



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

SAUR, DANIEL

Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación
educativa

Propuesta Educativa, núm. 39, junio, 2013, pp. 5-12

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041710002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

2013

Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos.

**Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa, por Daniel Saur,
Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 5 a 12**

Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos*

Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa

DANIEL SAUR**

Rosa Nidia Buenfil Burgos, académica del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en México, ha desarrollado una notable labor que se destaca por su preocupación en acercar los distintos avances de las ciencias sociales a lo educativo, así como por formar investigadores y agrupar académicos que potencien la producción de conocimientos. Ha sido fundadora y promotora de distintos seminarios y programas permanentes de investigación muy reconocidos en México y en otros países de Latinoamérica, de donde han egresado más de medio centenar de estudiantes de grado y principalmente de posgrado. En su trayectoria se sintetiza una fuerte preocupación por la formación, por la creación de colectivos de alta eficacia y productividad, y por la generación de conocimiento sofisticado, original e innovador sobre educación, a partir de la convergencia de aportes y corrientes de pensamiento diversas.

Estudiaste la Licenciatura y la Maestría en distintas instituciones mexicanas, ¿cómo te marcaron en esas etapas formativas?

Pasaron varias cosas, yo ubicaría tres momentos importantes. Uno al comienzo de la licenciatura, cuando empiezo a leer a Aníbal Ponce, a Federico Engels y a otros autores marxistas en la asignatura "Antropología Filosófica". Otro momento ha sido la forma en que fui entendiendo a la pedagogía, no como la didáctica ni como la disciplina que se ocupa de la escuela, sino como la disciplina que tiene un objeto de conocimiento mucho más amplio: lo educativo, que no se limita a lo escolar. Y por último, la experiencia estudiantil en la Facultad de Filosofía y Letras (1971-1976), que fue muy vital. Yo no había tenido participación política hasta entonces y allí participé en movimientos estudiantiles de apoyo a trabajadores, y esos estudiantes con los que hacía política eran mayoritariamente filósofos; entonces, además de leer marxismo, comencé a tomar cursos de filosofía y epistemología, empecé a leer a Rorty, tuve una primera aproximación a Derrida, en ese ambiente era lo que circulaba. Además, en aquel entonces las mujeres teníamos básicamente tres papeles, ser una de las niñas bonitas, ser las que acercaban el café, o participar en los debates (risas), así que había que ponerte a estudiar.

Entrevista



5

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

* Lic. en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México; Mg. en Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; PhD en Teoría Política, Universidad de Essex, Inglaterra. Prof. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México; Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. E-mail: rbuenfil@cinvestav.mx



** Dr. En Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; Lic. en Comunicación y Mg. en Sociosemiótica, Universidad Nacional de Córdoba. Prof. en Ciencias de la Comunicación e Investigador del Centro de Investigaciones, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: dgsaur@hotmail.com

En la Maestría, en el Departamento de Investigaciones Educativas (1980-1983), aprendí a investigar y tuve contacto con académicos de diversa procedencia y orientación teórica, muchos de ellos dejaron una huella importante en mi formación. Ahí leí por primera vez a Mouffe (sobre Gramsci) y a Laclau, sobre ideología y populismo.

Mencionaste al politólogo e historiador Ernesto Laclau, con él realizaste tu doctorado en Inglaterra, en Essex, ¿con qué te encontraste allí?

Cuando llegué a Essex estaba comenzando a circular "Hegemonía y Estrategia Socialista..."¹ Fue muy interesante participar de un grupo de más de 20 estudiantes de distinta procedencia nacional, disciplinaria y política, porque éramos todos de izquierda pero de diferentes vertientes, todos iniciandonos. Me encontré con una línea de pensamiento que estaba buscando hacerse un lugar, si bien la producción era leída en países como Francia o Nueva Zelanda, en Essex la competencia era muy fuerte con el resto de los grupos académicos. En esos años circularon muchos intelectuales que ya eran reconocidos, desde Derrida, Rorty, Giddens, Castoriadis, Jay, intelectuales muy valiosos. También había otros, mucho más jóvenes, que eran mis colegas, y que hoy se han ganado un lugar, como Jacob Torfing, Aletta Norval, David Howarth, Simon Critchley; y algunos que llegaron después como Glynos o Stavrakakis.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

¿Cómo percibes el campo de la investigación educativa en la contemporaneidad?

