subalterno” que hizo Spivak (2003)¹³ en su momento es una pregunta básica para plantear: señores, por más que nos hagamos los democráticos, neguemos nuestras jerarquías y digamos que soy igual que el pueblo (porque soy moreno y los del pueblo

¹³ Chakravory Spivak, Gayatri; ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, enero-diciembre, 2003, pp. 297-364 Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia

también lo son y que, por lo tanto, soy puro pueblo y vengo de abajo, y qué se yo); cuando uno va de investigador, va de arriba y no de abajo. Es así. Y uno no puede, aún en la investigación de acción participativa, una de las formas más radicales de democratización —que me parece muy bien que se hagan, es decir, que creo que hay que hacerlas— negar que *uno no* es un igual desde el punto de vista de las responsabilidades, acorde a los lugares que se está ocupando respecto de otros actores en determinado momento. Incluso, aunque en otros sentidos estos actores sean mucho más importantes que nosotros, quizás. ¿Me explico?

Entonces, esto no es un problema de dignidad frente al cual uno pueda decir: “el saber científico tiene ciertas ventajas y lo estoy diciendo porque soy superior”. No. Estoy diciendo que yo manejo esto y que el otro maneja otras cosas. Pero — y en esto creo que hay que ser auténticos— considero que hay graves problemas con el modo en que los autores decoloniales manejan la cuestión. Ellos dicen responder a otros saberes que son saberes indígenas, afro, etc. Pero la gran mayoría de ellos no son ni indígenas, ni afro; hablan en castellano y algunos en inglés. Es más, algunos decoloniales escriben en inglés y viven en Estados Unidos, como Walter Dignolo, por ejemplo. Entonces, creo que ahí hay una cierta afectación que opera casi como una *ficción de liquidación de la diferencia* entre nuestro lugar de privilegio y el de ellos.

Por ejemplo, imagínense lo que gana alguien que es profesor en Pensilvania —o en cualquiera de estas universidades—. Gana cinco veces más que nosotros (y cinco veces, por decir algo). Tal vez sea diez veces más. Ahora, nosotros ganamos diez veces más que muchos de esos sujetos que analizamos. Por lo tanto, ese autor decolonial gana cien veces más que ellos. Ergo, no es muy parecido a los indios en nombre de los cuales habla. Y como le dije a Catherine Walsh una vez —conocidísima decolonial ecuatoriana—: “No hay nada más vergonzoso que hablar en nombre de otros”. Los indios hablan por sí mismos, no necesitan intérpretes ni decoloniales que vengan a hablar por ellos. Además, Silvia Rivera Cusicanqui le dijo esto mismo a los decoloniales y de forma muy clara: “para hablar desde los indios, mejor déjenos hablar a los indios. Por favor, cállense ustedes. Los indios somos nosotros, no ustedes”. Es así. Yo no hablo en nombre de los indios, ni en nombre de los pobres. Puedo hablar a favor de los pobres, pero no en nombre de ellos. No soy pobre, ni nadie me delegó la facultad de poder hablar en nombre de ellos.

-Félix Temporetti: Pero sí podés hablar sobre.

-Roberto Follari: Sí, eso sí. Claro que sí. Para eso se tiene todo el derecho. Siempre hablando con respeto, claro. Incluso puedo estar en desacuerdo con ellos, por supuesto. Cuando digo respeto no estoy diciendo que necesariamente

haya que acordar con ellos. Más bien se trata de ser cuidadosos de las referencias y de no ser discriminadores. En mi caso —aunque no es el de todos— intento trabajar a favor de sus intereses, pero tengo claro que no soy uno de ellos.

-Félix Temporetti: Lo decía por esta pregunta que hace Cecilia. A su vez, recuerdo que cuando leí tu artículo, esto de la asimetría en la producción del conocimiento en el lugar de quienes investigan es algo que había subrayado. Porque, creo que, de alguna manera, detrás de esa concepción simétrica o asimétrica subyace una concepción ético-política de la investigación. O sea que, el hecho desde donde uno se posiciona no trata de un artilugio técnico, sino, más bien, trata sobre lo que subyace detrás de eso. Pensemos que lo que sucede en este debate de la asimetría en la investigación con respecto al rol de quienes investigan y quienes son investigados está ocurriendo también en el campo de la educación. Es decir, ahora vemos que a este discurso que se instala en las nuevas ondas neoliberales “le interesa el aprendizaje, el estudiante”. Que “el docente debe correrse porque obtura”. Que “el docente es un represor cuando impide la manifestación de ese saber que ya se encuentra en el sujeto”. Esto me parece sumamente peligroso. A su vez, considero que estos son dos lugares donde me parece que la asimetría es clara. Es por eso que sostengo que esto supone un compromiso ético y político. Porque cuando, por ejemplo, como docentes selecciona-

mos lo que vamos a enseñar y cómo lo vamos a enseñar, eso es una responsabilidad acotada a las circunstancias históricas —que son nuestras propias limitaciones— pero, a su vez, es una responsabilidad enorme, ya que supone proponer al estudiantado qué pensar y cómo pensar.

-Roberto Follari: Simplemente comparto. Estoy de acuerdo Félix, realmente. Creo que la igualdad en dignidad —es decir, la igualdad en derechos— es una cosa, mientras que la igualdad en saberes es otra. No hay igualdad en los saberes. Más bien, hay diferencias sobre las cuales —e insisto— el reconocer aquellas que a uno lo favorecen debería implicar, también, un reconocimiento de todas esas otras que no nos favorecen y que son las menos evidentes, justamente porque se trata de saberes que no están sancionados como tales desde el punto de vista social. Pero, por ejemplo, como se ha visto con la pandemia, esto del cuidado ¡vaya si es un saber! Es un saber ancestral, imprescindible para la vida y su reproducción. Sin embargo, nadie lo reconocía. Históricamente era algo sobre lo que se decía: “bueno, las mujeres saben cuidar” y listo. Como si eso fuera lo más natural del mundo. Y no, eso no es así. Me parece muy bien que se haya reflexionado sobre esto y que se lo haya puesto en evidencia. Pero eso no significa que aquella persona que sabe cuidar, sabe de ciencia; ni tampoco que aquella persona que sabe de ciencia, sabe por eso cuidar. Simplemente son cosas distintas.

Entonces, la reivindicación de las dignidades equiparables no debería confundirse con saberes equiparables, porque se trata de otra cosa. A esto es a lo que me refería con el ejemplo del avión, o el del arquitecto. El arquitecto tiene que saber de arquitectura y se acabó. Por eso no hay carreras de ingeniería en las universidades indígenas —no, no hay carreras de ingeniería— aun cuando los indígenas históricamente sí supieron hacer cosas extraordinarias ancestralmente, como las que vemos en lo que fue Tenochtitlan y otras ruinas mexicanas, por ejemplo. Pero hoy, esos saberes han perdido vigencia y ya no los manejan ni los mismos indígenas en la actualidad.

- Cecilia López Ocariz: Me parece sumamente valiosa e interesante la problematización respecto de la hermenéutica usada en un modo no tan adecuado. Me refiero al hecho de extrapolarla al uso de la investigación en el psicoanálisis, advirtiéndolo esto que planteabas que puede haber algo de psicoanalítico en una investigación, aunque esta no sea propiamente una investigación del psicoanalista —es decir, investigación clínica, por un lado y, por otro, que puede haber algo de psicoanalítico en una investigación—. Por esto, quería preguntarte si para la investigación psicoanalítica, es decir, para la investigación clínica, ¿pensás que tiene que tener alguna perspectiva metodológica diferente a la investigación que se hace con piso psicoanalítico pero que no es investigación clínica? ¿Tenés alguna línea

para poder pensar esto? Y entiendo que no es la especificidad de tu campo, lo has dicho así. Pero, a lo mejor, tenés alguna reflexión o algo valioso que nos pueda dejar a nosotros pensando para luego poder continuar con esto.

- Roberto Follari: Te escuché con un poco de interrupciones, así que no sé si te entendí del todo bien. Si podes, me gustaría que puedas sintetizar la pregunta y decirme de nuevo la idea.

- Cecilia López Ocariz: Mi pregunta tiene que ver con la diferencia entre, por un lado, la investigación que toma aportes del psicoanálisis y que, por lo tanto, es psicoanalítica en el sentido de un aporte a la investigación en psicoanálisis, y, por otro, la investigación clínica que toma al diván como lo han tomado los padres del psicoanálisis. Entonces, quería preguntarte si tenías alguna reflexión sobre esa diferencia, o algo que nos permita pensar en eso.

-Roberto Follari: No es algo que haya pensado sistemáticamente, de modo que lo que te voy a decir quizás pueda ser un poco banal. Pero diría, retomando lo que dije en la exposición, que para que esa investigación sea válida, al estilo de los clásicos, tiene que ser un trabajo clínico; es decir, no puede ser una investigación. Debe ser un trabajo clínico que luego debe ser recompuesto, clasificado, ordenado y pensado a partir de los efectos del conocimiento, o de la

producción de ciertos efectos del conocimiento. Pero, digamos que creo que —tal cual como lo decía antes— sería altamente problemático decir “vamos a trabajar haciendo clínica porque estamos realizando una investigación”. Y justamente, porque eso sí sería producir una especie de violencia sobre la clínica. En el sentido de que, si en determinado momento nos conviene saber determinada cosa, se la vamos a preguntar a un sujeto para el cual no viene a cuento de su trabajo terapéutico.

De modo que me parece muy importante no superponer las dos finalidades. Pero, sin duda que un buen trabajo clínico da para producir conocimiento que tenga un cierto grado de generalización. ¡Claro que sí! Ahora, hay que tener talento para tomar los aspectos más centrales, para ordenarlos y también tener calidad teórica. Pero no me cabe duda que sí. Siempre y cuando que, cuando se esté haciendo clínica, se esté haciendo clínica. Es decir, que lo otro sea un efecto secundario que no interviene sobre el momento clínico.

En cambio, pensando en una investigación del tipo de la que hablaba, se me vino a la cabeza el ejemplo de alguien que estudiaba estando preso. Eran treinta personas que estaban presas por violencia de género, o cosas por el estilo. Bueno, ahí es muy diferente. Esa es una investigación casi clásica, donde se hace una serie de entrevistas, pero, si es que vamos a usar el psicoanálisis la entrevista podrá tener algún aspecto donde eso se ponga en juego

y, sobre todo, la interpretación final tendrá que ir más allá de lo que los sujetos dicen y para esto se tendrán que aplicar ciertos elementos. Probablemente haya ciertas pruebas proyectivas o determinado tipo de instrumentos que nos permitan captar aspectos de la subjetividad que para el psicoanálisis son importantes. Entonces, como verán, estas son cosas sumamente diversas. Perfectamente se puede hacer la segunda sin ser psicoanalista, ya que no se necesita serlo. En cambio, la primera sí es propia de psicoanalistas y, sin dudas, va a implicar una profundización clínica que de ninguna manera se puede obtener con el segundo método u opción.

-Sandra Gerlero: Quería hacerte un comentario retomando estas cuestiones que planteaste acerca de la necesidad de reconocer la no transparencia del dato y aquello de que no hay dato sin teoría. A su vez, también me gustaría recuperar algunas otras cuestiones en relación a no renunciar a las explicaciones de los actores o sujetos; así también como la necesidad de que, como investigadores e investigadoras, debemos dar cuenta de la interpretación que producimos y en ese sentido, también, de cómo interpretamos a la misma interpretación. A mi modo de entender, esta proposición acerca de cómo damos cuenta y mostramos las reglas de juego cuando interpretamos es un compromiso muy importante en términos de quienes estamos en la enseñanza de metodología de la investigación. Lo que

entiendo es que propones una doble interpretación. Es decir, una interpretación que es producto y que es sostenida por los actores, pero que, a su vez, también existe otra interpretación hecha por los investigadores que también son actores —al menos en los términos del concepto de Bourdieu—. Entonces, quería invitarte a responder si has pensado algo acerca de que la vigilancia epistemológica tiene un proceso metodológico sobre este proceder interpretativo. Es decir, si crees que conlleva —no una receta, pero sí— pasos metodológicos que a quienes investigamos nos permita dar cuenta de lo que hacemos. Porque creo que acá no sólo alcanza la explicitación teórica de desde dónde interpretamos el dato; sino que, considero que si tenemos un oficio en la investigación es ese: cómo podemos dar cuenta de un hacer, de un hacer con sentido. Un poco se trataba de compartir esto. Tu charla me despertó mucha inquietud. En verdad, ha sido un gran aporte para problematizar estas cuestiones del quehacer en la investigación. Desde ya, te agradezco las palabras, los textos y las lecturas sobre la metodología.

- Roberto Follari: Sandra, soy yo quien agradece tus palabras. No sé si esto que voy a decir les vaya a aportar algo. En realidad, creo que no tiene nada de original lo que voy a decir, porque fue el mismo Bourdieu el que estableció su insistencia en ese punto. Hay un texto de él, con ese lenguaje que tenía de joven (pues ya más viejo dijo que esa forma

que tenía era una forma de petulancia: es decir, sostuvo que mantenía las mismas ideas, pero que las volvería a decir de otra manera) en el que hablaba de “objetivar al sujeto objetivante”¹⁴. Y ¿qué es esto? Significa ponernos como objeto de análisis de una manera explícita. Luego, eso puede ir o no en el informe. Pero es importante, ante nosotros mismos, que nos obliguemos a pensar sistemáticamente nuestros propios prejuicios, nuestro lugar. Es decir, nadie mira desde un no-lugar; todos miramos situados. Por lo tanto, nuestra mirada es “una” mirada y no “la” mirada. No es la única mirada posible. Y, aún si ustedes y yo llegáramos a sostener la misma teoría, el lugar desde el cual yo puedo interpretar la teoría; mi formación; el desarrollo que hay acá en Mendoza, puede ser muy diferente a la que tienen ustedes y la comunidad con la que trabajan allá en Rosario.

De manera tal, que creo es muy necesario eso que planteó Bourdieu; es decir, esta especie de autoanálisis de quién soy y desde dónde miro. Lo único que diría sobre esto es que, a diferencia de Bourdieu, no creo tanto como él en la Ilustración. Él se llevaba muy mal con Heidegger; pero,

¹⁴ Pierre Bourdieu (1984) *Objetivar al sujeto objetivante*. Conferencia pronunciada en Estrasburgo a propósito del Homo Academicus. Publicado en: *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 1988

más allá de eso, usó algunas premisas del filósofo del Ser para plantear que el sujeto actúa de manera automatizada —es decir, “actúa actuando”, por decirlo de alguna forma: no pensando de una forma autoconsciente—. Esto es algo muy heideggeriano. Sin embargo, también escribió textos contra la oscuridad lingüística de Heidegger y alguien le dijo, “mire, la oscuridad suya está bastante peor que la de Heidegger, señor Bourdieu”. En todo caso, él creía mucho en la Ilustración. Creía algo así como: “si pienso con lucidez sobre mis lentes, en un sentido voy a dejar de tenerlos”. Por mi parte, creo que pienso mis lentes desde mis lentes y, en eso, siempre hay un proceso no recursivo donde no hay salida. Es decir, me pienso a mí mismo de la forma en la que me puedo pensar, por decirlo de alguna forma. Entonces, está bien y es bueno autoanalizarse. Pero no lo plantearía en términos de cuasi transparencia; es decir, en términos de una especie de identidad entre cómo me veo y cómo soy, porque eso no existe. También Bourdieu pensaba que esto no existe. Pero, creo que, de cierto modo, en él había una noción muy fuerte de creencia en la razón —y yo también creo en la razón, claro. Sobre todo, siento que hay que creer en ella en esta época de terraplanistas y cosas por el estilo— de manera que, en Bourdieu, había casi un cientificista. En fin, creo que hay que hacer ese trámite que él postula; que el mismo ayuda, pero que no otorga garantías. Es sólo una aproximación necesaria.

- Gabriela Nogués: Me quedé pensando en esto de: si decimos que una cosa es el saber del barrendero y otra cosa el saber que pasa por la universidad, etc. Entonces, ¿qué lugar debe ocupar la investigación en las instituciones educativas? Es decir, quizás también opera esta idea de que todos y todas necesariamente debemos investigar; cuando quizás sea un oficio sobre el cual también tengamos que poder pensar desde este lugar cuando, por ejemplo, —y como sucede hoy día— pensamos no solamente en una institución como la universidad como único lugar para llevar adelante prácticas de investigación, sino, también, en las escuelas con sus docentes.

- Roberto Follari: Sí, el tema es complejo. Porque, por supuesto, vale la pena intentar democratizar la investigación como función para que todo el mundo tenga la posibilidad de participar si es que quiere hacerlo. Ahora, sólo si quiere. Y además, no todo el que quiere puede. La investigación es un saber bastante sistemático. Se puede hacer mala docencia y seguir porque no hay otro que ocupe el cargo, por ejemplo. Pero la mala investigación no tiene sentido de ser realizada, porque no suele pedirse a nadie que necesariamente sea siempre investigador.

De cualquier modo, hace poco falleció Juan Carlos Del Bello, figura polémica, sin duda. Pero que, a mi gusto, —y sé que esto podría ser objeto de una discusión enorme— fue un hombre que renovó la Universidad argentina en

tiempos neoliberales —aunque de una manera que coincide en poco con la que uno hubiera querido—. Pero ese es otro tema. Lo cierto es que, en ese momento, a través del Programa de Incentivos que él inventó¹⁵ —y que en un momento fue muy fuerte— calificó de golpe a todas las personas como investigadores. Era como me pasaba a mí cuando estuve exiliado viviendo en México. Cuando vivía allá, trabajando en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (que es la misma en la que estuvo el Sub Comandante, sólo que yo estaba en otra unidad, muy lejos de él, a 40 km de distancia) al incorporarnos nos ponían un sellito que decía “docente-investigador”. Uno pasaba el concurso y ya era “docente-investigador”, listo. Y la verdad es que no éramos docentes- investigadores, éramos sólo docentes. E, inclusive en muchos casos, bastante malos. Porque, por ejemplo, yo soy de quienes inició en la Argentina e hizo, en la Universidad de la Patagonia, las llamadas “especializaciones en docencia universitaria”; un posgrado que es el que más casos tiene en toda la Argentina, ya que fue hecho para que los docentes universitarios fueran docentes que saben de docencia y no docentes que ejercen “a como se pueda”

¹⁵ Este fue un programa muy importante que después se fue desvaneciendo. Era discutible en más de un aspecto; pero, en todo caso, también hizo que muchas personas más puedan investigar.

—de hecho, en la Universidad de Rosario hicimos esto en su momento—, pero no todo el mundo ha hecho algo así. (Ay, me perdí, ¿por dónde iba? Estaba respondiendo a...)

- Gabriela Nogués: Claro, entonces, ¿qué diferencia podríamos pensar entre la investigación hecha por personas que se dedican a eso y aquellos que, quizás, tienen otro saber?

- Roberto Follari: Gracias, retomo. En lo que a mí respecta, voy contra esta idea de que “todos tenemos que ser investigadores porque sí. Porque eso es democrático”; es decir, esto de que todos seamos por igual. Está el que quiere investigar y sabe, el que quiere pero no sabe y, también, el que ni quiere ni sabe, o el que sabe pero no quiere; en fin. No veo que sea imprescindible que en la universidad todos seamos investigadores. Sí encuentro imprescindible que toda universidad investigue, eso sí. Porque, si no, los “enseñaderos” terminan siendo lugares de repetición, de reproducción.

Creo que eso ayuda. Como también me parece cierto que, sin dudas, a veces aquel que no investiga puede tener una visión más distorsionada de lo que es el conocimiento, o un poco más dogmática. Pero la verdad es que considero que decir que todos tienen que investigar porque necesariamente es así, termina produciendo algo que no es investigación, o, a lo sumo, es pseudo investigación; es decir, una investigación que “bueno, la hacemos pasar por tal”. Porque si algo también aprendemos los universitarios es a lle-

nar planillas. Eso sí nos enseñó la reforma de Del Bello. Llenar planillas para incentivo; llenar planillas para CONEAU; para esto; para lo otro. Y hay algunos que estrictamente aprendieron sólo a llenar planillas; es decir, no a hacer lo que se supone que tiene que ver con la investigación, sino a cómo se convence a las autoridades burocráticas de que estamos haciendo lo que ellos quieren que hagamos.

Entonces, me da la impresión que es bueno ofrecer a todos la posibilidad de investigar; eso sí. Pero que la tomen aquellos que se sientan en condiciones. Y a aquellos que la tomen hay que darles las herramientas, trabajar en cursos de formación y todo eso. Pero también, por ejemplo, me parece claro que hay personas que son buenas como docentes y no son buenas investigadoras. Como también hay buenos investigadores que no son buenos docentes, o hay algunos que son buenos en las dos cosas, así como hay quienes no son buenos en ninguna de las dos, y sin embargo también andan por ahí. Pero eso es otra cosa. A lo que voy, es que no es inherente a ser buen investigador el ser un buen docente y, menos aún lo inverso. Así que, insisto: sí tiene que haber investigación en las instituciones de educación superior. Un grupo de investigadores tiene que haber, sí o sí. Sin eso, no hay universidad. Ahora, creo que eso de que todos tienen que hacer investigación, termina siendo una estafa. Es decir, muchísima gente termina haciendo “cómo que” investiga.

- Laura Paris: Perdón, este es uno de “los silencios a gritos en la selva”¹⁶ que aparecen en tu texto. Yendo a un aspecto más técnico, a partir de tu texto pudimos ver algunos problemas en torno a la investigación cualitativa. Uno de los aspectos que más aparece en nuestros alumnos e, incluso, en nosotros mismos cuando construimos nuestros proyectos de investigación —pero que sobre todo lo notamos en los trabajos con estudiantes— es que, generalmente, se ve que los interrogantes giran en torno a — y porque vienen de la formación en nuestra selva rosarina, que es una formación más bien psicoanalítica— “el sentido que construyen las mujeres en las situaciones de violencia”, o “el significado que le atribuyen a la Ley de Parto Respetado las mujeres en sus experiencias”, por dar unos ejemplos. Es decir, se realizan trabajos de ese tipo. Pero, después, en la coherencia entre los componentes de la investigación arman una estrategia metodológica y dicen: “entonces haremos treinta y cinco entrevistas”, o “aplicaremos treinta y cinco encuestas” y allí aparece este tema del número; por qué esa técnica; pero, sobre todo, el tema de cuánta

¹⁶ Follari, Roberto (2008). *La selva académica: Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

coherencia hay entre estos componentes. En tu trabajo “Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa”¹⁷, planteaste la delimitación muestral en términos de criterios de saturación —que es uno de los criterios que más conocemos y utilizamos— o, en términos de discriminación. ¿Podrías explayarte un poquito más en relación a los criterios “saturación” y “discriminación”? El criterio de discriminación nos pareció muy interesante.

