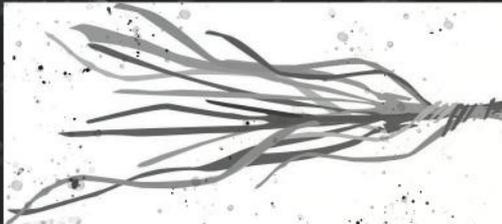
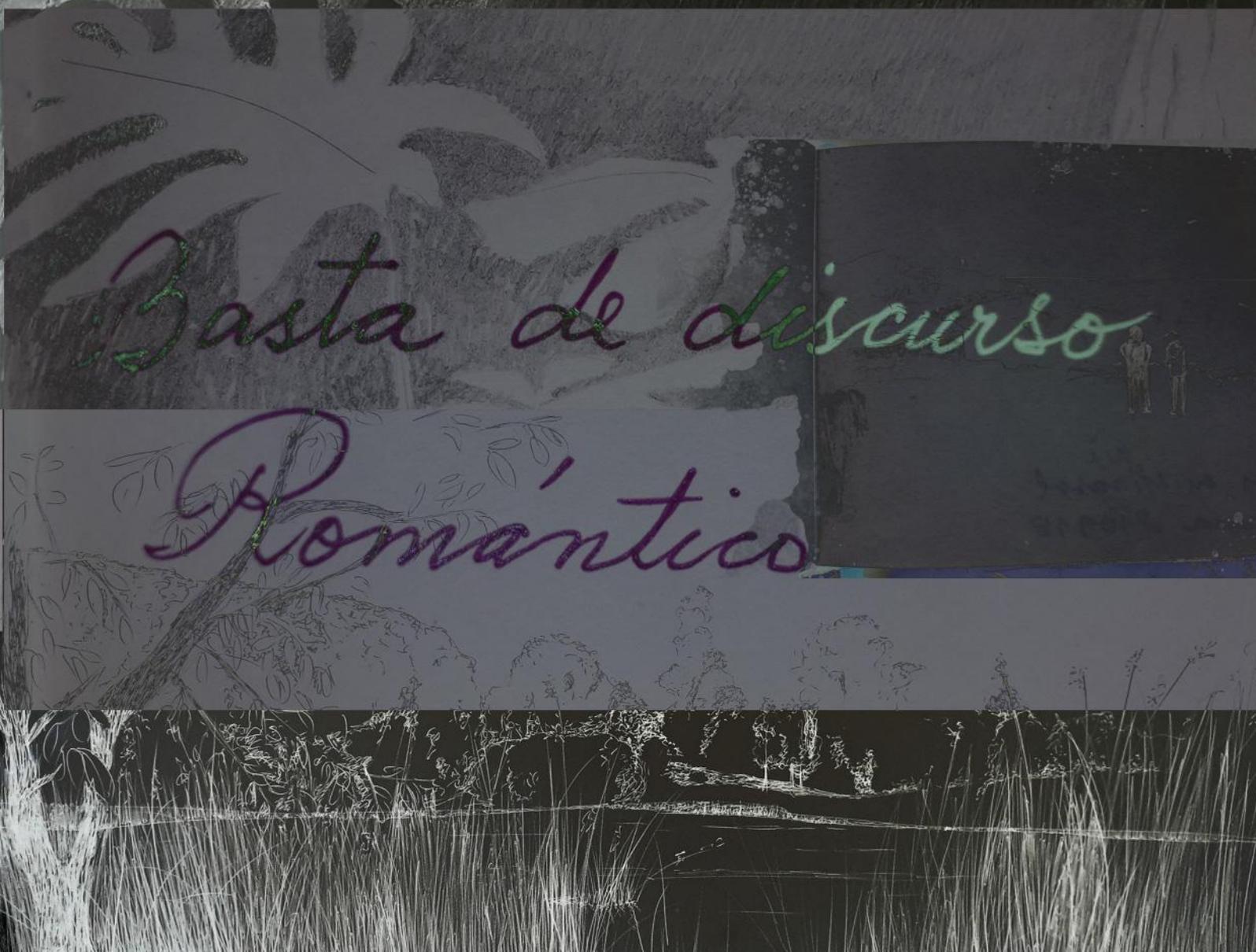


Valor
acostado en su lecho descubra que el
está enfermo
relaciones
ha sabido
su enfermo
Friedrich Nietzsche



ENTRAMADOS

Número 8 / Agosto - Diciembre 2020 / ISSN 2422-6459



Basta de discurso
Romántico



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA

- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Decana: Dra. Silvia Sleimen

Vicedecano: Dr. Federico Lorenc Valcarce (a cargo de la Secretaría de Investigación)

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

Director Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Director de la revista: Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista: Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMdP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (Universidad Nacional de Mar del Plata)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá, Colombia)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Comité Editorial

Silvia Branda (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Jonathan Aguirre (Universidad Nacional de Mar del Plata)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Asistente Técnica de Revistas Digitales: Bibl. Doc.
Luciana González
Diseño y diagramación de portada: Ornela Barone
Zalocco (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Evaluadorxs de artículos del presente número
Andrea Bustamante
Andrea Torricella
Claudia De Laurentis
David Bressan
Inés Elichiribehety
Jorgelina Carllassare
Laura Barragán
Laura Colombo
Luciana Grande
María Eugenia Degiampietro
María Guadalupe García
Mariana Cuesta
Noelia García
Nora Bustos
Pablo Migliorata
Patricia Weissmann
Paula Duhalde
Sofía Martín

Arte Ilustración de portada e interiores: MAE

María Alejandra Estifique (mae) de ahora en más.
Escenógrafa, directora de arte, artista textil, visual, performática. Dibujante buscando la síntesis en la línea y el plano. Gusto de capturar la esencia de las cosas y los seres en el instante en donde la vista, el tacto, mi sentir y percepción se conectan y el trazo aparece en la superficie del papel. Pareciera que no soy yo la que dibuja.
La producción de objetos creativos me excede y es allí donde necesito exponer lo realizado. Una búsqueda simple y constante en lo sutil. Una representación de mi realidad temporoespacial derramada en imágenes tomadas de esa otra realidad, de mi evocación y de mis deseos de concreción de algún sueño.
www.estifique.blogspot.com
boladenieve.org.ar/artista/8746/estifique-maria-alejandra
www.facebook.com/mariaalejandra.estifique

- ÍNDICE -

Editorial: Año nuevo, revista nueva (Sebastian Trueba)..... Pág. 4

Dossier de pedagogías queer

Presentación del dossier: PedagOrgía: Cuerpos, movimientos y afectos para una expansión cuir y colectiva de la pedagogía (Andrea Bustamante, Andrea Torricella y Sebastian Trueba)..... Pág. 8

Indagaciones sensoriales: Una entrevista sobre el goce, lo cotidiano, lo natural y lo orgánico en la educación con Rossana Godoy Lenz (Débora Romina García)..... Pág. 12

Disclosure – ser trans más allá de la pantalla: Cuando la vida imita el arte, aunque el arte no imite la vida (Naiane Kelly Borba Andrade)..... Pág. 19

Un ensayo sobre la desnudez: cuerpo y dispositivo de moda (Robson Guedes da Silva y Karina Mirian da Cruz Valença Alves)..... Pág. 26

Varias letras y algunos números. Los cuerpos en la escritura y en las clases virtuales: dos experiencias de escritura en una escuela de Gonnet, partido de La Plata (Santiago Abel) Pág. 34

La trama de un tejido: Hilos de la memoria escolar en mi primera infancia (décadas del setenta y ochenta del siglo xx) (Mariana Asensio)..... Pág. 46

Taller ESI: El aula virtual como dispositivo para la enseñanza universitaria y la formación docente (Mariana Buzeki y Patricia Weissmann)..... Pág. 57

Hacerse unx cuerpox. La performance decolonial como epistemología corporante (Santiago Díaz)..... Pág. 65

La incidencia del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de mujeres estudiantes del ciclo orientado del Colegio General Don Toribio de Luzuriaga (Alexander Elio Fernández) Pág. 83

Narrativa y experiencia: entrecruzamientos con cuerpos (im)perfectos (Débora Romina García)..... Pág. 96

La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas (Gisela Mariel Moschini y Edith Martínez)..... Pág. 106

Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras (Valeria Sardi)..... Pág. 121

Convocatoria de artículos de demanda continua

Repensando la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física. Una investigación desde la lógica interna del skate (Jorge Ricardo Saraví)..... Pág. 138

Relaciones con el saber. Un abordaje metodológico co-disciplinar (Bibiana Misischia, Martín Goin, Martín Chávez y Miguel Vanssay)..... Pág. 147

Cuba y las representaciones de los sujetos del Caribe hispano (Dilia Carolina Peña Navarro)..... Pág. 160

Vínculos transferenciales y enseñanza durante la educación en pandemia (Juan Franco, Graciela Susana Pascualetto y Daiana Stella)..... Pág. 172

Filosofía de la educación: Enfoque de su enseñanza (Graciela Flores y Stephanie Bustamante Salvatierra)..... Pág. 186

Aprendizajes significativos y aprendizajes integrales: La sistemática como ejemplo... (Carlos Alberto Zavaro Pérez)..... Pág. 197

- ÍNDICE -

Escuela y Sociedad. Un estudio de caso (*Patricia Weissmann y Patricia Amidolare*)..... Pág. 210

Una construcción cooperativa: La experiencia de jóvenes cooperativistas en la escuela secundaria (*Julio Pereiro*)..... Pág. 220

La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas (*Adriana Livia Caamaño y Marcela Beatriz Calvete*)..... Pág. 230

Reseñas de libros

Con nuestra propia mirada: Una reseña del libro de Donna Haraway (2019) Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno. Bilbao, Consonni (*Paula Valeria Gaggini y Mariana Paula Martino*)..... Pág. 240

Construir futuros posibles para la escuela: Prácticas para enriquecer los repertorios del presente (*Benjamín Rodríguez*)..... Pág. 243

- EDITORIAL -

Año nuevo, revista nueva

El 2020 fue un año de cambios a nivel global y nosotrxs, en esta revista, no pudimos mantenernos ajenxs.

Como si fuera poco el stress padecido por docentes, investigadorxs, escritorxs, evaluadorxs y editorxs a lo largo de un año que nos llevó a límites insospechados hace solo unos meses atrás; en la revista Entramados pensamos que sería bueno pasar de un número anual a dos y comenzar a trabajar con secciones nuevas y dossiers especiales. El pasado número se ajustó a normas de indexación de mayor calidad y se mejoró el funcionamiento interno de la revista. En el presente nos atrevimos a lanzar el primer dossier especial titulado: **“PedagOrgías: Materiales didácticos disidentes y educación (sexual). Cuerpos, movimientos y afectos”** coordinado por Andrea Bustamante, Andrea Torricella y Sebastian Trueba.

El desafío de llevar adelante dos secciones en simultáneo, la del dossier y la de la convocatoria de artículos libres, implicó para los editores un aprendizaje mayúsculo en tiempos pandémicos. Sin embargo, a pesar de las dificultades, la organización desde el distanciamiento y la virtualidad arrojaron resultados muy satisfactorios que se plasman en el presente número.

En este número se publican diecinueve artículos, una entrevista y dos reseñas de libros, lo que para nosotrxs representa un record en cantidad de publicaciones.

Por otro lado, desde la dirección de la revista Entramados, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, mantenemos la convicción de que esta revista debe continuar creciendo en este rumbo, dando visibilidad a los trabajos de investigadorxs, extensionistas y docentes de américa latina; debido a lo cual es que decidimos profundizar los avances generados durante este año en la revista, manteniendo este sistema binario consistente en una sección de artículos libres que representen un aporte al campo de la educación y de la sociedad, al tiempo que sostendremos los dossiers temáticos. Para el año próximo, tenemos previstos los dossiers con la intención de profundizar los lazos latinoamericanos aumentando la cantidad de trabajos bilingües en portugués y en español al tiempo que nos interesa visibilizar proyectos de extensión de interés para el campo de la educación y la sociedad.

La organización del presente número comienza con la presentación del dossier queer, en donde se explican sus intencionalidades y potencias, seguido por la entrevista y los diez artículos que componen esa sección. Después de eso se presentan los artículos que componen la sección libre y se finaliza con dos reseñas de libros.

Con todo esto y con la alegría que nos genera realizar esta publicación en este contexto es que lxs invitamos a la lectura y difusión la revista Entramados N° 8.

Sebastian Adolfo Trueba
Director de la revista Entramados : educación y sociedad

PedagOrgías:
materiales didácticos
disidentes educación (sexual)
Cuerpos, movimiento y afectos

*Basta de discurso
Romántico*



DOSSIER

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER -

PedagOrgía: Cuerpos, movimientos y afectos para una expansión cuir y colectiva de la pedagogía

Andrea Bustamante¹

Andrea Torricella²

Sebastián Trueba³

“...la repugnancia ha sido utilizada a lo largo de la historia para excluir y marginar a grupos o personas que concitan sobre sí el temor y el aborrecimiento del grupo dominante respecto de la propia animalidad y mortalidad.”

Martha Nussbaum (2006, p. 27)

El juego de palabras entre pedagogía y el sufijo *-orgía* quiere incomodar porque construye una representación específica de la sexualidad en medio de la escena pedagógica. La orgía es una de esas conductas eróticas que quedan excluidas en los límites exteriores del círculo mágico de la sexualidad del que hablaba Gayle Rubin: “toda la sexualidad valorada como mala, anormal, antinatural, depravada, insana o maldita” (2018, p.95). También repugnante. La repugnancia es una emoción poderosa nos dice val flores retomando a Martha Nussbaum (en Flores, 2009). La repugnancia modela nuestra intimidad y estructura gran parte de nuestra cotidianeidad, encarna ideas mágicas de contaminación y aspiraciones de pureza, inmortalidad y no-animalidad (Flores, 2009). Es una emoción que se ha utilizado para excluir y construir una jerarquía social que califica de manera desigual a las personas en cuanto a su valor y, de este modo, corporizar el rechazo a la contaminación y el repudio de una proximidad no deseada (Flores, 2009). Pero aún así, queremos incomodar, recuperar también el gesto queer de inversión semántica y apropiarnos de la orgía en sus dimensiones eróticas, colectivas y públicas para hablar de la pedagogía y compartir experiencias. Esa fue nuestra propuesta a la revista *Entramados*.

El Dossier que aquí presentamos, “*PedagOrgías: Materiales didácticos disidentes y educación (sexual). Cuerpos, movimientos y afectos*”, fue una propuesta del Grupo de Extensión *PedagOrgía*⁴ de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el cual participamos. Es parte también del proyecto de extensión “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de educación viva para generar materiales didácticos disidentes”⁵. El nombre del grupo, que en este Dossier retomamos, a la vez que propone disputar la representación de los sentidos extractivistas asociados a la erótica de lo grupal, coloca los saberes de la educación en un primer plano. Reconoce de este modo que nuestros modos de conocer, ser y saber están profundamente afectados por nuestras corporalidades y sexualidades. Pretende resaltar el valor de componer una comunidad de aprendizaje en la que la liberación del conocimiento no sea sólo intelectual sino también corporal y afectiva (Hooks, 2019). Desde la restauración de nuestras capacidades afectadas y afectivizantes, el placer deviene en una oportunidad para subjetivar nuestros deseos. El sufijo orgía, entonces, no debe leerse en los términos sexuales de la normalidad hétero (Britzman, 2016), sino más bien en la potencia de cuerpos pulsantes que se reconocen a sí mismo en la expansión colectiva de sus deseos.

En un contexto en el que las formas heteropatriarcales todavía inciden profundamente en los espacios educativos que habitamos, las *pedagogías cuir* (Ramallo, 2019) movilizan prácticas y

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER -

discursos que desplazan, intervienen y tensionan su pretendida normalidad. Este Dossier se propone recuperar esas tácticas y estrategias indisciplinadas, inapropiadas, bajas de aprendizaje comunitario en la vida social y el espacio público. Es un espacio de intercambio en torno a experiencias, para compartir materiales y también un espacio de experimentación con el cuerpo.

El Dossier está compuesto por doce trabajos que se pueden catalogar en su dispersión como artículos académicos, entrevistas, ensayos, reflexiones en los que habitan afectos, cuerpos, experiencias y movimientos que han propiciado y propician el aprendizaje en diferentes contextos. La procedencia de su autoría también es heterogénea: se localiza en espacios locales y regionales y aquel escenario internacional de diálogo sobre experiencias y materialidades en educación cuir.

Débora Romina García nos comparte una conversación sobre la experiencia de vivir la educación, expresar sentires que nos interpelan en la vorágine del aula cotidiana. En *Indagaciones sensoriales: Una entrevista sobre el goce, lo cotidiano, lo natural y lo orgánico en la educación con Rossana Godoy Lenz*, pretende visibilizar una mirada sensible sobre la niñez, reivindicando la escuela-vida para que cada docente pueda habitar lo pedagógico desde diferentes espacios que tienen que ver con la vida de cada sujeto. Una entrevista que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de pensar una escuela sensible hoy.

Disclosure-ser trans más allá de la pantalla: cuando la vida imita al arte, aunque el arte no imita la vida, de Naiane Kelly Borba Andrade es un ensayo que se centra en el análisis del documental producido por San Feder en 2020 que muestra la relación entre la emergencia de personas trans en los medios y las representaciones que emergen de ellas, en términos de qué espacios y oportunidades de trabajo se hacen posibles a partir de la representatividad de la disidencia sexual en la industria mediática.

Robson Guedes da Silva y Karina Mirian da Cruz Valença en *“Un ensayo sobre la desnudez”* se preguntan por los regímenes regulatorios que direccionan la visibilidad/invisibilidad de un cuerpo desnudo y reflexionan en torno al dispositivo de la moda como una de las formas de determinar qué desnudez importa o será castigada. Es un ensayo que ofrece una propuesta pedagógica en torno a la materialidad de las imágenes de los cuerpos desnudos.

Santiago Abel presenta *“Varias letras y algunos números. Los cuerpos en la escritura y en las clases virtuales: dos experiencias en una escuela de Gonnet, partido de La Plata”*. El aula de Literatura es un espacio habitado por los sentires, las emociones, la palabra. Las experiencias narradas proponen pensar y reflexionar acerca de qué cuerpos son los que transitan en las aulas, cuerpos callados, cuerpos tímidos, cuerpos desafiantes. Mucho para pensar.

Mariana Asensio acompaña este dossier con una biografía de su memoria escolar que recupera los hilos de su infancia y se detiene en los colores de su trama. *“La trama del tejido: hilos de la memoria escolar en mi primera infancia (décadas del setenta y ochenta del siglo xx)”* es un texto escrito desde la amorosidad teniendo como propósito hallar los sentidos de las marcas que aquel tiempo produjo en su subjetividad.

El artículo *“Taller ESI: El aula virtual como dispositivo para la enseñanza universitaria y la formación docente”* de Mariana Buzeki y Patricia Weissmann recuperan una experiencia de un Taller Virtual de Educación Sexual Integral ofrecido en distintos profesados de la Universidad Nacional de Mar del Plata y en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Las autoras analizan su propia experiencia, las tensiones y los desafíos que surgieron en la enseñanza de diferentes espacios disciplinares y los desafíos que presenta la enseñanza virtual en el contexto actual de pandemia para docentes y estudiantes.

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER -

En “*Hacerse unx cuerpx. La performance decolonial como epistemología corporante*” Santiago Díaz analiza tres performances y vidas artístico-políticas decoloniales, latinoamericanas y trans-feministas: Daniel B. Chávez (México), Lukas Avendaño (México), Yecid Calderón (Colombia). Este artículo propone una particular apreciación de la performance como epistemología descolonizadora en donde es posible, a partir de lo erótico y lo corporante, subvertir la educación sentimental colonial sobre nuestros cuerpos. Lo colectivo, las afecciones, los saberes sensibles y el activismo posibilitan una experiencia pedagógica y epistemológica en torno a formas no heteropatriarcales de sentir, de ser y de pensar.

En “*La incidencia del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de mujeres estudiantes del ciclo orientado del Colegio General Don Toribio de Luzuriaga*”, Alexander Elio Fernández analiza un aspecto poco visibilizado de las trayectorias escolares, como lo es el trabajo de cuidado que realizan lxs estudiantes. La investigación realizada en un colegio de la provincia de San Juan, Argentina; evidencia diferencias de género que condicionan al estudiantado femeninas oportunidades de acceso a la educación secundaria.

Débora Romina García aborda en su artículo la planificación centrada en la persona en instituciones con estudiantes con discapacidad múltiple. “*Narrativa y experiencia: entrecruzamientos con cuerpos (im)perfectos*” da cuenta del entramado posible que vincula investigación y en enseñanza en educación especial. Un artículo que pone en diálogo las miradas docentes y las miradas institucionales acerca de la discapacidad.

Gisela Mariel Moschini y Edith Martínez son autoras de un artículo que analizan críticamente las dinámicas colectivas de las instituciones y los modos de regulación en torno a las corporalidades que suponen los acuerdos de convivencia como forma posdisciplinaria. En “*La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas*” las autoras analizan las tensiones en torno a la vieja educación disciplinar sobre los cuerpos y las novedades que permiten incorporar los acuerdos de convivencia en torno a una regulación propuesta por los actores involucrados.

Las disposiciones corporales también son analizadas en el artículo de Valeria Sardi “*Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras*”. Desde una mirada autoetnográfica reflexiona sobre la lectura como experiencia corporeizada y sexualizada en su formación como docente de Letras. Un aporte significativo en torno a nuestra presencia corporeizada en la práctica docente y en la lectura.

En el cierre de un año en donde la vulnerabilidad de nuestros cuerpos, nuestra animalidad poshumana, se puso en el centro de nuestra experiencia social, queremos recuperar también la metáfora del compostaje como proceso repugnante y transformador. Son tiempos de urgencia, tiempos que nos muestran que estamos enlazados y entrelazados los unos con los otros, afirman Paula Valeria y Gaggini Mariana Paula Martino en su reseña del libro de Donna Haraway *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno* realizada por. Es una invitación a una lectura, pero también, a desarmar las emociones repugnantes de nuestra animalidad y construir un mundo más habitable con ellas.

Les invitamos en este Dossier a recuperar experiencias, materiales, prácticas epistémicas y pedagógicas en donde el cuerpo y los afectos se contaminan y se mueven en una expansión colectiva que bien puede experimentarse como una orgía. Bienvenides, ¡pasen y sientan!

Referencias bibliográficas

- PRESENTACIÓN DEL DOSSIER -

- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza, ley*. Buenos Aires, Katz Ed.
- Rubin, G. (2018). "Reflexionando sobre el sexo", Gayle Rubin en el crepúsculo del brillo. La teoría como justicia erótica, Córdoba, bocavulvaria ediciones.
- Flores, v. (2009). "Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación", en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/04/asco-y-heteronormatividad-apuntes-para.html>
- Hooks, b (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* Sao Pablo, Editora WMF Martins Fontes.
- Britzman, D. (2016). "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto", en *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Ramallo, F. (2019). "Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores", *Série-Estudios, Campo Grande, MS*, v. 24, n. 52, p. 101-122, set./dez.

Notas

¹ Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-UNMdP) y Grupo de Extensión PedagOrgía (FHUM-UNMdP). Coordinadora de Especialistas de Prácticas del Lenguaje en la Dirección Provincial del nivel Primario (2018-2019). Docente en el I.S.F.D. N°19 y en la UNMDP.

² Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (CESP-UNMdP), Investigadora del CONICET (INHUS-UNMdP) y

³ Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-UNMdP), Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-UNMdP) y Grupo de Extensión PedagOrgía (FHUM-UNMdP). Docente de nivel secundario. Profesor en carreras docentes en ISFD n°19 / ISFD n°84 / ISPEFQuilmes. Docente de grado y posgrado en UNMdP y UNR.

⁴ *PedagOrgía Grupo de Extensión Cuir*, Departamento de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁵ Facultad de Humanidades - UNMdP. Director: Francisco Ramallo y codirector: Sebastián Trueba.

Indagaciones sensoriales: Una entrevista sobre el goce, lo cotidiano, lo natural y lo orgánico en la educación con Rossana Godoy Lenz¹

Sensory inquiries: An interview about enjoyment, the everyday, the natural and the organic in education with Rossana Godoy Lenz

Débora Romina García²

Resumen: Este texto reproduce el lenguaje escrito de una conversación sobre las reflexiones de lo vivido y la experiencia indagativa que se manifiesta en las indagaciones sensoriales en la educación. El potencial que pasa desapercibido por no ser validado, es la preocupación desde la cual Rossana se propone conversar. Seducirnos con ella sobre las investigaciones vivas y los aprendizajes sensibles nos sumergen en la vida misma acercándonos a reconocernos sensibles frente a nuestros sentidos y desde nuestra vida misma. En estos tiempos complejos, la reivindicación de una escuela vida puede ser cobijo y a la vez una oportunidad para resignificar y sentir. Esta recuperación íntima tan generosa que comparte a lo largo de toda entrevista, propone abrir los espacios de formación docente hacia esas experiencias sensibles en pos de esa afectante transformación educativa.

Palabras clave: Educación, Investigación, Pedagogía, Sensibilidad, Sensorial.

Abstract: This text reproduces the written language of a conversation about the reflections of what has been lived and the investigative experience that is manifested in sensory inquiries in education. The potential that goes unnoticed because it is not validated is the concern from which Rossana proposes to talk. Seducing ourselves with it on living investigations and sensitive learning immerse us in life itself, bringing us closer to recognizing ourselves as sensitive to our senses and from our own life. In these complex times, the vindication of a school of life can be shelter and at the same time an opportunity to resignify and feel. This intimate recovery so generous that he shares throughout every interview, proposes to open the spaces of teacher training towards those sensitive experiences in pursuit of that affecting educational transformation.

Keywords: education, investigation, pedagogy, sensitivity, sensory

D: ¿Qué enfoques te seducen hoy para investigar y comprender lo educativo?

R: Vamos a hacer inicio de este encuentro virtual, muchas gracias por la invitación. Te saludo desde la sala de mi casa, contemplando la vista del Valle de Elqui. Acompañada de Carlota mi gata, mirando como la brisa mueve las hojas de los árboles, mientras los pajaritos andan por ahí dando vueltas, en medio de sombras y luces que se posan en las flores del jardín; acá estamos frente a la textura del pasto verde y la gravilla blanca donde descansan Blanquita y Fina, mis perritas queridas. Es un día de sol y agradezco que tengamos la posibilidad de conectar con estas imágenes, porque de alguna manera, estas imágenes son las que tienen que ver con aquello que me seduce para investigar. El sentido y la mirada indagativa que se reconoce en el vivir, que da presencia a nuestros afectos y se experimenta en el aprendizaje sensible. Me seduce la indagación que emerge habitando la sensorialidad, los sentires en el cuerpo, desde las reflexiones de lo vivido; experiencia indagativa que se manifiesta en el goce, sintiendo la vida, lo cotidiano, lo natural y lo orgánico.

Vivir indagativamente es una oportunidad permanente de leer nuestros sentires, pensares, una forma de explorar, sorprenderse y crear reuunidxs, darnos la posibilidad de situarnos y de

evidenciar los desplazamientos del racionalismo, las transformaciones de lo naturalizado, y también constatar el nacimiento permanente de los nuevos sentidos en y desde nuestras vidas. Me seduce la experiencia de indagación-transformación, cuando indagar transforma y la transformación advierte el nacimiento de esos nuevos sentidos.

Una mirada sensible, sutil de la realidad, una mirada que nace, que emerge, que atraviesa los cuerpos, conlleva intercambios, cambios que nos afectan, ¿no? Pareciera ser que cuando estamos advirtiendo la experiencia indagativa, estamos habitando esa dimensión humana, lo vital, la vida. Los niños, niñas y niños, quienes van a estar presentes a lo largo de esta conversación, establecen relaciones sorprendentes, originales, indagan y advierten el mundo mientras lo viven, enactivamente nos dice Varela. Las nociones que aplican para la comprensión del mundo, no siempre tienen resonancia en las relaciones que siguen siendo valoradas por la racionalidad científica.

La mirada sensible e integrativa en la niñez, sus formas de comprender, explicar y darle sentido a sus vivencias es un buen ejemplo de las investigaciones vivas. Constituye una oportunidad para conectar con nuestra historia de vida, lo que acontece, con la memoria, las marcas profundas ancestrales, familiares, conectar con los aprendizajes que ya están siendo y que no advertimos. Situarnos en ese estado sensible indagativo, es disponernos a recibir los saberes profundos que habitan en cada uno de nosotros. Diría que lo que me seduce de la indagación hoy, es la presencia de la dimensión humana invisibilizada y soterrada aún. En Educación, el peso del empirismo lógico de los tiempos modernos, a pesar de la crisis de la racionalidad, sigue otorgando valor a los discursos productores de verdad como referentes de calidad; aun cuando la experiencia ya no se consigna como criterio último de la verdad, sí esperamos la neutralidad de las aseveraciones.

Una dimensión humana que en los tiempos modernos hemos mantenido soterrada, aún cuando es parte de nuestras vidas. Reconocernos seres sensibles, sensoriales, afectivos, es reconocer nuestros cuerpos conectados con el pulso vital, con la vida de lo que nos rodea, con nuestras propias vidas. Vida conectada con el sentir, también con el pensar, vinculada y conectada en las distintas experiencias que nos toca vivir, no? Si miramos las experiencias en educación, todos los intercambios nos van configurando como seres humanos en los distintos espacios-tiempos, en los distintos territorios. Entonces si hubiese que reconocer algún enfoque, la mirada indagativa que me seduce, es aquella que se mueve de la racionalidad como único referente de comprensión del mundo, de producción de significados y de sentidos.

Esta mirada que conecta con nosotros, con lo otro, con otros, con lo que nos rodea, es una invitación a indagar reconociendo el todo: desde el sonido del agua, las luces del cielo, las sonrisas de los niños de la calle, desde las grietas de la piel de los abuelos, el frío aire de nuestros soplos y el tibio aire de nuestras exhalaciones, la experiencia de los distintos sabores y consistencias, entre tantas otras formas de sentir y vivenciar. El mundo sensible como retórica para indagar a partir de olores, imágenes, texturas, sonidos, sabores como retóricas que nos llevan a nuevos imaginarios, simbolismos y significados del mundo.

En la Educación no siempre hay tiempo para ello, pareciera ser que aquello que se vive desde lo sensible, lo sensorial, lo sutil, no fuera esencial, no fuera tan importante. Indagar en educación, es reconocer esta dimensión humana integrativamente. Sentir las sensorialidades permite advertir nuevas configuraciones, significados que pueden dar paso a nuevas luces para las pedagogías, mostrando nuevos posibles escenarios educativos. Pareciera ser que, si dejamos de habitar esta condición, dejamos de visibilizar nuestra propia humanidad en la Educación.

Entonces si hubiese que reconocer alguna mirada para advertir estos sentidos de vida y nuevas comprensiones del mundo para los nuevos escenarios educativos, no quisiera hablar de marco o perspectiva, ya que por lo general se encuadran en sus propios límites, haciendo reconocimiento de sus propias fronteras. Me inspira desdibujar esos bordes, y reconocernos en la emergencia de las novedades y las aventuras que trae lo nuevo. Las vivencias que despiertan las miradas de los nuevos sentidos van emergiendo del andar, de los procesos, de las relaciones e intercambios que ocurren conformando las trayectorias de vida, trayectorias de aprendizaje de esas vivencias. Si estuviésemos delimitados en estos marcos, enfoques, y perspectivas, no veríamos las oportunidades de transbordarlos. Mi apreciación al respecto, es que ese devenir emergente otorga la posibilidad de desvestir las miradas, deshabilitarlas, para seguir configurando y reconfigurando nuevas educaciones posibles.

Ser, hacer, estar en esta condición dinámica, condición vital, de cambio de configuraciones, es una invitación a recuperar la humanidad, no me refiero a una nueva humanidad, me refiero a “recuperar nuestra propia humanidad, múltiple, cambiante, vinculante, erótica, indescifrable, lúdica, creativa, sutil, conectada.”

D: Los límites nos llevan a ser, pero no nos dejan ser...

R: El tema de los límites desde los enfoques o perspectivas es súper interesante. El pensamiento abismal, ya señalado como el pensamiento cartesiano que desde el siglo XVI hasta nuestros tiempos, se sigue imponiendo, en las ciencias sociales como la forma de comprender el mundo. Nos ha mantenido habitando lo educativo con las fronteras de la norma para alcanzar la calidad y desde su hegemonía, ha venido coartando la emergencia o generación de nuevas y pluri configuraciones de lo educativo.

Hemos sido espectadores del potencial creativo de muchas comunidades que no alcanzan a ver materializadas sus propias propuestas y proyectos educativos, ya que terminan desapareciendo en el tiempo, al no ser reconocidas como propuestas educativas formales, validadas por las certificaciones oficiales.

No sería interesante que la propuesta en educación más que dar cumplimiento a las certificaciones de calidad nacional e internacional, puedan cautelar su condición de existir desde los aportes y configuraciones de las propias comunidades. Mis reflexiones están muy ligadas a la teoría general de sistemas, reconocen también los aportes de la teoría de la complejidad y la construcción del sentido comunitario en y desde el mundo, la pedagogía enactiva. Los aprendizajes significativos que tienen que ver con reconocernos como especies de compañía, como sujetos que vivimos en relación, en redes multi naturales, alejados del antropocentrismo atómico, surgen en el andar, en los procesos y en la emergencia de los aprendizajes. Superar la comprensión dicotómica del mundo, superar las distancias de mi experiencia y de la tuya. Aquello que somos ocurre en las conversaciones diría Maturana, en los intercambios que nos dan la posibilidad de advertirnos como una extensión del otro, en palabras de Haraway. Experiencias que desestabilizan nuestras formas de sentir y pensar en el mundo, y al mismo tiempo que propenden a la homeostasis corporal y social. Habitamos un nosotros, un espacio-tiempo de todos desde donde nos acompañamos.

D: ¿De qué manera avanzar en la construcción de ambientes de aprendizajes que promuevan esta mirada?

R: Esta pregunta es para cada día. Dar paso a las nuevas configuraciones para alcanzar nuevos escenarios educativos requiere habitar el mundo sensible. Sensible advirtiendo nuevos

horizontes, reformulando lo andado, desestabilizando lo aprendido, reflexionando las trayectorias entre todxs: maestros, estudiantes niños, niñas, niñes, familias, abuelos, jóvenes; reconociendo sus voces desde los distintos territorios, dando más cabida al silencio en nuestras conversaciones, más movimientos a nuestros cuerpos, más celebraciones a la vida. Se me vienen imágenes como la de desaparecer entre los bosques, suspendernos en la humedad de las nubes, sentir la tierra y el lodo a la vez. Tantas vivencias que hablan, tantas experiencias que iluminan el imaginario y las múltiples posibilidades para habitar lo educativo.

Aun así, hace más de un siglo hemos estado advirtiendo la estabilidad en la práctica educativa y la emergencia de nuevas iniciativas que nos recuerdan algunos principios y orientaciones como: la colaboración, la vivencia al momento de aprender, la inclusión, lo comunitario, el arte, educación emocional, ecoeducación, educar para la paz, entre tantas otras. Estos desplazamientos de la educación que interpelan las prácticas tradicionales, son iniciativas que han valorado la creación de nuevos ambientes de aprendizaje. Sin embargo, nos preguntamos ¿Qué sigue sosteniendo la permanencia de las prácticas tradicionales?, ¿Por qué la innovación no necesariamente conlleva el deshargar las prácticas cotidianas? ¿Por qué la docencia sigue marcada por normativas hegemónicas? ¿De qué manera nos movemos del cumplimiento normativo, productivo, de resultados y competencia hacia la expansión y las transformaciones de lo humano?

Nos ha hecho muy bien escuchar distintas voces. Hemos puesto en valor los saberes ancestrales de los pueblos originarios, la ecología, las actitudes de vida por la vida y para la vida, la variabilidad, la pluriculturalidad, las voces de los niñxs, los territorios diversos, los vínculos, el arte, las emociones. Un escenario de aprendizaje que hoy me resuena con sentido, es la “Pedagogía de la tierra”, no para representar la tierra como un espacio físico donde aprender, sino que reconocerla desde su epistémica, naturaleza, culturalidad, memoria de las afectaciones, la tierra como la vida misma.

La tierra es el lugar de todxs. La tierra es el tiempo de lo que hoy somos y vivimos. La tierra es la memoria, nos recuerda nuestros orígenes y nos sitúa en la experiencia. La tierra, enactivamente nos permite reconocernos, sentir, comprender la presencia y el estado de las cosas, tanto de lo natural como de lo cultural, somos cultura. En la tierra hemos tenido la posibilidad de transitar a través de las sombras, de las luces, de las violencias, de la guerra, de la paz, de las bondades más excelsas, de las contaminaciones más brutales, los odios y los amores. En la tierra tenemos la posibilidad de reconfigurar la realidad y los sueños, las posibilidades y las fantasías, por lo tanto, cuando pienso en la pedagogía de la tierra, estoy viendo el patio de la casa, el abrazo de lxs niñxs, la calle, el sabor del mango, los parques, la humedad de mi cuerpo, las orillas de los mares, los campos y los insectos en el encuentro, el susurro de los enfermos, la ausencia de lxs invisibilizadxs, en el reflejo del agua, los arcoíris, los fuegos indígenas, la oscuridad de la soledad. La tierra es el espacio-tiempo donde se configuran los aprendizajes, aquellos que nos marcan, los que dejan huellas, los que nos hacen morir y vivir a la vez; la pedagogía de la tierra que da paso a las bifurcaciones, a los destellos, al regreso de lo que negamos, a la duda y los temores, a los sueños y los cantos.

D: ¿Y la escuela?

R: Reivindicar el valor de una “escuela vida” como un espacio-tiempo de aprendizaje es valorar la compañía de quienes están y quienes ya partieron, las conversaciones consigo mismo, con las guaguas y los ancianos; reunirnos, congregarnos, incluirnos en un espacio-tiempo y leer los matices de lo sutil, valorar las nuevas realidades posibles. Pensar en nuevos ambientes educativos para avanzar en la recuperación de lo humano, requiere asumir el recorrido del

aprendizaje como un tránsito de vida y advertir los nuevos andando, habitando la variabilidad, los distintos territorios de la diversidad.

Reconocernos como parte de esos distintos territorios, resonando desde nuestra cultura con otra diferente, viendo la extensión de mis simbolismos como una continuidad articulada con los simbolismos de otros latitudes. El contexto social, político, emocional, espiritual se abre como posibilidad para reconocernos en unidad global planetaria. Lo que parece diferente en las formas de convivir, nos regala la posibilidad de descubrirnos y reconocer el nosotrxs; el contexto que parece ajeno y desconocido, nos permite advertir los sentidos compartidos.

D: ¿Ello tiene que ver con la condición humana?

R: Reconocernos como humanidad es reconocernos en unidad. Las condiciones humanas no se juegan en lo que yo soy o en los que tu eres, sino que en lo que somos. Cuando bailamos una danza con los hermanos mayores de los pueblos originarios, son nuestros pies en la tierra, nuestros movimientos en el aire, nuestras sonrisas cruzadas. Recuerdo en Ecuador, el encuentro con los hermanos Otavaleños y la alegría de tomarnos de las manos, girar y abrazar la melodía con los pies; o en las calles de Cuba formando rondas donde el ritmo es de todos, uno solo; viene a la memoria de mi cuerpo los saltos de los niños calatos en el Sur de Etiopía lanzándose al río y nuestras sonrisas en la infancia tirándonos desde los roqueríos a las aguas de los lagos en el Sur de Chile. Reconocer la unidad, reconociendo las diferencias para reconocer un nosotros. Ahí está la vida, el universo como posibilidad de aprendizaje, ahí están las escuelas. Esa escuela vida, aquella experiencia encriptada es la experiencia vital. Recuperar la humanidad, sentir el encuentro, reconocer las relaciones es la invitación de Pedagogía de la Tierra. Esta escuela no sólo abraza los elementos naturales, culturales, como una pedagogía ecológica, sino que abraza esa condición de seres afectivos, sociales, también mentales, y espirituales como oportunidad para abrazarnos a la tierra. Comprender el sentido de la Pedagogía de la tierra, es una oportunidad para reconocernos como extensión, como fuerza y energía vital; oportunidad para recuperarnos, pedagogía de la memoria de nuestros cuerpos; pedagogía que nos invita a nacer cada vez, nacer cada momento, y transformarnos advirtiendo la novedad. Me pregunto por qué tanto esfuerzo en dejar de ser, deshabitar, descolonizar, desprender... no será que lo vital más tiene que ver con advertir el nacimiento, lo que está emergiendo. Creo en esa pedagogía vital, en la pedagogía de la tierra trae un hoy cargado de raíces y de historia, sensible a la memoria del dolor y del sufrimiento, al abuso y a la exclusión. Una pedagogía que advierte el cambio, que se alegra con el devenir y los nacimientos, con la emergencia de lo inesperado. Yo creo que esa pedagogía vida, es una pedagogía que nos invita al territorio, que nos invita a reconocer lo vital, que nos invita a recuperar nuestras voces.

D: ¿Vos crees que la escuela puede abrirse a este cambio?

R: Creo que sí, uno de los grandes aprendizajes en esta pandemia y educación remota es que el confinamiento no confina, la distancia no nos aleja, la presencia tras la pantalla no nos separa. La escuela puede realzar la necesidad de sumergirse en el color de los cielos, en las texturas de las flores, el calor del sol, las temperaturas de los cuerpos, las noches estrelladas, en los abrazos de los niños, en las manos de los artistas, en las creaciones tecnológicas, en la pureza de las aguas, entre tantas otras experiencias vitales.

D: ¿Los aprendizajes ocurren de compartir sentires con otros?

R: ¿Qué hemos aprendido de botánica en un aula? ¿Qué hemos aprendido de cuidarnos cuando los niños no cruzan sus juegos de patios con los jóvenes? ¿De qué manera nos inspira la creación cuando sólo advertimos los resultados que suponen innovación? La escuela nos ha de

permitir ser, estar y no estar, celebrar, intuir, comunicar, soñar, crear e imaginar. La escuela nos puede invitar al silencio, a recorrer nuestros temores, miedos, a compartir los sin sentido. La escuela puede ser el lugar que te abraza, que te invita, que te acoge, la oportunidad de relacionarnos con esa nueva forma de habitar.

Los hermanos mayores en la conferencia Cumbre de los pueblos originarios nos recuerdan que somos hijos de las estrellas y que vivimos gracias al agua, al aire y a la tierra, por lo que hay que cuidarlos. Con sabiduría ancestral nos dan la mano que nos cuida, éstas son las voces de los aprendizajes profundos que no podrían estar ausentes en las escuelas.

D: Para finalizar, ¿cuál sería la implicancia de estas reflexiones en la formación docente de pregrado o superior?

R: Cuando pensamos en la formación inicial, en los maestros formadores de maestros, recuperar y compartir las historias de vida entre docentes y estudiantes sería una condición esencial para conformar una comunidad, valorar nuestras trayectorias, reconocer nuestras conexiones, reconocernos como unidad.

El regalo de conformar una comunidad de aprendizaje es una posibilidad para instalar la alegría de vivir, las emociones positivas, recuperar las voces propias e históricas. En la formación superior la consigna del docente no sería “les voy a enseñar”, sino “nos queremos transformar”, una invitación compartida para configurarnos juntxs, escucharnos, sorprendernos, y aprender en el encuentro, en común unidad.

La formación de profesores podría poner el foco en las prácticas que nos permitan habitar nuestras humanidades y expandir nuestras posibilidades. Una formación inicial integrativa donde lo afectivo, social, cognitivo, espiritual, corporal, den paso a las trayectorias de transformación. Modalidades de aprendizajes en los territorios, generativas de proyectos, de indagaciones vidas que permitan la creación, la comunicación y la expansión de todas esas posibilidades que tenemos para vivir.

Habitar lo pedagógico desde lo sutil conlleva un habitar estético, desacompadamente compartir confianzas y complicidades. La formación inicial entonces, es una experiencia indagativa que nos lleva a recuperar nuestras vidas. Nada de esto es metafórico, sino real, la vida misma.

¿En qué momento se prenden las luces que nos llevan a reconocer los nuevos sentidos? Cuando nacimos, sabíamos respirar, nuestros juegos eran la oportunidad de aprender; observar y silenciarnos nuestra condición de conectar; saltar y movernos la manifestación de la máxima alegría y aprendizaje; la tierra y las manos herramientas de nuestros descubrimientos.

La formación de profesores puede recuperar algo de aquellas vivencias de las infancias, sumergirse en ellas, en las profundidades de nuestras propias vidas, recuperar nuestros gestos, comprender nuestras posturas, el movimiento de nuestras manos, el sonido de nuestros agudos y graves al hablar, reconocernos y vivenciar la transformación permanente.

Me seduce ese devenir, advertir la posibilidad de nacer cada instante, y que el despertar sea la esperanza del dolor, la celebración de la expansión, la presencia de nuestra humanidad en la alegría de vivir.

D: Un placer escucharte...

Notas

¹ Profesora en la Universidad de La Serena (Chile) y coordinadora de la Red Desmarcades. Correo electrónico: godoy.rossana@gmail.com

“Indagaciones sensoriales: Una entrevista sobre el goce, lo cotidiano, lo natural y lo orgánico en la educación con Rossana Godoy Lenz”. Débora Romina García / pp. 12-18 - **ENTREVISTA-**

² Profesora de Educación Especial, maestranda en Práctica Docente (UNR) y, miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión PedagOrgía (UNMDP). Contacto: deborag78@hotmail.com

**Disclosure – ser trans más allá de la pantalla:
Cuando la vida imita el arte, aunque el arte no imite la vida**

**Disclosure - being trans beyond the screen:
When life imitates art, even if art does not imitate life**

Naiane Kelly Borba Andrade¹

Resumen

El documental estadounidense *Disclosure: Ser trans más allá de la pantalla*, producido y dirigido por Sam Feder en 2020, se estrenó en el Soudance Film Festival y meses después se distribuyó a través de la plataforma digital Netflix con un altísimo índice de aceptación crítica. Analiza las representaciones trans en los últimos años de la industria cinematográfica y televisiva estadounidense a partir de la relectura y los reportajes de personalidades transgénero. A la vez que se propone estimular una mirada crítica sobre ciertas elecciones de la industria cinematográfica y cómo estas representaciones visuales legitimaron la desinformación de la sociedad sobre esta categoría. Este ensayo se centra en el análisis de la relación entre la emergencia de personas trans en los medios y las representaciones que emergen de ellas, en términos de qué espacios y oportunidades de trabajo se hacen posibles a partir de la representatividad de la disidencia sexual en la industria mediática.

Palabras Clave: documental; transexualidad; representatividad; cine; exclusión social; mercado de trabajo.

Abstract

The American documentary *Disclosure: Being trans beyond the screen*, produced and directed by Sam Feder in 2020, premiered at the Soudance Film Festival and months later it was distributed through the Netflix digital platform with a very high rate of critical acceptance.

It analyses trans representations in recent years of the American film and television industry based on the rereading and reports of transgender personalities. At the same time, it is proposed to stimulate a critical look at certain choices of the film industry and how these visual representations legitimized the misinformation of society about this category. This essay focuses on the analysis of the relationship between the emergence of transgender people in the media and the representations that emerge from them, in terms of what spaces and work opportunities are made possible from the representation of sexual dissidence in the media industry.

Key Words: documentary; transsexuality; representativeness; movie theater; social exclusion; work market.

Recepción: 14/10/2020

Evaluación 1: 13/11/2020

Evaluación 2: 26/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

Sobreviver é a nossa maior resistência.
Marielle Franco

La industria mediática ha influido no solo en la forma en que la sociedad ve y aprende a reaccionar ante la transexualidad, sino que también ha determinado la forma en que los transexuales se ven a sí mismos.

Segundo Richard Dyer, historiador de cinema no documentário *O Outro Lado de Hollywood* (Friedman & Epstein, 1995), “é a sua cultura que gera a ideia que você faz de si mesmo. E, na nossa cultura, isso vem do cinema. Aprendemos o que é ser homem, mulher e ter sexualidade”. Isso acontece à medida que o cinema é um produto cultural gerador de significados sobre o que é aceitável a um indivíduo socialmente. (Galvão; Santos, 2014, p.177)

El documental *Disclosure: Ser trans más allá de la pantalla* refuerza esta premisa a la vez que suena al espectador casi a una clase de historia, que entrelaza la evolución de la imagen cinematográfica con la representación de las personas trans en la industria de Hollywood, desde el cine mudo hasta las series de plataformas digitales. Utilizando una fuerte interseccionalidad que da voz a diversos componentes de la comunidad trans, se encuentra una narrativa común: las imágenes y representaciones con las que tuvieron contacto durante su niñez y adolescencia no coincidían con la forma en que se sentían, se veían a sí mismos como trans.²

Es a través del análisis de películas, series y programas de televisión que cineastxs, actricxs, actorxs, historiadorxs y críticxs señalan las brechas, las malas decisiones y los raros éxitos de las grandes producciones cinematográficas, señalando los permanentes estereotipos a los que se reducen las personas trans. Con un gran sentido del humor (casi necesario), los especialistas brindan un panorama de la constante representación de las mujeres trans como prostitutas, sin ninguna contextualización social y política de por qué viven con esta realidad, destacando las innumerables secuencias de series y películas en las que la observación se reafirma.

Si las mujeres transgénero son retratadas como marginales o víctimas de asesinato, a menudo sin la oportunidad de elegir entre sus propias historias, los hombres trans aparecen como personajes agresivos. Sobre todo, en lo que se refiere a los hombres negros, destacando que además del tema de género, también es necesario comprender y problematizar el segregacionismo. La riqueza de las imágenes es uno de los grandes puntos fuertes de la obra. Es a través de varios fragmentos del cine mudo, como *Judith de Betúlia* (1914), hasta series como *Sex in the City* (1998) y *Pose* (2018) que se abren de par en par los estigmas y estereotipos inculcados en la comunidad transgénero y las recientes representaciones positivas en la historia de la industria cinematográfica.

El objetivo de este ensayo es apropiarse de las narrativas que surgen durante el documental y construir una aproximación entre las representaciones trans en los medios y los estigmas que surgen de estas caricaturas y a cuáles espacios de trabajo las califican o las reducen a los estereotipos que son reforzados / contruidos por estas industrias. No para probar, sino para explorar el pensamiento y, quién sabe, lograr la visualidad que se establece en el documental. Se trabajará como corpus, las narrativas y pasajes del documental, entendiendo el cine como una invención moderna que incide en el sentido crítico de la sociedad y en la idea de lo ético y legítimo. El lugar de la prensa y los medios de comunicación en el proceso de construcción de la

modernidad y el sujeto moderno es incuestionable (Schwartz, 2004).

El ensayo, entonces, se aproxima de dos interrogantes recursivos: ¿cuál es la influencia de estas representaciones sobre las posibilidades disponibles en el mercado laboral para las personas trans? y ¿cómo impacta la ficción en la invisibilidad e integración de esta categoría disidente en diferentes sectores del mercado laboral? Para ello, propongo una articulación entre los reportajes que emergen del documental y lxs autorxs que sustentan la temática.

¿Quién ríe con nosotrxs y quién se ríe de nosotrxs?

Este título hace referencia a uno de los relatos de Bianca Leigh, actrxz y escritorz, refiriéndose a las elecciones adoptadas por la industria mediática para componer personajes trans. Siempre de forma frívola y cómica, el cine y los medios han reducido la esencia trans al arte de la risa o, a una caricatura, en el caso de la mujer trans, a un hombre con vestido y peluca. La historia del cine contada por personalidades transgénero incita al público a reflexionar profundamente sobre los patrones de comportamientos sociales producidos y reforzados por Hollywood, y por los medios en general.

Laverne Cox, actrxz y co productorz del documental, relaciona estas expresiones trans con vivencias de su período de transición y su relato reconstruye la realidad de muchas de las mujeres trans. “No te puedes imaginar los momentos que pasé en público, en Nueva York, al inicio de mi transición, cuando me subía al metro y la gente echaba a reír. Como si mi existencia en ese metro fuera una broma. Y creo que la gente está entrenada para tener esa reacción”.

Em termos sociológicos, a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social; as contingências que essas pessoas encontram na interação face-a-face é só uma parte do problema, e algo que não pode, em si mesmo, ser completamente compreendido sem uma referência à história, ao desenvolvimento político e às estratégias correntes do grupo. (Goffman, 2004, p.109)

El documental también presenta una investigación realizada por el instituto GLAAD (Gay & Lesbian Alliance Against Defamation) en EUA, donde 80% de los estadounidenses no conoce o nunca ha tenido contacto directo con una persona transgénero, por lo que todo el conocimiento obtenido sobre estas personas, sobre sus vidas tuvo lugar a través de los medios de comunicación. O sea, el contacto con la diversidad, a través de la ficción, quita la credibilidad existencial de estas personas y Demarca Goffman (2004) que “(...) todo o problema da manipulação do estigma é influenciado pelo fato de conhecermos, ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado”. Sumado a ello, el tono de humor ligado a la imagen de las feminidades (cis o trans) como una forma de ridiculizar la presencia femenina en su rol social, son determinantes para desacreditar e invisibilizar las potencialidades de estas categorías, especialmente en una sociedad heteronormativa y un mercado laboral androcéntrico.

“Esas imágenes son denigrantes para todas las mujeres. Un comediante se disfraza de mujer para conseguir empleo en *Toostie* (1982) o una casa económica en *Amigos del Alma* (1980). Estos son verdaderos obstáculos para las personas trans reales”. Señala Cox, al mencionar las limitaciones que personas transgénero vivencian para obtener oportunidades laborales que pueden sacarlas de la condición de vulnerabilidad social.

Sea como niñera o como cajera en un supermercado, solo en la ficción el hecho de ser trans o travesti podría facilitar al individuo la obtención de este puesto de trabajo. Y si la vida imita al arte, entonces aquí el arte no imita a la vida. Cuando la ficción retrata la presencia de feminidades trans en el área profesional, los personajes siempre se insertan en el mercado del sexo, sin ningún contexto político, histórico o social, como si la prostitución hubiera echado raíces en sus vidas como mérito, destino, único conocimiento y capacidad para su mantenimiento financiero.

“Ya hice el papel de una prostituta callejera, un burdel, por encargo ... Pero al mismo tiempo me sentía limitada. Pensé: ¿Qué más? ¿Hay algo para mí, personalmente?” Jazzmun, mujer negra y trans es uno de los dos ejemplos de otrxs que para tener un espacio en la industria del cine estuvo sujeto a roles que refuerzan estereotipos.

Si bien la ficción representa la realidad para muchas mujeres trans, cabe señalar que la mayoría de las veces se ven obligadas a recurrir a la prostitución como medio de subsistencia debido a la gran discriminación que sufren socialmente, especialmente en el caso de una persona transgénero y negra.

La ausencia de un contexto histórico de opresión vivido por estas categorías subordinadas hace de estas imágenes una legitimación de los moldes de los roles que deben ocupar en su realidad profesional.

He desempeñado el papel de trabajadora sexual. No es que esté mal prostituirse para vivir, pero no es todo lo que somos. Y como ex profesional del sexo, siento que puedo decir eso. Si nos ven como una cosa... sin una vida fuera de eso, nunca nos verán como una persona entera. (Lyssette, 2020).

Reflexionando acerca de una sociedad capitalista que cada vez más es regida por el concepto neoliberal de meritocracia como motor de la economía y como única posibilidad de movilidad del individuo en la pirámide social, todo puede ser tratado como una mercancía y según Harvey (2008) los límites de esta comercialización los establece la sociedad, siempre ligada a la moral social o las normas de conducta social, que decide qué es legal y qué no.

Na prática, naturalmente, cada sociedade estabelece alguns limites sobre onde começa e onde termina a mercadificação, permanecendo polêmicos os pontos em que esses limites são colocados: algumas drogas são consideradas ilegais; a compra e venda de favores sexuais é ilegal na maioria dos estados norte-americanos, enquanto alhures pode ser legalizada, descriminalizada e mesmo regulamentada pelo Estado como uma indústria. A pornografia é amplamente protegida como forma de livre manifestação na lei dos Estados Unidos, embora também nesse caso haja certas modalidades (principalmente com relação a crianças) consideradas proscritas. Nos Estados Unidos, supõe-se que a consciência e honra não estejam à venda, (...) A mercadificação da sexualidade, da cultura, da história, da tradição; da natureza como espetáculo ou como remédio; a extração de renda monopolista da originalidade, da autenticidade e da peculiaridade (de obras de arte, por exemplo) - todas essas coisas equivalem a atribuir um preço a coisas que na verdade jamais foram produzidas como mercadoria (...) (Harvey, 2008, p.179)

Estos factores pueden explicar el hecho de la creciente comercialización de cuerpos trans en la

industria del sexo, la tolerancia moral de la sociedad hacia los cuerpos que habitan los rincones y la falta de representatividad trans en posiciones consideradas como "serias y respetables" moral y socialmente. Foucault revela esa face de la sociedad que crea espacios específicos, y "tolerables", donde seres que perturban la normalidad social por su comportamiento marginado puedan existir.

Se for mesmo preciso dar lugar às sexualidades ilegítimas, que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas, senão nos circuitos da produção, pelo menos nos do lucro. O rendez-vous e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica“ (Focault, 1993, p.10)

Esto se reafirma en la industria cinematográfica cuando los papeles trans de protagonistas en las películas -con indicación de premiación son destinados a actores cis-, vistos por lxs productores como capacitados para componer estos personajes con la emoción y veracidad que el rutero exige.

Recuerdo haber visto a Jared Leto con un esmoquin blanco y una barba larga. Y me quedó muy claro, en ese momento, que el mundo lo veía como un hombre, a pesar de que Rayon fue retratado con belleza y sensibilidad en la película (Clube Dalas, 2013). Me di cuenta de que esto es parte de algo más grande. El público piensa en las mujeres trans como hombres con un cabello hermoso, maquillados y disfrazados. Y esto se refuerza cada vez que vemos a un hombre que interpretó a una mujer trans fuera de la pantalla. Para mí, "A dog day" (1975) es un ejemplo de este tema del elenco trans, especialmente los hombres. En la vida real, Elizabeth Eden era una hermosa mujer trans. Y en el momento en que estaban haciendo la película, buscaron a una actriz trans, Elizabeth Coffey Williams, y dijeron que se parecía demasiado a una mujer real para interpretar el papel. En cambio, llamaron a Chris Sarandon. Fue su primer papel cinematográfico y fue nominado a un Oscar. Esto ha estado sucediendo durante 40 años, (Richards, 2020)

Según Foucault (1993), la sociedad basa sus discursos en la sexualidad utilizando el conocimiento de la iglesia, la psicología, la sexología y el derecho como fuente de conocimiento. Sería a través de ellos que se conjeturan y se multiplican 'especies' y 'tipos' de sexualidad, y así también surgen las formas de controlar a los individuos.

(...) se pensarmos que a severidade dos códigos se atenuou consideravelmente, no século XIX, quanto aos delitos sexuais e que frequentemente a própria justiça cede em proveito da medicina; mas teremos um ardil suplementar da severidade, se pensarmos em todas as instâncias de controle e em todos os mecanismos de vigilância instalados pela pedagogia ou pela terapêutica. Pode ser, muito bem, que a intervenção da Igreja na sexualidade conjugal e sua repulsa às "fraudes" contra a procriação tenham perdido, nos últimos 200 anos, muito de sua insistência. Entretanto, a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais "incompletas"; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao "desenvolvimento" e às "perturbações" do instinto; empreendeu a gestão de todos eles. (Focault, 1993, p.41)

Estos modos de control impiden las posibilidades de una construcción polifónica en el ámbito político, económico y social sobre la diversidad sexual, utilizando creencias en modelos y valores que estandaricen seres y cuerpos. Estas creencias también gobiernan el mercado laboral, donde la "utilidad" está ligada a un ideal normativo, transformando a los disidentes sexuales en individuos ininteligibles, que no cumplen con los estándares de utilidad / procreación. Estos conceptos y comportamientos se inscriben en la forma en que funciona la sociedad mercantil y en cómo estos espacios de exclusión se refuerzan dentro y a través de sus conceptos morales, los preceptos culturales y religiosos que rigen social e históricamente al colectivo.

A modo de conclusión

Se entiende que la transexualidad es un factor de exclusión con respecto a la inserción en el Mercado Laboral, que en sí ya es exclusivo porque está configurado en formatos binarios Y androcéntricos, los trabajos feminizados son los peor pagos, y las mujeres trans sufren mayor segregación horizontal y vertical.

Así, se pondera a través de lo expuesto que, sin una legislación específica de inclusión, uno de los mayores problemas del mercado laboral está en la coyuntura de las dificultades que enfrentan las personas trans para obtener oportunidades para ocupar otros espacios en el mercado de servicios, dado que la segregación ocupacional y la transfobia aún guían algunas opciones en el campo laboral competitivo y binario.

El documental se vuelve valioso no solo para quienes estudian la diversidad sexual, o la historia del cine, ya que brinda al espectador un análisis profundo sobre la construcción de comportamientos sobre lo que está fuera de la normatividad, la blancura o estereotipos de belleza.

Afecta y transforma la mirada sobre la importancia de una representación empoderadora y legitimada de la disidencia sexual en los medios de comunicación y la necesidad de la categoría en la ocupación de espacios sociales y políticos para que tengamos una sociedad y un mercado laboral justo e inclusivo.

Referencias

- Focault, M. (1998). *A história da sexualidade I. A vontade do saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda.
- Goffman, E. (2004). *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. [S.I] Ed. Sabotagem.
- Harvey, D. (2008). *O NEOLIBERALISMO: história e implicações*. São Paulo, Edições Loyola. Cap. 6, p. 165 a 195.
- Galvão Viana, L. e Santos Carvalho, I. (2014). *Gêneros inteligíveis em cena: o cinema e a produção de verdades sobre os corpos*. Maranhão, Ed.Athenea Digital.
- Schwartz, V. (2004). *O espectador cinematográfico antes do aparato do cinema*. In: Carney, Schwartz (org). *Cinema e a invenção da vida moderna*. Rio de Janeiro, Cosac Naify.
- Scott, J. W. (1990). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Porto Alegre, Educação e Realidade.
- Bugbee, T. *Crítica 'Disclosure': A Transgender Lens on Film and TV History*. The New York Times, New

York, 19 de jun. de 2020. Disponible en < <https://www.nytimes.com/2020/06/19/movies/disclosure-review-a-transgender-lens-on-film-and-tv-history.html>>. Acceso en 20 de mayo de 2020.

Notas

¹ Licenciada en Trabajo Social por la UNIME / Salvador / BA, estudiante de Maestría en Historia en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Colaborador en el grupo de extensión Pedagogía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. naianeborba@gmail.com

² Una versión anterior de este texto fue presentado como trabajo final del Seminario: “Trabajo, Género y Políticas públicas: una mirada interseccional en el marco de la crisis de la sociedad salarial”, dictado por la Dra. Romina Denisse Cutuli y su colaborador Alejandro Darío Martino, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Un ensayo sobre la desnudez: cuerpo y dispositivo de moda

An essay on nudity: body and fashion device

Robson Guedes da Silva¹
Karina Mirian da Cruz Valença Alves²

Resumen

En este ensayo, pensando en la desnudez, pensando en los caminos del cuerpo evocados en la sorpresa de la noche como un susto efímero, pregunta: ¿Deberíamos sorprendernos con desnudos? ¿Podemos percibirnos desnudos? ¿Qué pasa con el estándar regulatorio que nos lleva? Buscaremos curioso, con coraje infantil, de percibir cómo la moral teológica, producía en nuestros cuerpos un deseo de verdad que nos viste, haciéndonos extraños con animosidad nuestra desnudez. Sin embargo, queremos contemplamos desde nuestra desnudez, cómo la arquitectura del cuerpo es política y cómo es un lugar privilegiado de discursos en un intento de darle forma / modificarlo. Y, pensando en el dispositivo de moda como un conjunto heterogéneo que involucra varios elementos de prácticas disciplinarias y control sobre la población producir reglas, estándares y regulaciones sobre vestirse y comportarse de acuerdo con la regla. Reverberando en subordinación a los cuerpos abyectos que huyen del Edén y asumen su corporalidad y desnudez. Cuerpos queer.

Palabras clave: cuerpos; desnudez; queer

Abstract

In this essay, thinking about nudity, thinking about the paths of the body evoked in the surprise of the night as an ephemeral scare, we ask: Should we surprise ourselves with nudes? Can we perceive ourselves naked? What about the regulatory standard that brings us? We will seek curiously, with childish courage, to perceive how theological morality produced in our bodies a desire for truth that dresses us, making us animosity with animosity our nakedness. However, we want to contemplate from our nakedness, how the architecture of the body is political and how it is a privileged place of discourses in an attempt to shape / modify it. And, thinking of the fashion device as a heterogeneous set that involves various elements of disciplinary practices and control over the population, produce rules, standards and regulations on dressing and behaving according to the rule. Reverberating in subordination to the abject bodies that flee from Eden and assume their corporality and nakedness. Queer bodies.

Key Words: bodies; nakedness; queer

Recepción: 01/10/2020

Evaluación 1: 11/11/2020

Evaluación 2: 25/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

I. El primer toque: Anticipaciones

Respirando profundamente, casi sin darnos cuenta de las notorias sombras que la noche con su altura de recuerdos trajo a nuestros labios, besamos las duras sombras de nuestra vergüenza, nos sentamos en el suelo, extasiados con tanta petulancia del destino que, atrevidos con sus artimañas, nos hicieron sentir avergonzados de nuestra desnudez. Conmocionado. Ejecutamos nuestras estanterías en un intento casi inquieto de cuando leemos, escuchamos una voz que grita algo raro que podría desgarrar el resto de la prenda que nos cubrió. Era una serpiente que quería saber, la fruta prohibida que habíamos enganchado con una sutil necesidad transgresora, queríamos estar desnudos.



Fig. 1. Thiago Antunes, *Nudez*, 2017. 765 x 510, Recife-PE.

Nos convertimos en Adán y Eva, seres vivos inocentes, acusados en el paraíso del Eden. La serpiente tentadora hizo que la mujer conspirara en su plan mortal para les mantener alejados de sus vestiduras de gracia, de la misión salvadora de contemplar la belleza de Dios. El cuerpo de ambos, demasiado engañado, renuncia a la posibilidad de ser carne, una obra maestra de la naturaleza, una continua ausencia de gracia. Desnudos, Adán y Eva reverberan pura corporeidad.

Podemos entonces, en este ensayo, pensar en la desnudez, pensar en los caminos del cuerpo evocados en la sorpresa de la noche como un susto efímero. ¿Deberíamos sorprendernos con la desnudez? ¿Podemos percibirnos desnudos? ¿Qué pasa con el estándar regulatorio que nos direcciona? Buscaremos con curiosidad, con coraje infantil, comprender cómo la moral teológica ha producido en nuestros cuerpos una voluntad de verdad que nos viste, haciéndonos extraños con tanta animosidad a nuestra desnudez.

Sin embargo, queremos contemplar, desde nuestra desnudez, cómo "la arquitectura del cuerpo es política" (Preciado, 2014, p. 31) y cómo es un lugar privilegiado de discursos bajo el intento de darle forma / modificarla. Y, pensar en el dispositivo de moda, como un conjunto heterogéneo que involucra varios elementos de prácticas disciplinarias y control sobre la población, produciendo reglas, estándares y regulaciones sobre vestirse y comportarse de acuerdo con la regla. Reverberando en la subalternidad a los cuerpos abyectos que huyen del Edén y asumen su corporeidad y desnudez con poder. Cuerpos queer.

II- El cuerpo - barro

Atención al cuerpo, nos llega sutilmente, camina entre piedras y charcos, entre caminos y desvíos, nos sorprende serenamente por todo lo que escuchó eco al respecto. ¿Podemos repararlo sin llegar a nuestros labios un deseo abyecto en el pliegue entre lo erótico y lo pornográfico? ¿O ya está siendo retenido como rehén por un dispositivo, yace en silencio y

grita los textos inscritos en él? Cuerpo de barro. Que en la debilidad de su arcilla se licua en escrituras frágiles, gritos profanos de una creación abandonada, "cuerpo máquina arrugada, desfigurada, estrangulada, fría: la escritura de la transfiguración y la creación pura. Creación que implica la deserción, la danza del esperma loco, en una máquina de masturbación, escritura corporal que muere porque no puede morir" (Lins, 1999, p. 15).

Y mirando la verdad de nuestros cuerpos, estaremos desnudos, la corporalidad desnuda siempre está latente en nosotros. Una herencia. Nuestra extraña realidad, un lugar entre la lucha contra la moral que imbuje formas, formas de estar cada vez más vestidos, reverberaciones de discursos que establecen normas en nosotros, y la desnudez, como nuestra elección, el ser desnudo. Es necesario conocer los caminos que trazan las escrituras de nuestros cuerpos, las marcas que delimitan nuestra forma de habitar el mundo, el deseo que llega a nuestros sentidos, el apetito voraz de la desnudez que, de un evento, se convierte en una fuerza casi impetuosa que aboga por el pliegue entre lo erótico y lo pornográfico.

Desnudo, evocamos cuando estamos avergonzados, la moralidad teológica que discutió en Eva y Adán el vestirse y la desnudez, la gracia y la naturaleza. La vergüenza surge en los habitantes del paraíso del Edén como la ausencia de la gracia divina que, ante el fruto prohibido, los vistió y los hizo contemplar a Dios en su belleza, aparece con la ausencia de la prenda de la gracia, la carne, como un cambio visible de la desnudez del hombre. En el cuerpo cubierto por las vestiduras de la gracia, el rostro transfigurado en la contemplación de lo divino es el único que permanece desnudo, mostrándose como resultado de esta moral teológica, como hoy en "nuestra cultura, la relación cuerpo / rostro es marcado por una asimetría fundamental, que quiere que la cara permanezca siempre más desnuda, mientras que el cuerpo generalmente está cubierto" (Agamben, 2014, p. 146).



Fig. 2. Thiago Antunes, *Nudez*, 2017. 768 x 510, Recife-PE.

Evidenciar la reminiscencia de varias formas de vestir a lo largo de la historia, nos permite percibir cómo el dispositivo de moda despierta en sus discursos un deseo de verdad sobre el vestido. Confirmando el entendimiento de cómo el cuerpo es el foco de las disciplinas, que fabrican "cuerpos sumisos y ejercitados, cuerpos dóciles" (Foucault, 1987, p. 127), a través de

procesos en los que "el cuerpo es objeto de inversiones tan imperiosas y urgentes" (Foucault, 1987, p. 126), ya que "en cualquier sociedad, el cuerpo está atrapado dentro de poderes muy estrictos, que le imponen limitaciones, prohibiciones u obligaciones" (Foucault, 1987, p. 126).

El cuerpo, este conjunto de elementos discursivos, ya que no preexiste discursivamente, es el lugar de disputas micropolíticas, en el que los ensamblajes del dispositivo de moda proyectan, siendo esto, a partir de un sesgo foucaultiano, un conjunto heterogéneo que involucra diversos elementos de prácticas disciplinarias y de control sobre la población, tales como discursos sobre la importancia de vestirse adecuadamente de acuerdo con las normas de género atribuidas a la vestimenta, obedecer las reglas de combinación, la uniformidad de acuerdo con las normas institucionales, las normas religiosas sobre vestirse de acuerdo con la moral, manuales de estilo, etc.

En este sentido, de la misma manera que constituye un dispositivo de moda que ocasiona formas discursivas que invierten en los cuerpos una estandarización y una norma sobre la comprensión del vestido y cómo vestirse, también podemos percibir cómo la desnudez también se denota dentro de este dispositivo, en las formas cómo presentar el desnudo, y más que eso, qué textos discursivos proyectará el desnudo. Y, al ser un gran dispositivo disciplinario y de control, genera el apoyo del par de conocimiento-poder, y produce ciertas subjetividades, sin dejar que ningún individuo escape de su alcance.

Lo que repercutirá en los entendimientos sobre moralidad / indecencia, vestimenta / desnudez, estos son discursos que siempre han estado en disputas biopolíticas, y que siempre están en constantes modificaciones, porque

El uso de ropa que muestra ciertas partes del cuerpo, o incluso la exhibición del cuerpo desnudo, a menudo no se considera tan indecente como la exhibición de un cuerpo "fuera de forma" y el uso de ropa que es inconsistente con La forma física (Goldenberg y Ramos, 2002, p. 28).

Todas estas disputas dentro del dispositivo de la moda siempre están vinculadas a la desnudez / vestimenta, donde se unen bajo los auspicios del cuerpo, procesos de constitución de un modelo particular del individuo, donde hoy, algunas actitudes narcisistas, hacen que los individuos vuelvan a sí mismos, constituyendo un tipo específico de sujeto, ser, como lo afirma Lipovetsky

Un nuevo foco de imitación social, la exaltación de la mirada joven e inseparable de la era moderna democrático-individualista, cuya lógica conduce al término narcisista: en efecto, cada uno es invitado a trabajar en su imagen personal, a adaptarse, a mantenerse, si y reciclar. El culto a la juventud y el culto al cuerpo van de la mano, exigen la misma mirada constante a sí mismos, la misma autovigilancia narcisista, la misma coerción de la información y la adaptación a las noticias (Lipovetsky, 2009, p.142).

Sobre los cuerpos, a partir de la memoria del uso obligatorio del corsé como un elemento de la moda femenina que ilustra la disciplina, es imposible preguntarse: "¿Alguien está libre del corsé cuando ya no lo necesita para moldear el cuerpo, habiendo alcanzado la misma norma al moldearlo en interminables horas de ejercicio en un gimnasio?" (Svendsen, 2010, p. 93), ¿la desnudez en nuestros cuerpos sigue siendo heredera de la vergüenza del Edén? O en el desarrollo de la desnudez / vestimenta, ¿comienza una discusión sobre la politización de la desnudez o su trivialización?

III. ¿Toda desnudez será castigada?

Nelson Rodrigues, en su famosa obra de teatro "Toda desnudez será Castigada", golpea la moralidad pequeñoburguesa al presentar el caso escandaloso entre un viudo templado, Herculano, y una prostituta, Geni. El drama de Rodrigues requiere pensar en la moral conservadora en un país como Brasil donde la desnudez se experimenta como un pecado horrible, tanto como un fetiche irresistible. Herculano es el signo de una sociedad cuya moralidad oscila entre la castidad y la perversión. Y Geni, la heroína prostituta sacrificada por una moral sexual hipócrita y promiscua. La crítica de la sociedad brasileña pasó necesariamente por la crítica de esta relación ambivalente con la sexualidad, el cuerpo, el deseo. El drama de Herculano, Geni y tantos otros personajes de Rodrigo, por lo tanto, sintetiza nuestra tragedia.

Todavía en Brasil en la década de 1960, Leila Diniz muestra su vientre embarazado en la playa, causando un furor mítico por la audacia de aparecer así, una afrenta desconcertante, por lo que se comportó con escandaloso absurdo. La desnudez media del bikini, considerada pornográfica, contrasta violentamente con las representaciones de "santidad" de la madre todavía sostenido en un país cuyas cosmovisiones eran (¡y todavía lo son!), fuertemente cristianizadas, especialmente católicas en ese momento. La imagen de la madre a la que el ideal cristiano llama (¡modesta, incorpórea, incorpórea, desexualizada!), No encajaba con la de una mujer que muestra libremente su sensualidad, pasea por su cuerpo dorado y expone felizmente su embarazo ya anunciado. El gesto de Leila Diniz se convierte en uno de los momentos inaugurales del feminismo en Brasil, debido a la anticipación de algunas banderas feministas, como la revuelta contra la regulación del comportamiento femenino y el empoderamiento a través de la afirmación de la libertad sexual de las mujeres.

Entre los diversos actos que marcaron los movimientos de liberación, el cuerpo (semidesnudo, en altanería) aparece como un sintagma de la revolución reclamado. Hoy en día, la desnudez también se usa como instrumento de crítica en actuaciones políticas, como las de Vadias o Femen, que afirman la politización de sus propios cuerpos en fórmulas como "mi cuerpo, mis reglas".