Veo un problema con el campo de las ciencias de la educación, ha estado muy encerrado en sí mismo, muy centrado en lo escolar y dentro de lo escolar en lo didáctico. En los últimos 20 años se abrió un poco, porque hay discusiones y aportes que han ingresado desde la antropología o la sociología, entre otros campos, aunque nunca llegaron a hacer sistema. Lo que sigue reinando es lo más relacionado con la escuela, el aprendizaje y la enseñanza, y otros temas importantes son más recientes y esporádicos, aunque hoy al menos ya tienen una presencia que antes no tenían.

A tu criterio, ¿qué papel juega la dimensión teórica en la investigación educativa?

Diría que la relación ha sido históricamente tensa y contradictoria, porque a la investigación educativa se le ha recomendado desde los años 60 que no trabaje con la teoría con la excusa

de que desvía la atención de los problemas "reales" y "concretos". Los organismos internacionales, y los nacionales también, han recomendado posponer la teoría, incluso en la formación de los investigadores. Por otro lado, algunas veces se produce una demanda ingenua por más teoría, porque hay quien cree que con una buena teoría va a poder resolver los problemas educativos; otros quieren teoría porque no tienen suficientes conocimientos empíricos, entonces la teoría opera como distractor. En fin, hay muchos usos de la teoría que no son muy productivos.

No obstante, yo diría que sin orientación teórica nuestro modo de intervenir en el campo educativo no pasa del sentido común y del inmediatismo, así el trabajo de investigación se reduce a lo empírico, a lo prejuicioso o lo militante, pero no se puede construir una elaboración o una reflexión contextualizada. Sin trabajo teórico el avance que se pueda hacer es mucho más errático y menos cuidado. No digo que todo el sentido común se debe descartar, lo que digo es que el trabajo teórico permite un distanciamiento analítico de lo que aparece como inmediato y natural.

En este sentido, ¿qué aportes pueden hacer otros campos de conocimiento?

Hay una serie de debates teóricos que se vienen arrastrando desde principio del siglo XX, y que se hicieron muy visibles en la segunda mitad de ese siglo, debates que se plasmaron en fusiones y articulaciones muy interesan-

"Veo un problema con el campo de las Ciencias de la Educación, ha estado muy encerrado en sí mismo, muy centrado en lo escolar y dentro de lo escolar en lo didáctico. (...) Hay discusiones y aportes que han ingresado desde la antropología o la sociología, entre otros campos, aunque nunca llegaron a hacer sistema. Lo que sigue reinando es lo más relacionado con la escuela, el aprendizaje y la enseñanza. A tu criterio, ¿qué papel juega la dimensión teórica en la investigación educativa? En este sentido, ¿qué aportes pueden hacer otros campos de conocimiento?"

tes, que se dieron a conocer como pensamiento posmoderno. Existen también otros avances en campos de conocimiento diversos, como la antropología, la ciencia política, la sociología, la semiología y, desde luego, la filosofía; incluso en la ciencias duras, como la física particularmente, que ha realizado aportes enormes y que no ingresaron más que marginalmente al campo educativo. En éste, se han realizado integraciones o abordajes muy superficiales. Lo que más se ha trabajado desde los diversos aportes teóricos, son los ligados directamente a la enseñanza, como la didáctica, los problemas psicogenéticos, pero otros debates importantes en el campo de la historia, de la biología, de la teoría política, en el mejor de los casos son tangenciales hasta el día de hoy.