- Roberto Follari: Te confieso que no he vuelto a leer el texto ahora, así que no tengo las cosas del todo frescas como para decirlas tal cual las dije ahí. Igualmente, a partir de la escucha de lo que decís, podría pensar a la discriminación como la contrapartida —es decir, la misma cara del otro lado— de la saturación. Esto en el sentido de que una nueva entrevista importa sólo en la medida en que no sature; es decir, que no repita lo anterior y que, por lo tanto, sea discriminativa respecto de la anterior. Esto es, que sea capaz de producir información nueva. De esta forma, sabemos que, en lo cualitativo, después de varios casos —depende de qué se trate, por supuesto- muy a menudo ya no aparece nada nuevo; o, aparece tan poco de nuevo que ya

¹⁷ Follari, Roberto (1998). *Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa*. Revista de ciencias sociales, (9), 207-223. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1483>

no vale pena tomar enormes entrevistas o historias de vida —o vaya a saber qué— para que, al final de cuentas, en el informe termine habiendo sólo dos pequeñas menciones, mínimas. Así que, en realidad, con el agregado de eso estaría diciendo casi lo mismo. La cuestión es advertir si las discriminaciones relevantes que aparecen en una entrevista —es decir, las cosas nuevas relevantes— justifican que haya alguna entrevista más, o, de lo contrario, que ellas ya son suficientemente breves y poco significativas como para justificar que ya no haya nuevas entrevistas. Así que, en realidad, no diría mucho más a partir de lo que me decís. Y esto porque —repito— no tengo tan presente cómo está planteado este tema en el texto. Pero, a grandes rasgos, me refiero a eso: a la capacidad de discriminar el caso respecto a otros casos. Eso es evitar que haya saturación, porque cuando hay saturación ya no hay discriminación.

- Laura Paris: Perfecto, muchas gracias.

- Augusto Ciliberti: Buenos días a todos. Ante todo, felicitar a la cátedra por este emprendimiento de formación y debate y, específicamente, agradecerle a Roberto. Roberto, escuchando tu exposición se me ocurrió pensar en avalar el debate epistemológico, pero, quizás, encontrando criterios unificados en términos metodológicos. Entonces, quería preguntarte si consideras pertinente pensar esto en estos términos.

- Roberto Follari: No precisamente en esos términos. Pero sí diría que, por supuesto que no hay una relación punto a punto entre teorías y métodos, o técnicas, por ejemplo — algo así como: la teoría marxista tiene su método y su técnica; la teoría funcionalista su método y su técnica—. Evidentemente hay cosas compartidas. Aun cuando se reconoce que una entrevista orientada según una teoría no es exactamente la misma que según otra, si bien las dos se nombran como entrevistas y en algún sentido resultan parecidas.

Lo que decimos es que un fenomenólogo realizó una entrevista cualitativa pura, y un psicoanalista puede que también. Pero esa entrevista no es la misma que la anterior, es otra. Entonces, considero que toda teoría pone límites en relación a cuáles son sus métodos y técnicas¹⁸. Desde ese punto de vista, una técnica es compatible con muchas teorías, pero no con cualesquiera. No con todas. A su vez, como decíamos recién, la teoría imprime al uso de la técnica cierto margen de adecuación, de singularidad. De manera que esto termina diferenciando el uso de una misma técnica entre las distintas teorías. De modo tal, que estamos lejos de algo así como “a tal teoría, tal técnica”. Claramente, no es así. Pero sí es cierto que tal teoría no

¹⁸ En el sentido de método como un marco general que tiene técnicas que le son compatibles.

es compatible con algunas técnicas. Es decir, la teoría tiene compatibilidad con algunas técnicas, no con todas. De modo que todo esto vuelve imposible una supuesta unidad metodológica. Tal cosa no sería factible.

- Augusto Ciliberti: Muchas gracias.

- Félix Temporetti: No sé si hay alguna otra pregunta o cuestión, porque ya son las 11:30. Te hemos expresado, Roberto.

- Roberto Follari: Hemos trabajado con intensidad. Bueno, aparentemente ya estamos en el momento de la saturación, como charlábamos recién.

- Félix Temporetti: En realidad, creo que nos quedaron un montón de cuestiones de todo lo que planteaste. Pero, en eso, has abierto un montón de puertas e ideas. Es decir, no sólo nos despertaste interrogantes, sino que, también, nos abriste caminos por dónde transitar. Tu exposición me pareció sumamente enriquecedora para nuestra cátedra. Nos ha fortalecido en lo que venimos haciendo y en cómo avanzar por estos caminos tan complejos. Ahora, con respecto a esto último que se señaló — que creo que lo hizo Betina Monteverde, la secretaria académica, que estaba presente— creo que es cierto esto de que somos “docentes-investigadores” —como vos bien decías que te pasó en México—. Y esto también lo dijo Ovide Menin cuando se

plateó la cuestión aquí en Argentina: “como en un gran pericón nacional. nos despertamos un día y todo el mundo era docente-investigador. ¿Querés investigar conmigo? Se armaron las parejas, y todo el mundo salió a bailar sin parar en la danza”.

-Roberto Follari: Ovide Menin habrá tenido un humor extraordinario.

- Félix Temporetti: Sí. En ese momento lo dijo públicamente: “este es un gran pericón nacional, y nadie habla al respecto”. O sea, este es un tema que vos también enunciaste aquí. Por ejemplo, pensemos en esto de que no se habla del objeto de la psicología. A lo sumo vamos al sistema, pero del objeto no se habla. De “docente-investigador” no se habla. Y creo que, incluso, en algunos casos, esto ha perjudicado a la docencia. Porque, ahora, cuando nos evalúan, lo hacen sobre la cantidad de artículos publicados —que, por cierto, casi nadie lee—. De esta forma, hay que hacerse audible en esa vorágine de textos que andan dando vueltas y hasta se incurre en decir algún disparate para recibir la atención de alguien. Lo que me parece lo mismo que sucede en la televisión: para que alguien te escuche, tenés que decir un disparate. ¡Hemos llegado a eso! Entonces, se sabe muy bien que cuando se evalúa, pasa lo siguiente: “a ver, ¿cuánto publicó? ¿Tiene los dos o tres reglamentarios? Aprobado”. Pero nadie lee nada. Porque

se supone que lo leyó una editorial y, por ende, que lo leyó quien hace de referato. Creo que esto es una deuda pendiente que tenemos. Claramente, por este camino no se avanza. Pero nadie quiere evaluar esto siquiera. Creo que acá, la docencia está dejada en un segundo lugar.

- Roberto Follari: Sin duda. En ese sentido la investigación está sobrevalorada. No porque no sea imprescindible, necesaria y valiosa. Pero sí, porque parece que hay que hacerla sí o sí, siempre, a como dé lugar, y que la cosa es más que nada cuantitativa —como vos bien decías—: “¿Cuántas investigaciones hizo? Catorce. Ah, bueno, listo. Bárbaro”. Sin embargo, después no se sabe si es buena, o mala; de arriba, o abajo; pertinente o no pertinente; si se usó o no se usó. No importa. Se trata de “publicar o morir”, digamos. Y claro, ¡ahí está el prestigio!

La docencia es difícil de evaluar porque no se puede evaluar por sus efectos. Lo mismo se dice de la investigación, pero creo que en esta última (no tanto en los artículos, pero sí en los informes de investigación que son los que menos se leen) efectivamente debería realizarse una evaluación. Se toma en cuenta a cuántos congresos fue una persona. Pero uno puede haber estado de congreso en congreso tonteando todo el tiempo y no haber hecho nada, por dar un ejemplo. Entonces, creo que se debería trabajar sobre los informes de investigación. Eso es pertinente. Es bueno que existan procesos de evaluación —

evaluación de las universidades, de las investigaciones. Está bien que exista todo eso, al igual que de los artículos que se publican— pero, generalmente, se hacen tan apresuradamente que no terminan siendo confiables. Es más, con todo esto me das oportunidad para decir algo en lo que estoy muy puesto —es decir, con voluntad— que es, lanzar la idea de que alguna vez habría que evaluar a los evaluadores. Porque la situación de ser evaluador es una situación de impunidad. El evaluador decide y es como Vox Dei. Y claro, al evaluador se le mezclan las cosas. Por un lado, puede tener impericias —como las tenemos todos—; estar en un mal día y simplemente por error, hacer algo mal. Pero también las cosas se hacen mal a propósito. Se hacen mal porque “este va en contra de la línea que a mí me interesa”. Por ejemplo, evaluando un artículo sucede: “ah, sospecho que este es el tipo al que le tengo bronca de no me acuerdo dónde. Y.... por las citas creo que es él. ¡Ah! A este lo mato”. ¡Y ni hablemos de lo que sucede en las tesis! Las tesis han llegado a alcanzar niveles apocalípticos. A mí me ha tocado muchas veces —me acaba de pasar hace poco y realmente es algo muy de lamentar— toparme con algunas personas que me tienen alguna bronca a mí —que podrán tener sus razones y hasta pueden ser, a su modo, justificadas— pero eligen descargarla sobre el (o la) tesista. Y a la tesista le termina yendo mal porque esta persona, en realidad, quería agredirme a mí. Y esto no lo he visto sólo conmigo, sino —obviamente— en muchos otros casos. Entonces, esto es grave.

Los evaluadores son gente que evalúa como se le ocurre. Porque, total, sabe que nadie lo va a evaluar a él por esto. O sea que, “hago esto y chau. Lo que digo queda ahí y se acabó”. A mí me parece que los que evalúan —para revistas, para universidades, quienes evalúan tesis— tienen que ser sorteados. Es decir, tendría que haber un sistema sistemático y riguroso, con sorteos en serio —no como los sorteos de Comodoro Py, sino, sorteos en serio— donde se determine quiénes son aquellos evaluadores que tienen que ser evaluados, y un 30% o 25% del total pase a ser evaluado. Y que a aquellos que hayan sido abiertamente arbitrarios se les apliquen cinco años de suspensión como evaluador, por ejemplo. en fin, algún tipo de sanción. Algo les tiene que ocurrir.

Me parece que hoy todos esos procesos están muy relajados porque se impone una gran velocidad. Hay mucho que atender; entonces, todos lo hacemos. Yo mismo alguna vez —precisamente también en Vaquería, parece que siempre nos mandaban para allá— tuve que calificar unos ochenta o noventa casos en tan sólo dos días. ¡Era un alto así de planillas! Y uno, ¿qué puede hacer frente a eso? Lo que dijo Félix. O, sea “y bueno, qué sé yo. Tiene ocho investigaciones, entonces le pongo tanto”. No había otra. Por más buena voluntad que uno tuviera; o por más criterio que uno tuviera, no había modo. Y era así: “usted se queda acá hasta que termine de hacer esto”. Eso nos decían. “Ud. está cauteloso de nosotros. Termine y cuando termine se va, pero tiene que terminar en estos dos días”. Así que uno terminaba ac-

tuando al estilo Charles Chaplin en Tiempos modernos; es decir, haciendo taylorismo académico al estilo de: “¿cuántos son los casos? ¿Cuánto tiempo tengo? Divido tiempo por casos y tengo doce minutos por cada uno. Y bueno, vamos”. Y así es como evaluamos. O así hacía yo, que estoy diciendo toda esta perorata sobre evaluaciones. O sea que yo mismo que lo critico, estaba obligado por el sistema —al igual que todos— a actuar bajo estos términos.

Entonces, me parece que tenemos que ir discutiendo la cuestión sistémica, para que siempre haya evaluaciones pero que las haya con más tiempo intermedio, cosa que permita a los evaluadores tomarse más en serio su función. Y, a su vez, que evalúen sistemáticamente a los evaluadores sorteándolos, claro. Porque no podemos evaluar al 100% de los evaluadores, pero sí podemos hacer que un 25%, o un 30%, sean sometidos a una evaluación. Creo que esto permitiría una mejora muy grande respecto a los niveles de impunidad que, al día de hoy, me preocupan gravemente. Y sobre todo en las tesis. Porque es ahí donde sufren terceros. Se hace incluso delante de la familia del tesista. Es una cosa patética, realmente es muy penoso. Porque en una revista, las personas al menos mandan artículos, se los rebota, pero queda ahí, no se entera nada más que el staff de la revista. Es decir, por lo menos no es una especie de papelón público. Pero cuando las personas

son sometidas a un escándalo público por odios, envidias, falencias, o simplemente diferencias conceptuales de parte del evaluador con respecto al director o con el tesista; bueno, eso se hace muy penoso.

- Ana Borgobello: Sólo agregar una cosa respecto al ensañamiento de los referatos y de los evaluadores de revistas. A veces, porque tienen diferencias, directamente dejan un artículo fuera como si fuera que “no aporta nada a la ciencia”. Hay muchas veces que el rol de los editores y editoras de revistas también es un rol que está muy cargado de este tipo de prejuicios, incluso. Entonces, creo que también es un rol que debería ser evaluado. Por otro lado, también están los índices de cuánto se cita un texto a nivel internacional, por ejemplo. Esto también está construido desde una centralidad anglosajona que deja fuera muchas de las publicaciones que realmente son muy citadas, pero lo son en contextos latinoamericanos, por ejemplo. Hay mucho de eso también.

- Roberto Follari: Sin dudas. En cualquier ranking —por ejemplo, los rankings de las universidades— siempre salimos muy atrás, porque los criterios están hechos allá de acuerdo a la experiencia de ellos. Obviamente que la potencia milenaria que tiene el mundo sajón y el mundo del norte hace que, en vez de una revista, tengas diez y, por lo

tanto, sea muchísimo más fácil para ellos. Si vos escribís en inglés te van a citar mucho más que si escribís en castellano, eso está claro de entrada. O sea que, ya por nuestro idioma, estaríamos jugando en tercera división. Pero, después, al idioma le agregamos el hecho de que tenemos menos cantidad de revistas y, por lo tanto, menos variedad de opciones, etc. Así nos damos cuenta de que siempre salimos perdiendo. Pero, por supuesto que tampoco eso tiene que ser algo que sirva para la conformidad y decir: “bueno, a nosotros nos va mal sólo porque no nos dejan y toda la culpa es de los otros”, eso no. Pero sí, asumir que las posibilidades comparativas son fuertemente distorsionadas y que, en todo caso, de usarlas tenemos que hacerlo con todos los recaudos del caso.

- Félix Temporetti: Creo que hemos llegado a un final. No sé si están de acuerdo Sandra, Laura...

- Sandra Gerlero: Sí, ha sido un encuentro muy provechoso. La verdad que estamos muy agradecidos con Roberto y con la participación de todo el conjunto de colegas aquí presentes.

- Roberto Follari: Muchas gracias a ustedes. La verdad es que he estado muy a gusto. Me han obligado a pensar y carburar argumentos.

- Sandra Gerlero: Muy placentero.
- Roberto Follari: De eso se trata. Qué lindo diálogo que hemos tenido.
- Félix Temporetti: ¡Muy bueno! Muchas gracias Roberto.
- Roberto Follari: Hasta la próxima entonces. Adiós.

Facultad de Psicología, UNR. 02 de Agosto del 2021

Bibliografía propuesta por Roberto Follari:

FOLLARI, ROBERTOR (1998). *Algunos problemas en torno a la investigación cualitativa*. Revista de ciencias sociales, (9),207-223. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1483>

RICOUER, PAUL (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI editores, 2007

Feminismos y Problemáticas de Género: asignaturas pendientes en los espacios educativos.

Por Angelina Uzín Olleros

Buenos días. En primer lugar, mi gratitud a Félix Temporetti y a Sandra Gerlero por la convocatoria. Carolina, muchas gracias por tu presentación tan generosa. Y por supuesto, agradecer a todas y todos los presentes.

Mi procedencia es la filosofía, a la cual se la suele definir como la “madre de todas las ciencias”. Esa caracterización se ha dado en un ambiente en donde siempre se destacan las paternidades —“el padre del psicoanálisis”; “el padre de la psicología”; “el padre de la sociología”; “el padre en la ciencia moderna”—. En todo ese conjunto de paternidades, o en las tantas metáforas que se utilizan en los ámbitos educativos, la filosofía tuvo ese lugar de maternidad. Incluso, a través de la metáfora del parto, tan utilizada a partir de la figura de Sócrates, por ejemplo. En esta, el parto hace referencia a una acción dolorosa de sacar afuera algo que tenemos en el interior. Cuando cursé Filosofía de la Educación —hace muchos años, les estoy hablando de 1980—, escribí una monografía que decía que, en términos pedagógicos, nadie había podido superar a Sócrates. En ese momento, la profesora se enojó conmigo porque dije que Sócrates había tomado el ejemplo de su madre,

Fenáreta, quien era partera, porque, para él, la filosofía tenía que ayudar a parir las ideas. Entonces, la profesora me devolvió la monografía y me dijo: “no tenés que decir parir. Tenés que decir dar a luz”. A lo que respondí, que no era lo mismo dar a luz que parir.

Pero, ¿por qué hago referencia a esto? Porque desde entonces —siglo VI/VII a.C.—, estamos navegando entre dos aguas. El agua que viene de lo corporal, lo físico, lo biológico y el agua que viene del alma, del espíritu, de la razón, del logos. A veces, se presentan como un dualismo; otras, se conjugan en una unidad. Pensemos, por ejemplo, que *psyché* —de ahí viene la palabra psicología— quiere decir alma. Pero no necesariamente tiene una connotación religiosa. Sino, más bien, una que hace referencia a aquello inmaterial que se encarna en la materialidad del cuerpo.

De esta forma, quería comenzar diciendo que vengo de la filosofía. Luego, decidí hacer un doctorado en Ciencias Sociales, porque pensé que ahí me iban a permitir plantear cuestiones que en un doctorado de Filosofía no. Pero esto tenía que ver con lo estrictamente académico, más que con una actitud de búsqueda e investigación, o con una indagación metodológica y epistemológica.

Hoy comenzamos hablando de dos terminologías: “feminismo” y “problemáticas de género”, o “perspectivas de género”. Y, en relación a esto, una vez alguien me dijo que rechazaba los “ismos” porque era algo ideológico, en el sentido que “ideologizaba” los pensamientos. Frente a

esto creo que, como vivimos en el comienzo del siglo XXI, donde el lenguaje se ha tornado cada vez más complicado debido a las polisemias, producto de las luchas simbólicas por las definiciones y las caracterizaciones, hoy, más que nunca, todo lo que una diga puede ser usado en su contra. Es decir, permanentemente hay que aclarar en qué sentido decimos un concepto, una palabra, una categoría de análisis. Hoy en día, todo el tiempo hay que estar aclarando. De esta forma, en mi caso, decido refugiarme en la filosofía y en las trayectorias etimológicas de los términos.

“Ismo” es un sufijo que viene del griego *ismós* y se utiliza para formar sustantivos. Esos sustantivos pueden ser, tanto una corriente de pensamiento, como una actitud, o costumbre, un concepto científico, o un pensamiento determinado. Ejemplos de esto podrían ser: “autismo”, “colonialismo”; “liberalismo” y “feminismo”. Es decir, que a este último lo estoy considerando desde un lugar etimológico, o partir de cómo se formó el sustantivo “feminismo”. Y esto, en principio, lo hago para dar cuenta de las luchas que hemos emprendido las mujeres para ser reconocidas como sujeto de derechos; como seres humanos pensantes y racionales; por el reconocimiento de nuestra autonomía e independencia, al igual que nuestra necesidad de ser reconocidas como semejantes al varón u hombre. De esta forma, quisiera aclarar que voy a hablar de feminismo desde ese lugar. Por supuesto, también hoy día, tenemos que hablar de “feminismos” —en plural— porque hay muchas

expresiones, actitudes y comportamientos feministas que difieren entre sí.

En este sentido, voy a apelar a un concepto de Alain Badiou el cual postula que “todo conjunto está excedido en sus partes”. El feminismo es un conjunto excedido en sus partes. Pensemos que ese conjunto se va resquebrajando en una parte, o se va rompiendo. Y es en esa apertura que, para Badiou (1988)¹, se produce el acontecimiento. Acá, me gustaría volver a la idea de preñez, de “estar preñada”, de parir. Justamente porque hay una ruptura. Algo se rompe porque ya es el tiempo del nacimiento; el tiempo de salir. Entonces, podríamos decir que ahí se produce el acontecimiento —esto es algo que se me está ocurriendo ahora mientras pienso en lo que estudié sobre la obra de Badiou y, sobre todo, sobre el ser y el acontecimiento—.

Así, cuando hablamos de “problemáticas de género” o, “perspectivas de género”, suele asociarse al “postfeminismo”. Es decir, se hace referencia a un momento en el que “el feminismo” y “los feminismos” llegaron a un punto teórico —sobre todo teórico— que se sintió agotado y comenzó a plantearse el postfeminismo. Es ahí donde aparecieron estas perspectivas y problemáticas de género.

¹ Badiou, Alain. (1988) *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 1999

En esto, uno de los reclamos y reproches que se hace al feminismo —y a los feminismos— es que no han tenido en cuenta lo transgénero; es decir, no han considerado lo trans. Pensemos que lo “trans” es un sufijo que, en términos metodológicos y epistemológicos, lo discutimos mucho en las universidades a partir de la transdisciplinariedad. Recuerdo que, hace treinta años atrás, los docentes y las docentes nos reunimos para debatir las transformaciones curriculares, los nuevos planteos que había que hacer en los programas de cátedra, en los proyectos de investigación. Apasionadamente se discutió si eso era interdisciplinario, multidisciplinario, o transdisciplinario. Con esto, vemos que todos estos sufijos nos vienen acompañando —o al menos a mí me acompañan desde que ejerzo la profesión docente—. Y lo trans tiene que ver con traspasar un límite, con traspasar una frontera, con salirse de un lugar al que hoy muchos le llaman “la zona de confort”. Lo trans sale de esa zona de confort y, por supuesto, incomoda e inquieta porque no sabemos muy bien cómo ubicarlo, cómo definirlo o caracterizarlo. Digo esto porque, a medida que voy leyendo y estudiando, encuentro autores y autoras que son muy provocativos y que, si no tenemos una actitud de apertura, comprensión, e interpretación, nos pueden costar mucho entenderlos. En algunos casos, hasta hay planteos nos podrían resultar chocantes y creo que a esto hay que reconocerlo. Hay que reconocer esa incomodidad que generan.