Si, como dijo Benjamin, cuando el cuerpo cambia todo ya se ha transformado, ¿vale la pena preguntarse qué se transformó cuando el estado del cuerpo desnudo cambió de prohibido a exhortado? Si el cuerpo puede ser tomado como un índice de cambio en una sociedad (Katz, 2008), ¿Preguntamos de qué se trata cuando la exhortación a la desnudez está en progreso, incluso una que habla en nombre del cuerpo real como crítica de los estándares de belleza? Si la desnudez no deja de suceder (Agamben, 2014), ¿qué acontecimiento indica la desnudez hoy?



Fig. 1. Thiago Antunes, *Nudez*, 2017. 746 x 510, Recife-PE.

En una era de tanta saturación de imágenes de desnudos, la era de los "enviar desnudos" en la que las imágenes de desnudos circulan instantáneamente en los teléfonos celulares, chats en las redes sociales; ¿Qué puede significar políticamente la imagen de un cuerpo desnudo? Aquí, evocamos a Sontag (2003), que nos alerta sobre la opacidad de la sensibilidad causada por la excesiva profusión de imágenes a las que estamos expuestos hoy. Allí, en el hermoso ensayo "Frente al dolor del otro", el filósofa problematiza la pasividad de los espectadores ante una exposición de fotos de guerra, señalando el letargo común a aquellos que flanquearon entre las fotografías con registros de atrocidades cometidas en algunas de las guerras más bárbaras que ocurrieron hasta el principios de la década de 2000. Su argumento, una pregunta sobre si el exceso de imágenes del dolor nos habría hecho indiferentes al dolor del otro, nos lleva a pensar si el exceso no educa en lugar de permitirnos aprender lo que significa sufrir.

Podemos transponer la problematización dirigida por Sontag a imágenes de dolor a la profusión de imágenes de desnudos que son comunes en la actualidad. Nos preguntamos si hoy, en vista de la multiplicación de imágenes de cuerpos hipersexualizados, la desnudez todavía contiene algunas críticas políticas. Después de haber sido un folleto informativo de los movimientos políticos de liberación sexual en la década de 1960, el cuerpo desnudo de hoy se inserta en el contexto de una economía política de la libido en una sociedad hiperexcitada por un capitalismo emocional (Lipovetsky y Serroy, 2015), que se transforma consumo en experiencia sensorial, incluido el cuerpo.

¿Ampliar la visibilidad desnuda significa la democratización del "derecho" a politizar el propio cuerpo? ¿O esta politización no es ya el efecto de una política de cuerpo desnudo que opera en desnudez como su dispositivo? ¿Qué regímenes de "visibilidad / capacidad de decir" establecen la creciente "desdornificación" de la mirada (Sibilia, 2015) y de la sensibilidad en torno a la desnudez? ¿La "trivialización" de la desnudez saturó las críticas políticas que el cuerpo desnudo es capaz de generar o actualizar? ¿Sería atractivo para la desnudez contemporánea una erotización crítica de la cultura (como Marcuse deseaba) o un efecto de moda en un capitalismo que a menudo convierte elementos disruptivos en un vector de su funcionamiento?

Como dice Sibilia (2014), el hecho de que la desnudez ya no es lo que solía ser ha ampliado "los límites de lo que es válido para mostrar y tolerable para observar". Por otro lado, la autora reflexiona, a pesar de que los tabúes se han aflojado, la desnudez todavía "sigue causando cierto alboroto". ¿Qué prácticas activan la efectividad política de la desnudez hoy? Si "la moda es una lógica social independiente del contenido" (Lipovetsky, 2015, p. 266); ¿Cómo hacer que la desnudez sea parte de la estrategia de una moda militante, que trata con los peligros de vaciar su vocación política (su contenido principal)?

A fines de la década de 1970, Foucault llamó la atención sobre los nuevos tipos de inversión en el cuerpo, que ya no toman la forma de una "represión de control", sino de una "estimulación de control" (Foucault, 1979), señalando los límites de esa incitación, que regula a medida que estimula. "Quédate desnudo ... pero sé delgada, bella, bronceada" es una de las paradojas de esta exhortación del derecho a la desnudez. Tal vez se trate de actuar dentro de los límites críticos de la crítica de la desnudez, para que no quede atrapado en el dispositivo que quiere desmontar. Los significados que implica el gesto de desnudez son muchos, tantas como pueden ser las imágenes que se pueden grabar. ¿De qué desnudez hablamos cuando hablamos de desnudez?

Si, al final, no "toda desnudez será castigada", alguna desnudez siempre será castigada. Si, finalmente, un cuerpo nunca estará verdaderamente desnudo, porque siempre está vestido con el lenguaje que lo constituye, ¿qué desnudez importa? Por lo tanto, no se trata de pensar en los cuerpos como antes del lenguaje o fuera de él, porque no hay prioridad o externalidad para el lenguaje, un grado cero que libera a las cosas (cuerpos) de su "contaminación", sino pensar en la potencia del cuerpo, cuando constituimos un lenguaje de desnudos, para problematizar los regímenes de "capacidad de decir / visibilidad" que podemos manejar frente a la saturación de la imagen, articulando disyunciones en este esquema de saturación, que restaura la desnudez al lugar, no del escándalo o espectáculo, sino del pensamiento como reverberación, que inventa grietas a través de las cuales escapa del dispositivo que nunca deja de capturarlo.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *Nudez*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Foucault, M. (2006). *Ética, sexualidade, política / Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes.
- Goldenberg, M; Ramos, M. S. (2002). A civilização das formas: corpo como valor. En Mirian Goldenberg (org.). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. (p. 19-40). Rio de Janeiro: Record.
- Katz, H. (2008). Por uma teoria crítica do corpo. En Oliveira, Ana Claudia de; Castilho, Kathia (org.). *Corpo e moda: por uma compreensão do contemporâneo*. Barueri- SP: Estação das Letras e Cores Editora.
- Lins, D. (1999). *Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos*. Rio de Janeiro:
- Lipovetsky, G. (2009). *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Preciado, P. B. (2014). *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições.

Sibilia, P. (2015). *A nudez auto exposta na rede: deslocamentos da obscenidade e da beleza?* Cadernos Pagu, 1 (44).

Sibilia, P. (2014). *A politização da nudez: entre a eficácia reivindicativa e a obscenidade real*. Anais do XXIII Encontro Anual da Compós. Recuperado de:

<http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT06_COMUNICACAO_E_SOCIABILIDADE/paulasibilia-compos2014-novo_2185.pdf> .

Sontag, S. (2003). *Diante da dor dos outros*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Svendsen, L. (2010). *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Notas

¹ Doctorando en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. Magíster en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. Investigador del Grupo de Estudios e Investigación de Foucault y Educación (GEPFE-UFPE). orcid.org/0000-0003-0165-1430 robsonguedes00@hotmail.com

² Doctora en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). Profesora del Departamento de Métodos y Técnicas de Enseñanza y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco. Coordinadora del Grupo de Estudios e Investigación de Foucault y Educación (GEPFE-UFPE). orcid.org/0000-0002-1111-2126 karinamirian@gmail.com

**Varias letras y algunos números. Los cuerpos en la escritura y en las clases virtuales:
Dos experiencias de escritura en una escuela de Gonnet, partido de La Plata**

**Some words, few numbers. Bodies in writing practice in two e-learning experiences in a
high school located nearby La Plata**

Santiago Abel¹

Resumen

En este trabajo me pregunto qué lugar tienen los cuerpos en la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria. Se trata de un análisis etnográfico de clases de cuarto y quinto año de una escuela de las afueras de la ciudad de La Plata, en las materias en las que soy docente. El registro de campo está realizado en el año 2020, durante el aislamiento, preventivo y obligatorio. Por lo tanto, son clases a distancia, con diálogos por WhatsApp y encuentros por plataformas de videollamadas. Vuelvo sobre esos encuentros pensando el lugar que ocupan los cuerpos en estas clases y en las consignas de escritura, analizando escritos de alumnos y alumnas.

En el caso del cuarto año, se trabaja con la lectura de la primera parte del *Martín Fierro*, mientras que el quinto año se aborda la lectura de *Veladuras* de María Teresa Andruetto. En el primer caso, se analiza una propuesta de escritura centrada en el personaje de la China, imaginando sus aventuras luego de que la abandona Martín Fierro. En el segundo caso, se propone que escriban una descripción de los personajes para analizar cómo se construyen los cuerpos en estas escrituras.

Palabras clave: cuerpos; géneros; escritura; escuela secundaria

Abstract

This paper shows how bodies appear in Literature lessons in High School. The ethnographic method is used to watch and explain what students' show on their writings. The High School where this classes happen is located nearby La Plata. As this experience takes place during coronavirus pandemic, the e-learning teaching is based on WhatsApp's text messages and scheduled videocalls.

In both classes that are analyzed, I am the teacher. In one group, we read José Hernandez's *Martín Fierro*, while María Teresa Andruetto's *Veladuras* is being read by the other group. *Martín Fierro*'s lecture inspired stories about La China's life after her husband disappeared. *Veladuras*' characters' descriptions made by students, will show how bodies are built in writing.

Keywords: bodies; gender studies; writing; high school

Recepción: 13/10/2020

Evaluación 1: 06/11/2020

Evaluación 2: 21/11/2020

Aceptación: 07/12/2020

Soy docente de Literatura de Escuelas Secundarias de la ciudad de La Plata. Me propongo analizar dos experiencias de lectura y escritura en mis propios cursos en las que trabajamos con el concepto de cuerpo. Me interesa, como docente trabajar este concepto con perspectiva de género en el marco de la implementación de una Educación Sexual Integral².

Se trata de una práctica situada, así que no solo presentaré las consignas, sus propósitos y los resultados, algunas producciones de alumnos³, sino que problematizaré el contexto en el que fueron realizadas: en casa, durante la suspensión de clases presenciales producto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Corre el mes de septiembre del año 2020. En marzo, durante una semana, fui a la escuela y pudimos encontrarnos en las aulas. Casi todas caras nuevas. Algunos ya estaban poniéndose alcohol en gel, lo que me parecía una exageración. Desde esa semana, hasta hoy y por bastante más tiempo, dejamos de usar el espacio físico de la escuela para comunicarnos por WhatsApp, por videollamada⁴ y, en algunos casos, por mail.

Las disciplinas que están a mi cargo son: tres horas semanales de Literatura en un cuarto año con orientación en Ciencias Sociales y de dos horas correspondientes al Seminario de Investigación Literaria en un quinto año con orientación en Arte: Literatura. Esas horas, ya en la presencialidad ocultaban todo el trabajo docente que se hace en casa, como la planificación y la lectura de trabajos escritos, ahora ha perdido más sentido. Gané la hora que tardaba en llegar en colectivo desde mi casa hasta la escuela, pero comencé a recibir mensajes, de colegas, preceptoras, directivos, alumnos de mis cursos, de otros estudiantes que tenían que rendir previas, la profesora de la escuela especial de un alumno integrado, su acompañante, con quienes rendían completa carrera para terminar la secundaria, con la abuela de un alumno y con algunas madres. La figura del docente taxi que tiene pocas horas en muchas escuelas, se vio rápidamente reemplazada por el docente call-center, que está respondiendo mensajes todo el tiempo. Responder estos mensajes es una forma de poner el cuerpo en el contexto de virtualidad, estar presente. A partir de estos intercambios por WhatsApp es que los alumnos terminan realizando las consignas o sumándose a las videollamadas. En muchas ocasiones les escribí a cada estudiante que se había atrasado con la entrega de los trabajos escritos. Esto pude hacerlo porque tengo una computadora con conexión a internet, tengo pocos cursos y no tengo personas a cargo. Aun así, los días de encierro generan una atmosfera de desgano en la que es difícil trabajar.

Esta escuela secundaria es pública y está ubicada en frente de un club de rugby en las afueras de la ciudad de La Plata, en la localidad de Gonnet, cerca de la República de los Niños y rodeada de casas quinta. La matrícula está compuesta por alumnos de barrios más alejados y por ex alumnos de colegios privados de la zona. Los dos cursos que tengo a mi cargo pertenecen al turno mañana. Los turnos se dividen por ciclos: el ciclo superior cursa a la mañana y el básico a la tarde. Los cursos de la noche están conformados por estudiantes con sobreedad.

Si bien la escuela en general y las clases de Literatura en particular son espacios que suelen estar atravesados por las emociones, en este contexto particular es más difícil percibir los estados de ánimo. Aparecen dificultades para realizar trabajos en soledad, para conectarse, soledad, pero son sensaciones muy generales y resulta difícil entender cómo las atraviesa cada uno en particular. Los horarios cambiaron, mientras que las clases presenciales empezaban a las 7:30 de la mañana, ahora mandar mensajes o coordinar videollamadas antes del mediodía es una locura, nadie se conecta. Los alumnos solo responden a la tarde o a la noche. Es difícil concentrarse. En una charla privada por WhatsApp, una alumna me contó que se sentaba en frente de los trabajos, pero no conseguía empezar. En los encuentros por videollamada, se ponían contentos por el encuentro y contaban que no realizaban videollamadas por iniciativa

propia y con fines lúdicos, recreativos, sociales, solo hacen zoom si son convocados por algún docente.

En este contexto de soledad colectiva, el proceso de escritura se demora, pueden pasar varias semanas para escribir un par de párrafos. A la consigna por escrito, se le suma un audio y, en algunos casos, una charla privada por WhatsApp. De la misma forma que en el aula, además de la consigna escrita y la explicación oral para todo el curso, solo comienza el proceso de escritura con una charla acercándome al banco, ahora es necesaria una conversación privada por WhatsApp.

En este trabajo me interesa registrar mi trabajo docente como una experiencia corporal: En primer lugar, registrar cómo aparecen los cuerpos en las clases de literatura en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio. En segundo lugar, registrar los modos en los que aparecen los cuerpos en las escrituras.

Marco teórico

En este contexto, realizo una etnografía de mi propia práctica, recurriendo al diario de campo que realizo como parte del proyecto de investigación “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” dirigido por la Dra. Valeria Sardi, del cual formo parte como colaborador. En este marco recuperamos el concepto “cuerpos significantes” de Silvia Citro como un “entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas” (Citro, 2009:12).

De forma provocativa, me interesa pensar este registro como una “etnografía presente” (Puglisi, 2019) poniendo énfasis en que, a pesar de que no estamos en el edificio escolar, adentro del aula, pero sí hay cuerpos presentes, atentos (o no) a los intercambios por WhatsApp, a las reuniones por Zoom, a lo que aparece (o no) en los trabajos. Si bien Puglisi no trabaja con etnografía escolar, me interesa la forma en la que piensa el trabajo de campo, en el cual prioriza el estar ahí, por sobre realizar las tareas que se supone que se deben hacer en un trabajo de campo, como tomar notas, hacer entrevistas o sacar fotografías. Si bien es difícil hacer un registro exhaustivo siendo el docente a cargo, mientras se trabaja con contenidos, moderar y poner en diálogo las intervenciones, cuento, en este caso con grabaciones de algunas de estas clases, así como con las conversaciones de WhatsApp.

Destaco el modo que, retomando a Goffman, Puglisi piensa el cuerpo del investigador:

Me interesa profundizar en la dimensión corporal que implica la “participación observante”. Ya en una conferencia de 1974, Erving Goffman señalaba que el trabajo de campo consiste en “ajustarse uno mismo, tu propio cuerpo y tu propia personalidad y tu propia situación social, a un conjunto de contingencias que operan sobre un conjunto de individuos, de manera que puedas penetrar física y ecológicamente” en ese círculo (1989, p. 125).⁷ En esta dirección, especificaba que esto requiere de una cierta “sintonización” o ajuste del propio cuerpo del investigador al contexto que está estudiando y que con este cuerpo sintonizado uno “está en posición de notar las respuestas gestuales, visuales y corporales” (Goffman, 1989, p. 125) de lo que está ocurriendo en el grupo analizado. (Puglisi, 2019, p. 23)

Esto me lleva a reflexionar sobre mi propio cuerpo, personalidad y situación social en mi doble rol, de docente e investigador. Estoy narrando mi experiencia como docente y, en ese sentido, asumir la primera persona en singular me parece lo más coherente. En cada diálogo,

escribiendo mails grupales, mensajes individuales o dialogando en los grupos de WhatsApp aparecen las personalidades, los cuerpos y las voces.

En los sucesivos encuentros por Meet, antes o después de trabajar sobre las propuestas, generamos un espacio de intercambio sobre nuestra vida en cuarentena. Mientras yo dedico la mayor cantidad de tiempo a leer, por trabajo o por placer, navegar en internet y mirar series y películas, los alumnos realizan rutinas de ejercicios físicos en sus casas y salen a correr por varios kilómetros. La cuarentena interrumpió mis visitas fijas a la pileta, intento practicar rutinas propias de entrenamiento en casa: subir y bajar las escaleras del edificio, hacer rutinas de abdominales que encuentro en YouTube, pero me cuesta mantener la constancia y abandono rápidamente. En estos intercambios, los alumnos me sugieren que mantenga mis rutinas, que “me ponga las pilas”. Muchas veces, estos comentarios me incentivaron a retomar estas actividades. De la misma forma que los mensajes que enví preguntando por las consignas, los motiva a escribir, a conectarse, a entrar en contacto.

Los cuerpos, significantes en su materialidad y en sus emociones aparecen representados en el aula y en los textos literarios que fueron leídos y en las escrituras que presentaron los estudiantes. ¿cómo aparecen los cuerpos en los textos literarios? ¿cómo aparecen los cuerpos en las escrituras de ficción que realizan los alumnos en el contexto de la práctica? ¿qué estrategias didácticas puedo utilizar para construir otras miradas sobre los cuerpos que cuestionen presupuestos machistas, racistas, homofóbicos y gordofóbicos?

Hace ya varios años que los teléfonos celulares forman parte de las clases. Este año, drásticamente, prácticamente la única posibilidad de estar en contacto con la clase es por medio de un smartphone. ¿Hasta qué punto somos cuerpos cyborg según el “Manifiesto para ciborgs” de Donna Haraway (1991)? En mi experiencia personal, salir a la calle y encontrarme con gente me produce temor y desconfianza, todas las actividades laborales y formativas las realizo por medios virtuales, y estoy prácticamente todo el tiempo encerrado en mi departamento. El clima está enrarecido, con situaciones que se parecen levemente a la serie Black Mirror o a los cuentos de Ciencia Ficción, como los zoompleaños. Hay algo que sí nos diferencia de los cyborgs y que es la diferencia entre lo público y lo privado, que el cyborg desconoce pero que en este contexto se intenta mantener. Mi departamento tiene dos ambientes, uno es la habitación, por lo tanto, no estoy solo a la hora de dar clases, ¿Qué pasa con los ruidos? ¿Qué comodidad podés tener en tu casa sabiendo que hay un grupo de personas viéndote y escuchándote? ¿Qué control tenemos sobre esa exposición más allá de prender o apagar la cámara?

La categoría cuerpo es importante en el trabajo con literatura en tanto los personajes representados en los textos literarios representan cuerpos, identidades y emociones. Si no problematizamos esta categoría estaríamos probablemente reproduciendo estereotipos. Lo que decimos sobre los cuerpos construyen normas, reglas, que delimitan corporalidades posibles, vivibles, deseables.

Guacira Lopes Louro retoma el término “performatividad” de Judith Butler para explicar que no decidimos libremente las identidades sexo-afectivas, sino que nos apropiamos de determinadas categorías prefijadas. Los discursos regulan los cuerpos, la forma en que se mueven y se constituyen:

Judith Butler toma emprestado da lingüística o conceito de performatividade, para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação,

constrói, “faz” aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constringido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade, as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. Ainda que essas normas reiterem sempre, de forma compulsória, a heterossexualidade, paradoxalmente, elas também dão espaço para a produção dos corpos que a elas não se ajustam. (Lopes Louro, 2004, p. 44)

En los cursos hay diversidad en las identidades sexo-genéricas, en las religiones que profesan, en las situaciones económicas, en las procedencias étnicas. Hay cuerpos más flacos, otros más gordos, hay personas muy calladas y personas que nunca paran de hablar. Me pregunto cómo todas estas características influyen en el trabajo diario en clases y en las calificaciones que obtienen. En las experiencias que relato a continuación, me propongo cuestionar estas nociones problematizando sus valores y significaciones, no solo marcando las diferencias, sino analizando las distintas formas de desigualdad para construir una *justicia curricular* (Connell, 2006, p. 65).

¿Qué novedades introdujo la virtualidad en las clases? ¿Cuáles son los límites del cuerpo? Recuerdo una conversación con un alumno el año pasado en la presencialidad. Me preguntaba por la cultura brasilera y yo le comentaba que había observado una relación distinta con lo popular y ejemplifiqué con las paredes sin revocar, típicas en los fondos de las fotos brasileras publicadas en Instagram, que es difícil de ver en los perfiles de las personas de La Plata. Este alumno enseguida me comentó que las paredes de su casa no tienen revoque, que está orgulloso de eso, pero que es difícil porque siente la discriminación. Me pregunto si en esta charla aparece algún indicio para empezar a pensar por qué las cámaras están apagadas en los encuentros por Meet. De hecho, las cámaras no estaban apagadas en los primeros encuentros que tuve en ambos cursos. Al no estar familiarizados con la plataforma, las cámaras no estaban apagadas, tampoco los micrófonos. Alumnos y alumnas hablaban con sus padres, interactuaban con sus perros o se acercaban a la puerta porque habían tocado el timbre. En las siguientes semanas, el uso del Zoom y del Meet se popularizó y empezaron a decir que tenían las cámaras y los micrófonos rotos.

Los encuentros sincrónicos fueron esporádicos en la primera parte del año. No todo el curso tiene la suficiente conectividad para estar presente y se priorizaron otras vías de comunicación: consignas escritas enviadas por WhatsApp y audios que expliquen la consigna. Sin las clases por Zoom fue muy difícil generar un diálogo entre pares.

Una vez finalizado el receso invernal, los directivos de la escuela, exigieron organizar reuniones por videollamada cada 15 días. En estas reuniones está presente un porcentaje menor a la mitad de la matrícula, cómo ellos y ellas dicen: “Profe, somos siempre los mismos”. Estos encuentros han sido muy provechosos en tanto sí se logra un intercambio entre pares que después es retomado en audios de WhatsApp para quienes no pudieron conectarse.

El año pasado, ya usaba un grupo de WhatsApp fundamentalmente para enviar bibliografía en formato PDF. A quienes no tenían datos, les pasaba los archivos por Bluetooth. Aun así, siempre había alumnas sin batería, sin memoria, que habían perdido su teléfono o que lo tenían roto. En la virtualidad, cuando esto pasa, se quedan sin conexión y, por ende, sin clases.

Martín Fierro: el texto, el gaucho, la China

Los diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires son abiertos y nos dan a los docentes la posibilidad de proponer un corpus propio y original en las planificaciones. Sin embargo, la inclusión de textos tradicionales abren la posibilidad de proponer nuevas miradas sobre clásicos, como lo es el *Martín Fierro*, cuya lectura aparece sugerida para el cuarto año.

Durante las primeras semanas del aislamiento postergué esta lectura, pensando que era mejor dejarla para el regreso al aula. En tanto pasaban las semanas, los meses, y esa vuelta dejaba de ser una posibilidad concreta, decidí retomar la planificación original.

La lectura de este texto siempre se abre con reproches. A modo introductorio, antes de comenzar con la lectura del texto, invité al curso a ver un video sobre el *Martín Fierro*⁵ y les propuse algunas preguntas que respondieron con ideas propias, retomando algunos conceptos del video. En relación a lo que pensaban que no les iba a gustar de este trabajo respondieron que:

- 1) “El *Martín Fierro* es el texto más sobrevalorado de la literatura argentina.”
- 2) “- El *Martín fierro* es * aburrido * / - Lo que me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es * nada * / - Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es * todo *”
- 3) “Lo que no me va a gustar es que hay que leerlo y eso a mi no me gusta pero puedo escucharlo en un audio libro así que no se si hay algo que no me valla a gustar”
- 4) “Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es la injusticia con la que es tratado”
- 5) “Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es...: no lo es todavía, si se hace muy largo y capas me aburre.”
- 6) “Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es... el maltrato hacia el gaucho”
- 7) “Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro*: es que no me atrapa del todo”
- 8) “Lo que no me va a gustar de leer el *Martín Fierro* es que se me hace demasiado largo.”

Si bien la palabra “aburrimiento” aparece solo dos veces, esta idea sobrevuela casi todas las respuestas. ¿De dónde viene este aburrimiento? En primer lugar, destaco que, si aparece la idea de que un texto en particular puede ser aburrido, es que hay otros textos que serían no aburridos⁶, que leen o pueden leer, tanto dentro como fuera de las propuestas escolares. Este sentimiento que une al *Martín Fierro* con el sopor es también compartido por varios y varias docentes de literatura que solo lo incluyen en sus planificaciones cuando son obligados por disposiciones de la escuela o de jefes o jefas de departamento que seleccionan textos obligatorios. Me pregunto si la crítica es al texto o a las prácticas que suelen estar ligadas a este clásico: la búsqueda de la biografía del autor, la definición de la poesía gauchesca, la memorización de la fecha de publicación, la definición de la métrica, recordar los personajes y, en algunos casos, hasta la memorización de pasajes completos.

Las respuestas que reproducen este aburrimiento no sugieren nuevas lecturas *a contrapelo* (Sardi, 2017), sino que reproducen un modo de leer literatura en general, y en este caso, toda una tradición del trabajo con el *Martín Fierro*. Zulma Palermo se refiere a cómo este texto operó en la formación de las mentalidades y la idea de tradicionalidad que perdura hasta nuestros días (2014, p. 134).

En la primera respuesta ya aparece un cuestionamiento a lo establecido al señalar que este texto está “sobrevalorado”. Volví sobre esta respuesta en el encuentro por Meet, y también en audios que envié al grupo de WhatsApp, contando que ahí había aparecido un eje clave para el análisis: intentar ver o imaginar por qué se colocó este texto en un lugar central en la enseñanza de Literatura en la escuela secundaria, porqué se le ha dado tanto valor. Al decir que está sobrevalorado se cuestionan los modos en que está construido el canon. Siguiendo esta clave de lectura irreverente, a contrapelo, continuamos con la lectura del texto.

Para guiar la lectura del primer canto, me centré en las preguntas formuladas por Fernando Andino (2019, p. 250). Me interesa recuperar de esta segunda instancia, una pregunta en particular: “¿Quiénes, en la actualidad, son estigmatizados/as por la voz estatal? ¿Qué paralelos podrían establecer entre la figura del “gaucho vago” en el Martín Fierro y los personajes señalados por el Estado en estos tiempos?” Algunas respuestas fueron orales en el Meet, quienes no lograron conectarse, las enviaron por escrito. En general aparecieron como marginales las personas pobres, en algunos trabajos llamadas “humildes” y se asoció la palabra “vago” a los planes sociales. Si bien en varios trabajos se mencionó a los planes, cito la respuesta en la que esta idea se complejizó:

“Sinceramente no encuentro alguna comparación entre alguna clase de vida actual y el “gaucho vago”, hoy en día hay muchas clases de personas en Argentina.

lamentablemente debe haber personas humildes en situación comparable al la del Gaucho, personas que deben recurrir a planes sociales para poder comprar comida ya que con sus trabajos no llegan a fin de mes, y que la sociedad lo juzga de vagos, así como también hay personas vagas que cobran planes sociales para malgastar el dinero.”

La idea de Estado que aparece en estas respuestas no es el que envía a los gauchos a la frontera, sino un Estado que otorga planes. Mientras que la idea de Estado cambia desde lo que propone el texto a lo que registran de la actualidad: de Estado opresor que envía a los gauchos a la frontera a uno benefactor, que otorga planes, la idea del vago se sigue conservando y aparece en esta respuesta como alguien que malgasta el tiempo y el dinero. ¿A qué se está refiriendo este alumno cuando dice que hay personas que malgastan su dinero? ¿Está dando a suponer que los sectores sociales bajos malgastan el tiempo y el dinero y los sectores altos lo gastan bien?

Después de haber trabajado en el Meet sobre qué personajes son los marginados de la sociedad actual, un alumno que no había participado del encuentro, sugiere la figura de los barras bravas como marginales. Estos personajes resultaron particularmente interesantes para el análisis, mientras que los manteros son perseguidos por intentar trabajar, los barras son perseguidos por cometer delitos. La figura de Martín Fierro, al convertirse en desertor y asesino, se asemeja más a un barra brava que a los otros personajes propuestos.

Para el tercer trabajo en relación con el *Martín Fierro*, propuse una consigna de escritura focalizando en el personaje de la China, proponiéndoles que imaginen qué sucede con su vida una vez que a Martín Fierro lo llevan a la frontera⁷. Comparto la consigna que recibieron los alumnos:

En los primeros cantos de La ida de Martín Fierro hay una historia que queda pendiente: ¿Qué le pasa a la China, la esposa de Martín Fierro que se queda sola con sus hijos cuando se llevan a su marido 3 años a la frontera?

Lxs invito a imaginarse que la China se convirtió en una heroína y cuenta sus aventuras.

En la historia, la China tiene que hacer por lo menos 2 de estas acciones:

- Perjudicar a otras personas
- Robar
- Matar
- Ser conflictiva
- Buscar problemas

Las acciones que incorporé surgieron de la clase y son características que los alumnos señalaron como propias de las personas malas, pero también de los héroes. La propuesta en este sentido apunta a imaginar cómo construyen el personaje de la China realizando alguna de las acciones que, según habían señalado, realizan los héroes. En la videollamada les pregunté qué imaginaban que sucedería con la China, imaginaron que buscaría otro hombre para que la sustente como única posibilidad. Esta consigna les invitaba a imaginar otros destinos posibles para este personaje. La instancia de escritura implicaba un acompañamiento de las clases en las que leímos el texto y una reflexión sobre este personaje. Hasta la fecha en que se realiza este registro, solo fue resuelta por cuatro alumnos.

En la primera historia, la China se encuentra con un hombre que la quiere matar porque Martín Fierro le debe mucha plata, entonces la China lo mata y huye. En la segunda historia, escrita por una alumna, la China se escapa con sus hijos, en camión:

“...de un momento para el otro el camionero cerró las puertas y la china se asustó ya que sus hijos estaban durmiendo en la parte de atrás, ella se dio cuenta lo que estaba pasando empieza a forcejear con el camionero y ella se acordó que tenía un cuchillo entre sus cosas que se había guardado, lo llevo a sacar rápido y termino apuñalando al camionero y dejándolo tirado en la ruta...”

En este relato también mata para defenderse. Si bien logra sacar rápido el cuchillo, parece que mata por error, a diferencia de Martín Fierro que su objetivo del Canto VII es matar al moreno, acá aparece como un acto de defensa, de una mujer que está con sus hijos en un camión manejado por un desconocido. La ruta y el camión le dan actualidad al relato colocándolo en una época contemporánea.

El tercer texto presenta a una China que roba para alimentar a sus hijos. Estos robos la llevan a matar, pegándole a un hombre con una piedra en la cabeza porque la había atrapado robando. También pasa dos meses presa, en el texto el personaje de la China señala: “le pedí a un amigo de mi esposo que se haga cargo de mis hijos, mientras yo cumplía con mi condena”. Después de este paso por la cárcel, encuentra un trabajo en una mansión donde va robando pequeñas cosas porque “el vicio era más fuerte”. Deja este trabajo cuando se entera que Martín Fierro va a volver. El texto termina con una escena de reencuentro en la que el marido regresa y lo reciben con los brazos abiertos.

En el cuarto texto la madre huye con sus hijos hasta que se pierde. Pasan cinco días y “se encuentran con un grupo de gente haciendo una especie de ritual”. Finalmente, “los hijos empiezan a desaparecer de un día a otro, hasta que no quedo nadie. La madre estaba muy loca, incluso como para comérselos.”

La soledad, el desamparo, el hambre, el abandono, la locura, la culpa, la muerte, los excesos, el delito son algunos de los temas que aparecen en las historias con más relevancia que la calidad de heroína que parece perderse y es difícil de recuperar. En los debates orales, cuando les había preguntado por este personaje, me explicaron que, por el contexto histórico, este personaje no podía subsistir sin un marido. La aparición de la ruta y los camiones, marcas de contemporaneidad, muestran que el contexto histórico no es fue relevante a la hora de escribir esta ficción. Se trata de un ejercicio imaginativo marcado por la exigencia de convertir al personaje en una heroína. Lo que aparece, sin embargo, son destinos trágicos con la única excepción del regreso con el marido.

Pintando con palabras: Formas y números en las descripciones de personajes.

Mientras sigue avanzando de forma cada vez más lenta y dispersa la lectura del *Martín Fierro*, con quinto año trabajamos con la novela *Veladuras* de María Teresa Andruetto. La orientación del curso es Arte: Literatura, por lo que tienen tres materias del área en quinto año: Literatura, Taller de Escritura y el Seminario de Investigación Literaria a mi cargo. De a poco, les tres docentes coordinamos para trabajar con los mismos textos, realizar videollamadas en conjunto y, finalmente enviar trabajos unificados para las tres materias. El trabajo en conjunto está siendo muy productivo. Elegimos qué textos trabajar, cómo abordar las consignas, qué proponer, pero, lo más significativo fue el diálogo. Semana a semana, los sucesivos intercambios de audios nos acompañan en el trabajo docente, sabiendo que estamos atravesando situaciones entre pares. Este encuentro que antes se generaba espontáneamente en los pasillos, ahora se genera en nuestro grupo de WhatsApp. En un chat privado con un alumno que ingresó este año a la escuela, me comentó lo particularmente difícil que es construir nuevos vínculos en la virtualidad, y cómo eso repercute en la autoestima y en el entusiasmo a la hora de hacer las tareas.

En este registro me interesa recuperar dos trabajos que envié sin mis colegas. En primer lugar, una consigna que titulé “Escenas de Lectura” en la que les propongo que narren el primer y el último recuerdo que tienen de la lectura de un texto literario. En segundo lugar, un trabajo en el que, a partir de la lectura del primer capítulo de *Veladuras*, les propongo que imaginen y escriban una descripción de los cuerpos de los personajes. En el primer trabajo aparece un registro del propio cuerpo y las emociones en situación de escritura. Esta consigna, “Escenas de Lectura”, proponía dos preguntas muy breves:

- 1) ¿Cuál fue el primer libro o cuento que leíste? ¿O te leyeron? ¿te acordés donde estaba? ¿Cómo era esa experiencia y con quienes la compartiste?
- 2) ¿Cuál fue el último libro o cuento que leíste? ¿Por qué lo leíste? ¿en tu cama? ¿en el patio? ¿escuchando música? ¿mientras mirabas YouTube? ¿te gusto?

Como abrí esa posibilidad, algunas respuestas las recibí vía audio. En general las primeras propuestas de lectura provenían de la escuela, pero también apareció una escena en casa, en compañía de su madre:

“El primer cuento que me leyeron fue El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde, tenía 7 años y me lo leyó mi mamá cuando estaba en la escuela ya que ella estaba terminando el secundario y ambos íbamos juntos porque fue mamá muy chica. Fue una experiencia bastante buena porque tanto como ella y yo estábamos interesados en el libro, tardamos una semana en leerlo y recuerdo ayudar a mi mamá a responder preguntas en clases.”

Me interesa de este relato el diálogo íntimo entre experiencias biográficas, escolares y lectoras. La lectura aparece como una experiencia compartida, de disfrute, que generó interés y donde la experiencia de este alumno ayuda a responder preguntas, genera aportes y es tenida en cuenta por un adulto, su mamá. La segunda escena que voy a destacar es una respuesta a la segunda pregunta:

“El ultimo cuento fue el texto compartido con taller y literatura, es el más reciente y me gustó mucho, me dejo muchas cosas que pensar y eso habla bien del texto, debido a la cuarentena lo leí de la mejor forma, habrá sido más o menos a la madrugada, claramente escuchando música y fumando un puchito, super relajado y metido en la lectura, todos esos ejemplos le dieron el toque además de un buen texto para analizar”

Esta respuesta da cuenta de una experiencia placentera, en la que la música acompaña la reflexión. El relato también me recuerda a los momentos en que alumnos se entregan al trabajo en el aula, con los auriculares puestos, escuchando algo de música. El “puchito”, enfatiza en el

clima de placer de esa lectura. En *El Placer del Texto*, Barthes se refiere en mayor medida a una lectura solitaria, alejada de la experiencia de la lectura de literatura en la escuela. Me interesa cuando relaciona al texto con los cuerpos:

El texto tiene una forma humana: ¿es una figura, un anagrama del cuerpo? Sí, pero de nuestro cuerpo erótico. [...] El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas – pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo. (Barthes, 2007, p. 13)

En esta cita, Barthes explica cómo nuestros cuerpos tienen una experiencia al leer que supera lo intelectual. La lectura aparece en el trabajo citado como una experiencia crítica en tanto le otorga, también, un valor afectivo, erótico. Sardi señala que “la lectura no es un mero acto intelectual sino, más bien, es una práctica corporeizada en diversas formas de leer donde no solo la vista tiene lugar, sino también el tacto, la voz, la postura, la gestualidad.” (2019: 18) En las dos narraciones de escenas de lectura que recupero, se pueden ver esas experiencias sensoriales que dan cuenta de cómo la lectura es una práctica corporal.

Para trabajar con *Veladuras* de María Teresa Andruetto, se compartió en el grupo de WhatsApp tanto el texto en PDF, junto con el audiolibro, para que eligieran según la preferencia. Recuperando el título de la novela, que nos remite a la pintura, y para ver cómo ser imaginaban las corporalidades representadas en el texto, les propuse describir los personajes de la narradora, su padre y la doctora “cómo son físicamente, como si fuera una pintura”.

De estas descripciones me sorprendieron los números. Muchos trabajos dicen la edad exacta de los personajes, otros la altura. En un trabajo, el padre mide 1,68, en otro 1,75 y es “el más alto de su familia”. En una charla por WhatsApp, un alumno me comentó que estaba atrasado con los trabajos porque le dedicó mucho tiempo a la escritura de una monografía propuesta en la materia Salud y adolescencia en donde eligió abordar el tema depresión. Aproveché para pedirle ese trabajo, ahí explicó cómo influyen las redes sociales en la autoestima, de acuerdo al número de seguidores. Si bien acá no se mide la popularidad, sí aparecen algunos números, que miden y controlan los cuerpos. Comparto el siguiente trabajo:

“Padre: Como un hombre bastante tradicional en varios de sus aspectos como postura, muecas, manera de hablar y de caminar pero que no inspira una *intimidez* que los hombres tradicionalmente masculinos tienden a inspirar, por lo contrario, él parece ser una persona confiable con la que podés contar para una variedad de cosas y aunque no pueda ayudarte igual de bien con todo sabes que va a hacer todo o casi todo lo que pueda. Esto le permite tener una buena relación con sus dos hijas.

Es bajo y chico o alto y grande. Viste pantalón o campera de jean azul o marrón con un poco de blanco o negro.

Probablemente le gustan las mandarinas y las naranjas como postre de cena y almuerzo y por eso huele así la mayoría del tiempo.

Narradora: Como una mujer con 45 años, vestida con ropa vieja con una moda más vieja de la que se esperaría de una mujer de su edad, esto por su gran atención al pasado y como este la marco.

Entre otras características están las que se podrían considerar “descuidadas”, como falta de maquillaje, kilos “de más”, higiene relativamente precaria como uñas largas y descuidadas, mugre en estas, en las orejas y en el ombligo.

Huele a mandarinas y naranjas por la misma razón que su padre.”

En este trabajo vemos cómo los cuerpos de los personajes se construyen en relación a otro cuerpo ideal, qué disponen como un cuerpo debería ser de acuerdo al género (“tradicionalmente masculinos”, “uñas largas y descuidadas”, “falta de maquillaje”) y en relación con el peso del personaje femenino. Es mucho lo que se espera de los cuerpos.

Cuando habla del padre aparece el neologismo “intimidez” que parece hablar de un tipo de masculinidad controladora. Esa masculinidad que se suele describir diciendo que “impone respeto” cuando lo que genera es miedo y represión. Si bien el autor señala que no es un rasgo del personaje, sí lo es de todos los hombres *tradicionalmente masculinos*. Me pregunto si en la escuela existe esta imposición de miedo, respeto y represión o si les alumnos y les docentes somos libres sin sentirnos juzgados por nuestros cuerpos, nuestra ropa, nuestras emociones, nuestra lengua.

Reflexiones finales

En las escrituras de los alumnos aparecen representaciones sobre los cuerpos que es necesario revisar. En primer lugar, el personaje de la China que siendo asesina, ladrona, escapándola sola o con sus hijos, no logra ser una heroína. En los casos en los que no encuentra otro hombre o vuelve con su marido, se genera la imagen de víctima o perseguida. Entendemos al cuerpo en esta consigna como parte de la identidad, en su materialidad, pero más allá del físico, en su identidad y posibilidad de existir en el mundo. ¿Qué realidades posibles nos podemos imaginar para las corporalidades femeninas? ¿Cómo influye el contexto histórico? ¿Alcanza solo este contexto histórico para justificar, por ejemplo, que un personaje femenino solo quiera buscar marido?

La consigna que realizaron alumnos del quinto año, consideraba literalmente la materialidad: cómo imaginan los cuerpos de los personajes que aparecen en *Veladuras*. En este caso, lo primero que me sorprendió es la aparición de números, los cuerpos son medidos por edad, peso y estatura. ¿Por qué se miden los cuerpos? ¿Hay obras literarias en donde se realicen estas descripciones o provienen de otros discursos como puede ser el médico? ¿De qué manera estas formas de medir y comparar los cuerpos influyen en los modos de ser en el mundo en general y en la escuela en particular? Si bien desde el uso del lenguaje inclusivo intentamos romper los binarismos, esto no aparece a la hora de pensar los cuerpos, que son construidos siguiendo patrones masculinos o femeninos. Mientras que se reconocen múltiples masculinidades y feminidades, hay estereotipos que se reconocen como tradicionales. Pensando desde los textos hacia la escuela, podemos suponer que también existen cuerpos tradicionales en las clases: cuerpos callados, sentados en sus bancos que miran hacia el frente, donde se encuentra un solo docente. Me pregunto cuánto pesan estos modelos en la escuela, al punto de no imaginar algunas corporalidades dentro de la escuela. Al punto de expulsar algunos cuerpos, algunas identidades, algunas personas.

Referencias

Andruetto, M. T. (2005) *Veladuras*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2005. Disponible en: <http://educ.ar/lecturasgrabadas>

Andino, F. (2019) “Propuesta didáctica” en Hernández, J. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Barthes, R. (2007). *El Placer del Texto y Lección Inaugural*. Madrid: Siglo XXI.

Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1989). “On fieldwork”, *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 8, pp. 123-132.

Lopes Louro, G. (2004) *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica.

Puglisi, R. (2019). “Etnografía y participación corporal. Contribuciones metodológicas para el trabajo de campo”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*.Nº17. Año 9. Abril - Septiembre 2019. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 20-35. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/200>

Sardi, V. (2017). *A contrapelo*. La Plata: EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Notas

¹ Profesor en Letras, graduado en la Universidad Nacional de la Plata. Tiene una Maestría en Letras: Enseñanza de la Lengua y la Literatura, realizada en la Universidad Federal de Tocantins, ubicada en la región norte de Brasil y es becario doctoral del CONICET. santiago_abel87@yahoo.com.ar

² Estoy haciendo referencia a la Ley Nacional Nº 26.150.

³ Si bien en los textos académicos se ha preferido usar la “x” para cuestionar el sexismo en la lengua española, decido usar el lenguaje inclusivo o no binario en su forma con “e” por ser esta la norma empleada por alumnos. El uso es dispar: en el 5º año el uso es extendido, mientras que en 4º aparece tímidamente. En este texto, el uso del masculino plural nunca será usado como neutro, sino para hacer referencia a un grupo de varones.

⁴ Me referiré a estas videollamadas con el nombre de las plataformas utilizadas: Zoom Meeting y Google Meet, según el sistema que haya sido utilizado en cada encuentro.

⁵ Se trata de un video de canal Encuentro, disponible en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8478/5543>

⁶ Me hubiese gustado usar el adjetivo “divertidos” como oposición a “aburridos”. Para ser más realista que optimista, utilizo “no aburridos”.

⁷ Algo similar a la propuesta que presenta la novela *Las aventuras de la China Iron* de Gabriela Cabezón Cámara.

**La trama de un tejido: Hilos de la memoria escolar en mi primera infancia
(décadas del setenta y ochenta del siglo xx)**

**The weft of a fabric: Threads of my school memorie during my early childhood
(seventies and eighties of de twentieth century)**

Mariana Asensio¹

Resumen

Los recuerdos sobre la infancia constituyen hilos de la memoria que se empecinan en recordar quienes y qué somos. Nos remiten a lugares íntimos y pequeños, cuya riqueza está a la mano de quién quiera mirar(se) en ellos. Los recuerdos tejen tramas, nuestras tramas. Son tejidos cuyos colores están teñidos por múltiples encuentros con el mundo del afuera y con el mundo íntimo, ese que es el nuestro, el propio. En este texto intento recuperar los hilos de mi infancia y detenerme en los colores de su trama, maravillarme con la luminosidad de algunos de ellos y la opacidad de otros. Para dar un salto hacia adelante que me provoque y me estimule a imaginarme por fuera de lo conocido. La trama del texto se ubica, entonces, en el tránsito por mi educación inicial y primaria que transcurrió entre los años 1968 y 1977, como una excusa para invitarme a comprender más mi propia infancia. Para desde allí, hallar los sentidos de las marcas que aquel tiempo produjo en mi subjetividad.

Palabras claves: autobiografía; infancia; investigación narrativa; memoria escolar

Abstract

Childhood memories constitute mental tides that allow us to know who and what we are. They remind us of intimate and small places, and the fortune of these tides is in the mind of someone who sees itself through them. Memories knit plots, our own plots. They are fabrics made of colors who are dyed by multiple exterior and interior world' meetings. In this text I try to recover my childhood tides and staring in the colors of its own plot. I intend to get surprised by the luminosity of some of them and the opacity of others. Moreover, I will try to make a step forward in order to provoke and stimulate myself to think outside the box as an excuse myself in order to invite me to understand my own childhood. From there, I will try to find the meaning of those marks that time produced in my own subjectivity.

Key Words: autobiography; childhood; narrative investigation; scholar memory

Recepción: 29/09/2020

Evaluación 1: 20/10/2020

Evaluación 2: 26/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

El tejido inicial: mi experiencia en el nivel primario

Quien escribe teje. Texto proviene del latín, “textum” que significa tejido.
Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo.
Los textos son como nosotros, tejidos que andan. (Galeano, 2015, 12)

Mi tránsito por la educación formal durante la década de 1970, marcó sin dudas una forma de aprehender y comprender la realidad, una forma de leer el mundo, una forma de ser parte de él. Recibí mi educación en el ámbito público (jardín y primaria). Por aquella época y para mi familia concurrir a la escuela era la acción más importante del día. Me encantaba ir a la escuela, disfrutaba de cada momento. El encuentro con mis compañeros era siempre una experiencia esperada. Algunos de ellos venían del campo, otros como yo, caminábamos pocas cuadras para llegar a la Escuela Provincial N°5, de la localidad de General Piran. Pueblo típico de la provincia de Buenos Aires, pueblo de pocos habitantes donde todos y todas formábamos una gran familia. Rememoro los recreos y la libertad que ellos inspiraban. Recuerdo a los docentes con sus impecables guardapolvos blancos, igual que el mío. El guardapolvo blanco daba cuenta de aseo, cuidado y al mismo tiempo desdibujaba cualquier diferencia. Todos vestíamos el guardapolvo blanco. La escuela era importante, asistir a ella era importante. Las palabras que en ella se enunciaban, conformaban un texto que daba cuenta de la impronta de un discurso pedagógico disciplinador, que al mismo tiempo guardaba la impronta del normalismo.

Entre mis recuerdos aparecen imágenes de las experiencias evaluativas de aquellas épocas, que podría describirlas como instancias en las que la sensación de ser medida y calificada me generaba cierto sudor frío en las manos y muchas veces, ese mismo sudor se encargaba de alterar mi concentración y volvía resbaladiza la lapicera de pluma con tinta negra, Pelikan, que yo adoraba. Hoy en algunas experiencias personales se siguen haciendo presente esas mismas sensaciones que experimentaba, se reactualizan, intentan provocarme y sumergirme en el tiempo, me remiten a esos momentos en los que los docentes nos evaluaban lo que sentíamos, lo que se decía sobre los resultados de esas evaluaciones, lo que pasaba antes y después de esos momentos, los comentarios de nuestros compañeros, nuestros padres y demás familiares.

Cierto es que cada recuerdo que atesoramos, repudiamos, sufrimos o superamos, forma parte de lo que somos y se despliega y manifiesta en nuestras prácticas cotidianas. Las experiencias y recuerdos sobre momentos particulares de nuestras vidas nos atraviesan e instalan como objetos que decoran nuestras enunciaciones, nuestros relatos y se constituyen en complejos reservorios de “lo vivido” “lo transitado”. Estos momentos se hacen presentes para recordarnos que somos parte de una trama con historia, de un tejido elaborado en el tiempo y con el tiempo. Un tejido cuya trama particular nos constituye y nos hace únicos.

Para profundizar la mirada en aquella época, fue necesario tomar distancia e intentar cierta objetividad que me permitiera comprender de manera más profunda la trama de sucesos histórico- sociales que dieron forma a una realidad educativa que sin dudas marcó la subjetividad de todos y todas las que concurríamos a la escuela por aquellos años. Adentrar la mirada en la historia de aquella década significa un intento por comprender “ese otro “espacio-tiempo” que advierto como desprendido del mío y que sin embargo fue constitutivo de todas las experiencias vividas en mi tránsito por la escolaridad.



Imagen 1. “La Memoria” Autor: Sergio Erice. Collage sobre papel. 2009

El tecnicismo como hilo del modelo pedagógico imperante

El tecnicismo fue una corriente que introdujo cambios en la dinámica escolar fundamentalmente al estar influenciado por el auge del modelo desarrollista, expansionista e industrialista y que se sustentó en el éxito del enfoque Taylorista. Resultado de aquellas influencias, se desarrolló una pedagogía centrada en objetivos o conductas. “La operacionalización de los objetivos se caracterizó por una marcada obsesión por la eficiencia y eficacia tanto de las estrategias metodológicas empleadas, como por el control de la enseñanza y de la evaluación.

Uno de los aspectos a destacar de esta corriente pedagógica fue el cambio en la organización educativa: se impuso que los directivos de las instituciones pasen a ser personal de conducción y los maestros de ejecución. Es así como se fragmentaron las funciones de los actores de la educación, marcando el papel secundario asignado a los docentes (y cuánto más a los alumnos) como meros ejecutores de tareas programadas y organizadas por especialistas que tenían a cargo la concepción, planeamiento, coordinación y control de la enseñanza. Se pensaba además que mediante esta fuerte organización escolar se alcanzaría la eficiencia anhelada que caracterizaba a este modelo.

En cuanto a la concepción acerca del aprendizaje, este modelo postulaba la teoría psicológica conductista, que interpreta al comportamiento de los individuos como provocado y potenciado por los estímulos recibidos del medio. El aprendizaje se puede observar y es considerado como un cambio (visible) en las capacidades del sujeto que aprende. La evaluación en esta corriente pedagógica estaba en estrecha relación con la búsqueda de eficiencia y eficacia. Como consecuencia, la evaluación apuntó a la selección, a la clasificación de los individuos en productivos e improductivos, eficientes o ineficientes, exitosos o marginados. La obsesión por la eficiencia también llevó a que la tarea de evaluar se torne burocrática para los maestros, en desmedro de su aspecto pedagógico y transformador. Esto se potenció además por la misma

intención de la evaluación: comprobar resultados y cambios de conducta en los niños mediante pruebas objetivas que legitiman la búsqueda de datos cuantitativos, más que cualitativos. Esta pedagogía tecnicista puso el acento en la evaluación de los resultados y los cambios de conducta, entendiendo que cuanto más objetiva, más científica era la evaluación. Así evitaba el involucramiento del evaluador, ya que el mismo implicaba pérdida de objetividad. Producto de esta mirada fueron: la lista de control y de cotejo.

Durante la década del “70” se produjeron transformaciones en los programas de aprendizaje del Nivel Primario. Los programas en vigencia tenían varias décadas y desde el Ministerio de Educación de la Provincia comenzaron a gestarse los nuevos “lineamientos curriculares”. Se produjeron cambios en los programas y en los enfoques para abordar la conducción de los aprendizajes que respondían a la aplicación de nuevas concepciones aportadas desde la Psicología y los estudios de Piaget. Nuevas interpretaciones acerca de cómo se aprende en la niñez determinaron que se cambiaran contenidos y las formas de acceder a ellos. En estos años se consolidó la organización de áreas en los grados del último ciclo: 6to y 7mo tenían una docente por disciplina lo que permitía que se profundizara el abordaje de la asignatura, ya que a un maestro le correspondía solo la conducción de una de ellas. Al objetivo de una escuela primaria proveedora de herramientas básicas (leer, escribir, calcular) se le agregaron propósitos que apuntaban a lograr destrezas comprensivas e interpretativas, que desde la lectura sirvieran, al objetivo de “aprender a estudiar”, lo que intensificó el uso de tarjetas, de cuestionarios y propuestas complementarias de trabajos que se adicionaban a los libros.

De acuerdo a un informe del año 1979 elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación los principales logros en educación primaria durante la década de 1970 fueron:

Las escuelas de nivel primario hasta 1978 dependientes del Consejo Nacional de Educación, atendían a la población escolar de 6 a 14 años que debía cumplir con la obligatoriedad escolar. La enseñanza se impartía en siete grados que abarcaban un período de siete años. En el año 1971, el Consejo Nacional de Educación, publicó las Bases para el Currículum de las Escuelas de Nivel Elemental" (R.M. N0 t300/70). Se mantenía la división en ciclos y adoptaba un sistema "mixto" de evaluación - promoción: promoción automática dentro de cada ciclo, promoción no automática para el ingreso en el segundo ciclo. El primer ciclo correspondía a los grados 1º, 2º Y 3º y en el segundo a 4º y 5º. En el año 1972, apareció el documento curricular "Lineamientos Curriculares de primero a séptimo grado H (R.M. N° 79/72); con el objetivo de asegurar la continuidad de la enseñanza en las escuelas afectadas por las experiencias educativas comenzadas a partir de 1970. Se aplica en un número relativamente apreciable de escuelas de la Capital Federal.²

Características del documento: (a) Elaboración del currículum a nivel de unidad escolar, con el fin de respetar los principios de regionalización e individualización de la enseñanza. (b) Promoción automática de 1º a 3er. grado, por conformar éstos un ciclo unitario. (c) Orientación: no constituye un área especial dentro del currículum, pero configura un principio subyacente en todas las áreas. (d) Pautas renovadoras en el proceso de evaluación. (e) Contenidos curriculares: la enseñanza de este tipo está estructurada por áreas.

En el mismo año 1972, se creó por Ley 19.682, un organismo de asesoramiento Nacional denominado Consejo Federal de Educación. La Ley de creación en su artículo 1º estipulaba su misión: "Planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles y jurisdicciones -nacional, provincial, municipal y privada- del sistema escolar, comprometan la acción conjunta de la Nación y las Provincias". El organismo integrado por la Asamblea de ministros y el Comité Ejecutivo aprobó los objetivos del nivel primario y medio y los Contenidos mínimos para el nivel primario (Res. 284/77). Este documento propuso una estructura escolar cíclica pero no dio pautas para el proceso de evaluación promoción.

El Consejo Federal consideró también los problemas de Transferencia de las Escuelas de la Nación a las provincias y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, lo que dio posteriormente lugar a la sanción de las Leyes correspondientes. Para hacer frente al problema de la repetición y la deserción escolar, nuestro país tomó las siguientes medidas: (a) Creación de secciones de "recuperación". (b) Implantación de la enseñanza personalizada. (c) Creación de "Centros de Lenguaje", los que brindan asistencia psicopedagógica y fonaudiológica a los alumnos con problemas de aprendizaje y lenguaje. (d) Creación de "Centros Técnicos de Orientación", para actuar preventivamente en el proceso educativo y favorecer el desarrollo de la salud integral del alumno, asesorando y apoyando permanentemente al docente en su labor.

Por otra parte, la Ley Nº 19524 de marzo de 1972, estableció el régimen para escuelas en zonas y áreas de frontera, cuyo propósito fue el desarrollo, promoción prioritaria e integración plena de esas jurisdicciones a la vida nacional. En estas escuelas se desarrolló el mismo plan de estudios de las escuelas comunes, a los que se agregaron los contenidos que responden de manera específica a los objetivos citados.

La primaria duraba 7 años y era obligatoria en la provincia para los niños de 6 a 14 años de edad. En 1975 la provincia de Buenos Aires había iniciado su propia reforma curricular, a la que le dio continuidad en 1976 sin consultar a los ministros nacionales ni al Consejo Federal. El entonces ministro, el coronel Risso Patrón, estableció que los programas curriculares de cuarto a séptimo grado en las áreas físico-químico-naturales, lengua y matemática volvieran a aplicarse. Al igual que en todo el país, se dispuso suspender el programa de Estudios Sociales elaborado el año anterior y pocos meses después se aprobó el nuevo adonde se ponía "el acento en principios tales como la austeridad, moralidad, firmeza y eficiencia del individuo en sociedad" y se destacaba "el origen y jerarquía del hombre dentro del orden natural y como ser individual y social". Asimismo, autorizó la implementación del Plan Curricular del Primer Ciclo (de primero a tercer grado) en todas las escuelas bonaerenses.

En diciembre de 1976 los ministros de educación de todas las jurisdicciones reunidos en la Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal aprobaron los nuevos contenidos mínimos para el nivel primario. El ministro bonaerense emitió un breve comunicado que afirmaba que éstos se adecuaban a las modificaciones que ya estaban en marcha en la provincia.

Este Plan para el primer ciclo había nacido con dificultades, según las mismas funcionarias encargadas de Primaria: "pocas veces un programa curricular ha desatado tantas polémicas como el que en forma experimental se aplica desde el año pasado en la provincia de Buenos Aires"³. Lo que generaba más resistencia era que se imponía a las maestras que comenzaran a enseñar la lectura y la escritura recién a mediados de junio del primer grado. En base a Piaget, se fundamentaba que la "escuela tradicional apresuraba al niño" y los obligaba a todos por igual a

iniciarse en la lectoescritura simultáneamente, mientras que ahora se esperaba que, desde una atención individualizada lograra la madurez necesaria para iniciarlo en ese aprendizaje. Cada maestro debía observar cómo el niño iba cumpliendo las conductas y aprendizajes y en qué momento estaba en condiciones de ser promovido a otra etapa hasta la culminación del primer ciclo. Si el alumno alcanzaba las metas en menor tiempo de lo previsto y antes de finalizado el año escolar, el maestro debía “ocuparlo en actividades que lo enriquecieran hasta el término del ciclo lectivo”.

La irrupción de la sombra en el tejido

“El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados (...) La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendencioso editados para tal fin. En este sentido se ha advertido en los últimos tiempos, una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta del niño y que le permita “auto educarse” sobre la base de la libertad y la alternativa...”⁴

El 24 de marzo de 1976 se cierra una etapa plagada de esperanzas y utopías, era el comienzo de la dictadura más atroz y criminal de la historia nacional. El plan de genocidio y exterminio comenzaba. En palabras de Pablo Pineau “Los sectores cívico-militares que ocuparon el poder en Argentina el 24 de marzo de 1976 sostenían que el país se encontraba en crisis a causa de que la sociedad se había desbordado. Por eso se propusieron reordenarla, y para tal fin, no dudaron en ponerse el pomposo nombre de “Proceso de Reorganización Nacional” (Pineau, 2006).

Cierto es que durante el régimen militar no solo se trató de disciplinar con el objetivo de conseguir la obediencia para la imposición del plan de entrega y destrucción económica. Además se trató de eliminar todo tipo de oposición, secuestrando, torturando y haciendo “desaparecer” personas e ideas, es decir todo aquello que sostuviera idearios diferentes a lo que se intentaba por la fuerza instituir. La dictadura utilizó el aparato del Estado para actuar sobre dos planos: los sujetos considerados políticamente “peligrosos” y sobre el plano cultural/educativo para lograr el disciplinamiento de todo el cuerpo social.

La represión llevada a cabo por el Estado militar terrorista no fue una acción circunstancial, ni espasmódica, sino que se conformó como un plan sistemático y metódico de exterminio, que obraba en sus acciones como generador de miedo ante la posibilidad de convertir a cada uno en la posible próxima víctima. Dicho plan de exterminio que se practicaba desde lo oculto produjo dos tipos de desaparecidos, por muerte y por exilio, externo e interno. No solo sobre los cuerpos de los sujetos portadores actuó la maquinaria destructora, también llevó adelante su plan de desaparición sobre los universos simbólicos que consideraba negativos, sobre los saberes y los discursos que pretendía erradicar antes de que pudieran hacerse realidad.

La educación y la cultura fueron reprimidas y controladas especialmente. Además de obreros, muchos artistas, escritores, religiosos y docentes engrosan las listas de desaparecidos durante la dictadura. En aquellos tiempos la política educativa que se intentó imponer fue el logro del miedo y la sospecha para la construcción de un clima de inmovilización, basado en la opción por el “no saber”, la ignorancia como lo más seguro, y la existencia de destinos sociales prefijados.

Para la dictadura, el docente que no se disciplinaba como agente funcional al régimen era un potencial enemigo: “El accionar subversivo se desarrolló a través de maestros ideológicamente captados (...)”.⁵

En lo educativo la dictadura intentó el manejo de dos dimensiones una macro y otra micro. En la dimensión micro se propuso la uniformización de las conductas tolerables dentro de las instituciones mediante estrictas normas reglamentarias de características castrenses. En la dimensión macro se propuso el “borramiento” de los idearios anteriores para el logro del disciplinamiento de todo el cuerpo social presente y futuro.

La dictadura desarrolló un plan sistemático y metódico donde aquellos sujetos “recuperables” que no se disciplinaban debían ser exterminados, junto aquellos “no recuperables”. Durante estos oscuros años se dejaron de difundir los datos de la realidad educativa, se dismantelaron los equipos de investigación, se minimizaron los cupos para el ingreso en las universidades, se multiplicaron las trabas para los estudiantes de sectores populares. Se cerraron universidades como la Universidad de Luján. Se cesantearon cientos de docentes. Desaparecieron cientos de docentes.

Pablo Pineau (2014) explica que se instrumentó una política educativa basada en dos estrategias. Por un lado, la estrategia represiva, reservada a los sectores más tradicionalistas, que buscaban hacer desaparecer los elementos de renovación, que venían anunciando otras formas de comprender la infancia, nuevas aproximaciones a la pedagogía, avances en la psicología social y el psicoanálisis y por otro la estrategia discriminadora, reservada a los sectores más tecnocráticos, que buscaba romper los elementos presentes en la escuela pública tendientes a la democratización social mediante la homogeneización: “una escuela única para todos sin importar las diferencias”, y proponer un sistema educativo fuertemente fragmentado por circuitos diferenciados.

Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas, que durante tantos años, en mayor o menor grado les fueron inculcando (...).⁶

Una de las premisas que atravesó las políticas educativas desarrolladas por la última dictadura en la provincia de Buenos Aires fue la de “modernizar” un sistema escolar que para diversos sectores se había revelado “en crisis” y “obsoleto”. Podría decirse que la “modernización” se procesó en términos de la necesidad de adaptar la escolarización a las demandas del entorno.

La propuesta fue redefinir el papel del Estado respecto del sistema educativo, que en el caso de la provincia de Buenos Aires se articuló con la consigna de lograr una mayor “eficiencia” que dejara atrás la excesiva burocratización y supuesta ineficacia estatal: “Hace muchos años está en el ánimo de toda la Dirección Educativa de la Provincia la necesidad de la descentralización (...). No se puede manejar un país extenso y despoblado desde una sola sede central, porque eso implica desconocimiento de realidades, arbitrariedad de medidas y desajustes de acciones. La descentralización se puede caracterizar por la responsabilidad asumida en forma personal.”⁷

Los criterios de eficiencia y eficacia fueron el sustento para la expansión de la educación privada en la provincia, alentada mediante la creación de la Dirección de Enseñanza No Oficial, que regularía y supervisaría sus instituciones. Esta propuesta descentralizadora se enmarcó en una serie de medidas que apuntaron a reforzar los mecanismos de control sobre los actores educativos

y a verticalizar el gobierno del sistema. El gobierno provincial, a cargo del represor Ibérico Saint Jean, unificó en 1976 la labor administrativa de cada distrito en los Consejos Escolares para luego suprimirlos en 1978 y reemplazarlos por las Unidades Administrativas Únicas (UAU)⁸ El ministerio de educación bonaerense también impulsó en 1977 la regionalización del sistema, instalando Juntas de Región de Supervisión a cargo de Inspectores Jefe⁹ designados por la subsecretaría de Educación y que a su vez supervisarían a los secretarios administrativos a cargo de las UAU. Pese a la declamada intención de "racionalizar el funcionamiento del sistema educativo", la supresión de consejos escolares instaló una lógica de control sumamente vertical (Ministerio de Educación – Junta Regional – Unidad Administrativa Única) que estuvo estrechamente vinculada a la delación y el control de los docentes, en especial de aquellos sospechados de ser contrarios al régimen (Draghi y Southwell, 2007).

¿Y los hilos de la Formación Docente?

(...) a los educadores les cabe el calificativo de custodios de nuestra soberanía ideológica.¹⁰

La dictadura bonaerense reformó la carrera del Magisterio Normal Superior estipulando estrictas pautas de ingreso, que darían cuenta de importantes dispositivos de control ideológico: por un lado, la "lectura y comentario por escrito (...) de un texto con contenido cultural y educativo, de reconocida solvencia por otro, una "entrevista coloquial con el aspirante, en la que se tratará de detectar la vocación, intereses, aspecto físico y de personalidad, sentido de la corrección y real deseo de ingresar en una profesión de máxima importancia para la Nación"¹¹. Los aspirantes que obtenían menos de la mitad de los puntos quedaban directamente eliminados. El gobierno dictatorial se aseguró así mecanismos para limitar el ingreso a la carrera docente a discreción de acuerdo a las afinidades de los aspirantes con los principios del régimen. Esta fuerte intervención estatal provincial en los mecanismos de acceso a la docencia y en el control vertical en el gobierno del sistema se articuló inestablemente con la idea de "modernizarlo" mediante la modificación de responsabilidades del Estado provincial y de niveles locales, como así también de las atribuciones conferidas al sector privado, propuestas que se hallaban sostenidas por la premisa de "adaptar" la escolarización a las necesidades del entorno.

Se buscó *asociar el ejercicio de la profesión docente a una labor trascendente*, reforzando rasgos nacionalistas y religiosos preexistentes en la educación escolar bonaerense. En este sentido, la reforma del Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977 incluyó un área de Formación Cívica y Moral que perseguía el objetivo de la formación "integral" del aspirante a la docencia y el fin de alcanzar *"la correcta personalidad del educador y en su insoslayable tarea al servicio de la nación."*¹²

Algunas investigaciones (Kaufmann y Doval, 1997; Southwell, 2004) sostienen que el objetivo de la gestión dictatorial era "remoralizar" una sociedad que se juzgaba desbordada y desviada de su cauce. En este sentido, la educación se concebía no sólo como el medio para el logro de una vida espiritual y cristiana –mediante la cual se perfeccionara la esencia del hombre- sino también como la vía para alcanzar una "armonía social" que negara las diferencias ideológicas y desterrara todo foco de conflicto para el régimen dictatorial.

Adaptar la escolarización a las necesidades y demandas del entorno implicó que la escuela debía adecuarse a los intereses y "potencialidades" de los alumnos. Esto generó una fuerte ruptura respecto del imaginario que había estructurado la escolarización moderna en nuestro país. Bajo

un manto aparentemente democrático, la propuesta de correr al docente a un costado, situándolo como facilitador de los aprendizajes "individuales" -entendidos como cambios de conducta-de sus alumnos y confinándolo al no intervencionismo pedagógico configuró una escuela "a demanda", que debió adaptarse a los intereses y "potencialidades" de los estudiantes. Desde los discursos parecía sostenerse una especie de "neodarwinismo escolar", según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su "maduración" y sus "capacidades" le permitieran llegar.

La profunda desautorización docente que produjeron estas políticas resultó consistente con el confinamiento de los profesores a ser "inculcadores" de valores "trascendentes", para lo cual la didáctica se convirtió en una técnica al servicio de propósitos esenciales, incuestionables y, como tales, perennes e inmutables, convirtiéndose así en el pilar de una concepción tecnocrática de la profesión de enseñar articulada a una pretensión espiritualista (Southwell, 2004) de formación de subjetividades afines al régimen.

Como explican Kaufmann y Doval en la búsqueda de la asunción consciente del “ser argentino”, el paso preliminar que efectuaron los ideólogos del Proceso fue “depurar”, “limpiar”, el sistema educativo de todos los elementos humanos y materiales que impidiesen la concreción del modelo de personalización, disciplinamiento y moralización. La limpieza y depuración se concretó con la prohibición política de todos los canales de participación y agremiación, la persecución ideológica con la consecuente vejación de los derechos individuales y sociales, la destrucción de todo material considerado subversivo, la censura institucionalizada.

A modo de corte: Un texto sobre la densidad de la tela

Pensar aquella época hoy, me remite a imágenes que atesoro e interrogo al mismo tiempo. Atesoro los recuerdos de un tiempo infantil único en el que construí mis primeros vínculos los cuales hoy siguen siendo parte de mi entorno. Cincuenta años de una amistad entrañable con quienes compartí los pupitres de la querida Escuela N°5. Atesoro ese tiempo en el que jugar en el patio de la escuela o sentarme en el mástil a platicar con mis compañeros/ras era la ocasión para compartir relatos, para imaginar y por sobre todas las cosas suspender el tiempo. Darme permiso para jugar a la soga, al elástico, a la ronda, al tateti, a la payana y tantos otros.

Interrogo el tiempo social y político de la época que se caracterizó tanto por las grandes movilizaciones populares, sindicales y estudiantiles como también por el accionar de los diferentes grupos armados de izquierda y de derecha. La democracia fue un valor desestimado a lo largo de todo el período a partir de la comprobación de la falta de funcionamiento efectivo de las instituciones a lo largo de la historia del país. Las armas se convirtieron en el símbolo de una época que reivindicó la audacia, la agresividad, la búsqueda del poder y la necesidad de transformaciones irreversibles.

Interrogo también, ese otro tiempo, el de la Dictadura Militar, tiempo que, junto al mío tejió la historia más oscura y aberrante de este país. La dictadura militar produjo huellas profundas en el sistema educativo. A pesar de no haber desarrollado un proyecto sistemático y orgánico, su impacto en la vida cotidiana de las instituciones, todas, fue innegable. La dictadura militar se apropió de los espacios comunes, de la palabra compartida. Sembró silencios, instaló el miedo. Los niños y niñas de edad escolar éramos considerados, desde las esferas del poder, sujetos que debíamos acatar y actuar según lo impuesto. La práctica educativa fue acrítica e instrumental. Los sujetos educativos éramos considerados tabulas rasas a quienes se les debía incorporar

conocimientos en forma casi automática. La intención era que pudiéramos reproducirlos pero que no pudiéramos asignarle sentidos que imprimieran cuestionamientos y reflexiones críticas.

El ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de alumnos y docentes, la ritualización y la burocratización de la enseñanza, fueron algunos de los elementos que la dictadura enfatizó en las escuelas, aunque los mismos, ya formaban parte de muchas de ellas.

Realizar preguntas e intentar respuestas me invita a mirar la densa trama de aquella década intentando comprender más mi propia infancia. Intento hallar los sentidos de las marcas que aquel tiempo produjo en mi subjetividad, delineando una manera de sentir y pensar. Quizás el origen de las mismas se encuentre en aquellas conversaciones entre adultos siempre en voz baja, en los cuidados en la elección de amistades, en los textos autorizados que debíamos leer, en los entretenimientos televisivos de aquellas tardes en el pueblo, en guardar silencio cuando los adultos hablaban. Advierto que esas marcas se reactualizan. En ellas permean aún las sensaciones de vulnerabilidad experimentadas. Las pruebas escritas quizás sean el pretexto para enunciar esas marcas cargadas de silencios y espera. Para ir terminando diré que cuando mis manos se humedecen ante una situación de examen, mis pensamientos buscan anclar en algún rincón del patio de mi escuela y permanecer allí con la intención de producir un texto que me libere y posibilite mostrar lo que está guardado y pide a gritos salir.

Referencias

Dumrauf, E. (1979). “Discurso II Jornadas de descentralización administrativa” pronunciado por la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre de 1979.

Fernandez Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente, en: Profesorado. Vol 14, n° 3. Pp 17-32.

Galeano, E. (2015). Decir Tejes Galeano (1940-2015). Buenos Aires, XXI

Kaufmann, C; Doval, D. (1997). “Una Pedagogía de la Renuncia”. “El Perennialismo en Argentina. Capítulo 2: “Libros aprobados. Libros prohibidos. Libros recomendados. Argentina 1976-1982.” Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ministerio de Cultura y Educación 1977 Bs As.”Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11997.pdf>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad social, Secretaria de Educación, Organización y Gremial. Centro de formación profesional N°14. Revista de Formación Sindical para delegados (2010-2011).

Ministro de Educación Jorge Taiana (1973) “Plan Trienal para la Reconstrucción Nacional” - Área Educación-

Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo, en: CIREL. Lille, 26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedé.

Ministerio De Cultura Y Educación (1979). Informe sobre la realidad educativa 1970-1978. República Argentina.

Ministerio De Educación De La Provincia De Buenos Aires (1980) Magisterio Superior - Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Pineau, P. (2014). “Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)”. Universidad de Buenos Aires.

Pineau, P. (2006). “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, en Pineau, P. El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue

Porta, L. y Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico... Entrevista con Gabriel Jaime Murillo. Revista de Educación. UNMP. Año VIII, n. 12 I 2017, pp. 167-185

Resoluciones Ministeriales: 110/77 y 265/78. 1267/76

Vassiliades, A. (2008). “Entre la homogenización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983) Universidad Nacional de La Plata, CONICET , Universidad de Buenos Aires.

Vassiliades, A. (2006). Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. Memoria Académica, volumen 7, pp 263-290.

Notas

¹ Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Especialista en Curriculum y prácticas escolares en contexto FLACSO y Especialista en Educación y TIC. Es Profesora de las cátedras Pedagogía, Didáctica General, Herramientas de la Práctica III y Campo de la Práctica IV en el ISFD N°19. Maestranda en Práctica Docente (Universidad Nacional de Rosario) y miembro del Grupo de Extensión Pedagogía. Correo electrónico: maariase2002@yahoo.com.ar

² Ministerio de Educación de la Nación 1979 Publicación impresa en el Servicio Reprográfico de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE) Andrés ALVAREZ. Marzo 1979.

³ Ajustes importantes en el programa curricular de primer ciclo”. En Revista de Educación y Cultura, Año 4, N° 2 y 3, mayo-dic. 1979, La Plata, Buenos Aires, pp. 137-140

⁴ Ministro de Educación Jorge Taiana Plan Trienal para la Reconstrucción Nacional -Área Educación- (1973).

⁵ Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo. Ministerio de Educación, 1977

⁶ Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo). Documento del ministerio de Cultura y educación, para difusión obligatoria entre el personal docente, y administrativo en su competencia. Buenos Aires 1977

⁷ Revista de Educación y Cultura. La Plata. Buenos Aires. Año 4. Nros. 2 y 3. Mayo-diciembre II Jornadas de descentralización administrativa”, discurso pronunciado por la Subsecretaria de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Edith A. de Dumrauf, publicado en Revista de 1979. pp. 172-173

⁸ Resolución Ministerial 1267/76.

⁹ Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78.

¹⁰ Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo). Documento del ministerio de Cultura y educación, para difusión obligatoria entre el personal docente, y administrativo en su competencia. Buenos Aires 1977

¹¹ Resoluciones Ministeriales 110/77 y 265/78.

