

Entrevista a la Dra. María del Carmen Castells

Leer el saber en las prácticas: acerca de los enunciados de la educación

María Virginia Luna. UNER | virginialuna11@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9405-2212

<https://doi.org/10.33255/18511562/1187>

Introducción

Compartimos una conversación mantenida con la Dra. María del Carmen Castells a propósito de la publicación de su libro *Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005* (Prohistoria, 2018). *Mariquita*, con larga trayectoria en investigación y docencia en la universidad, recupera el proceso de hechura del texto y un conjunto de problematizaciones que tienen hondas implicancias actuales.

Para anticipar algunas referencias sobre la obra, vale decir que en la sucesión de publicaciones contemporáneas sobre educación ese libro sale al cruce mostrándonos algo peculiar: nos permite extrañarnos acerca de qué decimos sobre educación, puesto que analiza cómo estas maneras de decir —que se van asentando en textos o líneas de investigación— tienen trazados insospechados. La investigación que expone realiza cortes históricos que inician en la década de 1980 y se extienden hasta los primeros años del nuevo siglo tomando al «libro» impreso como pieza de análisis. Disecciona y compone una parte muy importante del campo enunciativo de la educación, que es aquel que se tramó en torno a la noción de crisis. Campo que va reconstruyendo desde las incidencias de las políticas editoriales, las políticas públicas y el campo intelectual de la educación. Toma una dirección difícil: la arqueología de Michel Foucault. Pablo Rodríguez (2019) dice que existe un Foucault que sale «de memoria»: el de las «disciplinas». Un «nuevo»

Foucault que se descubre justamente bajo un efecto editorial: el de la publicación de los cursos de los años 1970 y 1980 que hace que hoy sea «dicho» desde la atención a la biopolítica y la gubernamentalidad. Entre estos dos, el Foucault arqueólogo parecería perimido. Sin embargo, por fuera de esta comprobación, en esta entrevista la autora destaca el potencial heurístico de la arqueología y nos invita a interrogarnos acerca de qué decimos sobre educación y cuáles han sido las condiciones de posibilidad para hacerlo.

Palabras clave: saberes, enunciados, educación

María del Carmen Castells es Magister y Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, se desempeña como docente de cursos de posgrados, directora de tesis de posgrados, evaluadora y consulta de proyectos de investigación. Su carrera se desarrolló en distintos niveles del sistema educativo, siendo el universitario el de mayor desempeño con dedicación plena a la formación docente y a la investigación. Fue profesora adjunta regular a cargo de Didáctica I en las carreras de Ciencias de la Educación y Profesorado de Comunicación Social de la FCEdu-UNER, donde además ejerció como directora de diversos proyectos. Fue asesora pedagógica de la Facultad de Ingeniería Química de la UNL. Ha escrito artículos y libros sobre la configuración del campo educativo, el problema del conocimiento en la Didáctica y en la escuela y la enseñanza de la ingeniería. *Impresiones sobre educación* es uno de los resultados de tales preocupaciones.

—Mariquita, para comenzar quisiera preguntarte el por qué la elección de la temática y del período de nuestra historia educativa que va desde 1983 a 2005.

—Aunque no la desarrollé en el libro de manera directa porque no me ocupé de la recepción lectora, debo aclarar que siempre me acompañó una obsesión vinculada con la autonomía intelectual de los docentes. Con frecuencia y por diversos motivos, percibía en los espacios de la enseñanza una inclinación a seguir modas pedagógicas, a estar detrás de lo último que se imponía desde los discursos del campo intelectual de la educación. Esa actitud implicaba dificultades para aquilatar experiencias tanto teóricas como prácticas, pero también implicaba el consumo indiscriminado de material bibliográfico para la lectura propia y para enseñar en la formación docente en cualquier momento de la historia de nuestro país. Probablemente a esta preocupación la activó más aún mi maestra que se dedicó exactamente a desandar ese camino. Entonces, me pareció interesante situarme en el análisis de lo que fue dicho sobre educación en los libros editados en Argentina, reconociendo que el mercado editorial priorizaba las voces del campo intelectual de la educación y no otras voces. Allí, y no en otro espacio educativo, me dediqué a bucear y seguir los múltiples desplazamientos de los saberes de la educación que fue el eje central de *Impresiones*.