En este sentido, por ejemplo, le pasé a Félix algunos materiales donde, entre ellos, estaba *El grito de Antígona* de Judith Butler. Ella escribió este texto en un momento en donde, en Francia, se había aprobado el PACS, un pacto de convivencia de personas del mismo sexo. Aquí, años después, a eso le llamamos “matrimonio igualitario” y se sancionó la Ley que llevó ese nombre. Pero lo que le llamó la atención a Judith Butler —quien es más conocida por su libro *El género en disputa*— es que la izquierda francesa rechazaba el PACS. Pero este, no era un rechazo a la idea de que dos mujeres, o dos hombres pudieran formar una pareja y convivir. Sino que, el cuestionamiento venía por el lado de la paternidad y la maternidad. Esto es, cuestionaban el hecho que dos mujeres, o dos hombres, pudieran criar a un hijo. En este texto, ella realizó revisiones y críticas a las teorías sobre Antígona de Lacan (1959-1969), Hegel (1807) y Lévi-Strauss (1973).²

A medida que vamos investigando la cuestión de las problemáticas o perspectivas de género podemos observar una gran diversidad y multiplicidad de enfoques, planteos y problemas. Incluso, algunos pueden ser muy disruptivos.

² Lacan, Jacques. *El seminario Libro 7: La ética del psicoanálisis*. (1959-1960). Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807) *Fenomenología del Espíritu*. Lévi-Strauss, Claude (1973). *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*.

En este sentido pienso en lo que Preciado (2016)³ denomina “lo contrasexual” y frente a ello, reflexiono hasta cómo transmitir esto en las instituciones educativas, en un país donde todavía hay sectores que rechazan la Educación Sexual Integral (ESI), oponiéndose fuertemente a la posibilidad de hablar de estos temas en la escuela, en los institutos y colegios. ¿Cómo podemos hacer un abordaje epistemológico y metodológico de todos estos temas y problemáticas? Pensando en esto tomé nota de algunas cuestiones que plantearon los colegas que me antecedieron aquí en este ciclo.

Roberto Follari hablaba de paradigmas. Dijo que en ciencias sociales no hay paradigmas en el sentido que planteó Thomas Kuhn.⁴ Acuerdo con él. Tampoco hay paradigmas en filosofía porque, si tenemos en cuenta y redondeamos el concepto, lo que estaba diciendo Kuhn era que un paradigma es una matriz disciplinar que es compartida por una comunidad científica en un momento de “ciencia normal”. Y ¿qué es la ciencia normal? Cuando todos se ponen de acuerdo en que ese va a ser el paradigma. Pero eso no ocurre en las ciencias sociales y humanas, y mucho menos en filosofía. Lo que pasa es que Kuhn, como muchos otros filósofos de la ciencia, tomaba como modelo

³ Preciado, Paul B. (2016). *Manifiesto contrasexual* (Vol. 702). Anagrama.

⁴ Kuhn, Thomas (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*.

a la física. La física siempre tuvo un lugar privilegiado en el conocimiento y sirvió de modelo para decir: “así como las ciencias naturales investigan y estudian los fenómenos de la naturaleza, las ciencias sociales tienen que estudiar e investigar con el mismo método y rigor”.

Hoy nos preguntaríamos, cuál es el estatuto epistemológico de las problemáticas de género o cómo definir científicamente esta cuestión que estamos intentando incorporar a la formación de grado y a las investigaciones de posgrado. Acá siempre hay debate; es decir, se da de manera permanente. Y, a veces, lo metodológico prioriza ciertos esquemas que no son propios de las ciencias sociales, sino que, vienen de las “ciencias duras” —como dicen los filósofos de la ciencia—.

En lo personal, antes que el concepto de “disciplina” prefiero el de “campo disciplinar”. De manera que definiría a las problemáticas de género dentro del campo disciplinar. Para esto, tengo dos definiciones de campo. Una es la del sociólogo Pierre Bourdieu quien hablaba del campo como un campo de juego, donde hay reglas y se ponen en circulación y tensión intereses, perspectivas, lugares y sitios en los que se ubican los sujetos de investigación. En cambio, Giorgio Agamben (1998)⁵, hizo referencia a lo que significó el campo de concentración y exterminio, mostrando que lo que ahí aconteció implicó la peor expresión de lo huma-

⁵ Agamben, Giorgio (1998). *¿Qué es un campo? Nombres*, (10).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/issue/view/101>

no, el genocidio. Hoy, justamente, es el día en que se conmemora a los desaparecidos. De esta forma, el concepto de campo de Agamben es muy interesante —y sobre todo para tenerlo en cuenta un 30 de agosto⁶—. Pero a él también le interesa cuál es el nomos —ya referido más al terreno de la ciencia— que sostiene a esta noción de campo, hasta incluso, en términos jurídicos. Es decir, se pregunta por la legalidad que está puesta en el concepto de campo.

Aquí abrimos paso a un campo disciplinar muy importante, el de la biopolítica. Desde algunos sectores, las problemáticas de género se plantean fuertemente en términos de biopolítica. Postulan que hay un cuerpo situado en determinado espacio social, político, económico. Por lo tanto, se preguntan qué pasa con los cuerpos de las mujeres situados en diferentes lugares y épocas. Pero también, qué pasa con esos cuerpos que biológicamente no son mujeres, pero se autoperciben como tales; es decir, cuerpos de la transexualidad, del transgénero. Eso, es a lo que hoy muchas autoras y muchos autores apuntan. Y esto, porque también tenemos que decir que el feminismo no es una cuestión sólo de las mujeres. Tenemos que salir de esa idea de que para ser feminista hay que ser mujer; siempre pienso en cuando hablamos de las etnias, o de las razas. Y, en este sentido, una vez alguien me preguntó: “¿por qué te interesa tanto Walter Benjamín si no sos judía?”. Bueno,

⁶ Día Internacional de las Víctimas de Desapariciones Forzadas.

no necesito ser judía para leer a los filósofos y filósofas, a los pensadores y pensadoras judíos y judías. No entiendo por qué hay que ser negro, o negra, para militar el antirracismo. Pero bueno, creo que estos son resabios que quedan de un debate moderno entre los empiristas y los racionalistas, que hoy se traduce en pensamientos como el emotivismo o el sentimentalismo. Es decir, que el reconocimiento del otro, o de la otra, como semejante —como ser humano— no pasa por la razón, sino por las emociones y los sentimientos. El problema aquí es que si uno o una no tiene una empatía —una emoción positiva hacia el otro— no va a haber forma de reconocerlo como semejante; acá también debemos pensar desde una perspectiva crítica estas teorías emotivistas que son propias del capitalismo y que funcionan como su ética.

Muchas veces cuando se habla de ética se la piensa como universal, o como una posición que se opone a lo no ético. Pero, en realidad, hay muchas perspectivas éticas y se entiende a la moral desde muchas situaciones, o pensamientos. En este sentido, en el terreno de la política, hoy podemos observar que algunos y algunas se posicionan como “los paladines de la moral” y juzgan y señalan a los que supuestamente son “inmorales”. Y ustedes me podrán decir: “¿esto qué tiene que ver?” Tiene que ver en el sentido que, desde mi punto de vista, no puede haber una epistemología que se desentienda del problema ético y del posicionamiento moral. No podemos plantear una

epistemología neutral, donde aparentemente no haya una evaluación ética de los resultados de una investigación, de sus alcances y consecuencias. Al menos, ese siempre ha sido mi recorrido, el de trabajar epistemología y ética de la mano. Incluso hoy, sigo abordando las dos cuestiones.

Después, también quería hacer referencia a José “Pepe” Tranier. Ese día no pude escucharlo en el momento — como sí hice con Roberto— porque estaba en una reunión de Consejo Directivo. Pero él hizo una disertación del tema desde su autobiografía. Y aquí quiero hacer referencia a la distinción entre autobiografía y autorreferencialidad. No soy psicóloga, pero entiendo que no es lo mismo ser autorreferencial que ser autobiográfico. A él lo interpreto desde una autobiografía; esto es, desde ver cómo impactó en él —en su vida, su experiencia laboral, académica y musical— esta impronta eurocéntrica que tenemos, sobre todo, en la Argentina. Y el eurocentrismo, no es solamente una cuestión del conquistador, o del colonizador; sino, también, es una cuestión de los que aquí han adoptado esa ideología, o ese pensamiento eurocéntrico y falocéntrico. En este sentido, podemos pensar en cómo en nuestras propias trayectorias escolares nos hemos encontrado con personas que adhirieron al eurocentrismo y que consideraron que existía una superioridad de determinada cultura, o que hay una superioridad de un determinado sexo, o pensamiento. De esta forma, desestimaron absolutamente expresiones culturales y sexuales porque consideraban

que eran inferiores. Por todo esto, me pareció interesante lo que él decía. En mi caso en particular, he trabajado sobre la propuesta de inclusión de “historias de las mujeres” —mujeres en la ciencia, en la filosofía, en el arte, en la política— que siempre fueron negadas en la academia. Y negadas no sólo por varones, sino también por profesoras; es decir, por docentes mujeres. Recuerdo cuando quise presentar un trabajo sobre Lola Mora —de hecho, lo hice— en una cátedra de estética en el año 83’ y la profesora me dijo: “No. Mejor escribí sobre Paul Cézanne y cómo él fue el precursor del cubismo” —y justamente, el otro día encontré la monografía sobre Paul Cézanne, porque en aquella época escribíamos a máquina—. Incluso, cuando creamos el Centro de Estudios Latinoamericanos, sentí que me quedó esa necesidad de hablar de Lola Mora, o de Manuela Sáenz. Los argumentos que se me esgrimieron siempre fueron similares, o más o menos los mismos. Manuela Sáenz había sido la amante de Simón Bolívar. Aspasia de Mileto había sido la amante de Pericles. Lola Mora, en ese momento, había sido la amante del presidente de la Nación. Con esto vemos que había un argumento de “las amantes de algún personaje importante” que desestimaba la inclusión de sus historias y trayectorias en la universidad. También lo dijeron de Eva Duarte. Argumentos tales como que “había sido hija natural de”, “o amante de”. Siempre estaban los mismos argumentos. Lo grave es que también fueron dados por algunas mujeres. La carrera de filosofía fue un patriarcado

—o, al menos, yo la viví así—. Siempre había más varones que mujeres. Y la mayoría de las pocas mujeres que había respondían a un esquema de pensamiento patriarcal y eurocéntrico —falocéntrico y etnocéntrico—. Si nosotros comparamos documentos⁷ nos podemos llegar a sorprender. Revisando la documentación en mi casa encontré la licencia de conducir de mi abuelo, Fermín, que era vasco. Y esa licencia de conducir tenía el tamaño de un libro y decía: raza, sexo, nariz, estatura, color de ojos. Ese era un documento del año 1920, que aún guardo de recuerdo. No conocí a mi abuelo personalmente. Pero pensemos que, hoy, nosotros estamos hablando de una documentación no binaria. Pasaron cien años y estamos frente a un documento no binario. Es decir, se fue dejando de lado esta descripción de la raza, la nariz, el color de ojos y la estatura, pero ahora, también se dejó de lado la distinción entre el sexo —entendido como femenino/masculino; varón/mujer—.

Pensando en cómo Giorgio Agamben (1998) definió el campo, podemos advertir que hay toda una cuestión jurídico-legal que ha ido modificándose en la última década —o un poquito más también— en Argentina. Con esto me

⁷ Pensemos que para entrar en un contrato social tenemos que tener una serie de documentación. Por ejemplo, a veces, a mis alumnos les dicho: “pongan sobre una mesa los documentos que tengan. Ya sea DNI, licencia de conducir, pasaporte, el carnet de un club, o de la obra social. Entonces, cuantos más documentos tengan más van a estar incluidos en el contrato social”.

refiero a la Ley de Matrimonio Igualitario —a la que hacía referencia anteriormente—, o a la Ley de Identidad de Género. Es decir, hay una serie de estos aspectos. Por ejemplo, pensemos en la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Es una legislación que, por supuesto, necesitó un contexto de justificación para poder ser sancionada, pero también necesitó de una lucha política y de una resistencia —como les gusta decir a algunas autoras— que se fueron dando en espacio público, o en la calle. En este sentido, por ejemplo, pensemos en aquella lucha que nosotros y nosotras conocemos como Ni Una Menos.

Acá, estoy pensando en tres conceptos que Hanna Arendt (1958) (1995) expresó en *La condición humana*, pero también en un libro que se llama *De la historia a la acción*.⁸ Ella distinguió los conceptos de labor, trabajo y acción, en este sentido, considero que para abordar el tema de las problemáticas y perspectivas de género esta distinción es fundamental. Así, “labor” —o labores— está relacionada con actividades que realizamos, técnicas que aprendemos y que están muy relacionadas a lo artesanal o a lo doméstico, pero que, fundamentalmente, no tienen un reconocimiento salarial; es decir, un reconocimiento en términos de “honorarios”. En cambio, el trabajo sí lo tiene.

⁸ Arendt, H (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Este último incluye la exigencia de ser remunerado, o reconocido en términos económicos. Por otra parte, para la autora, la acción es acción política. De esta forma, quedan planteados tres planos: el de las labores, el del trabajo y de la acción política.

Esto nos remite a la distinción originaria entre teoría y praxis. Y, en términos de los feminismos, tenemos que observar las diferentes teorías y praxis. Pero la praxis necesita de la teoría. Hay quienes se han dedicado a elaborar una teoría y otras quienes se dedicaron al terreno de la praxis política, de la acción, o de la “lucha”. Probablemente, si uno entrevistaba a las mujeres y personas que estaban en las calles en las movilizaciones del Ni Una Menos y les preguntábamos, ¿en qué teorías te basás? ¿Cuál es tu punto de vista epistemológico? ¿Cuál es la metodología que adoptaste? Seguramente te podrían haber contestado: “no, yo vengo acá porque estoy luchando en contra de la violencia de género. Estoy visibilizando en un espacio público que hay mujeres que son asesinadas, torturadas”. En lo personal, en esos años me impresionaron las mujeres que eran quemadas. Era como una especie de hoguera posmoderna. No era la santa inquisición, pero sí había varones que quemaban a su pareja y eso me impresionaba mucho. Algunas sobrevivieron a eso. Recuerdo a una de ellas que había pasado por varios programas de televisión. Tenía cicatrices en todo su rostro y cuerpo por haber sido quemada y en el programa le preguntaron por qué el

marido la había quemado y ella respondió: “porque él no me quería dar el cincuenta por ciento de la casa que me correspondía por la disolución de la sociedad conyugal”. Entonces, el marido la quemó por eso. Ustedes saben —y todos sabemos— lo terrible que es esta cuestión de la violencia de género. Tanto, que también dio lugar a un marco legal que creó la categoría de “femicidio”, así también como la Ley Micaela, entre otras medidas.

En los últimos años, todo esto ha provocado cambios en nuestra sociedad. De esta forma, ¿cómo en las instituciones educativas⁹ vamos a dejar que estas problemáticas estén ausentes de las currículas, de las bibliografías, o de un proyecto de investigación o extensión? Por supuesto que, en el caso de la universidad, esto nos exige un principio de autoridad, una metodología, el organizar una biblioteca y ver qué se incluye. A su vez, tenemos que plantear objetivos y actividades. Pero hay que hacer todo esto sin desconocer que, en el ámbito de los feminismos, al igual que en el ámbito de los derechos humanos, la praxis —la praxis política, el posicionamiento ético— es fundamental. Es decir, debe acompañar siempre a esos conocimientos, saberes y propuestas.

⁹ Entendido en un sentido amplio, desde la escuela primaria hasta el posgrado.

Y todo esto también está unido a lo que hoy se denomina “decolonial”. Recuerdo cuando antes nos reuníamos en los días institucionales y hablábamos de la colonización pedagógica. Ahora no se habla tanto de esto en las instituciones educativas, pero en ese momento hablábamos de lo que significaba esa lectura no situada. Pero hoy, generalmente se trata de repetir como loros lo que ha dicho algún autor europeo o norteamericano, sin ningún análisis crítico o perspectiva crítica. Y el pensamiento situado no sólo significa pensar aquí y ahora; sino, qué lectura feminista podemos hacer de esos autores. Porque lo cierto, es que también se dio un fenómeno equivalente a irse al otro extremo. Como, por ejemplo: “no hay que leer a estos autores o autoras europeos o norteamericanos; sino, más bien, hay que leer a los que pensaron y escribieron aquí, porque lo dijeron acá”. Bueno, sí. Pero cualquier autor o autora argentino/a, o latinoamericano/a, tarde o temprano, hace referencia a alguien que no es de acá. Entonces, el problema no es leer a Marx, sino, cómo lo leemos, desde dónde lo leemos. Por ejemplo, si tomamos *El Calibán y la Bruja*, de Silvia Federici (2004)¹⁰, podemos ver que en ese libro ella hizo una lectura de Marx, pero no cualquier lectura, sino, una feminista. De igual forma, hizo una lectura feminista de la obra de Foucault. Así, dijo que: “cuando Marx, junto a

¹⁰ Federici, Silvia (2004). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*.

Engels, analizaba estas y otras cuestiones, las mujeres y su problemática no existían. Es decir, no se tenían en cuenta. Y cuando Foucault analizó, arqueológica y genealógicamente, los distintos períodos de la modernidad y la premodernidad, tampoco habló de las mujeres; es decir, no las tuvo en cuenta. La biopolítica en general deja de lado a las mujeres”. Entonces, el problema no es a quién leemos, sino, cómo y desde dónde los leemos, desde qué perspectiva.

Personalmente, me parece muy interesante la propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui (2011)¹¹ en relación a la utopía ch’ixi. Porque ch’ixi es una técnica de color donde los colores se mezclan a partir de puntos. Esa técnica forma un color inédito. Hasta podríamos decir indefinido, porque esa mezcla de distintos colores hace que aparezca uno que no podemos definir ni como amarillo, ni gris, azul, o rojo. Ella trasladó esa técnica al pensamiento. Es decir, se preguntó por cómo podemos tener un pensamiento donde aquello que aparece como antagónico, opuesto, o contradictorio, puede ser tomado y yuxtapuesto para crear una nueva teoría, perspectiva o pensamiento. Insisto con la palabra “nuevo” porque la posmodernidad nos dejó con la sensación de que no hay nada nuevo por hacer. Es decir, tenemos este

¹¹ Rivera Cusicanqui, S. (2011). La identidad ch’ixi de un mestizo: En torno a La Voz del Campesino, manifiesto anarquista de 1929. Ecuador Debate, diciembre 2011.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3599/1/RFLACSO-ED84-12-Rivera.pdf>

desencanto, que venimos arrastrando desde la década de los '80, en donde “no hay más nada por hacer”. De manera que, hay una resignación. Estamos en el desván de la historia y, por lo tanto, tomamos fragmentos que quedaron de las ruinas de la modernidad. El tema es que, a esta altura, ya hay una teoría del desencanto. E, incluso, hasta podría decir que hay un paradigma del desencanto. Hay comunidades educativas que se plantaron en ese lugar y se quedaron ahí. De esta forma, no hay nada nuevo. Estamos acá, con los fragmentos y las esquirlas. Ahí nos quedamos. Y esto porque también hay una imposibilidad para crear.

Para hablar de esto, tomo el concepto de “creación” de Cornelius Castoriadis, porque él dice que somos libres pero que también estamos determinados. Ante este debate de “si somos libres o estamos determinados” —que es un debate que viene de lejos y sobre todo en filosofía— él dijo: “las dos cosas”. Nosotros y nosotras no podemos decir que no tenemos ninguna determinación—genética, social, histórica, económica, política, educativa—. Estamos determinados, pero, igualmente, somos libres de elegir y de crear formas nuevas de determinación que sean preferibles a las que hemos heredado —sostuvo Castoriadis—, o a las que hemos padecido —diría yo—. Hay determinaciones que hemos padecido en la familia, en la escuela, en el lugar de trabajo. Entonces, ¿cómo crear nuevas determinaciones? Ese, para mí, es el lugar de la libertad. Y, a su vez, es un concepto que me parece muy interesante.

Cuando leí a Silvia Rivera pensé en aquellas veces que, sin saber, muchas de nosotras y nosotros hicimos eso de leer y consultar distintas teorías y posturas armando un discurso propio —pensemos en la universidad, por ejemplo—. Porque, además, somos inevitablemente originales. Pero no hablo de la originalidad en el sentido de decir y hacer algo absolutamente nuevo. No. Para la condición humana no es posible ningún absoluto; de lo contrario, seríamos dioses o diosas. Pero si algo somos, es inevitablemente originales. Y esto, en cuanto cada una y cada uno de nosotros tuvo experiencias de vida diferentes; recibimos legados distintos; fuimos criadas y educados de maneras distintas. De esta forma, nuestra singularidad hace que seamos originales en ese sentido, aún sin que nos lo propongamos y a pesar de que hayamos leído los mismos textos, o tengamos el mismo profesor o profesora. Entonces, creo que lo interesante del planteo de Silvia Rivera es esto de tener que proponernos una forma propia, o singular, de plantear un problema, una perspectiva, o una teoría.