¹² Magisterio Superior - Plan de Estudios. Serie Currículo 2. Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Pág. 22

Taller ESI: El aula virtual como dispositivo para la enseñanza universitaria y la formación docente

ESI Workshop: The virtual classroom as a device for university teaching and future teacher`s training

Mariana, Buzeki¹
Patricia, Weissmann²

Resumen

El siguiente trabajo reconstruye la experiencia de una cursada virtual en el ciclo lectivo 2020 de la asignatura “*Adolescencia, Educación y Cultura*” durante el aislamiento preventivo obligatorio. El proceso de enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo en la plataforma armada por la Universidad Nacional de Mar del Plata de la Facultad de Humanidades. La propuesta consistió en la implementación de un Taller virtual denominado; “*La Educación Sexual Integral (ESI) en la formación del profesorado*” destinado a estudiantes de los profesorados de la Facultad de Humanidades, al profesorado de Ciencias Económicas y también como optativa, a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A través de un relato en primera persona por parte de quienes llevamos adelante la experiencia, el artículo se propone reconstruir las tensiones y los desafíos que emergieron de este modo de enseñar a estudiantes universitarios con trayectorias académicas disímiles, a la par que contribuir al campo de formación docente en educación sexual, como así también al campo de la tecnología educativa en el nivel universitario.

Hemos pasado los momentos más duros de frustración por la falta del encuentro presencial, no obstante, creemos que es un tiempo prometedor para reinventarnos/reinventar nuestra práctica docente y animarnos a construir nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: taller virtual; ESI; formación docente

Abstract

The following paper reconstructs the experience of a virtual course of the subject “Adolescence, Education and Culture” during the mandatory preventive isolation of the year 2020. The teaching and learning process was carried out on the platform of the Faculty of Humanities, National University of Mar del Plata. The proposal consisted of the implementation of a virtual workshop called “Comprehensive Sexual Education (ESI) in teachers’ training”. It was offered for students of all careers in this Faculty, with dissimilar academic backgrounds.

The work aims to reconstruct the tensions and challenges that emerged in the experience, while at the same time contributing to the field of teachers’ training in comprehensive sexual education, as well as to the field of educational technology. We have had the hardest moments of frustration due to the lack of face-to-face meeting. However, we believe that this is a time to re-invent ourselves and our teaching practice, and to build new teaching and learning spaces.

Key words: virtual workshop; comprehensive sexual education; teachers training

Recepción: 29/09/2020

Evaluación 1: 11/11/2020

Evaluación 2: 26/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

En el año 2006 se sancionó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral que establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual en establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, y municipal; desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

Si bien dicha ley es obligatoria y abarca al conjunto de las gestiones y los niveles educativos, no incluye el ámbito universitario debido a la autonomía que éste detenta en la elaboración de sus planes de estudio. No obstante, si bien la normativa de la ESI plantea la necesidad de que todos/as los/las docentes reciban formación y capacitación en la perspectiva, paradójicamente, gran parte de los/as estudiantes de las universidades se insertan como docentes en el nivel secundario y superior. A su vez, la inclusión de la ESI en la formación de profesores en la universidad se instala en una atmósfera en donde aún persiste una formación academicista con marcados sesgos sexistas y heteronormativos en su construcción disciplinar, que año a año las voces de los estudiantes hacen notar. (Morgade y Fainsod, 2019)

Durante estos últimos años en el ámbito universitario –extensión, investigación, cursos de grado y posgrado- se observa una mayor apertura a estas temáticas, aunque desarticulada al tratamiento de las cuestiones de género, cuerpo y sexualidades. Sin embargo, continúa la tensión entre los derechos y obligaciones que establece la Educación Sexual Integral y la vacancia de la temática en los diseños curriculares de las asignaturas correspondientes al ciclo de formación docente de las y los futuros profesores.

Asumiendo que la normativa nacional establece que la Educación Sexual se constituye en una responsabilidad y obligación de todos los establecimientos y en un derecho de todos/as los/las estudiantes de los diferentes niveles educativos, resulta una necesidad y una demanda del estudiantado el contar con instancias que permitan que la ESI ingrese a las aulas de la universidad.

En esta dirección, el taller introduce y promueve los debates actuales acerca de la implementación de la Educación Sexual en los espacios educativos e invita a repensar escenas escolares propias y de-construir discursos dominantes y hegemónicos. Se configura como un espacio que dialoga con e interpela a las prácticas y discursos docentes, brindando herramientas conceptuales que permitan problematizar esas vivencias y relatos, estimulando la producción de estrategias áulicas e institucionales.

La propuesta del Taller tuvo como objetivos: por un lado, introducir las herramientas teóricas y empíricas que integran el campo de los estudios y experiencias en educación sexual, necesarias para comprender los principales debates en el campo de la educación, el género y las sexualidades; por otro lado, ofrecer diversos materiales para analizar acerca de la tarea docente en la construcción de propuestas equitativas que contribuyan a efectivizar la ESI y reflexionar acerca del lugar y los desafíos de las instituciones educativas, a la par que experimentar el intercambio con los estudiantes mediante un formato de cursada virtual.

Asimismo, nos motiva compartir el diseño, la implementación y la evaluación del taller identificando tensiones y desafíos que introdujo la modalidad a través de una plataforma virtual, con el propósito de contribuir al campo de estudio de las pedagogías.

El diseño del taller

La Universidad de Mar del Plata creó en el año 2012 la primera plataforma virtual con el propósito de promover y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior. Si bien era utilizada de manera complementaria con la modalidad presencial por algunas asignaturas de los distintos profesorados que ofrece la facultad, mayoritariamente las asignaturas- como la nuestra- transcurrían en su totalidad bajo el formato de cursada presencial.

El contexto actual de pandemia posibilitó el desafío acelerado de volcar los conocimientos construidos sobre el área de educación, género y sexualidades en un formato de este tipo. Si bien quienes elaboramos los contenidos teníamos experiencia en el dictado del taller sobre el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI), nunca habíamos “traducido” esa práctica de enseñanza a la modalidad virtual ni enfrentado las múltiples tareas y dificultades que ello trae aparejado.

Una de las principales motivaciones para continuar con la propuesta del taller ofrecida en formato presencial, fue la preocupación -que aún mantenemos- en relación a la escasa mención de la ESI como política pública e inclusiva. A varios años de la sanción de la Ley Nacional apuntamos al compromiso de las universidades públicas en su rol de formadoras de profesores, para su efectiva implementación.

La cursada virtual del taller representaba así una buena oportunidad para explorar los intereses, conocimientos y experiencias de los/las estudiantes durante el trayecto por la escuela secundaria, visibilizar la normativa y problematizarla desde y para la formación universitaria.

Como docentes a cargo del taller virtual nos encontramos con las primeras preguntas al momento de diseñar una propuesta que permitiera un intercambio lo más cercano a la presencialidad: ¿todo se puede enseñar online?, ¿qué oportunidades y limitaciones nos habilita este formato para problematizar?, ¿Cómo generar y sostener un vínculo pedagógico?

Es así que luego de conversaciones con docentes y de exploración del dispositivo virtual ofrecido -que hoy continúa representando para nosotros, una importante instancia formativa - nos abocamos a la tarea.

En ese sentido, la sistematización de los distintos contenidos con los que estábamos habituadas en la clase presencial, necesariamente tuvieron que atravesar la pregunta: ¿Qué quiero que siga estando?, ¿Por qué? Esos interrogantes que año a año nos formulamos en la elaboración de un nuevo programa, implicaron un doble desafío: por un lado, seleccionar y priorizar contenidos, decidir qué saberes queremos priorizar y darles tratamiento y cuáles no, para dedicarnos al encuentro con los estudiantes. Por otro lado, qué y cómo vamos a evaluar, ¿Todos los contenidos son evaluables virtualmente?

Se desvanecían todas las “certezas” que teníamos en la presencialidad y comenzamos a transitar un camino cargado de incertidumbre.

Para comenzar, queremos mencionar que el primer encuentro tuvo por finalidad la elaboración del contrato pedagógico, necesario para explicar los propósitos de la enseñanza y la dinámica de las clases en los entornos virtuales. Luego de conocida la propuesta, entre todos consensuamos acerca de la importancia de generar un clima de confianza para lo cual las participaciones debían transcurrir en un marco de respeto mutuo. Se acordó realizar una única advertencia a aquella persona que se comunicara de manera irrespetuosa y agresiva.

Además se estableció que la participación/intervención en el foro, implicaba: problematizar ideas y conceptos de los textos, incluso posturas y comentarios de los compañeros, promover

el diálogo de ideas entre los estudiantes a través de interrogantes e inquietudes, reflexionar y complejizar posiciones ajenas y propias y la posibilidad de organizar algún encuentro sincrónico a demanda de los integrantes para acercar, intercambiar y aclarar ideas.

La propuesta estuvo organizada en tres foros temáticos de un mes de duración cada uno. Agregamos una breve presentación del taller, de la modalidad no presencial, de la realización de las actividades en los foros, de la bibliografía y de los criterios de evaluación y acreditación en un primer encuentro sincrónico no obligatorio. Más adelante tuvimos otros encuentros del mismo estilo, para “vernors las caras” en palabras de los y las estudiantes.

El primer foro temático, *“Actores y discursos: los debates en torno a la ESI”* introdujo los discursos hegemónicos sobre la sexualidad- los debates sobre igualdad y diferencia, los aportes de los estudios de género, masculinidades y teoría queer, los feminismos y movimiento LGTBIQ- y los modos en que la sexualidad aparece en la escuela. El segundo foro temático, *“Experiencias en Educación Sexual Integral (ESI)”*, estuvo dedicado a introducir los modelos y enfoques de educación sexual, la Ley de Educación Sexual Integral, profundizándose en las representaciones y las prácticas docentes, y los distintos desafíos que tiene la escuela por delante.

Por último, el tercer foro temático, *“Discursos silenciados en torno a la Educación Sexual Integral (ESI)”*, abordó aspectos del currículum omitido y nulo en los diseños curriculares de las materias de la escuela secundaria.

Los distintos temas estuvieron organizados en estos tres foros de participación obligatoria, espacios de encuentros destinados a la construcción colectiva del conocimiento a partir de la problematización de los propios saberes y experiencias, promoviendo la participación activa de los/las estudiantes a través de comentarios, reflexiones, preguntas u observaciones vinculados a los temas y materiales propuestos.

Por último, contábamos con materiales de lectura que contenían la bibliografía obligatoria y recomendada en archivos descargables, los sitios de internet sugeridos, así como también videos, notas, entrevistas, y otros elementos multimediales.

El aula virtual como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje

Como ya mencionamos, la notoria ausencia de una perspectiva crítica sobre las relaciones desiguales de género o la escasa oferta de asignaturas específicas, en el Plan de formación docente, nos llevó a reflexionar sobre el vínculo entre nivel universitario y las relaciones de género y sexualidades.

En primer lugar, queremos destacar la predisposición y motivación que demostraron los estudiantes, en su gran mayoría, en el abordaje de todas las temáticas que incluye el tratamiento sobre la ESI. Los y las estudiantes lejos de mostrarse reticentes y medidos, expresaron apertura y entusiasmo acerca de la modalidad de trabajo propuesta. Los intercambios en los diferentes foros fluyeron con total espontaneidad, observando que compartían elementos comunes: la preponderancia en sus trayectorias por la escuela secundaria, de una marcada pobreza en cuanto a los contenidos trabajados en torno a la lectura de los cuerpos y la sexualidad.

Un modo de atenuar la diversidad de trayectorias y buscar elementos comunes desde donde intercambiar, fue recurrir mayoritariamente a los relatos de experiencias escolares acerca de la sexualidad, los cuerpos y las emociones en su recorrido por la escuela secundaria. Esta diversidad de vivencias y anécdotas personales, fue muy valorada por los cursantes, quienes

manifestaron el sentido positivo del aprendizaje obtenido por las intervenciones de sus compañeros, más aún si consideramos que la educación sexual en su dimensión integral se nutre y se sostiene por un amplio trabajo interdisciplinario.

El resguardo en la virtualidad y la ausencia de los cuerpos podrían estar funcionando como facilitadores a la hora de promover un diálogo que parta del reconocimiento de los estudiantes como cuerpos sexuados. A través de los relatos de experiencias, junto con nuestra mediación en los foros, los estudiantes fueron compartiendo las distintas emociones y los aprendizajes recorridos a lo largo de su vida escolar vinculados a las expectativas sociales sobre el cuerpo, el género y el deseo sexual. Algunos se presentaron como trans, otros como lesbianas o gays, mientras que el resto no se autodenominó con alguna identidad sexo-genérica específica.

Si bien la matrícula fue muy numerosa en relación a los estudiantes inscriptos en la cursada presencial – tema que nos conduce a otra discusión que no pretendemos desarrollar-, la utilización del foro obligatorio como espacio de encuentro con los estudiantes, permitió conocer y escuchar distintas voces, que, en la presencialidad, muchas veces pasan desapercibidas, y llegamos a conocer -con suerte- recién cuando evaluamos en forma escrita e individual.

Reconocemos que, si bien la estrategia seleccionada los obligó a intervenir semanalmente, a diferencia del formato presencial en donde los debates y discusiones se vuelven más explosivos, la abundante participación transcurrió en un clima de confianza y respeto por las diferencias.

Algo que notamos como ventaja de la modalidad virtual, es que los estudiantes se vieron habilitados a compartir diversos y variados recursos audiovisuales (y otros “linkeables”, como imágenes), y de hecho muchos de ellos lo fueron haciendo, generalmente acompañando sus intervenciones para reforzar alguna idea. Los cursantes cuentan con gran facilidad para seleccionar y problematizar materiales audiovisuales -muchos de los cuales tienen amplia circulación en las redes sociales-, que constituyen en la actualidad fuente de estudios de género, cobrando centralidad los videos de youtube.

A diferencia de las clases presenciales donde el trabajo con videos y “cortos”, se desarrolla en momentos específicos y esporádicos durante la cursada, en este caso “lo audiovisual” se convierte en una herramienta que acompaña cada una de las intervenciones. De esta forma, se propicia un debate con referentes empíricos que complejizan la mirada y aportan a la construcción de nuevos conocimientos y materiales pedagógicos desde una perspectiva crítica.

En esta línea podemos decir que los intercambios son más ricos y profundos, se leen, se contestan, acuerdan, disienten y se plantean preguntas.

A su vez, la lógica del trabajo virtual, es decir, de contar con tiempo para leer las clases y realizar los comentarios, pudiéndose re-leer las intervenciones antes de su publicación, permite reflexionar sobre las respuestas de los otros y vincularlas con los materiales bibliográficos. En este sentido, la participación en tiempos diferidos posibilita una intervención con mayor grado de profundidad teórica y articulación empírica.

Asimismo, el formato virtual potencia las discusiones sobre los discursos hegemónicos en la construcción de los géneros. La escritura en los foros, utilizando la flexión “x” o el lenguaje inclusivo, permitieron dar cuenta de que se trataba de una crítica al sentido prescriptivo de “lo masculino” y “lo femenino” en el uso dominante y habitual de la gramática castellana.

Según Derrida, la “hospitalidad” se ofrece, o no se ofrece, al extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma en que es *lo otro*, nos cuestiona y nos pregunta. Nos cuestiona en

nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas, y esta interpelación introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos.

Si bien las discusiones fueron promovidas desde las actividades propuestas por las docentes mediante interrogantes, las clases sirvieron para profundizar los debates que ya portaban cada uno de ellos.

Otro aspecto a destacar es que la gran mayoría de los estudiantes acude a recursos audiovisuales de fuentes muy variadas para aprender, y la enorme producción de materiales críticos generada en los últimos años por internet no se queda atrás de esta tendencia. En esta dirección, el aula virtual, en tanto medio de comunicación de forma escrita, visibilizó las construcciones hegemónicas, legitimando una diversidad de experiencias y de cuerpos que se encuentran por fuera de lo tradicional.

Pero también aparecieron algunas dificultades. La ausencia de un espacio físico hace visible que en las aulas pasan cosas que no suceden en la virtualidad. Un espacio público suspendido, la universidad se traslada a las casas, se confunden y se complican los vínculos. (Dussel, 2020) Docentes que lidian con la continuidad pedagógica cuando falta simultaneidad y sincronidad en los intercambios volviendo más compleja y muchas veces difícil la interacción con los otros. Dar clase virtualmente es un trabajo lento, pesado, fragmentado, los docentes suben las consignas y esperan que aparezcan las respuestas. Desaparece la comunicación gestual y quedan por fuera todas las señales de lo no verbal. Muchos estudiantes solicitan que prendamos las cámaras, reclaman la mirada, un acercamiento que parece disminuir las distancias físicas a la par que acentúa la importancia de encontrarnos, aunque sea mediante una pantalla.

La modalidad de la enseñanza virtual obturó la posibilidad de construir un grupo sólido de estudiantes que se acompañen durante la cursada, algo que las clases presenciales suelen promover y fomentar, un clima de familiaridad que la comunicación escrita y no gestual en ocasiones obstaculiza.

No obstante, creemos que hay que hacer de esta experiencia una oportunidad para enseñar y convertir aquello relegado en un tema de trabajo para abrir nuevos proyectos de conocimientos.

El trabajo emprendido requirió un esfuerzo de conversión de la oralidad a la escritura. Saraiva nos habla de la centralidad otorgada al concepto de “traducción”. El autor nos invita a problematizar nuestras propias prácticas docentes, en particular, nuestra relación con les/las/los otros en este ciberespacio, un no lugar en donde nos encontramos como extranjeros siempre traduciendo.

Apareció la posibilidad de trabajar la escritura académica con más profundidad. En este sentido la primacía de la escritura por sobre la oralidad- predominante en el formato de clase presencial-, muchas veces relegada al momento de la evaluación, permitió acceder de manera explícita a las producciones de los estudiantes, porque envían los trabajos escritos. Pero lo complejo de esta interacción mediática fue entender por dónde van esas producciones de conocimiento, dónde se quedaron y dónde se perdieron. Creemos que hay una falencia de lo presencial que se incrementa en la virtualidad y es como aproximarnos a tener mayor claridad de los avances y conocimientos de los estudiantes. Emerge una tensión: por un lado, se accede con mayor profundidad a las producciones de los estudiantes, pero, por otro, aparece la dificultad de acompañar ese proceso de producción a partir de los recursos tecnológicos.

Algunos estudiantes narran sus experiencias, las interpelan y se interpelan dando cuenta de la lectura de los textos académicos propuestos en sus participaciones, conectan con otros textos, temas y contenidos, citan fuentes y recapitulan ideas y comentarios de sus compañeros. En otros estudiantes identificamos algunas lecturas y participaciones aisladas, intervenciones demasiado enfocadas en las propias experiencias sin mediar contenidos teóricos, o un intercambio con las intervenciones previas pero sin profundizar.

Si bien seguimos valorando esta estrategia de reflexión personal para abordar diversas temáticas de la asignatura, en ocasiones, vemos como obstáculo el poco énfasis y el poco tiempo destinado a la lectura de los numerosos textos académicos que ofrecíamos.

Evaluación

Al ser una cursada con acreditación curricular, que demandó gran participación en los foros, y a una velocidad de cursada intensiva, buscamos una instancia de acreditación que fuera breve, y que invitara a un cierre conceptual y a su vez, sirviera de insumo para la práctica docente. Se trató de un Trabajo Final cuya consigna consistió en la elección de algún contenido de la disciplina vinculada a su carrera de grado, la lectura de los documentos curriculares del Programa Nacional ESI asignado a dicha asignatura y elaborar una secuencia didáctica de tres clases sobre dicho tema.

Los trabajos entregados fueron tan satisfactorios como diversos. Para estudiantes que están transitando una carrera universitaria, significa un enorme desafío crear propuestas didácticas escolares que incluyan una mirada de género, más aún considerando que se trata de disciplinas académicas que no tienden a transversalizar el enfoque en sus propios planes de estudio.

Consideraciones finales

Nuestra vida universitaria se ha visto trastocada por la pandemia de la COVID 19 y tanto los docentes como los estudiantes nos hemos visto forzados a cambiar nuestras prácticas de enseñantes y de aprendices. Hemos pasado en muy poco tiempo de una enseñanza/aprendizaje presencial del cara a cara, en un tiempo sincrónico y en un espacio material; a un espacio de enseñanza/aprendizaje virtual asincrónico (en la mayoría de los casos) y sincrónico si la tecnología lo permite.

En estas reconfiguraciones que nos presenta la realidad virtual, en la relación pedagógica no sólo media el conocimiento (elemento fundamental de toda educación), sino que se agregan las tecnologías de la información y la comunicación (con sus tiempos, ruidos, cortes, conexiones, etc). Esto no es poca cosa, trastoca nuestro “natural tiempo” sincrónico y nuestros cómodos espacios del aula, en donde estamos frente a los/las estudiantes que nos miran, miramos, sentados, alborotados, que nos y se escuchan, y en algunos casos toman notas.

A la mediación de conocimiento se le agrega la mediación de las TIC, que reconfiguran el tiempo y el espacio del aula presencial, y trastocan nuestra cotidianeidad y la de nuestros estudiantes. Estamos en nuestras casas, con todo lo que eso implica, con nuestros celulares que a veces no tienen la carga ni la velocidad suficiente o en una zona dónde nos es casi imposible lograr una buena conexión.

En este contexto subimos nuestras clases, escribimos nuestras comunicaciones, organizamos los materiales de forma digital, aprendemos nuevas formas de transmisión y el uso de nuevas herramientas tecnológicas, y al mismo tiempo acompañamos a los/las estudiantes que viven muchas veces los mismos avatares que nosotras. Otro elemento que complejiza aún más la

tarea, es el lugar central que ocupa la escritura y no la oralidad, y esto no es poca cosa. El esfuerzo de nuestra parte y de parte de nuestros estudiantes es doble, porque la escritura implica un nivel de mayor abstracción, de mayor síntesis. No podemos con nuestros gestos o silencios responder una pregunta, tenemos que escribir y poder comunicar de la mejor manera posible y con la mayor claridad nuestros propósitos.

Luego de este acotado recorrido quisiéramos trazar algunos interrogantes o líneas de análisis para seguir profundizando. En primer lugar, resaltar que, la universidad pública debe ser un espacio que debe legitimar los diferentes saberes y trayectorias que traen los distintos actores que participan en ella. Pensar el aula, cualquiera sea su formato, como lugar democrático, implica de alguna manera romper con la clásica asimetría de la autoridad, no solo en el proceso de circulación de conocimientos, sino también en la construcción y legitimación de los mismos.

La experiencia transitada y las variadas devoluciones evidenciaron una importante demanda de formación en el abordaje de la ESI, el género y sexualidad. Los estudiantes y también nosotras, llevamos a cabo una tarea que, motivados e impulsados por el interés y la necesidad de dicha instancia formativa, fue ardua, intensa y compleja.

Era sabido que, tarde o temprano, la Educación Superior enfrentaría estas transformaciones en la enseñanza y nos preguntamos entonces, de qué forma estas experiencias virtuales contribuyen, considerando que requieren una reorganización del formato universitario, vale decir, asignación de cargos, financiamiento, adaptación de los planes de estudio.

En relación al formato de cursada virtual, de ritmo lento y fragmentado, son muchas las preguntas y las dudas que nos hacemos como educadoras: ¿Qué faltó ajustar? ¿Cómo fue el proceso de apropiación? ¿los foros pueden sustituir la relación pedagógica en el formato presencial?, ¿En un encuentro presencial surgen los mismos debates que en la virtualidad?

Para finalizar, queremos decir que somos enseñantes y aprendices, esto no es una novedad, pero creo que hoy la realidad nos muestra lo que sucede de manera permanente en nuestra tarea de enseñar: enseñamos y aprendemos. Porque como genialmente lo dijo el maestro pernambucano Paulo Freire: **“el que enseña aprende y el que aprende enseña”**.

Referencias

Derrida, J. (2001). Palabras. Madrid:Trotta.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Transmisión en vivo desde youtube. Abril, 2020.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía. Editorial Siglo XXI

Ley 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 2006.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). LA Educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. En: Voces en el Fénix. La Revista del Plan Fénix. Año 9. Número 75.

Plan de Trabajo Docente de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura. Ciclo lectivo 2020.

Saraiva, K. (2005). La babel electrónica: Hospitalidad y traducción en el ciberespacio. En Huella de Derrida ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del estante

Notas

¹ Doctora en Trabajo Social, Licenciada en Psicología y Especialista en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. marianabuzeki@hotmail.com

² Doctora y Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. patriciaweissmann@gmail.com

Hacerse unx cuerpx. La performance decolonial como epistemología corporante

To make one self a body. Decolonial performance art as a bodylize epistemology

Santiago Díaz¹

Resumen

En el presente trabajo-ensayo problematizo las posibilidades críticas de una práctica epistémico-pedagógica de las corporalidades en el entrecruzamiento artístico-político de las *performances* decoloniales latinoamericanas. La idea es proponer un recorrido conceptual desde ciertas experiencias descoloniales de *performances* que toman como problemática el *andar erótico* en tanto potencia crítica y liberadora de las diversas colonialidades que han producido los cuerpos en Latinoamérica. Me refiero a las experiencias de tres *performerxs* trans* o transfeministas que han desandado las tramas profundas de sus corporalidades para componer *otros* saberes, *otros* haceres, y *otros* deseos, que se desprendan de las formas coloniales que históricamente han habitado sus corporalidades. Los entrecruzamientos conceptuales que elijo para este tránsito pertenecen a las vidas artístico-políticas, de Daniel B. Chávez (México), Lukas Avendaño (México), Yecid Calderón (Colombia). Sus expresiones atraviesan la experiencia estético-política de una praxis performática que tiene como efecto una producción “académica” de conceptualización sobre el propio trabajo de descolonización corporal que producen. Esto me permite desplegar las posibilidades de pensar la *performance* descolonial como una experiencia epistémico-pedagógica de creación de *otras* corporalidades, donde se profundicen las luchas, las resistencias y la re-existencia ante las abigarradas intersecciones de las distintas colonialidades que se presentan sobre las corporalidades deseantes en la actualidad.

Palabras clave: estética; performance; cuerpo; decolonialidad; epistemología corporante

Abstract

In the present work-essay I problematize the critical possibilities of an epistemic-pedagogical practice of corporalities in the artistic-political cross-linking of Latin American decolonial performances. The idea is to propose a conceptual journey from certain decolonial experiences of performances that take as problematic the erotic gait as a critical and liberating power of the various colonialities that have produced the bodies in Latin America. I refer to the experiences of three trans* or transfeminist performers who have retraced the deep plots of their corporalities to compose other knowledge, other doings, and other desires, which derive from the colonial forms that have historically inhabited their corporalities. The conceptual crossings that I choose for this transit belong to the artistic-political lives of Daniel B. Chavez (Mexico), Lukas Avendaño (Mexico), Yecid Calderón (Colombia). Their expressions go through the aesthetic-political experience of a performance praxis that has the effect of a "academic" production of conceptualization on the body's own decolonization work they produce. This allows me to display the possibilities of thinking of decolonial performance as an epistemic-pedagogical experience of creation of other corporalities, where the struggles, resistance and re-existence are deepened, given the motley intersections of the different colonialities that arise over Desiring corporalities today.

Key Words: aisthesis; performance art; body; decoloniality; bodylize epistemology.

Recepción: 09/10/2020

Evaluación 1: 20/10/2020

Evaluación 2: 25/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

1. Biopolítica *estética*, una colonialidad de las sensibilidades

Muy lentamente la disputa por la apropiación de nuestras corporalidades se ha vuelto, desde la avanzada colonizadora de la modernidad europea, una gran política de Estado, tanto en la imposición de tránsitos por los sistemas institucionalizados de “adaptación” social, como en las expresiones más cotidianas de nuestra moral ciudadana. Se ha tejido laboriosa y minuciosamente una red de dispositivos diversos que han tramado -y traman- retenciones, capturas, clasificaciones, codificaciones, y circulaciones de los flujos vitales de nuestras corporalidades, donde se educan y ordenan las sensaciones bajo una pedagogía *policial* del sentir, con una consigna precisa: elaborar una producción efectiva de exteriorización de las afecciones y sensaciones creadas, y la comercialización de dicha producción (sea esta un objeto, o bien sea la misma subjetividad). Es decir, nos han confiscado los goces, las emociones, los placeres, los dolores, las amistades y enemistades, las pasiones y las prácticas amatorias, dentro de una especie de biopolítica *estética* que legitima y valoriza el sostenimiento de un *egotrip* yoíco empresarial, el cual asegura el mantenimiento de los sistemas múltiples del capitalismo global integrado. Esta colonialidad totalizante de los modos de vida no hace más que producir-*nos* “sujetos culpables, neuróticos, laboriosos, sumisos y explotables” (Guattari, 1973, p. 159).

Cómplices descuidados, participamos de una gran operatoria erótico-política de codificación del deseo vital de nuestras existencias, de nuestra sexualidad, de nuestras energías y placeres, de nuestros dolores y angustias. Las líneas que se programan despóticamente tienen sus marcas directas en las corporalidades que portamos. Lo asfixiante de una política totalitaria de avasallamiento en el orden del deseo, es que nos obliga con urgencia a la creación de espacios de resistencias permanentes, que impulsen gradientes de liberación como contraofensiva a las máquinas ordenadoras de los modos de vida.

En vez de intentar predecir lo que pasará con nuestros cuerpos, yo prefiero intentar imaginar cómo podremos rehacer nuestros cuerpos más allá y a pesar de la violencia que les interpela. Nuestra concepción de “cuerpo” está profundamente arraigada por el modo colonial-moderno de percibir e identificar la corporalidad, teniendo en vista un cierto paradigma arbitrariamente universalizado, el del humano como hombre. La contradicción fundamental de pensar nuestra experiencia corporal dentro de los límites de la corporalidad humana reside en el hecho de que la humanidad de nuestros cuerpos (como personas trans-racializadas) jamás fue transparente a los ojos de la norma, y, a lo largo de la historia del cuerpo colonizado... Es tiempo de evocar todas las fuerzas que sean capaces de exceder la vida útil de nuestra carne, mientras hacemos frente a la máquina de moler cuerpos que es el heterocapitalismo racista cissupremacista re-colonial hiperacelerado globalizante. Evocar todas las fuerzas que se desdoblan de nuestra fragilidad radical ante este mundo y que se manifiestan contra su perpetuación indefinida. (Mombaça, 2017)

Este deseo de liberación, para introducirnos a una práctica revolucionaria desde esa “fragilidad radical”, llama a que desertemos de los límites civilizatoriamente ordenados de nuestra *persona*, que vomitemos ese *sujeto* moderno racial y moralista que se ha denominado *ciudadano*. Que salgamos de la sedentariedad aplastante de la domesticación asegurada, del *estado civil* consumista de experiencias, para atravesar incansablemente los bordes del cuerpo liminal que explora en las fronteras sus deseos aún desconocidos, donde ese cuerpo legionario

vive en la movilidad deseante más allá de la sexualidad, más allá de la normalidad, de sus territorios sensibles, de sus repertorios afectivos (Cf. Guattari, 1973, pp. 159-160).

Guattari ya distinguía a principios de los 70's una triple táctica de guerra ante esta captura indiscriminada, esta “masacre” que se ha producido sobre las corporalidades: *destruir la sexualidad, eliminar el adiestramiento, y liberar las energías*. Tácticas micropolíticas que intervienen en los espacios más *oficiales* de las relaciones deseantes, pero también en los rincones más ocultos y cotidianos de nuestras prácticas vitales. Si algo ha tenido de exitosa la empresa capitalista global integrada es que, justamente, ha vuelto todo gesto cotidiano un reflejo evidente de la sexualización, racialización, y mercantilización de las personas. Estos tres planos de codificación de los sujetos corresponden con las tácticas de insurgencia activa de lxs cuerpXs: destruir la naturalización de la sexualidad con el sexo, eliminar el *blanco* adiestramiento de las acciones placenteras, y liberarse de la economía capitalista de las energías. Bajo este tríptico despótico, nuestrxs cuerpXs han sido organizadxs según estas líneas duras que remiten a la maquinaria heteropatriarcal-capitalista-*blanca*-moderna-europea y que fundamentalmente le han dado un sentido inmodificable al deseo: el deseo es sexuado, heterosexual, es deseo *blanqueado* (o negro-exotizado, u oriente-exotizado), el deseo es mercancía capitalizable.

2. Vidas é(ró)ticas, el *performance* como política del deseo

Una vida ética es aquella que se configura desde la composición efectiva de una actitud afirmativa sobre sí misma. La vitalidad de su existencia se juega en el modo en que porta un cierto coraje, una actitud arriesgada, un *locus* de enunciación, una afirmación plena de todas las tramas relacionales con las que se teje el *andar* de su existencia. El índice orientador, su brújula, no está ligada, en exclusividad y necesidad, a las elucubraciones racionales de beneficios, cálculos de intereses privados y personales, sino a la experiencia inmanente de una afinidad profunda, de vibrátil y resonante condición, donde el efecto de un acercamiento sensible esboza las posibilidades de una relación implicada y afectante. El deseo toma un lugar de sondeo y composición de las relaciones que *hacen* a una vida ética, más allá de las determinaciones morales, los vínculos sociales e institucionales, con los que, cultural y políticamente, se pretende capturar, ordenar y hacerlo circular. En efecto, el deseo no es tanto el resultado elaborado por una educación sentimental de años y años de moral afectiva, sino la disposición y expresión de una fuerza de vida, que toma posición activa en la afirmación comprometida de todas sus relaciones con lo viviente.

Ante la educación sentimental colonial que nos atraviesa desde hace tantos años, hay una urgencia de pensar-*nos* desde una micropolítica *erótica* de lxs cuerpXs, que nos fuerce a descolonizar nuestro deseo de la necesidad/carencia de un *objeto-de-deseo*, o sea, de una teleología cosificadora y debilitadora de las fuerzas deseantes que nos constituyen. Necesitamos ejercitar una práctica micropolítica que nos provoque un *andar erótico* (Ferrera-Balanquet, 2015, pp. 13-14), donde se descolonice nuestra potencia activa de sanación y creación, es decir, nuestra *vitalidad erótica*. Tal como propone Audre Lorde (2007, pp. 58-59), lo erótico no se reduce exclusivamente a la sexualidad, sino que posee un sentido mucho más amplio y abarcativo, que involucra toda actividad humana (y no humana) con un profundo poder creador, el cual compone vínculos comunitarios, diferenciales y afectivos, más allá de la apropiación individualizada de un erotismo monotemático, recluido en las alcobas y las relaciones *íntimas*.

Lo erótico es un movimiento intensivo, un cierto *andar*, que se ofrece como el modo inmanente de conocer el trazado de las relaciones vibrátiles con todo lo existente: es un *hacer epistémico*-

corporante que nos da un conocimiento dinámico sobre la profunda complejidad intensiva del sentir, que pone en evidencia la potencia *resonante* del sentir, y configura un cierto poder soberano de lo corporal como singularidad autónoma. Se trata del poder de decisión sobre nuestro sentir en tanto gesto afirmativo de vida, que nada tiene que ver, ni se corresponde con, la idea de una individualidad en su adultez del pensamiento que se relaciona con una identidad egocentrada, propia de la herencia colonial moderna. Porque esta potencia de decisión no refiere a sí mismo en tanto sujeto privilegiado de los beneficios de dicha decisión, sino que se vincula a un ejercicio-de-sí *implicante* en la producción de un deseo colectivo, donde se compone co-extensivamente con una apertura afectiva a las tramas profundas de la sensibilidad comunitaria. En este sentido, lo erótico es una *epistemología-otra* que da cuenta del *andar* colectivo como una acción de conocimiento sensible respecto de esa *vida inmanente*, singular y plural, que todo lo produce.

Mi principal horizonte de acción es contribuir a una crítica del héteropatriarcado. Tengo una pugna abierta y existencial con las formas de opresión que éste produjo y produce. No lo comprendo como una estructura fuera de mí. Yo también estoy inserto en ella. El performance lo utilizo para desmontar esta estructura en mí. Para poder retorcerme y darme cuenta de los momentos en los que yo ejecuto la opresión sobre otras, otras, otros, y también reconocer y ser muy sensible ante los momentos en que los otros ejercen la opresión sobre mí. (Calderón, 2016)

Al leer/escuchar estas palabras de Yecid Calderón sobre las prácticas performáticas que descolonizan el deseo, pienso en un performerx mexicano que pone en movimiento sensibilidades olvidadas: Lukas Avendaño. Quien actualiza una memoria sensible y deseante de lxs cuerpxs *muxes* en sus diversas presentaciones artísticas. Una práctica performática que produce una actitud de descolonización erótico-corporal, que viene de los varones homosexuales del Istmo de Tehuantepec, a modo de ejemplo de aceptación de esos otros andares eróticos no heteronormalizados en el mundo indígena mexicano.

En *Requiem para un alvaraván*², se presenta un ritual bajo la forma de danza performática, que presenta los tradicionales ritos femeninos pero, en este caso, realizados por un hombre: la *muxeidad* hombre-mujer. Se despliegan escenas que van transitando de un vestuario a otro al ritmo de danzas tradicionales de la mujer istmeña (Prieto, 2014, p. 49), una danza que mueve vestuarios de una habitual performatividad femenina pero atravesada con un torso desnudo de visible delineado escultórico masculino. Ese entrecruzamiento, propio de lo *muxe*, es la mixtura corporal de gestos, sensibilidades y existencias *otras*, que se agencia con una mixtura más, la del procedimiento compositivo de la *performance*, entre la danza, el ritual, la memoria, la historia, el teatro, y la propia y nativa vida de Lukas.

En esa *loca*-lidad, según él mismo dice (Prieto, 2014, p. 34), se gesta un remanso que cobija lo heterogéneo de dicha apuesta compositiva, y la diversidad sensible que diagrama su corporalidad en escena, lo que ahí se crea es una territorialidad *liminal* que bordea arriesgadamente las fronteras de los géneros e identidades binarias coloniales, pero con una calidez que la hace habitable sin perderse en el intento de surcar esas extremas conexiones. Su propia vida es un territorio deseante, a la vez hostil y de mucha ternura, que enlaza mundos diversos con la naturalidad de aquello que resulta muy propio: su deseo, su profundo deseo *muxe* es lo que permite constelar semejante pluralidad de afecciones, y transitar esa liminalidad extranjera de un mundo binario-patriarcal, con un fuego claro que da tibio calor y luz cercana, en las noches de las sombras más frías. Su deseo, su *eros*, es lo que potencia su

existencia *muxe* como una forma de vida afirmativa, que expresa la práctica ético-política de autoindagación, lo cual le permite dar cuenta de su propia vida como un campo de batalla de fuerzas en conflicto, pero también como un remanso que acuna esa profunda intimidad de sus mixturas.

Una vida performática, como la de Lukas, da cuenta de un *eros politizado* (Prieto, 2014, p. 51), y, con ello, de cuerpxs que descolonizan los saberes corporales del heteropatriarcado blanco europeo, desde la creación poética y corporal de subjetividades marginadas, *transmutadas* en identidades incómodas para el Estado patriarcal, en ese límite incierto que evade toda vigilancia y control de las vidas, en el intersticio deseante de lo inapropiable. Vidas así portan una existencia erótico-poética, *eropoiética*, que desestabiliza impertinentemente las sensibilidades colonizadas de aquellas corporalidades hegemónicamente organizadas. Su mero andar, su sola presencia, es el “puñal” que desgarrar el velo sensible de las dominaciones naturalizadas: una existencia de plena afirmación, de praxis poético-política de re-existencia.

La emergencia de estas subjetividades/corporalidades es una actividad que entrecruza factura de imágenes, procesos de subjetivación aleatorios, intereses políticos, indignación y protesta, así como una consideración diferente en el proceso mismo del conocer (episteme), del hacer (praxis) y del poetizar (poiesis). Los sujetos/cuerpos ex-céntricos crean mecanismos de oposición alternativos que se ejecutan en sentidos diversos, como el caso de la inoculación de memes subversivos contra la norma estética que regenta el gusto oficializado por ciertas clases sociales y por un tipo de sujeto hegemónico sexualmente, a saber, el varón, blanco, europeo. (Calderon, 2013)

3. El *andar erótico* como epistemología-otra

Este *andar erótico* descoloniza la epistemología moderna racionalista-eurocentrada del conocimiento objetivo, esa misma que conoce a partir de la mirada que distancia e individualiza categóricamente, que separa, divide y clasifica. Contrariamente, nuestra tierra andina nos enseña algo muy diferente: una epistemología *ch'ixi*. Es una epistemología que privilegia y da relevancia a la experiencia de un *andar corporante*, de un conocer sensible e imaginativamente la forma secreta en que se tejen los lazos nacientes con el mundo. Este andar corporante se va haciendo en cada paso, pero no es el paso, sino la tensión que se sostiene en el desequilibrio incierto que compone la zona de indiscernibilidad donde se cruzan todas las intensidades implicadas, es “una suerte de ‘taypi’ en el que se dan encuentro el pensamiento y la acción, la teoría y la experiencia vivida”. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 24). Con esta epistemología se desestructura la lógica moderna del conocimiento por linealidad, algo propio del pensamiento de la escritura, de la cultura letrada y ciudadana, para dar vida a una forma de relacionarse cognoscitivamente desde la simultaneidad propia del conocimiento corporante. En este caso, lo corporal no excluye la formulación de conceptos como se supone desde las epistemologías modernas racionalistas europeas, sino que el concepto se vuelve *sensible*, es decir, la conexión o vínculo conceptual nace desde la densidad simultánea de una experimentación corporante. Como expresa Susan Sontag (2008, p. 27) “En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte”.

El arte propio de ese *andar erótico-corporante* bajo una epistemología *ch'ixi* es un *hacer-saber conceptual* que se capta desde la sensibilidad, y no desde las estructuras categóricas de una racionalidad sesgada por la formulación predeterminada del *buen pensar*. Por eso lo propio de

este hacer-saber es *comprender* más que interpretar o entender algo. Aquí la lógica –es decir la *génesis*- es provocada por la experimentación de lxs cuerpxs, y está ligada, en su profundidad afectiva, a las intensidades de una memoria que no tienen registros cuantificadores del tiempo, sino que vive en una duración temporal simultánea, un *pasado puro*, al decir de Henri Bergson. Esta memoria nunca es individual, sino que se teje en la trama colectiva de una comunidad, y va trazando líneas afectivas singulares en las corporalidades de los integrantes de dicha comunidad, tanto humanos como no-humanos.

Solemos decir que vamos lento, porque vamos lejos y profundo, por eso mismo, en una epistemología *ch'ixi*, lo que vale es el movimiento calmo que marca el ritmo sereno del andar del conocimiento, lo que abre y facilita la posibilidad de transitar la densidad simultánea de lo sensible corporante. Si lo erótico es una potencia creadora, el andar corporante se vuelve deseante en el momento en que nos disponemos a la creación de un *encuentro* diferencial de líneas heterogéneas, en esa zona fronteriza, en ese *mundo-del-medio* o *zona de contacto* que es el *taypi*: el telar diverso del conocimiento de la naturaleza (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 207). La epistemología *ch'ixi* consistiría en abrir y ensanchar ese tercer espacio, entretejiendo a los dos mundos opuestos en una trama dinámica y contenciosa, en la que ambos se interpenetran sin fusionarse ni hibridarse nunca. Este *taypi* o zona de contacto es el espacio *ch'ixi* de una estructura de opuestos complementarios. Según Silvia Rivera Cusicanqui (2015, p. 302), ahí se entrelaza la teoría con la práctica, se realiza y se piensa sobre la comunidad *autopoiética*, a la vez deseada y esquiva, realizada ya en la sola energía del deseo.

Asimismo, desde una *epistemología K'iche'*, las zonas de interpenetración se conjugan en una transversalidad co-implicante de los saberes que “emanan de una experiencia política y la memoria comunal para enfrentar la dominación” (Tzul Tzul, 2018, p. 28). Esta vinculación transversal y heterogénea de saberes manifiestos, expresa un rango amplio de sensibilidades y diversidad de ideologías, que dan cuenta del aprendizaje histórico y necesario que demanda la convivencia de esta pluralidad esencial en las comunidades indígenas ancestrales. Hay una experiencia de aprendizaje profundo y estable que habilita la co-existencia de una pluralidad de base, que muchas veces es ambivalente, incluso contradictorias entre sí mismas, pero, como expresa Gladys Tzul Tzul, es lo propio de una inteligencia comunal -que ella denominada *epistemología k'iche'*-, donde el movimiento de ajuste rítmico y consonancias vibrátiles entre las diversas sensibilidades expone la riqueza de un saber escuchar, de un saber compartir, de un saber *andar*, de un *buen vivir*.

Definitivamente, no se trata de una inteligencia de orden mental ni racional, no es un consenso pactado según el orden de los intereses ni las voluntades racionales, sino que se despliega bajo la sensación de una experiencia *convivial*, donde el principio ontológico de *relacionalidad* (Escobar, 2017, pp. 194-199), obliga la composición y valencia de las heterogeneidades. Esto recuerda mucho a la imagen del bosque o la selva, su riqueza y abundante diversidad de existentes, que conviven en una dinámica fluctuante y agonística para dar cuenta de una tensión de fondo necesaria para mantener los ciclos vitales en la circulación más apropiada para la vida. Esta tensión relacional está dada por un campo de fuerzas interespecífico donde se encuentran los diversos “deseos”, las fuerzas vitales de perdurabilidad de cada existente. Las tramas colaborativas de vida se ven efectuadas por los deseos de existencia que subyacen a todas las existencias que cohabitan en una comunidad. En este sentido, esta inteligencia comunal pone de manifiesto la presencia de un saber deseante, *erótico*, de lo colectivo que es aquello que perdura y hace perdurar la vida comunal.

Este modo de *andar deseante* nos lleva a una micropolítica erótico-decolonial de lxs cuerpxs, producida desde lo que podríamos denominar una *epistemología corporante*. En ella se

interrelacionan los planos heterogéneos que componen las experiencias vitales, no tanto para privilegiar jerárquicamente uno de esos planos –el racional interpretativo, por caso de la epistemología moderna europea-, sino para gestar un *buen vivir* entre esas diversas intensidades que coexisten. Lejos de pensar esta zona de coexistencia como un espacio de mestizaje cordial y consensual, el *taypi* provoca devenires *demasiado intensos* que no siempre tienen una amable resolución, pero que esa tensión es lo que efectúa el movimiento vibrátil con que se compone propiamente *lo corporante*. En efecto, este conocimiento *corporante* e intersubjetivo de lo plural, abierto a la composición comunitaria de un saber colectivo sensible, sabe siempre que la tierra como plano de consistencia inmanente es un territorio más de tensiones indiscriminadas que de una apacible convivencia bucólica o diálogo pulcro y abstracto. Desconocer esto, es anular, invisibilizar y menospreciar el saber ancestral de la potencia erótico-política que tiene toda producción *corporante* de vida comunitaria.

4. Revueltas sensibles. La performance como desobediencia epistémico-política

Entre lo estético y lo político se han tensionado diversos problemas a lo largo de la historia del pensamiento, lo que aquí me interesa es la tensión específica que conlleva a la disputa por lo sensible que se expresa en la noción de *disenso*. Sabiendo que los actos estéticos configuran una experiencia singular que trama lentamente los modos de sentir, pienso que la intervención de las acciones performáticas en la organización de lo sensible provoca un *disenso abierto*, una *caotización*, que reconfigura el paisaje de lo perceptible y de lo pensable (Rancière, 2010, p. 51). Efectivamente, es necesario afirmar que el arte del *performance* es una provocación de disensos experimentales que buscan, en principio, nuevos modos de sentir, nuevas expresiones para una subjetividad política (Rancière, 2009, p. 5). Por eso, el *performance* compone un arte liminal, de fronteras, intersticios y devenires, una especie de composición de experiencias vivas de lo real en su cruda manifestación (Lehmann, 2013, p. 237), presencia y copresencia del creador y lo creado que deviene en una epifanía fuera del tiempo.

Unx performerx se sabe y define a sí mismo en la composición y acción de un acto vital que denomina *performance*, el cual no puede definirse previamente, sino siendo en ese recorrido, en ese movimiento de autocreación, a la vez individual y colectivo, de exploración y creación, donde se da la posibilidad de ensayar-se y hasta realizar-se en existencias impensadas (Chávez, 2015, p. 90). Unx performerx interviene la vida cotidiana con su deseo inquieto de andar buscando el reto, el desafío digno para su interés, porque entiende su existencia como una batalla política que intenta dismantelar todas las autoridades abusivas que lo han conformado, lo que busca es la elaboración de un gesto de insumisión vital. Tal vez por eso, J. Alcázar (2014, p. 71), entiende que la *performance es una desobediencia creativa*. Unx performerx lleva una vida arriesgada, su campo de guerra por excelencia, para experimentar abierta y combativamente la transversalidad de fuerzas heterogéneas que componen la vida *precaria* que llevamos y reproducimos todos los ciudadanos.

Unx performerx experimenta un proceso creativo, de cierta hostilidad permanente, una efusión que se asemeja más a una *revuelta* que a una revolución. Una revuelta designa un movimiento insurreccional que posee una experiencia diferente del tiempo cronológico, se sitúa en esa brecha que suspende el tiempo histórico para experimentar la pluriversalidad vital de las fuerzas heterogéneas que componen un acontecimiento (Jesi, 2014, p. 63). Esa experiencia combativa interrumpe el tiempo histórico, a la vez que se sitúa en un punto de originación fulminante de antiguos sentidos. En ese sentido, unx performerx se produce a sí mismo como agencia común de lo colectivo e implica a todos los presentes en esa *epifanía* (Jesi, 2014, p. 71) comunitaria. Una revuelta corporal de tales características, que siempre hace exterior toda

batalla individual, es una máquina-de-guerra que produce resistencias sensibles como gesto abierto de descolonización: es, en este gesto corpo-político, que la *performance* toma importancia en la praxis descolonizadora de los cuerpos y la comunidad.

...las estéticas del cuerpo o las corpo-políticas, por el contrario, buscan interrumpir el círculo de la producción con lo que la vida tiene de desobramiento. El cuerpo como corte y flujo. De ahí que no sea casual que sea hoy la *performance* la práctica artística de resistencia por excelencia [...] se impone la doble tarea de atestiguar y examinar las formas de vida contemporáneas y los marcos sociales que la sostienen y organizan. (Castillo, 2014, p. 94)

La *performance* decolonial es entendida como una revuelta sensible, en tanto que se constituye como la acción procesual que transfigura los esquemas heredados de las estéticas coloniales europeas, al tomar el cuerpo del performerx como ese territorio siempre a construir, en un movimiento aleatorio de tensiones vivas. Su duración y simultaneidad marca el diagrama interno que la compone en un tiempo ajeno a la linealidad temporal capitalista. Ya no entiende de finalizaciones ni representaciones, tan sólo es pura barrota expresión del exceso crudo de las experiencias sensibles.

Una *performance* reúne y convoca múltiples comunidades de afectos en la presencia incipiente de los cuerpos vivos (Phelan, 2011, p. 99), donde el exceso y desborde de una experiencia *cruda* expone la densidad de todo lo que ahí transita y circula. A partir de ella, se compone un pasaje, un cierto umbral de visibilidades y disponibilidades que efectúa la experiencia de lo real con toda su compleja vitalidad. En su realización ya no habrá cuerpos ni sujetos, sino un gran devenir colectivo de afecciones y perceptos impersonales, donde se desdibujan las identidades que mantienen las distancias, donde se entra en un olvido particular que evoca toda una memoria muy profunda, una memoria desconocida, ancestral. Lo paradójico de ese olvido individual es que lxs cuerpxs se vuelven una gran simiente de resonancias colectivas, comunitarias, populares, y, en esa presencia plural, se da la plena afirmación de la propia existencia singular. Es otra experiencia política de la identidad, no subsumida al origen metafísico de la individualidad particular de la modernidad colonial, sino que presenta una identidad inmanente y co-existente con lo comunitario, que podemos denominar *singular-plural o individual-colectivo [Jiwasu]* (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 151).

Al decir de Guillermo Gómez-Peña, el *performance* es una intimidad que se compone de aspiraciones políticas, necesidades espirituales, deseos y obsesiones sexuales, recuerdos bien oscuros y perturbadores, y se compone de una búsqueda inexorable de libertad (Gómez-Peña, 2011, p. 497). Una libertad que, como se dijo antes, no es acabada ni mucho menos un estado alcanzable, sino que es la práctica deliberada, consciente y (ins)urgente *de* libertad. Una praxis insistente de descolonización de nuestrxs propios cuerpos, que han sido usurpados por las formas de conocimiento, pensamiento, sensación, existencia, de la modernidad colonial-eurocentrada. Revitalizar la experiencia cruda originaria, lo *monstruoso* primordial, la simiente ancestral, es el interés fundamental al que aspiran, en su gran mayoría, las *performances* decoloniales. Es una praxis epistémica de transfiguración de la colonialidad que encarna una especie de desobediencia sensible, una insumisión estético-política que emerge disonante *entre* los cuerpos dóciles y los sujetos ciudadanos que los Estados y la forma de vida capitalista asignan.

De diversas formas la colonialidad ha operado en nuestras corporalidades y nuestras subjetividades del Sur, una de ellas, primordial, es lo que se ha denominado “biopolítica”, es decir, la conducción de las conductas que personalmente realizamos en lo cotidiano, sea desde

el disciplinamiento individual, corporal y normalizado, sea desde la regulación estadística de la población como sujeto colectivo. En efecto, la intervención de los gobiernos en la conducta de los ciudadanos es el modo de *hacer-sensible* el poder sobre la vida que las instituciones ostentan y legitiman. El proceso eurocéntrico de sujeción es la maquinaria de colonización racial, moral y letrada que produce un sujeto político definido y privilegiado: *el ciudadano*. Si existe la posibilidad de un pensamiento crítico, éste debe realizarse desde la práctica de un *ethos* que exprese una *contraconducta*, una especie de *inservidumbre voluntaria*, una indocilidad particular que despliegue un proceso metódico de desujeción (Foucault, 1995, p. 8). Necesitamos elaborar un *ethos crítico*, una actitud de resistencia a los múltiples poderes que nos configuran como sujetos políticos de la ciudadanía, esa praxis insurgente contraconductual es un *hacer* creador que activa algo tan móvil y productivo como el poder mismo que lo reduce y domina. Activar nuevas sensibilidades, otras formas de sentir, que resistan, pero que también *re-existan*, ante las formas de codificación de la sensibilidad que la colonialidad moderno-europea produce.

La *performance* es una desobediencia sensible a estas formas de producir el sentir, la manera en que nuestrxs corporalidades y nuestrxs subjetividades se ven configuradas desde una micropolítica reactiva tecno-farmaco-espectacular de la biopolítica actual. Son *contraconductas sensibles* que intervienen en las fibras mínimas, sutiles, íntimas por donde el modo de vida capitalista colonizador trama sus formas de sentir. Hay una idea que subyace a estas prácticas performáticas, se trata de *hacer cuerpxs otrxs* que provoquen esas revueltas sensibles necesarias para desafiar y re-existir a los modos de conducir las conductas sensibles de la actualidad. No hay duda de que las *performances* decoloniales *hacen* cuerpxs políticxs (Prieto, 2011, p. 613), donde se visibilizan las huellas de los poderes hegemónicos, sus violencias materiales y discursivas, sus provocaciones temibles, sus asedios y acosos brutales, toda la maquinaria de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Este *hacer* cuerpxs es un proceso de descolonización constante de todo lo que domina, jerarquiza, individualiza, identifica de manera obligada y predeterminada, y sedimenta la vitalidad deseante y creadora de los cuerpxs y las subjetividades.

Lo que está en juego en este caso es el cuerpo mismo, el cuerpo que es todo lo que un sujeto es; es decir, aquello que se expone ante las fuerzas del poder y de la mirada pública es el sujeto/cuerpo en su integridad. He ahí el riesgo y el vértigo de ser performancera o performancero. Esta es la actividad que se encuentra en el límite de las prácticas estatuidas dentro del arte, dentro de la academia (con sus epistemologías y sus críticas a las epistemologías, con su modernidad y la crítica a la modernidad) y dentro de la producción general de sujetos/cuerpos. (Calderón, 2015, p. 138)

5. Performar es *hacerse unx cuerpx*

Hacer-se unx cuerpx, no es una mera maquetación estilística, ni un *visage* empresarial del neoliberalismo, mucho menos un divertimento de disfraces pasajeros, se trata de una operación estética y política de configuración deseante, en la cual no se opera por voluntad arbitraria y consciente sino por urgencia y necesidad vital. Hay una fuerza que arrebatada e impulsa la obligación de no ceder ni claudicar, unx cuerpx se resiste a las imposiciones ajenas y reclama un ejercicio de descolonización de todo resto de autoridad externa que le mande su sentir, brega por sanar sus heridas violentas e íntimas, para profundizar en esa memoria cósmica ancestral que le sostiene, y tramar las libertades de una subjetividad antropofágica,

para así liberar la potencia vital de lo erótico de la exclusividad *sexualizante* con la que se le ha colonizado su propia fuerza creadora (Chávez, Difarnecio, 2014, p. 35), y todo esto en medio de otras tantas luchas inimaginables. Lo que importa en esta práctica artística de vida es hacer evidentes –abierta y públicamente– estos mecanismos de codificación y condicionamiento colonial a todxs lxs que se presenten, todo el tiempo que sea posible, en cada lugar que se disponga la posibilidad de combatir esa amnesia colectiva, ese hechizo malsano que se ha denominado “Occidente”.

La ocupación de nuestrxs cuerpos por la colonización y la colonialidad que sigue presente y vibrando adentro de nosotrxs urge el trabajo de la descolonización corporal. Esta meta final de la descolonización corporal desde la performance no es pretender alcanzar una llegada, sino entrar en un proceso de vida de devenir y descolonizar. El trabajo de la descolonización está en el devenir performerx. (Chávez, 2015, p. 91)

No es cuestión de *usar* los cuerpos, sino una necesidad de *hacerlos*, de crearlos insistentemente bajo la tendencia profunda de afectos y perceptos impersonales, no ya individual sino colectivamente, comunitariamente. Desujetarnos de la herencia de la identidad colonial-racial individual y abrir el pasaje de las fuerzas singulares/comunitarias/cósmicas que nos componen: porque lxs cuerpxs no son individuales sino que expresan una tensión, un cierto límite incierto, de umbrales y territorios poblados de intensidades, de manojos de fibras vibrátiles, todo un *quantum* afectivo. Su política no es dominante sino insurgente, creadora y cósmica. En ese sentido, las *performances* decoloniales funcionan como operadores sensibles de creación de nuevas vitalidades, potencias afectivas y re-existencias políticas; son actos poéticos que denuncian y enfrentan una realidad opresiva, pero también, y fundamentalmente, sanan, cuidan, nutren y crean una vida singular-comunitaria, que por su potencia de autodeterminación, se sostiene siempre activa enfrentando y resistiendo a todos esos modos de vida dominantes de la colonialidad. Las *performances* decoloniales más que obras de arte, son actitudes *vitalizadoras*, o mejor, actitudes *autopoéticas* que el performerx arriesga, asume y expone, sobre su propia historia de vida, en virtud de descolonizar el *sensorium* colectivo.

El acto creador asumido como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de descolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma [...] Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad. (Alban, 2013, p. 450)

El performerx *hace* unx cuerpx/autopoético que no cede ni se doblega ante la despótica transformación obligada que viene de la realidad externa, sino que pone en movimiento una batalla individual como proceso de *autotransformación* (Lehmann, 2013: p. 253), donde se expresa la voluntad estética y política de un deseo que se vuelve incontenible. Este gesto deseante, de implicancias múltiples y co-existencias participativas, nace desde un posicionamiento *erótico-político*, donde el performerx no deja de vivenciar como lo más propio y a la vez lo más profundamente ajeno. En esa frontera indiscernible es que ensaya, practica,

experimenta una condición de vida donde borra toda individualidad identitaria-colonial para producirse desde una subjetividad abierta, vibrátil y comunitaria. La identidad del performer se consume a sí misma para parir un *nosotrxs* compartido en las vivencias, los dolores, las heridas, las injusticias y también en las celebraciones, las alegrías y las victorias. Como una intervención *antropofágica* contemporánea, el performer, afirma su complejidad comunal en la disputa permanente de lo liminal, su arte híbrido-fronterizo (Diéguez Caballero, 2007, p. 51) asume una posición comunitaria/cósmica en el mundo, pero lejos de toda identificación individual, de toda identidad particular, se revela como la presencia sombría de lo inquietante, de lo suscitativo, una presencia que resiste y batalla las formalizaciones reguladoras del pensamiento colonizador.

Hay mucho de *parrhesiasta* (Cf. Foucault, 2010) en esa actitud provocadora del performer que encarna las sensibilidades colectivas. Un *parrhesiasta* practica el *decir-verdad* desde su gesto corporante, como un lanzamiento extremo de lo más valioso que nos queda: la libertad de decir. Pero este decir no sólo se compone de palabras, argumentos e ideas, sino de sensaciones profundas, de memorias antiguas, de ceremonias ancestrales y temples guerreros. El performer deviene *parrhesiasta* por su práctica incansable de *decir-verdad*, esa praxis arriesgada que libera un dolor, una opresión, una injusticia, y todo aquello que afecta colectivamente pero que no puede ser expresado por todos. Esa verdad no tiene parámetro ni medida externa a sí misma, es una verdad que no dice algo sobre el mundo, sino que es una verdad que nos liga a él, es una cierta sensibilidad que nos fuerza a seguir viviendo en este mundo. Por eso mismo, el performer posee una ética combativa que lo lleva a ponerse en riesgo en cada acto creador de su propia existencia, y experimentar con necesidad incuestionable la libertad del decir ante los poderes que lo gobiernan: una praxis propia del *ethos crítico*.

Tal como afirma Gómez-Peña (2011, p. 507), una *performance* no se realiza simplemente por el hecho de crear una obra de arte, es algo más profundo: lo que se pone en juego es una necesidad vital. Es una exigencia de la vida artística performática, de la vida experimentadora que llevan lxs performerxs, alcanzar esa instancia expresiva que ponga en comunidad un trabajo realizado sobre las búsquedas propias y las investigaciones corporales, las afectividades y las sensibilidades que se llevan a cabo. No se puede tolerar mucho tiempo sin *performar*. Algo moviliza, inquieta, carcome por dentro, si esa instancia expresiva no se da. Hay un deseo de *performar* que desafía la comodidad de la repetición de procedimientos y las obras ya logradas, porque lo que vive intensamente, al ritmo vertiginoso de la sensación, obliga al cambio y la mutación constante.

6. Saberes sensibles y a(fe)cciones: el *performance* como epistemología-otra

Hay toda una epistemología-otra en un *performance*, una afirmación de lo sensible como autonomía política del conocimiento. Por eso, más que dar un mensaje o un sentido, en una acción performática se abre una pregunta sobre la imposibilidad de decir o nombrar lo sensible (Phelan, 2011, p. 103), y deja que la percepción, la emoción, la afectividad o el sentimiento tengan la validez epistémica de una palabra, de un concepto o una explicación teórica. En ese sentido, la *performance* es un método de investigación corporal (Alcázar, 2014, p. 83) que parte del propio cuerpo para descubrirse a sí mismo, es decir, para sentir-*nos* colectivamente en la singularidad de lo que nos pasa. Lukas Avendaño afirma esa experimentación sobre su propia autobiografía como el modo en que entrelaza los saberes de las artes y la antropología, con su propia sensibilidad vital (Prieto, 2015, p. 82). De este modo, el cuerpo del performer no es un soporte exclusivo para la *obra*, como señala Alcázar (2014, p. 86), ni mucho menos la materia

prima: la experimentación, la exploración, la intervención, en definitiva, la investigación que se hace no *usa* el cuerpo –algo muy instrumental- sino que *hace* cuerpxs entre las conexiones sensibles que estas acciones performáticas despliegan en el devenir incierto de *una* vida singular.

La *obra* del performerx es el *quantum* de afecciones *corporantes* que se van tramando en la vida cotidiana y que se decide, en cualquier momento, poner a disposición de otrxs: ahí nace lo que se suele llamar una *performance*. Pero no se ensaya, ni se practica previamente, porque la búsqueda estético-política primordial es el andar experiencial que desafía las sensibilidades que lxs van configurando, que lxs van atravesando. La pregunta primordial del performerx es de orden ético-político: saber lo que *pueden* lxs cuerpxs, de qué afectos son capaces (Deleuze & Parnet, 1997, p. 71), qué composiciones aumentan la potencia de lxs cuerpxs y cuáles disminuyen su potencia de obrar (Deleuze & Parnet, 1997, p. 70). Lo que se investiga corporalmente es el grado de potencia vital que se despliega en los encuentros afectivos, esa cantidad intensiva que entra en variación y hace mutar las vibraciones que se producen en las relaciones propuestas (Deleuze, 2008, p. 89). Se trata de lograr la libertad necesaria para alcanzar la *autopóiesis* de las propias relaciones, un saber sensible que sólo lxs cuerpxs pueden brindar. Es un conocimiento experiencial que permite organizar los propios encuentros afectivos y con ello elevar el grado de autonomía y libertad propia y colectiva.

El saber sensible que las *performances* producen es un cuestionamiento a la apropiación particular de la identidad sobre el uso de los cuerpos que se expresa en las acciones de un individuo. Lo que hacemos va más allá de una simple acción personal, es el efecto más o menos conjugado de muchas dimensiones desconocidas que transitan por nuestrxs cuerpxs, nuestras memorias y sensibilidades. No son simples acciones que representan un mensaje o una noción con la pretensión de definir alguna que otra cuestión particular o interpretación personal, sino que las *performance* decoloniales son *a(fe)cciones* que nacen de una idea sensible, donde se abren grietas inquietantes sobre la vida colectiva.

Una *a(fe)cción* no posee una referencia identitaria personal, sino que responde a una tensión *entre* intensidades impersonales, una incógnita común que pone en vibración fibras sensibles no afectadas aún, es una conmoción aberrante en medio de la quietud domesticadora de la colonialidad. Las acciones ofrecen respuestas y concretan una certeza, incluso pensada críticamente. Las *a(fe)cciones*, son acciones-afección que promueven la incertidumbre de una pregunta abierta, inestable, pero profundamente consistente y precisa. Deleuze y Guattari, siguiendo una expresión de H. Bergson en su libro *Materia y memoria*, podrían decir que “cada pregunta planteada es precisamente lo que llamamos una percepción” (Deleuze & Guattari, 2010, p. 62). Por eso las *performances* producen *a(fe)cciones* que intervienen como un cuestionamiento colectivo que activa los modos de percepción, de entendimiento y valoración que habitualmente no convocamos (Prieto, 2011, p. 623). No es una intervención azarosa ni confusa, sino que ofrece una sensación que afirma con toda potencia una problemática común, pero que no puede ser definida ni capturada por las redes tramposas de las interpretaciones. Es una invitación a explorar la profundidad de una sensación aún no percibida, es una apuesta por la creación del *pueblo por venir*.

Con este sentido, afirmamos que las *performances* decoloniales son catalizadores sensibles de verdades afectivas que traman lazos intensivos con la experiencia cruda de lo real. Producen una comunidad afectiva en el instante que *a(fe)ccionan* furiosamente en el desmantelamiento de los dispositivos identitarios de la colonialidad y sus múltiples formas de reduccionismos y apropiaciones. Nos llevan intempestivamente a la *intemperie* (Anónimo, 2015, p. 11), donde no nos quedará más que reconfigurarnos, rearmarnos para re-existir estético-políticamente:

Problema ético de esta intemperie. Afirmar algo, cualquier cosa (una idea, un afecto, un deseo) y sostenerlo incólume, mientras le pega el sol, la lluvia, el viento, la noche, el calor y el frío (mientras lo atraviesa la vida). Esta intemperie exige seres alegremente tenaces. (Anónimo, 2015, p. 13)

No se es performerx como quien recibe un día un título o una corona que lo embiste como tal, lo que sabemos es que hay vidas que entran en devenir con las mutaciones inesperadas de sus deseos. *Devenir-performerx* es sostener una intención vital, una actitud crítica, ante los arrebatos despiadados de la colonialidad capitalística, y desafiar, así, los propios procedimientos artísticos con los que se componen las *a(fe)cciones corporantes* de las *performances*. El arte se ve en las luchas libradas con los obstáculos técnicos, los materiales, el modo de disponerlos, ese combate necesario por no perderse en el arrebato de los clichés (Guattari, 2015, p. 84). El arte del *performance*, entonces, deviene una lucha creadora de sensibilidades inesperadas, donde poder volver sensibles afecciones aún no sentidas, donde se haga más presente el caos creador en el que vivimos, y se produzcan las subjetividades y lxs cuerpxs necesarios, ese potente saber *corporante* de las afecciones, para enfrentar la ocupación totalizadora y totalizante de la colonialidad del sentir, del hacer, del decir en el que nos van forzando a tramar nuestrxs vidas.

Devenir performerx viene de un deseo de ocupar y encarnar nuestrxs cuerpos con alta consciencia y plantear una lucha de presencia con estos cuerpos como no lo hemos vivido en el pasado, por razones variables. Cuando hablo de nuestrxs cuerpos, quiero decir tanto la materia física que siente, que sangra, que suda, que cansa, como el ámbito o el plano del espíritu donde conectamos con energías, memorias, y ancestralidades que son más grande de nuestrxs cuerpos y/o más profundo que nuestrxs internos. El trabajo artístico de un performerx en constante proceso de devenir, desde el cuerpo, es explorar o estar en la búsqueda de encarnaciones que la vida cotidiana normalmente no nos permite acceder. (Chávez, 2015, p. 92)

7. *Devenir-performerx*, una epistemología corporante

En este *devenir-performerx* se expresa un modo de conocimiento *corporante* que hace del *performance* una epistemología sensible, un modo de pensamiento de lo moviente. Una *epistemología performática corporante* procede desde el andar sensible, desde las dinámicas de lo moviente, desde las cartografías táctiles en su sentido expandido. Es un modo de investigación *implicante*, en simultaneidad y pluralidad, como proceso creador *simpoiético* (Haraway, 2019, p. 99) y no explicativo o determinante. No se busca la claridad de una explicación sino la claroscuridad de una sensación: la expansiva riqueza variopinta de la opacidad (Glissant, 2019, pp. 78-79). Es un intento de devolver a los territorios-cuerpo, el sentido profundo de la tierra-comunitaria, como una potencia viva de esas fluctuaciones sísmicas y volcánicas de la matriz, a su vez que provocar un resguardo de ternura y cuidado de todas las relaciones. Una *epistemología corporante* convoca una memoria antigua de modos de percepción olvidados, pero también aún no descubiertos ni imaginados, en esa tensión intersticial de saber que nos vamos haciendo en cada gesto, en cada encuentro, en cada relación, siempre de un modo diferente. Lo que se conoce es la opacidad de la materia cruda de un ritmo, de una vibración, de un movimiento, en la condición caósmica de lo abierto. Dicha producción performática no tiene otra finalidad que develar la profundidad monstruosa de las

sensaciones vitales que subyacen en las corporalidades, ante el atrofiante silenciamiento epistémico histórico de la colonialidad.

Diana Taylor expresa que aprendemos y transmitimos conocimientos a través de las acciones encarnadas, por eso la *performance* funciona como una episteme (Taylor, 2015, p. 24), una forma de saber *corporante*, donde los actos vitales de transfiguración se filtran en todos los quehaceres diarios, a modo de microprocesos de descolonización sensible. Las *performances* decoloniales exploran el uso de los gestos, de los movimientos, del tacto, de la escucha, del decir, de las maneras de ver y sentir que habitualmente realizamos, para efectuar una conmoción sobre ellos, para intervenirlos en un acto de sabotaje que busca reasignar nuevos sentidos, de relaciones y de existencia, a las vidas colonizadas (Taylor, 2015, p. 128). Ese conocimiento sensible que las *performances* producen no se puede registrar más que en la afirmación político-ontológica de un nuevo modo de vivir, singular y colectivo. Se encarnan nuevos e inesperados cuerpxs, se despliegan subjetividades plurales, se traman nuevos espacios de vida colectiva (Chávez & Difarnecio, 2014, p. 36).

Nuestra inteligencia, como la de los chamanes y los poetas, es simbólica y asociativa. Nuestro sistema de pensamiento tiende a poseer fundamentos tanto emocionales como corporales. De hecho, el *performance* siempre empieza en nuestra piel y nuestros músculos, se proyecta sobre la esfera social, y regresa, por vía de nuestra psique, a nuestro cuerpo y a nuestro torrente sanguíneo; sólo para ser refractado nuevamente al mundo social a través de la documentación. Tendemos a desconfiar de todos aquellos pensamientos que no podemos o encarnar. Aquellas ideas que no podemos sentir profundamente, tendemos a no tomarlas en cuenta. En este sentido, podemos decir que el *performance* es una forma de teoría incorporada al cuerpo... (Gómez-Peña, 2011, p. 505)

El modo de conocimiento *corporante* de lxs chamanes y de lxs performerxs hace de ellxs, *seres medicinales* (Almendro, 2008, p. 34) que se ofrecen para conjurar las enfermedades, los miedos, los dolores, y los hechizos en los que nos vemos involucrados. Su poder de sanación excede toda identificación y apropiación de ese poder curativo, puesto que la experiencia que ahí se sostiene no es más que un umbral, un pasaje de afectos impersonales, de intensidades singulares y cósmicas (Deleuze & Guattari, 2010, p. 254). El saber *corporante* de las *performances* decoloniales compone un campo *medicinal* de las sensibilidades que descoloniza la vitalidad creadora que subyace en las corporalidades: hay un *devenir-chamánicx* del performerx cuando alcanza una experimentación *erótico-espiritual* de lo artístico, un procedimiento preciso, que constela en la atmósfera cercana, los afectos conjurantes necesarios para desarmar las formas de conocer que hemos heredado de la racionalidad colonial. Esta práctica *medicinal* del *performance* es un saber-hacer sensible que conjura el modo de relacionarnos con el mundo, que conjura el “hechizo colonial” con el que hemos enfermado nuestros ojos, nuestros oídos, nuestras palabras y nuestro andar.

Hacedores de perceptos, lxs performerxs se mueven en una heterogénesis de planos reales, actuales y virtuales, que demanda una experiencia fuera de sí, un transitar el afuera, y seguir esa línea de brujería donde se abran umbrales de intensidades inusitadas. Todo un arte que invoca la distorsión de los sentidos, un ser de sensación por exceso y desmembramiento: el *monstruo*. (Deleuze, 2009, p. 62; 353-354). Artista-Chamán, compositor de materialidades heterogéneas, de amplias conexiones interespecies, teje una conciencia ampliada que evoca variaciones mutantes, materiales y espirituales, intensos pliegues del afuera. Es el pasaje al

monstruo que logra sostener en su indeterminación latente la multiplicidad de saberes de diversas procedencias: Hombre-Mineral, Hombre-Planta, Hombre-Animal.

La danza del jaguar o la danza de la serpiente de Warburg, la danza de Artaud: el arte es una irrevocable transmutación de la materia. En él, la materia está espiritualizada (Deleuze, 1972, p. 59). Unx *performerx* deviene perceptor de un mundo sutil, deviene-imperceptible en el límite de lo perceptible, en un viaje solitario que se filtra en secreto por lo íntimo de las naturalezas mutantes, sigue el *phylum* de una materia-fuerza en flujo derivado y cambiante. Experimenta un éxtasis de una plasticidad tal, que sólo la intensidad de lo impersonal permite soportar.

Devenir-performerx es una praxis decolonial donde se conjuran las historias entrecruzadas de la colonialidad, y donde se actualizan esas (inter)líneas transversales de las potencias andróginas propias de las divinidades andinas, y que aparecen para penetrar unx cuerpx abierto, plegado de travestismos coloniales, religiosos y sexuales. Se trata de un gesto performático de sutil conjuración que involucra la provocación de planos heterogéneos en el exceso de su propia producción, y cruza sin resquemores los territorios más dispares. Encontramos una praxis decolonial que delinea un devenir-chamánicx de potencia conjurante en “Otreddades: Cartografía Corporal 1.0” de Daniel Brittany Cháves, quien se tatuó en su espalda la silueta del mapa de las Américas invertido ante un público situado en un espacio disidente, El Palicate Espacio Cultural (Chávez & Difarnecio, 2014, p. 40). Inmenso gesto de sanación que se efectuó en una reciente *performance* dedicada a los miles de desaparecidos en nuestras tierras, aprendiendo un saber *corporante* en la sangre derramada de su propia geografía corporal, pequeñas agujas que atravesaban los lugares donde el dolor fue llanto rojo, y el recuerdo una pesada carga de temores, lamentaciones y muerte.