A este rastreo lo profundicé en ediciones bibliográficas en un período que va de 1990 a 2005, aunque hice también un análisis de la década anterior a esos años porque me pareció insoslayable para comprender las producciones de saber que iba a buscar. Considero que la intensidad de lo vivido en cada uno de los momentos trabajados en el libro, nos enfrentan a transformaciones y disloques de los saberes de la educación. Pero hubo un hecho que deseo destacar y tal vez por él, porque lo transitó como desgraciada experiencia estudiantil, es que decidí inconscientemente el recorte temporal de mis análisis. Fue la desaparición de los libros de la biblioteca de la Facultad durante el Proceso Militar con la imposibilidad de ampliación de ho-

rizontes críticos que eso comportó como alumna. La imposición de determinadas lecturas y la prohibición de otras fueron extremadamente fuertes y entonces decir algo al respecto se constituyó en una deuda para mí. Debo decir que fueron tres décadas en las que estuve involucrada y considero muy elocuentes, porque generaron quiebres enormes para pensar tanto el sistema educativo, la escuela, como para pensarnos nosotros como sujetos de este campo. En este último punto algo que me llamó la atención en los análisis fueron ciertos modos en los que el campo intelectual nos nombra y construye a los sujetos docentes, a veces como intelectuales y otras, como sujetos que hay que iluminar, a los que hay que enseñar, porque siempre venimos un paso atrás de los sujetos del campo intelectual. En esas prácticas el campo intelectual emerge como vanguardia discursiva.

—¿Qué significó para vos la inmersión en el estudio de los enunciados acerca de la educación y cómo ello te permitió recuperar preocupaciones que de algún modo ya te venían acompañando en tu trayectoria de trabajo?

—Debo decir que mi interlocución con Foucault fue muy provocadora, ya que con este autor encontré un modo diferente de entender la verdad. En ese sentido con él también yo viví un disloque que me sacó de la vía hermenéutica por la que transitaba en mis investigaciones para intentar recorrer análisis arqueológicos que, en lugar de interpretar el contenido de proposiciones y de hallar su corrección epistemológica, busca los efectos de los discursos en la producción de regularidades y materialidades. Y, en los juegos de poder que tales discursos ejercen, se puede leer una voluntad de verdad que «presiona» —por eso el título «impresiones»—, a veces anónimamente, y habilita lo que debe y puede pensarse como verdadero. Además, porque se reconoce que los saberes emergen en las amalgamas de diversas prácticas, en diferentes conjunciones de fuerza que son extra e intra discursivas al mismo tiempo, los discursos detentan una materialidad en la que está permitido rastrear en su superficie, en el relieve de las cosas dichas/escritas, capas que nos aproximan a sus diversos desplazamientos de los saberes que se indagan. En el caso de *Impresiones* delimité una conjunción de prácticas interactuantes entre las del campo intelectual de la educación argentino, las políticas públicas y el mercado editorial.

De ese modo, el análisis de la bibliografía seleccionada fue una lectura de configuraciones que producían a las «cosas escritas» y a su vez, ellas generaban. El modo de concebir el enunciado por Foucault me remitió a la producción de materialidades donde una trama tridimensional recoge, en la temporalidad de cada cosa dicha, los vínculos de relaciones con otros campos del conocimiento, con otras prácticas sociales. El hecho de reconocer a los enunciados como figuras e irlos delineando a lo largo de todas las fuentes bibliográficas me permitió construir series con juegos de expresiones atravesadas por la historicidad de cada período. Y tam-

bién fue en el espesor material y en la potencia performativa de los enunciados que pude remitirme a la diversidad de posiciones de los sujetos que hablaban, a los objetos, sujetos y problemas que los textos construían, a las tramas metodológicas sostenidas por comunidades de discurso, a reiteraciones, aumentos y a pérdidas de densidades discursivas.

Desde todo ello leí desanclajes y transformaciones de los saberes de la educación que elegí analizar en torno de la crisis educativa que ellos mismos enunciaron.

—En ese sentido en el libro analizás dos posiciones enunciativas fuertes que emergen en ese período, los que hablan «frente a la crisis» y los que lo hacen «en la crisis», ¿podés describirlas?

—Si, eso es uno de los corolarios del recorrido del libro. Puntualmente lo que me preguntás se vincula a los análisis que hace Foucault en *El orden del discurso* (2004) referido a los sujetos de la enunciación, también se vincula con la noción de autor y de comunidad discursiva. En realidad, son conceptos que permiten la descriptiva minuciosa de las posiciones enunciativas siempre relacionadas a los espacios que ocupan los sujetos en diversas institucionalidades. El que escribe en realidad no es un sujeto particular, sino un sujeto cuya identidad se conforma de modo colectivo por su lugar en el campo educativo. Hablar de los sujetos de la enunciación implica preguntarse por quién o quiénes son los que escriben o hablan porque lo que se dice y lo que se escucha resonará de diversas maneras, sostienen sesgos de autoridad diferentes.

En toda la trayectoria analítica notaba que se iban reiterando estas posiciones subjetivas. Como dije antes, algunas que se arrogaban la vanguardia discursiva, parados desde afuera de los avatares de aquellos espacios de la educación de los que ellos no se sentían pertenecer; otros en cambio, que sin pertenecer sin embargo mantenían en su escritura un tono interrogativo, dudoso, comprometido de otra forma con la totalidad del campo educativo. Desde cada uno de estas posiciones discursivas, los sujetos que producían los enunciados fueron diferentes. Para unos, los sujetos docentes se dijeron como «sujetos equivocados», sumergidos en las crisis anunciadas a los que las ciencias de la educación o los saberes educativos podían redimir. Para otros, los enunciados de la crisis de la educación no eran tan nítidos. Estos últimos de alguna forma también se reconocían participando en las crisis y de ese modo no era tan fácil hallar en sus escritos soluciones. Desde cada una de las posiciones pude advertir además distintas impresiones de temporalidades inscriptas en los discursos educativos. Los sujetos que se ven afuera de las problemáticas de la educación y de las prácticas educativas plantean una temporalidad que va desde el propio enunciado de la crisis a la formulación de soluciones para resolverla. Así marcan un ritmo y un tono específico en los saberes que crean.

—Una temporalidad que parece ofrecer la dirección del cambio.

—Exactamente, ellos y sus saberes parecen arrogarse la dirección del cambio. Este es un modo que tiene que ver con perspectivas epistemológicas propias de la modernidad. Pienso que el hecho de situarse fuera de determinadas prácticas educativas genera otra posición. Aunque crea que indefectiblemente para hacer ciencias sociales hay que tomar una distancia, esa distancia —como lo dijo Bourdieu en su momento y también Foucault— nunca está saldada. De allí que para todo investigador o docente sea imprescindible reconocerse como sujeto histórico cuyas condiciones de existencia son parte del saber que genera o transmite. Entiendo que la actitud de problematización a la que invita Foucault en sus planteos es un modo de ejercer esta tarea, de lo contrario corremos el riesgo de sostener la actitud de sujetos privilegiados exentos de temporalidad y de precariedades compartidas socialmente.

—¿Qué vínculos pudiste rastrear entre estos posicionamientos y los lineamientos de políticas estatales?

—Como ya dije, en el libro lo que hago para poder ingresar en la década de 1990, que es donde, a mi juicio se genera el quiebre más importante en el modo en que el campo intelectual entiende la escuela y a sí mismo, es plantear una referencia bastante larga al período de reingreso a la democracia en nuestro país. En este momento lo que focaliza la atención en el campo intelectual y político es la necesidad de construir hegemonía. La pregunta que se hacían tanto los políticos como los intelectuales que habían estado exiliados era por qué había acontecido el proceso militar, por qué la sociedad civil había permitido que aconteciera la dictadura. Replotando a Gramsci, suponía volver a definir el lugar del estado, de la sociedad civil y, en nuestro caso de la educación. En términos políticos, se planteaba la necesidad de volver a construir hegemonía, no como monopolio de poder sino de construcción de consenso y cohesión. El trabajo que había que prometerse y generarse era volver a gestar un lazo entre la sociedad civil y el gobierno, roto por la dictadura militar. El campo intelectual y la educación misma eran concebidos como mediadores en esa construcción del lazo. Por eso, el conocimiento se ve como un portador importantísimo de interlocución en términos de reconstruirse como miembro de una sociedad civil que estaba rota. El conocimiento se había esquilado, empobrecido, ritualizado, de manera que las prácticas con el conocimiento en la escuela eran parte de ese vínculo de construcción de hegemonía.

Ya con el advenimiento del neoliberalismo de la década de 1990, los enunciados sobre el vínculo entre el estado y la sociedad civil habían cambiado. Un rasgo —mencionado por Foucault— que aparece es percibir en el estado de bienestar una especie de cáncer. Aparece la idea de que en la sociedad civil hay que

promover la autogestión, que los individuos se hagan cargo de sus propios riesgos. Se planteaba que el estado dejara de paternalizar, de alguna manera, para que los sujetos y las instituciones se autogestionen, sean emprendedores de sus proyectos. Entonces, ese vínculo que había que promover como necesario en los ochenta, desaparece y la noción de hegemonía deja de ser funcional a las prácticas del gobierno neoliberal. Se reiteran de manera exponencial los escritos sobre la escuela, ahora dichos desde la proclama de descentralización del sistema educativo, se pondera a la escuela «inteligente» y abierta a las tramas comunitarias que en adelante la sostendrán. A partir de allí se pondrá a la escuela enfrente y en medio de lo comunitario donde deberá arbitrar también un papel de sostenimiento.

—¿Y qué efectos en el saber empiezan a tener esas nuevas demandas de autogestión?

—Bueno, esos efectos tuvieron que ver con prácticas que alentaban la autogestión institucional/escolar. El saber de lo institucional pasa a tener un lugar de gran prominencia porque en realidad va a ser la escuela la que tenga que salvarse y no el sistema. En los ochenta la escuela era parte de una trama institucional que era el sistema educativo, pero en los noventa progresivamente la escuela se irá haciendo responsable de sus males. Si seguimos los nombres que elegí para titular los capítulos del libro y llegamos hasta nuestra situación actual referida a la educación virtual, podemos inferir que habitamos una intemperie institucional en la que irrumpe lo humano descarnado, lo doméstico —otrora relegado—. Entonces se da un cuerpo a cuerpo del sujeto docente con el sujeto alumno, sin que haya una trama común de la *polis* escolar.

—De hecho, en muchos casos corrió por cuenta e iniciativa de los docentes la búsqueda de los estudiantes que no tuvieron contacto con lo escolar desde el inicio de la pandemia.

—Bueno, entonces es ese cuerpo a cuerpo el que vemos. Creo que hemos llegado, y sin querer trazar un camino evolutivo porque también habría que analizar en qué quiebres se gesta esto, a algo que no aún no ha podido ser dicho. En mis lecturas de algunas publicaciones virtuales de autores del campo intelectual de la educación se buscan alternativas para este momento y creo que así debe ser. Pero no se habla o, por lo menos no lo escuché, del apoyo y del trabajo de quienes coordinan las instituciones para gestar tramas entre los docentes que siguen abordando problemáticas viejas y nuevas. En ello veo un gran peligro y si queremos hablar en términos de crisis, esta nueva modalidad se inscribe en instituciones que ya habían transitado por esa falta de pertenencia a algo común.

—**En muchas voces docentes se expresa sufrimiento por lo que están viviendo.**

—Es que están solos. Estos pasajes que van del sistema a la escuela, de la escuela al docente y del docente al docente y del docente al alumno, muestran que se ha cumplido cabalmente aquel mandato de autorresponsabilizarse. Volviendo a lo que me preguntabas en relación a los saberes, lo que se escribía antes de los noventa tenía que ver con el currículum, con la formación docente, la problemática del conocimiento. En este nuevo tiempo lo que aparece es otra bibliografía que en una gran saga conmina a repensar la escuela, volver a construirla, pero en términos de regímenes de autogestión. En ese tiempo existe un campo adyacente al educativo referido a la teoría de la «sociedad del conocimiento». La emergencia de la noción de competencias como algo muy fuerte porque el criterio de los campos disciplinares —como un espacio cuyas prácticas crean a los sujetos que van a pertenecer a ese espacio transmitiendo toda una tradición de saberes— ya se va diluyendo. Aparecen prácticas que tienen como eje el enfrentar lo nuevo. La incertidumbre es un término —a veces como moda— que surge y es transversal a todos los saberes educativos. Entonces se dice que la institución está atravesada por la incertidumbre, los roles deben ser muy flexibles, estar abiertos a los cambios, con lo cual toda la problemática del conocimiento se flexibiliza e incorpora en la escuela saberes sociales aún no sistematizados. Ya no van a ser válidas de la misma manera las estructuras disciplinares sino aquellas actitudes personales que permiten a los sujetos enfrentar lo nuevo. El planteo no tiene que ver con la enseñanza de las estructuras disciplinares sino con la formación de competencias o actitudes que permitan a los sujetos ir permanentemente reaprendiendo. Otro saber tiene que ver con lo comunitario, como lo dije antes. La escuela es la que deberá tejer tramas comunitarias, sus propias redes que la contengan. La escuela ya no como parte de las tramas que genera el estado será la que debe reiventarse permanentemente para subsistir. Es un gran esfuerzo, ¿no?

—**Pensaba ¿cómo creés que impactan en la formación docente estos nuevos regímenes de saber que fueron aconteciendo? Porque ahí se puede divisar que además existen otros regímenes.**

—Bueno, otra de mis grandes preocupaciones teóricas ha sido lo que en el campo epistemológico se llamó la sistematización de las Ciencias de la Educación y yo prefiero llamar del saber de la educación. Creo que ha sido muy fuerte, o ha habido una matriz fija de las Ciencias de la Educación que se gestaron con el desarrollismo y que considero que aún cambió muy poco. Así, con esa lógica, mantenida en carreras de formación docente, se van agregando materias, se van dando pinceladas de *aggiornamenti*. Los saberes que en esas prácticas se gestan son dignos de ser analizados en una investigación.

Pero deteniéndome en el espacio enunciativo que analicé en el libro considero que

podemos palpar la emergencia de otros saberes que no están aún presentes en las tradicionales carreras de educación. Allí, en el espacio editorial, en algunos sujetos del campo intelectual contemporáneo puedo leer una ebullición de saberes rompen y exceden las lógicas y sistematizaciones de las carreras de Ciencias de la Educación desarrollistas. En esa situacionalidad de producción de saberes que recorrí pude advertir desplazamientos que ponen énfasis en la filosofía política, en la pedagogía, en la antropología. El tono de los escritos abandona la estructura argumentativa demostrativa y va adoptando un régimen próximo al del ensayo. Se puede leer y escuchar en el campo intelectual un murmullo, diría Foucault, que rompe con ciertas estructuras pero que no han impactado aún en los planes de formación.

En el último capítulo sostengo que existe un abreviar en «saberes viejos», como le llamo en el libro. Un abreviar en la filosofía, entre otros. Todo ese momento del desarrollismo se nutrió más en la psicología, en la sociología. Yo creo que hay una ruptura que tiene que ver con una irrupción de «lo educativo» en la escuela, ¿en qué sentido?, en que la escuela había sido largamente dicha por los discursos propios del sistema educativo —el currículum, la organización escolar, el planeamiento— entonces «educación, lo educativo era concebido como un equivalente de la escuela». En los ochenta, y hasta los noventa, cuando se habla de crisis de la educación, en realidad fue la crisis de la escuela y del sistema educativo. Pero después, a partir de 2001, se habla de crisis de la educación en otro sentido. Se habla de crisis de los propios sujetos porque —y es una lectura que hago— ya hay poco que los sostenga. Ya no hay tanto sistema del que hablar ni al que rectificar. Aparece un sujeto excluido y con contenciones puntuales y focalizadas. Se da allí el surgimiento de saberes que tienen que ver con la filosofía, con la antropología porque emerge un sujeto que desborda esa noción de escuela que se inscribía en el sistema educativo con tramas universales.

—Y aparece como tematización fuerte todo lo referente a las políticas del cuidado.

—Sí, un cuidado que antes era restringido y situado en la puericultura que podría ejercer la familia, la madre, el médico o las prácticas de la salud pública. Ahí estaba ubicado ese saber que había dejado de ser, como lo fue con los pedagogos del siglo XVIII, objeto de la pedagogía. Cambian los temas, los problemas, los objetos porque es otro sujeto el que se enuncia. Es increíble ver cómo en este murmullo, en esta superficie discursiva que permite el análisis enunciativo, se va construyendo en los discursos un sujeto carenciado. El sujeto excluido, marginal, que podemos ir viendo en una saga bibliográfica donde las escuelas marginales comienzan a tener una densidad enunciativa muy fuerte.

Foucault, metodológicamente nos advierte de esos cúmulos enunciativos y en lugar de ver allí continuidades, percibe quiebres. En las densidades enunciativas lo que se puede ver es una desorganización: repeticiones, solapamientos, conflictos de posiciones. La densidad es un concepto de la química desde el cual Foucault

pudo analizar las elisiones discursivas, los momentos en los que lo dicho se diversifica, toma sendas múltiples. En nuestro caso, en los momentos de aumento de densidades discursivas respecto de la escuela leímos recorridos editoriales que se dirigían hacia la autogestión y otros a problematizar la vida misma, incluso aquello que la escuela, en sus parámetros modernos, ya no puede contener. Por ejemplo, algo que vi como instancia de quiebre en los años noventa es un momento en que empieza a hablarse mucho de la escuela. Esa densidad o cúmulo explota y ves que a partir de allí «deja de existir» para pasar a nombrarse de múltiples maneras: las «formas de lo escolar», «espacios de la gestión educativa». Comienzan a visualizarse decalages, separaciones, grandes diferencias, actitudes intelectuales discrepantes; en algunos casos también se leen autocríticas de los propios tránsitos intelectuales que, desde luego, no todos hacen.

—¿Qué significó para vos hacer arqueología?

—Significó muchísimo. En principio entender desde otro ángulo al saber, no solo como producto de tareas asépticas, correctas. Entre otras cosas me permitió, desde un trabajo que no es epistemológico, leer el saber en las prácticas concretas, en las capas que se iban sedimentando a partir de las cuales fue posible reconocer los desplazamientos, quiebres y rupturas.

También acercarme al lenguaje desde otro lugar, aquél que advierte en el lenguaje el poder de crear no solamente ideas. Analizarlo en su densidad y relieve, en su historicidad, en sus condicionantes me permitió, porque no, comprender las transformaciones de los saberes de los que yo había participado y estaba participando. A eso lo considero una de las exigencias del trabajo del docente con el conocimiento. Ser consciente que no siempre se enseña lo mismo, que ninguna expresión significa lo mismo cuando cambian las condiciones de enunciación, que no da lo mismo leer ni dar a leer cualquier cosa, es un acto de respeto básico hacia el estudiante.

En definitiva, porque también siempre sostuve la inquietud de adentrarme en los desplazamientos de los saberes que enseñé y con los cuales investigo, podría decir que, visto ahora en retrospectiva, la escritura de este libro puede haber sido una forma aquietar tal inquietud.

Referencias bibliográficas

CASTELLS, M. (2018). *Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005*. Rosario: Prohistoria.

FOUCAULT, M. (2004). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

RODRÍGUEZ, P. (2019) *Las palabras en las cosas: saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*. Buenos Aires: Cactus.