Ahora, quiero contarles lo siguiente. Cumplí 61 años y, antes de haberme jubilado, ejercí durante 30 años la docencia. Durante ese trayecto sentí que las instituciones educativas me castigaban si realmente era yo. Hasta en los concursos docentes te hacían una pregunta del tipo: “¿vos qué pensás de esto?”. Pero si decías lo que pensabas realmente te bajaban el pulgar. Porque, en realidad, no estaban esperando que les dijeras lo que pensabas; sino,

lo que ellas y ellos crían que era la verdad. Hemos vivido todas esas contradicciones. Aún, muchas y muchos las seguimos experimentando. Porque hay una delgada línea entre lo que se plantea con rigor científico, metodológico y filosófico y la posibilidad de la singularidad de cada una, o cada uno, para decir, por ejemplo: “¿qué piensa usted sobre lo que dice este autor de esta corriente de pensamiento?”. Y, además, por supuesto, poder respetar eso. Creo que eso significa evaluar: respetar la otredad. A la vez, el cómo, desde dónde y qué evaluar siguen siendo las grandes asignaturas pendientes de las universidades, ya que tenemos un problema muy serio con eso. Es decir, necesitamos evaluar. Pero que evaluar no signifique que una persona pueda decir cualquier disparate. No es lo que estoy planteando. Pero tampoco creo que sea conveniente caer en el extremo de la memoria, al estilo de Funes el memorioso, el personaje de Borges; con esto me refiero a que, hay veces, que en un concurso existen personas que dan una clase sobre un autor, o sobre un tema, y lo hacen de memoria, durante unos 45 minutos, sin reflexión crítica, ni propuesta didáctica o pedagógica para trabajar en un contexto disciplinar determinado. Simplemente se trata de recitar de memoria a un autor y de esa forma se gana un concurso. En las instituciones todavía estamos premiando este saber de memoria. Pero que, obviamente, no es la memoria en perspectiva histórica, política y ética; sino, una memoria de cálculo, una “memoria de Excel”, diría.

Por eso es que siempre estamos inmersas e inmersos en los desafíos. Para mí, dedicarme a la docencia significa dedicarme a un desafío permanente. Porque, a pesar que no soy tan vieja, hoy es muy diferente dar clases a jóvenes y adolescentes que recién ingresan —por supuesto que también ingresan adultos; pero la mayoría son jóvenes—. Doy clases de Epistemología en primer año, es una cátedra multitudinaria porque se da para todas las carreras. Forma parte de lo que llamamos “troco común”. En él, tenemos mil doscientos alumnos y alumnas inscriptos y sus edades van, en su mayoría, entre los 18 a los 21 años. Además, desde el año pasado, es todo virtual. Es decir, que son estudiantes que no conocemos personalmente. Los conocemos a través de una pantalla, en un Meet, o Zoom.

De esta forma, pensaba en lo diferente que son las cosas el día de hoy. Porque, cuando ingresé a la universidad, en el año '79, —como les comentaba recién— presentábamos los trabajos a máquina. Teníamos que hacer fichajes de los libros. Los profesores y profesoras daban clases magistrales donde nosotras y nosotros teníamos que estar quietos y no podíamos participar. También sucedía que teníamos que buscar los libros para estudiar, porque recién habían empezado a salir las fotocopias que, inclusive, eran de un material y olor horrible que se borraba con el tiempo; por lo tanto, había que leerlas rápidamente. Por supuesto, no había internet, ni redes sociales, o celulares. Era otro mundo. Partiendo desde acá, siempre trato de pensar y sen-

tir respecto a esos jóvenes que ingresan a la universidad. Me planteo con qué conocimientos, saberes y prejuicios llegarán y de igual forma, si estamos preparadas y preparados para recibirlos amorosamente; es decir, más allá de la cuestión formal, presupuestaria, o administrativa que, muchas veces, son las tareas que nos llevan mayor tiempo en detrimento de preparar bien una clase, brindando un espacio de preguntas, inquietudes y dudas, por ejemplo. A esto hay que sumarle que, a las personas de cierta edad, nos cuesta entrar en el mundo de las redes sociales —Instagram es un buen ejemplo—.

Tal vez me haya ido un poco de tema con todo esto. Pero, volviendo a la distinción de Arendt (1958) entre labor, trabajo y acción, pienso y siento a la docencia como una vocación, una profesión y un trabajo. Sin embargo, creo que el problema para reconocer esto se da cuando excluimos y, por ejemplo, decimos: “no, el docente es un trabajador”. ¡Y es cierto! Somos trabajadores, pero también tenemos una vocación y somos profesionales. Porque nadie duda que un médico, un abogado, o un ingeniero es un profesional. Pero los docentes estamos ninguneados en este punto; es decir, no somos considerados profesionales. La apuesta como trabajadores es legítima frente a todo el trabajo no remunerado que existe entre las y los docentes. Entonces, estamos en una contradicción. “Ah, pero esto es un apostado, es un sacerdocio”, dicen. Porque cuando aparece la parte ad honorem, también aparece el argumento del llamado, o

vocación —porque vocación quiere decir llamado—. Y así estamos hasta el día de hoy, siempre en estas disyuntivas.

Volviendo al feminismo, lo anterior me hizo acordar a un campo disciplinar nuevo que es la economía feminista —que, por cierto, es un muy interesante y lo estoy aprendiendo de jóvenes que estudian ciencias económicas—. Dentro de este campo hay una autora, Carolina Brandariz, quien postuló “no es amor, es trabajo”, haciendo alusión a todas las tareas de cuidado. Pero en realidad, creo que son las dos cosas. Es por eso que advierto como un problema esas exclusiones que hacemos. En el caso de las tareas de cuidado, general e históricamente se nos han atribuido a las mujeres —cuidar de los adultos mayores en la familia, cuidar a los enfermos, cuidar a los menores, etc. —. Pero lo que sucede es que eso se ha visto como “amor”. Es decir, el amor de una mujer que cocina, que lava la ropa, o que plancha. En definitiva, sobre la que recae toda la tarea doméstica, pero asignada bajo esta idea del amor. Y en parte, sí. Pero también es un trabajo. ¡Y vaya si es un trabajo! Porque lleva mucho tiempo; porque hay que aprender a cocinar, lavar la ropa, plancharla, etc. De esta forma, podemos ver que acá también hay un aprendizaje. Se trata de una “labor”, como diría Hanna Arendt. Pero sucedió que, por mucho tiempo, se pensó que si un varón hacía estas tareas se convertía en un “hombre débil”. Para ese sentido común, no quedaba bien que un varón cambiara pañales, o preparara un biberón; eso era visto como un rasgo de debilidad.

Cuando, en realidad, esa es la fortaleza del ser humano. Justamente, este poder cuidar al otro, o criar a los hijos, por ejemplo. Y que esa crianza no sea solamente la tarea de una persona, sino de todxs¹².

Por esto, creo que hoy es un momento de grandes desafíos. Han sucedido cambios muy veloces y abruptos en las últimas décadas. La juventud actual es muy distinta a aquella experiencia que tuvimos hace tiempo atrás en nuestras vidas. Incluso, a la experiencia política de nuestra juventud. En mi caso, recién había cumplido 16 años cuando fue el golpe cívico militar del '76. A su vez, me recibí de profesora en diciembre del 83', con toda la emoción que me producía el que hayamos recuperado la democracia. Pero también, es cierto que la recuperación de la democracia sigue siendo un gran desafío. Y a esto lo podemos ver en un montón de discursos, como también en algunos y algunas candidatos y candidatas a diputados y senadores en las próximas elecciones.

Así, mi propuesta tiene que ver con cómo tomar todos estos desafíos que se nos presentan. Pero, a su vez, que la inclusión de una problemática no signifique necesaria-

¹² Cuando digo "todxs" me estoy incluyendo en el debate que hay hoy en torno al lenguaje inclusivo y a las confrontaciones que se despliegan en torno a los distintos argumentos. Es decir, disputo el rechazo a ese lenguaje por parte de muchxs.

mente la exclusión de autores, o de prácticas. Sino, que se puedan crear nuevas formas de leer, consultar e intercambiar. Porque esto que llamaron “la grieta”, también es una fractura, o un quiebre, entre distintas posiciones ideológicas con respecto a ciertos temas. Entonces, el desafío se trata de ver cómo podemos conjugar diferentes perspectivas y puntos de vista.

En esta dirección, me gustaría volver a la etimología. “Teoría” viene del griego *theoros*, que significa “punto de vista”; esto, es porque los griegos distinguían entre ver con el alma y ver con los ojos. Así, *theoros* quiere decir “ver con los ojos del alma”; mientras que, *mío* significa “ver con los ojos del cuerpo”. De ahí viene la palabra miopía, por ejemplo. La miopía es una dificultad para ver con los ojos de cuerpo. Pero también es cierto que existe una miopía intelectual que tiene que ver con no poder ver teóricamente debido a nuestros propios prejuicios. En este sentido, me gusta mucho Gastón Bachelard¹³, porque él se dedicó a ver cómo nosotras y nosotros tendemos a conversar acerca de lo que sabemos, pero nos cuesta mucho lograr una ruptura epistemológica que nos permita acceder a otros conocimientos, saberes, o procedencias. Y poder ver teóricamente, también significa lograr esa ruptura subjetiva. Porque

¹³ Bachelard, Gastón. (1938) *La formación del espíritu científico*. Bachelard, Gastón. (1934) *El nuevo espíritu científico*

romper con lo que sabemos, es romper con nosotras y nosotros mismos. Es decir, no se trata solamente de una ruptura en términos intelectuales. Se lleva adelante una ruptura con una misma, o con uno mismo. Y ahí, ya no se trata de alguien pariéndonos. Somos nosotras y nosotros mismos los que tenemos que parirnos una y otra vez. Tenemos que poder abrir nuestro corazón y nuestra cabeza a todo lo que se está dando en la sociedad y que, a veces, nos cuesta mucho poder entender y aceptar, ya que se nos presenta como nuevo, distinto, o diferente. Y acá me gustaría dar un ejemplo.

Podemos leer a Jacques Derrida con su *Monolingüismo del Otro, o Políticas de la amistad* y apasionarnos tanto con lo que dijo, al punto tal de dar una clase estupenda, escribir un artículo, o rendir un concurso hablando de Derrida. Pero otra cosa es llevar eso a la acción. Es por eso que vemos tanta contradicción, frente a la cual uno o una puede pensar: “¿cómo esta persona que es investigador o investigadora, es especialista en Derrida, pero su vida y sus actitudes no tienen nada que ver con eso?”. Ahí podemos observar ese gran problema que tenemos de una teoría sin praxis. Es decir, una teoría que está encerrada en sí misma dentro de una biblioteca; que no hace ese pasaje al acto, esto de vivirlo existencialmente, de experimentar la otredad.

Las mujeres somos la otredad precisamente porque venimos de una cultura patriarcal, en la que también las mujeres colaboraron para que eso se transmita de generación

en generación. Pero, ¿cómo llevar eso que decimos en la teoría a la práctica? Ese sigue siendo nuestro desafío, el desafío que la escuela no esté separada del *mundo de la vida*, sino, que pueda formar parte de nuestra vida. Creo que también hay mucho miedo y fobia en torno a la idea de que eso suceda porque ya estamos tan adoctrinados — en lo burocrático, lo tecnológico, lo administrativo, etc.— que, muchas veces, eso termina sirviendo como *obstáculo epistemológico*, como dijo Bachelard.

Por mi parte, creo que siempre fui feminista, desde chiquita. Crecí entre varones. Amo a los varones. No sé por qué designio, pero, mis primos son todos varones y la mayoría de mis amigos. En el barrio era la única nena, así que tenía que ver cómo jugar porque todos jugaban a los pistoleros mientras yo pensaba: “y ahora, ¿a qué juego?”. Pero también he padecido —como la mayoría de nosotras— situaciones de discriminación y subestimación de parte de los varones. Por ejemplo, una vez, en la Universidad Nacional de Rosario, concursé una cátedra. El concurso se había declarado desierto y el presidente del tribunal, que venía de la UBA, me maltrató. Hubo quejas de los que asistieron y alguien del área de concursos me dijo que este hombre había dicho: “ella no se va a quejar. No va a presentar impugnación porque es del interior. Llamen a alguien de la UBA que les queda cerca de Rosario y no traigan a esta chica que viene del interior”. O sea, yo era “la chica del interior”. Pero esto de “la chica del interior” —como dijo esta

persona— también fue el argumento que utilizaron contra las empleadas domésticas, esas a las que ni siquiera se les pagaba un salario.

Cuento esta anécdota y me hace acordar a otra. Mi madre se indignaba porque en la cuadra en la que vivíamos había una familia de docentes muy conocidos acá en Paraná. Ellos eran tres hermanos, dos mujeres y un varón. Eran personalidades relevantes en el ámbito de la educación y tenían, lo que antes se decía, una “criada”. Ella se llamaba Petrona y era analfabeta. De hecho, murió analfabeta. Vivió toda su vida con esta familia de educadores, representantes del normalismo en Paraná. A ella la habían traído del campo, era “la chica del interior”. Vivió con ellos y ellos consideraban que darle un lugar donde dormir, comida, asistencia si se enfermaba, o ponerle las vacunas, era suficiente, no sé. Pero ella era analfabeta y mi madre se indignaba frente a esto y decía: “¿cómo esta gente que es educadora, maestras, traen a una chica y la tienen toda su vida ahí y ni siquiera le enseñaron a leer y a escribir?!”. Y no estamos hablando del siglo XVI. Esto pasó hace unos años atrás, porque habré tenido unos doce, o trece años, cuando recuerdo haber escuchado la indignación de mi madre.

Podría escribir un libro con todas esas experiencias de subestimación y discriminación. Pero bueno, decidí escribir otras cosas tomando cuestiones más alegres, pasiones de la educación. Pero sé que las mujeres hemos padecido muchas violencias —simbólicas y físicas—. Cuando me jubilé,

en la facultad había tres profesores con juicios académicos por acoso sexual. Entonces, también tenemos que ver estas prácticas, visibilizarlas y castigarlas. Después también tenemos que pensar por qué ocurre esto; por qué hay profesores que acosan a las alumnas; por qué se dan una serie de arbitrariedades; y por qué a veces las propias mujeres hemos sido cómplices —y tal vez la palabra sea muy fuerte— de eso que ha ido pasando en las instituciones. Y no nos olvidemos que la familia también es una institución.

Creo que se hizo largo, pero tengo mucho material, citas y autores. Sin embargo, quise combinar un poco mi experiencia propia —como hizo Pepe— con todas estas otras cuestiones más teóricas.

- Félix Temporetti: Angelina, quiero decirte que, no sé si te acordás cuando hablamos por teléfono el día que te hice la invitación, pero ahora puedo formular eso mejor: estas aquí no solo por tu saber, sino, porque sos una “chica del interior”.

- Angelina Uzín Olleros: ¡Gracias!

- Félix Temporetti: Me encanta que hayas dicho esto que dijiste a lo último. Porque también creo que hay que pensar en todas estas contradicciones en las que nos encontramos. Tu disertación fue un bálsamo. No sólo por todo lo que dijiste, sino, por cómo lo dijiste. Me impacta tu paz interior y tu don de hembra. O sea, eso que dijiste lo dice

así una mujer. Porque si un hombre, o un macho, hablara como lo hiciste vos, sería sospechoso o como hubiese dicho Ovide Menin: “estará pinchado”. Eso se traspasa en estos espacios, aunque sean virtuales digitales.

Te quiero agradecer en nombre de toda la cátedra. Y también, creo que en nombre de muchos de los que están aquí. Hay un montón de gente. Llegaron a haber ciento veinte personas escuchándote. Para nosotros eso es una exageración. Tal vez, para otros sea poquito. Pero para nosotros que éramos un grupito de veinte, o, a lo sumo, veinticinco, tener esta audiencia indica que el tema atrae. Porque —y reivindicando esto de que sos una “chica del interior”— recibí muchos mensajes de colegas —de cuyos nombres no quiero acordarme—preguntándome: “¿vale la pena escuchar a esta mujer?”. Si vendrías de la UBA la cosa hubiese sido diferente. Y creo que también hay que atravesar esto, porque vos hablas desde Paraná. Y, no es porque sea entrerriano de origen, pero creo que en todo el litoral hay una mina de oro —que hoy día, más bien sería una mina de bitcoins— que hay que minar. Y a su vez, hay que decir muchas cosas desde el litoral que, Buenos Aires, nunca van a poder decir. Entre ello, creo que se encuadra todo esto, más allá de todos los aportes que nos hiciste para que podamos seguir pensando la enseñanza de la metodología de la investigación dentro de un campo que no es tan distante a la filosofía y con quien compartimos esa psyché que nos atormenta hasta el día de hoy. ¡Muchas

gracias Angelina! Has abierto un montón temas de mucho interés. No quiero hacer preguntas, quiero dejar que los demás las hagan.

- Angelina Uzín Olleros: Gracias. Félix, cuando me hablaste por teléfono, me puse a charlar y después me sentí culpable porque dije: “¡pobre Félix! Él debe estar ocupado, apurado y yo me pongo a hablar”. Me haces hablar, así que sos un buen psicólogo, porque podés hacer hablar a las personas. A raíz de lo de la “chica del interior” quiero decir que, eso que muchos y muchas ven como una debilidad, en realidad, para mí, es nuestra fortaleza. Luego de ese concurso, después de muchos años, me encontré con un miembro del tribunal y nos pusimos a charlar sobre lo que había pasado y me dijo: “es cierto que te maltrató y que su actitud fue horrible, pero vos te mantuviste tan tranquila”. Yo me mantuve tranquila, no sólo porque es mi forma de ser, sino, porque sabía, ya por su actitud, que a ese concurso lo perdía. Pero en el jurado también había una docente; es decir, una colega, que estuvo con la cabeza gacha todo el tiempo y no dijo nada. Al colega que me dijo esto lo quiero muchísimo. Lo admiro porque sabe mucho y escribe libros preciosos. Pero, sin embargo, le dije: “qué lástima que ustedes formando parte del tribunal no hayan dicho nada y se hayan quedado ahí”. Porque, ¿para qué está el tribunal? Precisamente, se trataba de ir a un concurso para una cátedra de ética y el argumento era ese; que yo era una chica

del interior y que era mejor traer a gente de la UBA. Por eso también tenemos estas idealizaciones.

Quiero decir todo esto porque tiene que ver con lo decolonial. Así como en la Argentina los que venían de Europa, o de Estados Unidos, eran mejores, a la gente del interior nos pasa eso que, si sentimos que vienen de Buenos Aires, entonces eso ya los hace mejores. Las propias universidades colaboran con esa lógica, porque si hay que dirigir un posgrado tiene que venir alguien de Buenos Aires. Si hay que evaluar un proyecto tiene que ser de Buenos Aires. Si hay que inaugurar un espacio tiene que venir alguien de Buenos Aires. Pero el tema no es hacer una discriminación inversa y decir: “no, que no vengan los de Buenos Aires. No los llamemos más, vamos a hacer todo nosotros y nosotras”. ¡No! La cuestión se trata de compartir en un plano de semejanza.

Badiou dice que una política tiene que llevar adelante una justicia igualitaria en acto. Y que la justicia tiene que ser igualitaria en acto. Es decir, en cada momento tenemos que pensar igualitariamente qué hacer para alcanzar ese estado de igualdad que anhelamos. Y también quisiera decir algo más de Alain Badiou, tal vez, el filósofo vivo más importante. De parte de Badiou sentí que me escuchó y que leyó lo que escribía como una semejante —por eso lo quiero tanto—. Fue tan generoso conmigo, que hasta me daba pudor. Porque hablo mal francés y cuando hablaba con él, por ahí buscaba a alguien que me ayude porque quería hablar bien y necesitaba ayuda para poder expli-

carle algunas cosas. Pero él le dio un reconocimiento a lo que hago y escribo, que realmente me conmovió. Porque uno/a piensa que a los franceses les tenés que hablar perfecto porque son muy celosos con su idioma y que los parisinos son pedantes —porque siempre está esta cuestión imaginaria—. Sin embargo, él siempre tuvo mucha generosidad y apertura. Y no sólo conmigo, sino, también con otra gente que lo ha conocido

También, mi director fue Stéphane Douailler. Él respondía mis mails y consultas con una consideración increíble. Es que deberíamos ser así, en vez de decir: “no, que no vengan porque son de la UBA”. No, que vengan. Pero no como los conquistadores que bajaron de los barcos; sino, en este plano de semejanza donde podemos compartir experiencias, conocimientos, saberes y no quedarnos en ese pupitre fijo al piso donde no nos podemos mover, ni podemos hablar.

- Félix Temporetti: Tenés una pregunta, o un comentario, de Magdalena y otra de Soledad. Magdalena, ¿quieres hablar?

- Magdalena: Buenos días. En primer lugar, voy a hablar desde mi ignorancia del interior y a contarles que creí que esta actividad era realizada por UADER, porque a Angelina la vengo siguiendo desde ese espacio institucional que compartimos. Fue por mi profunda admiración hacia ella que me conecté el día de hoy. Me encontré con caras nue-

vas que no había visto antes y también vi a personas con las que estamos conectadas mediante la UADER —estoy viendo a Cecilia, por ejemplo—. Quería aportar algo sobre la importancia de pensar al feminismo dentro del espacio académico, porque creo que su potencia también radica en que es muy difícil encontrar una referente dentro del feminismo. La importancia de este es que se colectiviza. Es decir, no hay una representación desde lo personal. En esta dificultad de poder encontrar referentes sucede que, muchas veces, estudiar las perspectivas de género se vuelve muy complejo porque es difícil encontrar qué autora teoriza sobre esto, o que otra teoriza sobre lo otro, para poder comenzar a clasificar o, de alguna manera, poder saber de qué se tratan los estudios queer, o el feminismo radical, por ejemplo. En este sentido, me parece que el pensamiento y las categorías que trajo Angelina son muy interesantes. Por ejemplo, habló de los aportes sobre los estudios trans y trajo esto de poder distinguir entre la opresión y discriminación, ya que son conceptos muy finos que traen los estudios de género y me parece que es muy interesante poder ahondar en esto.

Pero, volviendo a esto de la dificultad de pensar a los estudios de género dentro del ámbito académico, Angelina nos decía que se vio muy destrutada, o, incluso, maltratada, cuando intentó ubicar ciertas cuestiones desde un enfoque de género. Lo mismo me ocurre a mí en este momento dentro de la universidad; es decir, también su-

fro esta resistencia que se genera frente a la posibilidad de pensar la necesidad de los estudios de género dentro de nuestro ámbito. Es por eso que, mediante Instagram, le agradecí mucho a Angelina la posibilidad de generar estos espacios dentro de la universidad para que ya no sea una cuestión de: “solamente por hobby estudio las perspectivas de género”, como solía pasar. Y con respecto a lo de la decolonialidad, pienso en mi ingenuidad al llegar a este espacio pensando que era de UADER, cuando, en realidad, socialmente está inscripto que nadie es profeta en su propia tierra. Este fue mi aporte para seguir pensando y abriendo preguntas. Estoy muy agradecida por el espacio.