Las *performances* decoloniales provocan esa sensibilidad, esa potencia de conjurar nuestrxs dolores, nuestrxs memorias, nuestrxs vidas, y desplegar un cuidadoso activismo corporal de descolonización que abre instancias posibles para otras formas de sentir, de ser y de pensar. Una epistemología política de conjuros y *gualichos*, que hace praxis sensible en un andar de re-existencias insurgentes, enlazadas, entramadas, como un tejido invisible que sostiene nuestra comunidad *por venir*.

Soy puñal por lo pagano [...] estoy maldito y tengo el cuerpo endemoniado, encarno el fenotipo de latino, del coyote, del sicario, del narcomenudista y del vendedor de piraterías, encarno el fenotipo del guanaco y del sudaka, del indocumentado, del albañil, del estudiante, del Judas, del traidor, e incluso del sex-símbol. Soy puñal porque me clavo cuando me dan la espalda, porque para ellos soy traidor por traicionar la ley natural, el orden social y las buenas costumbres. Soy puñal por dar el culo hasta que sangro. Soy puñal por traicionar a la patria, al pinche gobierno, y a mi familia. Soy puñal por evidenciar públicamente la doble moral y la doble vida. Soy puñal por escupir a los hipócritas, políticos, funcionarios y académicos. Mamarrachos enclosetados promotores de la impunidad [...] Soy puñal por ir en contra de la ley natural, el orden social y las buenas costumbres, por traicionar a la biología y a la genética, a la academia y a las pinches bellas artes, al sexismo, al racismo y a este nacionalismo. Soy puñal por ser antihéroe, por escoger ser el fuego en lugar de Prometeo, por escoger ser la culebra, la serpiente en lugar de la aguilita que nunca emprendió el vuelo, y se quedó mirando las aguas hediondas del sistema político mexicano y su supremo sistema de impartición de justicia. Soy puñal, enfermo, crónico, irreversible,

portador de malas noticias, no hay marcha atrás. Soy puñal por lo obsceno. Soy puñal porque no camino como hombre, porque no tengo huevos, porque nunca crucé la línea, porque nunca escupí la mano. Soy puñal y estoy infiltrado, soy terrorista porque trafico armas con mi cuerpo, porque me vendo, porque me rento, porque me fío, porque ya lo dice el viejo dicho: 'un vaso de agua y una mamada a nadie se le niega' como primer principio de la caridad. Soy un kamikaze travestido de artista. Soy biobomba resistiéndome a la ocupación de mi cuerpo por el enemigo. Soy la resistencia con declaratoria de guerra por la recuperación de la autonomía y la comunalidad de mi cuerpo y el territorio. Soy un bandido, cuatrero y lépero. Soy del Sur, vengo del Sur, crecí en el Sur, mi puta madre me parió en el Sur. Soy el hijo pinche, soy el pinche puto caudillo puñal del Sur que el hijo de su puta madre lo parió en el Sur. Porque al Sur emigran las aves, como las mariposas.³

Referencias

Alban, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Quito: Abya Yala.

Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del yo*. México: Siglo XXI.

Almendro, M. (2008). *Chamanismo. La vía de la mente nativa*. Barcelona: Kairós.

Anónimo (2015). *Manual de ética legionaria*. CABA: Hekht Libros.

Calderón, Y. (2013). Prácticas estéticas ex-céntricas, el performance ante la colonialidad del gusto y la sexualidad. En *Circulo A, Red de información en Arte Contemporáneo*, México. <http://circuloa.com/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-ante-la-colonialidad-del-gusto-y-la-sexualidad>

Calderón, Y. (2015). La narrativa contestataria del deviniendo loca en América Latina. Un experimento decolonial y auto-etnográfico desde la ex-centricidad. En *Extravío: revista electrónica de literatura comparada*. No. 8, 131-147.

Calderón, Y. (2016). Logré percibir la hegemonía héteropatriarcal de Chile. En *El desconcierto*, publicado el 22.07.2016. <http://www.eldesconcierto.cl/2016/07/22/yecid-calderon-performer-y-activista-trans-logre-percibir-la-hegemonia-heteropatriarcal-de-chile/>

Castillo, A. (2014). *Ars Disyecta. Figuras para una corpo-política*. Santiago de Chile: Palinodia.

Chávez, B. & Difarnecio, D. (2014). Descolonizando acciones públicas contra el feminicidio con cuerpo disidentes: el performance y la plataforma Arte Acción en Chiapas, México. En *Revista Calle 14*, México, Vol. 9, n° 14, 30-43.

Chávez, D. B. (2015). Devenir performerx: hacia una erótica soberana decolonial niizh manitoag. En R. Ferrera-Balanquet (Comp.). *Andar erótico decolonial* (pp. 83-98). CABA: Del Signo.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G. (1972). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Bs. As.: Cactus.

Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Bs. As.: Amorrortu.

- Diéguez Caballero, I. (2007). *Escenarios liminales: teatralidades, performances y política*. Bs. As.: Atuel.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. CABA: Tinta Limón.
- Ferrera-Balanquet, R. (Comp.) (2015). *Andar erótico decolonial*. CABA: Del Signo.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? En *Daimón, revista de filosofía*, Murcia, n° 11, 5-25.
- Foucault, M. (2010) *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Bs. As.: FCE.
- Glissant, E. (2019). *Filosofía de la relación. Poesía en extensión*. CABA: Miluno.
- Gómez-Peña, G. (2011). En defensa del arte del performance. En D. Taylor & M. Fuentes. *Estudios avanzados de performance* (pp. 489-520). México: FCE.
- Guattari, F. (1973). Para acabar con la masacre del cuerpo. En *Recherches: Trois Milliards de Pervers*. Recherches, Paris, 1973, n° 12, 158-162.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Bs. As.: Cactus.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Edición Consonni.
- Jesi, F. (2014). *Spartakus. Simbología de la revuelta*. Bs. As.: Adriana Hidalgo.
- Lehmann, H-T. (2013). *Teatro posdramático*. México: Paso de Gato-Cendec.
- Lorde, A. (2007). *Sister outsider. Essays and speeches*. Berkeley: Crossing Press.
- Mombaça, J. (2017). Bio-Lencia descolonial, matar la academia. Entrevista a Jota Mombaça. En *Contranarrativas*, entrevista publicada el 27 de junio de 2017 <https://www.contranarrativas.org/entrevistas/2017/6/29/iuw9w95jbxq42wtfecjuqmql1ymlwdk>
- Phelan, P. (2011). Ontología de la performance. En D. Taylor & M. Fuentes. *Estudios avanzados de performance* (pp. 91-121). México: FCE.
- Prieto, A. (2011). Corporalidades políticas: representación, frontera y sexualidad en el performance mexicano. En D. Taylor & M. Fuentes. *Estudios avanzados de performance* (pp. 605-628). México: FCE.
- Prieto, A. (2014). La representaciXión del cuerpo performático: eros politizado de la actuación queer. En G. Yépez (Coord.). *La escena teatral en México. Diálogos para el siglo 21* (pp. 45-53). México: INBAyL.
- Prieto, A. (2015). Lukas Avendaño: “Me interesa rasgar el entramado cultural del espectador”. En *Diario de campo. Estudios del performance: quiebres e itinerarios*. Tercera época, n° 6-7, enero-abril, 79-84.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Bs. As.: Manantial.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas Ch’ixi desde la historia andina*. CABA: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch’ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Sontag, S. (2008). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Bs. As.: Debolsillo.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Tzul Tzul, G. (2018). *Sistemas de gobierno comunal indígena. Mujeres y tramas de parentesco en Chuimeq'ena'*. México: Instituto Amaq', Bufete para Pueblos Indígenas y Libertad bajo palabra.

Notas

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Instituto Superior de Formación Docente N° 84, Red de investigadores de Cuerpo, Arte, Política. ludosofias@gmail.com

² <https://www.youtube.com/watch?v=ALTMCDq5J9U>

³ Fragmento de la performance de Lukas Avendaño, *Secretos de Sócrates*, realizada en México en el 2015. https://www.youtube.com/watch?v=jlE_mlh8tE

La incidencia del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de mujeres estudiantes del ciclo orientado del Colegio General Don Toribio de Luzuriaga

The incidence of caregiving in the school trajectories of female students in the specialized cycle in secondary school at Colegio General Don Toribio de Luzuriaga

Alexander Elio Fernández

Resumen

El presente escrito, persigue el objetivo de analizar la incidencia del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de estudiantes que cursan el ciclo orientado del Colegio Gral. Don Toribio de Luzuriaga. Se pretende visibilizar posibles diferencias sexistas entre mujeres y varones respecto al uso desigual del tiempo dedicado a tareas como maternidad, cuidado de hermanos/as menores y actividades domésticas en general. Diferencias que, desde los supuestos que movilizaron la investigación, condicionan mayormente las oportunidades educativas de mujeres estudiantes del colegio.

Palabras clave: trabajo de cuidado; derecho educativo; desigualdad de género; defamiliarización

Abstract

This article aims at analyzing the incidence of caregiving in the school trajectories of students attending the specialized cycle in secondary school at Colegio Gral. Don Toribio de Luzuriaga. This is an attempt to make visible the possible sexist differences between women and men as regards the unequal use of time dedicated to tasks such as maternity, caregiving of younger siblings and housework in general. Differences which, from the assumptions that motivated this research, condition the educational opportunities of female students at school.

Key words: caregiving; educational right; gender inequality; defamilization.

Recepción: 12/10/2020

Evaluación 1: 09/11/2020

Evaluación 2: 10/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

A través del trabajo investigativo que se presenta, se indagó sobre la distribución del tiempo para las tareas de cuidado que realizan los/as estudiantes, así como también, el tiempo empleado para las tareas escolares, cotejando los datos revelados por mujeres y varones. Se busca advertir posibles condicionantes que debiliten las trayectorias educativas y escolares de las mujeres, producto de la desigual distribución del tiempo que el trabajo de cuidado en cuanto mandato social y cultural de orden patriarcal genera.

A modo de estructurar la trama argumentativa del escrito, se comenzará por describir el contexto socio-histórico de la institución en estudio, se buscó poner en consideración aspectos que infieren en el análisis, en cuanto devenir de la cultura institucional y los sujetos que configuran la gramática pedagógica del establecimiento educativo.

Por su parte, se pondrá a disposición del lector el posicionamiento epistémico-metodológico que sostiene la investigación, permitiendo una clara interpretación del objeto de estudio y los procedimientos e instrumentos implementados en el proceso investigativo.

Se llevará a cabo una aproximación conceptual al trabajo de cuidado, para ello se tomarán los aportes de la economía feminista, desde donde se le otorga visibilidad al término, categorizándolo teórica y analíticamente. Se pondrán en consideración las denuncias de la economía feminista respecto a la desigual distribución del tiempo entre varones y mujeres, en cuanto consecuencia del trabajo de cuidado, desigualdad que incide desfavorablemente en la economía de la mujer.

Además, se desarrollarán algunas consideraciones teórico-reflexivas sobre el derecho a la educación secundaria, tomando como eje articulador la Ley de Educación Nacional 26.206. Se pretende dirigir el debate hacia el posicionamiento del estudiantado en el lugar de titulares del derecho educativo, otorgando las garantías de tal derecho al Estado en general y a la institución educativa estudiada en particular.

Se cotejará por su parte, el corpus teórico aquí desarrollado, con datos obtenidos en un trabajo investigativo realizado en el año 2019 sobre la incidencia del trabajo de cuidado en las trayectorias educativas de mujeres que cursan el ciclo orientado del colegio. Dicho trabajo se llevó a cabo en el espacio curricular Proyecto de Investigación e Intervención Socioeducativa, perteneciente al sexto año del ciclo orientado (orientación educación).

Finalmente, los supuestos iniciales que dieron cauce a la investigación, se fortalecen argumentativamente a través del estudio de los datos obtenidos desde las categorías teórico-analíticas. Lo que permite concluir provisoriamente el artículo, presentando algunas reflexiones tendientes a visibilizar desigualdades que condicionan el derecho a la educación de mujeres que cursan el ciclo orientado del colegio.

Contexto socio-histórico de la institución en estudio

El colegio Secundario General Don Toribio de Luzuriaga es una institución educativa pública de carácter estatal. Se encuentra ubicado en la localidad de Albardón provincia de San Juan, a unos 3 km aproximadamente de la plaza departamental. Se trata de una escuela con características semiurbanas, que cuenta con un amplio porcentaje de su población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad por escasos recursos.

El colegio comenzó sus actividades el 3 de junio del año 1970, funcionando en ese entonces como un anexo del Liceo Paula Albarracín de Sarmiento. Contó en sus principios con una

- DOSSIER -

matrícula de 60 alumnos/as, un equipo de conducción conformado por rectora y vice-rectora, una preceptora y 15 docentes.

En el año 1972, se transforma en una institución independiente del Liceo Sarmiento, cambiando su nombre por el de Colegio Nacional de Albardón. Contaba para ese entonces con 200 alumnos/as. La primera promoción de Bachilleres surge en 1973, con 26 egresados/as.

En el año 1992, al igual que la totalidad de los colegios Nacionales, cambió de jurisdicción nacional a provincial. Reemplazando su nombre por el de Colegio Secundario General Don Toribio de Luzuriaga. Denominación que conserva hasta la actualidad. Para ese entonces, contaba con 14 divisiones de 1° a 5° año.

Actualmente el ciclo orientado del colegio ofrece 3 modalidades, entre las que se encuentran Ciencias Naturales; Educación; y Artes Visuales con orientación en muralismo. La comunidad educativa está compuesta por una matrícula aproximada de 633 alumnos/as.

Aspectos metodológicos

El trabajo investigativo inscribe a supuestos epistemológicos del orden socio-crítico. Se implementó para ello una metodología cualitativa y cuantitativa. La cualitativa, estará caracterizada por una visión crítico- interpretativo de los sujetos y de la institución en estudio. Por su parte, la metodología cuantitativa busca establecer ciertas precisiones que se consideran necesarias al momento de fortalecer el argumento que se intenta defender. En relación a esto, se realizará un trabajo de campo, que permitirá recabar información necesaria, en la misma institución Colegio Gral. Don Toribio de Luzuriaga.

La unidad de análisis de la investigación, comprende el Colegio Gra. Don Toribio de Luzuriaga. La población, por su parte, estuvo constituida por los cursos de 4°, 5° y 6° año, de las 3 modalidades con las que cuenta el Ciclo Orientado. En cuanto a la muestra, estuvo conformada por 16 estudiantes de cada curso, entre los/as cuales fueron encuestados/as 8 varones y 8 mujeres por curso, lo que equivale a 48 estudiantes por orientación y 144 estudiantes encuestados/as en su totalidad. Considerando que la matrícula de estudiantes del ciclo orientado registra un promedio aproximado de 30 estudiantes por curso, se buscó seleccionar una muestra que supere el 50% de la población en estudio a modo de otorgarle representatividad.

El instrumento de recolección de datos utilizado para el análisis, consistió en una encuesta de tipo estructurada. La elaboración de las encuestas y su posterior análisis contempló dos dimensiones (1) El involucramiento del tiempo en tareas de cuidado; (2) Incidencias del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares. Se diseñó para tal fin, un único cuestionario con preguntas cerradas de elección única y en ocasiones de elección múltiple, donde los/as estudiantes marcaron más de una opción puesto que su respuesta no era excluyente de otras posibles.

El trabajo de cuidado: Aproximaciones conceptuales

Uno de los aportes más importantes que ha realizado la economía feminista, ha sido el de colocar nuevamente en el foco del debate sobre la desigualdad de género el concepto de “trabajo de cuidado no remunerado”. Para profundizar el conocimiento sobre este concepto, se hace indispensable hacer referencia a las investigaciones realizadas en torno a este tema.

- DOSSIER -

La economista feminista argentina, Corina Rodríguez Enríquez (2018) define al trabajo de cuidado de la siguiente manera:

La noción de cuidado se ha asociado a las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, brindándoles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad. Incluye el autocuidado, el cuidado directo de otras personas (la actividad interpersonal de cuidado), la provisión de precondiciones en que se realiza el cuidado (la limpieza de la casa, la compra y preparación de alimentos) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisar el trabajo de la cuidadora remunerada, entre otros). Desde esta visión, el cuidado permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus condiciones/capacidades (niños y niñas, personas mayores, enfermas o con algunas discapacidades) y también de las personas que podrían auto-proveerse dicho cuidado. (p.132)

Desde el campo de la economía feminista, lo que se intenta hacer al plantear este concepto, es visibilizar una problemática que afecta a cientos de miles de mujeres en todo el mundo, ya que, según los datos existentes sobre el uso del tiempo, son las mujeres principalmente quienes llevan a cabo las actividades de cuidado al interior de sus hogares. “Las responsabilidades de cuidado se vinculan con la naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar” (p.136), expresa Rodríguez.

En este sentido, las responsabilidades familiares de las mujeres, fundamentalmente la maternidad, restringen la posibilidad de obtener una independencia económica plena, en la medida en que se condicionan sus estructuras de oportunidades laborales y de profesionalización. Así lo demuestra el último relevamiento de encuestas de uso del tiempo de INDEC, (2013)

Tabla 1: Trabajo no remunerado. Total aglomerado 2013

	Varones		Mujeres	
	Tasa de participación	Tiempo promedio	Tasa de participación	Tiempo promedio
Quehaceres domésticos	50,9	2,4	86,6	3,9
Apoyo escolar	6,9	1,9	19,3	2,1
Trabajo de cuidados	16,8	3,8	31,0	5,9
Total	58,2	3,4	88,9	6,4

Fuente: INDEC 3° trimestre 2013

Esta naturalización de las actividades de cuidado puede verse reflejada en respuestas a interrogantes como; “¿En qué trabajan tus padres? Mi papá es ingeniero y mi mamá no trabaja, es ama de casa. Esa era una típica respuesta que se podía oír en la década de los setenta (hoy también, pero con menos frecuencia)” (D Alessandro, 2019. p. 21). En este sentido, las horas dedicadas a trasladar a la escuela a hermanos y/o hermanas, hijos y/o hijas pequeños/as, realizar los mandados al mercado para la elaboración de las comidas diarias, entre otras tantas labores domésticas, es trabajo invisibilizado por la sociedad y atribuido a las mujeres por el simple hecho de serlo.

Asignar las actividades domésticas como una responsabilidad propia de las mujeres, es una construcción social, ya que este tipo de labores son transmitidas de una generación a otra, es decir, de madre a hija a partir de una temprana edad. Esta responsabilidad de educar a las niñas en las tareas domésticas no sólo la lleva a cabo la madre al interior de la familia, sino que se trata de un mecanismo cultural transmitido por otras vías.

En este sentido, los medios masivos de comunicación se colocan en el foco de las controversias, debido principalmente a la fragilidad y polémica con la que abordan, a través de las publicidades, los estereotipos de género dominante, en las que las diferencias de roles entre niñas y niños, mujeres y varones se pone de manifiesto, lo cual recrea y fortalece imaginarios de desigualdad de género en la cultura.

Así lo muestra Cristian Bessone (2010-2011), Licenciado en Ciencias de la Comunicación, al exponer que:

Los medios, y dentro de ellos, la publicidad, son un sistema de representación y legitimidad, y están profundamente implicados en la producción y reproducción de formas de pensar, de actitudes y conductas sociales. De manera directa o indirecta, ellos se vuelven mecanismos sutiles y eficaces que refuerzan un imaginario que ve a las mujeres dentro de roles tradicionales u objetos sexuales, al mismo tiempo que ocultan situaciones de discriminación. (p.6)

De este modo, los medios de comunicación en cuanto aparato potente, operan en su gran mayoría configurando subjetividades al servicio de un sistema patriarcal que se empeña por replicar discursos heteronormativos tendientes a reproducir las brechas de la división sexual del trabajo.

Siguiendo con estos planteos, Silvia Federici (citada en Dalesandro, 2019) expresa que:

Las mujeres no deciden espontáneamente ser amas de casa, sino que hay un entrenamiento diario que las prepara para éste rol convenciéndolas de que tener hijos y un esposo es lo mejor a los que pueden aspirar. Y no es una visión pasada, muchas décadas después aún hay una cultura que refuerza esos papeles. Las muñecas, la cocinita, el juego del té, la escoba con palitas rosas, el maquillaje y las pulseras para montar son el combo perfecto para criar princesas encantadoras, las madres y esposas devotas del mañana. (p.59)

La desigualdad del trabajo de cuidado no sólo se refleja entre hombres y mujeres, sino que también ésta injusticia se visualiza al interior del género, es decir entre mujeres. La clase social de pertenencia es un factor crucial al momento de comprar servicios de cuidado en el mercado. En consecuencia, las mujeres pertenecientes a estratos sociales medios y altos, disponen de recursos económicos para adquirirlos, y de este modo pueden disponer de más tiempo para la

realización de otras actividades si así lo desean. En contraposición a esto, las mujeres de bajos recursos económicos, en muchos casos sostén de familia, se les imposibilita pagar en el mercado por esos servicios.

De este modo, aquellas familias que cuentan con mayores recursos, acceden a cuidados mercantiles de calidad, mientras que, por el contrario, las configuraciones familiares con menos recursos y en ocasiones con más carga de cuidado, no pueden acceder a tales servicios de cuidado. En otros términos, quienes están en condiciones de comprar cuidado, compran tiempo, quienes no están en condiciones, relegan de su tiempo en tareas de cuidado. La desigualdad generada por el trabajo de cuidado se manifiesta en el desigual uso del tiempo.

En este contexto, se hace necesario pensar la importancia de desarrollar políticas públicas en materia de cuidados. Al respecto, Corina Rodríguez postula que “poner la cuestión del cuidado en la agenda significa poner en el centro de la preocupación de la política pública la sostenibilidad de la vida” (Rodríguez. 2018. p.143), yendo más lejos aún, la autora declara que el tema del trabajo de cuidado se convierte en una problemática de suma importancia que necesita urgentemente ser discutida en la agenda política por razones de derecho y de justicia distributiva (Rodríguez. 2018. p.140).

Aportes teóricos para pensar el derecho a la educación secundaria

El establecimiento por Ley de Educación Nacional 26.206 de la obligatoriedad del nivel medio, resultó en un acontecimiento que marcó un hito trascendental en la historia de la educación argentina, dados los impactos de esta legislación no solo en el nivel al que estuvo dirigida, sino en los niveles subsiguientes del Sistema Educativo. Rinesi (2015) reconoce en la L.E.N, 26.206 el potencial de generar las condiciones que posibilitaron en cierta medida a los sujetos representarse la posibilidad de culminar el secundario y estudiar en la universidad como un derecho que los asiste y que pueden y deberían proponerse ejercer y no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos.

(...) Cuando la escuela secundaria no era obligatoria, estudiar en ella era apenas una posibilidad: una posibilidad no exigible a nadie, y que por lo tanto solo era elegida por aquellos que podían, después de terminado el único nivel educativo que sí era obligatorio, el primario, darse el relativo privilegio de hacer algo que el Estado no los obligaba a hacer pero que, suponían con razón, podía mejorar sus posibilidades laborales o vitales, o incluso educativas ulteriores. (Rinesi, 2015:59)

El establecimiento de la L.E.N va señalando ya un camino, una orientación y un principio, en la medida en que la opción por la educación secundaria va dejando de ser un lujo al que sólo algunos podían acceder. Esas escuelas secundarias en cuanto reproductoras de clases sociales, de repente se presentan a los sujetos por mucho tiempo excluidos como algo a lo que se puede aspirar.

Si bien la sanción de la L.E.N posibilitó ampliar el horizonte de derechos, como bien público y social y la implementación del Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria, previsto por la ley, cumplió un rol preponderante. Resulta necesario pensar el concepto de lo público desde lo inclusivo. El derecho educativo no se logra universalizando el acceso, sino también, acompañando las trayectorias educativas y escolares de los/as estudiantes, atendiendo sus necesidades educativas especiales y específicas y asegurando la permanencia y egreso de los/as mismos/as. En este sentido, la creación de la Dirección Nacional de Políticas

Socioeducativas (DNPS) en 2008 fue clave, en la medida en que se pusieron en marcha determinados programas los cuales de algún modo contribuyeron con romper gramáticas escolares establecidas, institucionalizadas, ofreciendo otros modos de estar y aprender en la escuela.

La ampliación de la obligatoriedad en el Nivel Secundario posibilitó el ingreso a dicho nivel educativo de sectores sociales que hasta el momento habían sido invisibilizados en cuanto sujetos de derecho. Muchos/as de ellos/as son primera generación en educación secundaria, por lo que los padres de estos/as estudiantes, no poseen acreditación secundaria.

Se produce el ingreso a la escolaridad secundaria de estudiantes con capitales muy diversos. Lo que aumenta la brecha entre las culturas institucionales o esferas sociales en donde estos/as alumnos/as se encuentran inmersos/as, y las culturas institucionales de las escuelas. Dejando como consecuencia altas tasas de deserción.

Si bien es un hecho que con la L.E.N la matrícula de los/as estudiantes del nivel secundario creció significativamente, resulta relevante aclarar que en los años finales y el egreso los números decaen de manera preocupante. El problema está en que actualmente las escuelas secundarias cuentan con más estudiantes que antes de la L.E.N, pero no se consigue que dichas escuelas produzcan muchos más egresados/as. En otros términos, la escuela secundaria actualmente está recibiendo muchos más jóvenes de clase medias- bajas y bajas, pero siguen egresando sujetos de clases medias-altas y altas. En efecto, fracasa mucho más con los/as hijos/as de las familias de los sectores populares que con los/as de los sectores medios y amplios que formaban parte de su estudiantado más tradicional.

Las aulas de nuestras escuelas secundarias actualmente no sólo están un tanto más pobladas, sino que a su vez están muy diversificadas en relación con la capacidad, la motivación y la base cultural de los/as estudiantes. Esto trae aparejado dificultades para mantener el nivel académico, ya que los métodos de enseñanza tradicionales utilizados cuando las aulas universitarias albergaban estudiantes más selectos, actualmente no dan los mismos resultados.

Esta clase de recién llegados/as, que golpea las puertas de la escuela, de algún modo vienen a interpelar, desafiar determinadas gramáticas educativas, culturas institucionales, modelos tendenciales que en un tiempo supieron dar respuestas a grupos de elite más selectos que dichas escuelas se ocuparon de formar. Son estos nuevos sujetos los que vienen a reclamar la garantía de un derecho del cual se reconocen titulares. En este sentido, es tarea crucial de las escuelas de nivel secundario garantizarles a esos/as nuevos/as estudiantes, a esos/as sujetos de derecho, la posibilidad de ingresar, estudiar, aprender, avanzar y egresar. Es tarea crucial de las actuales escuelas secundarias públicas argentinas, recibir a todos/as aquellos/as ciudadanos/as que tocan sus puertas, representados por el derecho a formarse en ellas y ofrecerles la posibilidad de efectivizar tal derecho en el mayor nivel de calidad.

Siguiendo con ideas del ya citado Rinesi (2015). Se puede argumentar que es la escuela secundaria la que, en sus dificultades para suplir con su tarea, la de formar a los/as nuevos/as y diversos/as sujetos que golpean sus puertas, manda a la casa, muchas veces vencidos/as, humillados/as, frustrados/as, decepcionados/as (convencidos/as de tanto repetirlo, de que ellos/as son los/as responsables, los/as culpables, los/as que no estuvieron a la altura de las circunstancias), a un masivo porcentaje de sus estudiantes, y si, después de ello, logra que un pequeño grupo de estudiantes acredite sus estudios secundarios, esa escuela no es de excelencia, ni siquiera una buena escuela, ya que no estuvo a la altura de lo que debía hacer. Una escuela es buena, en la medida en que lo sea para todos/as.

- DOSSIER -

En el caso particular del Colegio Gral. Don Toribio de Luzuriaga, la deserción estudiantil es una constante que violenta el derecho educativo de los/as estudiantes que allí se forman, y preocupa a la comunidad educativa en su conjunto. Se advierten trayectorias educativas y escolares marcadas por realidades sociales, económicas y culturales coincidentes en su mayoría por su grado de precariedad.

Las configuraciones familiares de los/as estudiantes, demandan un gran involucramiento en tareas de cuidado. Quienes cubren de algún modo estas demandas familiares, son por lo general aquellos/as integrantes de la familia, que no desempeñan un rol productivo en términos de actividad económica, pero que poseen las facultades necesarias para suplir con las demandas de cuidado del hogar.

En otros términos. El trabajo de cuidado, es una necesidad que las familias de la zona difícilmente logran cubrir sin el involucramiento de las jóvenes mujeres que conforman el hogar. Dichas mujeres, en su gran mayoría, estudiantes del colegio, relegan parte del tiempo necesario para desempeñarse de forma óptima en sus estudios, por ocuparse de las tareas del hogar, cuidado de hermanos menores, en ocasiones de sus propios hijos.

En este sentido, las trayectorias educativas de las mujeres estudiantes del colegio, se aferran fuertemente a las responsabilidades familiares que el sistema sexo-género le atribuye en cuanto mandato si se quiere cultural. Estas responsabilidades familiares aumentan al tiempo que disminuye el nivel socioeconómico, debido a la imposibilidad de comprar cuidado.

Por ello es que se postula que las posibilidades educativas de las estudiantes, depende directamente de la esfera familiar de la que forman parte. Independizar las posibilidades educativas de la configuración familiar supone lo que Esping-Andersen (1993) denomina “Desfamiliarización” Tal desfamiliarización resulta difícil de alcanzar sin un rol protagónico del Estado en cuanto organizador y garante de subsistemas de flanco, extraños al mercado, que sean soporte del trabajo de cuidado. Fundamentalmente en el campo de la socialización, la salud, la educación y el cuidado de infancias y adultos/as mayores.

Cuando el Estado no adopta un rol protagónico en materia de políticas sociales tendientes a desfamiliarizar el cuidado, atribuye el potencial desfamiliarizador al nivel socioeconómico de cada familia, por lo que la desfamiliarización del cuidado resulta una cuestión de clase.

Es por esto que, si lo que se pretende es asumir las garantías del derecho a la educación de todos/as los/as estudiantes del colegio. El reconocimiento de la población estudiantil en riesgo de deserción, y con ello la visibilidad de las incidencias del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares de las estudiantes, resulta ser no sólo un punto de partida, sino además un importante aporte que permite tensionar gramáticas escolares enquistadas por largo tiempo y repensar nuevos dispositivos de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico.

Presentación de datos

En un primer momento, se indagó sobre el involucramiento de los/as estudiantes encuestados/as en tareas de cuidado. Para ello, se hizo un relevamiento sobre la realización de tareas de cuidado en el hogar. Se buscó identificar posibles desigualdades en el uso del tiempo entre varones y mujeres, como consecuencia del trabajo de cuidado.

Cuadro n° 1: Realización de tareas de cuidado en el hogar.

- DOSSIER -

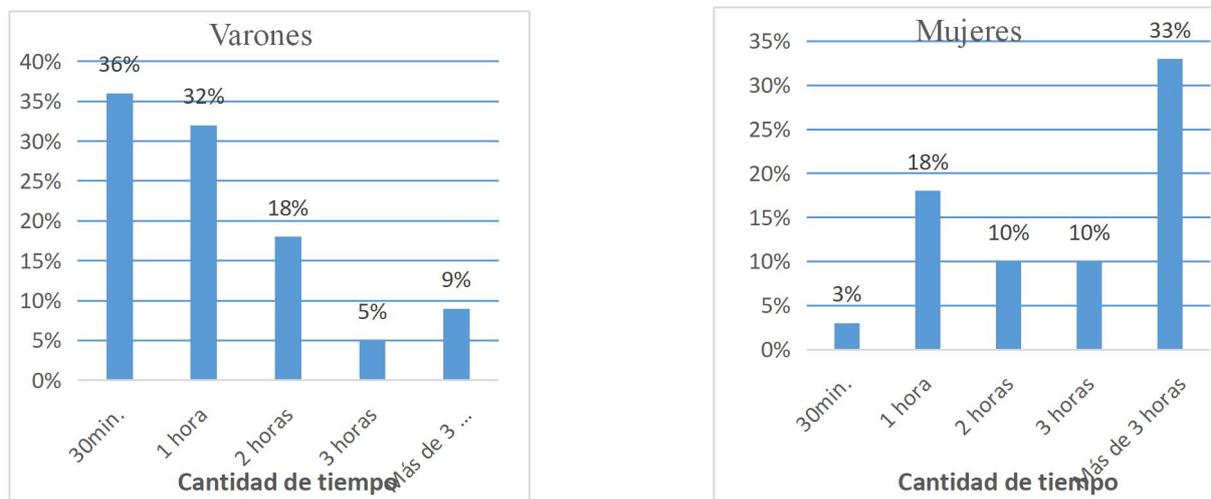


Fuente: Elaboración propia

Ante el interrogante. ¿Realizas tareas de cuidado en tu hogar? Se observa que el 85 % de los/as encuestados/as realizan tareas de cuidado, superando ampliamente al 15% de quienes no lo hacen. Los valores además permiten observar un mayor involucramiento por parte de las mujeres en estas tareas. El 97% de ellas realiza tareas de cuidado, mientras que el 73% de los varones realiza estas tareas.

Por su parte, se indagó sobre el tiempo semanal ocupado en tareas de cuidado. Se realizó para ello un relevamiento que permitió establecer mediciones en términos de horas semanales destinadas por estudiantes del colegio en tareas de cuidado. Se buscó identificar diferencias entre varones y mujeres respecto al uso del tiempo empleado en cuidado.

Cuadro n° 2: Tiempo semanal ocupado en tareas de cuidado.



Fuente: Elaboración propia

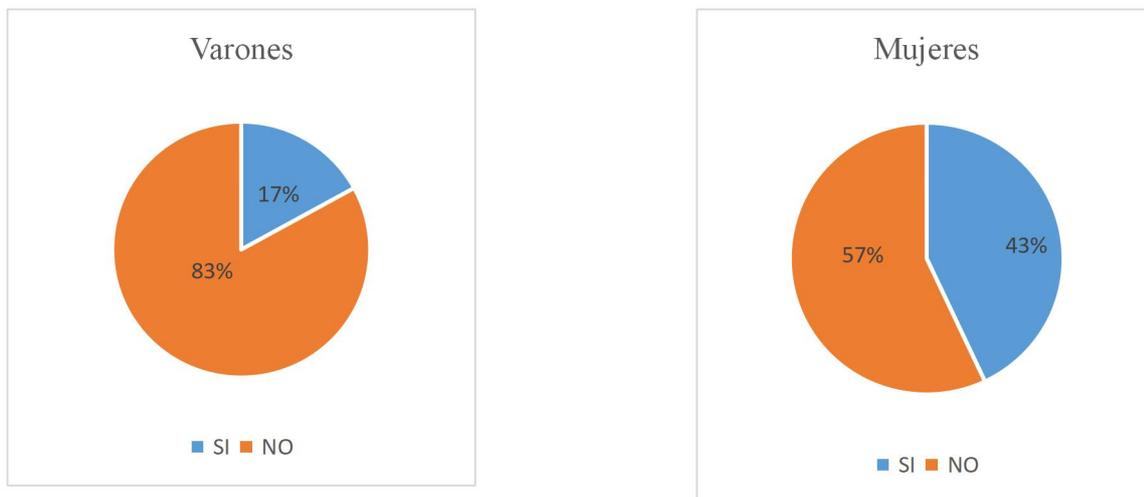
Ante el interrogante. ¿Cuánto tiempo semanal ocupas en las tareas de cuidado? Se advierte un mayor uso del tiempo en el caso de las mujeres. Los datos obtenidos revelan que un 33% de las mujeres ocupan más de 3 horas semanales en tareas de cuidado, valor por demás superior al 9% registrado por los varones.

Se realizó, además, un relevamiento a través del cual se indagó sobre el reconocimiento de los/as encuestados/as respecto a la incidencia del trabajo de cuidado en su desempeño escolar.

- DOSSIER -

Se buscó identificar condiciones educativas desfavorables generadas por el involucramiento en tareas de cuidado según la consideración de los/as estudiantes.

Cuadro n° 3: Incidencias del tiempo empleado en tareas de cuidado en el desempeño escolar según la consideración de los/as estudiantes.



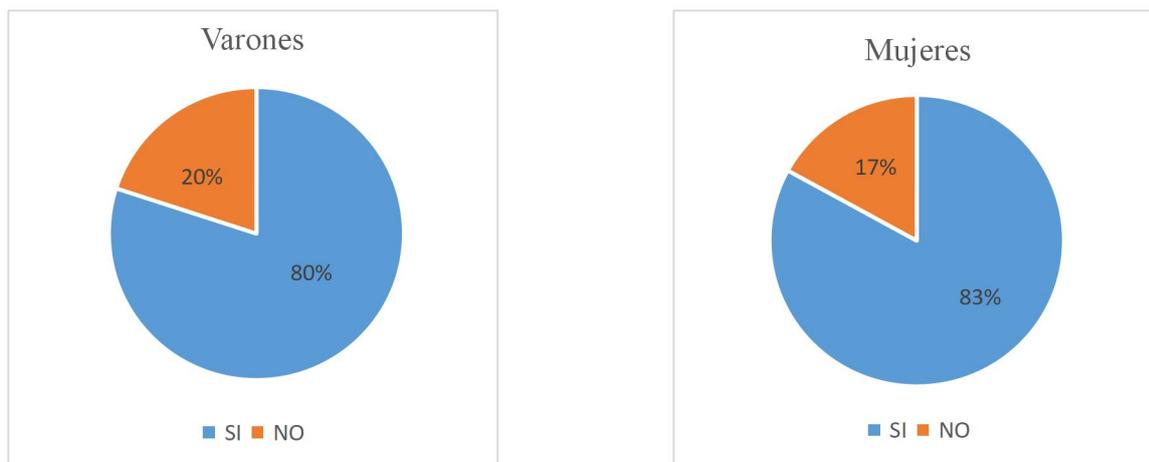
Fuente: Elaboración propia

Ante el interrogante. ¿El tiempo que ocupas en tareas de cuidado, incide desfavorablemente en tus estudios? El 17% de los varones reconoce incidencias negativas en su desempeño escolar, valor superado por las mujeres, dado que el 43% de ellas advierte incidencias desfavorables en sus estudios.

Se indagó a su vez, sobre el involucramiento en tareas de cuidado desde las consideraciones del otro sexo. Para ello, se buscó identificar si los varones encuestados comparten el hogar con hermanas mujeres, así como si las mujeres encuestadas comparten el hogar con hermanos varones.

Cuadro n° 4: Registro de hermanas en el grupo familiar de los encuestados

Cuadro n° 5: Registro de hermanos en el grupo familiar de las encuestadas

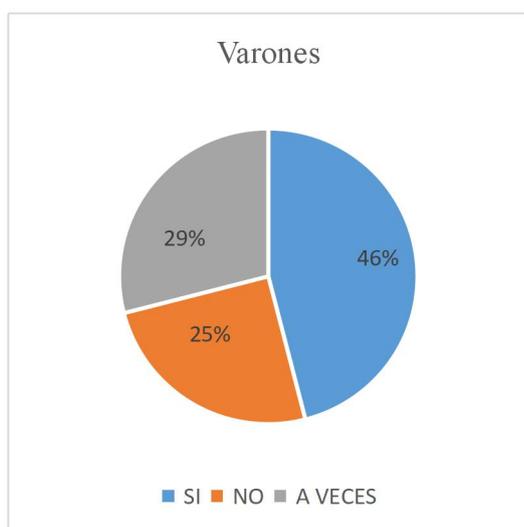


Fuente: Elaboración propia

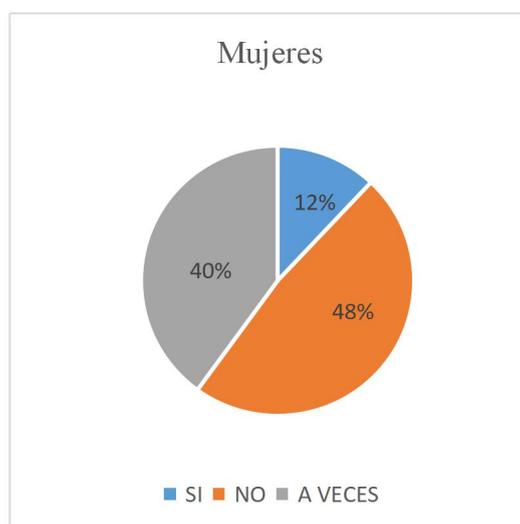
Ante el interrogante realizado a los varones. ¿Compartes tu hogar con hermanas mujeres? El 80% de ellos respondió afirmativamente. Valor similar se observa en el caso de las mujeres, quienes ante el interrogante. ¿Compartes tu hogar con hermanos varones? el 83% respondió afirmativamente.

Considerando que los/as encuestados/as revelaron datos similares en relación a compartir el hogar con hermanas mujeres en el caso de los varones, y compartir el hogar con hermanos varones en el caso de las mujeres. Resultó oportuno preguntar a los varones si sus hermanas realizan tareas de cuidado en el hogar y preguntar a las mujeres si sus hermanos varones realizan estas tareas.

Cuadro n° 6: Realización de tareas de cuidado por las hermanas mujeres.



Cuadro n° 7: Realización de tareas de cuidado por los hermanos varones

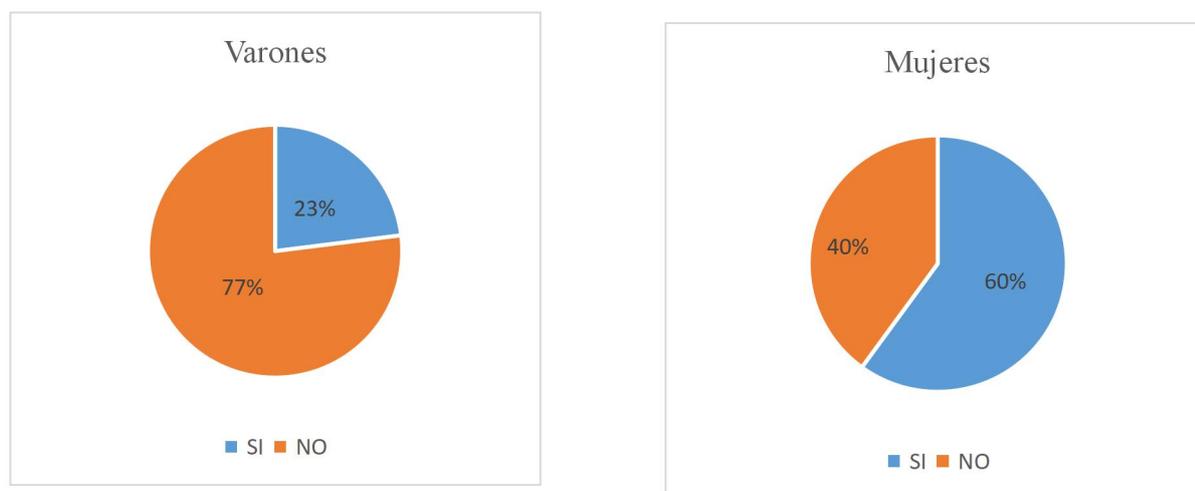


Fuente: Elaboración propia

Los datos revelados por parte de los varones encuestados muestran que el 46% de sus hermanas realizan tareas de cuidado. Mientras que las mujeres encuestadas reconocieron que el 12% de sus hermanos realizan dichas tareas en el hogar. Lo que advierte sobre un mayor involucramiento de las mujeres en tareas de cuidado, no sólo desde la propia consideración, sino también desde el reconocimiento de sus hermanos varones.

Finalmente, se realizó un relevamiento a través del cual se indagó sobre el reconocimiento de los/as encuestados/as respecto al descuido de actividades escolares por el involucramiento en tareas de cuidado. Se buscó identificar carencias en el tiempo requerido para las actividades escolares por relegarlo en tareas de cuidado.

Cuadro n° 8: Descuido de actividades escolares por el involucramiento en tareas de cuidado según el criterio de los/as estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Ante el interrogante. ¿Tuviste que descuidar actividades del colegio por estar involucrado en tareas de cuidado? El 23% de los varones encuestados respondió afirmativamente, mientras que el 60% de las mujeres reconoció tales descuidos. Lo que muestra que, si bien el descuido de las tareas escolares como consecuencia del trabajo de cuidado es inherente a varones y mujeres, son estas últimas las que se reconocen mayormente afectadas.

Reflexiones finales

Los supuestos que dieron origen al trabajo investigativo aquí expuesto, tendientes a evidenciar incidencias desfavorables en las trayectorias escolares de mujeres estudiantes del colegio Gral. Don Toribio de Luzuriaga, como consecuencia del trabajo de cuidado, se fortalecieron a la luz de los datos presentados.

El análisis de las dimensiones que dieron cauce al trabajo investigativo (1) Involucramiento del tiempo en tareas de cuidado; (2) Incidencias del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares, revelaron una importante implicancia en tareas de cuidado por parte del estudiantado, registrándose un mayor uso del tiempo en las mujeres encuestadas.

Respecto al reconocimiento por parte de los/as encuestados/as sobre las incidencias del trabajo de cuidado en las trayectorias escolares, se advierte un condicionamiento en el desempeño escolar, como consecuencia del descuido de tareas del colegio por involucrar tiempo en tareas de cuidado. Tal condicionamiento involucra en mayor medida a las mujeres encuestadas.

Lo planteado, permite evidenciar desigualdades en el uso del tiempo entre los varones y las mujeres encuestadas, lo que de algún modo restringe las estructuras de oportunidades de las estudiantes en el colegio. Sus posibilidades de movilidad social a través de la educación, quedan fuertemente aferradas a la esfera familiar de la que son parte.

Las restringidas posibilidades de las familias de desfamiliarizar las responsabilidades del cuidado, sumado a las escasas políticas de Estado destinadas específicamente a suplir tal

problemática, inciden desfavorablemente en las trayectorias escolares de un importante sector del estudiantado femenino del colegio.

Las categorías teórico analíticas utilizadas, significaron un instrumento potente a través del cual no sólo se le otorgó legitimidad al argumento del escrito, sino que permitió reivindicar el derecho a la educación secundaria de un sector del colegio hasta ahora en cierto modo invisibilizado.

Referencias

Bessone, C. (2010-2011). Mujeres: Imágenes, Publicidades y Campañas de Salud. Revista Hermeneutic, vol 10. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/22601/CONICET_Digital_Nro.ef8f1028-e839-4619-9e29-aa6b027bbfeb_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

D Alessandro, M. (2019) “Economía Feminista: Las mujeres, el trabajo y el amor”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Esping-andersen, Gøsta (1993). Los tres mundos del Estado del Bienestar. Valencia: Edicions Alfons el Magnánim-IVEI. Recuperado de: <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Esping-Andersen-Los-tres-mundos-del-Estado-del-bienestar.-Derechos-y-desmercantilizacion.pdf>

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento: IEC-CONADU.

Rodríguez, C. (2018) “Economía del cuidado y desigualdad en América Latina: Avances recientes y desafíos pendientes. En Carrasco Bengoa, C. Díaz Corral, C. (Ed.), *Economía Feminista: desafíos, propuestas y alianzas* (pp.133-156). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Madreserlva.

Notas

¹ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Juan). Especialista en Políticas Socioeducativas (INFOD). Estudiante de Maestría en Políticas Sociales (UNSJ-FACSO). Docente de nivel secundario. orcid.org/0000-0002-9085-8099 fernandezalex30380@gmail.com

Narrativa y experiencia: entrecruzamientos con cuerpos (im)perfectos

Narrative and experience: entanglement with (im)perfect bodies

Débora García¹

Resumen

No todas las prácticas en educación especial con estudiantes con discapacidad múltiple tienden a ser vistas, más aún como espacios poco transitados y en los cuales quedan resabios de una herencia recibida de un modelo médico-científico que pretendía la normalización. Sin embargo, la intención de este artículo es dar cuenta del entramado posible que vincula investigación y enseñanza en educación especial. Alejadas de esa herencia, nos acerca a un modelo social de la discapacidad que nos trae a la escena a *los otros*². En dos territorios que se articulan entre sí la investigación narrativa en educación y “la planificación centrada en la persona en estudiantes con discapacidad múltiple”. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes que ocupan cargos jerárquicos, como piezas fundamentales para encaminar la institución educativa hacia lugares más inclusivos para todos sus estudiantes. Estos entramados interpretativos dislocan las pedagógicas clásicas para habilitar todos los cuerpos, incluyendo al de *los otros*, hasta los (im)perfectos.

Palabras claves: investigación narrativa; discapacidad múltiple; modelo social de la discapacidad

Abstract

Not all the practices in special education with students with multiple disabilities tend to be seen, even more so as little-traveled spaces and in which there are remnants of a heritage received from a medical-scientific model that intended normalization. However, the intention of this article is to give an account of the possible framework that links research and teaching in special education. Away from that heritage, it brings us closer to a social model of disability that brings others to the scene. Narrative research in education and "person centred planning in students with multiple disabilities" are articulated in two territories. Based on interviews with teachers in management, positions as key elements in moving the educational institution towards more inclusive places for all its students. These interpretative frameworks dislocate the classical pedagogical ones to enable all bodies, including that of others, even the (im)perfect ones.

Key Words: narrative research; multiple disabilities; social model of disability

Recepción: 28/10/2020

Evaluación 1: 24/10/2020

Evaluación 2: 26/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Narrativa desde la (im)perfección

“Toda escritura anterior, remota o lejana secreta, íntima o pública, debería someterse al ejercicio de la reescritura; todo fragmento leído, asequible o imposible, al de relectura. Todo pensamiento cristalizado será devuelto a su cristal y a resquebrajarse una y mil veces. Toda certeza, una particular forma de agravio. Toda duda: saber que aún estamos vivos.”.
(Skliar, 2020)

Este artículo deviene de la investigación propuesta en la cual se aborda la Planificación Centrada en la Persona para estudiantes con discapacidad múltiple y como ésta se entrama entrando en juego en las prácticas de enseñanza. Bajo la perspectiva filosófica-epistemológica en un tiempo hermenéutico en todos los sentidos, ahondaremos acá la cuestión nodal, la habilitación de la narrativa como forma de contextualizar y de abordar la reflexión de estas *prácticas de enseñanza*, que buscan fundamentar una pedagogía de la inclusión –libre de prejuicios- que debiera respetar las individualidades y una educación para todos. Las investigaciones sobre los estudiantes con discapacidad múltiple –sobre todo antes de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CFPD)- solían, y aun suelen, ser desde una acepción tradicionalista vinculándose por convención o modelo por la autoridad médica, religiosa o legal. Una posición desde un modelo médico asistencial arraigado en el desarrollo de los sistemas de prestación de las personas con discapacidad (Misischia, 2017) como cura o arreglo de un cuerpo (im)perfecto, que aún hoy habita dolorosamente en muchos estamentos.

Este modelo enfocado en la productividad de las personas, en su capacidad y que históricamente ha definido a las personas con discapacidad como enfermas y deficitarias. Estos últimos aspiran y pretenden continuar con la mirada colonizadora y normalizadora de nuestros cuerpos y mentes, expulsando de todo lugar de luz al que no cumple con esa norma de forma habilitadora y legalista. En tanto se apoyaría en el prejuicio marcado de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Linton, 1998).

Asimismo, más allá que actualmente usamos el termino de discapacidad múltiple para abarcar a aquellos estudiantes que presentan impedimentos concomitantes y a causa de esto necesitan apoyos extensivos a lo largo de toda su vida para su participación en los diferentes ámbitos, incluyendo el educativo (D.G.C.y E, 2019), aún sigue pesando este paradigma normalizador, definiéndola como una sumatoria de diagnósticos y aun se escucha por algunos pasillos términos como retos múltiples o multidiscapacidad.

Alejándonos de este lugar de sombra desde la postura dominante, los abordajes pedagógicos que pretendemos alumbrar solapan la narrativa, y al mismo tiempo nos interrogan, nos cuestionan a través de anales que nos afectan. Estas narrativas consideradas como un gesto de intervención a la violencia epistémica de la normalidad del saber, que lejos está de buscar representar la realidad (Ramallo y Porta, 2020). Sino más bien que se produzcan reconocimientos de registros sensibles, afectados por lo vivido y transitado, y a la vez, nuevas

relaciones con los contextos, anhelando que impulsen posibilidades para recrear experiencias más amables con la vida (Ramallo, 2017).

Esta manera de construcción de conocimiento pensada para nuestra investigación abandona el idealismo, la excelencia académica y el deseo de una verdad disciplinada y se acerca a discursos y saberes diferentes de las pedagogías disidentes, de bordes y minimizadas, como las críticas y las irreverentes *cuir*. Nos propusimos construir una baja teoría, como plantea Halberstam (2018), ubicándonos en espacios intermedios, alejados de las costumbres hegemónicas que se guían por las lógicas del éxito y se alejan del fracaso, de un fracaso tomado como derrota y no utópicos, como una puerta hacia otra oportunidad, como lo que pretendemos.

A su vez, nos invita a que retornemos nuestra conciencia hacia lo que la construcción narrativa nos impone sobre la realidad que crea (Bruner, 1998). Esta forma de contar como se producen las prácticas de enseñanzas permiten leer las perspectivas peculiares de cada docente sobre la manera de pensar la enseñanza, una pedagogía única con una conceptualización individual que se enreda en lo personal, lo privado, en lo subjetivo. Indicando así también Bruner (2004) a que el yo no es, sino que se construye al contar relatos sobre sí.

Siguiendo con Bruner (1998), las narraciones implican intencionalidad y dan forma a las realidades que crean en virtud de los rasgos universales que el autor les concede, tales como tratarse de una organización de tiempo, segmentada por hechos notables y construirse ajustadas a géneros a pesar de tratarse de casos particulares e individuales. De esta forma, permiten expresarse a los docentes, en este caso de educación especial- permitiéndoles de esta manera emerger su identidad, destacando su representación intersubjetiva y social. Bolívar (2002) afirma que:

La cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, 2002, p. 5)

Repensando en esta indagación, es en la obra “Sí mismo como otro” donde Ricoeur (2006) en la cual marca dos identidades que confluirán en una identidad narrativa. Una es la identidad *ídem* (la identidad de sí mismo) y la otra es la identidad *ipse* (la identidad de sí). Esta identidad de la narrativa se estructura a partir del pasado, como respuesta al presente, dialógicamente armando “relatos con los que vivimos” (Clandinin, Downey & Huber, 2009), relatos inacabados y abiertos que pueden ser contados de otra manera y dejarse de contar por otros (Ricoeur, 2005). Restaurando la propia intimidad que se elige compartir a través de lo contado, y otras, resguardar.

Esta forma de investigar elegida, posee una ambivalencia: por un lado, es otorgarles voz a los docentes a los docentes sobre sus preocupaciones y su vida profesional; por otro lado, esta perspectiva propone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001). Su importancia se debe, según Huberman, Thompson y Weiland (2000), para posibilitar un acceso a un conocimiento más profundo de los procesos educativos, como medio de reflexión sobre su vida profesional, para su desarrollo profesional y particular.

En consecuencia, modifica los modos tradicionales de acceder en ciencias sociales al conocimiento y se presenta irreverente ante el razonamiento generalizable y los procedimientos de validación de la ciencia clásica, apoyada en los grandes mitos de la modernidad (Quijano, 2000) y constitutivas del paradigma moderno. No implica aquí únicamente una simple metodología, sino otro modo de conocer (Porta, Ramallo, 2018), que enfatiza con los sujetos a investigar y recupera esa sensibilidad humana que nos implica y nos interpela, enlazándose en nuestra vida personal y profesional.

Será entonces imprescindible que la mirada hermenéutica se presente conjugada a las potencialidades que ofrece la narrativa como modo de conocer, ser y saber, pensada como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como método para adquirir conocimiento (Porta, Sarasa y Álvarez, 2010; De la Ossa, Herrera González, 2013). Diríamos con Denzin (2001) que vivimos en un momento en el que la narración está produciéndose el giro epistemológico en las ciencias sociales. Es decir que todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o de un relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y las llamamos teorías a esas historias (Denzin, 2001). Interpelando a Porta (2017) se puede enfatizar el protagonismo que asumen los sujetos a través de sus propias voces, al compartir sus relatos. Entre relatos donde la emoción está latente y que permiten mirar lugares no mirados.

La habilitación de la palabra de otro –más bien la no palabra- tendrá un lugar importante, sacándolo de un lugar no mirado habitualmente, humanizándolo. Los estudiantes con discapacidad múltiple se comunican a través de otros canales no convencionales, esos que muchas veces son dejados de lado. Un formato comunicacional alternativo bajo el nombre de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) se convierte en el medio por el cual la palabra se transmite a través del cuerpo, un cuerpo afectado y donde el otro es el significante y el intérprete.

Un cuerpo imperfecto para aquellos que, bajo el paraguas de la normalidad, lo consideran fallado, roto, incapaz. Un otro, que le presta su voz. Esta mediación autoriza y a su vez, humaniza bajo un relato que nos afecta. Una frase conocida de Nietzsche (2003) dice “la palabra depende de la boca que las pronuncia”, aquí tendríamos que pensar en el cuerpo quiere decirnos algo y no tanto qué dice. Un cuerpo que desea expresarse, pero (im)perfecto a la vez, que requiere una suerte de apoyos, dispositivos y de sujetos para poder conseguirlo y superar así las barreras que, además de su propio cuerpo, el medio con fuerza le interponen. El cuerpo único media como espacio de discurso y como escenario de narrativas y saberes.

La conformación de los docentes como intelectuales transformadores demandan, a través de las narrativas que ellos produzcan, un análisis pertinente propio desde su práctica profesional. Esta oportunidad de relato abre una oportunidad a los diferentes actores de la modalidad especial, en primer lugar, inspector y directivos con trayectoria en dicha modalidad, en la gestión y en las diversas trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad múltiple, de tensionar e interpelar la experiencia vivida y sentida. Sin desmerecer estos relatos, en segundo lugar, pero de forma central, los docentes y las familias, las voces cercanas que prestan sus cuerpos para que puedan relacionarse estos estudiantes con el mundo que lo rodea y vivir una vida más plena.

La experiencia se encarna en las narrativas como condición necesaria y requerida como raíz de los enfoques de interpretación que logra entrecruzarse al analizar la vida de los actores sociales (Murillo, 2020). Las biografías del inspector, director, docentes, estudiantes con discapacidad múltiple y familia de los estudiantes, construidas y forjadas en la escuela como

espacio en común de sentidos, estar y modos de ver, se disponen como materia prima indispensable e irremplazable a la hora de pensar sobre la condición biográfica en estos tiempos.

Junto con la experiencia, una de las nociones nodos para nosotros tiene que ver con el recorrido de vida misma, que está relacionada con la trayectoria, con ese movimiento y desarrollo en el tiempo en los diversos dominios de la existencia (Delory-Momberger, 2009). En la concordancia, las entrevistas permitieron un dialogo hacia las trayectorias familiares, trayectorias de formación, trayectoria profesional en el trabajo de docentes que están a cargo de estudiantes con discapacidad múltiple, etc. para obtener registro de experiencias de las experiencias.

Sin embargo, a pesar de creer la fortaleza de la posibilidad que nos brinda el conocer la particularidad en toda su complejidad, se puede reconocer la dificultad a la hora de representar las voces que emergen de las narraciones que se pueden hilar a partir de las entrevistas a docentes. Es por eso que concordamos con Bolívar (2002), en que el investigador que zambulla en la tarea de indagar en este sentido debe tener en cuenta dos dimensiones de su labor: por un lado dar sentido a los aspectos relevantes de la vida de los sujetos en cuyas narrativas indaga; y por otro, contextualizar esos relatos tal que su sentido vaya más allá de lo particular. De esta forma construiremos un conocimiento significativo para el campo educativo, sobre todo el de la modalidad especial, muchas veces olvidada.

Esta narrativa invita, a partir de esas experiencias contadas, visibilizar tramas educativas ocultas -pero no por ello mínimas- en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida (Murillo, 2020) y al ser escuchada, se entrelazan con la vida misma del investigador, se encarna y se vuelve propia. Esto es, una vez que es relatada, esta es experimentada en un texto, pasa a ser ahora perteneciente al investigador. Esta es una parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia, recrearla y hacerla propia.

Diálogos con experiencia y jerarquía

A partir de la investigación sobre las tramas que se entrelazan en prácticas educativas en educación especial, una modalidad educativa relativamente nueva que apenas sobrepasa los 60 años en la provincia de Buenos Aires, junto con nuestra experiencia permiten visualizar que existen algunas prácticas que facilitan la construcción de ambientes de aprendizaje favorable para los estudiantes con discapacidad múltiple.

En una primera trama a indagar, nos encontramos con la inspección de área y la dirección educativa de la escuela especial, que se presentan como gestadoras, de posibilidades, demostraron ser influencias silenciosas, persistentes y beneficiosas sobre el buen funcionamiento de la institución (Santos Guerra, 2013) y de alguna manera se han forjado como agentes de promoción a prácticas pedagógicas inclusivas priorizando en aquellas para los estudiantes con discapacidad múltiple. Tal como lo refiere Gvirtz (2012) las funciones de supervisión como forma constructiva permiten que la escuela perciba por sí misma la necesidad de mejorar y que genere las acciones para lograrlo.

Ahora bien, frente a esta necesidad de renovación, el cambio de posicionamiento frente a la discapacidad queda en la mira. No se logra “por decreto”, no es consecuencia solo de una prescripción normativa; suponerlo de esa forma casi respondería a un pensamiento mágico o

autoritario. Más bien las instituciones requieren espacios de desequilibrios (D.G.C.y E., 2012), espacios de deconstrucción y reconstrucción propuestos por los equipos de gestión. Asumir ese cambio a nivel institucional que, incluya a las prácticas de enseñanza dirigidas a estudiantes con discapacidad múltiple no es nada fácil, más allá del personal, demanda nuevos desafíos para enfrentar las permanentemente tradiciones, saberes y prácticas constitutivas de la profesión y que de alguna manera se transforman en las huellas históricas que los docentes aún conserva en nuestros días.

Estas tradiciones emergen en los relatos como herencias culturales y propias, reconociéndolas como barreras para proyecciones futuras y como puntos preocupantes, que remarcan en silencio algunos resabios de colonialismo y normalización. Si bien asumen que se viene trabajando, reformulado los objetivos y de las prácticas de enseñanza tradicionales, despojando al sistema de su autocomplacencia como lo plantean Stoll y Fink (1999), se vislumbran en las metas propuestas instituciones con más fuerza como salida posible. A lo que se agrega, en la misma línea siguiendo a Gvirtz (2012), que lo importante de que exista una supervisión integral que acompañe y lidere este proceso de cambio

Además, lo más interesante de este proceso de entrevistas realizadas es la trama de configuración biográficas con una formación inicial diferente en todos los casos, pero con claro peso desde la visión tradicional, médica de la discapacidad. La habilitación hacia la inclusión de todos los estudiantes, incluyendo a los grupos cuya profundidad del impedimento se manifiesta, demuestran oportunas y claras deconstrucciones propias de los entrevistados.

Estudiar las biografías de la inspectora y directivos, mirar sus historias en sus relatos en las entrevistas y cómo se entrelazan permiten dar cuenta de los caminos recorridos y esos caminos de búsqueda permanente hacia otro repensar – en palabras de Derrida y Roudinesco (2002) ser infieles a la herencia, a esas ideas vinculadas a homogenizar y normalizar a los sujetos. Sin embargo, los desafíos constantes de formación y planificación hacia una deconstrucción efectiva de la propia escuela para reconstruirla y eliminar algunas sombras de búsqueda de la normalidad que sobrevuelan a sus alrededores. Esos cambios promueven de forma empática transformaciones en el vínculo pedagógico permitiendo interactuar con otros, relacionarse con los aprendices, de exponerlos recíprocamente a las miradas, voces y gestos, superando los contenidos curriculares (Prieto, 2006).

Para poder cambiar de rumbo han tenido que reconocer esas herencias recibidas, esas que parecen ser inexorables y aquellas con las que, en algún momento se animaron a discutir. La experiencia acumulada en el contacto cotidiano con escuelas, nos demuestra que los directores efectivos son aquellos que tienen plena conciencia de que sus acciones impactan en las actividades desarrolladas en la clase y, en consecuencia, aún en circunstancias adversas, la gran mayoría de sus actos estarán orientados a promover las condiciones organizacionales necesarias para la formación y el logro de aprendizajes de calidad.

Los cuerpos (im)perfectos en la pedagogía (cuir)

Más allá de este posicionamiento desde el modelo social de la discapacidad, a partir de diversos movimientos sociales y de investigaciones sociales críticas empieza a aparecer con fuerza un movimiento que refuta la idea de que la educación se dirija a un sujeto único -con un cuerpo (im)perfecto- y pone valor a la diversidad y las diferencias que se aportan a la escuela. Sin embargo, estas pedagogías queer no se conforman con eso solo, sino que aun apuestan a mas, a luchar por ser reconocidas (Platero Méndez, 2018).

Luchar contra esa fuerza colonizadora, marcada tan poderosamente en este patriarcado capitalista de supremacía blanca (Hooks, 2019), impuesta de la cultura europea como cultura universal, que en el territorio de la discapacidad su rostro era el paradigma médico, pretendía continuar el mismo molde y aquello que no cumplía con lo “normal” debía ser dejado, desechado. Esta condición política frente a la resistencia radical habilita incorporar otros saberes, otros cuerpos, al conocimiento eurocentrado y occidentalizado. En este llamado a descolonizar la educación (Walsh, 2013), incluyendo a la educación especial, en este estar frente a una rebeldía luchando por lo instituido, explora un territorio más caótico de conocimiento y desconocimiento (Halberstam, 2018).

Estas minorías sociales con cuerpos (im)perfectos, dejadas de lado por los entramados coloniales enquistados, se ven enfrentadas a diario con la discriminación y el aislamiento, empujándolas a los márgenes. Estas pedagogías, si bien no aparecen y ni llevan la bandera de la discapacidad sino más bien de la mano de las disidencias sexuales, pareciera proponer una cierta punta de la cual sostenerse y como diría Muñoz respecto a lo queer:

[...] Lo *queer* es esa cosa que nos hace sentir que este mundo no es suficiente, que algo falta... En esencia, lo queer va del rechazo al aquí y al ahora, en la posibilidad de insistir en que otro mundo es posible, ya sea como algo potencial o más concreto. (Muñoz, 2020, p.1)

Ahora bien, la mirada de esta pedagogía suplica reflexionar sobre algunas herencias que están enquistadas que requieren urgentemente transmutarlas. Permite ir con esperanza hacia una utopía queer que se ponga al servicio en beneficio de una política disidente, como nos invita Muñoz (2020), e ir en busca de una mirada descolonial construida no solo desde “adentro/afuera” sino también más allá de dichos límites (Ramallo, 2018).

Por otra parte, la idea en la educación del sujeto único como modelo no es lo único cuestionable sino, además se ve relegado todo lo relacionado a la cultura institucional, incluyendo contenidos y prácticas educativa. Se necesita modificar el norte hacia la perfección y aspirar a un horizonte utópico, en palabras de Muñoz (2020) a un simple “el entonces y allí”, donde tenemos que incluir conocimientos sensibles a todos y no solo a algunos. Es una invitación, una oportunidad única de no ir detrás de la universalidad y de la neutralidad, ir hacia una futuridad antinormativa (Muñoz, 2020), en otras palabras, educar de otra manera.

Creemos que la escuela debe incorporar la baja teoría postulada por Halberstam (2018), una forma contra hegemónica y alternativa de teorizar, en donde el fracaso no es más que una oportunidad que puede ofrecernos el cambio que necesitamos hacia formas más creativas y más cooperativas de estar en este mundo, en la escuela y de estar. Esta forma de pensar pretende ser un desvío en el camino hacia algo más (Hall, 1991, en Halberstam, 2018), hacia un dejar ser.

Pensar en cuerpos únicos y perfectos nos lleva a pensar a ciertos estándares estéticos, otra vez en disciplinas que califican y descalifican, admiten o no admiten lo diferente y que utilizan parámetros que el imperio impone. Frente a esto, la resistencia política frente a esas normas morfológicas debe ser firme y no permitir más espacios en la escuela.

Una escuela verdaderamente inclusora, no debe, en palabras de Meirieu (2003), “renunciar a enseñar determinadas cosas a determinadas personas no solo significa inscribirse en un proceso de selección exclusión; significa también confesar que lo que se enseña “no vale para todos”. Debemos promover la educación como bien público y social donde la justicia educativa

como modelo para la acción subsuma la meritocracia al cumplimiento integral de los derechos educativos (Veleda, Rivas & Mezzadra, 2011)

Necesitamos más propuestas educativas que promuevan aprendizajes significativos al estudiante con discapacidad –y más aún el estudiante con discapacidad múltiple- y donde sostengan las trayectorias escolares sin prácticas naturalizadas y ritualizadas que no sean reconfiguradas para que haya un verdadero momento de aprendizaje y los entornos se conviertan en reactivos. La escuela especial invita a rendirse frente a esta rebelde oportunidad y proponer algo nuevo, en donde todos, sin que nadie quede afuera, forme parte de ella. Es por ello que una escuela abierta a la educación inclusiva es la llave para la deconstrucción.

Nuestros afectos habitan lo narrado, por momentos, las fronteras de lo propio desaparecen. ¿Quién acaso tiene el cuerpo (im)perfecto? Uno que no le responde en el momento que lo requiere... ¿el estudiante con discapacidad múltiple que busca expresarse a través del cuerpo de la docente o una estudiante de educación física que no puede subir una escalera para acceder a su clase? No es solo una narrativa de cuerpos rotos -imposibilitados desde la óptica normalizadora- sino más bien un entrecruzamiento de cuerpos (im)perfectos, los cuales nos incluye.

Referencias

- Bolivar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación*. Obtenido de Revista Electrónica de investigación Educativa : Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4nol/contenido-contenido.html>
- Bolivar, A., Domingo, S., & Fernandez Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativo en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). The narrative creation of self. En L. Angus, & J. M. (eds), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory and research* (págs. 3-14). Thousand Oaks: Sage.
- Clandinin, D., & Downey, C. A. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia - Pacific journal of teacher education*, 37 (2), 141-154.
- D.G.C. y E. (2012). *Circular Técnica General N°5. Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy*. La Plata.
- De la Ossa, E. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Delory-Momberger, C. (2009). Recorridos de vida, transiciones y aprendizaje biográfico . En *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Éditions Téraèdre.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Journal Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage N°1. Obtenido de Journal Qualitative Research.
- Gvirtz, S. (. (2012). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Barcelona - Madrid: Editorial Egales.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, & T. & Good, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (págs. 19-98). Barcelona: Paidós.
- Linton. (1998). *Claiming disability*. New York: New York University Press.

- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.
- Mischia, B. (2017). Inclusión, integración... o autonomía y libertad. *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos*, 120-128.
- Muñoz, J. (2020). *Utopía Queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja negra.
- Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuera público. En L. Porta, *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Nietzsche, F. (2003). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Leviatán.
- Platero Méndez, L. (2018). Ideas clave de la pedagogías transformadoras. En A. Ocampo González, *Pedagogías Queer* (págs. 26-47). Chile: CELEI.
- Porta, L. (2017). La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalizaciones de sentidos. *Conferencia de Apertura de las II Fábricas de Ideas (Historia y Prácticas)*. Mar del Plata.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En C. Kaplan, *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación* (págs. 59-75). Buenos Aires: Miñoy Dávila.
- Porta, L., Sarasa, M., & Alvarez, Z. (2010). La narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. 1 (1)*.
- Prieto, D. (2006). El aprendizaje como clave de la educocomunicación. *Mediaciones*, 6, 23-35.
- Ramallo, F. (29 de noviembre de 2017). El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940). *Tesis, Doctorado en Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Rosario*, 322 páginas.
- Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (in)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en las investigaciones narrativas. *Revista Teías*, 21(62), 439-454.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Espri*, 7, 125-129.
- Ricoeur, P. (2006). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Santos Guerra, M. A. (2013). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Rosario : Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2020). *Mientras respiramos: en la incertidumbre*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona : Octaedro.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC - INICEF- Embajada de Finlandia.

Notas

¹ Profesora de Educación Especial con especialidad en neurolocomotores (ISFD N°19) y Licenciada en Educación (US21). Maestranda en Práctica Docente (UNR), miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica (UNMdP). Especialista en Educación y TIC (ISFD N°19), Especialista en Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ISFyCD FEB) y Especialista en Alfabetización Temprana (ISFD N°81). Directora de la Escuela Especial N°504 para ciegos y disminuidos visuales y como profesora en el ISFD N°19 en cátedras del profesorado en educación especial. deborag78@hotmail.com

² Cuando decimos “otros”, “los” u otros, nos referimos a ambos géneros, a efectos de una simplificación en la escritura y mayor accesibilidad a las personas ciegas y disminuidas visuales con lectores de pantalla, pero no quita la reivindicación a la lucha por la igualdad de género.

La regulación de los cuerpos en los acuerdos de convivencia de escuelas secundarias neuquinas

Body regulations coexistence agreements on Neuquén's high secondary schools level

Gisela Mariel Moschini¹

Edith Martínez²

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación cuyo objetivo es estudiar la producción de dispositivos de convivencia en tres escuelas secundarias neuquinas, desde las dinámicas de inclusión-exclusión de sujetos y saberes.

En este trabajo se indaga la regulación de los cuerpos tomando como punto de partida los acuerdos escolares de convivencia. A partir de analizar los enunciados centrales de la documentación recopilada y las entrevistas realizadas a estudiantes y referentes institucionales, se reflexiona sobre los siguientes interrogantes ¿de qué manera aquellos aspectos que tradicionalmente regularon los reglamentos, en especial la vestimenta y la dimensión temporal y espacial, son actualizados en la escuela postdisciplinaria? ¿Qué conductas son plausibles de sanción?, ¿qué otros dispositivos intentan ordenar y regular lo escolar?, ¿cómo dialogan los saberes y los sujetos en el devenir de dichos dispositivos? Podemos afirmar, a partir del material sistematizado, que se enfatiza una retórica de la democratización del espacio escolar, centrada en la negociación entre la población para producir y gerenciar acuerdos que intentan imprimir algún ordenamiento común.

Palabras clave: escuelas secundarias; regulaciones; cuerpos; acuerdos; convivencia.

Abstract

This paper aims to show preliminary research results based on coexistence agreements case studies surveyed from three secondary schools level in Neuquén province from the subject and knowledge inclusion-exclusion point of view.

In this work body regulation analysis are considered from current academic curricula agreements. Based on students and academic staff survey interviews within the institution the following questions have been stated as follows: What are the key facts concerning clothing regulations and temporal as well as spatial dimension were achieved in the post discipline school regulations guidelines? What kind of behavior sanctions can be applied within this context? What are other factors that may want to rule and regulate the scholar guidelines? What are the subjects and the knowledges interactions regarding this situation? We can conclude from the analyzed material that scholar space democratization rhetoric is enhanced based in population negotiation rules in order to generate agreements towards some common ordering.

Key Words: secondary schools levels; regulations; bodies; agreements; coexistence.

Recepción: 30/09/2020

Evaluación 1: 24/10/2020

Evaluación 2: 07/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

Durante las últimas décadas, la agenda educativa en Argentina se ha ligado al imperativo de inclusión abarcando diferentes dimensiones. Gluz (2016) expresa que, al tratarse la inclusión de un término polisémico, los debates por la democratización escolar refieren más a una disputa social que a una inespecificidad. Para nuestra investigación es importante interrogarse no sólo a quiénes y dónde queremos incluir sino también por la articulación entre políticas, la producción de acuerdos y la tramitación de conflictos para identificar mecanismos de inclusión-exclusión de sujetos y saberes en las escuelas.

En el periodo mencionado se otorgó un destacado lugar a los procesos de convivencia hasta efectivizar un plexo de leyes y normativas³ sobre esta temática. Cabe aclarar que se trató de un proceso complejo que desencadenó un repertorio variado y desigual de iniciativas jurisdiccionales. Puntualmente, la Resolución 1172/12 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, estipula etapas y plazos para la elaboración de los acuerdos de convivencia en escuelas secundarias. Los acuerdos, a diferencia de los reglamentos de disciplina, suponen procesos de reflexión, debate, negociación y consenso en tanto se considera que deben construirse participativamente. Diferentes estudios (Grimberg, 2008; Litichever, 2013; Sibilia, 2010) dan cuenta que aún se conservan en las instituciones lógicas disciplinarias que se fusionan o coalicionan con otros modos de actuar en el mundo que fagocitan la dispersión o rehúyen a la vigilancia.

Considerando este estado de situación, en el presente escrito se analizan los acuerdos de convivencia (AEC en adelante) de tres escuelas secundarias neuquinas. En primer lugar, se parte de reconocer tensiones entre lo que la normativa estipula y el margen de agencia de las escuelas. En líneas generales, se entienden a los AEC como una estrategia de gobierno escolar direccionada a inscribir/disponer algún ordenamiento respecto a la convivencia.

Si bien las normativas estipulan un encuadre teórico y formato para producir los AEC que las escuelas suelen respetar (etapas de planificación para la confección, estructura para vertebrar el texto/documento, etc), la producción de los mismos excede los enunciados allí expresados e incluye los conflictos, transgresiones, discursos y prácticas escolares. En este sentido, la unidad básica de análisis será el espacio de la microgénesis, es decir, la producción e interacción de los sujetos y objetos culturales en la escuela, la intersección con aquello de larga duración que perdura en el tiempo y aquello que cambia (Rockwell, 2010, p. 29).

En los siguientes apartados se presentan sintéticamente las decisiones teórico-metodológicas y breves notas sobre los AEC de las escuelas de la muestra, focalizando el análisis en la regulación de los cuerpos. Este último punto se aborda desde tres dimensiones intersectadas: la marcación de la vestimenta y la apariencia, la administración de los tiempos y espacios y, por último, el lugar de la sanción en las normas frente a las agresiones corporales y verbales. Tanto los AEC como otros dispositivos de convivencia que se analizan se piensan como soportes de la escuela postdisciplinaria para abordar lo que se nombra como conflictos. Paralelamente, a partir de las voces de lxs⁴ entrevistadxs, se enumeran una serie de tensiones y efectos entre los discursos de época respecto a la función de la escuela secundaria en general y, los procesos de normativización/convivencia, en particular. Estos análisis se sostienen en supuestos generales de la pedagogía crítica y los aportes de la perspectiva postestructuralista al campo educativo.

Acerca de las decisiones teóricas- metodológicas

Estas reflexiones son parte del proyecto de investigación XXX⁵. Su objetivo general es caracterizar modos de producción de la convivencia escolar, a través del análisis de los

conflictos y los dispositivos que los actualizan. En tanto el propósito es abordar dispositivos de convivencia escolar, interesa destacar que la mirada de investigación no está centrada en la escuela. De esta manera, el foco no son los sujetos, ni los saberes -como elementos a priori- sino la trama de relaciones en que se constituyen (Autora, 2018)⁶.

El trabajo de campo se realizó en tres escuelas de la capital neuquina durante el transcurso del año 2018, siendo una de ellas de modalidad técnica (Escuela que denominamos E), mientras que las otras (Escuelas C y J) son bachilleratos. La selección de las mismas fue intencional, a partir de entrevistas a informantes claves efectivizadas en una primera etapa de carácter exploratoria⁷.

La investigación se propuso un abordaje cualitativo y siguió un modelo de triangulación de datos que implicó apelar a distintas estrategias y fuentes de información primaria y secundaria (entrevistas semiestructuradas a equipos directivos, asesores pedagógicos, profesoras y estudiantes; micro observaciones, materiales y documentos institucionales, planos de los edificios, proyectos escolares).

Específicamente, el propósito de este artículo es analizar los AEC de cada escuela, por un lado, como un dispositivo de convivencia (red de elementos heterogéneos que entrelazan discursos, instalaciones arquitectónicas, leyes, enunciados). Los dispositivos inscriben en los cuerpos reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos (...) que orientan prácticas singulares: conducen- conductas (...) (García Fanlo, 2011, p. 6). Por otro lado, se definen los AEC como una estrategia de gobierno escolar destinada a generar una serie de efectos o estados en los sujetos y en la producción de convivencia. El gobierno remite a las técnicas y estrategias que en determinado momento definen el núcleo problemático de la conducción, la conducción reflexiva y la contraconducción (Grimberg, 2008).

La construcción de los AEC se aborda como una práctica no exenta de contradicciones. Retomando los aportes foucaultianos, cualquier práctica puede leerse como racionalidad y como tecnología; esto es, los principios que regulan la práctica, así como las rutinas y procedimientos que nos ponen a hacer de determinados modos (Grimberg, 2015, p. 157).

Es oportuno indicar que cada AEC se instituye como un locus de lucha de significación. La pregunta es por los enunciados rectores, su regularidad (Grimberg (2008). Así, sobre la base de un marco teórico amplio posestructuralista, se retoman las nociones de discurso y de descentramiento del sujeto (Popkewitz, 1995) para un abordaje pedagógico de la convivencia. Desde estos conceptos, se concibe al lenguaje como constitutivo de la realidad, por lo que la mirada no está puesta en los sujetos, sino en los discursos que nos constituyen, la cual implica tener siempre presente la pregunta por los efectos (Autora, 2018).

Por último, se parte de la premisa de que el diagrama institucional muta (Narodowski, 1995), principalmente el esquema de posiciones fijas y rígidas entre educadores y estudiantes al ser, estos últimos, no sólo sujetos de regulación sino también piezas claves de consulta, participación y negociación en la construcción de normas. Se entiende el diagrama como mecanismo y ejercicio invisible de poder. Al respecto es oportuno señalar que las sociedades de disciplinamiento y normalización transitan, como supo señalar Deleuze (2015), una crisis generalizada. Si bien estas transformaciones no indican el agotamiento de estas formas de poder, remiten a nuevas fisonomías donde el control deviene continuo y el gerenciamiento se asocia a nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población (Grimberg, 2008). El tiempo gerencial impone el cambio constante y las consecuentes adaptaciones a este.

Por último, se sostiene que leer los AEC en oposición a los tradicionales reglamentos de disciplina polariza el análisis de manera simplista o reduccionista. La dicotomía nuevo-

tradicional lejos de acercarnos a explicaciones situadas, impide identificar continuidades donde todo parece discontinuidad o viceversa (Brailovsky, 2019; Narodowski, 1994).

Algunas notas sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia

En líneas generales, se puede destacar que lo que se denomina AEC engloba aspectos relativos al régimen académico (asistencia, requisitos y condiciones de evaluación) rígidamente estipulados y generalmente poco consensuados porque se ajustan a otras resoluciones macro; junto a una amplia gama de puntos a definir colectivamente. En las tres escuelas de la muestra los AEC se anexan al cuaderno de comunicaciones, considerando que este se define como un documento institucional relevante al configurarse como una cadena de registros escritos en los cuales se codifica información que será vigilada jerárquicamente por profesorxs, preceptorxs, directivos, familias.

La escuela C cuenta con AEC desde el 2014. Se presentan como una “*guía para hacer de la escuela un lugar agradable*”. Se estipulan algunos principios rectores elaborados y agrupados por diferentes sectores (familias, docentes, estudiantes) a los cuales se le asignan (autoasignan) derechos y obligaciones específicas.

La escuela J inicia la confección también en el ciclo lectivo 2014, hasta su redacción final en el 2016. Este documento de alcance institucional se encuadra en el Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular (implementado desde el año 2008). Estos documentos definen la democratización escolar y el respeto a la interculturalidad como ejes centrales de trabajo institucional.

En el caso de la escuela J y C en las entrevistas se destaca que estas normas se construyeron con la participación de la comunidad. El documento se estructura a partir de una fundamentación en la cual se declaran valores y derechos que se pretenden preservar y promover y, luego, se despliega el cuerpo normativo que incluye las sanciones. También se enfatiza la importancia de la comunicación para poner en palabras sentimientos y emociones; la necesidad de promover espacios de reflexión y se reconoce la mediación escolar como una herramienta para prevenir, resolver o contener situaciones conflictivas. Cabe destacar, que la resolución de conflictos es concebida como una habilidad que se ejercita y se aprende.

En la escuela E el texto no cuenta con un título general y se desglosa en doce ítems breves y prescriptivos. Las asesoras pedagógicas relatan que se elaboraron junto a la comunidad educativa (familias y alumnxs), sin embargo, lxs estudiantes no dan cuenta de dicha participación y expresan en las entrevistas realizadas la intención de modificar algunos puntos que consideran injustos.

A modo reflexivo se puede decir que, si bien los AEC se encuadran en una norma formal, sus enunciados no dejan de identificarse como precarios, situacionales y contingentes. De este modo, muchas veces se cumplen las pautas “acordadas” pero, otras, se trasgreden, resisten o modifican. A grandes rasgos, los acuerdos expresan/producen visiones que articulan de modo diverso las relaciones sociales de clase, género, etnia, edad, entre otras.

La Regulación de los Cuerpos en los AEC

Tradicionalmente los reglamentos de disciplina operaron como registros escritos en los cuales se plasmaban e indicaban pautas orientadas a disciplinar y administrar los cuerpos, la apariencia, comportamientos, contactos, entre otros. Desde las pedagogías feministas- *queers*

se ha cuestionado la noción de cuerpo imperante en la pedagogía tradicional. Es decir, el cuerpo entendido como un dato biológico natural que a priori define comportamientos asociados al sexo, determinando las trayectorias vitales de los sujetos. Contrariamente, sin negar su materialidad, se visibiliza el carácter cultural de los significados y expectativas asociadas a la anatomofisiología en un momento histórico situado y fluctuante (Morgade, 2016). Los cuerpos encarnan discursos producto de relaciones sociales de saber y poder, por eso cualquier intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y tramas institucionales (Scharagrodsky, 2007). La escuela nace con la función de propagar la gramática que regula roles y funciones de género en aras de tornar útiles los cuerpos, sin embargo, según Butler (1993), el género siempre es un devenir en cuyo acto de reiteración de la norma regulatoria habita la posibilidad de desmarcarse.

El formato escolar⁸ ha sido un soporte central para regular cómo se muestran o mueven algunos cuerpos. La vestimenta, la disposición de los tiempos y los espacios o los modos de sancionar los contactos corporales o algunas conductas resultan puntos centrales para problematizar los conflictos y la convivencia. A continuación, se analizan estos aspectos.

La regulación de la vestimenta: entre la reproducción y desmarcación del orden escolar sexista

Desde los orígenes del sistema educativo el disciplinamiento de los cuerpos aparece como una preocupación pedagógica. Los códigos de higiene y aseo (Pineau y Di Pietro, 2008) o, el uso de uniformes escolares (Dussel, 2003) como tecnologías para homogeneizar la apariencia, ejemplifican esfuerzos en esta dirección. La masificación del nivel secundario, el uso optativo del guardapolvo, entre otras transformaciones sociales y escolares que se suscitaron desde el retorno de la democracia en nuestro país, han abonado a la visibilización y permanencia de cuerpos abyectos en las escuelas. Para las instituciones educativas modernas la igualdad suponía apariencias idénticas, en esta dirección se generó una minuciosa ortopedia de los cuerpos y la conducta para borrar, domesticar, normalizar, castigar, amonestar o expulsar las diferencias. La obligatoriedad y masificación nos enfrentan a otras dinámicas y modos de tramitar conflictos asociados a lxs cuerpos. Al definirse a lxs estudiantes como sujetos de derechos, los límites entre lo público- lo privado se redefinen y la igualdad se vuelve compleja.

En una línea de continuidad con los tradicionales reglamentos de disciplina, la apariencia sigue constituyendo uno de los aspectos centrales que está regulado en los dispositivos estudiados. Se incluyen expresiones valorativas que remiten a la presentación personal, aseo e higiene. En este sentido, no solo se tipifica qué ponerse sino también se indican aspectos relativos a la apariencia general de la que emanan, aunque de manera solapada, rasgos morales (Scharagrodsky, 2007).

Mientras los dispositivos de las escuelas C y J, remarcan el compromiso de cuidar el aseo y la pertinencia de la ropa seleccionada atendiendo a la función educativa de las escuelas; en los AEC de la escuela E también se destaca, aunque enumerando un listado de ropa antirreglamentaria o prohibida. Un aspecto llamativo es que se nombran marcas que suele usar el público adolescente o se recurre a la jerga imperante en la industria de la moda, la cual opera como dispositivo de producción corporal y de estéticas juveniles fluctuantes que dialogan con los dispositivos escolares. Al respecto, en los AEC se expresa:

L@s estudiantes deben concurrir aseados y vestidos de manera prolija y discreta, para preservar su integridad física y la de los demás. No se permite el uso de gorras o viseras dentro el ámbito de la escuela. Tampoco está permitido concurrir al colegio con

musculosas, **camisetas deportivas**, pantalones cortos, bermudas, **calzas, capri, pescador**, tampoco **jeans agujereados o rotos de forma intencional**, polleras, trajes de baño, ojotas, **alpargatas**, sandalias, **cross**, pearking, ni ningún tipo de barba (Apartado Vestimenta- AEC- Escuela E).

De la cita anterior se infiere que tanto la exhibición de algunas zonas de los cuerpos como, su contracara, encubrir otras como el rostro, resultan una amenaza al orden escolar como se sugiere en el siguiente enunciado:

Por sentido de ubicación asistir a la escuela con ropa adecuada, que no dificulte la visión del rostro, que no distraiga el dictado de la clase (ropa traslúcida o reveladora) (AEC- Escuela C).

Este tipo de regulaciones no imposibilita reiteradas transgresiones en las cuales las alumnas-principalmente- desafían lo estipulado. Si los uniformes eran un modo de administrar la obsesión por la higiene y la moral, la eliminación de su uso puede leerse como un giro de época. Sin embargo, la marcación de determinada vestimenta parece dirigir sus esfuerzos a regular la “ostentación” de los cuerpos, leídos como “femeninos”, como se expresa en la siguiente cita,

Alumna 1: Por ejemplo, las chicas no pueden venir con la musculosa de bretel fino, ¿viste la que tiene la tirita acá nomás? Bueno con esa no podemos venir porque supuestamente se ve todo el corpiño... (Grupo focal- Escuela C).

Simultáneamente, desde las escuelas de la muestra se cuestionan las desigualdades de género mediante algunas estrategias. En esta clave, en la redacción de los AEC apelan a una alternativa del uso no sexista del lenguaje (en el caso de la escuela E el “@”, en los de la escuela J la “X” y en los de la escuela C se alterna “las/los”). También se dictan talleres que abordan temáticas ligadas a la violencia de género o en el noviazgo (el Taller Curricular de Relaciones Interpersonales en la escuela J y la oferta de charlas de Educación Sexual Integral en la escuela E). No obstante, en situaciones cotidianas se denuncian y refuerzan micromachismos. En la escuela J, por ejemplo, las estudiantes organizaron un “shortaso” también nombrado “puti short” que describen como un modo de protesta frente a las reglas impuestas sobre la vestimenta. Esta acción permite denunciar tanto las condiciones materiales de cursada (calor y escasa refrigeración) como la falta de control de las prendas con la que asisten diariamente lxs cuerpos leídos como “masculinos”. Al respecto la asesora comenta,

(...) ¿qué es el puti short? ¿Nos están acusando a los adultos que sexualizamos a la ropa y están diciendo que vengan de... me pueden describir que es un puti short? Profe porque el short es así (realiza ademanes con sus manos indicando la medida del short), no sé si la escucharon esta teoría, y el puti short es así, ah ah, le estamos poniendo un adjetivo de puti short ya estamos sexualizando... (Entrevista Asesora Pedagógica- Escuela J).

El adjetivo “puti” puede interpretarse como una forma de resistencia mediante los usos del lenguaje para denunciar injusticias y, aunque el término usualmente es empleado como insulto para señalar a quienes se desmarcan de la norma, se lo resignifica y sitúa como “consigna” para el ejercicio político y la participación estudiantil. Como contracara, el repudio de la población adulta sobre el uso del short en la escuela no responde a una actitud caprichosa sino al (intento) de producir un espacio distintivo del afuera, aun cuando los límites adentro-afuera en las sociedades de control sean más difusos o porosos.

Mientras en la escuela J se impulsa el puti short, en la escuela E los estudiantes varones denuncian inversamente que “*las mujeres pueden venir con musculosas y preguntan por qué los hombres, no*”. Es llamativo que estudiantes de la escuela C fundamenten que el control sobre la vestimenta corre el eje del problema. En un grupo focal plantean que la incomodidad no radica en la prenda en sí misma, sino en cómo lxs otros miran a quien porta esta. Así, la escuela se

configura como un espacio para interpelar el orden sexual y, paralelamente, se producen y circulan discursos policíacos desde los cuales la vigilancia recae en las actitudes, gestos, en fin, en las formas de vivir y mostrar lxs cuerpos sexuados⁹. Respecto a la vestimenta las alumnas discuten:

Alumna 1: Depende de la actitud de la otra persona.

Alumna 2: o sea, no tiene la culpa la chica por venir vestida así, sino... se supone, la supuesta persona que va a ser provocada.

Alumna 1: es como dicen ellos, la ropa es ropa y no provoca a nadie (Grupo Focal-Escuela C).

Este tipo de problemáticas exceden la vestimenta propiamente dicha y refieren a debates de la agenda pública que hacen eco en la escuela y viceversa (reivindicación de los derechos sexuales, el papel adjudicado a la autopercepción, entre otros). Una alternativa para paliar este tipo de conflictos- en los cuales la exhibición de algunas zonas de lxs cuerpos genera malestar- es la elección de un formato actualizado de uniforme. En las tres escuelas se estaba debatiendo el diseño de una remera no solo como una tecnología de producción de seguridad, sino también como una posible salida para enfrentar otras problemáticas: las desigualdades, la discriminación, la violencia o el peligro percibido frente al ingreso de personas ajenas a la escuela.

La marcación de la vestimenta puede pensarse como un mero dispositivo de control o, de manera articulada, como herramienta de inclusión a un espacio escolar diferencial del exterior (da Silva, Machado, Roldán, 2017). Una preocupación recurrente expresada por diferentes integrantes de los equipos directivos es la posibilidad de ofrecer un espacio para estudiar en el cual se garanticen condiciones de seguridad común y, simultáneamente, la integridad física de cada estudiante.

En función de lo anteriormente expuesto, el respeto y la inclusión constituyen dos ejes que se asocian a la posibilidad de propiciar un espacio seguro: “Todos/as somos iguales en derechos, respetando nuestras diferencias. Esto incluye: el modo de vestir de cada persona, sus elecciones sexuales, creencias y/o religión” (AEC- Escuela C). Retomando el enunciado anterior, se puede destacar que los argumentos que se esgrimen para sostener estas normas se apoyan en un registro discursivo que se desplaza de un tono moral a una retórica centrada en el cuidado (de sí mismo y lxs otros). El respeto por las diferencias (de clase, sexo-genéricas, étnicas, religiosas) se construye desde la invocación a una dimensión ética en la que resulta importante que cada estudiante aprenda a autogobernarse por sí mismo, conozca y ejerza sus derechos.

En síntesis, la crítica a los modernos constreñimientos que imponía el uso de vestimenta estandarizada, ha dado paso a discursos que regulan o clasifican vestimenta apropiada en pos de construir un espacio escolar de resguardo, inclusivo, que difiera del afuera, que albergue las diferencias y que garantice un piso de derechos (Roldan, 2011), entre los que se destacan la identidad de género y el respeto a la interculturalidad.

En el próximo apartado se analizan algunos conflictos asociados a la regulación de los cuerpos que se tramitan mediante la subversión del uso y apropiación de los espacios y tiempos escolares.

El análisis de la regulación de los cuerpos a partir de las contingencias de tiempo y espacio

En los AEC analizados se insiste en ordenar la dimensión material del espacio (usos, circulación, mantenimiento, cuidado). Al respecto, las dimensiones de tiempo y espacio escolar han sido tanto objeto de intervención desde la pedagogía como objeto de regulación en los reglamentos escolares. En este sentido, Serra y Fattore (2006) indican que uno de los rasgos que define la escuela es la cerrazón del espacio y la separación del mundo exterior. Puiggrós (1990) agrega la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada, el ritmo corporal de las actividades en clase, los rituales alrededor de los cuales se ordenan ese tiempo y espacio, etc. Simons y Masschelein (2014) caracterizan las escuelas como una disposición espacial suspendida del afuera- aun cuando se vincule a ese afuera- que congrega cuerpos, teje lazos, redes, alianzas. Es un tiempo en el que lxs cuerpos se producen discutiendo el propio carácter público del espacio, habilitando el derecho a aparecer (Butler, 2019).

Las categorías de espacio y tiempo no son simples esquemas abstractos, es decir, estructuras «neutras» en las que se «vacía» la acción escolar (Escolano, 2000) y, en este sentido, es que el espacio escolar será analizado como lugar conflictivo en el que se despliegan constantes negociaciones y contingencias en torno a las formas de gobierno de lxs cuerpos. Massey (2005), por su parte, nos invita a pensar en los “espacios” como una producción relacional que está en constante construcción en tanto que se desarrolla en las tramas sociales, redes colectivas de interrelaciones situadas donde se juega la dimensión del poder.

En primer lugar, es importante destacar que las escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo se ubican en diferentes zonas de la ciudad de Neuquén y los espacios escolares difieren en cuanto a su tamaño, su arquitectura y su antigüedad. Estas características y dimensiones se asocian a diferentes conflictos que irrumpen el orden escolar.

Los espacios escolares de las Escuelas J y C cuentan con edificios de dimensiones pequeñas que ya tienen varias décadas, carecen de gimnasios y los patios descubiertos son muy reducidos. Las asesoras de la escuela C, señalan:

Acá tienen el playón afuera, pero bueno, en invierno se llueve. (Asesora 1- Escuela C).

Nuestro espacio físico, y sin duda el espacio de tutorías es insalubres, no hay luz, no entra el aire y son muy chiquitos (Asesora 3-Escuela C).

En contraste, la Escuela E –de modalidad técnica - cuenta con un edificio inaugurado recientemente (marzo 2018), tiene sectores muy amplios para las aulas de teoría, un ala para el sector de talleres, un gimnasio para las clases de educación física, un patio descubierta e inclusive estacionamiento para los vehículos de lxs docentes. El coordinador del taller de educación sexual integral cuenta:

Mirá, hay un cambio muy grande desde el año pasado a este año porque **tuvimos un cambio de edificio... salimos de la choza y entramos en el plan de viviendas (...)** y es VIP esto ¿viste?” (Coordinador ESI – Escuela E).

Dicho traslado genera una serie de tensiones habilitando que se prescriban de manera insistente obligaciones centradas en cuidar las instalaciones nuevas y, también, respecto del desplazamiento por las diferentes zonas que ofrece el amplio espacio escolar,

Los estudiantxs deben permanecer durante el horario de clase dentro del aula o taller, evitando la circulación por el edificio escolar (AEC- Escuela E).

Este tipo de prescripciones en los AEC se traducen en prácticas prohibitivas/restrictivas respecto de la circulación en determinadas zonas. Lxs estudiantes entrevistadxs la sitúan atrás del gimnasio, y expresan lo siguiente:

A1: En donde están los autos de los profesores, atrás del gimnasio.

Entrevistadorx: En el estacionamiento, digamos. ¿No pueden ir?

A2: No.

Entrevistadorx: ¿Y alguna vez fueron?

A3: Si, yo a principio de año y me pusieron un llamado de atención” (Grupo focal: Estudiantes ciclo básico- Escuela E).

Este espacio, percibido como riesgoso, se constituye en una “zona de fuga” donde potencialmente se podrían trasgredir las normas establecidas ya que la mirada adulta no estaría presente cabalmente. A pesar de la rigidez y precisión de las normas en la escuela E, las entrevistas a lxs estudiantes muestran los conflictos, contradicciones y disputas en torno a lo establecido. A estas zonas se anexa el tiempo del recreo como un intersticio oportuno para el posible ejercicio de la transgresión:

E4: Claro, atrás del gimnasio no se puede ir.

E3: O sea, si se puede, o sea, hay un portón y te podés tomar el palo. Y como es muy grande el espacio y no hay tanta gente para cuidarnos, es como que, en los recreos... (Estudiantxs- Escuela E).

En la escuela E, donde la potencialidad del conflicto se manifiesta en torno a las zonas prohibidas, parecieran preservarse las tradicionales formas de pensar la disciplina escolar, poniendo el acento en el control de los usos y desplazamiento por el espacio al igual que del estricto cumplimiento de los horarios curricularmente establecidos, anclando las políticas de convivencia en la regulación de las corporalidades estudiantiles. En los AEC de las otras escuelas se puede apreciar claramente una apropiación de parte de lxs estudiantes del tiempo de los recreos (la Escuela C cuenta con un proyecto para que lxs estudiantes del ciclo superior pasen música) o de las horas libres (Escuela J- tocan la guitarra, juegan a la pelota). Tiempos y espacios diseñados y configurados con el propósito de promover sentidos de pertenencia y actividades colectivas de inclusión de lxs estudiantxs que exceden las actividades curriculares obligatorias.

Entre pizarrones y paredes: la disputa por la democratización de los tiempos y espacios

Las paredes, el confinamiento como recurso disciplinante y los pizarrones constituyen ejemplos de la escuela como una tecnología de época (moderna). Si la escuela está en crisis, para Sabilia (2012) en parte responde a la emergencia de tecnologías digitales que se conjugan con las analógicas y producen nuevas formas de estar en el mundo. Si analizamos los AEC como dispositivos de convivencia se puede decir que estos no operan de manera aislada en tanto requieren de la producción de otros que se dirijan a contener nuevos emergentes. Los principios declarados en los AEC (escuelas C y J), se sustentan en la aspiración de construir escuelas democráticas e inclusivas, por ejemplo, mediante la promoción de la permanencia de estudiantes en horarios extra curriculares, posibilitando de este modo la participación en actividades que producen efectos en la convivencia, aunque este no sea el objetivo principal. Se puede mencionar el caso de las “pintadas” de las aulas los días sábados en la escuela C, que fueron planificadas y coordinadas por referentes institucionales. En un principio se procuró hacer del espacio (dimensión material) un lugar agradable, aunque dicha tarea desencadenó una serie de encuentros entre estudiantes de ambos turnos que posibilitó discutir diseños o dibujos, distribuir responsabilidades, decidir colectivamente, etc. con el propósito de intervenir los espacios.

Por otro lado, ante la consulta por los conflictos recurrentes asociados a la convivencia en las escuelas estudiadas se nombró el desafío de trabajar temas de la agenda pública. En el contexto

de desarrollo del trabajo de campo – año 2018- una problemática de interés, que se comentó en las entrevistas, fue el debate estudiantil acerca de la interrupción legal del embarazo (ILE).

En ese sentido, en la escuela C, por ejemplo, se habilitó un pizarrón ubicado en el Salón de Usos Múltiples para que allí lxs estudiantes puedan expresar sus opiniones. En la escuela J ocurrió algo similar. Si las redes o medios de comunicación digitales ofrecen escenarios de discusión sobre ILE, en las escuelas la regulación de un “espacio de debate democrático” se tramitó mediante la confección de carteleras para ordenar y habilitar una pluralidad de voces o posturas disidentes sobre la temática. Los pizarrones, su ubicación-disposición en el espacio, el tiempo de exposición, el cuidado de las mismas opera como un dispositivo de convivencia intentando contener el incremento de conflictos, a la par de dar lugar al disenso- consenso. La directora de la escuela C, expresó:

(...) los pintamos otra vez (a los pizarrones) y los pusimos. Y la idea es que cada uno tenga su cartelera... con el tema del aborto fue muy bueno, vos tenías el que estaba a favor y llamaba a la marcha y los que se consideran pro-vida y ponían un afiche en ese pizarrón, en ningún momento se taparon unos con otros (Directora Escuela C).

En el caso de la Escuela E, donde predomina una preocupación por mantener la limpieza e higiene del edificio, la opción fue pegar afiches sobre temáticas de género - confeccionados por estudiantes- en algunas paredes blancas.

Entonces como ellos armaban el grupo de salvemos las dos vidas, ¿qué se yo, y los otros como que se habían quedado afuera entonces, les dijimos, vinieron y dijeron podemos pegar carteles? Sí pueden pegar carteles, esta pared la pueden utilizar ustedes, ésta ustedes, pero sin ofenderse, el tema es el respeto” (Asesoras – Escuela E).

A partir del análisis de las prácticas de convivencia de las tres escuelas se puede sostener que se promueven propuestas que incentivan otros modos de regular los conflictos, por ejemplo, posibilitando que se transforme el espacio, que la comunidad lo intervenga. Interesa decir en este marco, que los espacios escolares se configuran y reconfiguran a partir de las acciones de quienes los habitan, por lo tanto, esas intervenciones de la comunidad educativa no son azarosas ya que la institución las regula, y que también se constituyen en marcas, huellas de las negociaciones construidas por estudiantes y docentes.

La regulación de las agresiones corporales y los insultos: entre la prevención y el autocontrol

En la legislación y los AEC estudiados se definen las transgresiones como aquellos comportamientos que desconocen deberes y obligaciones y atentan contra derechos de lxs semejantes o el ataque a los bienes materiales. Respecto a las sanciones se las piensa como “acciones reparadoras” dirigidas a generar instancias reflexivas ante la transgresión de los acuerdos escolares. En los tres AEC se clasifican transgresiones y sanciones en función de un criterio de gradualidad y proporcionalidad. Siguiendo los análisis de Foucault (1992), la sanción normalizadora¹⁰ sigue operando como técnica que pretende corregir conductas desviadas, pero lo hace mediante la apelación a una individualidad autogobernada.

En los tres dispositivos se destaca que no se acepta ninguna forma de violencia física, verbal, gestual o psíquica entre quienes conforman la comunidad educativa. En esta dirección, entre el repertorio de conductas que suelen caratularse como acciones graves y que ameritan algún tipo de sanción se enumeran las agresiones verbales o físicas que, en el marco de la cultura digital, adquieren otros tintes o renovados desafíos. A las agresiones a terceros se suma una tipificación de conductas dirigidas a la regulación del “yo”.

No está permitido ingresar o consumir dentro del CPEM sustancias que pongan en riesgo alguno de los aspectos antes mencionados, sean esta tabaco, alcohol o cualquier otra sustancia tóxica así como elementos punzantes que pudieran ser utilizados para dañar a otros o dañarse, armas blancas, armas de fuego, elementos que generen descargas eléctricas, gases tóxicos (gas pimienta o similar). (AEC- Escuela J)

Si bien la prevención del alcoholismo, el tabaquismo y ciertas enfermedades mentales fueron recurrentes a lo largo de la historia escolar, se asignaron especialmente a los sectores sociales "políticamente peligrosos" (Scharagrodsky, 2007). Actualmente, el control sobre estos puntos se sostiene sobre criterios y argumentos que se orientan a garantizar el bienestar o integridad física, emocional y psíquica de la población estudiantil. Si la sanción más grave supone el pase a otra escuela, le antecede una serie de instancias de *reflexión sobre lo actuado y la reparación de los hechos* (AEC- Escuela E), como la suspensión por tres días, organización de actividades comunitarias, etc, tendientes a la autoregulación para comprender la importancia de no dañar a otros, autodañarse o cuidarse de daños de terceros. En este sentido, los objetivos, aunque no se agotan ahí, se direccionan a promover en lxs estudiantes prácticas de "cuidado" o prácticas "saludables"- según los casos- de cara a promover la integridad de los cuerpos y desarrollar la "empatía" entre pares.

Estas temáticas no se abordan de manera aislada en los AEC, sino que se entrelazan con otros dispositivos que abonan al tratamiento de las mismas. Por ejemplo, en la escuela E desde el año 2015 el Jefe de Departamento de Ciencias Naturales coordina un taller de ESI de manera articulada con el Equipo de Adicciones del Hospital Provincial. Según se relata en la entrevista se trata de charlas de carácter informativas que nacen con una fuerte impronta preventiva. Lxs estudiantes en la escuela C demandan ESI y, de hecho, lxs profesores estaban trabajando en el diseño de una Feria que problematice estas temáticas. En el caso de la escuela J funciona el consejo escolar de convivencia entre familias, referentes escolares y estudiantes apelando al gerenciamiento en la toma de decisiones conjuntas. Suele convocarse, según nuestro registro, cuando irrumpen situaciones que involucran este tipo de agravios como insultos, agresiones entre pares, robos, daños al edificio o bienes materiales. Litichever, Machado, Nuñez, Roldán (2008) denominan neotransgresiones al tratamiento de este tipo de problemáticas actuales que devienen objeto de regulación y sanción. Así, otros dispositivos intentan dar respuestas a renovadas demandas o urgencias como en el caso de la escuela C que, tras la identificación de unos graffittis en la puerta de un curso para insultar/discriminar a un estudiante de otro turno, se da origen a un proyecto de pintadas colectivas en las paredes de la escuela. Como plantea el coordinador de ESI de la escuela E,

¿Sabés cuándo surge eso? Cuando te surge una situación y decís 'apa, no tengo de donde agarrarme' (...) Y cuando surge una situación decís '¡caramba! Che, de esto no tenemos de donde agarrarnos, ¿cómo lo tratamos? ¿cómo lo vemos? ¿qué tenemos que hacer?' y ahí bueno, de ahí surge (Coordinador de ESI- Escuela E).

Estos dispositivos nacen con el propósito de promover un trabajo sobre el propio "yo" que entra en tensión en un clima de época que fagocita la exhibición. Por ejemplo, en los AEC se estipula,

No se permite ningún tipo de acto discriminatorio, tratamiento hostil o burlas ni comentarios o publicaciones virtuales que alteren los vínculos y la convivencia institucional (Item: respeto a la libre expresión). (AEC- Escuela J).

Siguiendo con el análisis de las sanciones escolares que se promueven en los AEC, un aspecto novedoso es que los insultos vertidos en las redes- muchas veces- devienen objeto de intervención o "sanción" escolar. De este modo, se conjugan los clásicos escraches en las

paredes o puertas con aggiornadas alternativas habilitadas por las tecnologías de época, ampliándose el radio espacio-temporal de actuación y regulación escolar.

El cuidado y la atención del “yo” han abierto la puerta a la cuestión emocional (Abramowski, 2017); acentuando la importancia de las actitudes o la autonomía del sujeto a través del llamado al propio gerenciamiento (Grinberg, 2011). La escuela es llamada a acompañar a lxs sujetos a desarrollar su propio camino de autoconocimiento, mientras la sanción apunta a producir una interioridad autogobernada. ¿Podemos afirmar que desde los AEC se apela a la adaptación y /o a cultivar una interioridad en eje, centrada, para tomar decisiones asertivas, gestionar lo emocional o apaciguar conductas autodestructivas? Si bien se evidencia un aspecto moral en juego en el cual prevalecen las respuestas individuales a problemas sociales o la insistencia de lograr ciertos estados personales o climas escolares, los AEC no solo producen estos efectos. Como se mencionó anteriormente, también producen la condición estudiantil, intentan ordenar el espacio temporo-espacial y ofrecer otros discursos en clave de derechos a lxs destinatarios de la educación secundaria.

Reflexiones finales

En el presente artículo se analizó la regulación de los cuerpos desde los acuerdos de convivencia de tres escuelas secundarias neuquinas, entendidos como dispositivos que intentan ordenar el espacio escolar al mismo tiempo que producen/gobiernan ciertos cuerpos.

Si realizamos un mapeo por las ideas principales abordadas en el presente escrito podemos decir que los AEC están redactados al estilo de los reglamentos de disciplina cuando refieren a la regulación de la vestimenta, marcando algunas líneas de sedimentación respecto a la maquinaria escolar moderna. Sin embargo, la obligatoriedad del nivel anula la posibilidad de expulsión frente a la transgresión de alguna norma, generando una línea de fuga en torno al formato escolar elitista y selectivo. Por otro lado, el policiamiento que recae sobre la apariencia se relaciona a la incomodidad que genera la exposición de algunas zonas de lxs cuerpos.

A su vez, se procuró mostrar cómo intervienen las dimensiones de espacio y tiempo en la construcción de las corporalidades, intentando analizar las pervivencias y las resignificaciones del modelo escolar disciplinador. Las paredes y los pizarrones operan como tecnologías para ordenar o tramitar conflictos asociados a lxs cuerpos, los derechos, las sexualidades, etc. En este sentido, se identificaron dispositivos que diversifican las formas de intervención de los espacios físicos (carteleros a favor y contra de la despenalización del aborto) y regulan los tiempos libres (recreos o actividades los fines de semana).

Una recurrencia respecto a la redacción de los AEC de la escuela C y J es que apelan a articular las diferencias en un determinado registro discursivo que se sustenta sobre la identidad de una escuela inclusiva, lo cual no borra los intentos de homogeneización subyacentes. Así, se recurre a una retórica de la democratización escolar fundamentada en un conjunto de derechos y respeto a las diferencias. En el caso de los AEC de la escuela E, de modalidad técnica, prevalece un discurso prescriptivo enumerando un decálogo de ítems que sostienen o reproducen- en gran medida- la rigidez de las normas del formato escolar tradicional.

Como hipótesis final y provisoria podemos pensar que los AEC marcan una transición entre la disciplina y el gerenciamiento. Estas normas formales/escritas combinan discursos anclados a la perspectiva de derechos humanos, recuperando luchas actuales, pero también incorporan discursos que provienen de otros campos como la psicología positiva, las formas hegemónicas que asume la educación emocional, la mirada jurídica respecto a la mediación y resolución de conflictos como algo que puede erradicarse; dejando de lado discusiones pedagógicas y

priorizando mandatos de época que invitan a lxs sujetos a autohacerse y a las escuelas a gestionar permanentemente acuerdos o proyectos librados a las voluntades personales. Podemos sintetizar, que en el devenir de situaciones conflictivas se apela a la toma de decisiones, competencias y gerenciamiento de cada escuela o de lxs actores que intervienen, profundizando los procesos de fragmentación. Por otro lado, los AEC resumen principios rectores que ordenan la convivencia y encuadran algunos puntos para la construcción de lo común.

Referencias

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes a propósito de un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (compiladores), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251 -271). Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Brailovsky, D. (12 de mayo de 2019). La escuela nueva y el seudoescolanovismo de mercado. La Izquierda Diario. Recuperado de:

<http://www.laizquierdadiario.com/La-escuela-nueva-y-elpseudo-escolanovismo-de-mercado>

Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

----- (2019). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Ediciones Paidós, colección Paidós Básica.

Da Silva, L.; Roldan, S. y Machado, L. (2017). Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina. *Propuesta Educativa*. 48 (2) 65-73. ISSN 1995-7785. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=48>

Deleuze, G. (2015). *Giles Deleuze*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Editorial Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

García Fanlo, L. (2011). “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”. A Parte Rei 74, Revista de Filosofía. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Gluz, N. (2016). *Políticas y prácticas en torno a la “inclusión escolar”. ¿Por qué es tan difícil la democratización escolar?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.

----- (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *RASE. Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 8. 156- 173.

Litichever, L., et. al (2013). De la disciplina a la convivencia. En *El Monitor*, 31. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Litichever, L.; Machado, L.; Nuñez, P.; Roldan, S.; Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela. *Última Década*, 28, 93-121.

Morgade, G. (Coordinadora). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

----- (1995). La pedagogía moderna en penumbras. *Propuesta Educativa*, 13, 19-23.

Pineau, P. y Di Pietro, S. (2008). *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires, Argentina: Edición de autor.

Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social. Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa*, 13, 44-58.

Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiry. (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp 25-41). Buenos Aires: Manantial.

Roldan, S. (2011). Las normas en la producción del espacio escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 7, 6. Universidad Nacional de Rosario.

Serra, M. S. y Fattore, N. (2006). Hacer Escuela. En *Explora, Pedagogía*. Programa de Capacitación Multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>

Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires, Argentina: Tinta fresca.

----- (2010). ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? ¿Y sería deseable? In: PEIRONE, Fernando. *La escuela alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Córdoba (Argentina): Ed. Salida al Mar, 163-193.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. San Martín, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Calidad y Equidad, Programa de Capacitación Multimedial. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Doctoranda en Educación (Facultad de Filosofía y Letras -tesis en evaluación-). Investigadora y Docente de la UNCo, en las cátedras de Pedagogía (Profesorados en Ciencias de la Educación, Nivel Inicial y Primario, Informática, Química, Matemática, Física y Contabilidad) y Seminario de Sexualidades, cuerpos y problemáticas de género en educación del profesorado de enseñanza en educación primaria. Sus temas de investigación se focalizan en el nivel secundario respecto a las sexualidades y convivencia escolar. giselamoschini@gmail.com

² Profesora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en Asesoramiento Educativo (FaCE- UNCo). Se desempeña como docente AyP 3 de la FaCE-UNCo. edimar_68@hotmail.com

³ Constituye un ejemplo en este sentido la Ley Nacional 26.892/2013 de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, cuyo antecedente directo es la creación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (Res. 1619/2004). Ministerio de Educación.

⁴ El empleo de la “X” evidencia la posición crítica de las autoras frente al lenguaje sexista, denunciando en su uso masculinizante la invisibilización de una pluralidad de géneros.

⁵ El P.I.C 124 abarca el período 2017-2020. Es dirigido por la Dra. XXX y co- dirigido por la Dra. XXX FaCE-UNCo.

⁶ Estas ideas forman parte del Informe de Avance de Investigación del P.I.C 124 redactado en el año 2018.

⁷ Durante el 2017 se entrevistó a responsables de la Dirección de Nivel Secundario, al Equipo de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Provincial, a Referentes de los Planes de Mejora Institucional y al Jefe de Supervisores del Consejo Provincial de Educación.

⁸ Por forma escolar se alude a los tiempos, los espacios, el disciplinamiento, los contenidos, los sistemas de evaluación, los regímenes de asistencia, la cultura común, la formación del profesorado, etc. que han estructurado el dispositivo escolar del nivel medio con un fuerte carácter expulsivo y elitista (Southwell, 2008).

⁹ Foucault (2016) entiende por *policía de sexo* una estrategia no en el rigor de una prohibición, sino la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos (p. 27). Los estudios de género y educación acuñan el término policía de género en esta dirección.

¹⁰ La sanción normalizadora compara las conductas del individuo con una medida estándar para trazar fronteras entre lo normal o anormal.

Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras Sex-gendered bodies and Reading practices in teacher-training in Literary Arts

Valeria Sardi¹

Resumen

En este trabajo presentamos algunos hallazgos de dos proyectos de investigación –“La formación docente en Letras desde una perspectiva de género: ¿una deuda pendiente?” (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) y “Aprendizajes corporales en contextos educativos” (Grupo “Saberes corporales”, CINDE-UNLP)- acerca de cómo los cuerpos y las sexualidades están presentes en los modos de apropiación de la lectura y en cómo lxs profesorxs en formación del profesorado median en sus intervenciones didácticas en terreno. En este sentido nos preguntamos: ¿Cómo es atravesada la apropiación de saberes literarios por la condición corporal de quienes participan en las prácticas en contexto? ¿Cómo las prácticas de lectura se modifican o transforman en relación con las disposiciones corporales que se construyen en los espacios educativos? Para ello, analizaremos un autoregistro de la práctica durante la residencia docente en el profesorado de Letras en la universidad con el propósito de desentrañar los discursos, prácticas y saberes en torno a la relación compleja entre cuerpos y lectura. En este sentido, indagaremos en torno a cómo los cuerpos de lxs lectorxs se configuran como “superficie de inscripción” (Foucault, 1991) en las prácticas en contexto; cómo circulan y se gestionan los “saberes sujeto” (Foucault, 1996); y, por último, de qué manera las prácticas de lectura están atravesadas por un “reglamento de género” (Butler, 2010) en tanto poder regulador de los saberes, sujetos y discursos (Foucault, 2008).

Palabras clave: cuerpos sexo-generizados; lectura; formación docente; letras

Abstract

In this work we propose to present some insights of research projects –“Teacher-training in Literary Arts from an Approach on the Basis of Gender: an Outstanding Debt?”(CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) and “Corporal knowledge in highschool” (Group “Corporate Knowledges” CINDE-UNLP)- that aims to investigate the ways in which the appropriation of knowledge is configured from the bodywork of students and teachers in training in educational institutions. In this sense, in this article we are wondering: How is the appropriation of literary knowledge traversed by the body condition of those who participate in contextual practices? How are the reading practices modified or transformed in relation with corporal dispositions that are built in education contexts? To do this, we intend to analyze from self-registration made by a teacher-in-training during her student-teaching period in Literary Arts career at the university recorded for this research with the aim of analyzing the discourses, practices and knowledge about the complex relationship between bodies and reading. In this sense, we shall look into how bodies of readers are configured as “inscription surfaces” (Foucault, 1991) in practices in context, how they are managed and circulated the “knowledge subject” (Foucault, 1996) and finally how the reading practices are traversed by “gender regulation” (Butler, 2010) as a regulator power of knowledge, subjects and discourses (Foucault, 2008).

Key Words: sex-gendered bodies; reading; teacher training; language arts

Recepción: 12/10/2020
Evaluación 1: 11/11/2020
Evaluación 2: 25/11/2020
Aceptación: 01/12/2020

Escribir sobre los cuerpos y las prácticas de lectura en la formación de docentes en la universidad es, de algún modo, una invitación a mirarnos como cuerpos que somos y habitamos el mundo, que compartimos la co-presencialidad (Nancy, 2011) con otros cuerpos en el espacio y tiempo, entre el pasado, el presente y el porvenir. Somos cuerpos, podríamos decir desde una perspectiva foucaultiana, que nos articulamos con las cosas y los espacios; cuerpos vivientes, individuales y sociales; cuerpos dominados y que resisten la dominación; cuerpos inscriptos en gestualidades, prácticas y comportamientos. Somos cuerpos en la historia en tanto

(...) el cuerpo encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault, 1991, p. 13).

En este sentido, indagar en la relación entre los cuerpos –en toda su complejidad- y la lectura es ingresar en una zona epistémica donde todo y nada ha sido dicho, en la que nuestra experiencia como lectorxs cobra una dimensión inusitada por lo que tiene de singular y específico y, a la vez, porque da cuenta de esos saberes o memorias locales que dicen más allá de lo indecible, que enuncian una legitimidad construida en el envés del discurso instituido, del discurso de la doxa, para dar cuenta de cómo leemos y damos a leer desde nuestras corporalidades sexuadas, en tanto saberes y prácticas encarnados y generizados. Es decir, la genealogía en torno a la relación entre cuerpos y lectura se construye en la formación docente universitaria en una oposición entre el discurso erudito y unívoco de la teoría como ciencia legitimada y “los saberes sujeto” (Foucault, 1996) -es decir, saberes descalificados, no sistematizados, no legitimados, locales, plurales- puestos en juego por lxs profesorxs en formación y revalorizados como emergentes de la práctica en el espacio curricular de la didáctica de la lengua y la literatura en el profesorado en Letras.

De allí que no solo se trata de relevar cómo históricamente en el profesorado en Letras se ha construido cierto discurso epistémico sobre la lectura en tanto práctica especializada, ascética, des-sexualizada (Lopes Louro, 1990) y des-corporeizada (Sardi, 2019) siguiendo la tradición del pensamiento occidental desde Platón en adelante (Littau, 2008) –como veremos en el apartado siguiente- y que configuró tradiciones de enseñanza en la formación docente sino, también, dar cuenta de las tensiones y divergencias como así también las resistencias y reapropiaciones en torno a la construcción de una genealogía de las teorías y las prácticas de la lectura donde el cuerpo hace su aparición, aunque sea de manera velada o como punto de fuga.

Nos detendremos a analizar estas dimensiones a lo largo de la trayectoria universitaria –que nunca es individual porque siempre la compartimos y construimos en un diálogo con otrxs- a partir del análisis de ciertos marcos teóricos de referencia que circulan en la formación inicial y las primeras experiencias de enseñanza de lxs profesorxs en formación. En este sentido, nos interesa indagar no solo en torno a los discursos institucionalizados sobre la lectura sino también analizar cómo, sobre todo en los últimos años, comienzan a producirse transformaciones o, al menos, ciertos cambios que se observan en la aparición de miradas

plurales, heterogéneas, múltiples que resisten al discurso hegemónico sobre la lectura, a partir de un cambio de paradigma en la didáctica de la lengua y la literatura, las voces de jóvenes profesorxs en formación y sus propuestas de intervención didáctica en los contextos de la práctica docente.

En este artículo, entonces, nos proponemos presentar un panorama de teorías de la lectura que se hacen presentes a lo largo del recorrido formativo de los lxs profesorxs de Letras en la universidad que tensionan la relación entre cuerpos y lectura –y su correlato con la dicotomía razón/emoción- y, a partir de allí, dar cuenta de movimientos de apertura, transgresión y ruptura que proponen una aproximación a la lectura en tanto práctica sociocultural, corporeizada y generizada (Sardi, 2019), en el tramo final de la carrera -en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura- cuando los lxs profesorxs en formación realizan sus prácticas docentes. En este sentido, se trata de dar cuenta de cómo los saberes y las prácticas en torno a la lectura en el profesorado universitario se sitúan en el ámbito de las luchas, es decir, en tanto contrapunto de “incitación recíproca y reversible” (Castro, 2018, p. 187), con continuidades y discontinuidades, en los discursos y las prácticas (Foucault, 2008). Para ello retomamos aquí algunos interrogantes y reflexiones que venimos explorando en el marco de la cursada de la materia Didáctica de la lengua y la literatura II en un profesorado en Letras universitario y en dos proyectos de investigación –“La formación docente en Letras desde una perspectiva de género: ¿una deuda pendiente?” (CINIG-IDiHCS-FAHCE-UNLP) y “Aprendizajes corporales en la escuela formal” (Grupo Saberes corporales CINDE-UNLP)- acerca de cómo los cuerpos sexuados están presentes en los modos de leer y en las prácticas de lectura que se escenifican en las intervenciones didácticas en terreno (Sardi, 2018; Sardi y Andino, 2018), en el ingreso de lxs profesorxs en formación al campo de la práctica. En el proyecto sobre formación docente abordamos nuestro objeto de estudio desde una metodología cualitativa etnográfica y desde allí trabajamos con el análisis de programas de las materias del plan del profesorado en Letras universitario, entrevistas a docentes y estudiantes, registros y autorregistros de la práctica docente y, en el caso del proyecto de investigación sobre aprendizajes corporales, sumamos la recogida de datos a partir de la realización de cartografías corporales de estudiantes de la escuela secundaria y la universidad.

Miradas sobre la lectura: epistemologías y prácticas pedagógicas

La construcción de una teoría sobre la lectura como experiencia corporeizada y sexuada necesariamente requiere de una sociogénesis de cómo se ha ido configurando la enseñanza de la teoría literaria y qué discursos, prácticas, transformaciones, discontinuidades y regularidades se han articulado en la carrera de Letras.

En principio, podríamos plantear que históricamente las dimensiones corporales, afectivas, sensibles y sexo-genéricas han sido soslayadas en la formación de profesorxs universitarxs, tanto en relación con los saberes disciplinares cuanto con los saberes de la práctica. El campo disciplinar de la teoría literaria privilegia, predominantemente, la construcción de la figura del lector masculino, especialista y distanciado (Littau, 2008) y se aleja de las regulaciones corporeizadas. De allí que la lectura como práctica se asocia, fundamentalmente, a dos aparatos interpretativos instituidos que, responden, como veremos más adelante, a diferentes paradigmas teóricos: se lee tomando el texto como objeto a ser diseccionado en el análisis siguiendo ciertos marcos teóricos de referencia; o bien, se lee con el dispositivo de la crítica literaria, reproduciendo las hipótesis de lectura de los críticos literarios que se presenta para lxs estudiantes como un discurso de la exterioridad. Se constituye así un discurso doctrinario y ritualizado en torno a la lectura que establece “los gestos, los comportamientos, las

circunstancias y todos los signos que deben acompañar al discurso; fija, finalmente, la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo” (Foucault, 2008, p. 41). ¿Es posible formar docentes lectorxs en este sistema discursivo?

Un primer acercamiento a las tradiciones epistémicas que circulan en la formación docente en torno a la lectura nos muestra cómo ha habido una preeminencia de ciertos paradigmas teóricos y la ausencia o invisibilización de otros; es decir, cómo se ha establecido qué cuerpo de conocimientos debe ser aprendido y cuál no, posicionamiento que respondería a una construcción colonial del conocimiento en tanto, por un lado, la universidad es vista como el lugar donde se producen los conocimientos y también se construye la idea de que es la universidad quien establece la legitimidad de los saberes. En este sentido,

La universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre conocimiento legítimo (el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro Gómez, 2015, p. 71).

En otras palabras, sigue estando presente una construcción binaria del conocimiento –legítimo e ilegítimo– que no da cuenta de las condiciones en que se producen los saberes (Lopes Louro, 2012) ni tampoco considera cómo el conocimiento está atravesado, regulado y constituido por la dimensión corpo-sexuada. En este sentido, llama la atención que lxs estudiantes de Letras mencionen la escasa participación de sus cuerpos en la apropiación de saberes disciplinares en la formación docente inicial (Sardi, Vega y Ocampo, 2020). Por ejemplo, en una de las sesiones de cartografías corporales que llevamos adelante en la universidad, en el marco del proyecto de investigación “Aprendizajes corporales en la escuela formal”, una estudiante ubicó en su silueta corporal, en la cabeza, “la parte de la carrera de Letras” –explicitando que los papeles que pegó con formas cuadradas se referían a “Literatura”, “Lingüística” y “Crítica literaria””. Asimismo, “explicitó, que todo estaba ubicado en la cabeza porque, dijo, “no creo que el resto de mi cuerpo haya tenido mucha incidencia”” (ibídem, p. 12). Es decir, la experiencia formativa de esta estudiante daría cuenta de una “fragmentación corporal que opera en la apropiación disciplinar”, es decir, habría

(...) una predominancia del saber logocéntrico sobre percepciones, sentimientos, acciones y experiencias que podrían ser parte, pero no se incluyen. Hay grandes ausentes en este cuerpo, en el que destaca una topofilia: la cabeza y la colonialidad del logos en ella. Se invisibilizan otras dimensiones del ser-cuerpo, por aseverar que lo que debe ocurrir en torno al aprender es disciplinar y es cognitivo (ibídem).

Si recorremos los programas de las asignaturas donde se abordan contenidos específicos vinculados con la teoría literaria y en relación con los modos de leer académicos, nos encontramos con la recurrencia en la presentación de ciertos marcos teóricos de referencia que se constituyen como hegemónicos en la formación docente en Letras: el formalismo, el estructuralismo de Mukarovsky, la teoría de la autonomía del arte de Theodor Adorno, el estructuralismo francés y la estética de la recepción. Asimismo, también en el recorrido de la formación inicial tienen lugar las teorías postformalistas de Bajtin y las postestructuralistas, fundamentalmente, derridianas. Se instituye la perspectiva de considerar a lxs lectorxs como “especialistas” que analizan los textos con el discurso de la *doxa* literaria, discurso institucionalizado de la crítica literaria hegemónica, en la que se propone la búsqueda del sentido, la comprensión de los textos y la distancia crítica respecto de la obra de arte. Es decir, se trata de desentrañar el texto literario a partir de privilegiar “la comprensión intelectual del texto, separado de toda condición material y afectiva (...) [de modo tal que] la lectura se constituye en una práctica cognitiva, ascética, apartada de la vida social, no contaminada por la afectividad y corporalidad de lxs lectorxs” (Sardi, 2019, p. 20).

En el caso del formalismo se toma al texto literario como objeto estético a ser analizado e interpretado para dar cuenta de su significado, “apartándose del enfoque crítico-biográfico, filosófico o sociológico” (Viñas Piquer, 2002, p. 360); asimismo, esta teoría plantea a la literatura como ámbito autónomo y, en ese sentido, se propone el análisis de sus particularidades y sus rasgos específicos. Luego, con el estructuralismo se plantea la idea de que la obra artística es un sistema con elementos interconectados. Por otro lado, la teoría de la autonomía del arte que propuso Adorno –uno de los principales representantes de la Escuela de Frankfurt- plantea que el arte es mediado estéticamente y no tiene relación con las manipulaciones ideológicas o la realidad –en una clara refutación de los planteos del realismo materialista propuesto por Lukács. En el caso del estructuralismo francés se propone el análisis de los textos literarios desde la lectura simbólica que apuesta a concebir la obra como “estructura abierta a múltiples significados” (Viñas Piquer, 2002, p. 439). Por su lado, la estética de la recepción, desde la Escuela de Constanza, en sus primeros desarrollos teóricos, explicita una teoría sobre la recepción de la literatura desde una perspectiva histórica y desde una perspectiva cognitiva; es decir, “la línea del lector histórico y la línea del lector implícito” (Viñas Piquer, 2002, p. 495). Si bien uno de los presupuestos de esta teoría era volver a poner en el centro a lxs destinatarixs de los textos, se consideró como lectorxs a los críticos literarios o lectores especializados, soslayando un público lector ampliado. En el caso de la teoría bajtiniana se plantea el texto literario como forma de comunicación con lxs lectorxs que, a su vez, está orientado socialmente y se inscribe en la esfera social. Por último, Derrida y la teoría de la deconstrucción propone romper con los binarismos del adentro y afuera, y con la posibilidad de subvertir las jerarquías –por ejemplo, habla/escritura- como así también va contra la idea de una interpretación posible del texto de manera tal que aboga por la “permanente conciencia del vacío” (ibídem, p.532).

La lectura, entonces, desde estos paradigmas, se piensa como un acto intelectual, cognitivo que responde a cierta tradición cartesiana de la separación entre mente y cuerpo, entre razón y emoción y que se configura a partir de la tradición platónica, donde el conocimiento se disocia de lo afectivo y se lo vincula, fuertemente, con lo racional y lo intelectual; el lector, en masculino, deviene, de este modo, sujeto pensante, separado de su constitución emocional, afectiva y sensible. De allí que, podemos señalar, que en la trayectoria de lxs profesorxs en formación son pocas las situaciones donde se prevé otro tipo de prácticas de lectura que apunte a la formación de aparatos interpretativos donde se integren las dimensiones sensoriales, biográficas, afectivas, sexo-genéricas y somáticas; y que promuevan la formulación de hipótesis de lectura, interpretaciones y claves de lectura en relación con los itinerarios de lectura, experiencias socioculturales y trayectorias vitales de lxs estudiantes. En este sentido, podríamos decir con Privat (2001) que el paradigma que atraviesa la formación docente en relación con la enseñanza de la literatura y la teoría literaria es el de la didáctica legitimista, es decir, se centra en la legitimidad de las obras que conforman el canon académico (literario y teórico) en tanto referencia cultural de la comunidad. Tal vez, solo podemos hacer mención –tal como lo señalan estudiantes entrevistadxs en el proyecto de investigación en relación con la perspectiva de género en la formación docente en Letras- a una asignatura de una literatura extranjera donde se busca “desmenuzar el texto”, sentir placer en relación con la lectura y, fundamentalmente, generar “impacto” en lxs lectorxs. Este modo de leer respondería, también siguiendo a Privat, a una “pedagogía incitativa” de la lectura que trata de poner en el centro el placer de lxs lectorxs y generar un efecto instantáneo y pasajero –o como dice la profesora responsable de la cátedra “yo siempre digo un texto que yo dejo para leer tiene que ser o una bomba que les explote o algo (...)”.

Con la llegada al tramo final del profesorado, en la asignatura Didáctica de la lengua y la literatura II, lxs profesorxs en formación se encuentran con otras maneras de pensar la lectura, con otras prácticas y modos de leer que apuntan, fundamentalmente, a la formación de lectorxs y futurxs docentes que formen, ellxs también, a estudiantes lectorxs. En este espacio curricular nos interesa detenernos a pensar la lectura como experiencia sociocultural, generizada, sexuada y corporeizada, a partir de la visibilización de epistemologías de la lectura que apuestan a pensar a lxs lectorxs como cuerpos sensibles atravesados por las emociones, las afectividades, las experiencias biográficas y socioculturales. De allí que nos interesa interrogarnos acerca de cómo somos afectadxs por la literatura y los textos, cómo las experiencias de la lectura dejan huellas en nosotrxs como lectorxs, cómo la lectura involucra nuestros cuerpos sexuados. En este sentido, nos interesa poner a disposición en las clases otros recorridos teóricos sobre la lectura que nos permiten aproximarnos a perspectivas ancladas en los vínculos somáticos que establecemos con los textos; las resonancias sensibles, afectivas y emocionales que se juegan en la lectura; y cómo podemos pensar las relaciones estrechas entre las corporalidades, corporeidades y la lectura.

Algunas aproximaciones teóricas desde esta perspectiva –sin un afán exhaustivo, aquí, por cuestiones de espacio– son las siguientes. Por un lado, recuperamos las pedagogías decoloniales y su interés en priorizar, en relación con la lectura literaria en contextos educativos, “una reflexión crítica sobre la literatura como disciplina de conocimiento, sus cánones y sus exigencias metodológicas en culturas colonizadas” (Palermo, 2014, p. 97) como así también dar lugar a “la afectividad vinculada con la memoria personal y sociocultural de pertenencia (...) dando forma a una subjetividad colectiva (...) y la emergencia de sentimientos desde los que toman forma representaciones que inciden directamente en la formación de los imaginarios”. De allí que se promueve la lectura en tanto “diálogo entre los sujetos y sus vivencias” (ibídem, p. 101). Y, en este sentido, se trata de dar lugar a la conformación de genealogías locales, constituidas a partir de las experiencias, saberes, prácticas, memorias de los sujetos y sus comunidades, distanciándose de la genealogía eurocéntrica, blanca, letrada, masculinista y racional. Es decir, se trata de “leer desde la propia historia, el propio cuerpo, el propio sentir, la propia enunciación” (Sardi, 2019, p. 21).

Abordamos, también, la lectura desde los aportes teóricos de Bernard Lahire y su interés en reconstruir las prácticas de lectura atravesadas por las experiencias biográficas de lxs lectorxs en el sentido de cómo cuando leen “reelaboran los esquemas de experiencia e identidad” (Lahire, 2004, p. 181); es decir, cómo proyectan sus propias vidas en los textos y se apropian de ellos a partir de sus propias vivencias. Asimismo, recuperamos los esbozos teóricos de Roland Barthes y su propuesta de elaborar una “pedagogía de los efectos” (1983) de la lectura, en el sentido de cómo generar en lxs lectorxs un acercamiento sensible a los textos. Por otro lado, recuperamos, desde la didáctica de la lengua y la literatura, la noción de “docente afectado por la literatura” (Bollini, 2013) en la que se explicita cuáles son los efectos que la literatura tiene sobre lxs docentes “en tanto posibilidad de creación de formas distintas para pensar la escritura y la enseñanza” (Sardi, 2019, p. 23). Desde las teorías feministas, tomamos los aportes de Karin Littau (2008) y su genealogía de las políticas sexuales de la lectura donde recupera, entre otros, los aportes de Hélène Cixous y su propuesta de una “lectura encarnada” en los cuerpos generizados de lxs lectorxs. Es decir, para esta teórica feminista la lectura es una experiencia somática, sensible y afectiva que involucra a los cuerpos de lxs lectorxs.

Este caleidoscopio de teorías invisibilizadas en el recorrido de la formación docente nos permiten construir, con lxs profesorxs en formación, otra mirada respecto de la lectura o, mejor dicho, un discurso a contrapelo de lo instituido en la disciplina que habilita otros modos de leer, otros aparatos interpretativos; en fin, prácticas de lectura que se piensan enraizadas en

las corporalidades sexuadas y generizadas de lxs lectorxs, en sus afecciones, sensibilidades y emocionalidades corporeizadas. Y, a partir de allí, imaginar intervenciones didácticas en los contextos de la práctica que habiliten lecturas diversas, heterogéneas, plurales, múltiples donde lxs sujetxs se involucren desde sus saberes y memorias locales.

Escribir la práctica desde los cuerpos

En las clases de Didáctica de la lengua y la literatura II, en la universidad, como relevamos en las investigaciones, se trabaja con textos literarios para abordar diversos contenidos específicos de la asignatura, se leen en clase y, a partir de alguna consigna, se comparten miradas e hipótesis de lectura. Así, una escena que se repite, una y otra vez, es la dificultad de hablar acerca de qué resonancias o efectos dejan los textos en lxs profesorxs en formación; el silencio, las miradas hacia abajo, los cuerpos replegados son los primeros signos de expresión frente a la pregunta “¿qué les produjo el texto?”. Luego, de a poco, comienzan a surgir voces, a veces susurrantes, acerca de una primera lectura asociada a los saberes teórico-literarios y, entramada con ellos, algunas posibles lecturas desde sus corporalidades sensibles, afectivas y emocionales. Esa práctica de leer desde los cuerpos está casi ausente en el recorrido formativo, como señalamos en el apartado anterior; más bien lo que se privilegia es el saber teórico y la reproducción de las lecturas críticas ajenas. Esa zona de afectividad lectora donde lxs profesorxs en formación pueden explorar otros sentidos posibles, otros modos de vincularse con los textos, pareciera ser, está vedada o, al menos, silenciada en la formación docente. Y, por ello, la propuesta de leer desde ahí, desde las corporalidades afectadas por los textos se vuelve, en general, un terreno difícil de recorrer o, al menos, al principio, hurtado a otros discursos y prácticas.

La realización de las prácticas docentes, en el recorrido de esta asignatura, es una instancia formativa, no sólo en términos didáctico-pedagógicos sino también de aproximación a otros modos de vinculación con los saberes específicos; es allí, en ese diálogo de saberes, donde se construyen diversas maneras de ponerse en contacto con la lectura, la escritura y la oralidad. En este apartado, analizaremos una experiencia en un contexto socioeducativo donde se lleva a cabo una propuesta didáctica de intervención en terreno. Allí podremos observar cómo la lectura se encarna en los cuerpos de lxs lectorxs, tanto en el caso de lxs profesorxs en formación como de lxs talleristas que participan del espacio socioeducativo.

En un taller de lectura para adultos mayores, que pertenece a un programa educativo universitario destinado a esa población, dos profesoras en formación coordinaron un encuentro de un taller de lectura con un grupo, conformado mayoritariamente por mujeres y un solo varón. A partir de la sugerencia de la profesora responsable del espacio, propusieron la lectura del cuento de la escritora peruana Claudia Ulloa Donoso.

Para analizar esta experiencia, tomaremos fragmentos del autorregistro que escribió una de las profesoras en formación. Nos interesa detenernos, específicamente, en cómo en esta práctica en el taller de lectura los cuerpos tienen una presencia insoslayable, no solo en los modos de leer de lxs talleristas participantes sino, también, en la intervención de las profesoras en formación. Es decir, se coordina el taller y se lee el texto literario desde, con, en y entre los cuerpos de docentes y participantes en una clara construcción preposicional de las corporalidades en el espacio socioeducativo.

En principio, es de destacar el modo en que, en el autorregistro de Romina, una de las profesoras en formación que coordina la intervención didáctica, se reflexiona acerca de su cuerpo en el aula, sus modos de estar en ese espacio habitado con otrxs, las sensaciones que la atraviesan y el

modo en que su corporalidad se tensiona a partir de ocupar el rol de coordinadora del taller. Es decir, a lo largo de su texto nos encontramos con distintos fragmentos donde lo corporal se complejiza y se construye en tanto “cuerpo significativo” (Citro, 2010), es decir, como un entrelazamiento entre las dimensiones sensorio-motrices, afectivas, emocionales, sensibles y materiales. Al inicio del texto, Romina inscribe en la narrativa de la práctica su cuerpo nervioso en el espacio del taller:

Durante la clase tuve en mano el cuento impreso y marcado a más no poder y una lapicera inútil que sólo sirvió para calmar mis nervios por mover algo, inconscientemente yo sabía que la agarraba de la cartuchera antes de darme vuelta y preguntarles a todas las alumnas “¿qué les pareció el cuento?” sólo para eso y no para anotar nada que me fuera a ayudar a escribir este autorregistro. Sinceramente sentí que, si mientras alguna de las señoras me iba a contar su experiencia de lectura, sus ideas, sus impresiones, sería chocante que yo las mirara y bajara la vista para anotar lo que decía cual antropóloga de siglo XIX, así que decidí confiar en mi memoria (...).

Es interesante cómo la profesora en formación reflexiona sobre su propia corporalidad, el sostener el texto marcado y la lapicera para poder controlar su cuerpo nervioso en una situación nueva, distinta a las habituales y, a su vez, decide no tomar notas de campo durante el taller para no incomodar a lxs participantes. Romina tiene conciencia de cómo su cuerpo ocupa un lugar en el espacio y qué efectos pueden producir sus acciones corporales en los cuerpos de lxs otrxs; es decir, la profesora en formación tiene un claro registro de la co-presencia en el espacio del aula y la percepción de su cuerpo y de los cuerpos de lxs participantes en la práctica docente.

Asimismo, a lo largo del autorregistro de Romina aparece la mención a cómo la aparición constante de distintas interpretaciones sobre el texto dificultó el orden de la intervención didáctica, tal como la había imaginado; es decir, la contingencia de la práctica dada por las hipótesis que el grupo de talleristas fue planteando, generó en las profesoras en formación la necesidad de buscar un ordenamiento y, en esa búsqueda, repitieron a lo largo del taller las frases “bueno, ya vamos a ir a eso...pero antes...” y “no vayan aun al final, no vayan aun al final”. Esas expresiones, como lo explica Romina, le produjeron incomodidad porque en su propuesta de clase la idea era ir abordando el texto párrafo a párrafo y eso, con este grupo y a partir de lo que generó el cuento, no fue posible. En los cuerpos de las profesoras se vive y habita la incomodidad de esa primera experiencia de la práctica docente dada por cómo la aparición de emergentes inesperados le imprimen a la clase una velocidad, un ritmo inesperado, que desestabiliza a las profesoras en formación y las ubica en una zona de incertidumbre -nada es lo que se había imaginado o pensado previamente-; la clase se convierte en un espacio inestable donde sus cuerpos están atravesados e investidos por sus emociones, como les sucede a lxs adultxs mayores que participan del taller.

En este último sentido, en el autorregistro de Romina se construye una enunciación donde su cuerpo se configura como “superficie de inscripción” (Foucault, 1991, p. 13) de lo que sucede en el taller, y la materialidad del lenguaje en su escritura de la práctica da cuenta de ese cuerpo marcado simbólicamente. Así, a lo largo del texto, la autora anticipa que “durante toda la clase surgieron muchas cosas y me acuerdo de escenas aisladas así que las voy a relatar así”, es decir, su cuerpo como memoria de algunos momentos de la clase, aquellos que la interpelaron subjetivamente y le dejaron huella. De allí que en su autorregistro nos encontramos con expresiones como “Primer shock”, “¿cómo no se nos ocurrieron estas ideas?”; “yo quedé encantada con todas estas imágenes así que decía ‘me parecieron bellísimas, ¿no?, no sé si estaba bien que lo dijera, pero sabía que no estaba en la facultad y me podía dar el lujo”; y más adelante,

“en este punto yo ya estaba muy relajada, la clase se daba sola”. Esas frases podríamos considerarlas como ejemplos de los modos posibles de estar en el mundo, en esta clase, de Romina; es decir, cómo se construye su percepción y su atención en relación con lo que pasa en el taller, la manera en que presta atención a su cuerpo, a las sensaciones que lo atraviesan le permite, a su vez, atender al conocimiento que se construye de manera colaborativa a partir de las interpretaciones e hipótesis que van proponiendo lxs talleristas y, de esta manera, no solo aprende sobre sí misma sino también en relación con lxs otrxs, la lectura literaria y el espacio socioeducativo del taller. En este sentido, vale la pena focalizar en la tercera expresión citada más arriba - “yo quedé encantada con todas estas imágenes así que decía ‘me parecieron bellísimas, ¿no?, no sé si estaba bien que lo dijera, pero sabía que no estaba en la facultad y me podía dar el lujo”- porque allí aparece una nueva dimensión para profundizar vinculada con cómo Romina, en el espacio del taller, se siente cómoda, involucrada en la lectura del texto como una lectora más, en una relación de simetría con lxs talleristas, disfrutando del intercambio en torno al texto literario y se atreve a decir lo que piensa a partir de la relación de empatía que construye con el grupo. En esa expresión se aleja del *habitus* academicista y la práctica de lectura ascética como así también se anima a hablar, decir, desde su propio yo, su enunciación subjetiva y encarnada en los efectos que las lecturas del grupo generan en ella. En este decir, Romina se distancia de la matriz colonial académica donde está claramente establecido qué se puede decir y qué no, qué está legitimado y que no. El cuerpo de Romina ocupa un espacio, un lugar, que ella construye, con otrxs, con la palabra encarnada y atravesada por la emoción y la empatía.

Lecturas encarnadas y sexo-generizadas en contexto

En el espacio del taller para adultxs mayores, la lectura se presenta como una práctica socializada donde, entre todxs, fueron construyendo significaciones en torno al texto literario desde las experiencias socioculturales, biográficas y sexo-genéricas de lxs lectorxs participantes. Al inicio del encuentro, sin que mediara la formulación de la pregunta que habían pensado las profesoras en formación:

(...) antes de que les preguntáramos cualquier cosa, y antes de que Adela [la profesora responsable del espacio] entrara al aula con la lista de alumnes nos cayó una lluvia de protestas “no me gustaron los cuentos” sentenció Marta mirándonos fijamente, “¿ah, no?” nos sonreímos nerviosas con Ana, [mi compañera], “y, no”, “un, horror” se escuchó del lado del frente “muy escatológico” ¡bingo! apareció la palabra de la que queríamos hablar con Ana, creo que alcanzamos a mirarnos y sonreírnos “¿sí?” repregunté yo “¿te pareció, por qué?” “sí, sí, un asco”, “bueno, bueno, ya vamos a ir a eso” dijo Ana. “Raros” asomó Silvana (...).

En otra parte del autorregistro, la profesora en formación escribe que otra participante, Araceli, también comentó “que el texto le pareció muy chocante y repulsivo, que le generó rechazo, que lo leyó varias veces y le terminó pareciendo bien, que ellas habían leído otros más “duros” “fuertes” pero le costó mucho mucho digerirlo” y, Marta, otra tallerista, dijo que el cuento no le había gustado por lo escatológico y lo “repulsivo” de algunas imágenes. Como podemos observar, la lectura del texto generó en las participantes distintas sensaciones y emociones que dan cuenta de los efectos corporales que el cuento produjo en las lectoras. Así, las expresiones de asco, disgusto, rareza o asombro por la presencia de elementos escatológicos muestra, en principio, cómo estas lectoras se encontraron en un territorio desconocido, acaso en relación con sus itinerarios de lectura habituales, que las ubicó en cierta sensación de incomodidad. Y, a su vez, esto produjo en las profesoras en formación emociones encontradas; por un lado, el nerviosismo que las llevó a la risa como escape de esa situación y, por otro lado, la alegría que de que hicieran

referencia a lo escatológico, dimensión que justamente querían abordar en el taller. Los cuerpos de estas lectoras se involucran en la lectura, participan en la práctica de leer e interpretar el cuento desde sus propias percepciones, desde un acercamiento disruptivo que genera en sus corporeidades construcciones simbólicas y emocionales. Es decir,

(...) la lectura se siente en la piel, en cómo el texto resuena en el propio cuerpo, cómo imprime o deja huellas corporales en las lectoras dando cuenta de que no es posible separar la apropiación de conocimiento del cuerpo y, en ese sentido, cómo las emociones involucran reacciones que se depositan en los cuerpos de lxs lectorxs y moldean su sensibilidad corporal. (Sardi, 2019, p. 33)

¿Qué construcciones de sentidos posibles se fueron configurando en el intercambio colaborativo en el taller? ¿Qué sentidos en disputa circularon en el grupo en relación con las inscripciones sexo-genéricas de lxs talleristas? ¿Cómo aparecen los cuerpos en la lectura?

En el desarrollo del taller, Romina, la profesora en formación, registró varias hipótesis de lectura. Por un lado, una señora propuso la interpretación de que el personaje “es una enferma psiquiátrica” por “el nerviosismo que tiene” y el personaje del varón

(...) es un médico o un policía del lugar del que se escapó, hay cosas que ve que no pueden ser reales, que las tiene en su cabeza, la sensibilidad que tiene con respecto a las cosas de afuera, cómo dice que todo lo que ve los siente en el cuerpo, lo que recuerda, lo que le pasa todo es por los sentidos, no es normal, es demasiada sensibilidad.

Esta interpretación, que interpela a varias de las participantes del taller, deja dudas en Romina, fundamentalmente, porque repasa el texto y no encuentra relación con datos que aparecen en el relato acerca de una casa y cierta cotidianeidad compartida. En ese gesto de la práctica, la profesora en formación apela a sus saberes disciplinares y prácticas de lectura académicas, buscando un rastro o indicio textual que dé cuenta de esa lectura. En cambio, en la lectura de la tallerista nos encontramos con una lectora que se involucra en el texto, registra la dimensión corporal y sensible del personaje y establece una relación afectiva con la historia en la que se observa cierto extrañamiento. Es decir, es como si la lectora no pudiera admitir esa relación sensible con el mundo, como si esa construcción del verosímil no fuera posible o solo se pudiera aceptar en el caso de una enfermedad mental. Por otro lado, el análisis de lxs lectorxs se construye a partir de la apelación a los saberes sujeto (Foucault, 1996) vinculados con los consumos culturales y las experticias salvajes (Dorlin, 2009) de las mujeres vinculadas a las violencias machistas. Por último, en la opinión de Claudio, el único participante varón cis, se propone la hipótesis de que el personaje sea una “víctima de trata” ya que, según este lector, “cuando vi la nacionalidad de la autora lo confirmé: es peruana”, estableciendo una interpretación biográfica del texto literario y, a su vez, con una matriz colonialista que considera este delito propio de países latinoamericanos.

Las profesoras en formación, a medida que se iban presentando estas hipótesis, en algunos casos se sienten sorprendidas por la riqueza del intercambio y, en otros casos, buscan establecer un vínculo con los saberes teórico-literarios y el texto literario que están leyendo. En este punto, Romina les propone volver al texto, leer el primer párrafo, para cotejar quién es el personaje que está encerrado en el baño del aeropuerto porque, dice, en el texto no hay ninguna marca genérica que nos diga si es varón o mujer. ¿Por qué lxs lectorxs asocian al personaje con una mujer? es la pregunta que se hace la profesora en formación. Este interrogante produce un cúmulo de intervenciones, opiniones y comentarios de lxs talleristas –especialmente de las

mujeres- donde el cuerpo se hace evidente, no solo en relación con el personaje sino también con las experiencias corporeizadas de las lectoras. Así, las talleristas comentan:

(...) por la expresión de “se sentó en el váter”, “los hombres no necesitan sentarse, qué suerte que tienen”, “es verdad!” dije yo entre risas (...)

Lucía señaló que era una imagen muy de película “la mujer estresada encerrándose en un baño”. Todas le dieron la razón y reconocieron la imagen. (..) Lucía dijo que “era re distinta la representación” porque en las películas - preguntándoles si estaban de acuerdo - aparecían los baños “despojados” de los elementos propios de lo público: la mugre, los olores, lo roto, etc. Todas estuvieron muy de acuerdo “acá aparece la realidad de lo que es un baño de mujeres, no” dije, nos reímos y alcancé a ver a Claudio que se sonreí, pero permanecía callado, único varón en el aula.

La asociación del personaje con una mujer se construye, en estas interpretaciones, desde los comportamientos corporales implícitos que conocen y comparten lxs lectorxs y que responden a una clara división sexo-genérica binaria. Es decir, en estas lecturas se observan ciertos patrones corporales que dan cuenta de la inscripción sexuada y generizada de lxs lectorxs y que le asignan al personaje del texto. Asimismo, la interpretación de Lucía se detiene en cómo están descriptos los espacios en el relato, el baño en este caso, también construido desde una percepción generizada y que reproduce estereotipos sexo-genéricos como la atribución de suciedad al baño de mujeres y pulcritud al de varones. En esa construcción interpretativa del baño como espacio marcado por el género se apela a las experiencias biográficas de las mujeres teñidas por el elemento humorístico que incluyen, aunque desde el silencio, al compañero varón. Es interesante cómo el único participante varón se ríe, pero no habla, dando cuenta, acaso, de la construcción de un “reglamento de género” (Butler, 2010) en este grupo donde las mujeres dominan la conversación literaria, monopolizan las intervenciones, discuten los comentarios del compañero y establecen un territorio discursivo donde se privilegia la voz femenina, por sobre la del único varón del taller. En este sentido, la regulación de los discursos y las opiniones en el taller -más allá de la intervención y moderación de las profesoras en formación y la coordinadora del espacio- está dada por la participación predominante de las mujeres, sus hipótesis de lectura y sus miradas desde sus identidades sexo-genéricas.

La pregunta acerca de cómo se visibilizan los cuerpos en el taller también se hace presente en relación a cómo la autora del texto trabaja desde la dimensión del lenguaje literario sobre las corporalidades de los personajes. La lengua de la literatura se corporiza en este relato a partir del uso de determinadas imágenes que construyen una representación corporal específica. En ese sentido, una participante del taller se detiene en dos frases que le llamaron la atención -“todo ese barullo viajando desde tu tacto a su cerebro la descompuso” y “una ampolla se le iba formando en el cielo del paladar”- donde el cuerpo está metaforizado desde su materialidad y sensorialidad. El cuerpo aquí se constituye en un productor de discurso, de palabras o, en términos foucaultianos, como “artesano de metáforas” (Foucault, 2015, p. 55) o, bien, como “nudo de lenguaje” (íbidem, p. 54) en el sentido de cómo los cuerpos mismos nombran, expresan sentidos, construyen realidad. Asimismo, en el taller se conversa acerca de, como señala Silvana, una de las participantes del taller, “al cuerpo de él se lo cuida más en el cuento (...) De él solo se dice que sí, hay ruidos, pero nada de “caca u olor”, él es un caballero inglés, no podemos decir que hace caca”. La profesora retoma esa explicación de la tallerista y, comenta en su autorregistro que le “pareció muy pertinente su apreciación, porque sí, todo lo corpóreo, la transpiración, los olores, están focalizados en ella, él aparece como un *gentleman*.” En relación con estas apreciaciones, se destaca cómo la lectora focaliza en la dimensión sexo-genérica, en

relación con el cuerpo, y la manera en que la autora del relato construye una corporalidad femenina asociada a lo escatológico y a la suciedad, y una masculina vinculada con la limpieza, la pureza y la prolijidad. Esta asociación metafórica en la descripción de la escena y la construcción de los personajes en el texto literario da cuenta de esquemas de percepción dominantes que establecen representaciones dicotómicas de los atributos sexuales femeninos y masculinos, y muestran cómo opera socialmente esa construcción simbólica binaria (Bourdieu, 2000).

El humor como emoción que genera el intercambio en torno a la lectura del texto también está presente en el taller, por ejemplo, cuando la profesora en formación pregunta “¿qué es lo que realmente hacemos las mujeres en el baño?”. Ese interrogante despliega una serie de sentidos somáticos que aportan las talleristas. Por un lado, Marta dice “empolvarnos la nariz (...) haciendo un gesto de princesa inglesa retocando su maquillaje”; por otro lado, Ana, la otra profesora en formación dice, entre risas, “bueno, vamos a escribir un libro: “Qué hacen las mujeres tanto tiempo en el baño...realmente”. Estas intervenciones llevan a la risa de todo el grupo, incluyendo a Claudio, el único varón. En esta escena, la emoción que genera la lectura tiene un efecto performativo ya que Marta, la lectora, hace una gestualidad relacionada con su hipótesis y, a su vez, se produce un acto de habla que se vincula con el efecto cómico. El texto literario pasa por el cuerpo, “involucra (re)acciones o relaciones de ‘acercamiento’ o ‘alejamiento’ con respecto a dichos objetos” (Ahmed, 2015, p. 30) –en este caso la literatura- y, de esta manera, las emociones moldean a los cuerpos de las lectoras.

A su vez, la escena del baño trae resonancias biográficas o anécdotas que remiten a la experiencia corporeizada de las lectoras y ponen en escena otras emociones vinculadas con las identidades sexo-genéricas. Romina, la profesora en formación, registra que, nuevamente Marta contó (...) cuando le pidió a una amiga, siendo profesora en una escuela, que le sostenga la puerta del baño y ésta “la traicionó” y se fue a charlar con alguien. Ella entre las cuatro paredes del cubículo haciendo equilibrio y con la cartera agarrada de la boca vio cómo de repente el portero del colegio le abrió la puerta de par en par y la vio claramente, le cerró con rapidez y vergüenza. Marta dijo que desde ese entonces cada vez que nos cruzábamos los dos bajábamos la cabeza y hacíamos como si no nos conociéramos.

Esta anécdota trajo nuevamente las risas en el taller y la construcción de una relación de complicidad sorora entre las mujeres del grupo que se sintieron identificadas con esta situación y, como registra Romina, coincidieron en que “era uno de los peores miedos en baños públicos, que alguien abriera la puerta”. La vergüenza, encarnada en el cuerpo de Marta y en los de todas las mujeres del grupo, trae un nuevo eco emocional que surge de la construcción de sentidos asociada a las propias experiencias de vida que se resignifican a la luz de la historia que están leyendo. Como señala Ahmed:

(...) la individualización de la vergüenza –la forma en que hace que el yo se vuelva en contra de y hacia sí mismo- puede vincularse precisamente con la intercorporalidad y socialidad de las experiencias de la vergüenza. (Ahmed, 2015, p. 167)

La vergüenza se constituye, en este caso, como una emoción resultante de la exposición de la intimidad –estar en el baño- que se siente en el cuerpo y que el cuerpo siente; ese sentimiento se imprime en el cuerpo y conlleva el deseo de ocultarse, de no ser vista, de replegarse sobre sí misma. El espacio común de la escuela, en este caso, se vuelve un territorio hostil en tanto y en cuanto, según el relato de Marta, se puede encontrar con el portero, varón que la vio expuesta en su intimidad.

La práctica de leer un texto literario en el taller escenifica los distintos modos de leer atravesados por las experiencias somáticas, socioculturales, biográficas y sexo-genéricas del grupo y las maneras en que sus cuerpos son afectados por la literatura en tanto establecen vínculos emocionales, afectivos y sensibles con la palabra literaria.

Conclusiones

La reflexión en torno a la relación entre cuerpos y lectura en la formación docente en Letras no puede soslayar, como hemos visto a lo largo de este trabajo, que cuando hablamos sobre los textos literarios que leemos, estamos presentes en nuestros cuerpos; es decir, conversar literariamente en los distintos espacios de la práctica educativa es una afirmación de mi propio cuerpo, aquí y ahora. O, como dice Butler, “la palabra hablada es un acto corporal” (2010, p. 243). Este vínculo encarnado no es posible eludirlo, está ahí, acaso oculto, a la espera de ser dicho, ser transformado en discurso.

Asimismo, como analizamos a lo largo de este texto, las prácticas de enseñanza y apropiación de la lectura en los contextos de la práctica y a lo largo de la formación docente inicial se enraizan en sujetos que tienen su propia historia, que construyen sus itinerarios de lectura singulares, que aportan sus saberes sujetos en la puesta en escena de la lectura y, es allí, en esa experiencia, donde se dan cita los gestos de la propia historia y de la memoria colectiva. En ese entramado se presentan continuidades y discontinuidades, espacios de lucha, regularidades, alternativas en torno a las formas de leer e interpretar y a los modos de vincularse con la cultura letrada que configuran una genealogía de la lectura en construcción.

Consideramos, entonces, que es central producir transformaciones epistémicas y didáctico-pedagógicas en la formación docente en Letras que atiendan a la dimensión corporal y sexo-generizado de los saberes teórico-literarios y de las prácticas de la lectura, en tanto y en cuanto nos propongamos imaginar formas de intervención didáctica más igualitarias que recuperen las memorias locales y atiendan a la pluralidad de saberes, experiencias e identidades encarnadas.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política de las emociones*. México: FCE.
- Barthes, R. (1983). “Literatura/enseñanza” en *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- Bollini, R. (2013). “En la mitad del asunto” en Bollini, R. y Sardi, V. (2013). *Cartografías de la palabra*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro Gómez, S. (2015). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes” en Palermo, Z. (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Donoso Ulloa, C. (s/d). “Aparato avisador”. Recuperado de <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/ficcion/item/aparato-avisador.html>
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Foucault, M. (2015). *La gran extranjera*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ (2008). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1996). "Erudición y saberes sujetos" en *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- _____ (1991). *Microfísica del poder*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lopes Louro, G. (2012). "Extrañar el currículum" en Spadaro, M. C. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp.
- _____ (1990). "Pedagogías de la sexualidad" en "O corpo educado. Pedagogias da sexualidade" compilado por Guacira Lopes Louro, Belo Horizonte, Ed. Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Nancy, J.- L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo*. Buenos Aires: La Cebra.
- Palermo, Z. (ed.) (2014) "Irrupción de saberes 'otros' en el espacio pedagógico: hacia una 'democracia colonial'" en *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Ediciones del signo.
- Privat, J.-M. (2001). "Sociológicas de la didáctica de la lectura" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Editorial El hacedor, 2001.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. Buenos Aires: GEU.
- _____ (2018) "Los límites de los cuerpos en el aula: una dialéctica entre la formación docente y la escuela secundaria", *Revista Professare*, Caçador, v.7, n.1, pp. 41-55, 2018. Recuperado de <https://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/view/1427/804>
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). "Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras", *Contextos educativos. Revista de educación*, 21 (2018), pp. 83-97. Universidad de La Rioja, España. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>
- Sardi, V; Vega, V. y Ocampo, D. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9 (17), pp. 117-144. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a6>
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación*. Bogotá: CINDE.
- Viñas Piquer, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Madrid: Ariel.

Notas

¹ Profesora y Doctora en Letras (Universidad Nacional de La Plata). En la misma casa de estudios, es Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II e investigadora en el CINIG - IDIHCS - FAHCE - Universidad Nacional de La Plata. sardivaleria@gmail.com

...cedes que el
... que el resto de
... de sus problemas o
... rdido toda conciencia
... na el ocio al que lo



ARTÍCULOS

Repensando la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física. Una investigación desde la lógica interna del skate.

Rethinking the teaching of bodily practices in Physical Education. An investigation from the internal logic of skateboarding.

Jorge Ricardo Saraví¹

Resumen

Partiendo de una investigación doctoral (Saraví, 2019), en este artículo realizaremos un análisis de como es llevada adelante la enseñanza del skate en ámbitos tales como escuelitas de skate. Asimismo reflexionaremos las relaciones que se pueden establecer entre la enseñanza del skate y la Educación Física. Nuestra indagación fue realizada a partir de una metodología cualitativa y comprensiva. Consideramos que esta opción investigativa era la más adecuada teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal remitía a la comprensión de las prácticas de skate, a los significados que tienen para los sujetos, y a indagar en el entramado de relaciones con el campo de la Educación Física. El punto de partida fue un extenso trabajo de campo que incluyó observaciones participantes llevadas adelante en una escuelita de skate (pública y gratuita), así como en lugares donde se desarrollan estas prácticas en el Gran La Plata, Argentina. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes protagonistas y también fueron utilizadas fuentes secundarias, tales como documentos, páginas de internet, redes sociales y visualización de videos. En este trabajo presentaremos sucintamente cuales serían algunas posibles perspectivas y posicionamientos desde la disciplina Educación Física, entendiendo que ello puede abrir nuevas perspectivas para la enseñanza de otras prácticas corporales.

Palabras clave: skateboarding; educación física, prácticas corporales; enseñanza

Abstract

Based on a doctoral research (Saraví, 2019), in this article we will carry out an analysis of how the teaching of skateboarding is carried out in areas such as skateboarding schools. We will also reflect on the relationships that can be established between the teaching of skateboarding and Physical Education. Our inquiry was made from a qualitative and comprehensive methodology. We consider that this investigative option was the most appropriate considering that our main objective referred to the understanding of skateboarding practices, to the meanings they have for the subjects, and to investigate the network of relationships with the field of Physical Education. The starting point was an extensive field work that included participant observations carried out in a little skateboarding school (public and free), as well as in places where these practices are developed in Greater La Plata, Argentina. Likewise, semi-structured interviews were conducted with different protagonists and secondary sources were also used, such as documents, internet pages, social networks and video viewing. In this work we will succinctly present what would be some possible perspectives and positions from the Physical Education discipline, understanding that this can open new perspectives for the teaching of other bodily practices.

Key words: skateboarding; physical education; bodily practices; teaching

Recepción: 19/10/2020

Evaluación 1: 30/10/2020

Evaluación 2: 2/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

En este artículo tomaremos “enseñar” en una acepción amplia, es decir no solamente refiriéndonos a procesos ligados a lo escolar y a la definición de contenidos que son validados/reconocidos por instituciones educativas y por el estado, sino también en aquellas situaciones de enseñanza que se dan por fuera de la escuela. Y en las cuales se vehiculizan saberes, así como están involucrados tanto sujetos que intentan enseñar y como otros que intentan aprender. Desde esta perspectiva entendemos que la enseñanza de las prácticas corporales tiene lugar en muchos ámbitos diferentes, e involucra a diferentes protagonistas. En el terreno de los estudios educativos la idea de enseñar y aprender, asociadas la una a la otra, tienen larga raigambre (Gvirtz, y Palamidessi, 1998). Si bien ambas solían (y suelen aún) ser usadas bajo la denominación “enseñanza-aprendizaje”, en este trabajo hemos decidido no tomar conceptos de manera asociada. Entendemos que no se trata de una relación de causalidad: que alguien enseñe, no implica que el otro sujeto aprenda (Fenstermacher 1989; Gvirtz y Palamidessi, (1998). Tampoco buscamos conocer específicamente cómo se aprende el skate -en el caso que ello fuese posible de ser discernido con claridad-². Nos interesa indagar respecto a los modos y características que asume su enseñanza. Y a partir de ello, pensar que vínculos se establecen o se pueden establecer entre la práctica del skate y la Educación Física.

La especificidad de nuestro estudio está planteada en y desde el campo de la enseñanza de las prácticas corporales. En esta investigación entendemos a la Educación Física como una práctica educativa, o más específicamente una pedagogía de lo corporal y de la motricidad humana. Desde el marco teórico de la Praxiología Motriz -una de las perspectivas que han nutrido este estudio-, se la define como pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 1981). En este artículo, nos posicionamos desde una Educación Física que desborda el ámbito de lo escolar; es decir considerando la posibilidad de pensarla como práctica social que también abarca y se expande a otros contextos.

Caminos hacia la formalización de la enseñanza del skate

En los últimos años se han generado en la República Argentina una multiplicidad de espacios dedicados especial y singularmente a la enseñanza del skate. Se los suele denominar “escuelitas”, y en general tienen lugar en skateparks -o pistas de skate-, que suelen ser tanto públicos como privados. Algunos han surgido por iniciativa de municipalidades, desde el punto de vista de su organización y su gestión, se ubican en general en el ámbito de las direcciones de deportes de los municipios³. Las escuelitas de carácter municipal son públicas y gratuitas; allí las clases suelen ser numerosas en cuanto a cantidad de alumnos, ya que en general se busca fomentar procesos de inclusión. En otros casos han sido creadas en el seno de asociaciones de skate o clubes deportivos (centrados en fútbol u otros deportes, pero que luego deciden incluir la enseñanza del skate). No sólo el Estado o los clubes y entidades intermedias son quienes se hacen cargo de la enseñanza del skate. En los últimos años también han surgido clases particulares, las cuales desde una perspectiva académica en principio no las englobaríamos dentro de la categoría “escuelitas” en el sentido estricto del término. Esta distinción la efectuamos a partir de entender que no tienen un marco institucional ni tampoco un soporte administrativo/formalizado de alguna organización. Pero es necesario aclarar que quienes las llevan adelante, las denominan con ese nombre. La mayoría de ellas han sido desarrolladas y son por skaters que buscan a través de ese medio generar una entrada económica propia. Paradójicamente en muchos casos este tipo de clases se suelen dictar en skateparks públicos, es decir de acceso gratuito.

La enseñanza del skate acontece más allá de los espacios formalizados, es decir no solamente en los ámbitos donde se desarrolla una “clase” de skate. Nuestros interlocutores consideran que en los *spots*⁴, tiene lugar el principal intercambio de saberes. Se trata de un proceso que tiene lugar de manera continua y constante. Desde el mismo momento que hay otro compañero que sabe un poco más, puede brindarle conocimientos a quien menos sabe. Estas situaciones de co-enseñanza entre pares, muy frecuentes en el mundo del skate, se generan desde el marco de la grupalidad y la sociabilidad (Saraví, 2007, 2012, 2019). En el ambiente del skate por momentos parece emerger un debate referido a si para aprender a patinar es realmente necesaria la presencia de un instructor enseñe. Muchos skaters interpretan que no es necesaria ninguna sistematización. Esta postura se podría asimilar como cercana al enfoque que valora y considera al skate como una práctica rebelde y transgresora, entendiendo que no es necesario un sistema o institución en donde enseñar y aprender.⁵

Quienes dictan clases en las escuelitas son skaters con una cierta trayectoria o experiencia, que suelen ser denominados -por los demás o por ellos mismos-, como “profesores” o “profes” de skate (así suelen aparecer en las promociones, afiches, difusión en Instagram, etc.). A pesar de esta designación -de frecuente y habitual uso en el ambiente skater-, en Argentina no se ha consolidado aún una formación específica que brinde elementos pedagógicos relacionados a la enseñanza del skate (a diferencia de lo que sí sucede en otros países, como veremos un poco más adelante). Una iniciativa muy reciente e incipiente, está siendo llevada adelante por la Federación Argentina de Skateboarding (FASB)⁶. Estas iniciativas tienen un carácter aún incipiente, pero consideramos que sientan un precedente importante, el cual podrá ser desarrollado y perfeccionado. Dan cuenta a su vez de un proceso de cambios en la manera de pensar cómo se debe enseñar el skate. Un tránsito que va desde momentos y modos de enseñanza informales -llevados adelante entre pares en *spots* y pistas-, hacia una sistematización conducida por un cuerpo formado profesionalmente que desarrolla su práctica pedagógica.

Una escuelita en el Gran La Plata

La elección para esta investigación fue utilizar una metodología cualitativa y comprensiva⁷. Nuestro trabajo de campo consistió en observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas. Como punto de partida de nuestro análisis, tomaremos el caso de la única escuela de skate pública y gratuita de la región, que se lleva adelante en la localidad de Berisso. La puesta en marcha de dicha escuelita de skate no fue un hecho aislado. Se trata de un direccionamiento de la política pública municipal, desde la cual se entendía que la construcción de skateparks iba asociada a la iniciativa de proponer una escuela deportiva de enseñanza y práctica del skate. La escuelita forma parte de las Escuelas Deportivas organizadas y gestionadas desde la Dirección de Deportes de la Municipalidad⁸. Todas son de carácter libre y gratuito. Al momento de la realización de las observaciones para esta investigación (Saraví, 2019), las clases en la escuelita de skate se dictaban a razón de dos veces por semana. Los/as niños/as y los/las adolescentes que se inscribían debían completar una ficha y realizar una revisión médica. Las franjas de edades que recibe están organizadas en correspondencia con las categorías de competición deportiva de skate (en las clases observadas los alumnos más grandes tenían entre 17 y 19 años). Respecto a los materiales disponibles para la práctica, en esos momentos disponían de sólo seis tablas para patinar (“estoy corto de material” nos decía el instructor en ese momento). La situación no parece haber variado mucho, porque si bien la municipalidad les fue comprando equipos, el número volvió a disminuir luego por efecto de algunos robos sufridos en el gimnasio municipal. Los alumnos/as suelen llevar sus propias

tablas, pero a pesar de eso, muchas veces tienen que esperar turno por la poca disponibilidad de material. El desgaste de las tablas y de los rodamientos (y del resto del equipo) es rápido e intenso. Tienen algunos cascos, donados por sponsors locales (skateshops), los cuales también se van rotando para su uso.

Para el instructor a cargo de las clases, el skate es una metáfora de la vida y de su pasión por enseñar. Su formación básica viene de unos cursos de recreación y dinámica de grupos -si bien no estudia ni estudió ninguna carrera docente-. Algunos conocimientos que utiliza/implementa en la clase los aprendió de sus compañeros (profesores de Educación Física u otros instructores), como por ejemplo lo correspondiente a elongación. En la entrevista realizada, detalla que su concepción de la clase se basa en comenzar realizando estiramientos, luego con los más grandes una parte de práctica más bien autónoma y con los más chiquitos “un ratito de juegos porque tienen que jugar, ¿viste? Lo que me enseñaron en el curso” (Juliano, entrevista personal, 8 de febrero, 2017). Por diferentes razones, las clases de skate son bastante diferentes de lo que suele verse en una clase de Educación Física escolar o inclusive otras escuelitas o talleres deportivos⁹. En primer término, el número de alumnos en las situaciones investigadas es reducido: en general en cada grupo suele haber alrededor de diez alumnos (o menos). En segundo lugar, las diferencias de edad hacen que los grupos se conformen de manera muy heterogénea; por ejemplo en el grupo de los más pequeños hay desde chicos de tres años hasta ocho. En tercera instancia, en las clases observadas el rol del instructor de skate parece diferenciarse, por lo menos en parte, del que suele ser llevado adelante por un docente que dicta una clase de Educación Física. Afirmamos esto último, dado que más allá de la pedagogía del profesor a cargo, el apoyo mediante conducción verbal en voz alta y a veces con el uso del silbato, suele ser habitual en el ámbito de la Educación Física. El instructor de skate en cambio, no utiliza esos recursos, e inclusive por momentos parecería pasar desapercibido, brindando pocas indicaciones verbales.

Las situaciones pedagógicas registradas no remiten a una conducción estilo “mando directo” (Mosston y Ashworth, 1999), en la cual todas las decisiones estén en manos del docente y en donde los alumnos solamente repiten lo que se les indica. Contrariamente a ello, el instructor en esta escuelita de skate no dirige, sino que coordina. En la entrevista realizada expresó que entiende que los chicos van aprendiendo solos y que su rol es acompañarlos¹⁰. Principalmente se limita a acondicionar el espacio y los materiales, por ejemplo distribuyendo los conos y/o efectuando comentarios o recomendaciones a quienes tiene más cerca o que se encuentran efectuando un truco que él indicó. Este enfoque parece aproximarse -por lo menos en parte-, a aquello que postulaban las pedagogías no directivas; como por ejemplo la propuesta de Carl Rogers, en la cual el docente era entendido como “facilitador de los aprendizajes” (Rogers, 1980). Estas perspectivas pedagógicas formaban parte del movimiento de la Educación Nueva, cuyo elemento aglutinador era romper con los principios autoritarios y adultocentristas de la educación tradicional (Juif y Legrand, 1980). El eje pasaba a ser la actividad de quienes aprenden -de allí su otra denominación de “pedagogías activas” o “métodos activos”-, y el papel del maestro era acompañar y estar a disposición de los alumnos (Cousinet, 1980)¹¹.

En el caso de la escuelita de skate de Berisso, quien está a cargo propone y orienta, otorgando una segura autonomía a quienes participan de la clase. En este caso, en las observaciones de la escuelita de Berisso, el docente -presente en el rol del instructor-, hace un paso al costado en la conducción de la clase, favoreciendo procesos de autonomía de los sujetos. A modo de ejemplo el inicio y el final de la clase tiene lugar de manera fluida; a medida que van llegando, los alumnos se van incorporando a la clase. El cierre suele ser similar, se van a medida que sus padres los vienen a buscar (en el caso de los más pequeños) o cuando es la hora de finalización (con los más grandes). Como un primer señalamiento diremos que estos serían aspectos de los

cuales la Educación Física, que todavía centrar suele ser plasmada en clases donde el/la profesor/a a cargo es quien dirige y organiza, podría tomar nota. Es decir, tener en cuenta como es llevada adelante la enseñanza de ciertas prácticas corporales -en este caso el skate-, en ámbitos no escolares, como posibles perspectivas para repensar la Educación Física en la escuela.

Educación Física y skate

Uno de los objetivos de esta investigación fue indagar la relación entre las prácticas skaters y la Educación Física como área del conocimiento. Se trata de un tema que consideramos que ha sido poco desarrollado, al menos en el contexto argentino. Nuestro propósito es pensar abordajes, perspectivas, puntos de encuentro entre la Educación Física, una práctica social educativa, y el skateboarding, una práctica corporal. La Educación Física se constituyó en la República Argentina como una asignatura escolar explícitamente dedicada a la educación del cuerpo y el movimiento, entre fines del siglo XIX y principios del XX (Aisenstein, 2006). Desde esos orígenes y a lo largo de las décadas se fueron definiendo cuales serían las prácticas corporales legítimas para la sociedad que deberían ser transmitidas en la escuela. “La Educación Física queda definida y delimitada como asignatura escolar cuando se conforma el código disciplinar. Se entiende por código disciplinar a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina (Aisenstein, 2006, p. 28). En ese marco se fue definiendo la legitimidad/ilegitimidad de los saberes escolares, en un inicio la gimnasia y luego un poco más tarde los deportes. La delimitación y definición de que elementos de la cultura corporal se incorporan en los currículos son frutos de tensiones y debates (Combaz y Hoibian, 2009), lo cual muchas veces implica renovaciones y replanteos y, en otras, mantenimiento de posturas tradicionales. En los últimos años, en los contenidos de la Educación Física que son abordados y presentados en los documentos oficiales, se evidencia una apertura hacia “otros” saberes corporales que no son únicamente los gímnico-deportivos. Sin embargo, cuando indagamos respecto al skate en particular, vemos que las referencias en los documentos curriculares son escasas y además varían mucho de una provincia a otra de la República Argentina (Saraví, 2019).

Consideramos que es necesario ampliar el campo de comprensión y análisis, entendiendo que la escuela no es el único ámbito de desempeño y de ejercicio profesional de las pedagogías corporales (During, 1992). El ámbito escolar es el lugar en donde la Educación Física se encuentra inscripta y reconocida desde su propia historia (por lo menos parcialmente)¹². Es por ello que un estudio de las características que hemos desarrollado (Saraví, 2019), cobra vigencia en la medida que la disciplina no remite en la actualidad solamente a lo que sucede y-ó se enseña en la escuela. El desarrollo y la creación de ámbitos de intervención de la Educación Física son constantes, lo cual permite la apertura de nuevos campos laborales (incluido quizás, y porque no, la enseñanza y-o el entrenamiento del skate). En ese sentido, la investigación de prácticas corporales que no han sido consideradas dentro de los contenidos de la Educación Física ni incluidas en las currículas, comienzan a cobrar cada vez mayor importancia. Es posible que este tipo de estudios nos ayude a vislumbrar salidas a la crisis en que la Educación Física se encuentra inmersa desde hace muchas décadas (Bracht, 2003; Crum, 2012; Parlebas, 1967) y de la cual por momentos parece dificultoso salir.

Entendiendo que el abanico de prácticas corporales desplegadas en nuestras sociedades es actualmente muy grande -e inclusive crece día a día con la aparición de nuevas posibilidades-, consideramos que es hora de comenzar a pensar en abrir otras perspectivas. En ese marco nos

preguntamos cuál es la legitimidad de los contenidos seleccionados por y para la Educación Física, y quien en el presente tiene autoridad como para otorgar esa legitimidad; las elecciones para determinar cuáles son los contenidos a ser enseñados en la escuela no son neutras (Combaz y Hoibian, 2009). A pesar de los cambios y avances, queda aún mucho por hacer: la Educación Física parece mostrarse refractaria a incluir la enseñanza de otras prácticas corporales diferentes o alternativas dentro de los procesos educativos (Saraví y Honorato, 2017). De todas maneras no se trata de una dualidad -imposible de conciliar-, donde por un lado los deportes tradicionales sean considerados como arcaicos o que deben ser abandonados, o que a su vez las prácticas como el skate sean vistas como las más innovadoras o revolucionarias. ¿En *Educación Física* “lo nuevo” sería mejor que “lo viejo”?¹³. Incorporar prácticas corporales que no existían en la escuela no necesariamente produciría cambios en la Educación Física, así como tampoco estamos seguros que podría conducir a consolidar una perspectiva crítica o progresista. En este camino de construcción de conocimientos “Una teoría de la práctica pedagógica denominada Educación Física, debe ocuparse necesariamente de la tensión entre lo que venía siendo y lo que debería ser, o sea una dialéctica entre lo viejo y lo nuevo” (Coletivo de autores, 1992, p. 50). No se trata de defender que el skate esté presente y que sea enseñado como contenido. Sino de explicitar qué elementos distintivos de dicha práctica pueden ayudar a la Educación Física a comprender mejor cuáles son sus alcances educativos y a facilitar la interacción con otros actores sociales.

Para pensar la enseñanza del skate desde la Educación Física

Cada práctica corporal y-o deportiva tiene su lógica interna y a la vez habilita a usos diferentes del cuerpo (Parlebas, 1981, 2001). Bajo el paraguas de un mismo nombre, aquello que puede parecer una misma y única práctica, puede dar lugar a modalidades diferentes y diversificadas. Es por ello que consideramos que la enseñanza del skate debe dar cuenta del mayor abanico posible de estilos de skate, en particular tanto la práctica en skateparks como en *street*. Relacionar la lógica interna del skate con la Educación Física teniendo como punto de partida la investigación científica, propone abrir posibles caminos que nos brinden herramientas para entender ciertos aspectos de cómo enseñar esta disciplina (Lagardera y Lavega, 2003). En este caso proponemos la necesidad de establecer una cierta congruencia entre la lógica interna y la enseñanza del skate.

Probablemente el hecho de que haya aún pocos estudios o manuales de pedagogía o didáctica que planteen como debería llevarse adelante el proceso de enseñanza del skate, sea en realidad una ventaja. En muchas ocasiones las prácticas corporales son propuestas desde métodos muy estructurados y pautados, donde el docente debe hacer primero el ejercicio 1, luego el 2, luego el 3, y así sucesivamente. El punto de partida suele ser la idea de que el alumno logrará -casi mágicamente-, una mejor comprensión o aprendizaje del deporte o de la disciplina propuesta. Enseñar la técnica es necesario, al igual que repetirla/perfeccionarla, pero no por ello debe transformarse en un fin en sí mismo.

Autores como During (1993), han reflexionado en torno a la necesidad de repensar el lugar que se le otorga a la técnica en la enseñanza de los deportes y en el campo de la Educación Física, buscando resituarla y evitando demonizarla. Desde la perspectiva de la Praxiología Motriz las técnicas intentan a su vez ser entendidas en un contexto de mayor amplitud, dando lugar a las estrategias de los participantes y alejándose de la interpretación mecánica-mecanicista de la acción motriz (Hernández Moreno, 2005). “Las técnicas deportivas son ‘técnicas del cuerpo’, sistemas de relación que testimonian la interacción de lo biológico, lo psicológico, y lo social,

medios de expresión y de comunicación” expresa Bertrand During (1993, p. 278, traducción personal).

En ese marco, creemos necesario optimizar la enseñanza del skate para que los alumnos y alumnas puedan aprender mejor, así como también para que a través de un mayor dominio del propio cuerpo quienes patinan puedan evitar accidentes y lesiones. A través del skate nos interesa propiciar la inteligencia motriz, la creatividad y la autogestión. Desde nuestra perspectiva la enseñanza del skate no debería remitirse solamente a reforzar los aspectos de la lógica interna o a perfeccionar los trucos, sino que debería incluir una lectura socio-cultural de la práctica, explicitando como ha cambiado con el correr de los años, y dando a conocer que los diferentes y cambiantes contextos históricos moldean a las técnicas corporales, modificándolas.

Lo abordado a lo largo de este artículo da cuenta que el skate, se encuentra transitando procesos incipientes, aún sin una marcada formalización. La existencia de escuelitas de skate implica, por lo menos en parte, que comienza a evidenciarse una búsqueda de conocimientos específicos y de elementos de reflexión pedagógica que apuntan a buscar cada vez mayor sistematicidad. Desde el campo de la Educación Física y a través de este trabajo científico, nos interesa sumar algunas reflexiones que esperamos que sirvan de aporte para la enseñanza del skate.

A modo de cierre: algunas breves conclusiones

Finalizando, queda una pregunta que nos parece necesario formular: ¿Qué le puede aportar el skate a la Educación Física? La enseñanza de diferentes prácticas corporales tiene lugar en ámbitos variados, no sólo en escuelas. Es por ello que el estudio y la comprensión de estos saberes no escolares abre puertas para pensar nuevas perspectivas que puedan ser de utilidad en relación a la clase de Educación Física escolar. La Educación Física viene desde hace un tiempo formulando propuestas de renovación, pero no por ello deja de ser una práctica pedagógica en la cual las tradiciones tienen aún cierto peso específico (e inclusive a veces impiden tomar rumbos diferentes e innovadores). ¿Cómo son enseñadas -en diferentes contextos socioculturales-, toda una multiplicidad de prácticas corporales existentes? ¿Qué sucede en los barrios, sociedades de fomento, pistas de skate, plazas y espacios públicos? ¿Dónde se encuentran los saberes de esas enseñanzas? En nuestra opinión, es necesario comenzar a recoger lo que sucede en dichos ámbitos, tarea que probablemente sea necesario retomar y profundizar en futuros estudios científicos.

Consideramos que la Educación Física no sólo tiene elementos para aportar, sino también a su vez podría aprender de la enseñanza de prácticas que se dan por fuera de marcos escolares. Por ejemplo de lo que sucede en escuelitas municipales y clases de skate: allí el instructor a cargo suele tener mayor libertad y en los grupos se mezclan niveles y edades. Ámbitos que se alejan de la rigidez pedagógico-didáctica que suele impregnar las clases de Educación Física en las escuelas, espacios de encuentro donde los marcos institucionales son menos rígidos y las jerarquías se diluyen. Por momentos la escuela y lo que está fuera de ella parecen divididos por un muro. Pero sin embargo, y por más resistencias que pongamos los maestros, las barreras parecerían actualmente tender a hacerse más difusas. Al mismo tiempo que es posible entender que “lo no escolar” anida en la escuela, es posible expresarlo como forma de pregunta (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Preguntarnos que es lo no escolar en Educación Física, puede acompañarnos en el cotidiano de nuestra tarea docente, a manera de potente pesquisa e indagación. Se trata, en cierta manera, de preguntarnos que somos y que queremos como disciplina.

Referencias

Aisenstein, A. (2006). *Cuerpo, Escuela y Pedagogía*. Argentina. Siglos XIX y XX. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Bracht, V. (2003). Identidad y crisis de la Educación física: un enfoque epistemológico. En Bracht, V. y Crisorio, R. (coordinadores). *La educación física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.

Coletivo de autores (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Combaz G. y Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Education et sociétés*, 23(1), 189-206.

Cousinet, R. (1980). La organización del trabajo libre por grupos y el rol del profesor. En Juif, P. y Legrand, L. (Eds.), *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Ediciones Narcea.

Crum, B. (2013). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. Recuperado de

<https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv14a06>

During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Edición UNISPORT.

During, B. (1993). Techniques du corps, morales et sciences humaines: les idées de l'Éducation Physique contemporaine. En Bernard-Xavier René (director), *L'éducation physique au XXe siècle en France*. Dossiers EPS n°15. París: Ediciones Revue EPS.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Editor), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós MEC.

Hernández Moreno, J. (2005). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. 3ra edición. Barcelona: INDE Publicaciones.

Juif, P. y Legrand, L. (Eds.) (1980). *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Ediciones Narcea.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Mosston, M y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. 3ra edición. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Parlebas, P. (1967). L' education physique en miettes. *Revista EPS* N°85, marzo, París.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Edición del INSEP.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Rogers, C. (1980). El profesor y la libertad de aprender. En Juif, P. y Legrand, L. (Eds.), *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid: Ediciones Narcea.

Saraví, J. R. (1992). *La relation entre l'Education Nouvelle et l'Education Physique. Une approche a travers le discours des formateurs*. Memoire de Maitrise en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. UFR – STAPS, Université Paris V - René Descartes. Inédita.

Saraví, J. R. (2007). Jóvenes, skate y ciudad: entre el juego y el deporte. *Educación Física y Deporte*, 26 (2), 71-80. Recuperado de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3>

Saraví, J. R. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31293>

Saraví, J. R. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Recuperado de

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1798/te.1798.pdf>

Saraví, J. R. y Honorato, T. (2017). Las prácticas corporales urbanas y su posible inserción en las clases de educación física en la escuela secundaria. *Pensar a Práctica* 20 (2). Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/43772>

Notas

¹ Profesor Adjunto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. jrsaravi@gmail.com

² Cabe apuntar aquí tomamos distancia de perspectivas que abordan aquello que suele ser denominado como “aprendizaje motor”. Por razones de espacio sólo explicitaremos nuestra toma de distancia con ese tipo de conocimientos, sustentados en muchos casos a partir de un enfoque biológico de la motricidad y detrás de los cuales suelen ubicarse de manera más o menos explícita estudios/modelos neurocientíficos.

³ En muchos casos, las escuelas municipales de skate no solo están en el ámbito de las direcciones o secretarías de deporte, sino que son deportivas en el más completo sentido del término: en general suelen fomentar la participación de sus alumnos en competiciones de skate. Muchas veces suelen organizar sus propios torneos y-o llevar a sus alumnos a torneos en otras localidades.

⁴ Un spot (abreviatura de *spotlight*), es un anglicismo que suele ser utilizado –tanto en idioma español como en otras lenguas latinas-, para designar un lugar que tiene características muy propicias y atractivas para la práctica del skate. El término se aplica asimismo en otras prácticas, como por ejemplo el surf y el windsurf.

⁵ Esta postura reivindica la práctica libre del skate (en particular el *street skate*), y es sostenida por muchos skaters como una especie de barrera frente al avance del mercado y el avance arrollador del deporte-espectáculo (Saraví, 2019).

⁶ Dichas capacitaciones, que apuntan a formar al “Instructor Nacional de Skateboarding”, hasta la fecha han consistido en la realización de jornadas intensivas -de uno o dos días de duración-, donde se abordan panorámicamente temas de pedagogía, primeros auxilios y legislación (entre otros). De acuerdo a lo que nos refieren dirigentes de la FASB, en un futuro cercano se propondrán capacitaciones de mayor extensión y más diversificadas.

⁷ Hacemos referencia a la Tesis de Doctorado titulada “Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física” (Saraví, 2019), dirigida por Mariana Chaves y co-dirigida por el Dr. Marco Bortoletto. Más información en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1798>

⁸ El municipio posee varias escuelas deportivas (entre otras Atletismo, Canotaje, Circo, Fútbol Femenino, Gimnasia Artística, etc.), de acuerdo a lo que se informa en la propia página web de la Municipalidad de Berisso. Para la escolita de skate ver: <http://www.berisso.gov.ar/deportes-escuela-skate.php>

⁹ Es probable que la enseñanza de esta disciplina se diferencie de la de otros deportes porque los procesos de deportivización del skate son aún incipientes (Saraví, 2019).

¹⁰ El instructor afirma que “aprendes solo, el skate no es un deporte que necesite de un profesor, por ahí si un guía o alguien que te ponga las pilas” (Juliano, entrevista personal, 8 de febrero, 2017).

¹¹ La Educación Nueva o Educación Activa ha tenido una gran proyección en el campo de la educación en general, y en la Educación Física en particular. Si bien muchos de los principios que se enarbolaban desde ese movimiento son actualmente objeto de debate, entendemos que han tenido un valor enorme en cuanto a abrir caminos alternativos en diferentes ámbitos educativos (Saraví, 1992).

¹² Bracht (2003) afirma que actualmente su legitimidad está siendo fuertemente cuestionada, en parte por un posible agotamiento de sus funciones sociales.

¹³ En todo caso cabría discutir que es lo nuevo y que es lo viejo. El skateboarding tiene más de 50 años de existencia: ¿se la puede considerar como una práctica corporal “nueva”?

Relaciones con el saber. Un abordaje metodológico co-disciplinar
Relations with knowledge. A co-disciplinary methodological approach

Bibiana Misischia¹
Martín Goin²
Martín Chavez³
Miguel B. de Vanssay⁴

Resumen

¿Cuál es la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro? Esta es la pregunta central de la investigación "La relación con el saber de los estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la UNRN", que se lleva a cabo en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad. Partiendo de la técnica "balance de saberes", desarrollada por B. Charlot (2009), se solicitó a 108 alumnos, breves narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, para poder luego dilucidar a qué saberes les adjudican mayor significancia. Dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, en el proceso de análisis se optó por un abordaje co-disciplinar utilizando categorías provenientes tanto de las Teorías del Aprendizaje, referidas a la relación con el saber, como del Análisis del Discurso, desde los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, de M. Halliday (1982). En el abordaje metodológico se incorporó el uso de tecnologías recientes de procesamiento de datos, como el programa Atlas.ti. que posibilitó entre otras cuestiones la visualización de los patrones lingüísticos recurrentes. Uno de los puntos relevantes en los análisis preliminares es la importancia que los ingresantes otorgan al aprendizaje relacional, especialmente al trato con pares. Se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar a la comprensión de las dificultades que encuentran los ingresantes en sus trayectorias universitarias.

Palabras clave: relación con el saber; co disciplinarietàad; uso del lenguaje; software.

Abstract

What is the relation applied sciences students from National University of Río Negro have with university knowledge? This is the fundamental question of the investigation called "The relation with knowledge of applied sciences students from UNRN" which takes place in the Interdisciplinary Center of Law, Inclusion and Society Studies. Starting from B. Charlot's (2009) "knowledge balance" technique, we asked 108 students to make written narrations about their stories and their current learner situations in order to elucidate which knowledge they give more significance to. Since the relation with knowledge is mediated by language use and discursive practices, in the analysis stage it was chosen a co-disciplinary take by the use of concepts from Learning Theories, referring to the relation with knowledge, and contributions from M. Halliday's (1982) Systemic-Functional Linguistics in the field of Discourse Analysis. The methodological stage incorporated the use of data processing technologies, such as Atlas.ti software, which possibilitated the visualisations of recurrent linguistic patterns. One of the most relevant points that emerged in the preliminary analyzes is the great importance that newcomers students give to relational learning, especially, dealing with peers. It is estimated that the results of this research can contribute to a better understanding of the difficulties that new students encounter in their university trajectories.

Keywords: relation with knowledge; co disciplinarity; language use; software.

Recepción: 02/10/2020

Evaluación 1: 10/10/2020

Evaluación 2: 30/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

Relación con el Saber y Balance de Saber

¿Cuál es la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro? ¿Qué tipo de actividades intelectuales les son demandadas a los alumnos en sus respectivas carreras y a cuáles ellos le adjudican mayor significancia? Estas son preguntas nodales de la investigación que se lleva a cabo en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derecho, Inclusión y Sociedad de la Universidad Nacional de Río Negro, de la cual se describen en este artículo algunos de sus componentes centrales, en relación al abordaje metodológico en uno de sus estudios y líneas de análisis sobre los interrogantes planteados a partir del diálogo entre las Teorías del Aprendizaje y el Análisis del Discurso.

En primera instancia consideramos necesario explicitar algunas ideas en torno a las nociones de aprender y relación con el saber. B. Charlot, uno de los investigadores principales en esta línea de investigación, sostiene que: “Nacer es entrar en un mundo donde se estará sometido a la obligación de aprender. Nadie puede escapar de esta obligación pues el sujeto no puede volverse tal sino apropiándose del mundo” (2009, p. 97). En este proceso de aprendizaje las instituciones educativas adquieren un lugar muy relevante, lo cual sugiere la pregunta sobre los elementos que allí se ofrecen para que esta apropiación del mundo genere aprendizajes significativos con sentido para los sujetos aprendientes, con el efecto de generar la movilización necesaria para el estudio. Charlot señala eso: que el sujeto tiene que encontrarle un sentido para movilizarse a aprender/estudiar. Dichas instituciones a la vez que buscan un proceso de democratización del conocimiento, debido a las tensiones inherentes al hecho educativo, reproducen las desigualdades propias del sistema social. En este tránsito es relevante pensar/gestionar una Universidad que no se limite únicamente a las posibilidades de gratuidad e ingreso sin restricciones, sino que genere diálogos entre el lugar del docente y del conocimiento disciplinar como información; con el del estudiante, los procesos de aprendizaje y las relaciones de saber que se establecen; si se quiere poner en cuestión la tradición, los principios de excelencia y mérito como estructurantes del sistema universitario. ¿De qué manera la educación, particularmente la Universidad, posibilita la ampliación o descubrimiento de otras formas de relación con el mundo que las construidas en la familia o en el entorno cercano y promueve la adquisición o construcción de saber que le permita al ingresante avanzar en sus estudios universitarios? ¿Qué oportunidades de aprender ofrece?

[...] se constituye la relación con el saber: con un otro significativo que filia, que apuesta, que habla y mira y lo hace en nombre propio, por su propia historia, un otro que prende al aprendiente a su deseo; pero que también suelta, que puede perderse y perderlo, que puede no estar, que permite que el aprendiente no sea su fiel figura, su obra, su Frankenstein, sino que algo de la diferencia, de lo novedoso, de lo inesperado aparezca. [...] (Vercellino, 2018, p. 9)

Para dar algunas respuestas a estos interrogantes, la investigación parte de la relevancia de indagar, desde los propios ingresantes, ¿cuál es la relación con el saber universitario, que enuncian?, utilizando la técnica “balance de saberes”, desarrollada por B. Charlot, se solicitó a

los alumnos breves narraciones escritas sobre su historia y situación actual como aprendientes, para poder luego dilucidar a qué saberes les adjudican mayor significancia.

Charlot (2009) indica que los balances de saber

[...] não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (o que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele o evoque no seu relato; essa triagem feita pelo aluno de forma mais ou menos inconsciente não nos incomoda, pelo contrário, uma vez que a investigação assenta sobre a relação do aluno com o saber [...] (p. 19)

En su dimensión más operativa, el instrumento brinda la siguiente consigna para que el ingresante complete.

Te solicitamos que leas las preguntas que te hacemos a continuación y hagas una narración lo más completa posible. Cuanto más completa mejor será para nuestra investigación: "Desde que naciste aprendiste muchas cosas, en tu casa, en el barrio, en la escuela y en otros lugares ... a) ¿Qué? b) ¿Con quién? En todo esto, c) ¿qué es lo más importante para vos? Y ahora, d) ¿qué estás esperando aprender?" (Charlot, 2009, p. 18)

En lo que respecta a la dimensión del análisis de las narraciones, se utilizaron las siguientes categorías en base al desarrollo realizado por Charlot (1992)

APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA VIDA DIARIA (ADL),	
Básicos	los aprendizajes realizados en la primera infancia: hablar, caminar, ...
Tareas domésticas	las tareas prácticas de la vida diaria como cocinar, compras ...
Saberes específicos	el "saber hacer" específico se refiere al aprendizaje realizado en la familia. Incluyen varios sucesos como: "andar en bicicleta", "nadar", "conducir", "el valor del dinero".
Actividades de ocio y juego	<p>actividades deportivas: acontecimientos relacionados con el aprendizaje de un deporte en un contexto formal. Todos los deportes se clasificaron con la condición de que se aprendieran como parte de una estructura, un curso grupal o individual. Por ejemplo: natación en clubes, clubes de fútbol, karate con un maestro, etc</p> <p>Actividades artísticas: eventos relacionados con el aprendizaje de una actividad artística en un contexto formal. Todas las actividades artísticas se clasificaron siempre que se aprendieran dentro de una estructura, un curso grupal o un curso en particular. Por ejemplo: dibujar en una clase, música y solfeo en una academia o con un maestro en particular.</p> <p>Aficiones: actividades realizadas fuera del contexto escolar o un centro educativo. ya sea deportivo o artístico. La realización de estas actividades está asociada con el aprendizaje que no se ha enseñado formalmente.</p> <p>Hubo respuestas reunidas como: dibujar solo en su habitación, explorar,</p>

	viajar, bailar en su habitación.
APRENDIZAJE INTELECTUAL Y ACADÉMICO (AIS)	
Básicos	"leer", "escribir", "contar", ...
Expresiones genéricas y tautológicas	las respuestas de los estudiantes se refieren al aprendizaje realizado en la escuela sin mencionar el saber asociado con él o su significado . Por ejemplo: "Aprendí muchas cosas", "Cosas que aprendemos en la escuela"
Disciplinas escolares	los aprendizajes mencionados son (relacionados con) asignaturas escolares: <ul style="list-style-type: none"> - Nombrado: las disciplinas se citan sin entrar en los detalles del saber asociado. - Contenido: las respuestas de los estudiantes se refieren al contenido relacionado con las disciplinas. Por ejemplo: tablas de multiplicar, análisis de música, ortografía, etc. - Capacidades: las respuestas se refieren a las habilidades asociadas con las disciplinas: hablar en público, resolver ejercicios, etc.
Aprendizaje metodológico	El aprendizaje se refiere a principios metodológicos escolares como: organización, estudio, etc.
Aprendizaje normativo	la adquisición de "comportamientos para cumplir con los requisitos institucionales de la escuela" (Charlot et al., 1992, p.145). Por ejemplo: ser un buen estudiante, escuchar al maestro, etc.
Aprendizajes libres, personales	reúne el aprendizaje que se pudo haber realizado en la escuela, la familia o fuera de la escuela con la ayuda de apoyo o no. Estos aprendizajes denotan cierto libre (en lugar de útil), no están específicamente relacionados con una materia escolar sino con una forma de pensar. La categoría reúne acontecimientos tales como: "pensamiento crítico", "cultura musical", "pensamiento", etc.
APRENDIZAJE RELACIONAL, DESARROLLO AFECTIVO O PERSONAL (ARAD).	
Aprendizaje emocional y relacional (ARA)	• Conformidad, prohibido y transgresión: esta categoría reúne ocurrencias inicialmente distinguidas por Charlot et al. (1992). Hemos escogido agruparlos porque, en nuestra opinión, las ocurrencias que se relacionan con todos ellos referencia a la adopción o no de comportamientos socialmente aceptables(referencia a un estándar).
	• Relaciones armoniosas con otros: esta categoría es idéntica a la de Charlot y col. (1992) e incluye "los acontecimientos que expresan la vida en común, solidaridad, relaciones con amigos, amistad, amor familiar, amor y sexualidad, confianza y apertura "(Charlot et al., 1992, p. 153).
	• Relaciones de conflicto con otros: esta categoría es idéntica a la de Charlot et al. (1992) y ocurrencias grupales referidas a la defensa pero también insultos, odio, celos, desconfianza o mentiras.
	• Postura reflexiva frente a la vida y las personas: esta categoría no existía en la categorización construida por Charlot et al. (1992). Reúne ocurrencias como "También aprendí a relativizar porque nada es tan serio en sí mismo "," pregúntame sobre el mundo y sobre mi entorno".
Aprendizajes	• Autoconfianza, autonomía: en esta categoría, la idea principal es "para

referidos al desarrollo personal (ARD)	desentrañar. Como Charlot et al. (1992), entonces agrupamos ocurrencias como: "ser independiente", "tener confianza en sí mismo", "autonomía".
	• Superar dificultades: esta categoría incluye ocurrencias tales como "Supera tus dificultades", "persevera", "nunca te rindas". Los sucesos reflejan la voluntad, el voluntarismo, la superación de uno mismo.
	• Lo que soy: esta categoría agrupa las ocurrencias cuyo contenido hace referencia a elementos presentados como que hicieron posible construir que nadie: "mis valores", "mis convicciones", "descubrirse".
	• Aprenda a disfrutar, a vivir: esta categoría incluye ocurrencias como "Para apreciar el momento", "divertirse", "reír".
	• Otros: esta categoría contiene una serie completa de ocurrencias relacionadas con el desarrollo personal pero que no pudo clasificarse en las subcategorías anteriores. Ocurrencias como "honestidad", "gestión de sus emociones" o "paciencia" han sido categorizadas.

Tabla 1. Categorías según tipo de aprendizajes.

2. Uso del software Atlas.ti para el ordenamiento de las narraciones

En tanto nos enfrentamos a una cantidad considerable de narraciones (108), y en tanto se indagaba en ellas la expresión discursiva de los distintos tipos de saberes y otros elementos vinculados -sujetos que enseñan, lugares en los que se enseñan, valoración de los saberes, entre otros-, en una primera instancia consideramos que el uso de un software de estas características podría resultar de utilidad para el complejo proceso de segmentación de las narraciones según las numerosas categorías preseleccionadas. En el estudio se incorporó el uso del software Atlas.ti, desarrollado por Thomas Muhr (1993), cuya utilización nos permitió un manejo más eficiente de los datos, la visualización de patrones lingüísticos recurrentes y la revisión del instrumento de recolección a partir del análisis de los tiempos verbales reflejados del uso del lenguaje de los entrevistados.

El software es una herramienta de índole cualitativa que permite ordenar datos para luego ser interpretados. Se propone facilitar el proceso de división y clasificación del corpus de investigación y, además, permite la carga tanto de información de encuestas o distintos archivos de texto individuales como, incluso, archivos en formato audiovisual. Por otro lado, se proporciona también una faceta cuantitativa de carácter complementario que permite obtener el dato numérico concreto de la aparición de cada categoría, cantidad de citas englobadas bajo un mismo parámetro, etcétera. En este sentido, además, es destacable la herramienta de "conteo de palabras" que, debido a la interfaz de visualización de todos los ítems léxicos según su grado de ocurrencia, permitió en nuestro primer acercamiento al corpus como la posibilidad de identificar zonas de interés lingüístico según los elementos más destacados en la totalidad de las narraciones.

El sistema básico de clasificación del Atlas.ti funciona a partir del establecimiento de categorías generales (por ejemplo, universidad, carrera, edad, género, etcétera) y subcategorías (por ejemplo, sujetos enseñantes, lugares de aprendizaje, tipos de saberes, entre otros) cuyas referencias se vinculan directamente a fragmentos de datos individuales (en nuestro caso, citas textuales de cada narración). La creación de familias y sus códigos derivados dentro del programa puede resultar una tarea tediosa al inicio, sobre todo en un trabajo como el que nos compete cuyo corpus se intenta organizar bajo múltiples categorías: en otras palabras, la

cantidad de categorías es proporcional al tiempo requerido para su establecimiento. Por otro lado, si bien consideramos como una ventaja el hecho de que las posibilidades del software propicien una relación más directa con los datos, la necesidad de vincular cada código a citas textuales que lo reflejen debidamente, añade otra dificultad a causa de la naturaleza de las narraciones cuya enunciación, en muchos casos, no sigue un orden lineal ni ofrece respuestas enteramente equivalentes a las preguntas realizadas. Por esta razón, muchas veces es necesario interpretar la información mediante inferencias y, muchas otras veces, no es posible.

Considérese un ejemplo de lo que acabamos de mencionar. Varias de las respuestas que obtuvimos en relación a los lugares de aprendizaje y a los sujetos enseñantes muchas veces se expresan a partir de referencias genéricas del tipo: “en mi casa me enseñaron...”; “mi familia me enseñó...”; “en mi hogar, mis padres me enseñaron”, entre otras, sin mayores especificaciones. De ellas no es fácil distinguir los sujetos enseñantes concretos al no tener en claro la composición familiar exacta de esos núcleos familiares a los que se hace referencia. Es necesario mencionar, sin embargo, que estas respuestas ambiguas se manifestaron a causa de preguntas que apuntaban a los entornos quizá más cotidianos (los hogares) donde los entrevistados se desenvuelven: la vaguedad de estos elementos puede deberse a que englobe información que suela darse por sentado. Por lo tanto, las dificultades surgidas en la asociación entre categorías y fragmentos de corpus fue uno de los factores que contribuyó a exponer aquellas zonas del aparato de recolección de datos en las que se necesitaba un mayor grado de precisión en la formulación de las preguntas

La complejidad inicial del flujo de trabajo del Atlas.ti luego es compensada por su eficiencia en la visualización de la totalidad del corpus, ahora organizada y agrupada bajo parámetros específicos. Así, no solo se obtiene un dato numérico, es decir, la cantidad de veces en que cada categoría ocurre, sino que también se permite un acceso directo a las distintas citas y, en aquellos puntos que se consideren de interés, un traslado rápido hacia ellas en el propio contexto de las narraciones en que fueron seleccionadas lo que facilita, además del análisis, en caso de ser necesario, la recategorización o reinterpretación de los datos. Por otro lado, esta forma de organización permite observar que en no pocas ocasiones distintas categorías se superponen en una misma cita, hecho que habilita otro nivel interesante de análisis. Atlas.ti ofrece en este aspecto una herramienta muy potente que muestra en forma de redes gráficas este entrecruzamiento de información. Particularmente para este trabajo, decidimos no seguir profundizando en el uso de esta herramienta, debido a la gran cantidad de categorías a nuestra disposición. La mera puesta en relación de unos pocos códigos resultó en un caótico gráfico de información amalgamada y de difícil comprensión. Si se reduce la puesta en juego de redes a narraciones individuales y a pocos códigos, la información es presentada de forma más amena, pero para los objetivos de nuestro trabajo no lo consideramos pertinente. Quizá esta sí sea una herramienta que destaque en aquellos trabajos en los cuales se utilice un corpus reducido o un sistema categorial menos complejo.

Nuestra experiencia con Atlas.ti fue bastante provechosa en relación a los objetivos del trabajo, la magnitud del corpus y los criterios adoptados para seleccionar la información. Superadas las dificultades iniciales, no transcurrió mucho tiempo para manejar el programa con fluidez: una vez aprendidos los controles básicos, el software se convierte en una herramienta muy intuitiva. Creemos que Atlas.ti cumple con lo que promete: ser una poderosa herramienta para el ordenamiento y la observación de los datos de una investigación cualitativa. No obstante, creemos que las potencialidades del software sólo pueden ser provechosas en una investigación que se enfrente al mismo tiempo a un conjunto considerable de datos (como por ejemplo, nuestras 108 narraciones) cuyo ordenamiento deba realizarse en base de un sistema categorial igualmente complejo. En el caso de estar frente a un corpus de menor magnitud y de

que la categorización no sea un factor decisivo, el flujo inicial de trabajo del Atlas.ti quizá genere complicaciones innecesarias que podrían evitarse mediante un análisis enteramente manual.

3. Análisis e interrogantes desde un abordaje Co-Disciplinar

3.1. Teorías de Aprendizaje y Análisis del Discurso

Dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, en el proceso de análisis se optó, como ya mencionamos, por un abordaje co-disciplinar entre las Teorías de Aprendizaje, en particular los desarrollos de la relación con el saber, fundamentalmente siguiendo los aportes de B. Charlot (2008) y el Análisis del Discurso, desde los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional de M. Halliday.

Hemos recuperado la perspectiva de co-disciplinariedad desde los aportes de Blanchard Laville (2000), por sobre una concepción del trabajo de campo como interdisciplinar o transdisciplinar, en base a los marcos conceptuales que se eligieron para esta investigación:

más que un tejido de enlaces entre las disciplinas convocadas, es necesario evocar una co-construcción de significado sobre un solo objeto de estudio... podemos ser testigos del extraordinario poder de multiplicación de inteligencias conjuntas y creatividad colectiva para el beneficio de la producción de conocimiento (p.59).

Desde el Análisis del Discurso se considera el uso del lenguaje como una práctica inherentemente social, en la cual los usos discursivos se vinculan con el contexto situacional, social y cultural del momento en que esos usos son producidos por los hablantes. Como señalan Fairclough, Mulderrig y Wodak (2011), esto implica una relación dialéctica, dado que el discurso es socialmente constitutivo, así como socialmente constituido: por un lado, se constituyen lingüísticamente situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales, y relaciones entre personas y grupos; por el otro, son esos mismos elementos los que posibilitan los usos discursivos. En otras palabras, esta perspectiva considera el lenguaje no sólo como un instrumento que crea la vida social, sino también y simultáneamente como un instrumento creado por la vida social.

Una de las escuelas lingüísticas centrales para el Análisis del Discurso es la lingüística sistémico-funcional, ya que provee de herramientas particularmente efectivas para el estudio de textos concretos, lo que permite acceder a los aspectos más sutiles del discurso y observar sus relaciones con los contextos sociales inmediatos. En este sentido, Eggins y Martin señalan que:

podemos encontrar en los contextos situacionales inmediatos dimensiones que nos ayudan a explicar por qué cada texto utiliza determinadas pautas lingüísticas [...]. Esta pluralidad [de pautas lingüísticas y dimensiones contextuales] sugiere que un texto es un entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea (2003, p. 339).

Lo esencial en este enfoque es la relación establecida entre los significados que componen un texto y el contexto en el que se sitúa. Halliday (1982), cuya figura es central para la lingüística sistémico funcional, entiende el contexto como una estructura semiótica que puede

interpretarse a partir de tres variables: un campo de proceso social, referido a lo que está sucediendo; un tenor de relaciones sociales, es decir, quiénes y cómo participan, y un modo de interacción simbólica, entendiéndose por esto a la forma de intercambio de significados.

Al mismo tiempo, estas tres variables de contexto se “realizan” en el texto a merced de tres metafunciones o componentes funcionales del lenguaje: la ideativa o ideacional, que permite la organización y expresión de la realidad que nos rodea; la interpersonal, que refiere al uso social o interactivo del lenguaje; y la textual, que nos permite, a partir de la organización de las dos anteriores, generar textos o discursos cohesivos y coherentes. En un nivel lexicogramatical, Halliday señala que “descubrimos que los diversos tipos de estructura gramatical se vinculan a [los] componentes semánticos de una manera sistemática. Cada tipo de significado suele realizarse como un tipo de estructura particular” (1982, p. 243).

Así, lo ideativo, que ya señalamos como la generación de significados que representan al mundo, puede observarse en la forma de caracterizar participantes y circunstancias en torno a un proceso al nivel de la cláusula -entendiendo por cláusula una unidad semántica y sintáctica-, y en las relaciones lógicas entre las cláusulas -subordinación, coordinación, etcétera-. Lo interpersonal se manifiesta en la actitud -interrogativa, imperativa, declarativa, etcétera-, usualmente visible en la prosodia, y en la modalización -la atemperación de lo dicho-. Por último, lo textual es observable en la estructura sobre la que la información se asienta, lo cual es especialmente visible, como sostiene (Montemayor-Borsinger, 2010), en las estructuras de tema (el componente experiencial que va al inicio de la cláusula) y rema (el resto de los componentes, sostenidos sobre el tema) y las formas en que se manifiestan a lo largo del texto y discurso.

Para los propósitos de este trabajo cuyos intereses radican en la representación que los ingresantes hacen de sus saberes, de su relación con ellos, de los nuevos saberes que esperan incorporar en el ámbito académico y los objetivos tras estas cuestiones, consideramos pertinente destacar la metafunción ideativa. Si bien las tres metafunciones se dan en relación simultánea en el discurso, las herramientas proveídas por la lingüística sistémico funcional nos permiten focalizarnos en una de ellas. Tanto la función interpersonal como la textual no fueron consideradas en el análisis dado que la presente investigación no se interroga sobre el contexto social de producción de las narraciones ni sobre la organización discursiva o las características sintácticas de las mismas. El contexto social y la situación discursiva ya son conocidos de antemano: una situación áulica donde un docente investigador solicita narraciones escritas a sus alumnos. Por otro lado, podríamos sugerir que la organización textual es similar en todas las narraciones a causa del carácter de la situación de entrevista: las narraciones constituyen el rema (información nueva) ancladas en el tema (la pregunta general, disparadora, formulada por el equipo de investigación).

La función ideativa constituye radialmente la semántica de la cláusula a partir de un proceso inicial y central -general pero no necesariamente expresado a través de la categoría gramatical del verbo-, con el cual se articulan participantes y circunstancias. Halliday (2014) distingue entre diferentes tipos de procesos, cuya representación define esquemas generales que organizan diferentes dominios de experiencia. Es cierto que estas distinciones son sólo orientativas y de carácter parcial, dado que la experiencia del mundo es, por su propia naturaleza, un continuum holístico indivisible. Sin embargo, en términos generales, se puede hablar de lo que sucede en el “afuera” o el mundo físico, en el “adentro” o mundo de la conciencia, y del relacionar simbólico que efectúa el ser humano.

El primer tipo de procesos, de carácter material, refiere a acontecimientos, acciones, o eventos (correr, llover, construir, por ejemplo). El segundo, de carácter mental, a percepciones,

sensaciones, sentimientos y pensamientos (ver, doler, desconfiar). El último tipo, es de índole relacional y refiere a asociaciones abstractas que el ser humano proyecta sobre el mundo para identificar, generalizar y clasificar (ser, tener, manipular). Los tipos de procesos materiales, mentales y relacionales, son concebidos como sectores difusos de un mismo continuum circular, por lo que implican necesariamente zonas de contacto. Halliday destaca, en este sentido, los procesos de comportamiento, los cuales reflejan tanto estados interiores como acontecimientos del mundo -reír, dormir-, estados verbales, que implican tanto procesos relacionales como mentales -decir, inquirir- y estados existenciales, entre lo material y lo relacional -ser-.

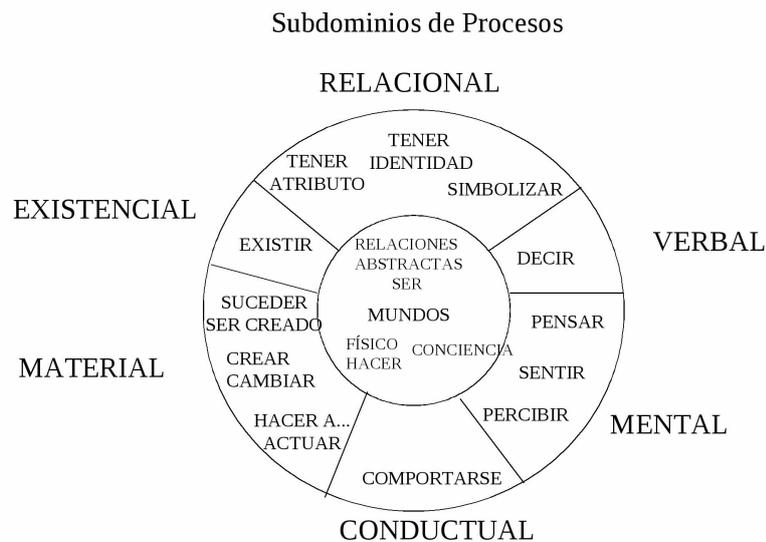


Imagen 1 . Subdominios de procesos. Adaptado y traducido de Halliday (2014, p. 216).

3.2. Análisis e interrogantes

A través del conteo de palabras, realizado inicialmente con el software Atlas.ti, el equipo de investigación pudo ordenar todos los ítems léxicos de las ciento ocho narraciones según su orden total de recurrencia. Se procedió a descartar todos aquellos que no hicieran referencias a procesos subordinantes, clícticos, pronombres, preposiciones, con el fin de que permanezcan verbos no auxiliares ni perifrásticos, pero también algunos procesos nominalizados que alternan con sus contrapartidas verbales (cf. aprendí *a respetar* / aprendí *el respeto*). También se homologó aquellos ítems que son intercambiables entre sí, ya que efectos prácticos funcionan como sinónimos (cf. *quiero aprender* / *deseo aprender*). Dejamos fuera de este análisis al primer elemento que habíamos considerado pertinente para analizar de manera lingüística que era el uso de los tiempos verbales, ya que la relación con el tiempo constituye una dimensión relevante de la relación con el saber:

[...] La relación con el saber ... Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo, por eso, la relación con el saber implica una actividad del sujeto. La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros - el aprender- exigen tiempo y nunca acaban. [...] (Charlot, 2009, pp. 126-127)

Sin embargo, no profundizamos en este aspecto, ya que el foco en los elementos lingüísticos permitió observar que la predominancia del uso de pasado y futuro en las narraciones estaba orientado a priori a causa de la pregunta del instrumento “balance de saber”, es decir, que la pregunta orienta cierta temporalidad. En el mismo sentido, tampoco se consideraron las diversas formas léxicas de *aprender* y *esperar*, dado que forman parte de la pregunta desencadenante, y por tanto sus usos se dan en pos de la función textual de organización de la información.

Los datos cuantitativos que obtuvimos se muestran en la siguiente tabla:

Frecuencia	4 a 6	7 a 10	10 a 15	16 a 20	20 a 30	30 a 40
Procesos						
Material	jugar leer luchar	caminar crecer vivir	hacer			
Comportamiento	adquirir afrontar aplicar buscar ejercer inculcar lograr organizarse relacionarse manejarse		compartir	enseñar estudiar	ayudar	trabajar respetar
Mental	entender preocuparse aceptar valorar	amar disfrutar escuchar gustar pensar	saber ver		creer querer	
Verbal		decir hablar				
Relacional				tener		ser
Existencial		recibirse	formarse			

Tabla 2. Organización de datos según recurrencia léxica y tipos de procesos

El orden de frecuencia indica el número de apariciones en todas las narraciones, la tabla nos permite observar cómo la mayoría de los elementos, considerados por sus características individuales, se ubican en un área de frecuencia baja. Esto es esperable, dado que cada narración se constituye a partir del vocabulario particular de cada uno de los ingresantes. Por el contrario, hay unos pocos procesos que aparecieron repetidas veces en la totalidad de las narraciones, y que podemos considerar como indicadores de una clara tendencia en la forma en que los ingresantes conceptualizan sus relaciones con los saberes.

De esta forma, cabe señalar, en primer lugar, la enorme presencia del verbo *ser*. Este generalmente se usa de la forma: *aprendí a ser X*. Repárese en los siguientes ejemplos: “Aprendí a ser una persona responsable (MG07)”; “...también pude aprender a ser un poco más independiente (AM03)”, aunque hay excepciones “muchas veces un 10 no califica, una nota no dice quien sos, ni que tan bueno sos (AR14)”. Lo que se observa en estos ejemplos es que la utilización de *ser* no está asociada a los usos funcionales más habituales de la lengua -es decir, como verbos livianos, nexos copulativos entre dos sintagmas-, sino que más bien se cargan de

contenido semántico para aludir a características esenciales que integran la identidad de los entrevistados.

Por otro lado, hallamos que la gran mayoría de los verbos se relacionan con el comportamiento. Son verbos que expresan no tanto un acontecer en el mundo, como un acontecer humano a partir de individualidades concretas. La distinción entre los verbos de tipo material es difusa, difícil, y discutible. Sin embargo, pueden realizarse algunas consideraciones. Un verbo como *trabajar* se distingue de otros como *construir* o *jugar*: el primero expresa un referente más vago, en tanto los segundos definen actividades concretas. Así, en las narraciones leemos “poder trabajar y vivir de algo (MH09)”, “aprendí a trabajar (MH01)”, y “trabajar en grupo (AM01)”, entre otros ejemplos. La gran recurrencia de *trabajar* era también esperable dadas las características generales de los entrevistados, es decir, estudiantes de primer año de universidad cuyas expectativas de aprendizaje suelen estar vinculadas a expectativas laborales.

Otro verbo relacionado con el comportamiento es el de *respetar*, el cual, después de *ser*, el segundo con mayor índice de recurrencia general. Es interesante destacar este hecho, ya que la gran mayoría de los procesos de comportamiento presentes en las narraciones hacen referencia al trato con pares, lo cual se evidencia, además de con *respetar*, con otros verbos de comportamiento de una leve menor recurrencia como son los casos de *enseñar*, *ayudar*, *compartir*, *estudiar*. El resto de verbos de este tipo, cuyas características refieren a un comportamiento individual dinámico, tienen una aparición es bastante menor (*adquirir*, *afrentar*, *aplicar*, *buscar*, por ejemplo).

Por último, resulta sorprendente la poca aparición y recurrencia de verbos relacionados con tipos de procesos materiales. Una presuposición que podría tenerse previamente a este análisis es que, debido al perfil de las carreras de los ingresantes, habría una mayor presencia de verbos relacionados con lo material del tipo *construir*, *diseñar*, *cultivar*, o cualquier otro ítem relacionado con actividades y conocimientos específicos de las carreras universitarias en cuestión. Sí hay, en contraposición, un mayor uso verbal relacionados con procesos internos o psicológicos, como *ver*, *escuchar*, *pensar*, que resultan más genéricos y cuya vinculación puede establecerse quizá con el fenómeno genérico de cursar una carrera universitaria en general más allá de las manifestaciones específicas que el fenómeno adquiera según las distintas universidades, carreras, cátedras, particulares.

Creemos que la breve aproximación lingüística que presentamos aquí es un elemento fructífero para ser profundizado con un examen más pormenorizado de los tipos de verbos, así como de otros elementos léxicos y gramaticales. Las interpretaciones a las que arribamos, considerando además, las circunstancias y los participantes, nos permiten esbozar ciertas conclusiones provisorias que concuerdan con lo relevado por la técnica “balance de saberes”. Los saberes a los cuales los ingresantes hacen referencia son aquellos relacionados con el comportamiento en sociedad, tanto en pasado “aprendí a formarme como persona, aprendí a respetar, a ser solidario, a ser buen compañero (AR03)”, como en futuro “aprender a ser una gran profesional (AV21)”. La identidad de cada uno es proyectada a partir de este tipo de saberes y ello tiene inevitablemente un correlato lingüístico expresado en fórmulas como las siguientes: *ser buena persona* o *ser buen profesional*. Los saberes que son destacados poseen un fuerte peso subjetivo son aquellos surgidos de su conocimiento de la normatividad que regula el actuar en sociedad y las relaciones interpersonales.

Por el contrario, no se destacan saberes concretos, materiales y específicos, y tampoco en estas narraciones parecen ser relevantes para la esfera del *ser*. Esto da lugar a una serie de interrogantes: qué saberes de tipo material adquieren relevancia en función de las carreras particulares, por qué las menciones a estos saberes fueron escasas en estas narraciones, cuál es

el valor que tienen este tipo de saberes surgidos en las instancias académicas. Una exploración más exhaustiva de estos interrogantes puede ser útil para indagar tanto sobre las posibilidades del contexto académico cuyas características inciden en la apropiación introspectiva de los saberes concretos y materiales y a la importancia que académicamente a ellos se les otorga, como al interés depositado por parte de los estudiantes -independientemente de sus contenidos disciplinares- que es aportado identitariamente desde lo individual y lo social.

Conclusiones

Como ya hemos mencionado dado que la relación con el saber se presenta mediada por el uso del lenguaje y las prácticas discursivas, hemos optado por un abordaje co-disciplinar entre las Teorías de Aprendizaje enfocando a los aportes relacionados con las relaciones de saber y el Análisis del Discurso, desde la lingüística sistémico funcional. La técnica “balance de saberes” claramente ilustró el predominio de los saberes relacionales en el sentido de trato interpersonal y del conocimiento normativo, los cuales están orientados al comportamiento en sociedad. Por otro lado, en la misma línea, el análisis de los procesos verbales nos llevó a observar la preponderancia de aquellos de tipo relacional -en términos de Halliday, fuertemente vinculados a funciones identitarias- y de comportamiento, identificados en los usos lingüísticos que realizaron los ingresantes para manifestar su relación con los saberes. Salta a relucir, entonces, cómo en las relaciones con el saber que pudimos analizar de las 108 narraciones priman aquellos saberes de índole extra-académica, aquellos que se comprenden desde las expectativas y presiones sociales, cuyas implicaciones parecen relegar el conocimiento disciplinar a un lugar secundario. Si todo esto nos condujo a focalizar en la esfera del *ser*, y la forma en que esta se constituye (y constituye) en el orden social y de acuerdo a las pautas esperadas de acción, cabría en futuras investigaciones interrogarnos sobre qué sucede con la esfera del *hacer* en relación con factores más específicos del campo académico.

Referencias

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Blanchard Laville, C. (2000). “De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation”. *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.
- Charlot, B. (2009). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2009). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2009) A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic.
- Charlot, B., Rochex, J. & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Eggin, S., y Martín, J. R. (2003). Géneros y Registros del Discurso. En Van Dijk, T. A. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-372). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., y Wodak, R. (2011). Critical Discourse Analysis. En Van Dijk, T. A. (Ed.), *Discourse Studies. A multidisciplinary Introduction* (pp.). Londres: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar (4th Edition)*. Londres:

Routledge.

Montemayor-Borsinger, A. (2010). *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.

Muhr, T. (1993). *Atlas.ti* (Versión 7). Windows. Berlín: Atlas.ti Scientific Software Development GmbH.

Vercellino, S. (2014). La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, 16 (11), 1-8. Recuperado de:
http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico11/11_6Vercellino_Relacion.pdf

Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 53-82. Recuperado de:
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6579>

Vercellino S. (2018) El sujeto y su relación con el saber. [Material del aula]. Seminario *El sujeto y su relación con el saber*. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.

Notas

¹ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular y Coordinadora de la Comisión Asesora en Discapacidad en la Universidad Nacional de Río Negro. bmisischia@unrn.edu.ar

² Docente e investigador en el área de las matemáticas e informática por la Universidad Nacional de Río Negro. Maestrando en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral UNPA. mgoain@unrn.edu.ar

³ Estudiante de la Lic en Letras y becario por la Universidad Nacional de Río Negro. martin.nchavez94@gmail.com

⁴ Estudiante de la Lic en Letras y becario por la Universidad Nacional de Río Negro. migueldevanssay@gmail.com

Cuba y las representaciones de los sujetos del Caribe hispano
Cuba and the representations of the subjects of the Hispanic Caribbean

Dilia Carolina Peña Navarro¹

Resumen

En este artículo se realiza una interpretación de las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en los museos capitalinos de la Habana – Cuba, con la intención de problematizar las formas y lógicas desde las cuales se construyen las narrativas e imágenes de los elementos identitarios de los sujetos del Caribe hispano en un lugar de enunciación subalterno que enuncia relaciones modernidad/colonialidad.

Palabras clave: museos; caribe hispano; representaciones; modernidad/colonialidad

Abstract

In this article an interpretation of the representations of the subjects of the Hispanic Caribbean in the Havana - Cuba museums is realized, with the intention to problematize the forms and logics from which are constructed the narratives and images of the identity elements of the Subjects of the Hispanic Caribbean in a place of subaltern enunciation that enunciates modernity / coloniality relations.

Key words: museum; representation; hispanic caribbean; modernity/coliniality

Recepción: 17/10/2020

Evaluación 1: 24/10/2020

Evaluación 2: 7/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

Una construcción crítica del conocimiento alrededor de la otredad y que en su título contenga “Caribe hispano”, involucra el reto de la deconstrucción. Si bien, “Caribe hispano” es un elemento discursivo, geográfico, político, cultural, económico, social y mucho más, el solo hecho de “nombrar” y aquí me refiero a darle nombre a un territorio, dividirlo y crearle una nueva identidad, ya está construyendo un discurso que dista mucho de ser neutral. Caribe Hispano, en sí mismo, encierra dualidad al intentar construir un conocimiento desde el lente de la otredad con lenguaje colonial, también puede decirse que Caribe hispano ejemplifica la relación modernidad/colonialidad como entidad cultural, histórica y territorial.

Sin embargo, en las representaciones de quienes se podrían nombrar como los sujetos de la cultura del Caribe hispano en los Museos se problematiza el lugar del sujeto subalterno en cuanto a ¿Qué lugar ocupa el sujeto subalterno en la producción de las representaciones de los sujetos del caribe hispano en los museos? ¿Qué tipo de imágenes se están construyendo de los sujetos del caribe hispano? ¿Los museos han construido imaginarios estáticos anclados en un pasado o han incorporado imaginarios que denoten los cambios y las transformaciones de estos sujetos? ¿Produce un sujeto o tal vez objeto de conocimiento? Las representaciones de los sujetos del caribe hispano encierran los mismos elementos del hecho de nombrar, describir e intentar neutralidad a la hora de edificar un conocimiento al interior de los museos.

Bien podría enunciarse que “caribe hispano”, pareciera contener esa dialéctica discursiva, por un lado, se sitúa en el margen geopolítico de la subalternidad, desde allí bien se podría sugerir una creación del conocimiento más bien crítico, sin embargo, cuando se piensa en el apelativo “hispano” se considera dentro del discurso colonial, moderno y hegemónico presente en las relaciones de poder que se consideran parte de las relaciones construidas entre el europeo y los sujetos del caribe. Este tipo de escenarios se tomarán en cuenta en la presente reflexión académica, pues el enunciado permite pensar en las problemáticas presentes a la hora de construir conocimiento en los museos sobre los sujetos de la cultura del Caribe hispano, sobre todo en la promoción, financiación y creación de descripciones.

Las acciones culturales y las representaciones son formas de teorizar el mundo, y por lo mismo, es importante pensar en la construcción social del conocimiento toda vez que la cultura material al ser ensamblada, canalizada, manejada, conservada y exhibida por los museos, genera imaginarios que reproducen lo visto, leído y percibido en otros escenarios de creación e interrelación, es decir, se reproduce en las prácticas sociales que le atribuyen significado y valor a los objetos-sujetos de acuerdo a las representaciones y descripciones “objetivas” que los museos hacen de ellos. Sin embargo y a pesar de la premisa de que el conocimiento se construye socialmente, es justo decir que este tipo de descripciones y exhibiciones tienen poco del imaginario e historia de los propios objetos-sujetos reales, de cuyas representaciones, se encuentran llenas los museos históricos y arqueológicos.

La concepción, forma, organización y gestión de los museos en Cuba se ha transformado considerablemente después de la instauración del modelo político revolucionario, de gabinete de colecciones y objetos en estanterías privadas, parece dar a una rápida y sistemática recuperación de objetos e instalación de museos que dieran cuenta del acervo histórico-cultural de la isla. En la Habana es posible encontrar la coexistencia de tres elementos en la forma de organización de los museos: primero, un diseño museístico eurocéntrico, con funciones reconocidas y generalizadas en el mundo occidental y los parámetros que desde la UNESCO, orientan los principios del patrimonio; una formación de profesionales en patrimonio cultural propias de la educación

cubana, con una marcada influencia de los países socialistas –principalmente, la desintegrada URSS - (García Perdigón, 2014); finalmente, algunas iniciativas alternativas de orden comunitario y problemáticas locales de reciente apertura.

Si bien, en la Habana se encuentra parte de la arquitectura colonizadora con estilos artísticos variados de origen europeo que se convierte en epicentro de exhibición y exposición, Cuba se distingue por abordar el patrimonio cultural como legado histórico de su propio estar en el mundo en cuanto sujetos socio-culturales y por su vínculo social- comunitario; el saber museístico se encuentra centrado en las relaciones entre el sujeto historizado, el territorio subalterno y el arte con criterio emancipador (Centro Nacional de Conservación, Restauración y Museología de Cuba, 2015) . Desde esta postura, el museo es una co-construcción social y política que resguarda principalmente, la herencia material e inmaterial de la cultura cubana; sus fines y alcances se encuentran orientados a la proyección social, con una participación activa de las comunidades y un fuerte vínculo con la educación, la investigación y organizaciones culturales y científicas, que en conjunto terminan por salvaguardar aquello que los identifica como cubanos y les “da sentido de pertenencia como nación” (García Perdigón, 2014, pág. 73).

De acuerdo con Néstor Álvarez², Director Nacional de Museos, el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural es el organismo a nivel nacional encargado del trabajo metodológico dentro de todas las instituciones a lo largo del territorio. Este organismo se divide en dos dependencias, una encargada de los museos y la otra de los monumentos; en lo que se refiere a museos, la Dirección tiene como objetivo “mantener una metodología de trabajo científica en cuanto a museología, museografía, museografía, museografía, programación cultural de los museos y el patrimonio material” (Álvarez, Fran Leal, & Lorente Feble, 2016).

El Director reconoce la existencia de 336 museos en toda la isla, referenciados en categorías (I, II, III y especial)³ que se pueden encontrar en los museos municipales, nacionales o específicos y tipologías que recorren historia, antropología, etnografía, arqueología, arte y naturaleza. Los organismos encargados de la gestión museística son de carácter público, administrados por instituciones y organismos estatales. La mayoría de museos se encuentran a cargo del Ministerio de Cultura, principal organismo de la gestión, también es posible identificar al Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, el Partido Comunista, el Partido Socialista Popular, el Consejo de Estado, la Oficina del Historiador – OHCH – cuya presencia es notoria en la Habana-, la Oficina del Conservador de Santiago de Cuba – OCC -, el Grupo Azucarero – AZCUBA –y la Asociación Yoruba, como gestores museísticos.

Además de las leyes y decretos patrimoniales⁴, Cuba cuenta con entidades adscritas al Ministerio de Cultura: la Dirección de Patrimonio Cultural, el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural, Registro Nacional de Bienes Culturales de la República de Cuba, la Comisión Nacional de Monumentos y Comisiones Provinciales de Monumentos, el Centro Nacional de Conservación, Restauración y Museología de Cuba y la Oficina del Historiador de la Ciudad, entidades encargadas de la gestión patrimonial que tienen como objetivo el cuidado del espacio y el legado patrimonial cubano.

Para la Oficina del Historiador de la ciudad, el patrimonio “ha sido una preocupación de la alta dirección histórica del país” (Menchada, 2009); este desafío se refleja en un diseño institucional, de gestión y participación que contiene el ímpetu socio-cultural que se le confiere al patrimonio

cubano como parte fundamental de su propia historia y de su identidad. Si bien se reconoce el estilo colonial en la Habana la vieja (Ministerio de Cultura, Cuba, 1985), el apelativo colonial no es un distintivo a la hora de establecer políticas y propuestas de restauración, exposición o actividades relacionadas con el turismo, los documentos oficiales hacen mención al patrimonio arquitectónico y monumental, sitio u objeto como “centro histórico urbano” (Decreto 55 del 29 de noviembre de 1979).

Ahora bien, en lo que se refiere a las políticas culturales, Cuba refleja en su normatividad, además de la participación y concertación de trabajadores de los museos y de los representantes ministeriales, el interés por resaltar su proyecto alternativo de sociedad; al momento del triunfo de la Revolución Cubana en 1959 “existían en Cuba 12 museos, durante los siguientes 50 años, se crearon 304 museos donde se preserva el legado histórico y cultural de la isla” (Menchada, 2009). Hasta el 2009, cuando se crea el nuevo Sistema Nacional de Museos – Ley 106 del 01 de agosto de 2009 – se registran 316 museos, de los cuales cerca de 280, entre museos, extensiones y monumentos, fueron creados después de la emisión de la Ley de museos municipales No 23 del 18 de mayo de 1979 y del Decreto 55 del 29 de noviembre de 1979; esto indica que la mayoría de las creaciones museísticas en la isla obedecen al proyecto revolucionario y la función educativa declarada y relacionada con el carácter identitario de Cuba como nación, un énfasis que como lo menciona Menchada “tiene que ver con los retos de la sociedad frente a ese gran proyecto de absorción colonial, de introducción a la desmemoria y a la amnesia colectiva” (2009).

El Sistema Nacional de Museos además de ser “el mecanismo de integración y promoción de la cultura que tiene como finalidad lograr la protección, conservación y divulgación del patrimonio cubano” (Álvarez, Fran Leal, & Lorente Feble, 2016), tiene el encargo de representar la historia nacional; dentro de esta intención política y educativa está reflejada, de manera transversal, la historia de Cuba y la cubanía. La mayoría de los museos en la isla tienen un carácter histórico, casas natales de diferentes personalidades políticas, los declarado mártires y héroes de los procesos de independencia y la revolución, así como ciudadanos que sobresalen en la cultura, la política y la investigación. Como lo señala García Perdígón (2014), con el triunfo del proyecto revolucionario se desarrolla la red de museos y los cambios gestados dieron origen a la proyección social de la museología e incentivaron la conservación bajo los principios de la Revolución Cubana.

Los museos, como instituciones sociales y políticas, se convirtieron en creaciones colectivas para la construcción y transmisión de conocimientos específicos de acuerdo con las concepciones del museo, la estética y el arte desde Cuba como lugar de enunciación subalterno y con la clara intención de fortalecer la ideología y los principios revolucionarios. Se puede decir que Cuba construye un museo histórico-antropológico, con un fuerte componente etapista del transcurso de la Revolución Cubana y termina dotando de valor al sujeto histórico revolucionario. Como lo señala Perdígón, “la base social del proceso triunfante, clamaban por verse reflejadas” (2014, pág. 67); por lo mismo, los museos de las municipalidades tienen la intención de retratar las historia y héroes locales, de ahí deviene su carácter antropológico de contenidos históricos, en la creación museística participa un cubano sin formación en el campo del patrimonio, pero se convierte en promotor cultural, en sujeto protagonista de la organización, las narrativas y la organización de los objetos expuestos, estos museos es la mano y la vida del ser social cubano.

Las representaciones museísticas establecen un vínculo comunicativo entre el objeto en exhibición y el público, una relación dialéctica que involucra de manera significativa, al sujeto nacional, no como espectador sino como protagonista del desarrollo social, económico y político

del país. A este respecto es importante señalar que, de las 332 instituciones registradas, 132 son de carácter histórico con un fuerte enfoque partidista. Para Álvarez “la mayoría de museos están relacionados con conocimientos históricos y de lo que se trata es de resumir de alguna manera, a través de los objetos, aquello que se consigue, la identidad” (2016).

Los museos reflejan la historia de Cuba y de la cubanía, con algunos puntos de encuentro como por ejemplo, el Museo de la Revolución, el Museo de las Telecomunicaciones y el Museo de la Alfabetización, tienen esta idea histórico – antropológica de presentar al sujeto cubano liberado; en estos espacios se encuentran representaciones de los personajes principales del movimiento revolucionario “la trilogía de la Revolución” – Ernesto “Che” Guevara, Fidel Castro y Camilo Cienfuegos. En estos espacios es posible encontrar documentos de los momentos más importantes en la instauración del gobierno revolucionario, fotografías de sucesos que marcaron el desenvolvimiento de dicho acontecimiento, biografía, vestuarios y accesorios de la trilogía, referencias de otros sujetos revolucionarios, hombres y mujeres que participaron en los procesos, rostro de cubanos que integraron la guerrilla, heroínas de proceso de liberación; en suma, una exposición social, política y educativa del proyecto cubano como nación desde la lente de la revolución.

Si bien, estos tres escenarios logran una relación comunicativa entre 1) los sujetos históricos que construyen la realidad en interacción socio-cultural y territorial, 2) el saber museístico como resultado de procesos participativos y 3) los públicos que se ven representados en los espacios museísticos, es importante resaltar que elementos culturales que se muestran articulados e inclusivos conviven con la *jerarquía de exposición*; la trilogía de la revolución tiene un marcado énfasis y protagonismo, en medio de la inmensa cantidad de nombres y fotografías de otros personajes, las representaciones de ésta aparece de forma más recurrente, con tamaños superiores y acompañados de narrativas que les confiere tal protagonismo y valor, palabras propias, vestuarios y accesorios que los reviste con un dispositivo de poder, en cuya relación, ocupan un lugar que les confiere mayor importancia. Este criterio jerárquico se acentúa sobre la figura de Fidel Castro como principal protagonista, no solo del movimiento revolucionario sino en la consolidación y mantenimiento del proyecto alternativo. Una narrativa discursiva oficialista que pasa a ser, como lo señalan Ferrer Orts & Madrid Letelier (2016) “un discurso histórico, cultural y artístico, desde el punto de vista de un elenco selecto de élites políticas y económicas” (pág. 142)

A pesar de ser notorio este componente identitario en la intención de actualizar las características socio-culturales de ese sujeto del Caribe hispano con las representaciones que realizan los museos, sobre todo en las exposiciones itinerantes y en la incorporación de la diversidad cultural que ha redireccionado el trabajo antropológico, la cubanidad se presenta diseminada y los componentes culturales se hallan dispersos; los momentos histórico-antropológicos que tienen presencia en las representaciones museísticas, se puede encontrar en el Museo de Arte Colonial, el Museo del Arte Nacional, el Museo de la Revolución, el Museo de la Ruta del Esclavo, el Museo de África, la Casa Árabe, el Museo de la asociación Yoruba y la Casa de Asía, en todos ellos se menciona algo que tiene que ver con Cuba, aunque no se encuentre directamente un sujeto cubano representado en sus transformaciones actuales. Ahora bien, si es el museo el llamado a realizar actualizaciones que reaviven esa visión de identidad cubana a partir de sus actividades, se considera que esta fragmentación oscurece el criterio de transculturación como cualidad de la cubanidad y cuyos rasgos se encuentran asociados a España y África, principalmente (Suárez, 1996).

Aunque es posible encontrar elementos culturales hispanos, nativos y africanos, éstos se encuentran separados unos de los otros en museos de carácter tan específico que terminan por minimizar el diálogo intercultural. Al ingresar a la Oficina de Historiador de la Ciudad, es posible encontrarse con un Don Quijote –una escultura de metal de un hombre delgado con la mano derecha extendida en posición de proclama y con la izquierda sostiene un libro que parece leer en el instante-. En los pasillo y salas de exposición, se pueden observar exhibiciones de cerámica de las partes de un cuerpo femenino desarticulado y la pintura del dorso de un afrodescendiente, este hombre representado apoya sobre su hombro derecho una herramienta de trabajo, en su filo se pueden observar sujetos pequeños realizando diversas actividades.

A partir del 2005, la Dirección Nacional de Museos ha girado hacia el fenómeno antropológico con mayor interés, sobre todo para corresponder con la diversidad cultural que hace parte de la sociedad cubana; la herencia africana, el papel social de la religiosidad y la influencia de otras culturas, hacen parte de este nuevo proyecto comunitario. A juicio de Adelaida Lorente Feble, especialista de museología que atiende a la programación cultural de los museos de Cuba, “ninguna de estas instituciones de las que nosotros pensamos que están dando una visión antropológica realmente la da, porque si tú llegas al museo lo que ves es fríamente el exponente, la reproducción de una traba” (Álvarez, Fran Leal, & Lorente Feble, 2016).

Lo paradójico que puede resultar en Cuba, es representar la riqueza cultural nacional e incluso, internacional, bajo el parámetro del divorcio cultural, cada una de las entidades territoriales e identitarias expuestas en la multiplicidad de museos de la Habana, se encuentran marcadas por un momento histórico que constantemente devuelve a los sujetos al pasado. Este sentido antropológico se denota en el Museo de los Orishas, un escenario que recrea la religión de origen africano, la santería, una sociedad secreta masculina que viaja a Cuba con las comunidades de esclavos africanos y que se instala en el saber popular; un elemento afrocubano con componentes africanos principalmente: maniqués con vestuario Orisha, instrumentos musicales y escenografía que incluye dispositivos ceremoniales pero también pretende sin lograrlo reflejarse en el Museo Antropológico Montane de la Universidad de la Habana termina por exhibir un conglomerado de vasijas de las comunidades ancestrales de Centro y Sur América sin mayor detalle que el nombre y las dimensiones físicas – las posibilidades de resignificar, recrear simbología y significado quedan por fuera de la exposición-, una inscripción etápica y cronológica de las comunidades aborígenes de Cuba que da cuenta de algunas de las características sociales de estos grupos poblacionales – que parecen “evolucionar” en el tiempo -, esta inscripción se encuentra acompañada de cuatro imágenes de sujetos nativos en su hábitat, es un espacio más próximo al fundamento arqueológico, la sala además exhibe cráneos, utensilios y herramientas de las comunidades. la separación de elementos culturales que parecen estar presentes en la cubanía pero que en los momentos de la representación no logran entablar diálogos interculturales.

En lo que se refiere al carácter identitario enmarcado en la concepción de la cubanía, es importante anotar que el proyecto fotográfico de Peter Tumley “Cuba, una gracia del espíritu”, intenta recrear la cotidianidad de la población cubana: las salidas a la playa, los juegos juveniles en el malecón, los rostros en escenarios cotidianos como las guaguas, los juegos de infancia en las calles barriales, la fiesta y la pachanga en compañía del tabaco y del ron, el deporte, el balet, el rostro de los ancianos y de jovencitas, la labor en el campo, las fiestas patrias, los matrimonios, las madres con sus pequeños en brazos, las miradas puestas en el horizonte marino al otro lado del Malecón, la plegaria que se queda con los familiares de aquellos que cruzan el océano y la

añoranza del retorno. Una exposición situada en las características culturales e identitarias del cubano, de su diario vivir, de sus recorridos como sujetos con proyectos individuales y colectivos, con sus dilemas y preocupaciones. De manera general, en los museos de la Habana se encuentran representaciones que dan cuenta del carácter identitario de los sujetos del Caribe hispano y las expresiones artísticas cubanas reflejan las problemáticas, dilemas y vivencias cotidianas que se viven en la isla.

Lo que tenemos en la Habana es una organización museística especializada, una multiplicidad de museos que exhiben de manera desintegrada los elementos constitutivos de la sociedad cubana y un marcado énfasis histórico que se denota en dicha separación. En algunos espacios Cuba parece subvertir las lógicas eurocéntricas de representación, por ejemplo, el Museo de la Revolución se instala en la inmueble que alguna vez fuera el Palacio Presidencial de gobiernos anteriores a la instauración del orden Revolucionario y una marcada relación con el sujeto representado; de hecho, el propio inmueble se convierte en elemento histórico de evidencia revolucionaria. Pero en otros espacios, se reconoce la *lógica colonial en la correspondencia de la representación*, ejemplo de ello es el Museo de Arte Colonial, inaugurado el 30 de julio de 1969 y adscrito a la Oficina del Historiador de la Ciudad; un diseño arquitectónico colonial, ubicado en la Plaza de la Catedral de la Habana la Vieja que alberga mobiliario de familias cubanas, descendientes directos de españoles que residen en la isla en los siglos XVIII y XIX. El museo intenta representar en un escenario que recrea con elementos domiciliarios – vasijas, cocheros, gabinete, comedor, dormitorio, decoración - lo cotidiano de una familia aristocrática que vive en la Habana y que traslada todo su estilo de vida europeo, toda su cultura, a un nuevo territorio.

Por lo expuesto, se puede decir que en la Habana no es posible reconocer un espacio museístico que permita el encuentro de las entidades culturales que conforman la cubanía, el fenómeno de la transculturación se reduce al dispositivo revolucionario que construye un imaginario del sujeto cubano liberado. En este sentido, representaciones, narrativas y objetos son abundantes a la hora de proyectar esta imagen socio-cultural, sin embargo, estos elementos son escasos cuando se trata de encarar otros espacios museísticos, que como se verá se acercan más a las características de un gabinete de arqueología.

La herencia hispana en los museos de la Habana: territorio subalterno

La herencia hispana en Cuba se encuentra en su historia e identidad, la cubanía reconoce los “aportes de las comunidades aborígenes, hispanos, africanos, asiáticos, franceses y angloamericanos” (Suárez, 1996, pág. 8) pero establece que debido a los procesos de colonización y conquista que estuvieron acompañados de movilización de población española y africana, la herencia hispana y africana pueden ser más fuertes. Ahora bien, en la forma de abordar y leer la historia de la colonia y la conquista española, los académicos cubanos lo hacen desde una lente crítica. Para contar la historia de la época colonial, los cubanos se basan en dos fuentes principales de información, la historia escrita por los cronistas de la época y la arqueología; sin embargo, tal y como lo señala Guanche al referirse a las crónicas de las Indias

esta información que se ha empleado corresponde al enjuiciamiento sobre las comunidades antillanas y es un material que se encuentra impregnado de prejuicios sobre las características políticos y de riqueza personal, así

como apasionamientos circunstanciales propios del momento histórico en que les tocó vivir a sus autores. Denotan, valoraciones de las culturas de los otros (los observados) desde el paradigma cultural de los observadores, pero constituyen importantes testimonios de toda una época (Guanche, 2008, pág. 14).

Una construcción histórico-cultural desde un lugar de enunciación que se reconoce así mismo como subalterno, confiere este carácter a instituciones y organismos, que como en el caso de los museos, terminan reproduciendo tales iniciativas y proyectos alternativos como una impronta que los distingue y caracteriza. Por ejemplo, en el contexto histórico del Museo Nacional de Bellas Artes, es reconocida la muestra Plástica Cubana Contemporánea: Homenaje a José Martí como la anti-bienal frente al intento de inauguración del Palacio de Bellas Artes en 1951 con la II Bienal Hispanoamericana de Arte, ésta última “motivó la repulsa y abstención de casi la totalidad de los artistas cubanos de significación” (2013, pág. 12) , en adelante se organizaría la Bienal de la Habana. De hecho, luego de instaurado el gobierno revolucionario, el museo cambia su concepción y se convierte en un museo que alberga entre otras, obras de arte recuperadas de colecciones particulares que en adelante formaron parte del patrimonio que alberga dicha institución. Este hecho no excluye de ninguna manera el arte hispano, el museo organiza entre sus muestras, las Salas Europeas como parte de las exhibiciones del arte internacional.

Es similar la situación en las celebraciones de lo que suele llamarse el día de la hispanidad, en Cuba se realiza un evento privado en la residencia del embajador y sus familiares, en el Centro Austriaco que también se une a tal celebración o en la sede diplomática del Consulado Español, con algunos invitados religiosos, de la sociedad civil y personajes representativos de la cultura y el arte de la isla y en ocasiones, el evento es patrocinado por empresas españolas con presencia en Cuba (Grupo Excelencias, 2004) ; en este tipo de eventos se puede encontrar actividades relacionadas con la herencia hispana musical y conferencias alusivas a personajes hispanos como la reina Isabel, la Católica (Cuba Headlines en Español, s.f.); (España celebra en Cuba la Hispanidad con 800 invitados, s.f.). La Cuba revolucionaria no arraiga en su calendario el día de la raza o la fiesta española, más allá de este dispositivo diplomático, en la isla se pasa por desapercibida tal celebración.

En el caso de las representaciones de los sujetos del Caribe hispano en el Museo Nacional de Bellas Artes⁵, es posible encontrar algunas referencias al “imperial encounters” (Doty, 1996). Lo primero en señalar, es la restricción en la toma de fotografías en la mayoría de museos de la Habana, este aspecto por supuesto restringe las descripciones posibles, aun así, se intentará dar cuenta de esta situación con el apoyo de textos que muestran dichas representaciones. En las obras expuestas, es posible reconocer dos alusiones a Cristóbal Colón, la primera de ellas es *Colón ante el Consejo de Salamanca* una pintura del artista cubano Miguel Melero Rodríguez, en la imagen aparece Colón de pie en el centro del lugar, rodeado de obispos y a su lado, una mesa que entre otras tiene sobre sí, un globo terráqueo y algunos documentos que bien podrían estar allí, para justificar sus hazañas en alta mar.

La segunda obra, *Embarque de Colón por Bobadilla 1893*, de Armando García Menocal, un artista cubano que realiza estudios en Madrid; esta obra en particular fue “pensada para la exposición internacional de Chicago de 1894” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2013) y censurada por el Comisionado Español de esa época. El autor capta el momento histórico en el que Colón es esposado y repatriado desde la Española por orden de Bobadilla, se observan retratos del grupo

poblacional hispano –soldados con alabardas, un religioso y sujetos hispanos con vestuarios de la época-, en medio de un paisaje realista entre la playa y los barcos esperando por el almirante. Estas pinturas pueden identificarse con el posicionamiento de una lente crítica en la historia del arte cubano, en ambos casos, el sujeto histórico central es un Colón apresado y enjuiciado por sus compatriotas y aunque, la obra de Menocal “se conecta más con la tradición española” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2013), es de resaltar que, si bien el grupo social, el paisaje y la historia que representa, está más próximo al imaginario hispano, ahora se hace desde de un lugar de enunciación subalterno y desde la visión epistemológica distinta, un cubano que entiende que su arte es un dispositivo de poder para subvertir las lógicas sobre las cuales, se han considerado las expresiones artísticas.

Las relaciones que se establecen con el arte en la colonia – siglo XVI al XIX - expuesto en el libro Colección de Arte Cubano (2013) del Museo Nacional de Bellas Artes de la Habana, da cuenta de la influencia del modelo europeo, específicamente la fuerza del sur de España en las representaciones religiosas, retratos y paisajes; en cuanto al componente religioso se destaca *La Santísima Trinidad* del artista cubano José Nicolás Escalera Domínguez, en el retrato sobresalen personalidades políticas y religiosas de gran influjo (*Retrato de Don Luis Ignacio Caballero 1802* del pintor Juan del Río), (*Retrato de Justa de Allo y Bermúdez*, de Vicente Escobar Flores⁶), éste último representa las imágenes de la nueva clase, la burguesía criolla y la influencia estética de la tradición española, aunque rápidamente pasa de retratos de blancos a visualizar escenas cotidianas de afrodescendientes, mestizos, niños pobres en la escena de la plaza pública, gente común, como por ejemplo el *Día de Reyes en la Habana* de Víctor Patricio Landaluze Uriarte y *Pilluelos 1896* de Juana Borreri Pierra, cubanos que de alguna manera se alimentan de los movimientos artísticos y lógicas del momento histórico en el que viven, pero que se sitúan en el lugar del observador que experimenta la vida y que se encuentra como mediador, en diálogo con los sujetos representados; finalmente, el paisaje bucólico que realza las características propias de la naturaleza y las relaciones entre el paisaje y la cubanía (*Rincón del Valle al Atardecer* de Henry Cleenewerck), (*Paisaje Marino 1877* de Esteban Sebastián Chartrand Dubois), a este respecto se evidencia el transcurrir de la percepción idílica a la corriente realista, también “influencia directa de la pintura española” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2013, pág. 34). El texto en mención, da cuenta de los trabajos artísticos de cubanos y extranjeros, radicados en la isla o en el exterior, en un momento histórico que se sitúa como el arte en la colonia, desde el siglo XVI al siglo XIX, finaliza en 1894 cuando se reconoce el cambio de siglo.

En el museo también es posible toparse con una colección litográficas y cromolitográfica que incluye personajes africanos -*Los negros curros*, de la serie tipos y costumbres de la Isla de Cuba, 1881-, retratos de personajes anónimos, principalmente mujeres blancas; imágenes de hombres y mujeres de descendencia africana que charlan en las calles o en los cañales, representan actividades cotidianas de hispanos y afros en villas, plazas y parques; un arte costumbrista y realista inspirado en las migraciones africanas a la isla de cuba. También incluye mapas históricos con un lugar preponderante en los imaginarios que se construyen sobre el Caribe hispano, éstos presentan información geográfica de la isla, vistas panorámicas de puertos, imágenes de barcos, retratos de personalidades políticas y religiosas destacadas en la época. De los elementos cartográficos encontrados en las exposiciones se encuentra el Mapa Histórico Pintoresco Moderno de José María de la Torre Muget, un elemento representativo de autoría española dedicado al Señor Nicolás Peñalver y Peñalver que resalta libertad del comercio y la población blanca, un mapa de Abraham Ortelius y de Gerardus Mercator que representan los dominios insulares

españoles. Esta colección también carece de narrativa, no se evidencia un texto reflexivo que acompañe tales representaciones, se dejan puestos como objetos históricos muy valiosos, pero sin narraciones que posibiliten que ese pensamiento crítico lleve al público a interpretaciones más complejas.

Si bien, Cuba cuenta con escenarios y reflexiones académicas sobre su historicidad, su identidad y su proyecto cultural alternativo, éstos debates deben afianzarse en los espacios museísticos con mayor ahínco, las exposiciones y representaciones de algunos museos carecen de narrativas que den cuenta de este enfoque crítico, no basta con hacer de los museos gabinetes de objetos valiosos, la narrativa debe tener un lugar de preponderancia sin perder de vista la proyección social que tanto los caracteriza y que permite esa interpretación colectiva. Es importante, como bien lo señala García Perdigón “replantear a la museografía no solo desde las colecciones que posee el museo, sino también integrando a todas las ciencias que estudian al ser humano y la sociedad” (2014, pág. 74). En lo que respecta al *encuentro imperial* y que en este escrito hace referencia a un momento del proceso de colonización, en los museos de la Habana no es posible identificar esa historia crítica que se encuentra en documentos de investigación de ciencias sociales y humanas; más bien, las narrativas que acompañan las pocas representaciones sobre este momento en específico, son escasas. Se trata de hacer del museo un espacio en el que enfoque decolonial, que propone un diálogo epistémico, interpretativo e intercultural, tienda puentes en ese evidente divorcio que subyace en las formas y lógicas museísticas de Cuba.

Por otra parte, Cuba se reconoce como lugar subalterno y dota de sentido, historicidad y valor a los sujetos protagonistas de la realidad social, política y cultural de país. De hecho, los propios sujetos subalternos se convierten en gestores del saber museístico cuyas relaciones con las representaciones y las narrativas, son construidas desde la lente de un protagonista y en interacción con las agencias históricas o por familiares y la comunidad, que se convierten en lectores e interpretadores de los momentos históricos. El efecto de la revolución como proyecto alternativo de nación, se evidencia en las formas y lógicas sobre las cuales se entiende al museo, espacio político, social y cultural de convergencia del sujeto revolucionario.

Reflexiones

Si bien es posible entender a Cuba como un lugar de enunciación subalterno que instala este carácter en las agencias al interior del museo, también es recurrente percibir que, el diálogo interepistémico se pierde, algunos museos parecen más gabinetes de objetos valorados como artes decorativas que posibilidades para el debate epistemológico; el lugar seleccionado y la organización del mobiliario, dan cuenta de momentos y personajes históricos coloniales, cuyos discursos y narrativas no son incorporados al escenario museístico para confrontarlos con esa producción ontológica y epistemológica que se construye en este territorio de enunciación alternativo.

También, es importante señalar que las reflexiones sobre identidad cubana y el enfoque crítico que se visibiliza en textos de autores cubanos sobre sí mismos y sobre el proyecto de la modernidad temprana, quedan por fuera de las narrativas museísticas. Ahora bien, es escaso encontrar elementos de actualidad intercultural, más bien en la Habana es posible hallar museos específicos que gestionan al patrimonio cultural en entidades separadas y los sujetos que no hicieron parte del proyecto revolucionario, subjetividades antirrevolucionarias y las diásporas

quedan invisibilizados y silenciados en esta apuesta de reivindicación de la Revolución Cubana desde una lente partidista.

Finalmente, no es posible entender a los museos como escenarios neutrales, más bien, se pueden analizar como organizaciones que se encuentran cargadas de posiciones políticas, sociales y culturales al organizar los espacios, objetos o representaciones; al determinar los parámetros de decoración y el lugar que ocupan unos objetos-sujetos con respecto al espacio en general, y a “otros” objetos-sujetos en particular. A partir de esta puesta en escena, los museos construyen nociones, discursos y narrativas del pasado y del presente, del arte, la arqueología, los sujetos protagonistas y la cultura.

Referencias

Álvarez, N., Fran Leal, G., & Lorente Feble, A. (12 de Enero de 2016). Las representaciones del sujeto cubano en los museos. (D. C. Navarro, Entrevistador, D. C. Navarro, Editor, & D. C. Navarro, Traductor) La Habana, Cuba: Unaula.

Centro Nacional de Conservación, Restauración y Museología de Cuba. (09 de enero de 2015). *Almanaque de la Prensa*. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de Almanaque de la Prensa: amanaquedelaprensa.cip.cu

Consejo de Ministros. (02 de Mayo de 2013). Decreto 312. *Decreto 312*. La Habana, Cuba.

Cuba Headlines en Español. (s.f.). *El Centro Asturiano de la Habana celebra el día de la hispanidad*. Obtenido de http://www.cubaheadlines.com/es/2008/10/12/13869/el_centro_asturiano_de_la_habana_celebra_el_dia_de_la_hispanidad.html

Doty, R. L. (1996). *Imperial Encounter: the politics of representation in North-South relations* (Vol. 5). (U. o. Press, Ed.) London: NED - New Edition.

España celebra en Cuba la Hispanidad con 800 invitados. (s.f.). Obtenido de <https://www.martinoticias.com/a/invitados-recepcion-embajador-espana-en-cuba/77357.html>

Ferrer Orts, A., & Madrid Letelier, A. (Julio de 2016). El Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago (Chile) a través de sus publicaciones: 1922-2009. *Universum*, 31(1), 141-151.

García Perdigón, J. R. (2014). La labor museológica de la Revolución cubana y el proceso de transformación en la proyección social de los museos en Cuba. *Intervención: Revista de conservación, restauración y museología*(9), 65-75.

Grupo Excelencias. (2004). *Excelencias Magazines*. Obtenido de Festejan Día de la Hispanidad en La Habana: <http://www.revistasexcelencias.com/excelencias-turisticas/una-mirada-hacia-el-alba/evento/festejan-dia-de-la-hispanidad-en-la-habana>

Guanche, J. (2008). *Componentes étnicos de la nación cubana*. La Habana, Cuba: Ediciones Fundación Fernando Ortíz.

Menchada, R. (2009). Parlamento Aprueba nueva ley de museos.

Ministerio de Cultura, Cuba. (73-80 de enero-junio de 1985). Propuesta de restauración de la plaza vieja de la Habana. *Ciudad y Territorio*.

Museo Nacional de Bellas Artes. (2013). *Colección de Arte Cubano*. (S. M. González, Ed.) La Habana, Cuba: Museo Nacional de Bellas Artes.

Suárez, N. (1996). *Fernando Ortíz y la Cubanidad*. La Habana, Cuba: Ediciones la Unión.

Notas

¹ Licenciada en Ciencias Sociales (UPTC) y Maestría en Ciencia Política. Autónoma Universidad de los Andes - Colombia. carolina.navarro888@gmail.com

² Néstor Álvarez es el actual Director Nacional de Museo, de la Vicepresidencia de Museos del Consejo Nacional de Patrimonio Cultural.

³ “La categorización de los museos es el proceso mediante el cual se evalúa el desarrollo alcanzado por la institución, en razón al valor de los bienes que atesora, el impacto hacia la comunidad y la cantidad de visitantes” (Consejo de Ministros, 2013)

⁴ Ley No. 1, del 16 de agosto de 1977, Protección al Patrimonio Cultural – Decreto 118 del 23 de septiembre de 1983; Ley No. 2 del 16 de agosto de 1977, Monumentos Nacionales y Locales – Decreto 55 del 29 de noviembre de 1979; y Ley 106 del 13 de agosto de 2009, Sistema Nacional de Museos – Decreto 312 del 29 de noviembre de 1979

⁵ Este museo se toma como referencia para realizar las interpretaciones sobre las representaciones de los sujetos del Caribe hispano, por su variedad y generalidad en el momento de presentarse como espacio de posibilidad para el encuentro.

⁶ Es importante resaltar que “Vicente Escobar Flores pertenecía a una familia de la burguesía negra y se acoge a la Real Cédula de Gracias al Sacar – Aranjuez, 10 de febrero de 1795, al cual dispensa de la calidad de pardos y mulatos a los que cumplieran determinados requisitos contenidos en la Real Orden” (Museo Nacional de Bellas Artes, 2013; p. 26)

Vínculos transferenciales y enseñanza durante la educación en pandemia Transference link and teaching during pandemic education

Juan C. Franco¹
Graciela Susana Pascualetto²
Daiana Stella³

Resumen

La pandemia COVID 19 alteró sustancialmente el funcionamiento de las instituciones educativas. Mientras sus espacios están vacíos, los/as directivos/as y docentes procuran estrategias comunicacionales y pedagógicas para sostener el contacto con los/as estudiantes y sus familias, cuya cotidianidad también está visiblemente afectada. En este contexto y como parte del proyecto de investigación “Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula”, desde la cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, realizamos entrevistas en profundidad con tres docentes que egresaron de la misma Facultad en los últimos años y que ahora están trabajando en colegios secundarios de diferentes localidades de la provincia de La Pampa. El proyecto indaga sobre los vínculos transferenciales en la relación docente-estudiantes durante las interacciones que se producen en las aulas. En esta situación inédita de ausencia física y de intercambios remotos mediante las tecnologías disponibles, nuestro propósito es aproximarnos a las modalidades que adoptan la/los profesores entrevistados ante el desafío de sostener los vínculos intersubjetivos y desarrollar actividades que permitan la continuidad de las trayectorias escolares. Tarea que resguarda el derecho a la educación y el cuidado de las/los estudiantes que en situación de aislamiento/distanciamiento social pueden seguir aprendiendo.

Palabras clave: pandemia COVID 19; vínculos transferenciales; tecnologías virtuales; enseñanza; aprendizaje; mediaciones

Abstract

The COVID 19 pandemic substantially altered the functioning of educational institutions. While their spaces are empty, directors and teachers seek communicational and pedagogical strategies to maintain contact with students and their families, whose daily life is also visibly affected. In this context and as part of the research project "Teaching subjectivities and transference links in the classroom", from the Chair of Psychology of the Faculty of Human Sciences of the UNLPam, we conducted in-depth interviews with three teachers who graduated from the same University Department in recent years and are now working in secondary schools in different towns in the province of La Pampa. The project investigates the transference links in the teacher-student relationship during the interactions that take place in the classrooms. In this unprecedented situation of physical absence and remote exchanges through available technologies, our purpose is to approach the modalities adopted by the interviewed teachers in the face of the challenge of sustaining intersubjective links and developing activities that allow the continuity of school routes. Task that safeguards the right to education and care for students so that, in a situation of isolation / social distancing, can continue learning.

Keywords: COVID 19 pandemic; transference links; virtual technologies; teaching; learning; mediations

Recepción: 7/10/2020

Evaluación 1: 10/10/2020

Evaluación 2: 7/11/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

Como parte del proyecto de investigación “Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula”, Resolución 586/18 CD, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, en el contexto de la pandemia por el COVID 19, consideramos oportuno indagar sobre la tarea educativa y los vínculos transferenciales entre docentes y estudiantes del nivel secundario mediante la utilización de diversas herramientas, mediaciones y estrategias pedagógicas. Para ello, entrevistamos a una profesora y dos profesores que estudiaron en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam en los últimos años y que cursaron la asignatura Psicología, a la que pertenecemos. Realizamos las conexiones a través de Google Meet, aplicación que nos permitió durante el mes de agosto efectuar encuentros donde el intercambio y la comunicación fluyeron para expresar situaciones que se vivencian en estos tiempos de pandemia.

Nos interesa conocer y recuperar la visión de estos jóvenes por dos motivos principales. El primero se relaciona con su socialización en épocas de tecnologías digitales y el manejo que poseen de ellas tanto con fines de estudio, enseñanza y aprendizaje, como de comunicación y entretenimiento. El segundo, por su mirada acerca de los vínculos docente-alumnos/as, contenido sobre el que desde hace varios años se pone mucho énfasis en la asignatura.

En consonancia con esta perspectiva, las hipótesis del proyecto de investigación plantean que las experiencias subjetivas previas de los/las profesores/as y de los/las estudiantes generan condiciones vinculares para que se produzcan determinados tipos de procesos transferenciales en la relación educativa y que las modalidades que adoptan estos vínculos favorecen u obturan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando hablamos de procesos transferenciales nos referimos a la noción presentada por Sigmund Freud ([1913] 2005) quién sostiene desde el psicoanálisis que en las relaciones humanas tenemos ciertos clisés o modelos de relación con el Otro, los que se repiten o se transfieren a aquellos que ocupan un lugar de autoridad, como el psicoanalista o la/el maestra/o. Nos advierte que estos procesos dominan todas las relaciones de una persona con su entorno. Por su parte, Aichhorn ([1925] 2006) nos recuerda que con este concepto se quiere significar la respuesta emocional de la/el alumna/o hacia un educador/a, consejera/o o terapeuta.

Todo sujeto en situación de aprender establece una relación afectiva con la figura del docente y mediante él con el conocimiento, la cultura y la institución. En esta relación afectiva de transferencia (Freud [1932] 2008); Blanchard Laville 2004, Allidieri 2004; Tizio 2005, Jiménez Silva y Páez Moltanbán 2008) la/el docente se convierte en una superficie proyectiva totalmente privilegiada de manera que las/os estudiantes pueden depositar en ella/él modalidades vinculares que han adquirido a lo largo de su historia vital, a partir de la relación con otras/os significativos y con instituciones de la infancia. La transferencia se produce por los mecanismos de proyección o

desplazamiento y de identificación proyectiva como componentes psíquicos inconscientes. Según la perspectiva psicoanalítica, la/el estudiante deposita en el lugar de la/el docente sus fantasías de un saber total, que supuestamente la/el profesor/a posee. Este lugar de saberlo todo, de conocerlo todo, es insostenible, ya que la/el docente tiene las mismas limitaciones estructurales que la/el alumno y debe enfrentar su mismo no saber básico, su duda, y la complejidad de lo que la verdad, como categoría inapropiable, significa.

Presentadas las definiciones centrales que atraviesan este artículo, cabe agregar que su propósito es explorar las modalidades que asumen los vínculos transferenciales durante la enseñanza en pandemia a través de la experiencia de docentes jóvenes que respondieron a nuestra invitación de realizar entrevistas en profundidad por vía virtual permitiendo dar continuidad al proyecto de investigación y nutriendo nuestras prácticas docentes a nivel universitario, que también se realizan en forma remota.

La enseñanza y los vínculos en tiempos de COVID 19

La situación de pandemia provocó un fuerte impacto en los hogares y en las escuelas ya que produjo un quiebre en las costumbres y actividades habituales e impuso otros modos de actuar, relacionarse, trabajar y estudiar teniendo presente en todo momento la necesidad de cuidado por sí mismo y por las/os otras/os. Para los equipos de conducción y las/los docentes fue un desafío inesperado que implicó e implica un esfuerzo personal y profesional importante ya que se debieron modificar las planificaciones, realizar acuerdos institucionales, afianzar el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), elaborar propuestas didácticas diferentes, bregar por mantener el vínculo con las/os estudiantes, comunicarse con ellas/os en horarios distintos a los escolares y realizar evaluaciones a distancia, más de las veces sin poder verlas/os ni escucharlas/os. Además, muchas/os de las/os profesores tienen hijas e hijos que también estudian en forma virtual y requieren del acompañamiento adulto en el hogar.

Dadas estas circunstancias, en 2020 la posibilidad de indagar sobre los procesos vinculares entre docentes y alumnas/os está atravesada por la situación sanitaria que vive el país y las medidas de aislamiento y/o distanciamiento social dispuestas por las autoridades nacionales y provinciales que determinaron la suspensión de las actividades escolares presenciales a partir del 16 de marzo, apenas dos semanas después de comenzar el período lectivo⁴.

En un manto de incertidumbre, escuelas, docentes, familias y estudiantes se vieron en la necesidad de adoptar formas distintas para garantizar el derecho a la educación y la obligatoriedad establecida por ley. En este contexto, las TIC pasaron a ser centrales para el desarrollo de la tarea, desafío enorme para todas/os las/os actores involucradas/os dadas las diferencias y desigualdades existentes en la disponibilidad de estos recursos y en las capacidades para su utilización, tanto por parte de docentes como de estudiantes, madres y padres. No obstante, la tarea se sostuvo con el propósito de dar continuidad a las trayectorias educativas de las/os estudiantes a pesar de su ausencia física, requiriendo a las/os docentes, como expresa De los Santos (2007):

superar la función transmisora para complementarla con una dimensión más dinámica, es decir, como formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador

de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, facilitador de búsquedas, o dinamizador de nuevas situaciones comunicativas. (p.186)

Se trata de introducir nuevas mediaciones pedagógicas (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1993) a las que las/os profesores realizan en el aula pues las tecnologías al mismo tiempo que aportan posibilidades muy potentes exigen otros saberes y habilidades para quienes enseñan y para quienes aprenden.

Docentes entrevistados

Se trata de tres docentes egresada/os en los últimos años de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Una de ellas es profesora de Historia y ejerce el oficio en la ciudad de General Pico, ciudad del norte de la provincia de La Pampa. El segundo es profesor de Geografía y trabaja en escuelas de la ciudad de Santa Rosa y localidades cercanas y más pequeñas como Toay y Anguil; asimismo dictó asignaturas en contextos de encierro. El tercero es profesor de Historia, reside en Santa Rosa, pero viaja a la localidad de La Reforma distante 270 km, en el centro oeste, donde trabaja en un colegio de la modalidad ruralizada que reúne a varias/os estudiantes de zonas cercanas y jóvenes del campo en agrupaciones pluriaño.

Los dos profesores y la profesora comparten esta época con las particularidades que impone la cuarentena, con encuentros y desencuentros. Los tres son nativos del presente y desde su juventud, al ocupar su lugar como adulta/os, profesora/es, acompañan la vida cotidiana de las y los estudiantes. El hecho de compartir las vicisitudes de la época, les permite una mirada más próxima y una mayor comprensión de las subjetividades que se despliegan en las escuelas. Sus intervenciones muestran que piensan en un otro (estudiante), que si bien no está cerca de ella/os físicamente, tiene derecho y merece la oportunidad de participar en el proceso transformador de la educación, en términos de Paulo Freire (2013).

Desde este lugar de asimetría y en la perspectiva de Zelmanovich (2003) están cumpliendo una función de amparo que en las actuales condiciones queda menguada por el impedimento de habitar el mismo espacio y compartir las redes intersubjetivas de la convivencia. La autora citada se refiere a la importancia de contar con un escenario donde se pueda tejer una trama imaginaria de cuidado hacia las nuevas generaciones. Considera que las y los adultos/os deberían comprender que niñas, niños y adolescentes se encuentran en proceso de constitución subjetiva, es decir de construcción de posibles identidades (por)venir. Entonces resulta importante ofertarles un espacio, una oportunidad donde desplegar y ensayar los diversos personajes que forman parte del drama subjetivo que las/os atraviesa. Zelmanovich invita a una reflexión bien potente: no debemos aumentar el desamparo que viven las y los jóvenes, dejándolas/os solas/os, sino dar margen a los ensayos, pero siempre cerca. Ahí mismo propone al mundo de las y los adultos/os revisar algunas sentencias que suelen considerarse con ellas/os, creer que su destino está escrito a partir del juego de personajes. Por el contrario, el mundo adulto debería brindar nuevas oportunidades y funcionar como una maya protectora de las generaciones jóvenes.

María Lujan, la búsqueda de alternativas de comunicación y enseñanza

María Luján es profesora de Historia, tiene 26 años y una antigüedad de dos años y medio en la docencia. Trabaja en cinco colegios de la ciudad de General Pico en turno mañana, tarde y noche dado que una de las instituciones es de educación de jóvenes y adultos. Sobre los inicios de la cuarentena explica:

El primer mes fue muy caótico, no solamente para nosotros como docentes sino para el equipo directivo porque todo el tiempo llegaban directivas nuevas, no sabíamos si teníamos que enviar las actividades por Drive, por Whatsapp o Facebook, porque cada escuela se había organizado diferente, dependía también de las realidades de los estudiantes.

En la conversación comenta con emotividad que al principio le costaba y le dolía no poder relacionarse cara a cara con las/os estudiantes. Luego entendió que no había otra forma de seguir y buscó distintas estrategias para llevar adelante la tarea poniendo de relieve la variedad de medios tecnológicos empleados y las distintas modalidades de comunicación que fue logrando.

Cabe señalar que en las palabras de la joven docente aparece cierta angustia. Se siente afectada por perder el contacto semanal con las y los estudiantes, la posibilidad de conocerse y compartir; sobre todo porque al suspenderse las clases presenciales al inicio del año escolar se perdió la posibilidad de consolidar el vínculo educativo mediante la convivencia.

En la continuidad de su relato se puede advertir que se produjo en ella un movimiento subjetivo que la llevó a bucear, dentro del abanico de medios posibles, nuevos recursos de comunicación y es allí cuando surgió el empleo de distintas tecnologías, herramientas que le permitieron el acercamiento y la enseñanza.

Según dice, el lugar donde el encuentro docente-alumnas/os resultó más sencillo es

en una escuela técnica con orientación en informática. La institución ya contaba con una plataforma virtual en la que se incluye bibliografía, información y propuestas de enseñanza y aprendizaje. Relata que con las/os alumnas/os de esta escuela armó un grupo de Whatsapp para lograr contactos más fluidos y realizó tres clases por Zoom, actividad que le produjo gran alegría y satisfacción ya que pudo ver a las/los estudiantes, observar sus gestos, preguntarles cómo estaban y hablar desde lo personal, además de abordar los contenidos de estudio.

Con énfasis y emoción, María Luján comenta que las interacciones por Zoom resultaron un ámbito para encontrarse o reencontrarse con sus estudiantes y habilitar un espacio para propiciar el diálogo. Un espacio para poder mirarse, reconocerse y comunicarse, pero también un momento educativo para abordar los contenidos a enseñar.

La profesora recupera el vínculo transferencial iniciado al comienzo de las clases y es por eso que en su decir destaca esa necesidad de ver y mirar a las/os estudiantes, reconocerlas/os, recordar gestos o señales que al parecer aloja en sus recuerdos de las clases presenciales. Ese encuentro nos permite pensar sobre el ejercicio del mirar, mirarse como una forma de comunicación entre las/os adultas/os y las nuevas generaciones para tratar de construir o bien dar continuidad al vínculo transferencial.

María Luján también se desempeña en una escuela “I”, denominación dada por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa a instituciones de las ciudades de General Pico y Santa Rosa ubicadas en zonas vulnerables cuya modalidad apunta a la inclusión, innovación e integración de los tres niveles (Inicial, Primario y Secundario). Aquí se habilitó un grupo de

Facebook y además se utiliza la aplicación Drive para subir las actividades y recibir los trabajos de las y los estudiantes. Al principio resultó dificultoso pero ella fue animando a las y los jóvenes a contactarse, preguntar, presentar sus inquietudes e incorporó también un grupo de Whatsapp, medio que ayudó a mejorar las interacciones y en consecuencia los vínculos intersubjetivos.

Afirma que las/os estudiantes tienen que saber que el/la profesora está, que se pueden conectar, que se puede conversar, que se pueden contestar dudas, aunque no se encuentran físicamente en el aula. Tal es así que cuando le llegan mensajes en horarios nocturnos, contesta primero con el *recibido* para responder las consultas o corregir los trabajos cuando le resulta más oportuno. En este sentido, pareciera ser que la no presencialidad y el aislamiento social por la pandemia llevara a las/os adolescentes a estudiar y comunicarse con sus profesores/as en momentos impensados para la escuela que conocemos.

También aquí puede observarse que la profesora produjo otro movimiento en su tarea docente, iniciando nuevas formas de encuentro y comunicación con las y los jóvenes escolarizadas/os y es allí donde el Whatsapp surtió efecto frente al desafío de la comunicación y la enseñanza dando lugar a explicaciones sobre los contenidos, a preguntas y aclaración de dudas mediante mensajes de texto, audios e imágenes que favorecen las posibilidades de comprensión.

María Luján agrega que en otro de los colegios donde se desempeña también se emplea la aplicación Drive y se envían audios por Whatsapp con las explicaciones de las clases. Aquí actúan como mediadores los auxiliares docentes quienes mandan el material a los/las estudiantes. Luego los reciben y los entregan a las/os profesoras/es. Ella además utiliza el correo electrónico para comunicarse directamente con las/os alumnas/os a fin de responder preguntas o evacuar dudas. Por otra parte, para evitar que algunas/os estudiantes se desvinculen, se les entregan las actividades en forma impresa, éstos las devuelven y desde el colegio se las acercan a las/os profesoras/es. Dice al respecto:

nosotros armamos un audio o un video explicando la clase que mandamos, las actividades, la temática, algo que nosotros creamos relevante para que los estudiantes puedan entender y eso los preceptores lo reenvían, nosotros no tenemos contacto directo en esa escuela con los chicos por Whatsapp, si por mail, por mail, por el drive se maneja de esa forma.

El cuarto colegio al que se refiere la entrevistada, creó una plataforma virtual en la cual se envían y reciben los materiales académicos y se efectúa el seguimiento de los/las estudiantes con la participación de distintos actores institucionales.

Por último, y en relación a la escuela para jóvenes y adultos, se trata de un grupo al que no conoció personalmente antes de la pandemia y con el cual el contacto es menor. El medio que se emplea es Whatsapp y hay horarios habilitados para cada profesor/a entre las 20 y las 24 Hs. El suyo coincide con la hora de la cena por lo cual del total de estudiantes (alrededor de 50), logra contacto con 10 o 15. Algunos/as no manejan la tecnología o poseen escasos medios en sus hogares y los tienen que compartir con toda la familia.

La profesora comenta que los equipos directivos de las distintas instituciones supieron adaptarse a la situación y que acompañan a los/las docentes en su tarea. En muchos casos, concurren a los hogares para hablar con las madres o padres y llevar materiales, lo que según su opinión acercó muchísimo a las/os estudiantes. Destacó la tarea de los/las referentes tecnológicos de cada colegio

quienes intervienen ante cualquier problema, aunque considera que aún hay falencias y problemas de conectividad.

Con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje indica que en la virtualidad se observa en mayor grado la dificultad de comprensión de las consignas dado que a veces no resultan totalmente claras y las/os profesoras/es no pueden realizar explicaciones como lo harían en la presencialidad, en la relación cara a cara. Agrega que los audios y videos resultan beneficiosos para favorecer la comprensión y que el grupo de Whatsapp es el medio que más emplean para hacer preguntas y aclarar dudas.

Es posible advertir que en instituciones como las que describe María Luján, auxiliares docentes y directoras/es acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este apuntalamiento permite la construcción de nuevas formas de cuidado y contención de las y los jóvenes, ya sea sosteniendo propuestas virtuales o mediante el acercamiento de las actividades escolares a estudiantes que no siempre cuentan con los medios en sus hogares. Esta situación pone al descubierto las desigualdades en materia tecnológica que dejan en situación de desventaja a quienes carecen de dichos recursos, condición que las escuelas procuran compensar entregando y recibiendo el material en forma impresa. No obstante, se sabe que hay estudiantes que no volvieron a conectarse con las instituciones.

Danilo, el sostén de los vínculos transferenciales en la virtualidad

Danilo tiene 29 años y es profesor de Geografía con una antigüedad de aproximadamente cinco años en la docencia. Al iniciar la entrevista comenta que en la incertidumbre del comienzo de la cuarentena las instituciones recibieron orientaciones ministeriales y establecieron modalidades de trabajo.

Hubo un tiempo de preparación y un inicio que involucró a directivos/as, asesores/as pedagógicas/os y docentes quienes al contactarse con las/os estudiantes encontraron situaciones dispares en cuanto a la disponibilidad de tecnologías en los hogares y a la disposición de las/os jóvenes y sus familiares. Así lo expresa:

en realidad, todos sabemos que el colegio termina siendo como el prisma donde se ven todas las realidades sociales, quizás a mí si bien es un pueblo que en gran parte la sociedad es bastante humilde, de trabajadores con problemas de falta de asistencia por parte del municipio y de provincia, la escuela tiene un rol importante, digamos que está presente dentro del pueblo.

Las experiencias a las que el profesor se refiere corresponden a dos localidades, Toay y Anguil, ambas cercanas a la capital provincial.

Dice que desde el principio su intención fue generar una propuesta didáctica dinámica y comprensible, especialmente para las/os alumnas/os de primer año de Toay, teniendo en cuenta la novedad que para ellas/os representa el colegio secundario en cuanto a contenidos, metodología y convivencia. Dado que el período de presencialidad fue muy corto, todavía se encontraba en una etapa de diagnóstico con el propósito de pensar luego la propuesta a desarrollar durante el año. En este sentido, manifiesta que comenzaban a conocerse mutuamente y que los vínculos intersubjetivos con sus estudiantes estaban recién instaurándose.

El profesor comenta la frecuente intervención de las madres y los padres haciendo preguntas y pidiendo aclaraciones o sugerencias para que sus hijas/os puedan realizar la tarea, convirtiéndose en mediadores en el vínculo docente-alumnas/os. El envío y seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje está a cargo de la asesora pedagógica, quién de esta manera también actúa como mediadora en la relación educativa, hecho que si bien produce mayor distancia entre profesoras/es y estudiantes, aporta la posibilidad de un registro sistemático del desarrollo de la actividad de todo el colegio.

En el caso de las y los adolescentes de tercer año de la localidad de Anguil, estaba en el proceso de despliegue de propuestas de trabajo para el año. En la conversación, remarca que uno de los desafíos mayores durante la pandemia debido a la no presencialidad es buscar sostenes, retomar el vínculo que se estaba construyendo y sobre todo afianzarlo a través de la interacción virtual.

Observa que con las y los estudiantes de tercer año, la comunicación es más fluida y el envío, recepción y devolución sobre los trabajos, más directa. Uno de los recursos que le resultó más efectivo fue la aplicación Whatsapp para hablarles, escribirles o bien enviar audios sobre los contenidos de enseñanza y videos referidos a dichos temas.

Señala que con frecuencia las tareas le llegan por la madrugada, aunque él responde en horarios diurnos, situación que coincide con lo comentado por la profesora María Luján, como si fuese una modalidad adoptada por muchas/os adolescentes en esta etapa de aislamiento/distanciamiento social.

El profesor reconoce que la relación escolar se asienta en un vínculo transferencial donde emergen sentimientos y emociones propias de la afectación que se produce en esas instancias. Su tarea parece apoyarse en dos dimensiones. Por un lado, en la disponibilidad para configurar una relación escolar con ellas y ellos y, por el otro, ofreciendo un espacio y un tiempo de comunicación a fin de mitigar la distancia que impone la pandemia y estar cerca para orientarlas/os con las consignas y para responder consultas sobre los trabajos, como forma de sostener el vínculo y estar atento para brindar su ayuda de manera remota.

Por otra parte, asevera que la comunicación entre compañeras/os para el desarrollo de las actividades escolares es muy escasa, notándose no solo la ausencia del cuerpo físico, sino también la del grupo y las posibilidades de interacción que surgen al estar juntos, compartiendo el espacio, el tiempo, la tarea y creando de esta manera un discurso común.

En las localidades donde Danilo trabaja, las familias no siempre cuentan con recursos para cuestiones como la conectividad. Es muy probable que se prioricen razones vinculadas a la sobrevivencia, para lo cual –según refiere- hay fuerte presencia del gobierno municipal ofreciendo su ayuda. En estos casos:

se mandan trabajos con cadetes para los que no están en el pueblo, porque también hay parte de la matrícula que los padres trabajan en el campo y se han ido a ayudar o estar con ellos, con su familia, lo que fuese.

El compromiso que asumen las instituciones escolares nos lleva a pensar en la gran cantidad de sostenes necesarios para la efectividad del acto educativo. Bleichmar (2008) advierte que el sujeto no puede ser/quedar reducido a la vida biológica pues de esta manera la subsistencia se reduce a la inmediatez, razón por la cual no hay que dejar de enseñar, abordando formas de responsabilidad y solidaridad que promuevan nuevas posibilidades en las generaciones jóvenes.

Consideramos que la presencia del Estado en este tipo de prácticas muestra que las instituciones y sus adultas/os se configuran como agentes de subjetivación y/o re-subjetivación con una posición ético político que en estas circunstancias permite ofrecer condiciones para garantizar la educación obligatoria.

Alfredo, el desafío de la educación rural

Alfredo es profesor de Historia, tiene 28 años y cuatro de antigüedad en la docencia. Se desempeña en el colegio secundario de La Reforma, localidad ubicada en el ámbito rural, un contexto muy diferente al de su socialización. Así lo explica:

Es un lugar muy distinto a donde yo me crié y viví toda mi vida y estás en contacto con un ambiente que es el rural, cuando yo jamás me desarrollé en una comunidad distinta a la mía, más cercana, más cotidiana. Y bueno, el desafío a la adaptación siempre me pareció fascinante más allá de que el paisaje siempre me interesó mucho. Es un lugar donde paso la mitad de la semana, este es un montón de tiempo para que tenga un vínculo con el pueblo, con el río, con la tierra, con la arena, me gusta mucho el lugar.

El profesor despliega aspectos centrales de su identidad/subjetividad construida en otro contexto desde donde se organizaron aquellas experiencias de infancia y adolescencia más significativas. Se trata de un contexto de ciudad, con una lógica comunitaria diferente a la de la población donde se desempeña como profesor. La decisión de trabajar en el ámbito rural, implica para él un profundo desafío ante la necesidad de adaptación a lo nuevo, desconocido. Proviene de una ciudad con tiempos, espacios y lugares muy diferentes a los que encuentra en La Reforma, una localidad pequeña, afectada por la problemática hídrica de La Pampa, el deterioro ecológico y la postergación de sus habitantes, marcas locales que aportan y forman parte de su historia como profesor dado que las propuestas de enseñanza deben adecuarse a las particularidades de la zona y a las necesidades de la población.

Durante la entrevista, Alfredo expresa que considera la relación con las/os alumnas/os como base para edificar la práctica en el aula, pues de lo contrario se limitaría a impartir información, sin interpelación personal ni integración subjetiva.

Indica que para los/las chicos/as el comienzo de la escolaridad secundaria requiere un proceso de adaptación dado que en la primaria son muy dependientes de las docentes. Comenta además que algunos viven situaciones de violencia y que hay un inicio temprano de la sexualidad, por lo cual la educación debería orientarlos hacia la prevención, la higiene y la salubridad.

En la relación estudiante-profesor/a se produce un encuentro que no puede ser preestablecido antes de conocerse mutuamente. Relación donde la/el adulta/o ocupa un lugar asimétrico en saber y responsabilidad y desde esa posición realiza su ofrecimiento como representante de la sociedad y la cultura, no solo en lo relativo a contenidos de enseñanza sino también en cuanto a modalidades vinculares y orientaciones de vida.

La/el profesora/r edifica la relación transferencial en el juego del conocerse, en el acercamiento a las y los estudiantes con quienes se comunica y realiza el trabajo escolar.

En el relato de Alfredo aparecen dos preocupaciones: por un lado, las manifestaciones de violencia que percibe en las subjetividades adolescentes y el inicio precoz de la sexualidad.

Allí la pregunta que emerge es cómo propiciar espacios para la escucha de las escenas que las/os jóvenes vivencian para poner a trabajar ese malestar que irrumpe. Si bien no fue un tópico central en esta conversación, los aportes y el trabajo desde la mirada que brinda la Educación Sexual Integral permite reflexionar sobre los cuerpos, los cuidados, el género, las identidades como un derecho, situación que permitiría revisar mitos y creencias que circulan como cuestiones culturales arraigadas, deconstruirlos y al mismo tiempo favorecer la construcción de una sexualidad desde donde aprender acerca de una/o misma/o, junto a otras/os, en base al respeto a la diversidad, el cuidado, la perspectiva de género y los derechos humanos.

Alfredo tiene a su cargo los cursos de historia desde primero a sexto año en una modalidad diferente a la de colegios más grandes:

Es muy particular la situación allá porque los cursos son de nivel pluriaño en el mismo módulo. Vos tenés dos cursos, es complicadísimo, porque los pibes de primer año están viendo la introducción a la historia mientras que al mismo tiempo los de segundo están viendo la edad media, todo en un mismo espacio, hecho por la misma persona que tiene que dividir el pizarrón en dos.

En su práctica enfrenta un formato organizativo donde estudiantes que pertenecen a dos años consecutivos diferentes comparten el mismo espacio y tiempo áulico, alternativa utilizada en instituciones de muy baja matrícula. Si bien podría pensarse que un grupo tiene que volver a escuchar los contenidos abordados el año anterior, puede potenciarse de otros modos la tarea propiciando trabajos conjuntos y colaborativos. Como expresa el profesor:

a fin de año se dan situaciones donde uno puede hacer una especie de planteo más abarcativo, de una forma más general [por ejemplo] historia de las mujeres. Y con eso armar una actividad, un proyecto.

Desde la formación docente, pensamos que podría ser una oportunidad para que las/los estudiantes más avanzados ayuden a construir zonas de desarrollo próximo (Pozo, 1993) facilitando en las/os novatas/os mejores acercamientos y comprensión de los temas trabajados.

Cuando se inició el aislamiento social preventivo obligatorio, Alfredo se encontraba en Santa Rosa y desde allí desarrolla su tarea mediante tecnologías para la educación a distancia imprescindibles en estas condiciones.

El profesor explica que al principio en el colegio se preveía utilizar una plataforma virtual para incorporar consignas, bibliografía y trabajos prácticos. Sin embargo, algunos de las/os estudiantes no podían acceder a la plataforma y se optó por el uso del correo electrónico. Las/os docentes envían las consignas al colegio y en el colegio, si los/las alumnos/as no pueden recibir el material por vía digital, lo imprimen y se lo entregan en papel. Cuando el colegio recibe los trabajos realizados, los envían al domicilio de los profesores a través de un transporte habilitado para ello. Los/las directivos/as de la institución son quienes sincronizan las demandas y actividades efectuando la coordinación y seguimiento de la tarea. Para responder preguntas o resolver dudas, se emplea el correo del colegio, como también el correo personal y la aplicación Whatsapp.

Respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje que están llevando a cabo señala que a algunas/os alumnas/os les cuesta más la comprensión y la escritura y agrega que son chicas/os

que poseen pocas expectativas de cambiar su situación de vida pues piensan que seguirán en el campo o en algún pueblo cercano y no manifiestan sentirse motivados por la tarea. En otros casos, sobre todo cuando las familias acompañan, están más comprometidos con el colegio pues esperan, a través de la educación, mejorar su calidad de vida.

En cuanto a sus comunicaciones durante la pandemia, dice que se refieren a los temas escolares. Los jóvenes no le han planteado inquietudes sobre cuestiones personales o conflictos que pudieran estar atravesando.

Señala que en medio de la “locura” con la que se están manejando para proseguir con la enseñanza, la experiencia resulta favorable porque no hubo desconexión o “parate total” y se pudo dar continuidad a la tarea educativa.

El profesor introduce lo subjetivo puesto en el modo en que las y los alumnos/os aprenden, se relacionan con el objeto de conocimiento a través de la mediación de otro. Va logrando entender que el vínculo produce efectos que pueden ir más allá de la apropiación de contenidos escolares. Registra que la acción pedagógica no es homogénea y es por ello que puede encontrar cierta resistencia en algunas/os estudiantes para quienes la educación no pareciera representar la posibilidad de un cambio en las condiciones de vida. Escuchar que las expectativas de sus estudiantes sean quedarse en el campo, probablemente genere cierto enojo y frustración en el profesor. En tal caso, se trataría de una experiencia contratransferencial interesante en las investigaciones de nuestra cátedra ya que nos habla de la mutua afectación que se produce en el lazo pedagógico y donde aparece implicada la subjetividad del docente. Probablemente se sienta impotente ante esta situación, ya que desde la formación docente se pretende trabajar con una/un joven que logre determinada emancipación, sea crítico de su entorno y consiga las herramientas intelectuales para poder modificarlo.

La situación de pandemia redujo el vínculo escolar de Alfredo con las y los estudiantes de La Reforma puesto que se trabaja mediante el envío, recepción y corrección de trabajos con escasas comunicaciones personales entre docentes y estudiantes dadas las condiciones de conectividad y la situación socioeconómica y tecnológica de la población. La mediación en el vínculo está a cargo de la dirección de la escuela que de esta manera realiza un seguimiento de la tarea, como también ocurre en otras instituciones a las que se refieren la/los docentes entrevistados.

Para aproximar algunas conclusiones

Resulta relevante para este proyecto encontrarnos con tres docentes que manifiestan el deseo de sostener la práctica escolar, las *ganas* de reinventar el vínculo transferencial y mantenerlo para dar continuidad a la enseñanza durante la pandemia mediante el uso de tecnologías seleccionadas de acuerdo a las posibilidades de las /los actores que intervienen en el acto educativo.

Este cambio imprevisto, ha requerido y requiere disposición personal y otros saberes profesionales a fin de producir mediaciones y adecuaciones pedagógico-didácticas para la comprensión y apropiación de los contenidos escolares. Dicen Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1993):

En la relación presencial, la mediación puede surgir del trabajo en el aula y depende casi siempre de la capacidad y de la pasión del docente. En un

sistema a distancia los materiales encarnan esa pasión y son ellos quienes permiten al estudiante encontrar y concretar el sentido del proceso educativo (p.2).