Los aportes de otros campos de saber pueden ser enormes, no solo desde lo metodológico sino desde los conocimientos ya producidos, recopilados y documentados, de lo que son las culturas locales o saberes cotidianos que interactúan con la escuela, como objeto privilegiado de lo educativo en la actualidad, y con lo educativo en un sentido más amplio, que involucra también aprendizajes y saberes extraescolares. Si trabajas problemas vinculados a la escuela, no puedes soslayar esos otros saberes y aportes, los contactos culturales que hay en casi todos los países, contactos que son conflictivos pero productivos. Desde la sociología hay un acervo de estudios de diferente orden, cuño y signo, están los aportes de Giddens, los de Marteucci, los que han estudiado movimientos sociales que tienen repercusión en lo educativo, ya sea dentro o fuera de la escuela, estudios que han sido realizados bajo la idea de socialización, pero donde se están formando sujetos, lo cual es central en lo educativo. Ni qué decir de la teoría política, desde los años que leía a Gramsci me quedó claro que no hay acción educativa que no esté implicando una acción política. La mirada foucaultiana, como la emplean Ball o Popkewitz, que alude a la regulación social y los sistemas de razón, sigue siendo muy importante. Las problemáticas de la educación ciudadana o para la ciudadanía, son importantes para cualquier sociedad republicana y democrática. Los trabajos sobre pluralismo, comunitarismo, liberalismo y democracia, que vienen de la teoría política, pueden aportar mucho a lo educativo.

En contraste, hay otros campos de saber, como los estudios de género o culturales, que sí han sacado mayor provecho a estos aportes de la teoría política y la antropología, por ejemplo. Existen recursos y aportes metodológicos o saberes elaborados específicos que pueden ser muy valiosos.

Recién hacías referencia a la influencia de los organismos internacionales, lo que significa que esta situación no atañe sólo a México, ¿cómo ves esta problemática en el resto de Latinoamérica?

Esta realidad no es sólo mexicana ni latinoamericana, cuando he asistido a eventos en otros países, fuera de la región -Europa, África, países de América del Norte- también lo he visto. Hay mucho trabajo por hacer, y es que la investigación educativa a nivel mundial ha estado siempre en relación, armónica o tensa, con las políticas educativas y éstas siempre han pedido recetas. Este pedido es entendible, pero es otra lógica, se debe responder a eso, pero no con exclusividad. Cómo va a responder la investigación educativa a las demandas políticas si no es a partir de un trabajo y una elaboración desde su propia inquietud, sus tiempos y regímenes



de acción. Desde los años 60 y 70 todo el trabajo de elaboración, de discusión teórica -lógica, epistémica, ontológica y conceptual-, se trata de posponer, desde las agencias internacionales y desde los gobiernos; éste es uno de los motivos de la cerrazón del campo; he leído diversos informes de agencias internacionales donde se plantea que la investigación educativa empieza y termina en la escuela. Ahora, ésa es una parte del problema, la otra tiene que ver con el desprecio general que existe sobre el trabajo teórico por parte de profesores, educadores o gestores de la actividad escolar, lo que Mélich llamaba la pereza mental que la teoría despierta en muchos de ellos. De todos modos, en algunos países se pueden encontrar aportes muy valiosos, mencionaba aproximaciones foucaultianas como las que realiza Stephen Ball, pero que no están centradas originalmente en lo educativo, sino que llegan a lo educativo desde otros ámbitos.

En México, los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) han ayudado mucho

Sí, se han realizado avances desde 1993, cuando se armó el primer estado del conocimiento contemplando una perspectiva filosófica. En aquel momento preparamos un cuadernillo compendiando toda la producción que se llamó -y aún hoy se llama- "Filosofía, teoría y campo de la educación". En estas dos décadas que pasaron ese cuadernillo se transformó en un librote. Armamos una trinchera desde el COMIE, con un grupo conformado por Marcela Gómez Sollano, Alicia de Alba y otras personas que se fueron sumando. Las tres llevamos mucho tiempo allí, tratando de que se mantenga este espacio de reconocimiento de la dimensión teórica y filosófica en la investigación educativa. Claro que cada uno de los campos de conocimiento del COMIE puede tener su dimensión teórica y de hecho, por ejemplo en currículum o subjetividad entre otros, no solo aparece la teoría sino que hay mucha demanda por teoría, a veces con una visión ingenua y otras no tanto, por eso decía anteriormente que es contradictoria, porque algunos piden más teoría y otros la posponen. Allí también hay un trabajo teórico importante, aunque no filosófico.

8

ANÁLISIS POLÍTICO DE DISCURSO Y EDUCACIÓN

La línea de investigación en la que te formaste en Essex se conoce como "Teoría de Discurso y Análisis Político", y la que impulsas desde México se llama Análisis Político de Discurso (APD) ¿cuál sería la diferencia?

Tanto la expresión en inglés como la que usamos en México implican una forma de diferenciarse del análisis lingüístico, literario o ideológico, al que estaba asociado el análisis de discurso en general. Lo que nosotros hacemos es análisis político, específicamente del discurso. Te voy a dar varias equivalencias, el APD es un horizonte de intelección, también es una analítica, es una perspectiva de investigación, una forma de mirar que se centra en lo político, que toma al discurso en su dimensión óntica como objeto de análisis; es decir, que se mira lo político en cualquier superficie discursiva, en todo proceso de significación. Desde el APD el discurso tiene esta doble dimensión, óntica como unidad de análisis, y también ontológica como horizonte teórico, como forma y ángulo de mirada.

¿Podrías detenerte con más detalle en las particularidades del APD y en cómo expresa esa articulación a la que te referías más arriba, entre lo educativo y otros campos de saber?

Desde hace bastante tiempo estoy preocupada por acercar a la educación otras disciplinas, en un momento en que bien podríamos cuestionar este asunto de las fronteras disciplinarias. En ese sentido el APD es un horizonte teórico, un emplazamiento de observación si lo decimos con Niklas Luhmann. No diría que es una perspectiva teórica o metodológica, en todo caso y en términos más propios, podría decir que es una perspectiva analítica, aunque yo me quedaría con la idea de que es un horizonte de intelección que articula una variedad de aportes de diferentes procedencias, de estrategias de lecturas, de posicionamientos ontológicos a los fines de interpretar los procesos históricos. Y también, eso sí, es una perspectiva de acción política.

En este horizonte se trata de allegarse los recursos teóricos -conceptos, lógicas y posicionamien-

tos- necesarios para cuestionar aquello que aparece como natural. Lo que se presenta como "dado" es un objeto que hay que problematizar, desnaturalizar, desedimentar, y esa es una de las tareas del APD. Ahora, si nos preguntamos qué tiene eso de político, yo diría que es justamente la desedimentación la que pone en evidencia el proceso mismo mediante el cual eso que se presenta como natural ha llegado a ser lo que hoy es. Poner en evidencia ese proceso permite mostrar las lógicas de inclusión y exclusión de lo que ha sido, y eso nos da la primera pista política. Ahora, el horizonte de intelección apunta al "discurso" en el sentido de que lo discursivo alude a un sistema de significación que organiza lo social, que participa de las formas de inserción en el mundo, inserción que se da inevitablemente a partir de mediaciones simbólicas. Por eso el APD involucra lo político como inclusión/exclusión, como prácticas hegemónicas de dominación, de persuasión, de convencimiento, de imposición, de antagonismos y de articulación, en el terreno de las prácticas significantes. Esta mirada se puede rastrear en dos fuentes filosóficas importantes, una es la pragmática wittgensteiniana, en los juegos de lenguaje, en un sentido que se juega siempre en un contexto; y la otra, en la distinción óntico ontológico de Heidegger, en el sentido de que el ser está siempre habitando en el lenguaje, no hay ontología al margen del lenguaje o de la significación y ésta es siempre situada. Eso marca la historicidad del ser, lo que Laclau y Mouffe adicionan a estos aportes es la dimensión política, mostrando que el lenguaje no es neutro, no es inocuo, lo que se puede enunciar y cómo se puede enunciar es producto de una relación de poder.

Y específicamente ¿qué tiene para aportar este proyecto académico y político?

En la línea de lo que vengo diciendo, lo que puede aportar, en primer lugar, es contribuir a desedimentar, a desnaturalizar una serie de conceptos, de estrategias y de emplazamientos de observación que por muchos años y en muchos lugares han sido tomados como incuestionables. En esa operación está en un lugar central el concepto mismo de educación, introduciendo lo político en el corazón mismo de lo educativo. Son muchas las cuestiones que han sido tomadas por dadas y ameritan ser problematizadas: la ecuación educación igual a escuela, la ilustración, la Razón como fuente y garante de la vida social, y un extenso etcétera. Por otra parte, creo que es el propio proceso de investigación el que se ve favorecido a partir de poner a jugar herramientas que el APD viene articulando. Ahora, soy enfática en esto, el APD no es nada sin la articulación de aportes de diversas procedencias, si lo enfatizo es porque esos aportes pueden articularse de numerosas maneras, no de una sola manera que se presenta como necesaria, incuestionable e ineludible.

Es decir, el APD permite fusionar puntos de atención y formas de mirar, que podríamos encontrar en diversas tradiciones y autores. Condensa formas del marxismo como el gramsciano, formas de la hermenéutica como la de Gadamer o Heidegger, cierta fenomenología como la de Berger y Luckmann, el psicoanálisis, la semiología, entre otras perspectivas que provienen de campos distintos, diseminados, separados política y disciplinariamente. Te permite poner a jugar puntos de tensión, formas de intelección y de mirada que están diseminadas y los amarra, los articula poniendo el foco en la dimensión política de los procesos. Son desarrollos que históricamente y contextualmente han estado muy separados y así, separados, han ingresado al campo educativo si es que han ingresado. Tienes a Foucault, a Gramsci y a tantos otros autores que suelen trabajarse separadamente y ponerlos a trabajar juntos, viendo las tensiones y puntos de contacto, me parece sumamente interesante.

Entonces, resumiendo, creo que el APD puede favorecer la profundización de argumentos, en un recorrido que articula teorías y análisis adecuados a los diversos objetos de estudio que se van construyendo en la investigación educativa, ya que no es una metodología que se aplique sino que se va adaptando, ajustando y configurando a partir de las preguntas y referentes empíricos en estudio. La proliferación de articulaciones que promueve, con el debido cuidado epistemológico, aporta a la investigación.

Es importante aclarar que, como investigadora, me interesa erradicar la preocupación epistémica de decir la verdad, ya que todo conocimiento es perspectivo y refutable. Entonces, para el APD deja de ser una preocupación cuál es la verdadera esencia de las cosas y cobra centralidad el análisis de las condiciones históricas que han producido ciertos procesos educativos.

"Habitualmente recibimos críticas y se nos 'acusá' de eclécticos o relativistas, 'caen en el abismo relativista' suelen decir (...) Yo defiendo el eclecticismo a partir de una consistencia que se sostiene en el terreno ontológico y epistemológico".

Lo que planteas pone en el centro de la discusión los límites y las posibilidades del eclecticismo, ¿qué responderías a las críticas que se le realizan habitualmente al pensamiento ecléctico?

Habitualmente recibimos críticas y se nos “acus” de eclécticos o relativistas, “caen en el abismo relativista” suelen decir; quién haya leído a Habermas ya encuentra toda la letanía allí. Pero no todos los que hablan de eclecticismo son críticos, yo defiendo el eclecticismo a partir de una consistencia que se sostiene en el terreno ontológico y epistemológico. En el terreno epistémico el APD adopta una posición crítica de la epistemología clásica -que norma la construcción del conocimiento verdadero-, sosteniendo una epistemología *perspectiva* como la que reconocería Foucault o Nietzsche con las sospechas al racionalismo, recuperando también al mismo Kuhn que habla de las revoluciones científicas, y también se puede sostener desde Rorty en sus elaboraciones sobre “La filosofía y el espejo de la naturaleza”, o la relativa a la contingencia del lenguaje. Hay un gran equipo y enormes aportes que se pueden encontrar en muchos lugares y en diversas fuentes, que se posicionan como sospecha al racionalismo, al positivismo, a la ilustración y a las ideas de verdad incuestionables. La otra parte es la ontológica, lo que permite un eclecticismo que no sea salvaje o espurio es el cuidado de la consistencia ontológica -que en APD es histórica, discursiva y política-, que está atenta a la compatibilidad entre los aportes que se están articulando. Claro, si no hubiera un trabajo de vigilancia epistemológica y ontológica el eclecticismo permitiría articular cualquier cosa, mezclando premisas incompatibles, que no comparto. Defiendo el eclecticismo y el hibridismo, con el debido cuidado y consistencia epistémicos.

Por otra parte, que me digan qué pensamiento no es compuesto y el resultado del aporte de distintas perspectivas, ni Einstein, ni Newton, ni Freud, y Marx mucho menos. No hay un químico que haya producido su conocimiento solo desde la química. Toda genealogía que se haga de las disciplinas, o de los pensadores, muestra que hibridismo y eclecticismo son constitutivos, en algunos casos más afortunados y en otros menos. El tema es qué estás articulando, y qué trabajo de vigilancia epistemológica estás realizando sobre tu investigación.

10

APD Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Eres fundadora y promotora del Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE) y del Programa de Análisis de Discurso e Investigación (PAPDI). Los dos colectivos tienen una producción importante en términos de discusión teórica, de generación de conocimiento, en la realización de eventos académicos y en la producción editorial, ¿cómo surgieron esos colectivos?

Creo que ayudó el proceso de institucionalización de la investigación educativa en México, porque hubo un congreso del COMIE a fines de los 80, y aunque el segundo se dio en 1993, creo que la investigación educativa comenzó a institucionalizarse para ese entonces y a cobrar presencia y mayor visibilidad, lo cual propició un ambiente más favorable y ayudó a mi trabajo. También tuve apoyos muy consistentes dentro del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, especialmente de Justa Ezpeleta, Eduardo Remedi, María de Ibarrola, Ruth Paradise, entre otros. Mis clases en la UNAM también ayudaron mucho, y especialmente el mantener los contactos con Inglaterra.

A mi regreso de Essex, del 90 al 92, armamos un seminario con Justa Ezpeleta, Josefina Granja, Gregorio Hernández y Marco Antonio Jiménez, donde leímos de modo sistemático varios autores como Bourdieu, Habermas, Foucault y Derrida. Para 1995, a los fines de ofrecerle algo a Adriana de Miguel, que llegaba de Argentina a realizar una estancia en México conmigo, convocamos nuevamente a Marco Antonio Jiménez, Josefina Granja, y algunos otros colegas, entre ellos a Alicia de Alba y a Marcela Gómez Sollano, con las que ya teníamos vínculos por el trabajo realizado en el segundo congreso del COMIE y porque ellas me habían invitado a impartir seminarios en los espacios de “Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” (APPEAL) en la Facultad de Filosofía y Letras, y el de “Currículum Siglo XXI” en el antiguo Centro de Estudios sobre la Universidad -hoy IISUE-, ambos pertenecientes a la UNAM. Con ese grupo

“Toda genealogía que se haga de las disciplinas, o de los pensadores, muestra que hibridismo y eclecticismo son constitutivos, en algunos casos más afortunados y en otros menos. El tema es qué estás articulando y qué trabajo de vigilancia epistemológica estás realizando sobre tu investigación”

creamos lo que se llamó Programa de Profundización en Análisis Político de Discurso, donde se fueron sumando con el tiempo Mercedes Ruiz, Bertha Orozco, José Carbajal, Silvia Fuentes y Alexis López, entre otros. En cierto momento, a fines de los 90, desdoblamos ese grupo y creamos el Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE) por un lado, y por otro el seminario Encuentro de Tesantes donde participaban mis estudiantes de posgrado presentando sus avances de investigación. En SADE se realizó un trabajo de seminario permanente desde 1998 hasta el 2002, dando origen a dos colecciones de libros colectivos, una colección teórica con tres volúmenes y otra llamada "Cuadernos De-deconstrucción Conceptual", que va por su volumen nº 9, publicado a principio de 2012. No mantenemos el seminario pero seguimos publicando y organizando eventos juntos.

Un desprendimiento de SADE, aunado a los Encuentros de Tesantes, dio origen al Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI) en 2003, donde participan investigadores en activo, estudiantes y graduados, con los que tenemos encuentros periódicos de discusión teórica y de avances de investigación; así como un evento anual de difusión y publicaciones conjuntas. En este momento estamos editando el quinto libro colectivo.

En retrospectiva y sin haberlo hecho concientemente, creo que la estrategia para abrir un espacio de trabajo con estos colectivos fue no haberme centrado a buscar apoyo dentro de mi institución, sino ir armando por fuera, interinstitucionalmente, generando publicaciones, visitas, invitados -como Laclau, Popkewitz, Mouffe, entre otros-, eventos científicos, en fin, varias cosas.

A partir del trabajo de esos colectivos, ¿cuáles han sido los aportes concretos que se han realizado desde este horizonte teórico a la investigación educativa, qué resultados se han plasmado desde el APD?

Hay aportes distintos, algunos son de orden temático, otros en la estrategia de investigación y otros teóricos, y muchas veces se combinan. Desde lo temático, hay muchos trabajos que han aportado al análisis de los procesos educativos fuera de la escuela, como educación de adultos, en movimientos sociales, en relación a medios de comunicación como la televisión comercial, en movimientos de jóvenes. En lo escolar, se ha trabajado con la formación de los docentes, desde la creación de políticas educativas, hasta la apropiación que hacen los actores tanto en la historia de inicios como la de fines del siglo XX. Desde la estrategia analítica, me interesa destacar cómo se han articulado distintas perspectivas, por ejemplo: en una investigación sobre un programa de educación ambiental se articuló el psicoanálisis, la sociología y el APD; en una investigación se combinaron estrategias etnográficas con el APD; en otro trabajo se articularon estudios de género, APD y el campo pedagógico; en otro, la historiografía y el APD; en otro más las perspectivas de Foucault con el APD. Son articulaciones interesantes que combinan insumos teóricos, estrategias de recolección de información y un tratamiento original en las formas de constituir corpus y el análisis al que se lo somete. Desde lo teórico, hay trabajos que han profundizado en los debates que se dan en torno a la construcción de los conceptos que rigen las políticas educativas contemporáneas, conceptos tales como "sociedad de conocimiento" y "calidad"; en esos trabajos se articula el APD con elementos foucaultianos y derrideanos, mostrando cómo, hasta qué punto, las propuestas de la "sociedad de conocimiento" y la "calidad educativa" constituyen discursos salvacionistas. Otro de los aportes teóricos, por ejemplo, está relacionado con la producción de categorías intermedias, que integra un campo de conceptualidad que no es precisamente la teorización general de gran abstracción, ni la teoría *ad hoc* que sirve para el caso específico o la coyuntura. La categoría intermedia no es el justo medio aristotélico, sino que pone en juego lógicas generales y abstractas para el análisis de procesos ónticos, históricos y particulares. No se refiere a la aplicación teórica, sino a la creación donde se debe generar algo distinto, nuevo, que no responde sólo a la especificidad del referente empírico ni responde sólo a la teoría general, sino que está en la tensión entre esos dos ámbitos; ofreciendo categorías inéditas para el estudio de los procesos que nos interesan.

El tema es complejo porque las apropiaciones y despliegues de cada investigador son muy diferentes, si bien hay trabajos que son más repetitivos del aparatado conceptual y otros que ponen en juego toda la lógica aunque su armado conceptual sea modesto. Habiendo señalado eso, creo que hay muchos aportes que pueden variar en estilo y en forma.

¿Cómo ha sido el diálogo con Argentina, a partir de tus viajes, del contacto con colegas y estudiantes?

El diálogo con los colegas argentinos ha sido muy fructífero y muy amistoso. Si pude abrir un

espacio en mi institución fue en alguna medida por Argentina, porque si me invitaban desde Argentina a dar cursos y conferencias, cosa que pasó desde temprano -1992-, eso mostraba en mi institución que algo tenía para decir y eso me ayudó a crear un espacio. Pero no sólo con pedagogos, sino también con historiadores, gente de la literatura, de la comunicación y también politólogos. El diálogo ha sido siempre muy interesante, en un primer momento gracias a las invitaciones de Adriana Puiggrós a la Universidad de Buenos Aires, a través de APPEAL, y una vez allí se sumó la invitación de la Universidad Nacional de Córdoba. Con los años fui profesora visitante también en las universidades de San Luís, Paraná, Rosario, Tucumán y el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. En mi último viaje en 2010, se sumó el diálogo con colegas de la Universidad de San Martín y de la Patagonia San Juan Bosco.

Notas

¹ El texto de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe "Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia" se publicó en 1985 planteando los fundamentos de lo que se conoce como postmarxismo y generando un enorme debate en los ámbitos académicos globales.