- Angelina Uzín Olleros: ¡Gracias Magdalena! Estaba pensando que, Paul Preciado—que antes era Beatriz Preciado— sostuvo que “es un cuerpo en tránsito”, así se definió. Y cuando hablaba de lo contrasexual, estaba poniendo el énfasis en lo simbólico; al igual que con esta idea del cuerpo en tránsito, ya que daba cuenta una transformación, o transmutación. Por ejemplo, pensemos en la cultura Drag Queen —que, por cierto, es muy interesante—. También existen campos disciplinares como la sociología de la moda. Con respecto a esto, siempre digo que tendríamos que dar ese tema. Porque la forma en que nos preparamos para aparecer en diferentes lugares y, también la forma en que aparecemos, no es algo frívolo, como se suele pensar. Al contrario, la moda también invita a hacer una reflexión. Pero lo que no pude armar en la universidad lo armé por

fuera. Y así nacieron “Las Sofistas” —y el por qué se llaman “las sofistas” da para otro encuentro. Frente a esto dije: “si no lo puedo hacer acá, lo hago en otro lado. En la radio, o en Instagram”. Con esto, quiero decir que se trata de no quedarnos con esas heridas narcisistas que aparecen cuando pensamos: “como no me dejaron hacer esto, entonces ya no lo voy a hacer”. Bueno, no. Tal vez haya que pensar otros lugares, u otras instancias que nos permitan hacerlo. Porque todo esto, también lleva su tiempo. Modificar la universidad, que es una institución tan antigua, lleva su tiempo. Pero, tal vez, somos muy ansiosos y queremos que eso se dé rápido.

- Félix Temporetti: Soledad, te damos la palabra.

- Soledad Masseroni: Voy a ser breve, así también puedo dar lugar a los otros colegas que han estado escuchando. En principio, ratificar lo que decía Félix. Si hoy estoy acá es porque está Angelina Uzín Olleros hablando. En esta época, con la virtualidad, es como si estuviéramos invadidos. Tenemos muchísimos Meet y propuestas de este estilo. En lo personal, ya me sentía un poco cansada de escuchar. Pero, hoy dije: “va a estar Angelina”. Su nombre aparece en los apuntes que estudié en el Profesorado de Filosofía —que no terminé—. También, estuvo en las Olimpiadas de Filosofía. Entonces, pensé en hacerme espacio para escucharla, porque quien lo hizo alguna vez sabe de esa calidad, habilidad, capacidad, don, que tiene para poder llegar

al otro. Esa capacidad de llegar de otra manera, aunque el público sea diverso. De esta forma, me hice un tiempo para escuchar y a raíz del título —“Asignaturas pendientes en los espacios educativos”—, pensé: ¿qué es lo que nos queda por pensar? El concurso, sin lugar a dudas, Angelina. Tenemos que repensar los concursos por los cuales los docentes accedemos a las cátedras. Un poco me siento identificada. Me ha tocado concursar y enfrentarme a la pregunta: “¿Qué crítica le harías al diseño curricular?”. Pero lo que pasaba era que, quienes me evaluaban, eran los mismos que habían realizado el diseño curricular. Frente a esto, me vi en esa dicotomía de: “O me pongo un punto a favor para titularizar o digo la verdad”. Porque sabía que lo que pensaba, no era lo que ellos esperaban escuchar. Bueno, no soy titular. Pero tengo esto de llevar a la acción —a una acción política— todo eso que por nuestro saber —de nuestro trabajo, de nuestra labor— sabemos.

Trabajo en un instituto terciario y hoy veo que, como allí las materias del campo de la formación general se pueden cursar en una carrera o en otra, veo que muchos alumnos eligen mi cátedra, donde no soy titular, en lugar de aquella donde está el titular. Y les he preguntado si están seguros y les he advertido: “mirá que te va a costar más”. Porque soy consciente de lo que se exige y del trabajo que tienen que hacer. Pero me respondieron: “No, la quiero hacer porque se evidencia que esto es algo distinto”.

Quería compartir esta experiencia para retomar esa metáfora que mencionaba Angelina acerca de que “todo

conjunto aparece resquebrajarse porque está excedido en sus partes” y que, a su vez, no podemos evitar esas fisuras, grietas, o ese romperse. De esta forma, tenemos la sensación que vivimos en un momento donde las grietas aparecen, los pedazos caen y que seguir adelante es caminar entre escombros. También, me vino a la mente otra metáfora de un cuento, que no recuerdo cómo se llama, pero es de Eduardo Galeano. Trata sobre un artesano que dejó caer el jarrón que le dio su aprendiz para que se rompa y con sus partes, luego, pudieran hacer uno nuevo. Ahora no lo recuerdo muy bien, pero sí a la idea de esta metáfora. Esto es, si bien estamos resquebrajados y en partes, existe la posibilidad de construir algo nuevo, donde todas esas partes estén incluidas y las determinaciones sean menos padecibles. Es decir, donde más allá de nuestras determinaciones, podamos sobrellevarlas con el otro. Se me ocurre que, tal vez, tendríamos que pensar en esto cuando nos planteamos cuáles son nuestras asignaturas pendientes en el ámbito educativo. Es decir, pensarnos como diferentes, pero a su vez, pensar en la necesidad de amalgamar esas diferencias para que todos tengamos un lugar donde podamos sentir que hay algo que se comparte y donde reconozcamos la necesidad del otro, aunque sea diferente, opuesto, o, aunque me resulte un esfuerzo poder estar con el otro.

- Félix Temporetti: Quedan dos intervenciones.

- José Amaro: Angelina, estoy encantado con tu disertación

y eternamente agradecido por darme el coraje para hablar en esta charla, ya que no suelo hacerlo debido a que no hablo perfectamente español. Pero cuando mencionaste eso del francés, me entusiasmó muchísimo. Me gustó mucho toda la exposición. Me pareció muy significativa y muy claro tu lugar de habla. Mencionaste que la lucha del feminismo no es exclusiva de las mujeres. Y eso es lo mismo que cito como hombre gay dentro de las luchas LGBT y queer. En este momento, estoy leyendo *La fuerza de la no violencia*, de Judith Butler. En tu exposición, pude reconocer eso que ella planteó acerca de que la violencia necesita ser combatida con la fuerza de la afectividad y no, simplemente, desde una mirada bastante sesgada. Me gustaría solicitarte que hables —un ratito solamente— sobre las violencias de género en la educación universitaria en Latinoamérica. Y, principalmente, si crees que las perspectivas de las pedagogías queer se pueden considerar como formas de combatir tales violencias.

- Sandra Gerlero: Me sumo a los agradecimientos a Angelina. No solo por lo cuidadoso que ha sido su recorrido teórico; sino, también, por la amorosidad y el afecto que transmite en relación a estos saberes en torno a los feminismos y enfoques de género. Me quedé pensando en muchas cosas. Pero me resultó muy interesante cómo fue planteando la cuestión de los enfoques de género en el marco de los campos científicos. En este sentido, si hay

algo que Bourdieu reconoció de estos campos fue, justamente, la heterogeneidad y diversidad de las distintas visiones; pero también, la cuestión del conflicto y el poder. Creo que, eso también es algo interesante para pensar en esta coexistencia de enfoques que existe hoy en el feminismo, los feminismos, o las teorías de género.

Además, al escucharte también pensaba en la necesidad que tenemos en la universidad —en todas ellas. O, por lo menos, en toda América Latina— de pensar el campo científico; pero también pensarlo como un campo político y cultural. Ya que creo que, es desde el campo cultural, que se va a poder cambiar esto de la “chica del interior” —pero que, además, es la misma “chica del interior” que se formó en Francia, en París—. Entonces, me parece debemos pensar esta perspectiva de construcción como científica, teórica, epistémica; pero también, como una construcción político cultural. Me parece que esa es nuestra tarea pendiente en el marco de la docencia, la formación y de los aprendizajes de la misma enseñanza.

Me pareció entender una idea de cierto “camino metodológico”, que creo, abona muchísimo a eso de pensar lo metodológico de manera situada en la producción de conocimiento científico. Me refiero a cuando hablaste acerca del pensamiento situado y de aquella lectura que contempla la producción científica, pero que también, se pregunta por quiénes son nuestras autoras y nuestros autores, o nuestros referentes. Y, en este sentido, me pareció muy figurativo

que en las tres exposiciones que escuchamos en este ciclo de formación hablaron de su autobiografía; es decir, de sus propios recorridos. Creo que, preguntarnos por quiénes son lxs autorxs, puede ser un camino metodológico para leelxs. Es decir, además de preguntarnos por su producción científica, plantearnos: ¿cuál es su posición política? ¿Cuál es su posición cultural? ¿Cuál es su posición frente al saber y a la transmisión más allá del producto científico?

La verdad, es que estoy doblemente agradecida. En principio, por la exposición; pero también, porque me permitió pensar la posición de la docencia en el marco de la metodología de la investigación.

- Angelina Uzín Olleros: Muchas gracias. Todo esto da para una charla muy larga, pero en este momento tengo que ser breve.

José, quiero recordarte que las comunidades LGBT y los pueblos originarios tienen banderas multicolores. Esa polifonía es la diferencia. Diferencia que, en realidad, tenemos todxs. Todxs somos diferentes. Todxs tenemos características que nos hacen distintas y distintos a los otros. Lo que pasa es que, en algunas situaciones, esto es más palpable que en otras. Pero, en realidad, nuestras banderas tendrían que comprendernos y agruparnos a todxs. Es decir, que esta no sea la causa de unos pocos, o de unas pocas. Que no tengamos que ser negros, judías, bisexuales, homosexuales, transexuales, pobres, o ricos, para sentirnos parte de

la humanidad. Y que la humanidad, no remita al universal de una cultura que se autocomprende como superior; sino, que todxs seamos la humanidad. Ojalá podamos vivir eso en las sociedades y sus instituciones para así desviarnos, saliendo de estas violencias —reales y simbólicas— que, creo, en gran medida, —o por lo menos en nuestro caso— se originan en esta imposibilidad de convivir aceptando las diferencias; es decir, incluyéndonos en la diferencia. Porque, en definitiva, somos diferentes. Y eso es lo que hace a nuestra riqueza. El que hablemos diferentes lenguas, que hayamos tenido diferentes trayectorias, por ejemplo. Todo eso nos enriquece. No nos tendría que limitar.

Sé que el tiempo apremia, pero después podemos seguir conversando y compartiendo en otras instancias. Cosa que, de hecho, me gustaría. Como también me gustaría acercarlos *A la orilla de la chimenea. Encierro y libertad en el desafío de la transición*, libro que publicó la editorial de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Lo que hice en ese libro fue contar las experiencias que tuve como docente rescatando lo bueno, lo que realmente vale la pena. Al final, dije que la universidad tiene que estar abierta a todxs. Abierta a los obreros, los trabajadores, los intelectuales, los poetas, los artesanos, los artistas, a los propios y a los ajenos. Tiene que estar abierta. Por esto siempre rechacé el concepto de “claustro”. Además, soy claustrofóbica y no puedo estar encerrada. No puedo estar encerrada, ni en la disciplina, ni en el aula, ni en la vida. Entonces, las

propuestas de asambleas interclaustrós que existieron en estos años me hicieron pensar: “están proponiendo que todos estemos encerrados interactuando desde nuestros diferentes encierros”. También, creo que tenemos que deconstruir la idea de poder. El poder no puede ser el poder de dominación, tiene que ser poder de creación. El poder, en sí mismo, no es malo ni bueno. Puede ser orientado hacia la libertad, la igualdad y la creatividad; o, en el peor de los casos, puede ser un poder de dominación —ego-céntrico, falocéntrico, eurocéntrico, etc.—. Entonces, creo que también debemos deconstruir eso, abrir los espacios y ejercer un poder de libertad, creación e igualdad.

Ana Borgobello: Compartí en el chat el nombre del libro y el enlace¹⁴ hacia el catálogo de UADER.

- Angelina Uzín Olleros: Claro, porque el libro está en la librería de UADER. Nos queda despedirnos de la actividad. Nuevamente agradezco la invitación, la presencia y las participaciones. Cuenten conmigo todas las veces que crean que pueda aportar, o compartir algo con todxs ustedes.

¹⁴ Uzín Olleros, Angelina (2020) A la orilla de la chimenea. *Encierro y libertad en el desafío de la transición* <http://editorial.uader.edu.ar/catalogo/a-la-orilla-de-la-chimenea-encierro-y-libertad-en-el-desafio-de-la-transmision/>

- Félix Temporetti: Lo tendremos muy en cuenta. Algo que me pareció muy interesante, fue la cantidad de conceptos, categorías, o palabras que nos aportaste para poder seguir pensando y discutiendo. Creo que, más allá de todo lo que se ha dicho —o, al menos en el campo de la investigación en psicología— el tema es sumamente complejo. Y no sé cuándo vamos a poder resolverlo. Pero creo que estamos abriendo el camino. Porque esto no se resuelve cambiando la “o” por la “a”, o por la “e”. Intervienen categorías para pensar que son nuevas. Pienso que, a lo mejor, todo esto pueda dar lugar a, por ejemplo, aquello que se planteó en torno a las categorías colectivas y a cómo juegan con la dialéctica de las categorías individuales particulares. Y en este sentido, nosotros trabajamos mucho con lo singular, lo individual y lo particular en la dialéctica con lo común y lo semejante. Pero esa dialéctica no es fácil de resolver metodológicamente. Al igual que todo lo que planteaste, como, por ejemplo, la necesidad de la crítica a la psicología. Además, también hay que tener en cuenta que la psicología como espacio disciplinario todavía no se ha aclarado como tal —o, al menos, eso es lo que vemos desde la cátedra—.

Por otro lado, cuando hablabas recordé que, en los premios KONEX, recién en 2016, —año en que integré el jurado— se incorporó dar un premio a las investigaciones en género. E, inclusive ahí, también hubo resistencias. ¡Y les estoy hablando del año 2016! El premio se le dio a Eva Giberti, pero también se reconocieron a Dora Barrancos,

Diana Maffía, Clara Coria y María Luisa Femenías. Esto fue polémico, pero, a lo que voy es a que también abrió un espacio. Todo esto es muy reciente y, por lo tanto, necesitamos tiempo para digerir y reelaborar. Pero son los caminos que estamos tomando. Y en esto tu aporte nos ha resultado sumamente interesante. ¡Te damos las gracias!

Muchas gracias a todos los que han participado. El próximo encuentro será con Patricia Ruggeri y será sumamente interesante porque, Patricia, también pone el dedo en la llaga en la escritura científica. Y creo que a esto lo hace sin postura. Es decir, lo hace muy críticamente y aporta mucho a la discusión en torno a cómo escribir en la academia sobre estas problemáticas que se abren en cuando al género.

- Carolina Umansky: Una sola cosita, disculpen. Angelina, si me lo permitís, quisiera leer una parte de tu libro *La orilla de la chimenea*, ya que, me parece, resume mucho toda esta cuestión autobiográfica, existencial, vívida, que nos ha llegado a todos. No sólo en cuanto a la teoría, sino, a la acción. Y dice así: “En su epílogo, la autora define que su libro “en parte autobiográfico, en parte testimonial” propone una orilla de la chimenea “donde nos alumbran las miradas del pasado y proyectan sus sombras en nuestros días. Aunque no lo podamos ver estamos escribiendo la historia, con nuestras decisiones, con nuestros discursos, con nuestras elecciones, cada día, cada instante. Entre el

encierro y la libertad debemos frotarnos las manos en un estado de cierta intemperie frente al leño que se consume ante nuestros ojos. Esa finitud es nuestra precariedad y nuestra fortaleza”¹⁵. Me pareció que esto resume todo lo que nos has brindado con tanta amorosidad. Gracias.

Angelina Uzín Olleros: Gracias Carolina.
Facultad de Psicología, UNR. 30 de Agosto del 2021

¹⁵ Palabras de la autora. Recuperado de: <http://editorial.uader.edu.ar/novedades/%EF%BB%BFnuevo-libro-de-angelina-uzin-olleros/>

Bibliografía propuesta por Angelina Uzín Olleros:

BUTLER, JUDITH (2001) *El grito de antígona*. Barcelona: El Roure editoria

OFFEN, KAREN & (1991) *Definir el feminismo: Un análisis histórico comparativo* Gaferrandis, Marisa rrayo Source: Historia Social, No. 9 (Winter, 1991), pp. 103-135

SEGATO, RITA LAURA (2013) *La crítica de la decolonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo

UZIN OLLEROS, (2021) *Feminismos y Problemáticas de género: Las asignaturas pendientes en los espacios educativos*. Lacanemancipa. Revista de izquierda lacaniana <https://lacaneman.hypotheses.org/1872XXI editores, 2007>

Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género.

Por Patricia Rogieri

El marco específico de esta exposición es el de un ciclo de formación —al que, por supuesto, agradezco la invitación—. En este sentido, espero poder colaborar con la cátedra de Metodologías de Investigación de la Facultad de Psicología (U.N.R.), estableciendo una lectura de la perspectiva de género desde el leguaje pero, a su vez, enmarcada en el campo específico de la escritura académico-científica y profesional-académica.

La consideración inicial es, por supuesto, que todos y todas somos hablantes —y digo todas y todos porque es una cuestión que voy a tratar en particular—. Es decir, hablamos. Estamos en el campo académico. Tenemos una opinión referida a la perspectiva de género y a la relación entre ésta y el lenguaje dentro de lo que es la escritura en nuestro campo. O, si no tenemos posición, al menos nos encontramos en el marco de estas discusiones y tensiones.

Hay una distinción básica de órdenes de análisis —hago todas estas explicitaciones porque estamos trabajando en el marco de la cátedra de Metodologías de la Investigación en Psicología—. La idea es que hay dos órdenes de análisis con cuestiones diferentes. Al igual que existen problemas y problemáticas diferentes, con impactos diferentes. Esto

es, el orden de la oralidad y el orden de la escritura. En lo que respecta a esos dos órdenes, en el encuentro de hoy, me voy a abocar —dada la convocatoria— sólo al orden de la escritura. Por ende, la lógica del planteo está situada en torno al cómo de nuestra práctica de escritura; es decir, a un momento específico con fines específicos.

Entonces, las líneas que voy a plantear —dado el tiempo y el horario— son líneas referidas al orden de la escritura en el campo de la producción académico científica y profesional. Y eso nos conduce a intervenir en las instituciones y sus sujetos. Entonces, en este marco específico, el supuesto para abordar el tema es el de la cuestión, entiéndase en el sentido clásico de la retórica latina. Es decir, la *quaestio*, lo que genera interrogantes, el origen de las tensiones y discusiones, sin contenido sustantivo. La *quaestio* no tiene respuesta, es lo que genera. Entonces, propongo el tratamiento de esta cuestión como una *quaestio*. ¿Por qué? Porque, justamente, no se ha convertido en un tema estabilizado en nuestro campo, en el sentido de poder dar una respuesta si nos preguntan, por ejemplo, cómo se escribe con perspectiva de género —pregunta falsa, o sesgada, por cierto—.

En el marco de la pregunta “¿cómo se escribe?”¹, no hay acuerdo o consenso universal sobre el lenguaje que le corresponde a la perspectiva de género. Estoy hablando de la historia académica argentina. Particularmente, desde

¹ Pregunta metodológicamente sesgada, porque presupone que acordamos las definiciones compartidas y los sobre entendidos teórico, metodológicos, epistemológicos y ontológicos implicados

los 70'. Pero, fundamentalmente, en nuestro país, desde los '90 hasta nuestros días, con la efervescencia de las discusiones acerca del matrimonio igualitario, la violencia de género, el Ni Una Menos, la ESI, la ILE, etc. Es decir, es ahí cuando aparece en la escena pública. Y la escena pública, es una esfera de la praxis que se distingue de la esfera de la praxis académica. Por supuesto, no son compartimentos estancos; tienen diálogos y disputas. Pero, inicialmente, —y metodológicamente hablando— lo que quiero dejar en claro es a qué *quaestio* me estoy refiriendo y en qué dominio específico la tratamos. Esa es la primera cuestión.

En el campo académico —y, particularmente, en la escritura dentro de nuestro campo— esa lógica, por supuesto que no es libre, sino que está regulada institucionalmente. En este sentido, no hablo de normas —concepto que voy a tratar inmediatamente—, sino de “series de regulaciones”. Así que, voy a comenzar haciendo explícitos estos presupuestos analíticos.

En primer lugar, hay uno central, el concepto de la escritura —la nuestra, académico-científica y profesional académica— como una práctica situada con fines específicos. Dentro de nuestro campo escribimos artículos, proyectos de investigación, informes de investigación, libros, presentamos planes de cátedra en los concursos, escribimos tesis de grado y de posgrado. En todos esos, escribimos con fines específicos. Por ejemplo, si escribís tu tesis, esta está orientada al tema y orientada a quienes evalúan. Y los fines es-

pecíficos tienen que ver —y lo voy a decir entre colegas— con poner de manifiesto que estamos dominando el tema, la teoría y el método —por decirlo de modo esquemático. Pero ese control está ejercido por sujetos, en instituciones específicas y en situaciones específicas. No se escribe igual si se escribe un libro, que si se escribe una tesis. Por eso es famosa la cuestión de cómo pasar una tesis a libro, porque lo que se está cambiando es un concepto clave, que es el concepto teórico de orientación. Se orienta al tema y al otro al que se le escribe. Y este último, puede ser quien evalúa; es decir, quien me dice “bienvenido, o bienvenida, al club”, en cualquiera de los órdenes.

De esta forma, la idea es, por un lado, pensar que hay una escritura situada con fines específicos y que, por otro lado, esa escritura se inscribe en el monitoreo institucional. Y cuando se inserta en ese monitoreo institucional, —es decir, en las instituciones— nos encontramos con dos órdenes de monitoreo: la institución metodología de la investigación y el organismo específico con sus sujetos, por ejemplo.

Así, advirtiendo este concepto de campo —y las distintas posiciones que podemos asumir en él— la idea es la siguiente: que la metodología de investigación² se pluraliza en el sentido de los paradigmas de investigación. Y,

² Entendida como orden de monitoreo y control, no en términos sustantivos.

¿en qué sentido esto atañe a la escritura dentro nuestro campo? En que no se escribe igual porque no se piensa igual³. Y no se piensa igual conforme al paradigma de investigación, o al sistema de creencias del que formemos parte. Entonces, hay un monitoreo que es el metodológico; esto es, el monitoreo de la metodología de la investigación entendida como los grandes modos⁴ de producir conocimiento legítimo (inducción; hipotética deducción; deducción; abducción). Es decir, grandes modos que correlacionan con métodos, procedimientos y técnicas específicas.

Entonces, la idea es plantear que la metodología de la investigación es un eslabón en el sistema de creencias que constituye un paradigma de investigación. De esta forma, cuando uno escribe, escribe en una posición teórica mediadora de la observación. Esa posición teórica es un eslabón se encuentra en diálogo y en relación con la metodología de investigación, la epistemología correspondiente y la ontología en la cual uno se encuentra —o el mundo en el que se vive— y por ende, en el interior de la regulación de un sistema de creencias. Porque el presupuesto que sostenemos es que el modo de producir conocimiento y el modo de escribirlo constituyen una única entidad. No les propongo en este encuentro la distinción forma/conte-

³ No me refiero al pensamiento en un sentido sustantivo. Lo hago en el sentido de modos de producción del conocimiento.

⁴ Es decir, en sentido amplio, no restringido.

nido. Es decir, que escribir es informarse sobre formas —de nombrar, evaluar; formas normativas de presentar, o formatos de escritura—. Mientras que, por un lado, se piensa y se produce conocimiento legítimo como creencia válida y, por el otro, se sigue escribiendo todo igual.

Entonces, la idea es la siguiente: uno escribe situada-mente con fines específicos en una dinámica triádica que comprende el Yo Escritora⁵, el tema y el otro al que va dirigido el texto. De esta manera, aquí podemos encontrar el concepto teórico clave: la orientación. Esto es, orientación a un tema y orientación a un otro. Este es un concepto de raíz bajtiniana. Es decir, en esta lógica ya no se trata del concepto de retórica al estilo de “¿quién soy yo para hablar así?”, o, “¿quién es él?”; no. Más bien, se trata de pensar que, conforme a los fines, el otro y el tema —es decir, en esa dinámica— hay monitoreos de escritura y opciones para quien escribe.

Mi objetivo en el día de hoy es hacer explícitos ciertos criterios acerca de este juego para que podamos ser libres. Y sé que esto les puede llegar a parecer pretencioso, por eso siempre hago esta parodia: se trata de que uno tenga la tranquilidad de que sus decisiones de escritura serán vá-

⁵ Entendido en el sentido de autora o sujeto autora/autor.

lidas conforme a lo que uno piensa y a cómo cree que será leída, para, de esta forma, poder tomar decisiones acerca de cómo se escribe.

Cualquier comentario u objeción, por favor, me avisan. En breve, voy a pasar todo esto de términos conceptuales a una síntesis bien parcial. Mientras tanto, les estaba ordenando lo que haré durante mi exposición. ¿Esto interfiere en la escucha, o aporta? Cuéntenme, así me oriento. Porque, así como pienso esto en escritura, también lo hago en la organización de mi palabra. Pero hoy, no tengo la atmósfera de la clase o del espacio compartido.

-Sandra Gerlero: Patricia, creo que aporta. Porque recupera, sintetiza y vuelve a la centralidad de la idea.

- Patricia Rogieri: Bueno, cualquier cosa me avisan.

- Félix Temporetti: Aporta, totalmente. Creo que vas por el mismo camino que nosotros. Pero lo que nos sucede es que nos cuesta caminar en esa dirección. Sobre todo, esto que has planteado en términos de la diversidad de enfoques teórico-metodológicos dentro de la psicología, en tanto supone distintas maneras de posicionarse en relación a la escritura.

- Patricia Rogieri: Exactamente.

- Félix Temporetti: A su vez, ese es un debate no zanjado

dentro de la psicología. Incluso, cuando planteamos el tema en la primera unidad del programa, algunos hasta llegaron a decir que eso no era metodología, sino, epistemología. Y justamente, lo hicieron en esa misma línea. Es decir, no es que se cambie una técnica, sino, una perspectiva.

- Patricia Rogieri: Claro. Por eso, ahí la cuestión que nos debe interesar, en términos de la escritura, es la de estos dos conceptos explícitos diferenciados. Es decir, estos dos modos de conceptualización: metodología de la investigación entendida en un sentido amplio, por un lado, y en sentido restringido, por el otro. En sentido restringido, se refiere a cada metodología. Pero, cuando se utiliza en sentido restringido para la formación, —y esta es mi opinión— creo que hay que hacerla explícita. Esto es, aclarar que se trata de una determinada —esto es en sentido restringido—; es decir, la que se corresponde con el marco conceptual que manejo. Así, uno se ubica en un mundo de determinada naturaleza, o en las entidades de tal naturaleza. Pero el problema aparece con las instituciones. Soy subsecretaria de Ciencia y Tecnología en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y, por ejemplo, cuando recibo los formularios, veo que tienen un sentido restringido. Estos están redactados. Y, todos los papeles administrativos que vienen detrás, asumen un concepto de metodología de la investigación en sentido restringido. Y, por supuesto, ese sentido restringido ingresa a los codazos

en nuestro campo, privilegiando ciertas áreas de conocimiento por sobre otras. Imagínense que, para las artes, las humanas y las sociales te dicen que, en el formulario, solamente tenés que poner hipótesis y técnicas⁶.

Pero, volviendo a la idea, la metodología en el sentido amplio se refiere al sentido de los grandes modos de producir nuevo conocimiento y a los métodos, procedimientos y técnicas de esa lógica interna. Entonces, la idea que se sostiene es que el conocimiento es una creencia legítima, válida e histórica, que se encuentra monitoreada institucionalmente. Y dentro de esta lógica, el concepto clave es el de *validación*, donde me centraré es el concepto de *validación expositiva*.

Y esto ¿por qué? Porque estamos planteando lo siguiente: no se escribe igual, porque no se piensa igual. Por ejemplo, pensemos que se puede trabajar con un marco postmarxista, posestructuralista, constructivista, biologicista, etc. A eso hace referencia la idea que sostiene los paradigmas de investigación como sistemas de creencias. Cada paradigma de investigación tiene una respuesta a la pregunta ontológica del con qué entidades trabajamos (naturaleza-cultura. Sólo naturaleza, o sólo cultura. Diálogo naturaleza-cultura. Dialéctica naturaleza-cultura. Enti-

⁶ Quiero aclarar que con esto estoy parodiando y tensionando la anécdota ¡Que a nadie se le abolle el ego!

dades formales). Es decir, acá se encuentra la respuesta a la pregunta: “¿en qué mundo vivís?”. En este sentido, pienso, por ejemplo, en cuando mi analista me decía: “Patricia, cada uno vive en su mundo. No disputes con otros mundos”. Bueno, a eso hace referencia la cuestión ontológica. A las entidades con las que se trabaja y su naturaleza. Esas entidades se justifican en la pregunta ontológica. Mientras que la justificación lo hace en la pregunta epistemológica, las disputas —que son las que ustedes trabajaron en los encuentros de este ciclo de formación— son posiciones en discusión. Así, las cuestiones epistemológicas de justificación hacen referencia al mundo en el que se investiga —es decir, la metodología derivada en sentido amplio—. Y, a su vez, de esa metodología vienen las teorías.

Esta lógica paradigmática implica un modo de escribir. ¿Por qué me centro en esto, en este ciclo en particular? Porque, entonces, uno puede comprender la teoría como un punto de vista Y en mi caso el planteo es teorías acerca del lenguaje. Cuando uno habla en términos del lenguaje, se expide un punto de vista teórico. Y es sobre esto acerca de lo que se discute cuando impacta en la escritura académica —que es lo que voy a pasar a explicitar inmediatamente—.

Toda teoría, reflexión, o discusión relativa al lenguaje —cualquiera sea la posición teórica que se haya adoptado— se expide siempre, asume entidades y les otorga naturaleza a quién habla, al otro a quien se habla, a

cómo se conceptualiza o se entiende la palabra y a cómo se entiende al mundo en relación con la palabra. Por eso hay una dinámica entre: quien escribe para nosotros, la palabra utilizada y las cosas designadas por esa palabra. En este triángulo, en la dinámica entre esos vértices, se centra el meollo de la cuestión; esto es, las posiciones relativas a esta. Porque la validación expositiva varía según las posiciones y según las posiciones paradigmáticas (mi parodia siempre es “elige tu propia aventura”). Es decir, acá vos tenés que ser libre conociendo los criterios con los que podés operar. Aquí no hay “tenés que hacer esto”. Más bien, es “elige tu propia aventura”.

Así, el concepto de validación que manejo es el siguiente: los paradigmas de investigación —con esta lógica de ontología, epistemología, metodología y teoría— monitorean a través de sus sujetos en las instituciones que gestionan —que tienen otras políticas—. De esta forma, en estos espacios se monitorea la validez de la producción intelectual. Y esa validez viene con cómo se escribe. Porque asumimos que el modo de pensar, de producir el conocimiento y de escribir, es una única entidad. Por eso es que siempre decimos que uno escribe para los acólitos y en discusión con los otros —si es que se discute—.

En ese espacio, el concepto de validación manifiesta en la escritura (validez expositiva) los monitoreos de validación conceptual, empírica y operativa —estoy siguiendo el marco de Samaja (1993)—⁷. Estas instituciones y sujetos monitorean la producción; es decir, el diálogo entre la teoría, los datos y la posición teórica —que expresa lo que se entiende por relación teoría/datos—. A su vez, esa posición teórica arrojará su propio objeto de estudio y sus propias categorías de análisis. Y ese es el otro presupuesto: lógica interna; punto de vista; objeto de estudio y categoría de análisis.

En este marco general de prepuestos, —así de regulado— con los estudios de género, a partir de los '70, pero, fundamentalmente desde finales de los '80 y principios de los '90 en la UNR, la cuestión de la discriminación de la mujer ingresó también en el lenguaje. Dentro de las instituciones y sus discursos, el primer lugar donde esto tuvo impacto fue en el discurso de las Ciencias de la Educación en la U.N.R. y en los discursos ministeriales. Así, con el cambio de la Ley de Educación en Enseñanza Primaria, en los documentos ministeriales apareció el primer: “los niños y las niñas”.

⁷ Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Mi parodia en esta cuestión siempre es: ¿y todos? —y perdón si alguien ya la escuchó alguna vez—. No discutíamos “todos y todas” —, los cuantificadores—. En ese momento, todos nos sentimos revolucionarios. Todos dijimos: “¡Qué bien! Estamos respetando la no discriminación entre los niños y las niñas para la educación formal sistemática”. En ese ingreso no hubo ningún problema, todo el mundo dijo “los niños y las niñas”. E, inicialmente, se estableció como la cuestión de la “O” y la “A”. Pero, a medida que fue pasando el tiempo, también se produjeron cambios. Ahora, por ejemplo, ustedes habrán visto que hay un montón de ofertas dentro de este campo que se reducen al lenguaje inclusivo A LO QUE SE DENOMINA LENGUAJE INCLUSIVO. Pero yo estoy hablando de la perspectiva de género en el lenguaje, no solamente del lenguaje inclusivo. En el ‘80, el lenguaje inclusivo no estaba en la esfera pública de discusiones.

Entonces, la idea es esta⁸: todos y todas nos sentimos fantásticos/as. Pero sucede que, si uno ingresa (a la universidad), en este momento, dentro de la escritura académica se encuentran variadas ofertas: “O/A”, “@”, “X”, “E”, “nada”, * y “veremos” —es decir, “...”. Porque esta discusión no terminó ni está consensuada. En paralelo a esto, piensen en la denominación LGBT⁹ con cambios que manifiestan la misma temporalidad. “LGBT”; después “LGBTI”; después “LG...”.

⁸ Cuidado, parodiaré el fenómeno. Que nadie lo tome a mal. Es sólo un hábito para despertar al auditorio.

⁹ Me estoy refiriendo al campo de la escritura.

(No sé si se entiende el argumento que estoy planteando). Al punto que, hoy, una “T” se pluraliza en tres. Estoy leyendo en la lógica temporal, que es una lógica, en la representación en la escritura, de las disputas y discusiones en el campo y en los paradigmas sobre esta misma cuestión.¹⁰

Acostumbro a contar la siguiente anécdota —aunque no me crean, denme crédito. Me pasaron las dos—. En el 2014, una antropóloga que cursaba el doctorado en educación, fue a un seminario de metodología de la investigación y escritura de tesis. ¿Por qué? Porque la había mandado su directora, antropóloga. La tesista era una feminista de referencia. Escribía una tesis de doctorado sobre el feminismo. Y su directora, ¿por qué la mandó? Porque dijo: “Ay, no tengo criterio para eso”. Pero ella dijo: “la quiero escribir con x”. Cosa que, hasta el momento, era una innovación. Nadie escribía con “x”. Sólo los grupos que discutían cómo representarse simbólicamente. Entonces, me dijo: “me manda mi directora porque, si escribo como la norma del español, estaría escribiendo en contra del contenido de mi tesis y de lo que sostengo en mi militancia, de la que soy referencia”. Acá lo tienen. Modo de conceptualización y modo de escritura como una única entidad. ¿Es-

¹⁰ Hago mi lectura a partir de la lógica de las disputas y discusiones en el campo y en los paradigmas sobre esta misma cuestión, pero, particularmente, en la representación de la escritura.

tamos de acuerdo? ¿Me siguieron en el argumento? ¿Cuál es el detalle? ¿Por qué estaba incómoda o intranquila su directora? ¿Qué le generaba? Esto iba a ser evaluado. Entonces, el problema era cómo lo iban a leer quienes iban a evaluar. Y, sobre todo, cómo iban a leer esta innovación de usar la “x”. En ese momento, —estoy hablando de 2013, o 20014— le dije: “como no conoces a los evaluadores no sabes cómo va a ser leído; pero tenés toda la regulación jurídica para utilizar normas de escritura en el campo”. ¿La legislación qué decía? Que vos podías escribir —y presten atención. En ese momento, esto era terrible—: la primera vez que se usaba la palabra con “x”, se debía usar cursiva —o bastardilla—, poniendo una nota al pie que lo justificara bibliográficamente. De ahí en más, se podía escribir normalmente. Porque, si el monitoreo institucional doble al que me refiero, la rechazaba porque “no está escrita en español”, —se esperaba eso; esa era la incomodidad— teníamos una regulación jurídica que decía que se estaba violando su derecho intelectual. No era que estaba mal escrita. Ahora, si no se ponía la nota al pie página como justificación bibliográfica, se dejaba librado al azar el que te dijeran: “en este doctorado sólo se presentan las tesis como dice la norma de la lengua española”. ¿Todo el mundo comprendió el argumento? Eso ahora es impensable. Por eso hablo situadamente. Primero, la cuestión de derechos intelectuales —la cuestión de la libertad intelectual—. Segundo, la cuestión del monitoreo paradigmático

—es decir, para ella, en su paradigma, la tenía que escribir con “x”—. ¿Me entienden? Pero era una innovación para el monitoreo institucional.

Así, al cabo de un tiempo, pasamos de una cuestión de lucha presente en la marca de la escritura a la presencia absoluta de la cuestión —una manifestación académica, epistemológica, ontológica, institucional e ideológica— y a lo que sucede hoy con respecto a los derechos. Uno recibe gente que te dice: “¡Ay! Decime qué tengo que poner. ¿La “A”? ¿La “E”? ¿La “O”? ¿La “X”? Como si fuera una oferta simultánea y sin la densidad teórica, epistemológica y jurídica. Y, además, de marca y manifestación en la escritura—porque podés estar a favor o en contra—.

Ahora, el riesgo que tenemos es que se convierta en normal. En algo que, de pronto, creamos que debemos escribir para que “no nos cancelen”, por ejemplo. Creo que esa es la hipótesis que nos hacemos del otro que nos va a leer. Entonces, escribimos así “para que no me cancelen”; “para que no crean que soy discriminatorio”; “para que no crean que soy normativista”; “para que no crean que soy antifeminista”. ¿Me comprenden? Todo ese conjunto de fantasmas pertenece a la esfera pública y están en discusión.

Así, en primer lugar, la historicidad pasó por esto de la “O” y la “A” —niños y niñas, por ejemplo—como el efecto de una marca política innovadora y, después, revolucionaria. ¿Todo el mundo comprendió el argumento? Por eso hablo situadamente de “niños y niñas” como el efecto de una

marca política innovadora y revolucionaria. Parece sólo un momento, pero no. Vino la tecnología y, con ella, todos tuvimos la “@” en nuestros teclados. Y ahí, dijeron: “no, eso es binarismo. Supone que en el mundo sólo hay niñas y niños”. Pero, no. Ahora tenemos la “@” que no tiene marca de género”¹¹. De esta forma, pudimos poner la “@” en lugar de la “a” y la “e”. Y, por un tiempito, todxs estuvimos felices¹². Por ejemplo, los mails —que eran nuevos— institucionalmente se escribieron todos con “@”. Pero resulta que, las discusiones en el campo público y en el campo particular de quienes se dedicaban a militar y generar políticas públicas, continuaron. Continuaron todas las tensiones y discusiones al respeto y, junto con ellas, el debate acerca del derecho a la identidad. Y, de pronto, emergió un argumento en contra. Cuidado que, simbólicamente, “@” es una “o” abrazando a la “a”. Por lo tanto, ese simbolito sigue siendo binarista y patriarcal.

¿Me pudieron seguir en el argumento? Por supuesto que estoy diciendo todo esto en crudo —es decir, a grandes rasgos—. Por lo ajustado del tiempo, estoy tensionando en argumento.

¹¹ Estoy parodiando la historicidad.

¹² Insisto en la parodia.

Entonces, como había sucedido eso, todos los que habían sentido que eso estaba re bien y que así eran re respetuosos, de golpe, dejaron de serlo. Así, emergió el: “Y, ¿si usamos la “x”? —soñado—. “La “x” no tiene designación específica”.

Lo que estoy planteando es el supuesto específico básico de la simbolización en el lenguaje. Volviendo al marco de presupuestos, dentro de esta dinámica triádica, la idea central tiene que ver con el concepto de simbolización. Es decir, el lenguaje simboliza lo real. Y, por supuesto, asumimos la inconmensurabilidad entre lenguaje y mundo. Pero, el punto es que, en esa inconmensurabilidad, estamos discutiendo cuáles son las entidades que hay en el mundo —¿me siguieron?—. Es decir, si hay “niños” y “niñas”, si hay “niños” y “niñas” y “niñxs”. Ahora bien, desde hace un tiempo hasta ahora¹³, apareció la “x” como el lugar por excelencia, abarcador de todas las cuestiones. La “x” remite al espacio abarcador de todo lo que hay en el mundo —y vean la relación entre sujeto, lenguaje y mundo—. Pero, ¡momento! que siguieron las discusiones sobre los criterios de simbolización en la escritura y sus efectos. Y, en esas discusiones, una de las cuestiones tuvo que ver con

¹³ Aproximadamente entre 2012 y 2014.

los efectos de la simbolización. “Nosotros no somos x”, fue el argumento. Porque “x” puede remitir a la indefinición, a lo que no se sabe lo que es, a la incógnita¹⁴.

Así, en este marco de discusiones emergió la “e”. Pero el movimiento fue el mismo. Cuando sucedió esto, todo el mundo se tranquilizó nuevamente respecto a la escritura porque ahora teníamos la “e”. El problema con la “e” es que, dentro del campo de monitoreo en el que nosotros estamos, no es legítima, en el sentido que no valida la escritura cuando se escriben ciertos conceptos —hacia allí voy—. Por ejemplo, se puede decir: “les estudiantes”; o escribir “les estudiantes”. Pero ¿qué se hace con sujeto? ¿se escribe “sujete”? —No sé si me entienden. Esa es la parodia. Espero la comprendan—.

De esta forma, todo el mundo se quedó tranquilo con la “e”. Pero el problema de la “e” es la energía. En la sinécdoque de las discusiones que intenté representar en la selección bibliográfica van a poder encontrar las posiciones en discusión relativas a la relación entre el lenguaje y las entidades designadas (entidades existentes según los puntos de vista). Ahora, me gustaría ingresar al problema de insertar esa institución dentro del campo de monitoreo de los paradigmas de investigación y las instituciones de investigación; pero, más precisamente, dentro de la meto-

¹⁴ Me refiero en términos de la simbolización; es decir, a lo que esto provoca.

dología, con sus instituciones y sujetos. ¿Por qué? Porque cuando eso ingresó, ¿qué fue lo que sucedió nuestro caso?

Primera cuestión a observar. Uno puede escribir como quiera; es decir, con libertad absoluta. Pero, acabamos de plantear que en este campo no es posible. De modo tal, que esto genera problemas para las decisiones individuales e institucionales. Esta cuestión de la perspectiva de género y el lenguaje, ¿es un criterio para la selección de jurados? ¿Para concursos? ¿Para publicaciones? ¿Para becas y subsidios? O, por ejemplo, si como institución convocan a un jurado, ¿le tienen que avisar que esta universidad promueve las formas del lenguaje inclusivo? Recuerden que estamos en un marco de regulaciones. Y, en este sentido, ¿qué dijo nuestra universidad? Que promueve las formas del lenguaje inclusivo. Entonces, se le tiene que avisar. Pero, si dice que no, la institución tiene que tener en claro cómo resolverlo porque tiene que proteger derechos de quien escribe y de quién evalúa.

Así que, por ejemplo, uno podría presentarse a una beca para un subsidio y encontrarse con que los formularios son binaristas y que esto sea una cosa con la que no se esté de acuerdo. ¿Qué se hace? Se tiene que saber qué hacer. Las instituciones, ¿respetan, o no, la perspectiva de género? Eso es algo que se tiene que saber porque, en términos de escritura, uno tiene que decidir su participación o no. Por ejemplo, en la redacción de informes de investigación, uno tiene que saber si quienes evalúan podrían llegar a

plantear esto. En esas instancias, hay que tenerlo en claro de una manera explícita. Después, lo que se decida estará bien. Pero, por ejemplo, pensemos, si uno tuviera que presentarse a dar una conferencia, o a hablar sobre una publicación, ¿qué haríamos con el traductor o la traductora? Le podríamos decir: “mira, yo escribo en lenguaje inclusivo”. Pero el otro te podría responder: “Ah, no. Eso en este campo no se permite”. En ese caso, ¿qué haríamos? ¿Nos retiraríamos de la conferencia? ¿No vamos? Insisto, “elige tu propia aventura”. Todo esto, siempre dentro del campo profesional académico y de monitoreo de evaluaciones. Y a su vez, me estaba refiriendo a la perspectiva de los graduados.

Ahora, por el lado de los ingresantes, la discusión es si estas innovaciones —cualquier innovación— hacen al acceso democrático a la lengua, la escritura y los estudios superiores. Y esas son discusiones relativas a la norma. ¿Por qué? Porque nosotros, en la Universidad Nacional de Rosario, recibimos estudiantes de la escuela secundaria que, por ejemplo, no dominan la distribución de la letra en el espacio de la página. Y si no dominan la distribución de la letra en el espacio de la página, esto quiere decir que todavía no conocen una regulación mínima que nosotros damos por sentada. De esta forma, no conocen lo básico y nosotros ya le vamos a agregar dos datos. Es decir, además de no conocer la norma le vamos a decir: “bueno, a veces podés poner la “e”, a veces no. Para “gallina”, no. Pero para “doctora”, sí”. Entre los estudios secundarios y la

universidad se discuten estas cuestiones con respecto a la democratización del acceso a la cultura. Esa posición, es la posición del Estado francés, por ejemplo. Ustedes seguramente han visto que Francia dijo: “no aceptaremos ningún modo de lenguaje inclusivo en la educación porque eso sería poner obstáculos al ingreso a la cultura” —en el sentido de ingreso al lenguaje, a la norma y a la cultura—. Reitero, “elige tu propia aventura”.

Pero, cuando esos impactos se regulan dentro de las instituciones viene la tercera cuestión que me interesa plantear aquí, que es la cuestión de la norma. Es decir, cuando esto ingresó a las instituciones apareció la cuestión de la validación en relación a la norma. Y aquí me gustaría hacer un punto y aparte para explicitar los dos conceptos de norma que están en discusión permanentemente, pero, que, a su vez, están siempre sobreentendidos.

El modo de pensar y el modo de escribir pueden coincidir como una única entidad. Pero ese modo de pensar y decir ingresa en un campo de regulaciones institucionales. Y este último, se relaciona con la teoría, el paradigma de investigación, su metodología y también con la regulación de la validación escrita. En esta validación escrita, entran en colisión las diferentes discusiones referidas a la norma, el sexismo en el lenguaje y el qué tienen que hacer las instituciones en relación con el lenguaje.

Las posiciones en disputa son relativas a dos conceptos de norma que están sobreentendidos en la sinécdoque bibliográfica que les presenté. Por un lado, debemos entender que la norma siempre supone regulación. La idea es que, en el lenguaje, la regulación es interna; y también hay regulación externa. Los dos conceptos se confunden, o se sobreentienden. Estos son: la regulación constitutiva del lenguaje es la interna, mientras que la regulación externa es normativa sobre el lenguaje. En las discusiones, el sobreentendido se da sólo en la regulación externa. Es decir, en la regulación normativa junto con sus enunciados; como, por ejemplo, “debe decirse así...”, “no debe decirse así...”. Un enunciado normativo —metodológicamente hablando— es aquel que se basa en el par de lo correcto/incorrecto; esto es, del “deber ser”. Y, entonces, un enunciado teórico referido al lenguaje normativo dice: “no se debe decir ‘los directores del Banco Central’. Se debe decir ‘las personas que dirigen’”. Ese es un enunciado normativo. Es decir, se trata de una acción externa sobre el lenguaje que nunca es individual, siempre es una acción institucional. Entonces, acá vienen las críticas. ¿Quiénes son los sujetos que hacen esto? ¿De qué instituciones son? ¿Con qué atribución? Y si se la reconocemos, accionan externamente para normativizar la lengua. Estas son todas las discusiones que se tienen con la Real Academia Española y con el Instituto Cervantes en relación a nuestra lengua en términos de política del lenguaje y política lingüística, debido a que son

las instituciones encargadas de la normalización externa de cómo se debe escribir. Y ahí, hay una gran discusión.

La otra discusión que se presenta es la que tiene que ver con la regulación interna de la lengua; es decir, la regulación constitutiva de la misma. En esa regulación, cuando “innovamos” —así como se innovó con el uso de la “e”— no podemos hacerlo en el sentido de, por ejemplo, poner la “s” del plural adelante de la raíz de la palabra. Nadie dice “schico”, en vez de, “chicos”. Se puede innovar con “chicos”, “chicas”, “chicxs”, “chiques”; pero no se puede innovar con que el plural vaya después de la raíz, porque esa es una regulación constitutiva de la lengua.

Así, vemos que las discusiones con la norma tienen contradicciones. Y esto, porque, por ejemplo, tengo una selección de segmentos, que pongo a disposición a quien interese, los materiales que promueven el lenguaje inclusivo pero que, sin embargo, siguen utilizando un discurso normativo. Eso es un oxímoron. Es decir, es una contradicción en sus propios términos. ¿Por qué? Porque se puede decir: “se recomienda el uso de las formas del lenguaje inclusivo” —lo hacen las instituciones. Y también las educativas, como, por ejemplo, la U.N.R. —. Pero no se puede decir: “debe usarse lenguaje inclusivo”, o, “debe ponerse tal cosa”. Igualmente, hay un montón de manuales de buenas prácticas de comunicación inclusiva, escritura con perspectiva de género y lenguaje inclusivo con perspectiva de género —de OEA, UBA, MERCOSUR, AUGM y de grupos de investi-

gadoras del CONICET— que promueven pero que, cuando sacan los materiales, siguen siendo normativos. Y, al serlo, contribuyen a la pérdida de densidad que promueven del impacto simbólico que producen en el campo. Como recomendación, hay que poner el ojo en esto.

Pero, ¿cuál es la idea que estoy planteando? La pregunta acerca de si estamos discutiendo sobre la norma. Y norma, en el caso del lenguaje, no es sinónimo de patriarcado. Por lo tanto, debemos observar con qué criterio de norma se está planteando la discusión. Esto es, si como una regulación externa institucional del deber ser, —o sea, de las imposiciones y de quienes imponen a partir de su capital simbólico— o de las regulaciones internas. Y cuando tocan las regulaciones internas, ¡ahí saltan los lingüistas! Porque dicen: “simplemente ordenemos. Una cosa es la regulación interna y otra, la inherente a la lengua, la “concordancia”. Por ejemplo, si se dice “perros”—en plural— y luego se utiliza un adjetivo, o un verbo, necesariamente ese último tiene que venir con el plural. Esas son las regulaciones constitutivas de la lengua y sobre ellas se producen los cambios. Aquí es donde viene la otra discusión.

En esta discusión se plantea que, si las lenguas cambian —y por supuesto que las lenguas cambian— lo hacen a través del tiempo cuando hay comunidades que las usan, en ese mismo uso, las disputas simbólicas y de economía del lenguaje terminan impactando en cambios en la lengua en algún momento determinado. Entonces, ahora, ¿a qué es-

taríamos asistiendo en términos de regulación interna? A la innovación. Es decir, a innovaciones que un subconjunto de hablantes utiliza y que, en el mismo proceso, acaban generalizándose, volviéndose, de esta forma, constitutivas. Y, cuando esto ocurre, ya está (tres instancias: innovación, generalización, cambio sistemático).

Acá, es donde encontramos dos discusiones o puntos de vista: por un lado, la regulación externa en tanto trabajar sobre la lengua — y aquí se encuentran dos posiciones: quienes consideran que la escritura es independiente de la perspectiva de género y quienes consideran que no lo es (cfr. oxímoron)—y, por otro, se encuentran las constitutivas internas que postulan que en algún momento se podría llegar a generalizar. En esa posición, hay autores y literatos que dicen: “la “o” ya pasó por eso. Después de tanta discusión en torno a la “a”, la “o”, el “@”, la “x”, la “e” y los “...” podemos pensar que hay una “o” que es universal y que hay otra que es identitaria.

De esta forma, podemos ver que nos encontramos con conceptos en disputa. Por un lado, lo identitario, en el sentido de, si en el lenguaje se simbolizan esas identidades, entonces, ¿qué identidades hay? Y, por otro lado, lo universal. Pero no lo universal de la norma —y a esto, en particular, lo dice Martin Kohan—. Pensemos esto en relación al siguiente ejemplo. Hoy día, si se dice algo con “o” —como, por ejemplo, “todos” — uno puede ser corregido mediante

un: “¡momento! Hay que decir todos y todas”. Pero, si uno dice “todos y todas”, ¿quiénes quedan afuera? Uno puede escribir “todxs” —usando la “x”—, pero si escribís con “x”, también existen personas que no se van a sentir representadas¹⁵. De hecho, en este sentido podemos pensar en el acto jurídico, público y de acción política que significó el reconocimiento de documentos no binarios este año en la Argentina. No binarios, pero siguen existiendo tres valores. Y así, también nos encontramos con sujetos que no se reconocieron en este tercer valor.

Entonces, si decís “todas y todos” te pueden contestar: “¡Ah! Bien, pone primero a las mujeres. Seguíis diciendo que las mujeres van primero porque pensás que son débiles”. O al revés, uno puede decir: “todos y todas” y ser contestado con: “¡Ah! Eso es binarismo”. Y después, también vino el “todes”. Y ahí, una posición dijo: “después de tantas discusiones ¿por qué no pensar que la “o” puede contener un concepto universal y no ya identitario de género referido sólo al masculino?”¹⁶. Aquí, el par conceptual —pienso en el concepto de simbolización— es lo universal/lo identitario —y lo que se decida estará bien, ya que depende de

¹⁵ Estoy parodiando el argumento.

¹⁶ Sigo parodiando el argumento.

la posición que se adopte—. A partir de lo identitario, performativamente uno le da existencia a lo nombrado. Esa es la acción simbólica de las categorías, los conceptos y los cuantificadores; un efecto performativo.

De esta forma, podemos pasar a observar cuestiones con respecto a los modos de simbolización que surgen en nuestra propia escritura. Esto es, ¿podemos pensar que la cuestión de género se reduce a esta discusión sobre las vocales? No. Eso es lo primero que tenemos que tener en claro. La perspectiva de género en el lenguaje supone una posición de enunciación. ¿Esto qué quiere decir? Que la perspectiva de género supone la comprensión y la atención a los modos de simbolizar el mundo y sus sujetos. Y en esos modos de simbolizar la zona del mundo en la que se está investigando, la posición de enunciación es entendida como el lugar simbólico del que proceden de las evaluaciones.

En el sentido de entender que, cuando se enuncia, se le está dando existencia performativa a lo enunciado. Por ejemplo, si se dice “todos y todas”, cuando se enuncia, se da existencia performativamente a lo enunciado; es decir, esas son las entidades a las que se les da existencia. Pero no sólo en estas cuestiones, sino, en las modalidades de evaluación. Porque la idea es que todos los sentidos que signifiquen discriminación, violencia sobre, concepción de debilidad de alguna entidad, etc. son términos a los que hay atender. Y ¿por qué digo “hay que atender”? Porque estoy mostrando el revés de la trama. Cuando se enuncia,

te salen las cosas así —no sé si me entienden. Lo estoy explicitando, no es que es una cuestión voluntaria—.

Por eso, por ejemplo, cuando Preciado vino el año pasado a Buenos Aires, tuvo unas discusiones brutales porque su posición de enunciación fue colonialista —esa fue la crítica que recibió—. Cosa que, a su vez, es una contradicción con la declaración temática de su posición de enunciación. (¿Me siguieron? Esto viene con los estudios decoloniales que ustedes vieron en el primer encuentro. No sé si me entienden).

Entonces, la posición de enunciación es aquel lugar de constitución del cual proceden las evaluaciones. ¿Dónde se manifiestan esas evaluaciones? En el concepto de modalidad. La enunciación performativamente da existencia a las entidades tal como las nombra. Entonces, se trata de una cuestión que va mucho más allá del lenguaje inclusivo. Pero, de esta forma, ¿a qué hay que atender? A los estereotipos y los sobreentendidos. En este sentido, la idea es que el “sobreentendido” no es una interpretación, sino que, el sobreentendido está en el término; es decir, es una parte constitutiva del término al igual que su evaluación. Los términos que utilizamos tienen una parte dicha —lo que se puede escribir, leer, o nombrar— junto con el sobreentendido. En este sentido, por ejemplo, si se dice “chiques”, hay una parte dicha sumada al sobreentendido, sumada a la entonación sociológica, la marca política de la innovación. De esta forma, debemos atender a las modalidades

con las que enunciamos Esto es, debemos atender a los sobreentendidos de los términos que usamos y a los estereotipos que circulan en el discurso que estamos trabajando. Incluso, aquellos que existen en el lenguaje inclusivo.

Así, en este momento —y con esto voy cerrando— la cuestión medular, o problema, del lenguaje inclusivo ante su ingreso a nuestro campo, es el de ser un término que todo el mundo usa, pero lleno de sobre entendidos. Es un término no definido —y con esto estoy volviendo a la cuestión del marco de este encuentro—. De manera que, hay un montón de conceptos en él, pero no es una categoría de análisis dentro de un punto de vista teórico, o de un marco conceptual explícito y consensuado. Más bien, se terminó divulgando y quedando en el espacio público como la denominación “lenguaje inclusivo”. Y dentro de las discusiones sobre la denominación, podemos plantear el término “inclusión” (e insisto, “elige tu propia aventura”. Estoy planteando el marco de discusión). Las discusiones sobre el término inclusión se plantean porque, si el lenguaje simboliza y, a su vez, performativamente le da existencia a lo real, y si el modo de decir es el modo en que se produce conocimiento, entonces, cuando usamos la denominación “lenguaje inclusivo”, estamos sobreentendiendo el par inclusión/exclusión, e interioridad/exterioridad. Y, pensando en ese par interioridad/exterioridad/ es que, si promovemos una actividad como un lenguaje para la inclusión es porque se parte del hecho de que hay un interior y un

exterior. Y es ahí, donde vienen las discusiones acerca de quiénes son los “patrones de estancia” de ese interior —no sé si se entiende la parodia que estoy haciendo—. Por eso me refiero al discurso normativo, por un lado, y por otro, al discurso que se recomienda y no se impone.

Recapitulando, la primera discusión que esto genera tiene que ver con la denominación. El segundo problema es, ¿cuál es la definición del lenguaje inclusivo? Y, ¿En qué consiste el lenguaje inclusivo para nuestro campo? Acá me gustaría contar lo que pasó en la U.N.R. En dicha Universidad, ocurrió que cuando se realizó la comisión que discutiría y regularía el uso del lenguaje inclusivo mediante una resolución producto de dicha deliberación, en dicha resolución no se acordó ninguna definición, pero tampoco se impuso. De esta forma, no se denomina al lenguaje inclusivo como una entidad; sino, “maneras o formas del lenguaje inclusivo”. Y esto, justamente, porque es un concepto que funciona operativamente pero que no tiene una definición rigurosa. Esto es, frente a un “chicxs” podemos decir ostensivamente: “¡Ah! ¡Esto es lenguaje inclusivo!” Al igual que, con intensión, podemos pensar en cuáles son las propiedades constitutivas distintivas. Pero, si nos preguntamos ¿cuál es la extensión del lenguaje inclusivo? O, ¿Cuáles son las formas del lenguaje inclusivo? Y, ¿Cuáles son las legítimas? Frente a esas preguntas no hay acuerdo. Por eso el relato que hice anteriormente.

De manera que, si con todo esto observamos nuestra propia escritura en la producción en nuestro campo, nos pueden surgir cuestiones muy puntuales. En primer lugar, la de los cuantificadores. El segundo lugar, la de la denominación de las categorías. Así, una de las recomendaciones en términos de denominación, —para no ser discriminator, tener perspectiva de género y formas del lenguaje inclusivo— es utilizar, por ejemplo, el giro “personas que...”. Eso se encuentra en todas las recomendaciones y normas para la no discriminación. Ahora bien, en nuestro campo, ¿cuál es el problema que genera el término “persona”? Que alude a una categoría que no es universal. Es decir, no se trata de una palabra de circulación común. Nadie mejor que ustedes, que son psicólogos, va a entender la diferencia entre *persona*, *sujeto* e *individuo*. Lo nuestro no se trata simplemente de una cuestión de sustitución de la categoría en cuestión por “persona que” —por ejemplo, “sujeto hablante” por “persona que habla”, “sujeto en sufrimiento” por “persona que sufre”—. Porque eso sería una contradicción en términos teóricos, debido a que *persona* es una categoría entendida desde otro punto de vista teórico y en otro sistema de creencias. En definitiva, se trata de una entidad de otra ontología.

De esta forma, podemos observar que suceden distintas cosas en las otras esferas de nuestra práctica. Pero, en la escritura, hay que atender a la denominación de las categorías que se encuentran dentro del propio campo discipli-

nar. Una de las recomendaciones es no traducir las categorías a ningún otro tipo de lenguaje. Porque las categorías de la teoría que manejamos implican su inscripción en el orden de discusiones de la simbolización de la discriminación. Insisto, sobre todo en nuestro campo, la discusión es entre *sujeto y persona*.

La otra cuestión que se plantea es: ¿es lo mismo usar el binarismo? ¿Se permite? En la escritura no siempre —en lo particular, ustedes sabrán—. Y todo esto pasa, justamente, por los cuantificadores. En el texto de Bosque¹⁷, que ustedes habrán visto, sostiene que si decimos “todos fueron”, las personas pueden llegar a pensar: “Oh, discrimina. Sólo fueron los varones, o todos —mujeres más todos los demás—. Esa es la tensión entre lo universal y lo identitario.

Por su parte, lo que tiene de bueno la escritura académica es que tiene espacios entre nuestros diversos escritos; es decir, entre el cuerpo de la página y las notas a pie. Ese es un lugar estratégico a tener en cuenta. Pero, ¡lo que cada uno quiera poner, he! No es que les esté diciendo qué poner —no sé si me entienden—. Este es el lugar estratégico para entablar dos tipos de diálogo en nuestros escri-

¹⁷ Bosque, Ignacio (2012) Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. De la Real Academia Española. Informe, redactado por Ignacio Bosque, suscrito por todos los académicos numerarios y correspondientes que asistieron al pleno de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves, 1 de marzo de 2012.

tos. Y, sobre todo, cuando están destinados a evaluadores —de cualquier naturaleza, me refiero a lo concerniente a la regulación de las evaluaciones—, nos encontramos con el cuerpo de la página, pero no debemos olvidar que también tenemos las notas al pie. Si este texto está destinado a evaluación, en el cuerpo de mi página —esa dinámica entre vos que escribís, el tema y el otro que te lee— voy a usar “el otro” en términos “no identitarios”. De esta forma, ¿qué tendríamos? Escribiríamos con fines específicos; esto es, para que el otro me lea y monitoree la validez de mi producción intelectual. Entonces, en esta dinámica uno estaría siguiendo la regulación institucional. Esa es nuestra posición. Pero abajo, en el pie de página, podemos “ser nosotros”. Esa es la parodia, “podemos ser nosotros”, pero en las notas al pie. Es decir, ahí podemos buscar posibles efectos. Y, a su vez, este es un lugar más que adecuado si no tenemos previsiones de hipótesis acerca de cómo va a ser leído nuestro texto.

Lo último que digo es que nos encontramos frente a una gran decisión. Si es así, si asumimos que el modo de pensar y de escribir son una única entidad monitoreada por la metodología por las instituciones, su impacto en ellas y en la producción de materiales —porque después le vamos a tener que escribir a los estudiantes—, las discusiones acerca de la norma: la regulación y sus discusiones y los mate-

riales derivados, la regulación interna propia de la lengua y los tiempos para el cambio “de abajo hacia arriba”¹⁸ (en el otro caso “de arriba hacia abajo”¹⁹), entonces, asumido este marco de consideraciones, se escribe en una relación entre uno, el tema y el otro. en una relación entre uno, el tema y el otro. De manera que, si tenemos todo esto en consideración, nos enfrentamos a una gran decisión.

La escritura con perspectiva de género —incluidos los modos del lenguaje inclusivo y su efecto de performatividad— es constitutiva de ciertos temas, problemas y paradigmas. Pero no lo es de otros temas, problemas y paradigmas —por eso, por ejemplo, mencioné el caso de la doctoranda antropóloga—. Es decir, es constitutiva, pero no de todos. Por eso, el Banco Central de la República Argentina, o las Naciones Unidas, por ejemplo, dan manuales para la buena comunicación y sus buenas prácticas. Pero, sin embargo, terminan escribiendo la parte técnica igual. Es decir, usan la norma pura del español, con la única salvedad insertada en una nota al inicio. Tanto los textos de Naciones Unidas como los del Banco Central, —si los googlean los pueden encontrar— dicen que están en contra de todas las acciones de violencia hacia las mujeres y todos

¹⁸ Me refiero a la dinámica innovación-generalización-cambio sistemático (planteado más arriba).

¹⁹ Me refiero a las posiciones de regulación externa (planteadas más arriba).

los géneros. Que aceptan el lenguaje inclusivo, pero que, sin embargo, para esta publicación no lo van a utilizar. De esta forma, podemos leer todos los informes técnicos del Banco Central, o las propias recomendaciones de la ONU, y podremos ver que ponen este lema —no sé si ven lo simbólico—. El problema es, justamente, que empieza a funcionar como un lema y así se corre el riesgo de la pérdida de densidad de la cuestión.

Entonces, nos podemos encontrar con que —según el tema, el problema y la posición teórica— algunos textos vengan constitutivamente con todo esto —y sería un sesgo no escribir en lenguaje inclusivo en estos casos—. Pero, en otros, puede ser que se tenga que pensar en dos órdenes de escritura distintos. Es decir, en el orden de la disciplina y el orden en el que se quiere dejar una marca o una declaración. Esas son las opciones que tenemos. ¿Cómo están?

- Félix Temporetti: Estamos muertos.

- Patricia Rogieri: Sí, de aburrimiento. Ustedes sepan disculpar. Presencialmente es mejor.

-Félix Temporetti: No sé a los demás, pero a mí me dejaste apabullado, asombrado. Abordaste todas las dudas que tenía con respecto al tema. Pero, pienso que, tendría que volver a escuchar todo y “digerirlo”, por decirlo de alguna forma. Sin embargo, me pareció sumamente interesante y,

sobre todo, esclarecedor. Desde tu especialidad, veo que hablas con un rigor que es poco frecuente de escuchar. Es decir, he escuchado muchas charlas sobre esto y, así y todo, lo expuesto me ha parecido sumamente esclarecedor. Dejo que otra persona intervenga. Gracias.

- Cecilia López Ocariz: Quería decir una cosita que me pareció super interesante. En primer lugar, agradecerle a Patricia todo el recorrido y la sistematización, porque, a veces, todos estos temas nos quedan medios sueltos. Por otro lado, esto me pareció super interesante. Y, sobre todo, pensándolo a la luz de lo que nosotros trabajamos en torno a las propuestas de transmisión, o la práctica de la investigación, por decir algunos ejemplos. Situaste algo que me parece muy importante —bah, a mí me encantó como lo dijiste—, que es esto de mantener visibilizada la dimensión política de las marcas en el lenguaje. Porque, en ese sentido, creo que se trata de cierta cuestión constitutiva, o de estabilidad, que hace que las marcas se hagan visibles como tales. Y si tienen una dimensión política de intervención, entonces hay una dimensión estratégica en cada una de las producciones. Así, el poder transmitirles a los estudiantes que esa marca en el lenguaje es una intervención estratégica y política que se encuentra situada en el campo de sus investigaciones y de sus problemas, todo eso, creo que es una lectura muy pertinente. Y esto, en el sentido que es situada. Y también, esto es algo que me pa-

rece importante poder pensarlo políticamente. Es decir, no pasar de un dogmatismo a otro, o de una dimensión absolutamente arbitraria a otra, porque esto sería un contra sentido absoluto.

Todo el recorrido histórico que hiciste me pareció maravilloso. Porque, en algún punto, no dejaste de situar esa tensión infinita de lo humano de no dejarse asir del todo. Entonces, también existe la tendencia a dejar inscripta en la marca del lenguaje la necesidad de una pluralidad también infinita. De manera que, la tensión entre lo constitutivo —la norma, los modos, o la regulación— y lo que marca la diferencia, es esta tensión necesaria. Ya que, de otra forma, no se dejaría marca, o huella, a partir de la cual poder leer esa misma diferencia. Entonces, creo que está bueno poder pensar este tema en términos de qué lugar ocupa como marca política en el lenguaje. Y con esto quiero decir que hay pertinencia en lo referente a algunos problemas. Y esto, porque, en algunos casos, son inherentes al planteo mismo. Pero también hay otros casos que, simplemente, responden a esto que decías, —parodiando; es decir, de una forma muy visible de leer— de una lógica más de “moda”, o de ubicación, en torno a una enunciación, en vez de estar verdaderamente advertidos del uso político de esa marca en el lenguaje. Así, me parece que todo esto le da un plus de sentido que hace que no se trate simplemente del pasaje de una norma a otra; sino, de

estar advertidos, de visibilizar y poner en el centro de las prácticas de investigación y académica, la dimensión performativa y política que, sin dudas, tiene incidencia en el lenguaje. Me pareció muy interesante. Gracias

- Patricia Rogieri: Cuento una anécdota de la Facultad de Psicología. Antes, en el edificio viejo, en el pabellón seis, hubo una reunión de docentes —nosotras y nosotros— de las cátedras de primer año. Estábamos en una mesa rectangular blanca y había sillas rojas de plástico apiladas al costado. Llegó una profesora²⁰, agarró una silla y se sentó en el lado más largo de la mesa rectangular. Llegó otra profesora he hizo lo mismo, sentándose en frente, de forma simétrica. Llegó una tercera y pasó lo mismo. Una cuarta y lo mismo. Llegó una quinta y fue igual. O sea que, quedaban tres por un lado y dos por el otro. Hasta que llegó un sexto. “¡Hola! ¿Cómo andan?”, dijo. Agarró una silla roja, idéntica a las otras, y se sentó en la cabecera, en el lado menor. Entonces, nosotras cinco exclamamos: “¡Cinco mil años de historia!”. Él, por supuesto que nos interpretó en el momento, miró y dijo: “¡Ay, perdón! Se paró, agarró cuatro sillas rojas más, las puso arriba de la que estaba sentado y se sentó más arriba que nosotras, diciendo: “¿Podemos

²⁰ Estoy a usando el binarismo a propósito.

empezar?”. Bueno, eso es la perspectiva de género. No tiene nada que ver con el lenguaje, o sí —no sé si me entienden. Se puede manifestar en el orden simbólico verbal. A eso es a lo que me refiero—.

También tengo la anécdota de una discusión en una cátedra con un ayudante joven que dijo: “sí, tuve problemas de conectividad, porque viste las señoras que tenemos de estudiantes”. Es decir, como si ellas hubieran tenido el problema de conectividad por el hecho de ser señoras —es decir, por ser grandes—. Pero, resulta que, una de esas señoras grandes, es una que forma recursos humanos sobre educación a distancia. Entonces, esto no tenía nada que ver. Bueno, a eso es a lo que me refiero particularmente con “sobreentendidos” y prejuicios. En este ejemplo, estaba una señora. Y podríamos decir: “ah, pero usó la “a” está bien”. Bueno, no. Porque se trata de lo dicho, más lo sobreentendido. Esa es la cuestión a atender.

Acuerdo en esto de decir que “el problema es la norma externa”. Tener posición no es un problema. El problema que se discute es estar pendiente de la norma externa. Es decir, qué relación se tiene con la norma externa. Y, acá, las posiciones se encuentran a los codazos. El tono sería: “A mí no me vas a venir a imponer cómo escribir” —porque es lo que te dicen—. Pero imponer en forma de norma también es un oxímoron.

La idea del lenguaje denominado “inclusivo” fue, justamente, la existencia de un lenguaje desde abajo hacia arriba que, progresivamente, se vaya reconociendo en la escritura. Pero ya, cuando se vuelve norma, se trata de una acción externa. Y, entonces, es ahí donde aparecen las diversas tensiones entre el arriba/abajo y el abajo/arriba. Pero, como digo, “¡elige tu propia aventura!”. Así como yo elijo la mía, todos tenemos una opinión.

- Ana Borgobello: Antes que nada, muchísimas gracias. Tu exposición me rememoró muchísimas cosas. Y a la vez, proyecta el cómo pensar esto en la docencia. En este sentido, dejé en el chat un instrumento que se llama CADi.²¹ Lo organizaron personas de México y España. Es muy interesante porque habla del lenguaje inclusivo, pero, a su vez, de qué términos podés usar y te da sugerencias respecto a este uso. Me parece que hay cosas instrumentales que está bien desarrolladas y eso está bueno. Porque, además, de esta forma se desarrolla colaborativamente y así, se pueden hacer sugerencias que se van aportando al mismo sistema. Todo eso me parece interesante como para explicitarlo, porque justamente tiene que ver con la temática.

²¹ Se refiere a CaDi, traductor al lenguaje inclusivo desarrollado por la Universidad Iberoamericana de México a través de su Programa de Género e Inclusión por iniciativa de la investigadora y Catedrática de Sociología de la Universitat de València.

Por el lado de las cuestiones referidas a la práctica de escritura, vieron que normas APA sugiere no utilizar notas al pie. Recuerdo que en una revista una vez nos dijeron: “si es importante incluídlo en el cuerpo del texto. De lo contrario, no lo pongas”. Entonces, ahí te queda esa contradicción y la pregunta referida a ¿dónde pongo este tipo de cosas?

- Patricia Rogieri: A lo mejor, sea al estilo del Banco Nación, o de Naciones Unidas. Me refiero a que debemos encontrar una forma propia, para que, a la hora de trabajar, se pueda encontrar el lugar adecuado. Lugar que, a veces puede ser al final, otras veces, al inicio. Eso dependerá de la dinámica que cada uno se haga con quien luego te leerá.

- Ana Borgobello: No lo tengo tan claro a esto. Y, sobre todo, porque además lo voy cambiando. Leo textos de hace cuatro años atrás y me quiero morir cuando veo las cosas que escribía. Y en este sentido, creo que con respecto a género es difícilísimo releerse. A su vez, en la tesis doctoral, otra cosa que me pasó fue que a mí no me gustaban las normas APA porque las referencias quedaban muy lejos. Entonces, vi una tesis que estaba escrita en normas APA, pero que usaba una combinación con Chicago cuando ponía el número al pie —cosa que a normas APA no le gusta—. Es decir, ponía la referencia con normas APA, pero al pie de página, además de las referencias finales. Entonces, le

pregunté al autor cómo lo había argumentado y me dijo que lo había puesto en la presentación. Los escritos académicos son mucho más libres de lo que se suele asumir. Si en la presentación uno argumenta y dice: “lo hice de esta manera porque considero tal cosa”, eso está bien y es absolutamente respetable. Así que lo hice así y, la verdad, no tuve ningún problema.

- Patricia Rogieri: Por supuesto. Vuelvo a la anécdota. Porque todo lo que uno diga en este tipo de escritos debe estar justificado. Y lo puede estar por bibliografía, por documentos, o por los resultados de proyectos de investigación. Es decir, todo tiene que estar validado; pero, también tiene que estar protegido por el derecho a la libertad intelectual. Así, esta es la forma en la que podemos tener alertas y establecer dónde se posiciona esto dentro de nuestros escritos.

- Sandra Gerlero: Por eso, creo que la sugerencia de hacerlo en la presentación está buena, en el sentido que, a veces, puede dar un lugar. En lo personal, me lo sugirieron y me pareció bueno compartirlo.

- Patricia Rogieri: ¡Seguro! Además, en una tesis, el lugar validado es el primer capítulo (validación expositiva). Es decir, es lo primero que se lee. Vieron que lo introductorio tiene dos zonas. La segunda zona es la del plan de escritura. Ese es el lugar fuertemente validado para esas cosas —es

decir, que ni siquiera es una innovación de quien escribe—. Y lo es, exactamente porque es aquel lugar desde donde se lleva al lector de la nariz. Recuerden que una tesis se lee en dos órdenes —esto es del otro lado de la dinámica de quien lee—. Y, en quince minutos, se ve: nombre de la institución, título, dirección —porque no se trata de uno. Es la dirección, la institución y el título lo que importa—. Todo esto se lee en el primer capítulo. Es decir, es lo primero que aparece, no importa el nombre de la persona. Luego, está la parte donde se encuentra la conclusividad; es decir, lo último. Y, después, vienen las referencias bibliográficas. En esa lectura ya hay una hipótesis de evaluación. Y todo esto, dura aproximadamente quince minutos. Es decir, el que se hagan una hipótesis de vos —así como uno tiene una hipótesis de ese sujeto que no sabes quién es y que, encima, lo más probable es que sean tres personas a las que le dirijas la palabra—. Por eso la existencia de estas consideraciones.

- Ana Borgobello: Yo le agrego los objetivos. Ahora que estoy del otro lado, cuando evaluó, también me fijo que estén bien planteados.

- Patricia Rogieri: Por eso. Porque, en un principio, lo que se lee tiene que ser seductor y descriptivo a la vez. Entonces, la coherencia interna entre título, quien dirige y las referencias bibliográficas, junto con lo que se pretende en el primer capítulo y se concluye en el último, conforman

una hipótesis. Después, cuando tienen mucho más tiempo para leer, se sientan a observar el cuerpo y la validación conceptual, empírica y expositiva. Como vemos, son dos capas de lectura.

- Ana Borgobello: Tal cual. Y lo último, prometo no molestar más. Trabajo mucho en lo virtual, específicamente, en la enseñanza de espacios virtuales para uso docente. Y, en nuestros ambientes, circula mucho la idea de entornos no excluyentes —incluyendo también al lenguaje—. Es decir, tratamos de usar “usuarios” y “usuarias”, por ejemplo. A veces, es binario. Otras veces, no. Pero, en relación a esto, nunca me gustó definir a partir de lo que las cosas no son. Entonces, me resulta muy contradictorio. Cuando uso el inclusivo me siento mal con la gente de accesibilidad que habla de no exclusión. Entonces, generalmente argumento en este sentido. Pero, mi pregunta es la siguiente: a partir de todas estas lecturas, ¿sugerís alguna manera para denominar el lenguaje? Ya sea “lenguaje incluyente”, “lenguaje no excluyente”, “lenguaje inclusivo”. ¿Preferís alguna? Y de ser así, ¿Por qué razón?

- Patricia Rogieri: No. Siempre que lo utilizo hago una nota al pie, que es la misma que estuve haciendo toda esta mañana junto a ustedes.

- Ana Borgobello: Sigo igual, haciendo argumentaciones

de por qué a mí no me gusta el “no excluyente”.

- Patricia Rogieri: ¡Claro! ¡Exactamente!

- Sandra Gerlero: En primer lugar, quería agradecerle a Patricia. La verdad, que ha hecho un recorrido por la temática que no sólo fue sustantivo, sino que, además, se encuentra muy identificado con nuestro programa de cátedra. Es por eso que, creo que lo que trajo ha sido sumamente oportuno. Y, en coincidencia con lo expresado por Patricia, me parecía importante resaltar la importancia de la validación expositiva. Esto es, la relevancia que tiene este tipo de validación en el marco de la elaboración de un proyecto de investigación, o también, en el marco de una escritura de producción científica —ya sea un artículo, un ensayo científico, o bajo cualquier modalidad de escritura que adoptemos—. En ese sentido, también me parecía muy importante la idea a partir de que el enfoque de género ingresó a la academia. No podemos negar eso. Como se dijo: “Ni Una Menos tocó las puertas de la Universidad”. Y de eso no hay dudas.

- Patricia Rogieri: Seguro. Pero acuérdense que, además del Ni Una Menos, nosotros estamos regulados —sigo con el mismo tema. Y esto no se trata de lo que yo opine—. Y en este sentido, recuerden la formación en Ley Micaela del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad de la Nación,

que es el órgano encargado de su aplicación. Y, por esto, tiene un manual de recomendaciones para quienes implementan la formación en el marco de la Ley Micaela —por la cual todos los agentes deben pasar—. Dentro de una de esas recomendaciones, se encuentra el tener en cuenta el concepto de violencia simbólica. Y, particularmente, dentro del concepto de violencia simbólica, el lenguaje.

Ese es el marco regulatorio al que siempre hago referencia. Más allá de la posición paradigmática que se pueda adoptar. En este sentido, por ejemplo, puedo estudiar cómo es que germina el poroto. Y en este estudio, tomaré decisiones con respecto a lo que hago con el lenguaje. Acá vemos que la germinación del poroto no viene ligada consustancialmente a la temática, por más que diga “el poroto”²². Esto no viene con el lenguaje y la perspectiva de género. Pero la perspectiva viene conforme a cómo entienda la producción, los sujetos que producen y quiénes ganan con esa lógica. Allí, ellos hacen atención a violencia simbólica y también a la cuestión del lenguaje, insisto. Pero, disculpa. Vos hablabas de la cuestión de la validación.

²² Estoy parodiando.

- Sandra Gerlero: ¡Claro! En ese sentido, a mí me parece que, por un lado, este enfoque de género implica un proceso. Es decir, no lo podemos pensar como una imposición —como bien nos transmitías anteriormente—. Pero, también, dentro de la escritura académica, nos mostraste todos los condicionantes que existen. Esto es, todas estas vigilancias que tenemos que montar al momento de la escritura. Me pareció muy interesante la cuestión, por un lado, de la escritura metodológica, y por el otro, la escritura disciplinar —aunque siempre estén en articulación. Y esto porque, creo que es algo que entre colegas y, también con estudiantes, debemos tener en cuenta cuando trabajamos sobre la escritura. Pienso que, por respeto a la escritura disciplinar en nuestro campo de trabajo, esto es ineludible —como vos decías—. Es decir, es un requisito que no tenemos que abandonar. Puntualmente, el de pensar desde esta especificidad. Y en ese sentido, me parece muy interesante pensar la escritura en función de las disciplinas. Me pareció que tus aportes realmente son muy interesantes, muy oportunos para nuestro programa y también para el trabajo que hacemos permanentemente en relación a los proyectos de investigación.

- Patricia Rogieri: Sí. En relación a esto, siempre cuento la anécdota de mis estudiantes ingresantes. Vos les dabas un texto escrito por un investigador marxista y cuando volvían a clases te decían: “lo leí, pero no entendí nada porque no

sé qué es lo importante”. Entonces, si les dabas un texto organizado con una lógica aristotélica; es decir, que pone en paralelo la lógica causal con la temporal —que es como les enseñaron a narrar desde que eran niños (esto es, introducción, nudo y desenlace)—podías ver que era la lógica académica que tenían más “entrenada”. Es decir, se estaba esperando que las conclusiones se derivaran del “medio”. Por lo tanto, no se leía el medio y sí el final. Pero, cuando uno los enfrentaba a una escritura de tesis, antítesis y síntesis, no tenían modo inicial para comprender la cuestión. Entonces, es ahí que decían: “no sé qué es lo importante”. “Ni sé de lo que está hablando”.

- Félix Temporetti: Te digo una cosa Patricia. Eso no sólo pasa con los ingresantes. Creo que eso pasa en gran parte de la academia. Y no pasa sólo en la Argentina; sino, al menos, en el contexto latinoamericano. Y estuve en España y allí también sucede. Creo que se liga a esto. Lo que planteaste amerita toda una reflexión por nuestra parte.

Cuando leí lo que estás planteando, vi un tema que puede ser interesante para el año que viene, me refiero a los géneros discursivos que se utilizan en la academia y como se relacionan con las metodologías. Allá por el año 2000, cuando se reabrió el doctorado en la Carrera de Psicología, impulsamos la idea del ensayo. Es decir, del ensayo como escritura científica que se adecuaba a determinadas

posiciones teóricas y metodológicas en psicología. Eso dio lugar a una discusión acalorada. Como también está muy instalado esto que planteó Ana. Algunos estudiantes creen -porque se les hace creer- que escribir académicamente significa atenerse a las normas APA y se soslaya esa relación que planteaste entre: modo de pensar-metodología-modo de escribir.

- Patricia Rogieri: Por eso hay una posición que postula que, en la escritura, se trata de la cuestión de los formatos, de los tipos que se pueden entrenar. Uno se puede entrenar en “tipos de escritura” (que no es lo que yo asumo, obviamente). El planteo que he hecho es el contrario a este; es decir, que no hay formas a las que se les añade un contenido, sino que, el modo de producir el contenido viene con el modo de comunicarlo.

- Félix Temporetti: ¡Claro! Pero, señalaba esto porque, por ejemplo, hay estudiantes que creen que la lectura es una técnica de transcribir. Se sigue planteando que todo texto tiene ideas principales que hay que encontrar y captar. Entonces, en esta lógica, cuando se plantea el “¿para quién escribo?” la pregunta de los estudiantes es: “¿para quién estudio?”. Y estudian es para aprobar. Entonces, cuando decimos: “se está construyendo conocimiento”, pasa como me dijo uno: “al conocimiento lo construyo en mi casa. Pero, acá, en la Universidad, estudio para aprobar”. En ese

modelo es el resumen, de ideas principales extraídas del texto, lo que van a estudiar en el sentido de retener y repetir. Entonces, todas estas cuestiones están presentes en la academia y conviven con todas estas otras cuestiones que son las del género. Para nosotros a veces no es fácil, en el sentido que es muy complejo. Y también, lo que has dicho lo ha complejizado más aún.

- Patricia Rogieri: Lo lamento. Pero, para esto, también podés leer explícitamente las posiciones en esa mínima selección de materiales que les ofrecí. Ahí van a encontrar todas estas discusiones. Ahora está circulando un meme entre los chicos jovencitos —no sé si lo vieron—. Circula un meme de un tratamiento de parejas con lenguaje inclusivo. La parodia es que él se levanta, mientras ella estaba en la cocina y él le dice que se ponga a hacer la comida porque estaba por llegar. Ella lo mira muy mal. Y uno cree que esto es un acto de rebeldía. Pero la cara termina siendo porque no se lo dice en lenguaje inclusivo. Es decir, le dice lo mismo, pero con las formas del lenguaje inclusivo. A eso me refiero cuando hablo de que se pierde la densidad entre pensar y escribir.

- Félix Temporetti: Bueno Patricia, ha sido muy generosa tu intervención. Incluso, sé que has hecho un esfuerzo para hacer esta exposición tan clara. Te lo agradecemos.

- Patricia Rogieri: No, para nada. Fue un placer. Muchas gracias. Un placer. Gracias, de verdad. Gracias a todos — un “todos” universal, no identitario—. ¡Muchísimas gracias por venir y quedarse! Gracias, de verdad. Ha sido un placer. Por supuesto, gracias por la invitación. Cuenten conmigo para el año que viene.

- Félix Temporetti: ¡Seguro que sí!

- Patricia Rogieri: Muchas gracias, de verdad.

Facultad de Psicología, UNR. 27 de Septiembre del 2021

Bibliografía propuesta por Patricia Rogieri:

Una sinécdoque de la escena polémica

BOSQUE, IGNACIO *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Informe RAE. Madrid. 2012.

GASPARRI, JAVIER *Acercas del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas* en Kalinowski, S. *et altri*. *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Cuadernos feministas para la transversalización/3. 1a ed. Rosario: UNR Editora. 2020.

KALINOWSKI, SERGIO *Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas* en Kalinowski, S. *et altri*. *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. 10 ed. Cuadernos feministas para la transversalización/3. Rosario: UNR Editora. 2020.

Documentos

UNR Universidad Nacional de Rosario. Resolución CS No 662/2019 (s/habilitación de utilización de expresiones del lenguaje no sexistas e inclusivas en la comunicación institucional, administrativa y de gestión). 2019.



Universidad
Nacional
de Rosario



Facultad de
PSICOLOGÍA

Metodologías de la investigación en la psicología
Seminario de Formación Docente | 2021 - 2022