Es así que la profesora y los profesores entrevistados acuden y prueban diferentes tecnologías para sostener el encuentro intersubjetivo y favorecer la enseñanza no solo a través de textos escritos sino también introduciendo materiales posibles de elaborar, hacer circular por medios virtuales como por ejemplo audios explicativos, imágenes y videos y actividades que puedan ser resueltas para volver luego a las/dos docentes con el propósito de realizar una devolución que mantenga el vínculo transferencial, la enseñanza y el aprendizaje. En estas interacciones aparece también el deseo de brindar afecto, cuidado y amparo a las/los estudiantes que debido a la pandemia ven drásticamente reducidas sus relaciones interpersonales. Según María Luján, todo esto constituye un aprendizaje que se debería conservar y potenciar cuando se recupere la educación presencial.

Con respecto a la intervención de otros actores en el vínculo educativo, cabe señalar que en el caso de alumnos/as de primer año, Danilo advierte que las madres y padres actúan como mediadores realizando consultas o solicitando aclaraciones para facilitar la tarea de sus hijas/os y Alfredo reafirma la necesidad de mayor acompañamiento en lo referido a contenidos y también a orientaciones de vida puesto que recién ingresan a la educación secundaria y para ellas/os todo es novedoso.

Por otra parte, los colegios de acuerdo a sus características establecen diferentes formas de interacción. En algunos, el envío y recepción de los materiales y de las actividades, está a cargo de otros actores institucionales, quienes de esta manera actúan como mediadores en el vínculo docente-alumnas/os, disminuyendo las posibilidades de comunicación directa entre ellas/os aunque, según manifiestan la/los entrevistados, facilita un seguimiento global. En algunos casos, y al advertir que las/los estudiantes no se contactan, son sus autoridades y/o docentes quienes asisten a los hogares y procuran acercar lo necesario para que las/los jóvenes no se desvinculen de las escuelas.

Al tiempo de resaltar estas valiosas acciones institucionales y, a modo de reflexión de cierre con respecto a la/los docentes entrevistados, creemos que ella/os ya desde su formación valoran positivamente los vínculos transferenciales con las/os estudiantes como posibilitadores del encuentro intersubjetivo, la enseñanza y el aprendizaje.

En estas difíciles circunstancias en que dicho vínculo se ve afectado por la ausencia física, buscan la manera de sostenerlo partiendo de la comprensión del otro y de la situación que atraviesa. Promueven la comunicación, habilitan espacios de diálogo, ofrecen materiales de estudio y evalúan la tarea para hacer posible la continuidad de las trayectorias educativas, aún con las limitaciones que ella/os mismos observan. Cuando vuelvan a encontrarse con los estudiantes en las aulas, llevarán consigo una rica experiencia que sin duda los marca subjetivamente como personas y profesionales de la docencia.

Referencias

Allidière, N. (2004). El vínculo profesor –alumno. Una lectura psicológica. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Blanchard Laville, C. (2004). Saber y relación pedagógica. Serie. Formación de Formadores Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bleichmar, S. (2008). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

De los Santos, J. (2007) Modernidades, media y educación: localizaciones y des-localizaciones de la práctica docente para/con los medios. En: Comunicación y Sociedad. N° 7 (p. 179-185). Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/346/34600707.pdf>

Freire, P. (2013) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.

Freud, S. (2005). El interés del psicoanálisis (1913). En Obras Completas. Vol. XIII. (pp.165-192). Buenos Aires: Amorrourtu.

Freud, S. (2008). 34ª Conferencia. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones (1932). En Obras Completas. Vol. XXII. (pp.126-145). Buenos Aires: Amorrourtu.

Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1993) La mediación pedagógica. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Jiménez Silva, M. y Páez Montalbán, R. (2008). (Comp.). Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación. México: Siglo XXI.

Pozo, J. (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Ediciones Morata.

Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. España: Gedisa.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I y Finocchio, S: Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. (pp.49-64). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Notas

¹ Adjunto de la Cátedra Psicología. Sede Santa Rosa. Departamento de Formación. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Director de Departamento de Formación Docente. FCH.

Se desempeña como profesor en el Colegio de la UNLPam y en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Desde hace varios años investiga acerca de las subjetividades y vínculos escolares/ transferenciales entre adultas/os y jóvenes; y también, sobre el lugar que ocupan los procesos de subjetivación desde el psicoanálisis en la formación docente.

Es compilador junto a la Especialista Graciela Pascualetto y la Espespecialista María Ana Dosio del libro de Actas del I Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación realizado en Santa Rosa en el presente año. juanfranco@cpenet.com.ar

² Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión del Sistema Educativo y sus instituciones (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Fué Profesora Adjunta Regular de Didáctica en el Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y actualmente se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos Regular de la Cátedra Psicología de la misma Facultad. Es coautora del libro “Los docentes y el conocimiento” junto con la Lic. Ana María Martín, compiladora junto con el Dr. Juan Franco y la Esp, y Lic. María Ana Dosio del libro de Actas del I Encuentro de Cátedras de Psicología en la Formación realizado en Santa Rosa en el presente año. Ha presentado ponencias en diversos congresos y artículos en revistas especializadas. grapascua@gmail.com

³ Estudiante de Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas.

Ha sido Tutora de Pares y Adscripta en varias oportunidades en la Cátedra Psicología del Dpto de FD de la FCH. Ha presentado trabajos en congresos nacionales vinculados a escuela media, subjetividad y adolescencias desde una mirada que incorpora el género. Esta incorporada al Proyecto de Investigación de la cátedra.

⁴ Cabe señalar que en la provincia de La Pampa está previsto que a partir del 14 de septiembre se vuelva a la presencialidad en forma parcial y progresiva. rusaday1991@gmail.com

Filosofía de la educación: Enfoque de su enseñanza
An approach to teaching philosophy of education

Graciela Flores¹
Stephanie Bustamante Salvatierra²

Resumen

En el presente artículo ofrecemos algunos aspectos que integran el enfoque disciplinar y pedagógico que asume el equipo de cátedra de Filosofía de la Educación, asignatura correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentamos núcleos de sentido de dos ejes que integran el Plan de Trabajo Docente de Filosofía de la Educación, el primero se ocupa de la construcción del campo en su complejidad, el segundo aborda la urdimbre antropológica, ontológica, ética y política en la educación. Exponemos sintéticamente elementos que constituyen nuestro posicionamiento con respecto a qué entendemos por Filosofía de la Educación y algunos aportes de la Ética y de la Antropología Filosófica que seleccionamos para su enseñanza por su significatividad en la formación de los estudiantes.

Palabras clave: filosofía de la educación; educación; enseñanza; experiencia reflexiva

Abstract

In this article we share the disciplinary and pedagogical approach embraced by the Chair of Philosophy of Education in the Undergraduate Program of Educational Sciences at the School of Humanities, Mar del Plata State University. The syllabus is organized around two dimensions: the complexity in the construction of the field and the anthropological, ontological, ethical and political scheme in education. We briefly discuss elements that manifest our stance in regard to Philosophy of Education as well as contributions from Ethics and Philosophical Anthropology that have been selected for teaching on account of their value for the students and the Program.

Key words: philosophy of education; education; teaching; thoughtful experience

Recepción: 31/08/2020
Evaluación 1: 01/09/2020
Evaluación 2: 21/09/2020
Aceptación: 14/10/2020

Introducción

La Licenciatura en Ciencias de la Educación es una carrera que se dicta en la Facultad de Humanidades de la UNMDP desde el año 2019. Ese año fue reabierta después 53 años puesto que la misma había sido suprimida durante la dictadura militar.

La carrera incluye en su Plan de Estudios un Área de Formación General cuyo principal propósito es contribuir a una formación integral del futuro Licenciado en Ciencias de la Educación. Además, procura favorecer el desarrollo de un pensamiento teórico sólido, pluralista, coherente y crítico en el cual anclar un posicionamiento ético-político sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la sociedad.

El área de Formación General incluye la asignatura Filosofía de la Educación en primer año de la carrera. El propósito es favorecer una mirada analítica, reflexiva y crítica de la complejidad de los distintos sistemas interpretativos y explicativos del campo educativo, en el marco de las diferentes tradiciones teóricas y de los contextos culturales diversos que les otorgan sentido y significación.

La Filosofía de la Educación focaliza y tematiza diferentes dimensiones de la educación (sujetos, conocimientos, contextos, relaciones de poder, sentidos del hecho educativo, así como su teleología, eticidad y politicidad, entre otros) con la intención de provocar en los estudiantes una actitud filosófica, es decir, problematizadora, reflexiva y crítica de la educación, que contribuya a la desnaturalización de ideas procedentes de la hegemonía del sentido común y de nociones cristalizadas epocalmente, a partir de una gradual construcción de un posicionamiento propio.

El enfoque del equipo docente se basa en una convicción en torno a la relación entre Filosofía y Educación, acentuamos el “filosofar” y el “educar”, consideramos que se trata de prácticas vitales, reflexivas y críticas que redundan en el empoderamiento de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación y de ese modo transformarse a sí mismos y al mundo, en pos de mejores condiciones individuales y comunitarias.

Entendemos que la Filosofía de la Educación propone una práctica problematizadora de la realidad educativa y asume una función liberadora, puesto que mediante la comprensión de la realidad los estudiantes habrán de potenciar su imaginación y creatividad para convertirse en sujetos activos en su transformación subjetiva en el marco de acciones intersubjetivas que suponen un ejercicio de libertad política, la cual podrá traducirse efectivamente en prácticas emancipatorias sustentadas en la imbricación entre lo intelectual y lo afectivo, el pensar y el actuar, lo singular y lo colectivo.

Los contenidos de nuestro Plan de Trabajo Docente se organizan en tres Ejes, en el primero se aborda la construcción del campo de la Filosofía de la Educación, en el segundo Eje se aborda la urdimbre antropológica, ontológica, ética y política que constituye la Educación, se focaliza en el sujeto y la educación mediante el abordaje de sentidos de la formación, la relación educativa, la producción de subjetividad, la experiencia educativa, el poder, la emancipación, la identidad y la alteridad. También se profundizan perspectivas y desafíos filosóficos actuales, incluyendo pensadores disruptivos. El tercer Eje enfoca el problema epistemológico mediante la explicitación de tensiones entre visiones de la relación sujeto-conocimiento que permiten alcanzar la comprensión de un enfoque no fragmentado del conocimiento, como es el paradigma de la complejidad, así como de la centralidad de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en el marco epistemológico actual.

La Filosofía de la Educación es un campo problemático debido a las múltiples concepciones que existen en torno a su definición y a las dimensiones que la componen. Simultáneamente pueden identificarse polémicas con respecto al enfoque pedagógico, puesto que incide en el mismo tanto la concepción acerca de qué es la Filosofía como de qué es la Educación. A continuación, mostramos brevemente algunas dimensiones que conforman núcleos de sentido inherentes a la Filosofía de la Educación recurriendo a nuestro posicionamiento en torno a los dos primeros ejes antes mencionados.

Algunos núcleos de sentido en la enseñanza de Filosofía de la Educación

En primer lugar, aclaramos que el equipo docente necesitó realizar crítica y reflexivamente su propia construcción del campo disciplinar para asumir un posicionamiento teórico-práctico que fuese coherente con una perspectiva pedagógico-didáctica fundamentada en su manera de concebir la materia. Dicha construcción procede de un arduo trabajo previo de lectura crítica de una variedad de perspectivas situadas en diferentes tiempos y espacios, que demandó una posterior minuciosa selección en base a algunos criterios.

Para la mencionada selección se consideró la importancia de priorizar aportes de filósofos contemporáneos dedicados a la educación sin desconocer que la Filosofía de la Educación cuenta con su propia historicidad. Se buscó incluir tópicos que provienen de la Antropología Filosófica, la Ética y la Filosofía Política, siempre considerando la diversidad de posicionamientos para seleccionar aquellos que se pudieran entramar de manera coherente para que cobraran significatividad lógica, psicológica y social. Otro criterio fundamental se basó en la consideración de quiénes son los estudiantes que cursan la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La mayoría de los estudiantes cuenta con carreras previas vinculadas con el campo de la Educación y se desempeñan como docentes en diferentes niveles educativos. En este sentido, estamos convencidos de que todos los docentes cuentan con alguna Filosofía de la Educación que fundamenta sus prácticas ya sea de manera explícita o implícita, como dice Carr (2002), puesto que tienen creencias de sentido común, valores, supuestos y algunas teorías que guían sus prácticas diarias, es decir, aunque no sea de modo conciente y explícito adoptan y construyen ideas en torno a la teleología, eticidad y politicidad de la educación que los llevan a sostener algunas convicciones en sus prácticas. Esto debió ser tenido en cuenta necesariamente para orientar no solamente la selección de contenidos sino también nuestras prácticas de enseñanza, puesto que enseñamos a sujetos que en su gran mayoría tienen saberes previos vinculados con la Educación.

Durante el trabajo de elaboración del Plan de Trabajo Docente cuatro preguntas fueron fundamentales para construir nuestro posicionamiento epistemológico, ético-político y pedagógico-didáctico. Los siguientes interrogantes incidieron al pensar los contenidos, propósitos, estrategias y actividades:

1. *¿Quiénes son nuestros estudiantes?*

Esta pregunta puede expresarse de modo más específico y acorde a nuestra asignatura: ¿Quién es el sujeto *en* la educación? Preguntarnos esto significa ya un posicionamiento ante nuestro rol docente, puesto que no nos preguntamos quién es el sujeto *de* la educación, sino *en* la educación; quién es el sujeto que habrá de transformarse durante este trayecto académico que es también vivencial y experiencial.

2. ¿Qué es lo que queremos que aprendan esos sujetos?

Esta pregunta evidencia que la selección de contenidos no es una tarea que simplemente se desprende de los lineamientos establecidos en el Plan de Estudios de la carrera. Nuestra intencionalidad al seleccionar contenidos también se centró en los sujetos que habrían de apropiarse, resignificar, dar sentido y significado a los temas propuestos. Por lo tanto era necesario que la selección a la que ya hemos aludido fuese fuertemente significativa y permitiera que los estudiantes le encontraran *sentido*, es decir, que no solamente se tratara de temas relevantes y pertinentes.

3. ¿Cómo habremos de enseñar esos contenidos a esos sujetos?

Esta pregunta evidentemente apunta a lo pedagógico-didáctico, además de involucrar a las anteriores, remite a otras: ¿De qué modo podemos incentivar, comprometer, involucrar a los sujetos en su proceso de aprendizaje? ¿De qué modo habremos de enseñar para que los sujetos se involucren en una comunidad donde puedan construir sus propios sentidos de manera tanto singular como colectiva y no solamente sean receptores pasivos de conocimientos transmitidos?

Estas preguntas muestran que además del compromiso docente con la asignatura simultáneamente el equipo de cátedra contrajo un compromiso con los sujetos que participan en el ámbito áulico. La Filosofía de la Educación entonces es un territorio que requiere un posicionamiento claro y preciso ante lo que significa la materia y un posicionamiento coherente en lo que respecta a las prácticas de enseñanza.

Cabe aclarar que nos alejamos de posturas esencialistas de la Educación, así como de la concepción de la Filosofía como saber limitado a la historia de la misma y al pensamiento de los filósofos clásicos. Acentuamos el filosofar, la Filosofía como práctica reflexiva y crítica que se conjuga con la Educación entendida también como *praxis*, como acto de educar, como hecho educativo, como práctica intersubjetiva. Esta postura implica evitar adentrarnos en teorizaciones innecesarias o en abstracciones alejadas de la realidad educativa.

Es bien sabido y difundido que la Filosofía de la Educación investiga los principios epistemológicos, antropológicos y éticos que son necesarios para fundamentar la actividad educativa y las distintas ramas de la filosofía ayudan al esclarecimiento de los fundamentos de la Educación. También es una idea difundida y compartida por algunos filósofos de la educación que la Educación no implica sólo conocimiento, sino además formación y autoformación. Pero es importante señalar que la enunciación de estas generalidades no alcanza para que se comprenda algo que consideramos fundamental: que si bien obviamente la educación implica formación, la enseñanza no se limita a considerar solamente la dimensión racional del sujeto, involucra también lo emocional. Esto es así según sostenemos en nuestro enfoque porque estamos convencidos de que la educación debe reconocer al sujeto como ser con intelecto y afecto, entonces la enseñanza involucra lo cognitivo-afectivo. Para nosotros la enseñanza debe ser “logopática”, es decir, debe entamar *logos* y *pathos* porque las prácticas de enseñanza se efectivizan en modos de hacer que exceden la apelación a la actividad de la pura razón. Para cerrar esta idea aclaramos que pensamos que tanto quienes enseñan como quienes aprenden se ven inmersos en situaciones educativas donde intelecto y afecto se imbrican. Esto sucede sobre todo en la construcción del vínculo pedagógico, además es en esta relación donde también los docentes aprendemos de los estudiantes.

Con respecto a nuestra explicitación del enfoque de la cátedra que aquí nos ocupa, aclaramos que el Primer Eje temático que se aborda durante la cursada se denomina “Filosofía de la Educación: la construcción del campo en su complejidad” y el segundo Eje temático se denomina “Urdimbre antropológica, ontológica, ética y política”. En consonancia con algunos filósofos de la educación consideramos que la eticidad, la politicidad y la teleología de la educación constituyen pilares que son estudiados por la Filosofía de la Educación y de tal modo son abordados en las prácticas de enseñanza mediante contenidos curriculares que se van entramando de manera espiralada. Es decir, ya en el Primer Eje dedicado a que los estudiantes comprendan qué es y de qué se ocupa la Filosofía de la Educación estos núcleos de sentido se hacen presentes mediante los textos que se ofrecen como material bibliográfico. A continuación, recurrimos a algunos de esos mismos textos y autores para poder explicitar brevemente algunos núcleos de sentido que la Filosofía de la Educación conlleva según nuestro posicionamiento.

a. *¿Cómo entendemos la Filosofía de la Educación?*

Inicialmente manifestamos nuestra convicción de que la educación puede considerarse como una *experiencia reflexiva* y así lo planteamos en las clases especialmente mediante la obra de Bárcena (2005). El filósofo de la educación sostiene que la educación es una experiencia reflexiva luego de haber diferenciado algunos enfoques en torno a la relación teoría y práctica. Bárcena no se alinea al modelo tradicional, sino que plantea que no se da una relación lógica y causal entre la teoría y la práctica. Es decir, se trata de un proceso dinámico en el que ambos aspectos fluyen. En este sentido, el autor entiende la necesidad de que el docente aprenda a transitar en la oscilación entre lo teórico y lo práctico, dado que no se puede dar una separación tajante entre ellos. La acción educativa no puede ejecutarse de manera mimética conforme al saber teórico elaborado, con lo cual, el docente debe ajustarse en función del contexto a partir de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción. De tal modo va presentando su noción de práctica reflexiva, partiendo de su alejamiento de concepciones que considera superadas con respecto a la relación entre teoría y práctica como separadas.

Pero además considera que en el caso del educador la práctica tiene preeminencia sobre la teoría porque la actividad educativa es *acción*. Así señala la necesidad de llevar a cabo una práctica reflexiva en tanto conlleva realizar deliberaciones y tomar decisiones. La aplicación de esta práctica reflexiva es de carácter multidimensional dado que implica ideas, prácticas, actitudes e intenciones. Esta práctica está regida por el principio de la razonabilidad, es decir, lo que se pretende es el desarrollo de una práctica crítica.

Bárcena (2005) piensa a la educación como una actividad en la que es posible destacar tres configuraciones filosóficas:

a) Un *momento hermenéutico* que implica una práctica de conversación, la cual posee una fuerte dimensión transformadora debido a que una práctica en la que los sujetos participen en una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento de transformación. Además de la conversación aludida por el filósofo que remite al pensamiento gadameriano estamos convencidos de que la interpretación es un concepto clave en todo proceso de lectura de los textos ofrecidos a los estudiantes así como en la “lectura” que realizan de las clases que siempre constituyen una narración y que como tal no esperamos sea asimilada miméticamente sino captada como relato de un recorte definido de antemano que requiere ser traducido, interpretado. La comprensión y la interpretación están fuertemente ligadas y nos resulta difícil pretender definir una secuencia temporal que establezca qué sucede primero, si se interpreta antes de comprender o viceversa. En definitiva consideramos que son acciones inescindibles, los estudiantes que comprenden son intérpretes.

b) Un *momento ético* que comprende una práctica de compromiso en la búsqueda de los bienes internos de la educación, reconocibles para docentes y estudiantes comprometidos en la relación que les vincula. Con respecto a estos “bienes internos” de la educación coincidimos plenamente y no dudamos que la educación beneficia en múltiples aspectos a los protagonistas. Si no beneficia no es educación, puede ser adoctrinamiento, dominación, u otras prácticas análogas.

c) Un *momento político* que conlleva la posibilidad de un nuevo comienzo o la inserción de la novedad en el mundo puesto que se piensa a la educación como acción, que es impulso y creación, con lo cual la educación es novedad, pluralidad y libertad. En este sentido se puede reconocer la perspectiva arendthiana en lo que respecta a la inserción del ser humano en el mundo mediante su acción y su discurso y a su consideración de la política como escenario de pluralidades vinculadas mediante el *inter-est* que claramente no alude a intereses utilitarios.

Consideramos significativo el aporte realizado por Bárcena en relación a la educación en tanto el enfoque que propone apunta a la participación en una comunidad, en la cual los alumnos tienen un papel activo, a los fines de promover el pensamiento crítico y que de manera gradual se sientan parte del proceso transformador. Ello a partir de la puesta en común, del intercambio que supone el diálogo entendido como una actitud de escucha y de predisposición a cambiar posturas sostenidas frente a los argumentos enunciados por el otro. Esto supone tener en cuenta al otro en su otredad y no limitarse a actuar en función de una separación dicotómica entre teoría y práctica. Así, se trata de un proceso dinámico en el que el educador debe comprometerse a actuar de acuerdo al contexto.

Por otra parte pero de manera complementaria a las consideraciones sobre cómo entendemos la educación, coincidimos con Kohan (1996) en que la Filosofía de la Educación implica adoptar una actitud filosófica que provoca el desarrollo de un proceso reflexivo, cuestionador y problematizador, en el que somos partícipes y nos involucramos con las realidades educacionales de nuestro tiempo. Según este filósofo la Filosofía de la Educación es una *práctica reflexiva* porque enseñarla no consiste en transmitirla sino en vivirla, hacerla, practicarla; no se enseña como algo acabado y externo a quien la enseña. Es decir, no se puede transmitirla sin practicarla, sucede lo mismo que con la Filosofía puesto que “no se enseña filosofía sino a filosofar” (Kohan, 1996, p. 144).

En esa misma línea el autor estima que en gran parte el valor de una Filosofía de la Educación estriba en que pueda convertirse en un filosofar *en* la educación: “Así la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad práctica que origina, alimenta y da sentido al movimiento filosófico” (Kohan, 1996, p. 147).

Con respecto a lo anterior, los estudiantes llegan a coincidir con nuestro enfoque gradualmente a medida que van vivenciando esas prácticas que consisten en “filosofar *en* la educación” durante la cursada. Por cuestiones de espacio en este trabajo no figuran las voces de los estudiantes, pero sus narrativas dan cuenta de ello y habremos de dedicarnos en otro trabajo a visibilizar sus voces.

Con respecto a las “funciones” de la Filosofía de la Educación compartimos la perspectiva de Kohan (1996) y consideramos que los estudiantes mediante su obra comprenden que la asignatura favorece la reflexión en torno a la educación contando con algunas “herramientas” que este campo aporta. De tal modo a la pregunta típica que suelen hacerse los estudiantes en torno a para qué les sirve esta materia el autor contribuye a encontrar respuestas para resolver esta inquietud.

En principio la Filosofía de la Educación tiene una función epistemológica que consiste en identificar y evaluar la validez de los saberes circulantes sobre la educación; una función elucidadora que permite desocultar o visibilizar los valores y fines que dinamizan y regulan toda práctica educativa o sistema educativo; una función propositiva que consiste en proponer finalidades educativas a partir de la reflexión sobre la legitimidad e inteligibilidad de los fines que guían las prácticas educativas.

Estas tres funciones si bien son relevantes no nos resultan suficientes para completar los alcances o “funciones” de la Filosofía de la Educación. Existe una cuarta función que plantea Kohan (1996) y nos parece vital su inclusión y tratamiento con los estudiantes porque la misma integra nuestro posicionamiento en la asignatura. Se trata de la función de resistencia y liberación.

El filósofo alude a algunas nociones foucaultianas para desarrollar esta función de resistencia y liberación de la Filosofía de la Educación, especialmente la relación sujeto-poder, señalando que “los sujetos son triplemente sujetos, a otros por el control y vigilancia, a sí mismos por el conocimiento de sí, y a la propia institución educativa por las prescripciones que avalan y refuerzan a través de ella aquellas dos formas originarias de sujeción” (Kohan, 1996, p. 149). Puesto que la educación conforma determinado tipo de sujetos, la Filosofía de la Educación contribuye a comprender esta función de conformación de subjetividades y también contribuye a generar condiciones para que en las prácticas educacionales emerjan nuevas formas de subjetividad, así como otras formas de existencia política. Entonces la Filosofía de la Educación puede permitir no sólo identificar el tipo de sujeto que la educación contribuye a conformar sino también convertirse en un espacio de posibilidades para pensar otra educación, otras subjetividades y formas de liberación de lo que oprime a los sujetos en las prácticas educacionales.

b. ¿Qué sentidos potentes aportan la Antropología Filosófica y la Ética según nuestro enfoque?

La Antropología Filosófica estudia el ser y la condición humana y así contribuye a esclarecer los fundamentos de la educación. Pero no se trata de enseñar esta rama de la Filosofía, sino de seleccionar algunos tópicos, por ejemplo, qué entendemos por “naturaleza humana”. Si bien los docentes guían sus prácticas según cierta concepción de naturaleza humana y es necesario que reflexionen al respecto y se pregunten cuál es la concepción de naturaleza humana que sostienen, a partir de allí habrán de reconocer un pasaje necesario hacia otra noción que es central: la noción de sujeto. Inicialmente en la cursada se recurre a Carr (2002) quien sostiene que la Filosofía de la Educación se fundamenta en alguna teoría de la naturaleza humana, lo cual implica tener una concepción con ciertos valores y objetivos educativos.

La propuesta de la cátedra acentúa la necesidad de promover la reflexión en torno al sujeto *en* la relación educativa. En este sentido nuestro posicionamiento opta por la resignificación dusseliana de la noción de sujeto como corporalidad viviente intersubjetiva.

Inicialmente se aborda con los estudiantes la noción de sujeto y paulatinamente se muestra la vinculación entre sujeto, intersubjetividad y alteridad mediante algunos autores que contribuyen a comprender perspectivas actuales.

Con respecto a la subjetividad se recurre a los aportes de Foucault (1998) por su preocupación por el sujeto y su vinculación con el poder. La relación de poder ya sea “con” o “sobre” otro tiene el efecto de producir subjetividad. Para ejercer poder ese otro debe ser un sujeto libre con capacidad de resistencia puesto que de lo contrario se trataría de dominación. Es evidente que el abordaje de las relaciones de poder es imprescindible ya que como hemos dicho anteriormente para nosotros la Filosofía de la Educación conlleva una función liberadora.

En el ámbito educativo el ejercicio del poder puede apuntar a encauzar la conducta del otro o bien puede consistir en un ejercicio de poder con otros.

O bien quien enseña es aquel que ejerce el poder sobre el que aprende y ese ejercicio de poder recae sobre el otro desde una actitud de imposición y disciplinamiento; o bien ejerce el poder *con* el otro a partir de la construcción conjunta que requiere del auténtico diálogo. Esto supone comprender que tener en cuenta al otro no implica ausencia de poder sino inclusión. El sentido de la inclusión cuya comprensión intentamos promover no consiste ni en la inclusión en una mismidad ni en subsumir al otro, sino en una inclusión de las diferencias y diversidades de cualquier índole y esto constituye un enfoque ético-político.

En definitiva, como piensa Cullen (2015) la docencia implica un compromiso ético-político. Además de desarrollar prácticas tendientes al diálogo y a la afectación con el otro, los docentes tenemos la responsabilidad de desplegar con nuestra praxis acciones que tiendan a la construcción de una sociedad más justa en la que se ponga foco en la búsqueda del bien común.

Continuando con los aportes de la Antropología Filosófica nos resulta pertinente el abordaje de la perspectiva de Mélich (2006) quien se aparta rotundamente de una noción de naturaleza humana estática, entiende al ser humano como un *homo narrans* y adopta una antropología filosófica que reivindica la escena narrativa. Desde esta perspectiva antropológica que atiende tanto la finitud humana como la capacidad de hacer relatos propone una ética narrativa y una pedagogía narrativa que es una relación de acompañamiento al otro. Así propone una educación que cultive la sensibilidad y la relación de no indiferencia ante el sentimiento del otro, aquí se evidencia la ligazón entre Antropología Filosófica y Ética. Esta ligazón también se entrama en nuestro posicionamiento como puede notarse a lo largo de nuestra explicitación.

También Bárcena (2005) sostiene un enfoque no metafísico del ser humano, estima que la *identidad* del sujeto es *narrativa* y se va construyendo a partir del relato. Su visión antropológica consiste en entender al ser humano de manera dinámica, es decir, en construcción, con lo cual cobra relevancia el lenguaje puesto que otorga sentidos y tiene la capacidad de hacer relatos.

Entonces, tanto Mélich como Bárcena adhieren a una visión de sujeto no metafísica. Se posicionan en contra de una mirada esencialista, entienden que el sujeto no es un ente estático sino que es un ser dinámico que a partir de su narratividad construye su modo de ser con el otro.

Puesto que la educación es relación, coincidimos con Mélich (2006) quien entiende que también la Ética es relación y de tal modo la educación es ética. El filósofo concibe tanto a la Educación como a la Ética como relación de no indiferencia y plantea la necesidad de poner en práctica una “patética” de la educación, esto implica una vinculación auténticamente comprometida con el otro a partir de lo que denomina “compatía”, término que alude a una forma de empatía que a la vez es compasión, pero en el sentido de compartir ese *pathos*, esa pasión, ese padecimiento que afecta al otro.

La relación ética se expresa de un modo intenso, especialmente en el momento del sufrimiento del otro. El autor destaca que la educación tiene que procurar transmitir la sensibilidad ante el sufrimiento, la disposición a sentir lo que siente el otro. Consideramos que esta “patética” de la educación no debe confundirse con pasividad, el padecer puede conjugarse con el hacer porque el sujeto siempre es capaz de hacer algo con lo que “le pasa”.

Otro rasgo de la relación ineludible entre Ética y Educación para Mélich (2006) es el cuidado: “educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso en toda educación hay ética. Son inseparables una de otra” (p. 33).

El sentido ético de la relación educativa es profundizado por Mélich (2014) cuando caracteriza la acción educativa como una relación de alteridad, la educación es acción hospitalaria que responde a la interpelación del otro. La Ética como responsabilidad y hospitalidad es entendida como condición de posibilidad de la acción educativa, cuya base fundamental consiste en aceptar el reto del cuidado del otro.

También Fernet-Betancourt (en Giuliano, 2017) alude a la Ética y a la relación intersubjetiva en educación. Denuncia la existencia de una crisis antropológica como reflejo del desentendimiento, como incorporación de la adversidad al adoptar las expectativas del sistema hegemónico y dejar de lado la memoria ética de la humanidad. Es por ello que considera que es necesario y urgente la formación ética del ser humano orientada hacia la “convivialidad” y no hacia la competencia. Entiende por convivialidad aquel proceso paulatino cuyo propósito radica en lograr un ambiente de paz y amistad en nuestras relaciones sociales, políticas o culturales. En un ambiente de tales características es posible resignificar la realidad histórica de nuestros mundos conflictivos para intentar convertirlos en mundos de proximidad, en los cuales se equilibren las diferencias con justicia y solidaridad. Además, indica la necesidad de recuperar la pluralidad a partir de lo intercultural, de generar debates para liberarnos de “la” verdad de los discursos hegemónicos.

Con respecto a la crisis de posturas monológicas, rígidas e inmutables Mélich (2006) se refiere a la crisis de la modernidad a partir de la afirmación nietzscheana sobre la muerte de Dios que filosóficamente implica una perspectiva antimetafísica, una muerte de fundamentos sólidos e inmutables, es decir, lo que sucede es la muerte de las *arkhai*. Se neutraliza este fundamento último que equivale a *grund* (cimiento, suelo, punto firme), que significa el lugar de la verdad, el lugar de un sentido último y definitivo tal como el que da Dios, con lo cual ya no estamos ante la presencia de un único sentido, sino ante múltiples sentidos. Si se ha perdido esta creencia en lo absoluto y en “el” sentido, la relación intersubjetiva, o más precisamente la relación de convivialidad, contribuye a la emergencia de sentidos compartidos.

A partir de la propuesta de la cátedra los estudiantes pueden llegar a la conclusión de que el enfoque de la Filosofía de la Educación que compartimos durante las clases pone el acento en la práctica del diálogo como un espacio reflexivo de intercambio y de relación con el otro. Dicho espacio permite construir nuestra identidad de manera colectiva y dinámica; se aspira a lograr una construcción conjunta en la que se deje de lado la idea de que existe un único sentido propio del sistema hegemónico y se promueve el ingreso de los múltiples sentidos desde la pluralidad de lo intercultural.

Por último explicitamos brevemente la concepción de la cátedra en torno a los “efectos” de la educación, coincidimos con Mélich (2006) quien sostiene que la educación es *transformación*.

A partir de la bibliografía que brindamos los estudiantes pueden advertir que los autores entienden a la educación como transformación y no solamente como formación. En este sentido, la educación produce subjetividad en el marco de la intersubjetividad, cabe aclarar que es indispensable el abordaje del sentido de la alteridad, puesto que los “otros” no son meros *alter ego*.

Skliar (2008) también contribuye a comprender la potencia transformadora de la educación. Sostiene que en la actualidad ante la crisis o dolor de la ausencia de una conversación en la que se da una distancia tensa en la que no se reconoce al otro, es necesaria una educación ética

basada en prácticas transformadoras que no pretenden instalar verdades absolutas. Es decir, que sean orientadas hacia la convivialidad y a la hospitalidad, en tanto afectación con el otro. De esta manera, se trata de una propuesta en la cual el sujeto que enseña no sea un “yo” que tiene todo el conocimiento, que instruye y que explica, sino que sea aquel que abre la posibilidad de respetar la presencia y la existencia del otro, del sujeto que aprende.

Gallo (2015) también contribuye a comprender la potencia transformadora de la educación al señalar la diferencia entre la formación y la transformación. Expresa que desde la perspectiva moderna el proyecto educativo partió de la formación, entendida como disciplina e instrucción. Posteriormente se da un giro con las contribuciones de Nietzsche y Deleuze. El primero está a favor de un proceso educativo en el cual el sujeto vaya más allá de sí mismo. Aquí el sujeto se involucra en la experiencia de crearse a sí mismo. El segundo afirma que se aprende en el proceso de hacer con alguien. Asimismo, plantea el concepto de devenir entendido como proceso de transformación, de apertura. Se trata de un acto abierto de creación. Es decir, se abandona la subjetividad fija para dejarse fluir en el movimiento de cambio, de transformación.

Según se ha visto hasta aquí, las transformaciones que la educación propicia y produce incumben al sujeto en varios sentidos. A partir del enfoque de la Filosofía de la Educación que compartimos puede notarse que los autores entienden que la educación es más que mera instrucción y disciplinamiento, incluso es más que formación, es transformación.

A modo de conclusión

Teniendo en cuenta que Filosofía de la Educación es la única asignatura de la carrera que incluye la Filosofía, se intenta que los estudiantes logren apropiarse significativamente de los aportes que la misma ofrece, mediante el reconocimiento de la imbricación entre el filosofar y el educar, la identificación y problematización de diversos modelos filosóficos en torno a la acción de educar; la reflexión, evaluación y crítica de los aportes de la Filosofía a los problemas educativos; la identificación del potencial transformador que la educación conlleva ante situaciones de deshumanización y padecimiento singular y colectivo; la participación en la producción de sentidos en torno a los diversos enfoques filosófico-educativos y la construcción de un posicionamiento crítico en un marco dialógico y comprometido con su aprendizaje, en vistas a su futuro desempeño en la sociedad como licenciados en Ciencias de la Educación.

Si bien hemos mostrado solamente algunos núcleos de sentido de la asignatura, se trata de aspectos inherentes al posicionamiento de la cátedra *en y ante* la Filosofía de la Educación. Hemos recurrido a los autores que los estudiantes abordan durante la cursada porque de ese modo mostramos también que ellos pueden lograr llegar a compartir parcelas de significado y construir sentidos con sus pares y profesores. Los docentes también vamos transformando y resignificando sentidos durante la experiencia, efectivamente así viene ocurriendo desde 2019 cuando iniciamos este apasionante recorrido.

Puede advertirse entonces la potencia que la Filosofía de la Educación alberga cuando los protagonistas de la educación de manera colectiva convierten el espacio educativo en un “espacio de resonancia de saberes”.³

Para finalizar queremos expresar que este artículo escrito de manera colaborativa entre una adscripta estudiante y la profesora a cargo de la asignatura se ha convertido también gratuitamente en un “espacio de resonancia de saberes” a pesar de la distancia física que dadas las circunstancias actuales de distanciamiento social por la pandemia de Covid 19 imponen, sin

embargo hemos filosofado en torno a la educación y eso es lo que mejor expresa la movilización cognitivo-afectiva que la Filosofía de la Educación provoca.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). “Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad”. En *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp.135-158)
- Carr, W. (2002). “Filosofía, valores y ciencias de la educación”. En *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata. (pp. 117-132)
- Cullen, C. (2015). “La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento”. En Ramírez Hernández, I., *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp. 103-112).
- Foucault, M. (1998). “El sujeto y el poder”. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1998). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM. (pp. 232-244).
- Gallo, S. (2015). “Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa”. En Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación*. México: Ediciones del Lirio. (pp.173-204).
- Giuliano, F. (2017). “La educación como práctica de convivialidad”. En *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Kohan, W. (1996). “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales”. En *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). “Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía”. En *Revista Ensayo y Error*, Año XVII, N°34. (pp.17-37).

Notas

¹ Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR), Esp. en Docencia Universitaria (UNMdP), Prof. en Filosofía (UNMdP). Docente a cargo de la asignatura Filosofía de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP.

² Adscripta Estudiante en la asignatura Filosofía de la Educación.

³ Expresión tomada de Fernet-Betancourt en Giuliano (2017).

Aprendizajes Significativos y Aprendizajes Integrales: La Sistemática como ejemplo... Significant Learning and Integral Learning: Systematics as an example...

Carlos Alberto Zavaro Pérez¹

Resumen

La enseñanza constituye uno de los objetivos explícitos más relevantes de las universidades bajo el supuesto de que al custodiar un conocimiento históricamente legitimado, que es transmitido a las nuevas generaciones, son capaces de fomentar la formación de los futuros egresados, aportando sentido a la sociedad, como institución. Sin embargo, no necesariamente el conocimiento enseñado impacta en los estudiantes como un conocimiento significativo. En estas reflexiones, -que se enmarcan en la Sistemática Biológica como campo de estudio de las ciencias naturales y como asignaturas del plan de estudios de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata- se sostiene que la comprensión del aula universitaria en toda su complejidad, constituye un punto de referencia para repensar la lógica de las disciplinas que vertebran la currícula, y el modo en que se concibe su didáctica, siendo que cuando se logra trascender -como decisión pedagógica- las prácticas ritualizadas inscriptas en configuraciones didácticas que reproducen las tradiciones de manera acrítica, es posible fomentar un aprendizaje situado -y de extramuros- capaz de integrar en su praxis rasgos de otras funciones académicas como la investigación y la extensión, promoviendo, bajo este formato de enseñanza, un aprendizaje que termina por atravesar a aquellos sujetos que lo transitan, transformándolos en futuros profesionales que no sólo sean capaces de acreditar un conocimiento disciplinar de excelencia, sino también una perspectiva crítica respecto de ese conocimiento y de su praxis, que a su vez contribuye a formarlos como ciudadanos íntegros, empáticos y comprometidos con la sociedad.

Palabras claves: aprendizaje significativo; extensión; investigación; práctica docente; prácticas integrales

Abstract

Teaching constitutes one of the most relevant objectives of universities under the assumption that guarding the historically and legitimized knowledge, which is transmitted to the new generations, promoting the training of future graduates and providing meaning to society, as an institution. However, the knowledge taught does not necessarily impact in the students as meaningful knowledge. In these reflections, which are framed in Biological Systematics as a field of study of natural sciences and as subjects of the curriculum from the Faculty of Natural Sciences and Museum of the National University of La Plata, it is maintained that the understanding of the classroom constitutes a point of reference to rethink the logic of the disciplines in the structure of curriculum and the way in which its teaching is conceived. Furthermore it is stated that when it is possible to transcend the ritualized practices enrolled in didactics configurations that reproduce traditions uncritically, it is possible to promote situated learning -outside of the university walls- capable of integrating features other academic functions such as research and extension. In these practices its possible to promoting an learning that transform to the students into future professionals who not only are they capable of accrediting a disciplinary knowledge of excellence, but also a critical perspective regarding that knowledge and its praxis, contributing in turn to training them as full citizens, empathetic and committed to society.

Keywords: meaningful learning; extension; research; teaching practice; comprehensive practices

Recepción: 24/08/2020

Evaluación 1: 29/08/2020

Evaluación 2: 21/09/2020

Aceptación: 01/12/2020

Introducción

El aula universitaria constituye un espacio de aprendizaje donde son enseñados aquellos contenidos que satisfacen el imaginario de la comunidad académica respecto de una determinada profesión, y que según Pérez (2004), condiciona la formación de las nuevas generaciones en relación a los saberes específicos, e incluso, tal como sugiere Jeria Madariaga (2013) respecto de sus formas de pensar, sentir, expresarse y actuar. En ellas además, confluyen docentes y estudiantes con muy diversas expectativas y con trayectos formativos heterogéneos, que son interpelados por una dinámica particular en la cual convergen miradas disímiles sobre ese espacio y sobre lo que significa comprometerse con el aprendizaje.

Becerra et al (1989) definen -por su parte- al aula universitaria como un “microcosmos de lo que el currículum es”, en tanto que algunas representaciones tradicionales -aún hegemónicas-, le han asignado un lugar casi “sacro” en el cual acontece un tipo de clase que, protagonizada por la autoridad (Bourdieu y Passeron, 1977) de un profesor que se impone bajo el supuesto de ser el portador de los saberes legitimados por la disciplina, transmite verdades irrefutables en una suerte de liturgia que es impregnada de cierto autoritarismo (Muñoz Hurtado, 2013) en su relación con los estudiantes, otorgándole a ésta una rigidez semejante a la de las paredes infranqueables que la delimitan.

Enseñar y aprender podrían entenderse entonces como situaciones disociadas, en tanto el aprendizaje no sea concebido como un proceso socializado y dialógico, aunque bajo concepciones pedagógicas constructivistas (Porlán, 2002) -a las que adherimos, incluso en el marco de la academia- imaginar un espacio de enseñanza donde no sea posible la circulación democrática de la palabra y la construcción colectiva de conocimientos, sería un oxímoron. Desde esta óptica -heterodoxa e inclusiva-, se concibe un horizonte donde el aula logre trascender las paredes que la contienen extendiéndose hacia espacios diversos, aunque, en ese camino, encontrar fisuras capaces de perforar los esquemas más rígidos, consigue habilitar circuitos paralelos más empáticos capaces de facilitar los procesos de aprendizaje; circuitos que a menudo son ignorados, desestimados o considerados como espacios no formales, aun cuando conformen formatos en los que realmente se consiguen aprendizajes compatibles con un aprendizaje significativo.

Aprender es posible, aún cuando las configuraciones diseñadas por los docentes para enseñar los temas y las herramientas utilizadas como mediación de la didáctica, no resulten eficaces. Un aprendizaje en este contexto, probablemente sea responsabilidad exclusiva de los estudiantes y esté motivado por su interés en la materia, por sus nexos con los circuitos paralelos de aprendizaje o con su capacidad y compromiso con el conocimiento de la disciplina, aunque en muchas profesiones, pero fundamentalmente en las ciencias naturales, aprender no sólo supondría conocer los temas que conforman el programa de estudio y, que seguramente han de ser evaluados, sino también aprehender -en ese acto de aprendizaje- ciertos hábitos que configuran la disciplina misma, en particular porque aquellos que están al

frente de las aulas universitarias, a diferencia de los otros niveles de enseñanza, constituyen profesionales que se desempeñan en la disciplina e incluso producen conocimiento en esa área.

Reflexionar en torno a la enseñanza como garantía de un aprendizaje significativo en la formación de los futuros egresados y reconocer -en particular- algunas modalidades que podrían fomentar una formación integral -si es que es posible discernir en su adjetivación criterios de demarcación respecto de lo que se supone consiste la formación como propósito de la enseñanza, constituye el objeto de estas líneas que, retomando algunas experiencias desarrolladas en la materia de Sistemática II (Embriófitas) y considerando algunas de sus deudas, me posibilita contextualizar ciertas ideas que considero interesante compartir en torno al debate sobre la formación universitaria desde una pedagogía de la integralidad.

Las Clasificaciones en el esquema del Plan de Estudio

La Sistemática II es una materia de la carrera de Biología que se cursa en tercer o cuarto año de las orientaciones de botánica, paleontología o ecología. Su objeto de estudio es la clasificación de las plantas Embriófitas (es decir, aquellas plantas en las que se origina un embrión, como resultado de la fecundación, cuyo desarrollo conduce a un organismo adulto con sistema vascular de conducción, aún cuando éste sea rudimentario). El grupo comprende a los musgos y hepáticas (Briófitas), a los helechos y otras plantas afines (Monilofitas), a las coníferas (Gimnospermas) y las plantas con flores (Angiospermas) dentro de las cuales se encuentra representada la mayor diversidad de especies vegetales conocidas.

Bajo este sistema de clasificación subyacen marcos teóricos explicativos como la teoría de la evolución, entendida como el paradigma que estructura la investigación en la biología contemporánea. A pesar de que el sistema de Cronquist (1981, 1988), que es el utilizado en el estudio de las Angiospermas y otros sistemas clasificatorios afines que comprenden al resto de los vegetales, no aportan evidencias concretas sobre las relaciones ancestro-descendiente de los grupos que ordena, si brindan elementos que sustentan las hipótesis de relación entre las categorías que lo constituyen. Estas evidencias, conjuntamente con los aportes de otros sistemas más actuales como el Angiosperm Plant Genetic (Chase & Reveal, 2009) también conocido como APG III, proponen alternativas de clasificación basadas en caracteres moleculares y en el empleo de la filogenia y por lo tanto de las relaciones ancestro-descendientes, consideradas como la hipótesis relacional que conecta los contenidos del programa.

La materia se desarrolla según dos modalidades: clases teóricas no obligatorias, salvo para aquellos estudiantes que cursan bajo el sistema de promoción, y trabajos prácticos -que son obligatorios para todos los estudiantes, ya sea que la cursen por promoción o con examen final-. El formato de los trabajos prácticos incluyen una breve introducción teórica y la manipulación de material biológico herborizado, aunque la mayor parte de la cursada, se realiza a través de tutorías más personalizadas donde los estudiantes colectan material fresco, lo herborizan y posteriormente los identifican con la ayuda de claves dicotómicas que les permiten llegar a su identidad y a la categoría (esto es, género, familia y orden) taxonómica a la que pertenecen y, que supone la existencia de una suerte de estructura en la naturaleza que la taxonomía ha intentado ordenar. Tanto los contenidos que conforman el programa de estudio, como la dinámica de las modalidades de cursada y las herramientas didácticas que se emplean en el aula para la enseñanza de la disciplina -y de las clasificaciones-, responden a tradiciones que se han ido construyendo a lo largo de la historia de la sistemática y de la historia de ésta en nuestra Casa de Estudio, tradiciones que configuran no sólo la praxis de la

materia, sino también de otras materias de las sistemáticas biológicas que conforman los planes de estudio.

¿El hábito hace al monje?

La imagen de una persona vistiendo un hábito podría remitirnos a la representación de un sacerdote o de un monje y, tras esa vestimenta, imaginar una rutina que podría dar cuenta de sus hábitos cotidianos, aunque esto no necesariamente es cierto si se trata de un fabulador o de un disfraz y aún cuando no lo sea, no siempre sus prácticas tienen por qué corresponderse con aquellos imaginarios que esa figura nos sugiere. No obstante, existen situaciones en las cuales la rutina, -he aquí un juego de palabras al que apelo- el hábito que configura una metodología en particular, propia del trabajo y de los modos de producción de conocimiento en una disciplina -por ejemplo la sistemática-, podrían impactar en quienes trabajan en el tema y de ese modo “andar por ahí” clasificando o ubicando todo lo que les rodea bajo ciertas categorías y límites que las demarcan, naturalizando la didáctica de la profesión en su propia vida, de la misma manera que un músico podría decodificar espontáneamente las notas de una melodía sin siquiera proponérselo o un fotógrafo ver permanentemente fotos en su cotidianidad.

Las tradiciones disciplinares, son la síntesis explícita de esa metáfora a la que se refiere Bourdieu (1997) al definir el concepto de hábitos como un sistema de disposiciones y de estructuras estructuradas, capaces de funcionar como estructuras estructurantes, que promueven prácticas distintas y distintivas tanto en su génesis como en su objetivación. Son precisamente estas tradiciones, y las lógicas que en ellas imperan, las que han impactado en la formación -casi artesanal- de quienes imparten una disciplina aprehendida de sus maestros y reproducidas de forma casi naturalizada en las aulas universitarias, bajo la premisa de que el saber hacer es la fuente del saber y de la transmisión de ese saber.

Transmitir un saber, sin embargo, no siempre es sinónimo de enseñar, o al menos no constituye garantía de un aprendizaje significativo, en particular cuando la enseñanza consiste en reproducir el saber acumulado. Por el contrario, una enseñanza mediada por la reflexión crítica y argumentada por teorías que sustentan a la pedagogía como un sistema de conceptos en torno a la enseñanza y a los procesos de aprendizaje, constituye un reclamo cada vez más acuciante por parte de las instituciones, de los propios estudiantes e incluso de otros docentes, que habiendo cursado tramos formativos en este tipo de conocimientos y habiendo incluso resignificado su praxis en función de esos aprendizajes, comienzan a exigir a sus pares y compañeros de cátedra, iniciarse en una lógica que les permita compartir un mismo lenguaje y les aúne en un mismo propósito, mejorar la calidad de la enseñanza como resultado de la reflexión.

Al respecto, Perrenoud (2004) sostiene que toda reflexión sobre la acción propia lleva consigo una reflexión sobre el hábitus que la sustenta y aclara que la práctica pedagógica es una intervención singular y compleja que no se reproduce de forma idéntica, en tanto que en el ámbito de la acción simbólica, el enseñante se enfrenta permanentemente a situaciones parcialmente nuevas, aunque existan algunas analogías con experiencias previas. También añade que la resolución casi naturalizada de las situaciones cotidianas conspiran en contra de la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas, ya que pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo reflexivo sobre el hábitus no es fácil, aún cuando es oportuno distinguir entre la acepción de hábitus que sostiene Piaget (1977), basado en una suerte de rutina asociada a lo cognitivo, respecto del concepto acuñado por Bourdieu, que es entendido como un sistema de disposiciones socialmente constituidas y colectivizadas que constituyen el

principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías que caracterizan a grupos particulares, y que remiten a una perspectiva identitaria que los cohesiona y conforma las diversas culturas disciplinares (Becher, 1993) académicas que, usualmente, terminan definiendo y configurando tribus (Becher, 2001) cuyas particularidades, lógicas y rituales, son “enseñados” también en el ejercicio de la práctica docente.

De esta manera, la sistemática suele reproducir en el diseño de los espacios de enseñanza, rutinas y -en cierto modo- configuraciones didácticas (Litwin, 1997) que resultan comunes a las diferentes materias que conforman el universo de las ciencias de la clasificación taxonómica, y que incluye aprender o desplegar habilidades y -finalmente- competencias que las distinguen de otras disciplinas, y que transpuestas al escenario de la clase, son propuestas como herramientas de la didáctica y traducidas en consignas de las Guías de Trabajos Prácticos como observar, describir, comparar, ilustrar, esquematizar, etc.

Más allá del valor que estas consignas representan en el aprendizaje de los temas conceptuales, su uso debería estar mediado por un análisis profundo -por parte de los docentes- respecto de los fundamentos de su elección como estrategia de aprendizaje, por constituir tradiciones y elementos distintivos de la didáctica de la disciplina, que injertados en una lógica de la producción de conocimientos, pueda ser apropiada por los estudiantes y seleccionadas -posteriormente- por ellos de manera autónoma, incluso durante el desarrollo de las clases y ante el desafío de resolver o abordar un problema en particular. En esta modalidad de trabajo que, remite a algunas experiencias desarrolladas con los estudiantes de la materia de Sistemática II (Zavaro, 2016), radica un modo de concebir el aprendizaje como una posibilidad para la emancipación intelectual o al menos para la autonomía procedimental, bajo una lógica racional que es posible en tanto ese aprendizaje, lejos de ser concebido como una reproducción de consignas para abordar un contenido, sea entendido bajo la mediación de una praxis reflexiva en la que son incluidos los propios estudiantes.

Tradiciones y fronteras...

Una de las tradiciones más arraigadas de la disciplina son los viajes de campaña. Las grandes colecciones biológicas sobre las que se sustenta el prestigio de los museos de ciencias naturales y de los herbarios de las universidades, y que constituyen un insumo fundamental en la investigación (Crisci & Katinas, 2017) sobre los aspectos morfológicos, anatómicos, ecológicos, biogeográficos y por supuesto taxonómicos y sistemáticos, se deben a un relevamiento sostenido de la diversidad biológica en diferentes localidades y regiones, como resultado de campañas que datan de los albores de la disciplina misma y que configuran la lógica de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, con una extraordinaria aceptación tanto de docentes como de estudiantes, quienes además identifican algunas de estas campañas como imperdibles!

Es interesante resaltar cómo estos viajes han influido de manera relevante en la concepción de la formación de grado, al punto que se encuentran formalizados en la currícula de varias carreras. De esta manera, los estudiantes están obligados a acreditar -como condición necesaria para su egreso- un número de días de campaña que no es posible saldar con el viaje propuesto por una única materia (Zavaro, 2019a). La decisión es más que acertada y se basa, por una parte, en la posibilidad que tienen las asignaturas de incluir este formato en sus programas de estudios, y por otra, en el hecho de que no resulta lo mismo realizar un viaje en el marco de una materia como sistemática de plantas vasculares que en otras como sistemática de invertebrados, vertebrados, geología, antropología o arqueología, porque los saberes en juego y las metodologías de muestreo e interpretación de datos y los modos de

relacionarse con el contexto son diferentes. Esta posibilidad de que los viajes dentro de una materia no sean obligatorios, pero sí la cantidad de días, le permite y obliga a los estudiantes a transitar por diversas experiencias en disciplinas distintas a lo largo de su carrera, pero a la vez le otorga la libertad de elegir aquellas materias en las que prefiere realizar las campañas, salvo que en alguna en particular -adscripta al régimen de promoción- el viaje constituya un requisito para la aprobación de la cursada.

Si bien estos viajes son sumamente importantes en el diseño de los programas de las sistemáticas biológicas, en ocasiones no existe una planificación detallada de los mismos o ésta se restringe a la elección de los lugares de campaña ya sea por la distancia, por la diversidad de especies o de grupos que es posible encontrar en relación a los intereses de la materia o por la misma tradición. Esto se traduce en el hecho de que en algunas materias, los estudiantes se suben al transporte sin una discusión previa acerca de los propósitos del viaje y del trabajo a realizar, lo que sería sumamente útil para aprovechar la actividad y el tiempo de estadía. También en la mayoría de éstos opera cierta rutina en relación a su dinámica y además de coleccionar material biológico, éste se procesa, se identifica y en ocasiones se realizan debates en torno a los mismos y a las características de los ecosistemas en que han sido coleccionados, terminándose de procesar las muestras una vez de regreso a las aulas.

La cátedra de Sistemática II ha desarrollado este tipo de viajes desde prácticamente la fundación de la facultad, y de hecho, el herbario del Museo de La Plata, donde han trabajado la mayoría de sus profesores, cuenta con una de las colecciones de plantas vasculares más importantes del país, coleccionadas en campañas que han cubierto casi la totalidad del territorio argentino y en las que han participado muchos estudiantes como parte de la manera en que se ha enseñado la disciplina y se han formado las nuevas generaciones de sistemáticos que han transmitido y perpetuado ese legado. Si bien el formato expande las fronteras del aula y perfora sus paredes bajo la lógica que imponen las tradiciones propias de la disciplina, permitiendo diversificar las posibilidades de aprendizaje en diferentes contextos y en consecuencia contextualizar ese aprendizaje, no necesariamente esta práctica supone un aprendizaje significativo, por cuanto éste depende, en todo caso, de los procesos que durante el viaje puedan haber acontecido en relación a las propuestas de relación con el conocimiento. Si en estos viajes, el docente opera como una suerte de guía que muestra la diversidad de especies y de sus interacciones con el ambiente y explica los temas, sin dar lugar a la reflexión ni a la formulación de preguntas e hipótesis sobre éstos, y tampoco aborda ni promueve discusiones conceptuales y metodológicas, es probable que el viaje se convierta en una experiencia donde prime la transferencia de un conocimiento condenado al olvido, en cambio, cuando en ellos se habilitan espacios para la discusión, para el hacer, y sobretodo para el debate en torno a los propósitos de la campaña, a los modos de colecta, al valor de las colecciones y a la elección de las diversas metodologías de trabajo para el procesamiento de los datos, el aprendizaje probablemente no se limite únicamente a reconocer especies, sino también a explorar herramientas que transformen el saber en un saber hacer y éste en un hacer-saber resignificado. La posibilidad de incorporar en un mismo viaje diferentes cátedras como propuesta para integrar saberes emergentes de esa interacción constituye un propósito en el que se viene trabajando desde diferentes claustros bajo la denominación de “escuelas de campo”, aunque no existen acuerdos explícitos -todavía- sobre el modo de articulación entre las materias ni el sobre formato curricular en que éstas puedan insertarse en el plan de estudios.

Campo y Territorio...

Uno de los imaginarios más fuertes en la biología -tal como podríamos imaginar de la lectura de los párrafos anteriores- está construido en torno a la palabra campo. Las salidas de campo suelen entenderse como una posibilidad de estar en contacto con la naturaleza y con el objeto de estudio. En el marco de la didáctica de las ciencias biológicas estas salidas suelen ser incluidas en los programas de estudio como resultado de la herencia de las mismas tradiciones que han contribuido a instalar la idea de que en ellas, los estudiantes tienen un vínculo más estrecho con los contenidos de la materia (entendiendo la distinción explícita entre disciplina y materia, cuando en esta última se configura -con propósitos curriculares- un recorte particular de los saberes disciplinares). El campo por lo tanto, constituye -bajo ese imaginario- un espacio de aprendizaje capaz de dejar huella en relación a los modos de aprender la disciplina, que además les permite a los estudiantes contextualizar, “refrescar” o corroborar lo aprendido en el aula, aunque la salida de campo -concebida únicamente como criterio de verificación del aprendizaje-, sitúa a las campañas por fuera de la concepción de extramuros del aula universitaria.

El concepto de campo no obstante, también ha sido utilizado desde la sociología de las ciencias y la epistemología como sinónimo de disciplina (Bourdieu, 1976) e incluso como territorio de acción de ciertas profesiones -con los intereses y tensiones que lo configuran-. Si bien es interesante cotejar la noción de territorio con la teoría del campo social de Bourdieu (Martínez Valle, 2012), existe una suerte de superposición semántica con otras definiciones que entienden al territorio como un área concreta que, al ser definible por criterios diversos, configuran diferentes representaciones capaces de superponerse -como capas- en la comprensión de ese espacio concreto. La construcción simbólica del territorio entonces, no es sino una lectura subjetiva en torno a una problemática, bajo las convenciones, las reglas y el lenguaje de una determinada disciplina, aunque acotada a un área específica.

Este concepto de territorio que, en el plano académico, desborda los límites del pensamiento geográfico (Llanos Hernández, 2010) es común en la concepción de la extensión universitaria. El territorio es el espacio de trabajo con la comunidad, el terreno y el lugar donde suceden aquellas cosas relevantes que requieren de un compromiso de cercanía de la universidad con su entorno, con la sociedad que la financia. El territorio no es el mapa, aún cuando este mapa constituya la construcción simbólica de aquello que es posible suponer respecto del territorio concreto. Salir al campo para muchos no es lo mismo que salir al territorio, o al menos esta relación no es tan directa en el imaginario del biólogo, y menos aún en el diseño de los programas de estudio. Aún cuando las salidas de campo -por costosas que sean- se mantienen en la propuesta de formación de los futuros egresados, muchas veces se ignora que este tipo de aprendizaje contextualizado también es posible cuando el “campo” es sustituido por ese “territorio” al que es posible acceder -muchas veces- cruzando el umbral de las facultades. Transgredir el umbral con fines pedagógicos y bajo la lógica que podría aportar a la docencia universitaria, la concepción del territorio sostenida desde la extensión, es atreverse a habitar el barrio y a resignificar ese territorio como espacio de aprendizaje.

Quizás no sea posible encontrar endemismos ni paisajes extraordinarios en ese territorio al que nos referimos, pero una representación de la diversidad de especies de plantas que configuran el programa de estudios de la materia de Sistemática II² es factible de encontrar en los jardines de las casas aledañas a la facultad, en las plazas, en los baldíos y en el campito de fútbol. No es menor la distinción, por cuanto recorrer esos espacios frecuentemente, aprender en contacto con la naturaleza intervenida por la urbanización, y poner en diálogo esta problemática e incluso dialogar con el conocimiento que sobre esas plantas -y sobre otros

modos de clasificarlas- pueden ofrecer los vecinos, constituye un cambio de paradigma en la concepción de la enseñanza y de las aulas.

Aprender de esta manera, sin renunciar a las tradiciones del campo disciplinar de una materia en particular -ni renunciar tampoco a las salidas al campo- pero articulando con otros actores, permite anclar el aprendizaje al territorio y resignificar los contenidos, incorporando nuevas miradas, discursos y saberes que han sido acumulados por fuera de la academia, pero que resultan igualmente relevantes. Esto constituye una excelente estrategia para perforar los límites del aula, para naturalizar el aprendizaje situado (Díaz Barriga Arceo, 2003) y más aún, para integrar al barrio y a su comunidad a la comunidad académica.

El Sentido de Aprender Significativamente

Gatti (2000) sostiene, en relación al modo en que pueda interpretarse la triada pedagógica, que los modelos centrados en el enseñar, privilegian el eje profesor-saber, los que privilegian el eje estudiante-saber están focalizados en el aprender, mientras que aquellos centrados en el eje docente-estudiante privilegian modos de aprendizajes significativos. Si bien la centralidad del vínculo -y el supuesto de empatía que en el subyace- opera como desencadenante del aprendizaje, se requiere no obstante, de un docente comprometido con la enseñanza, capaz de reflexionar permanentemente sobre su práctica y permisivo incluso con la interpelación de los estudiantes como evaluadores del modo en que acontece ese proceso; de un docente capaz de habilitar otros sujetos “enseñantes” y otros modos de enseñanza basados en el dialogo como recurso para un aprendizaje socializado que, finalmente, resulte en un saber relevante que sea capaz de que generar nuevos sentidos.

El término significativo ha sido aplicado para adjetivar el aprendizaje desde diversas perspectivas que comprenden tanto la visión clásica de Ausubel (1983) en la que el conocimiento es construido en consonancia con la estructura cognitiva del sujeto que aprende sobre la base de sus saberes previos, hasta aquellas concepciones que incluyen la mirada humanista de Joseph Novak, la pedagogía de freireana, en oposición al modelo de educación bancaria, y la perspectiva crítica de Moreira profundamente antropológica y subversiva (Matienzo, 2020). Más allá de la diversidad de posturas, aprender de manera significativa es crear la expectativa de que en ese acto de “enseñaje”, que supone un aprendizaje mutuo e intersubjetivo, aquello que es enseñado, discutido y atravesado por la experiencia, también atraviesa a quien lo aprende, generando nuevos significados y significantes. Un aprendizaje de esta naturaleza supone que los estudiantes no busquen atajos (Ortega, 2000, 2011) que les faciliten acreditar la materia, por el contrario, el proceso que opera como marco de aprendizaje fomenta un tipo de evaluación procesual (Celman, 1998) en el que los sujetos son conscientes del modo de relación y compromiso de cada uno, con un conocimiento que sólo puede ser construido en tanto implique un intercambio de experiencias, un debate respetuoso entre las diversas posiciones, una revisión crítica de conceptos, y la búsqueda de certezas en los saberes legitimados, aún cuando sean interpelados bajo la duda que supone reformular y corroborar una y otra vez las hipótesis de trabajo.

Aprender bajo este formato no es algo abstracto, todo lo contrario, requiere de repensar la práctica docente de modo tal que pueda trascender a la dinámica tradicionalmente anclada a los contextos de clausura que describen al espacio de intramuros conformado por las paredes de las aulas y los laboratorios, perforando o desdibujando esos límites que la encorsetan como posibilidad de expandir y objetivar la enseñanza en otros escenarios. Un aprendizaje bajo premisas que propicien el intercambio de experiencias, el respeto por la diversidad, la empatía con el otro y el compromiso social, no sólo garantiza la posibilidad de apropiarse de

esos saberes compartidos, sino de compartir saberes anteriormente adquiridos, acumulados e incluso evaluados, pero que quizás (a partir de estas experiencias) requieran de ser revisitados y reapropiados como parte de un proceso en el inevitablemente terminan por convertirse en relevantes, -es decir, significativos- no sólo para quienes participan de ese proceso, sino también para la sociedad en la cual esos saberes -como futuro contexto de aplicación- terminan por adquirir una mayor connotación.

Al Andar se hace Camino...

Proponer un modelo de aprendizaje en estos términos implica transitar un camino que, no sin escollos e imperfecciones, comienza a abrirse en contraste con los modelos hegemónicos de enseñanza transferencistas y si bien esta suerte de pedagogía de la integralidad ha comenzado a escribirse desde la experiencia cotidiana, aún suele ser resistida por un sector de la academia. No obstante, las prácticas integrales -como prácticas capaces de fomentar aprendizajes significativos- constituyen un formato novedoso en la formación académica, por la diversidad de saberes que pueden articularse, integrando disciplinas y una multiplicidad de metodologías de trabajo que, en la praxis, terminan por aglutinar a una enorme heterogeneidad de sujetos y de perspectivas desde las que es posible contribuir al abordaje de un tema en particular, aún cuando este enfoque suponga concebir al aula -más allá de los límites tradicionales- con toda la complejidad (Jiménez Fontana et al, 2015) que el formato reviste. Esta perspectiva además, no sólo supone un aprendizaje interdisciplinar, intersubjetivo y situado, sino también, una comprensión profunda de esos procesos de aprendizaje en los cuales, la contribución de la extensión, como práctica de cercanía, resulta fundamental, al introducir una perspectiva dialógica que fomenta la circulación de la palabra, transformando al aula en un sustrato fértil.

Más allá de que las prácticas integrales parecieran implicar una integración de las funciones universitarias, Tomasino & Rodríguez (2010) coinciden en destacar la necesidad de entender a la integralidad no como una simple sumatoria y articulación de funciones explícitas como la investigación, la extensión, la docencia o la gestión -entre otras-, sino como la articulación entre diferentes actores y formas de producción de conocimiento. No se trata -agrego- de diluir la esencia de estas prácticas ni los límites que las configuran, sino de desdibujar las fronteras que las demarcan en relación a la articulación y al ensamblaje de esos saberes en un contexto de aprendizaje, de modo tal que la docencia se constituya en un escenario ideal para su desarrollo (Zavaro, 2019b). En esa articulación posible, el uso de algunas herramientas y metodologías de la investigación -como modo de construir una didáctica capaz de vertebrar el aprendizaje de las tradiciones de las disciplinas- permitiría aproximarnos al conocimiento riguroso de la realidad y a la verificación de ese saber legitimado a través de la experiencia concreta, en tanto la extensión universitaria, aportaría nuevos modos de articulación con el conocimiento y con otros sujetos -portadores de otros conocimientos relevantes-, desde la cual, es posible reconfigurar dialécticamente la práctica docente.

Si bien esta propuesta pedagógica constituye uno de los desafíos más importantes de las universidades como forma de resignificar los saberes que conforman la currícula de manera integrada, y no bajo las tradiciones que históricamente han disociado los modos de comprender la realidad, es central, para entender el sentido de las mismas, profundizar en la distinción de términos como enseñanza y formación, especialmente porque esas mismas tradiciones han naturalizado la idea de que la formación constituye el propósito de la enseñanza, aún cuando formar y enseñar -sostengo- lejos de ser sinónimos, expresan concepciones que en ocasiones resultan antagónicas.

Enseñar supone transmitir conocimientos a sujetos ¿interesados? en aprender, aun cuando la enseñanza por sí misma no garantiza el aprendizaje, e incluso ciertos tipos de aprendizajes no requieran la presencia de un docente. Bajo paradigmas enciclopedistas y transferencistas, que han sido abonados por el positivismo académico y que están fuertemente arraigados en las tradiciones universitarias, enseñar supone transmitir todo un conjunto de teorías y saberes que conforman la historia de las disciplinas y en especial los más recientes aportes que han sido consensuados por la comunidad científica. Se supone que en esa transmisión de saberes, y en su apropiación por parte de los futuros egresados, radica el sentido de la formación profesional, aunque es imposible lograr un aprendizaje significativo si no resulta significativa la manera en que se concibe y se concreta la enseñanza.

No obstante, la formación -a diferencia de la enseñanza- no pretende únicamente la transmisión de aquellos saberes designados como pertinentes por las tradiciones. Lejos de esto, la formación de futuros profesionales invita a transitar diferentes formatos de aprendizaje donde no sólo son importantes los contenidos conceptuales, sino también las competencias de la profesión, la posibilidad de ejercitar un pensamiento reflexivo que permita cuestionarse la realidad y que fomente la discusión acerca de los modos en que se produce conocimiento y, sobretodo, que habilite un contacto sostenido con los problemas coyunturales de la comunidad en que se insertan las unidades académicas y con quienes la habitan, por la riqueza y relevancia que ese vínculo aporta a la construcción dialógica de saberes, al “entrenamiento” de la sensibilidad ciudadana y a la comprensión de los significantes involucrados en el ejercicio de la profesión.

La Simbiosis en la configuración del formato...

Concebir una práctica docente capaz de fomentar un aprendizaje integral y por lo tanto significativo, presupone integrar diferentes modos de decodificar el contexto, integrando diversas racionalidades en la construcción de ese conocimiento. El planteo en relación al modo de abordar -bajo el formato de las prácticas integrales- los contenidos de la sistemática de plantas, requiere, al margen de los saberes enciclopédicos sobre la identidad de las especies, sobre los límites que las definen y sobre las categorías taxonómicas en las que -en función de esos límites- pueden enclasarse, de una praxis profundamente reflexiva como sustrato pedagógico de la integración de actores y saberes. En esa práctica resignificada, el docente desempeña un rol central a fin de garantizar, tal como sugiere Edelstein (2002), la articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos, y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas -y agrego- nuevas lógicas emergentes de esta suerte de pedagogía de la integralidad, se entrecruzan.

Como punto de partida, es fundamental la decisión de propiciar una discusión acerca del propósito de la disciplina en relación a su aporte al conocimiento universal y a la relevancia que tiene ese conocimiento para la sociedad por el impacto que reviste conocer la identidad de una especie para diversos contextos de aplicación, como el desarrollo de tecnologías en la industria alimentaria, la síntesis de biofármacos o la conservación de ecosistemas y de la biodiversidad que los integra. También es fundamental discutir la finalidad de la utilización de diversas técnicas y metodologías propias de la investigación, no sólo para que éstas dejen de ser consignas en las Guías de Trabajos Prácticos, sino porque aprender la disciplina, aprehendiendo su lógica, fomenta procesos cognitivos que le permiten al estudiante una elección consciente de aquellas herramientas que puedan requerirse en un momento determinado, de modo tal, que el hacer no acontezca como un acto mecánico en respuesta a

una consigna, sino como un saber hacer creativo que le imponga a la práctica, una nueva dinámica.

Aún así, la praxis reflexiva a la que nos remitimos respecto de esta manera de concebir, en la didáctica de la enseñanza, la didáctica disciplinar de la sistemática, si bien podría fomentar un aprendizaje significativo, no sería integral salvo que en ésta se injerten y se amalgamen nuevas formas de concebir un intercambio de conocimientos en contacto directo con la comunidad y con los saberes que resguarda. La posibilidad de que los estudiantes se vinculen durante la cursada con experiencias de extensión constituye entonces una de las mayores contribuciones, en términos pedagógicos, a los aprendizajes situados y en especial a las prácticas integrales, porque permiten repensar la práctica educativa como una práctica donde se amalgaman saberes y diversos modos de comprensión de la realidad. Cuando estos saberes -a menudo invisibilizados- son incorporados a la enseñanza y a ella se incorporan también quienes son portadores de esos saberes, no sólo se fomenta una democratización de estas prácticas, enriquecidas por la diversidad de experiencias que emergen del contacto con la comunidad y sus problemas, sino que enriquece como personas a quienes participan, contribuyendo a su formación como sujetos empáticos, comprometidos e íntegros.

Concluyendo...

Integrar en la formación académica de los futuros biólogos las lógicas de la investigación y de la extensión bajo el formato de las prácticas integrales, permite reinventar la enseñanza fomentando un aprendizaje capaz de generar nuevos significantes a partir de esos saberes enseñados/aprehendidos, que incluso puedan ser resignificados en otros contextos. ¿Qué sucedería -pregunta Arocena (2010)- si en la Universidad decenas de miles de estudiantes realizan actividades de extensión -y agregó, de investigación- conectadas de manera natural con sus trayectorias educativas? Se tratará sin dudas -se responde- de una universidad muy diferente de la que hemos conocido hasta ahora. La respuesta de Arocena me remite a una de las paradojas más famosas de la filosofía clásica basada en el viaje de regreso de Teseo desde la isla Creta, que pone en dudas si ese barco, en el que volvían en medio de una tormenta, seguiría siendo el mismo si los remos que se rompían por el embate de las olas, iban reemplazándose por otros durante la travesía, de modo tal que éste iba transformándose en otro barco a pesar de ser el mismo. Probablemente, aquellos sujetos que transitan por experiencias basadas en una pedagogía de la integralidad -docentes, estudiantes y los miembros de la comunidad con quienes se relacionan- se vean atravesados por un modo de concebir su relación con el conocimiento y con el otro, capaz de transformarlos definitivamente, durante ese proceso, en sujetos más empáticos, críticos y capaces de comprometerse con la sociedad.

Referencias

Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En. Cuadernos de Extensión Nº1. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. (9-18), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://bit.ly/3fyvYiW>

Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*, New York: Grune & Stratton.

Becerra, M.G., Garrido, M.R. & Romo, R.M. (1989). De la Ilusión al desencanto en el aula universitaria: Una panorámica áulica del currículum., En Furlán, A. & M.A. Pasillas (Eds.) *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum*. Esc. Nac. Estudios Profesionales, Univ. Autónoma de México,

Iztacala.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos., *Pensamiento Universitario*, Año I (1), 56-77.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 1-2. Recuperado de: <https://bit.ly/3fxL0Ft>

Bourdieu, P. & Passeron, JC (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia. 271pp. Recuperado de: <https://bit.ly/3dpLlbt>

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas., Sobre la teoría de la acción.*, Barcelona: Ed. Anagrama. 233 pp. Recuperado de: <https://bit.ly/3cdUmV5>

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En: (de Camilloni et. al., (Eds.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35-66) Argentina: Ed. Paidós. Recuperado de: <https://bit.ly/3fwbSWA>

Chase, M. W. & