

Entrevista

CONVERSACIÓN CON INÈS DUSSEL: TRAYECTORIA E ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN

CONVERSATION WITH INÈS DUSSEL: TRAJECTORY AND RESEARCH ITINERARIES

CONVERSA COM INÈS DUSSEL: TRAJETÓRIA E ITINERÁRIOS DE PESQUISA

CONVERSATION AVEC INÈS DUSSEL : TRAJECTOIRE
ET ITINÉRAIRES DE RECHERCHE

Patrícia Weiduschadt 

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS, Brasil.

Entrevista a la profesora Inés Dussel, realizada por la profesora Patrícia Weiduschadt en septiembre de 2023, en la plataforma institucional de web conferencias de la Universidade Federal de Pelotas. Conocer y escudriñar la trayectoria de Inés, en este diálogo entre investigadores del campo de la Historia de la Educación, trajo reflexiones oportunas y discusiones maduras. En este contacto fue posible comprender el equilibrio y la perspectiva investigativa de la entrevistada. La conversación se centró en su trayectoria profesional en el campo de la Historia de la Educación, los itinerarios formativos desde una perspectiva marxista, y los estudios del currículo y la teoría foucaultiana. También resultó fructífero, a través de su narrativa, reflexionar sobre los diálogos en el área de Historia de la Educación en América Latina, especialmente en México y Argentina, vinculados con los grupos de investigación de Brasil. Por último, se abordó la transmisión en vivo realizada durante la pandemia, “La clase en pantuflas”, para intentar comprender la relación entre la Historia de la Educación, el presente, y la cotidianidad vivida durante la COVID-19, al pensar en las tecnologías vinculadas a la escuela y el acceso al conocimiento frente a las desigualdades en América Latina. Inés Dussel ha sido elegida presidenta de la ISCHE para el periodo 2022-2025 y desarrolla actualmente su actividad profesional en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), Departamento de Investigación Educativa, en México.

La primera pregunta, que en verdad, es más una reflexión, es sobre el foco de nuestra revista, que es la Historia de la Educación. Tenemos mucho interés en tu recorrido e investigaciones en esa área, y queremos saber cómo fue tu recorrido en la Historia de la Educación, cómo fueron tus primeros contactos con el campo, cómo se desarrollaron.

Bueno, a mí siempre me gustó la Historia, y cuando entré en la universidad estaba pensando si estudiaba Historia o estudiaba Educación, y ahí finalmente me decidí por la Educación, porque quería también trabajar con gente, con personas, no solamente en archivos. Pero, finalmente, me fui orientando a un campo que combinaba las dos cosas: la historia de la educación. Ahí hay algo en relación a la historia que viene de más lejos quizás, de preocupaciones por la política, por entender los problemas sociales, por muchas cosas en mi propia casa, en mi propia familia, donde había conversaciones sobre la historia. Pero diría que en el momento que entré en Educación, en la Universidad de Buenos Aires, tuve en el segundo año una maestra, una profesora fantástica que se llamaba Cecilia Braslavsky, y eso me cambió la vida. Ella había estudiado en la Universidad de Leipzig, en la República Democrática Alemana, como ella decía “un país que ya no existe”, la vieja Alemania comunista. Ella era muy entusiasta de la historia, y daba la materia de Historia General de la Educación. Y cuando yo cursé con ella me fascinó su enfoque. Ahora, de hecho, estoy escribiendo un artículo sobre su pedagogía, su forma de enseñar la historia de la educación. Algo que quiero destacar es que enseñaba siempre a partir de problemas, a partir de contraponer ideas o hipótesis con casos, con material de archivo. Además de una serie de lecturas de trabajos



históricos bastante actualizados, como Hobsbawm, Carlo Ginzburg, entre otros, ella proponía trabajar con fuentes, trabajar con imágenes, trabajar con literatura y con cine. Si bien ya había dejado hace mucho, podríamos decir, una orientación comunista, sí mantenía de su experiencia en Leipzig una visión más internacional de la historia. Y entonces, por ejemplo, nos daba textos sobre la historia de la descolonización en África, o debates sobre educación y colonialismo, elementos que no eran comunes en una formación que había sido, hasta hace poco, muy eurocéntrica, y sumaba algunas reflexiones sobre los países de Europa del Este, por ejemplo Makarenko o la propuesta de Bogdan Suchodolski, y también planteaba una visión latinoamericana, que tampoco era habitual cuando yo cursé esta materia. Entonces, a mí me abrió un panorama fascinante, y me quedé muy interesada.

En esta materia, Cecilia propuso además una manera de hacer los exámenes diferente. Eran exámenes escritos pero a libro abierto, que era muy distinto de como trabajaban los demás. Ella te daba una ficha, un papel con una pregunta, un ejercicio que tenía una pregunta-problema, y uno tenía que escribir unas tres o cuatro hojas para cada respuesta. A veces los exámenes eran domiciliarios, es decir, te lo llevabas a tu casa y lo escribías durante el fin de semana. Lo importante era pensar, relacionar las lecturas, argumentar a favor de una posición. Ese modo de trabajo para mí fue fascinante porque me hizo ver la necesidad de profundizar en problemas, de sumar lecturas, de trabajar hipótesis.

Después de que terminé de cursar esa materia, me acuerdo que me fui de vacaciones a Brasil, y caminando en la playa seguía pensando en las preguntas que ella había formulado en estos ejercicios, y en cómo las podría haber respondido distinto. Yo estaba muy conmovida intelectualmente, y cuando volvimos a clases al año siguiente, la fui a ver y le dije “quiero trabajar con usted”. Eso fue en febrero o marzo de 1986, justamente era un momento en que la universidad argentina estaba creciendo mucho, porque era la pos dictadura, y hacía falta gente para enseñar a los casi 800 estudiantes que estaban entrando ese año. Así que fue que en el año 1986 empecé a trabajar en la cátedra con Cecilia Braslavsky. Era una estudiante jovencita, tenía menos de 20 años y estaba en tercer año de la licenciatura, pero estaba muy entusiasmada y tenía muchas ganas de formarme y trabajar con ella. Poco tiempo después, creo que en 1987, obtuve una beca de investigación como estudiante, una experiencia muy inusual en una universidad que siempre estaba desfinanciada, y me convertí en joven investigadora de tiempo completo, en una investigación dirigida por Cecilia Braslavsky sobre el movimiento estudiantil en el primer peronismo argentino (1945-1955). Esa fue mi primera experiencia en la investigación, con trabajo en archivos y entrevistas, y me fascinó.

Cuando me gradué en la licenciatura, obtuve otra beca de investigación en Historia de la Educación, esta vez sobre historia del curriculum de la escuela secundaria argentina, también bajo la orientación de Braslavsky. Esos fueron años duros en la Argentina: además de los intentos de golpe de los militares, había una crisis económica muy seria. No alcanzaba la plata para vivir. Por eso, siempre había que buscar otras cosas para sobrevivir, pero siempre mi interés académico estuvo en la Historia de la Educación. En 1993 fundamos la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, que es hoy una de las más fuertes sociedades

académicas en la investigación educativa en Argentina. Yo era de las generaciones jóvenes ahí, era una joven recién graduada. En ese momento era ayudante de profesora; las cátedras en muchas universidades argentinas son estructuras más jerárquicas, con profesor titular, después los adjuntos, y al final los ayudantes. Empecé como Ayudante de Segunda ad honorem, sin remuneración, y luego fui Ayudante de Primera, un puesto que era el anteúltimo en la jerarquía pero que me garantizaba seguirme formando con Cecilia.

Desde ese momento siempre estuve interesada en la Historia de la Educación. Como mencioné antes, la primera investigación tuvo que ver con la historia del movimiento estudiantil, de una universidad que había fundado el peronismo. Este es un movimiento muy importante en la historia argentina, como sabe cualquiera que tiene algún conocimiento de historia argentina, y esta universidad, que era una universidad obrera, planteaba un modelo pedagógico diferente. Enseguida me interesé por la discusión pedagógica y curricular, no solamente de lo que hacía el movimiento estudiantil, como hacían otros sociólogos, sino más bien me interesó hacer una historia de sus propuestas pedagógicas y de cómo había cambiado el currículum universitario en la universidad obrera peronista. Me interesaba pensar qué significaba tener estudiantes obreros para una institución educativa, qué se cambiaba de la pedagogía. Encontré que había un debate curricular preexistente entre ingenieros más industrialistas e ingenieros civiles más tradicionales, y que ese debate de la década de 1930 había encontrado un cauce institucional en la nueva universidad. Me interesó esta alianza de políticos y sindicalistas con ingenieros que miraban la experiencia norteamericana o alemana y también con pedagogos escolanovistas que jugaron un papel importante en la universidad obrera.

Con ese impulso, empecé la maestría, y una nueva beca de investigación, tratando de profundizar en los debates curriculares. En ese momento cambié de período histórico: me fui al siglo XIX y principios del siglo XX, y trabajé sobre una historia del currículum de la escuela media, que fue mi tesis de maestría. Podríamos decir que hasta ahí estaba más orientada por una historia social o una historia cultural o de las ideas pedagógicas, pero en ese momento, y por las lecturas de los trabajos de Herbert Kliebard, Tom Popkewitz, Ivor Goodson, André Chervel, me empezó a interesar una historia más institucional, epistemológica, política del currículum. Me acuerdo que leí a Homi Bhabha, *The Location of Culture*, en 1994, y me interesó su planteo de la autoridad cultural como una construcción colonial que tenía que ser desmontada. Antes de terminar mi tesis tuve una beca sándwich para estar en México durante un año, donde también tomé materias del Doctorado en Historia del Colegio de México, y ahí también seguí profundizando mi formación en Historia; esa fue otra experiencia formativa importante, y también vital, porque ahí conocí a quien es hoy mi marido, y por lo que terminé mudándome a México muchos años después.

Desde 1993 también trabajé con Adriana Puiggrós en la Universidad de Buenos Aires. Ella había estado exiliada en México, tenía un proyecto muy importante que era el de alternativas pedagógicas para América Latina (APPEAL). Adriana fue también un puntal importante en mi formación, que trajo lecturas postestructuralistas como Laclau y Derrida, y una preocupación por lo latinoamericano muy marcada. Mis dos maestras tenían una preocupación histórica y

política sobre la educación, a la que concebían siempre como terreno de luchas y de tensiones sociales. Esa creo que siempre también fue una marca de origen, estas maestras fueron muy importantes para mí.

Después de la maestría me fui a estudiar el Doctorado a Estados Unidos, donde seguí trabajando en temas vinculados a la historia de la educación. Fui a la Universidad de Wisconsin-Madison con la intención de trabajar con Tom Popkewitz, cuyo trabajo ya conocía y me interesaba mucho. Él tenía una orientación más *foucaultiana*, y ahí surgieron otros enfoques de investigación, por ejemplo la cuestión de la materialidad del poder, la cuestión epistemológica, la cuestión del cuerpo. No tenía claro el tema de mi investigación doctoral cuando entré; me interesa discutir la noción de multiculturalismo, que ya andaba por todas partes, y después de algunas vueltas terminé aterrizando el problema en términos del disciplinamiento de los cuerpos a través de los uniformes escolares, que me permitía entrar en la cuestión de la identidad homogénea como presupuesto de la escuela moderna occidental. Mi tesis doctoral se centró en la historia comparada de los uniformes escolares y de las regulaciones del cuerpo en la escuela. A partir de ahí siguen muchas cosas, pero, básicamente, es un comienzo muy temprano en la historia de la educación, que siempre se mantuvo. Luego trabajé mucho con tecnologías digitales, medios digitales, cultura escolar, espacio escolar, pero siempre me interesó la perspectiva histórica como una lente con la cual uno mira los procesos educativos. Y eso ha estado siempre muy presente.

Y en ese proceso, ¿hubo una influencia más marxista en tus primeras investigaciones?

No, creo que era más la historia cultural, o en todo caso algo del marxismo británico. A mí me gustaba mucho Brian Simon, una línea que se podría decir que era un marxismo no determinista, y que siempre tenía una pregunta por la cultura. También diría que me interesó la escuela francesa de los *Annales*, con su énfasis en los procesos de largo plazo y la combinación de historia, economía y sociedad. Una de las lecturas tempranas que trajo Cecilia a la cátedra de Historia General de la Educación fue el libro de Carlo Ginzburg, “El queso y los gusanos”, que tenía que ver con la microhistoria. Hoy diría que Ginzburg no era solamente una apuesta por una historia cultural, sino también por una historia de los saberes; esa parte me fascinó desde que lo leí, y me acuerdo de haberlo usado en trabajos que hacía sobre las concepciones docentes a fines de la década de 1980. ¡Veía Menocchios por todas partes! Pensándolo desde hoy, creo que Cecilia Braslavsky traía algunas concepciones epistemológicas de la tradición alemana, en las cuales las preguntas por las formas de conocimiento, la racionalidad *versus* otras formas de conocimiento, estaban muy presentes desde antes de Marx. Esto también fue algo que me influyó del trabajo con Cecilia. Por ejemplo, cuando estaba estudiando el movimiento estudiantil en la universidad obrera, me hacía preguntas sobre dónde estaban los saberes de los obreros, qué significaba aprender por los libros o aprender mediante el trabajo, qué jerarquías se construían en esas distintas opciones. Hoy me interesa mucho esa

línea que se conecta con lo que es hoy la Historia de la Ciencia, la Historia de la Tecnología, y obviamente con el enfoque foucaultiano de preguntarse por regímenes de saber y de verdad como no dados sino como históricamente contruidos, a lo que sumó después la perspectiva de la Teoría del Actor en Red y otras perspectivas materialistas de historia del conocimiento y de la educación. Me interesa este abordaje político-epistemológico de la historia de la educación, entendida como una historia material y social de las formas de conocer, de transmitir, de relocalizar y redistribuir los saberes en distintas localidades.

Sí, y una de las cosas que me pareció muy interesante fue tu trabajo con Thomas Popkewitz en el doctorado, que trabaja mucho la relación con el currículum y la perspectiva foucaultiana. Quería reflexionar y comprender cuáles son las aproximaciones teóricas y metodológicas con la Historia del Currículum y cuáles con la Educación, si es que existe esa división. ¿Esa aproximación fue fácil?

No, no fue fácil. Desde mi perspectiva, creo que hay aproximaciones específicas en la Historia del Currículum. Esto es parte de lo que trabajé cuando vine a México en 1991. En ese momento veía por un lado una línea francesa, por ejemplo a partir de André Chervel y muchos otros, que trabajaban en una historia de las disciplinas escolares y de las pedagogías, y después vino la lectura de los trabajos de Anne-Marie Chartier, tan importantes para abordar la historia de las prácticas de enseñanza. Es una perspectiva que me gusta mucho porque combina una historia social y cultural con una historia de las didácticas, que tiene que ver también con campos de referencia disciplinares, con historia de los profesores, de las sociedades en torno a las disciplinas escolares. Esa línea me gustó muchísimo y me interesó mucho y la trabajé bastante. A México vine en los años 1991-92, y después en 1993 tuve una beca para ir al Georg-Eckert-Institut en Alemania, y en ese primer viaje a Europa lo pasé a ver a Chervel a Paris y le hice una entrevista, porque estaba muy interesada en estudiar más de esta perspectiva francesa sobre la historia del currículum. Todavía no teníamos archivos pdfs ni USBs, así que me traje como 100 kilos de fotocopias (no exagero) de ese viaje, que me cambió la manera de pensar el currículum.

Por otro lado también me interesó la perspectiva anglosajona, con líneas de trabajo como la de Ivor Goodson, que planteaba una historia más vinculada a una historia sociológica de las profesiones, una historia organizacional de la escuela. Me acuerdo de un trabajo suyo donde analizaba qué pasó con los profesores de Geografía, cómo los profesores de Geografía se volvieron actores curriculares, algo que los franceses miraban menos, o al menos eso me parecía. Y luego una línea que me interesó mucho y que conocí mucho mejor en Wisconsin, fue la línea norteamericana, que tenía algunos puntos de contacto con Goodson pero estaba más afincada en una historia pedagógica. Una perspectiva que me interesó mucho fue la de Herbert Kliebard, alguien que, injustamente, no es tan conocido afuera de Estados Unidos, pero que para mí fue un gran historiador de la educación. Él tiene un hermoso libro que

se llama *The Struggle for American Curriculum*¹ que leí muy pronto, apenas publicado, porque lo encontré -un poco de casualidad- en una librería en Nueva York mientras estaba de vacaciones. Como nota al margen, habría que hacer alguna vez una historia material de esos encuentros fortuitos con libros o lecturas o conferencias que nos abren nuevas perspectivas.

Ese libro de Kliebard fue lo que me inspiró, cuando estaba trabajando en la Universidad Obrera, para empezar a analizar las luchas curriculares. En ese libro presenta cuatro movimientos curriculares: el paidocentrismo, en inglés el *Child-Study Movement*, el movimiento centrado en el estudio de la infancia, que era sobre todo la versión psicológica, podemos decir, desde William James a Thorndike y los conductistas, Skinner, etc.; los tradicionalistas, que decían que la escuela tiene que enseñar los saberes clásicos y guiarse por los saberes de la universidad y la “alta cultura”; el vocacionalismo, orientado hacia la formación para el trabajo, a veces aliado con los psicólogos conductistas; y finalmente aparece un cuarto movimiento que es el de la escuela para mejorar la vida. en las escuelas en Estados Unidos implicó que, desde los años 1930-1940, se enseñase a conducir autos, pautas de crianza, a ser mejores madres, padres, hermanos, o a ser mejores miembros de la comunidad. Es decir, la propuesta era organizar el curriculum a partir de un conjunto de habilidades que hoy las llamaríamos sociales, un desplazamiento de contenidos académicos. Es interesante pensar que esta es hoy una de las corrientes dominantes en el curriculum, por ejemplo a partir de la noción de competencias del siglo XXI, aunque también importa en este caso la empleabilidad, y en ese sentido también recogen ecos del vocacionalismo.

Así como los franceses se han centrado mucho en la historia del currículum como la historia de conocimientos vinculados a las disciplinas y las sociedades académicas, los norteamericanos, también por la tradición de la propia escuela norteamericana, han estado más orientados a temas más sociales o no tan fuertemente académicos. Quizás esto se debe a que en las escuelas norteamericanas tienen menos peso estos saberes de las disciplinas escolares, o están junto a otros ideales que son muy importantes.

Herbert Kliebard fue una influencia muy grande cuando estuve en Wisconsin. Tuve la suerte de tomar varios cursos con él, y aprendí mucho de su forma de pensar la historia de la educación. Uno de sus cursos era una lectura lenta (*slow Reading*) del libro de John Dewey, *Democracy and Education*. Estuvimos todo el semestre con un libro, y me pareció fabulosa su lectura cuidadosa y detallada de cada capítulo. Es algo que no hago como profesora, pero alguna vez quisiera hacerlo. Otro tema que me marcó mucho fue su abordaje de la historia del currículum, que es un tema que me sigue importando mucho: ¿qué hace la escuela? ¿qué es la escuela? ¿qué tipo de trabajo con los saberes propone la escuela? ¿qué autoridad cultural construye, sobre la base de qué inclusiones y exclusiones? Son temas que me siguen interesando, y que tienen mucha actualidad con los cambios que está trayendo la digitalización.

1 N del T. Kliebard, Herbert M. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge, 1987

¿Y cómo fue movilizada la teoría *foucaultiana*? ¿Cómo se atravesó en tus trabajos?

La teoría foucaultiana vino fundamentalmente por esta inquietud por los regímenes de saber-poder. Cuando estaba trabajando en la historia del currículum en Argentina, en mi tesis de maestría, empecé a leer Foucault. No sé si entendía mucho, pero me interesaba. Por ejemplo, me llamaron la atención algunas ideas sobre los regímenes de verdad, y cómo en cierto momento histórico la ciencia se vuelve más importante como manera de establecer una verdad, o “la” verdad, podemos decir. Para mi trabajo sobre el currículum, fue importante empezar a entender esto como una construcción histórica en la cual hubo otros saberes que se desplazaron, hubo otras autoridades que se dejaron de lado, como los saberes locales o populares o los saberes religiosos. Hoy podemos decir que con la post-verdad emergen otras autoridades que cuestionan el lugar de los enunciados científicos para afirmar lo que es verdad, y eso es algo muy desafiante, y también muy preocupante en varios de sus efectos, como lo vimos en la pandemia.

Para mí la perspectiva *foucaultiana*, en esta preocupación por los regímenes de saber vinculados a políticas, es decir a a jerarquías, autoridades, a inclusiones y exclusiones, siempre ha sido un una línea muy inspiradora para pensar el currículum. Porque el currículum es una selección cultural, y es un modo de proponer una autoridad cultural en una sociedad dada. Qué autoridad cultural es esa, cómo se establece, qué se incluye, qué se excluye, incluso desde las racionalidades, son preguntas centrales. Aquí entra esta comparación que sugería antes de forma un poco rápida entre la perspectiva francesa y la norteamericana como maneras de abordar la historia del currículum o incluso de seleccionar saberes como ejes del trabajo escolar. De manera un poco esquemática, diría que en la escuela norteamericana se priorizan saberes para la vida y para la mejora del individuo, la auto mejora, la autorregulación, que es muy distinta a la autoridad cultural que se construye desde un currículum académico clásico, en la cual de lo que se trata es de dominar ciertos saberes académicos previamente definidos, en un punto más estables y más vinculados a un orden colectivo, un orden que podemos llamar republicano, y que tiene un buen representante en el sistema escolar francés. Si bien no es la única manera de hacerlo, la perspectiva *foucaultiana* permite, preguntarse sobre esas cuestiones y esas diferencias.

Como último punto, también creo que Foucault es muy importante para pensar la materialidad y las relaciones de poder en la educación y en particular en el currículum. Entender el currículum como un documento o un artefacto material, así llegue en un pdf, que se trabaja, que se traduce y que circula por una red microfísica de actores e instituciones que no es necesariamente top-down sino que hay redes más dendríticas, más capilares.. Hay una idea de un poder menos centralizado, o en todo caso una cierta sospecha de que ese poder que se dice central, efectivo y homogeneizante, realmente no funciona así, o no funciona tan bien. Eso me sirve para pensar en que el poder de regulación del estado en el ámbito curricular requiere de un montón de agencias diferentes, y que tiene sus especificidades en distintos ámbitos, por ejemplo en la producción de libros de texto, en la formación docente o en el trabajo de inspectores de escuela que van reforzando o promoviendo ciertas conductas y

saberes y no otros. Foucault me sirvió para abrir todo ese mapa de actores, saberes, relaciones complejas, que van más allá de lo que declama el poder centralizado del estado.

Muy bien, es interesante saber, porque a veces las investigaciones tratan a Foucault pero no profundizan, hay necesidad de profundizar y saber más. Me gustaría preguntarte sobre tu trayectoria de investigadora. Tú actúas en Argentina y México, y tuviste algunas becas fuera de la región. ¿Cómo ve esos campos en la Historia de la Educación en América Latina, más específicamente en su realidad, que es Argentina y México, y sus relaciones con Brasil?

Tanto el campo argentino como el campo mexicano son muy interesantes, aunque tienen posiciones diferentes, y una historia distinta. El campo argentino, el campo de historia la educación argentina es un campo probablemente parecido al de Brasil, un campo bastante poderoso en el sentido de que hay figuras muy importantes, figuras de la política educativa que se dedicaron a la historia a la educación. En el caso de Argentina, hubo grandes profesores, grandes profesoras, y hay una producción de investigación muy consistente, sobre todo, diría yo, a partir del programa que armó Adriana Puiggrós y mucha otra gente que la acompañó para hacer la historia de educación en las provincias, la historia de los movimientos pedagógicos y de las infancias, y también en simultáneo, a veces junto y a veces en paralelo, colegas que se dedicaron a la historia de las estéticas, la historia de la lectura y la escritura, y otros grupos muy importantes. Es un campo fuerte y es un campo poderoso en términos de la producción académica en educación. Un dato reciente es que el CONICET, que es un equivalente argentino de la CNPq, acaba de autorizar el ingreso de nuevos investigadores en el campo de la educación, y de esos doce nuevos investigadores, seis son de Historia de la Educación. Es una presencia muy fuerte, y señala la importancia de este campo de investigación.

Eso no sucede de la misma manera en México. Es un campo que ha trabajado algunos temas muy bien, por ejemplo la historia del normalismo, de la educación rural, también la historia regional y la construcción local de los estados, la historia de la educación indígena son fuertes aquí. Hay un trabajo creciente en historia de los conceptos y hay producciones muy interesantes en historia de la ciencia, pero todavía las nuevas generaciones de investigadores en historia de la educación no ocupan tanto espacio como en Argentina, quizás porque hay un campo de investigación educativa más consolidado y más diversificado.

Creo que el campo argentino mira mucho a Brasil y participa de las reuniones académicas de la SBHE, y creo que los congresos de CIHELA han sido muy importantes para consolidar esos vínculos. Hay vínculos interpersonales también, que van armando parcerías, que van armando proyectos conjuntos. Pienso en lo que se armó entre Diana Vidal y Silvina Gvirtz sobre prácticas de lectura y escritura, lo que armaron Pablo Pineau y Marcus Taborda y otros colegas sobre estéticas y cuerpos en las escuelas, o Pablo Scharagrodsky, Eduardo Galak y el propio Marcus y Alexandre Fernandez Vaz en torno a la historia de educación física. En mi caso, tengo muchos queridos amigos y colegas en Brasil; además del trabajo durante

años con colegas de la UDESC, con Geovana Mendes Lunardi y Vera Gaspar da Silva, con la UFMG y con la USP, hicimos hace pocos años un proyecto de intercambio con Campinas y con la UFPR, con Heloisa Pimenta Rocha y Gisele Souza, en el que compartimos seminarios y publicamos un libro colectivo. Como esos, hay varios otros casos muy interesantes, y creo que eso ha contribuido a que esos grupos estén próximos.

Me parece que entre México y Brasil, en parte por la distancia geográfica y también porque México muchas veces mira más a Estados Unidos que a Sudamérica, no es tan cercana la relación. Pero los colegas mexicanos están muy interesados en lo que pasa en América del Sur, participan del CIHELA, participan de la ISCHE también, que es la sociedad internacional, de la que soy actualmente presidenta. Hay una delegación relativamente estable de colegas que viajan, que van a congresos, que publican en revistas de otras sociedades, que estudian temas del espacio escolar. Ahora está empezando una línea más fuerte de historia de los espacios escolares, historia de la fotografía escolar, historia de la educación preescolar: hay varios temas que son bien interesantes y en los que empezamos a ver más colaboración entre los países. Pero por ejemplo un tema que ha sido muy central para la historiografía brasileña, la historia de la cultura escolar, no es tan fuerte en México. Hay énfasis y preocupaciones distintas.

Quiero hacer otra reflexión, porque luego que comenzó la pandemia de COVID-19 yo vi una conferencia suya que me pareció muy interesante. La COVID-19 impactó en la escolarización mundial, especialmente en América Latina, que incrementó la brecha de desigualdad social en el acceso a la escuela. Una de las charlas que me pareció más interesante fue “La escuela en pantuflas”² ¿Cómo fue para ti hacer esa relación de la Historia de la Educación con el presente, con lo cotidiano vivido durante la COVID-19? Especialmente con la tecnología, que es una de tus áreas de trabajo, la tecnología vinculada a la escuela y el acceso al conocimiento.

Lo primero que querría contar es que la palestra de “La clase en pantuflas” fue muy particular. Me acuerdo que cuando me lo propusieron, dije “sí, sí, hagámoslo, y hagamos una *live*”, que después se volvieron muy comunes, pero hasta ese momento yo no había hecho ninguna *live*. Y entonces, de repente, el día que me tocaba hablar supimos que había más de 20.000 inscriptos, y entramos todos en pánico. ¿Cómo que es esto de hablar en vivo para tanta gente? Y cuando estaba transmitiendo, yo estaba hablando y estaba mirando el YouTube acá, e iba viendo cuánta gente estaba mirando, y nos mandábamos mensajes por WhatsApp de “no pongas cara de susto”...

2 “La clase en pantuflas” Conversatorio virtual con Inès Dussel, ISEP. Emitido en directo el 23 de abril de 2020. Disponible en el Canal ISEP https://www.youtube.com/live/6xKvCtBC3Vs?si=luBMsC1lomx_hUJ2

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas, en DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío **Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera** Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital. Disponible en https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119



Eran las primeras *lives*...

Era muy impresionante, muy impresionante. Fue una experiencia muy particular. He hablado con varios amigos que me veían en simultáneo desde Brasil, Bélgica, España, Argentina, Chile, y estábamos todos con una emoción porque era un modo de estar juntos también, de acompañarnos, de escucharnos, de probar pensar juntos pese a la distancia. Eso creo que también fue un aprendizaje respecto a cuestiones que antes no pensábamos: hay modos de estar juntos, hay modos de la presencia en lo virtual que hemos aprendido, y que son también muy interesantes.

Vuelvo a tu pregunta sobre lo que implicó vincular la historia de la educación con la reflexión sobre la pandemia y la irrupción de lo digital. Venía trabajando desde hacía un tiempo en investigación sobre estas cuestiones de las transformaciones materiales y tecnológicas del aula y la escuela a partir de la presencia de los dispositivos digitales. En mis investigaciones me estaba preguntando cómo cambia la atención con estas múltiples pantallas, con la individualización de las pantallas, con la virtualización de muchas conversaciones, y cómo cambia el archivo de la cultura, qué autoridades culturales se construyen. Es distinta la infraestructura de conocimientos a partir de lo que se materializa en los libros o las bibliotecas y a partir de lo que emerge en un buscador como Google, donde aparecen otras mediaciones y otros soportes para el conocimiento. En los buscadores hay otra idea de conocimiento, de cómo leemos, de qué es lo importante, lo que sirve, que en general es lo más popular, lo más visto, que es lo que aparece primero en la lista, y ese orden ya no empieza necesariamente por lo que ha sido comprobado desde las formas de verificación científica de los enunciados, ya no es lo más adecuado científicamente lo que organiza el orden de los saberes. Estas cuestiones ya las venía trabajando desde hace al menos una década. De hecho en 2016 publiqué un texto que se llamó “Las aulas digitales y las nuevas economías de la atención: notas sobre el fin del confinamiento escolar”.³ El tema del confinamiento reapareció obviamente con la pandemia; no sé cómo se llamó en portugués, pero aquí la COVID-19 fue la época del confinamiento. En ese escrito de 2016 ponía a discusión la hipótesis *foucaultiana* de que la escuela ha supuesto el encierro o el confinamiento de los cuerpos en cuatro paredes, en una institución, la separación del mundo, construcción de etapas específicas, de saberes específicos etc. Mi argumento es que con los medios digitales eso estaba cambiando, porque las cuatro paredes no contenían las cosas que había siempre en la escuela, algo que ya se venía afirmando desde la televisión y otros medios electrónicos. Los muros de la escuela nunca fueron infranqueables, pero ahora lo eran o lo son menos aún.

En esa revisión de la hipótesis *foucaultiana* de la escuela como encierro o confinamiento de los cuerpos también fue importante la lectura de los trabajos de Bruno Latour y los *latourianos*. La escuela, dice Jan Nespore, un antropólogo que sigue la Teoría del Actor en Red

³ DUSSEL, Inès. *Digital classrooms and the new economies of attention: Reflections on the end of schooling as confinement*, em Darian-Smith, K., & Willis, J. (ed.). (2016). **Designing Schools: Space, Place and Pedagogy** (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714998>, pag 230-244.

de Latour, es un nodo en una red precaria y porosa que empieza y termina fuera de la escuela⁴. Y entonces sí, efectivamente, hay paredes, pero siempre, y yo lo veía ya en mi investigación sobre los uniformes escolares, se traen y llevan cosas, saberes, afectos, en el cuerpo y en los artefactos, se traen ideas, sentimientos, artefactos concretos que se llevan a la escuela y que después vuelven a la casa y al barrio, y por supuesto, la escuela es el resultado de todo eso. No es que las cuatro paredes definen que en esos muros terminan las cosas, que todo eso queda afuera y no penetra a la escuela. Pero había que pensar qué estaban produciendo esos nuevos artefactos en las aulas, como los celulares y las computadoras portátiles.

Seguí trabajando estas cuestiones y en 2018 publiqué otro texto⁵, que creo que ese fue el que más me sirvió para “La clase en pantuflas”, que analizaba cómo se estaban desplazando ciertos artefactos o tecnologías que definieron a la escuela moderna, como el pizarrón, la ventana, la salida o la excursión escolar, cómo estaban siendo desplazados por la pantalla, y para ese texto hice una indagación histórica hasta el presente. De hecho cada vez más las ventanas, y sobre esto leí muchos estudios de arquitectura y de ingeniería, se oscurecen o se tapián, entre otros motivos por cuestiones de seguridad pero también porque se necesita oscuridad para ver los pizarrones convertidos en pantallas. Ya las ventanas no conectan con un afuera, sino que lo que importa es lo que se proyecta en una pantalla. La pantalla, de hecho, ocupa el lugar que antes ocupaba la ventana de regulación de los contactos con el exterior. En el caso del pizarrón sucede algo parecido, y esto también partió de las investigaciones que hacíamos en escuelas donde veíamos que en muchas aulas ya no se usa el pizarrón sino que se proyectan imágenes sobre una tela, o incluso se sacan y se proyectan en las paredes, y el pizarrón empieza a ser un lugar obsoleto en el que se dibujan grafitis, se ponen mensajes, pero ya no se usa como soporte de la enseñanza.

Entonces podría decir que desde antes de la pandemia ya estaba investigando y tratando de conceptualizar qué están produciendo las pantallas y más en general los artefactos digitales en relación con las prácticas del trabajo escolar, con los espacios, con la atención, con las autoridades que se construyen en el aula, que hoy tienen otras lógicas y se organizan de maneras muy diferentes.

Cuando llega el confinamiento, es un momento muy impactante, porque estábamos viviendo un momento histórico. Como historiadores lo teníamos clarísimo, esta conciencia de que lo estábamos pasando todos al mismo tiempo en todo el mundo, y en ese momento un grupo de colegas que trabajan en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de la provincia de Córdoba, con quienes colaboro en cursos de formación docente sobre medios digitales, me invitan a dar una charla. Es un instituto público que se ocupa de la formación docente para quienes están trabajando en las escuelas, y que tiene una propuesta pedagógica muy

4 NESPOR, Jan. (1996). Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

5 DUSSEL, Inés., e TRUJILLO Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

interesante. Ellos me pidieron que los ayudara a pensar eso que estaba pasando, y entonces me planteé, en la línea de algunos trabajos anteriores⁶, qué significa este momento en el cual el aula como espacio físico se desarma y en que pasamos a enseñar, en el mejor de los casos, en pantallas. El aula o la clase (hay una diferencia que después trabajé más profundamente en los siguientes meses) pasó a ser lo que hacemos cuando estamos conectados a través de pantallas de las computadoras o celulares, a veces en el WhatsApp, o a veces dejando un papelito, un ejercicio, en la puerta de la escuela o en casas de vecinos, como pasó en muchas escuelas muy pobres en que no había celulares, y ahí volvimos a una forma de educación a distancia parecida a la enseñanza por correspondencia de hace muchas décadas. La pregunta que me interesó fue pensar qué es lo que esos cambios producían en términos de vínculos pedagógicos, de trabajo pedagógico en las aulas. En esas primeras semanas hablé con muchos colegas docentes, hice algunas entrevistas a gente que respeto mucho que trabaja en programas escolares en México y en Argentina, y en esas conversaciones me fueron apareciendo algunos temas importantes. Por ejemplo, que muy rápidamente se pasó a pensar que lo que había que hacer desde la escuela en el confinamiento era ocupar el tiempo de las infancias, mandarles mucha tarea, muchos ejercicios para que estén ocupados, sin pensar lo que se estaba haciendo y qué significaba eso. Para mí es claro que la escuela no es simplemente una distribución de ejercicios, eso no es enseñar y eso no es lo que era el aula antes de la pandemia.

Ya desde antes de la pandemia venía trabajando con Jan Masschelein y Jorge Larrosa en la línea del “Elogio de la escuela”⁷, en varios seminarios en México, Brasil, Argentina y Bélgica, en los que habíamos planteado la idea de la escuela como un espacio de lo público, de lo común, la escuela que nos permite ser alguien distinto a quienes somos, porque podemos ser por un rato estudiante, podemos ser por un rato maestra o profesor y no necesariamente lo que somos en casa. Justamente con la pandemia hubo una ruptura de esa suspensión del tiempo y el espacio que proponía la escuela, porque estando confinados teníamos la demanda de que ser todo el tiempo lo mismo, estar siempre en casa, no poder interrumpir ese estar en el hogar, y por eso se me ocurrió lo de la clase en pantuflas, como un modo de referir a esa condición doméstica que antes abandonábamos para ir a la escuela y que en la pandemia era parte constitutiva de lo escolar.

Empecé preguntándome si se puede dar clase en pantuflas, y obviamente la respuesta es sí, pudimos, y hubo que hacerlo, pero ¿qué costos tiene eso?, ¿qué es lo que modifica de los vínculos?, ¿qué pasa cuando no puedo salir, literalmente, de mi casa y no puedo conectarme o enredarme a otras y otros en un contexto diferente? Todo este traslado de lo escolar a una sede doméstica fue problemático, y muestra también, en un punto, volviendo al argumento sobre el fin del encierro escolar, que ese fin del encierro escolar no es necesariamente liberador, porque en este caso implicó otro tipo de encierro en un espacio doméstico que es, en algún

⁶ N do T. Omitimos, para un desarrollo mejor del texto, la referencia que la profesora hace a DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Santillana, Buenos Aires, 1999

⁷ LARROSA, J. (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

sentido, bastante opresivo. Al final el encierro escolar implicaba la liberación o la salida de un espacio doméstico muchas veces opresivo. Y esto se vio en las cuestiones de gran fragilidad emocional de muchas infancias, y también de muchos docentes. Aquí en México tuvimos una crisis muy fuerte de salud mental de los docentes, en términos de depresiones, de ansiedad, de sobrecarga, porque todo cayó encima: la casa, los alumnos, las autoridades. Fue muchísimo, y no había separación o distancia entre tiempos y espacios, no había posibilidad de salir un rato de una situación para ser otra cosa, aunque sea por un rato. Ahí vimos la importancia de muchas de las operaciones en que se funda la escuela.

Entonces, eso es parte de lo que se conjugó en la palestra “La escuela en pantuflas”. Mirado a la distancia, me impresiona que me animé a decir algo un mes después de que habíamos empezado al confinamiento, y era muy arriesgado ofrecer alguna interpretación y mucho menos aún una orientación, porque era todo muy nuevo. Pero tenía la ventaja de que lo venía trabajando mis investigaciones previas, y con esas claves intenté leer ese momento nuevo que estábamos atravesando. Y sobre todo quise hacer una invitación a pensar juntos ese momento histórico que estábamos viviendo, a documentarlo, a pensarlo precisamente como un acontecimiento histórico, y apelar a nuestra ética y nuestra responsabilidad pedagógica como educadores.

Fue muy importante, me parecieron muy interesantes esos conversatorios. Para terminar, me gustaría que hablaras de tus últimas publicaciones, evaluando tu trayectoria, destacando algunos estudios. ¿Qué es lo que puede considerar más central en su trayectoria? Tal vez hablamos mucho del presente, de lo que está más próximo.

Creo que esta reflexión sobre la pandemia me permitió repensar una trayectoria más larga, que empieza a finales de los ‘90, y que tiene que ver con tratar de entender la materialidad de la educación, no por la materialidad en sí misma, sino para tratar de entender la complejidad de lo educativo y particularmente de lo escolar. Pero también hay otro hilo importante que recuperé durante la pandemia, que quizás se vincula a lo que dije al principio sobre el vínculo entre historia, educación y política como algo constitutivo de mi formación en la posdictadura argentina.

Desde hace tiempo tengo una preocupación por lo escolar como una institución de construcción de lo público, y aún antes de haber leído bien a Hannah Arendt había cosas que venía pensando en una línea muy parecida, quizás vinculadas al lugar que ocupó y ocupa la escuela pública en América Latina y particularmente en Argentina. En ese sentido, además del momento de la posdictadura y la pelea por los derechos humanos, que tuvo y tiene una dimensión educativa muy importante, porque si las nuevas generaciones no sienten como propio el “Nunca más” al terrorismo de Estado que se armó como consenso a mediados de la década de 1980, entonces se viene un retroceso muy grande, digo, además de ese momento de los ‘80, hay otro momento importante en la historia reciente argentina que es la crisis

económica y política del 2001 al 2003. Ese fue el momento en que volví a Argentina de mi doctorado en Estados Unidos. Volví en plena crisis, y en ese entonces estaba trabajando en Flacso/Argentina y estábamos muy cerca de las escuelas, los maestros y maestras, y era una situación muy difícil para todo el mundo, muy en el límite de la supervivencia, y ahí fue muy evidente que la escuela era un sostén de lo público. Para mí fue un cambio de registro importante pasar desde la perspectiva *foucaultiana*, centrada en una crítica a configuraciones de largo plazo y a formas de razonamiento establecidas durante siglos, a otra que tenía que responder a cuestiones muy urgentes, y para eso me resultaron más útiles lecturas como Derrida, Arendt y otras filosofías de la alteridad que colocaban los problemas ético-políticos de la educación en el centro.

En ese momento, en el trabajo con las escuelas teníamos debates muy interesantes sobre qué hacer, por ejemplo conversaciones con docentes que decían: “hay que dar de comer, los chicos se desmayan de hambre”. Y otros se preguntaban: “¿eso nos toca o no nos toca hacerlo como docentes?”, “a mí no me prepararon para esto, no me formé para esto”. Y ahí estaba abierto el debate. En mi opinión, si los estudiantes se desmayan de hambre, hay que dar de comer, porque si no das de comer enseñas algo muy terrible, que es que no te importa que se mueran de hambre. Pero, al mismo tiempo, por supuesto que eso implica una carga enorme para las escuelas, una carga que antes no les tocaba y que ahora era parte importante de su trabajo cotidiano, que implicaba ir a las carnicerías y las panaderías del barrio para conseguir algo de comida, y eso era muy doloroso y muy trabajoso, pero al mismo tiempo era ineludible. Como esos, hubo muchos otros casos que nos hicieron pensar en el lugar de la escuela como construcción de lo público y también como un espacio potencialmente más igualitario que otros, más hospitalario, más preocupado por la justicia y por el bienestar de todos. Eso está alineado con lo que después leí en Arendt y en Masschelein de la escuela como la posibilidad de un nuevo comienzo, como un lugar de una igualdad radical.

Este lugar de la escuela para la construcción de lo común ha sido una preocupación importante en los últimos veinte años, y desde hace años quiero escribir un libro sobre esto, pero nunca tengo tiempo para esas escrituras menos urgentes. Quiero escribir un libro sobre la escuela que tenga que ver con esta lectura histórica de largo plazo para entender el presente, para abrir el problema de qué es la escuela, de qué está hecha la escuela y qué produce hoy, qué está cambiando hoy en el contexto de la digitalización y de las demandas que se le hacen a la escuela en relación al cuidado y el bienestar de las nuevas generaciones. Ese es un tema que me interesa mucho.

Otro tema que estoy trabajando tiene que ver con las cuestiones de la visualidad, y también en esa línea de investigación trato de conectar pasado, presente y futuro. Me interesan mucho las pedagogías de la imagen y lo que produce la imagen en la educación. Ahí hay una línea fuerte en mi trabajo desde la historia de la educación, que tiene que ver con pensar la imagen como fuente y también como soporte del conocimiento, un soporte que tiene su propia historicidad, por ejemplo desde las pinturas a la fotografía, el cine o la fotografía digital y los videojuegos. Las preguntas con las que trabajé estas cuestiones fueron cómo se usaron

las imágenes en las aulas, para qué se las trajo, qué se le pedía a la imagen, y también qué se le pide hoy. Haciendo algún arco, un percurso histórico, hay un fenómeno que mencionan quienes estudian la historia de la imagen como lenguaje y también como soporte material de los saberes, que es que hoy está cambiando esta idea de la imagen como portal al mundo, como representación del mundo, y está siendo reemplazada por la imagen como invitación a hacer algo, como vemos en las redes sociales. Un ejemplo: el Pokémon Go no te pide que lo veas sino que lo piques, cliques, que puedas jugar, que puedas intervenir la imagen. Y este es un cambio en la relación con la imagen, es un cambio de época bastante profundo respecto a para qué se trae la imagen y qué se espera hacer con la imagen. En este momento se impone una idea de movimiento, de intervención, de juego, una relación muy lúdica, ya no de contemplación o apreciación sino que parece que lo único que vale es hacer algo con ella. Un ejemplo de la tesis de una estudiante que trabajó sobre el repertorio visual de los profesores de Artes Plásticas en Argentina es el ejercicio de intervenir la Gioconda: ya no se trata de mirarla o apreciarla a través de recursos que nos puede dar la historia del arte, sino de pintarle bigotes o colorearle el pelo, casi como única posición posible. Todo eso suena bien, o razonablemente bien, pero habría al mismo tiempo que preguntarse qué idea hay ahí de mundo, qué idea hay ahí de trabajo hacia afuera, no solamente hacia el interior del yo, qué relación con la alteridad, con preguntas y conversaciones viejas de la humanidad sobre la belleza, la experiencia, la percepción, el mundo en común, las referencias que tenemos, que pueden ser mejores o peores, que siempre son cuestionables, pero que operan al fin como referencias compartidas. En el contexto actual, muchas veces parece que lo que vale en el trabajo con las imágenes es divertirse, entretenerse, pero ¿qué mundo se nos presenta? ¿Qué operaciones se nos invitan a hacer con ese signo o ese registro que se trae el trabajo escolar? Es un mundo hecho a medida del jugador, del conductor de la locomotora, como dice Michel Serres en *Pulgarcita*, en el que parece que observar, escuchar, atender, apreciar, poner en una serie más larga, reflexionar, cuestionar, no tienen ningún valor ni sentido.

Para mí estos cambios epistemológico-políticos hay que pensarlos también en línea con lo que se está trabajando hoy desde perspectivas filosóficas epistemológicas que discuten el desplazamiento hacia lo post ortográfico, por ejemplo en autores como Bernard Stiegler. Y creo que este cambio para la escuela es un cambio fuertísimo. La escuela moderna fue la representante, o la compañera ideal, de una cultura libresca, de una cultura orientada a ciertos soportes del saber con gran estabilidad, con ciertas jerarquías. Bueno, hoy aparecen otros soportes mucho más importantes disputándole ese poder, y aparecen otras jerarquías. Entre otras cosas, el lenguaje que se privilegia muchas veces es un lenguaje no ortográfico, no verbal. Este lenguaje de las imágenes o los audios, los audios serían también verbales, pero no la escritura, entonces ahí aparecen otras cuestiones, podríamos decir que los gestos, en buena medida, y también estos nuevos lenguajes de los emojis, que podríamos decir que son un tipo de escritura pero ya no verbal o alfabética. Obviamente hay muchos sistemas de escritura no alfabética, y hay que estudiar esto a profundidad, pero algunos especialistas dicen que hoy estamos asistiendo a una simplificación muy fuerte de los sistemas de significación,

una tendencia a la automatización, que lejos de enriquecer nuestras posibilidades expresivas parece estar reduciéndolas.

No tengo una posición tomada sobre esto todavía, y es algo que me interesa estudiar en los próximos años. Hay muchas cosas para pensar respecto a cómo está cambiando la cultura, las formas de experiencia humana y de inscripción de esas experiencias. Son cambios que estamos atravesando y no sabemos bien cómo se van a estabilizar, para dónde van a ir. Creo que como historiadores tenemos bastante que aportar, porque si estudiamos procesos de cambio anteriores podemos ver que ningún cambio es total, ningún cambio es como se lo prevé inicialmente. Siempre suceden cosas que no se habían previsto, siempre hay contingencia, luchas, tensiones, cuestiones que irrumpen y trastocan todo. Pero en todo caso podemos traer preguntas desde la historia o desde la experiencia histórica, para pensar con algo de perspectiva o de distancia lo que está sucediendo hoy. Podemos estudiar cambios pasados de los sistemas de representación, podemos pensar a lo ortográfico y lo alfabético como formas históricas, y podemos pensar también en las pedagogías como formas históricas, que pueden reorganizarse en estas nuevas condiciones. Para mí sería bueno sumar otras cuestiones que no se analizan con cuidado, por ejemplo los cambios en la atención, la fenomenal delegación de los procesos de conocimiento en las plataformas, la complejidad de la expresión humana, la importancia de referencias y lenguajes compartidos, entre muchos otros temas.

Y también, en cierto sentido, esa perspectiva puede alertar sobre ciertas promesas un poco vagas, vagas en el sentido de superficiales o hasta cierto punto ingenuas, de que estos cambios serán la gran solución a los males de este mundo. Por ahí eso ayuda también a conversar con algunos colegas que están, a mi modo de ver, en una postura celebratoria de todo lo nuevo, sin pensar en los costos que traen estas nuevas configuraciones. La otra vez un colega hablaba muy mal de las universidades, planteando que hay que reemplazarlas por plataformas de distribución de saberes, y que cada quien estudie lo que quiera y que haga su propio recorrido y se arme su propio currículum. Pero las universidades tienen casi mil años como instituciones humanas, y como historiadores quizás podemos ayudar a que esos argumentos no vayan tan rápido. En mil años han cumplido funciones muy diferentes, pero si han persistido por mil años algo deben aportar, algo deben haber resuelto en las sociedades humanas respecto a la producción y la distribución de saberes, algo suman en relación a la libertad para pensar el mundo en que vivimos. Me parece que los historiadores podemos ayudar a ver algunas líneas de más largo plazo, podemos ayudar a estar menos fascinados con la novedad y a tener un poco más de cautela frente a procesos de cambio que son multidimensionales y que hay que mirar con calma. No creo que eso necesariamente desemboque en el conservadurismo, sino que aspiro a que podamos aportar una visión más aplomada y menos susceptible a las modas y la retórica celebratoria acrítica, y más atenta a la complejidad de los procesos, a sus tensiones, a sus posibilidades en conflicto.

Estos son mis temas actuales, que me siguen moviendo, me siguen interesando, y que combinan la perspectiva histórica con la lectura del presente.

Muy bien, en la historia de la educación, y en la investigación en general, siempre tendremos en qué pensar. ¿Te gustaría decirnos algo más?

Muchas gracias por esta conversación. Tus preguntas me obligaron a conectar varias cuestiones de mi trayectoria biográfica, de mi formación y de mis decisiones como investigadora. Me encantaría seguir la conversación en unos años, para ver qué otros intereses y preocupaciones van surgiendo. Y saber más sobre cómo ha sido este proceso para otras y otros historiadores.

REFERENCIAS

- DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas, en DUSSEL, Inés, FERRANTE, Patricia y PULFER, Darío **Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera** Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital. Disponible em https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/7250/7356/Dussel_I._La_clase_en_pantuflas_en_Pensar_la_educacion.pdf?id_curso=8119
- DUSSEL, Inés., e TRUJILLO Reyes, B. F. ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, **40(Especial)**, 142–178. 2018 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- DUSSEL, Inés. Digital classrooms and the new economies of attention: Reflections on the end of schooling as confinement, em Darian-Smith, K., & Willis, J. (Eds.) **Designing Schools: Space, Place and Pedagogy** (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714998>, pag 230-244, 2016.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Santillana, Buenos Aires, 1999
- LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- NESPOR, Jan. **Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

PATRÍCIA WEIDUSCHADT é Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos e docente na Faculdade de Educação (Departamento de Fundamentos de Educação) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

E-mail: prweidus@gmail.com



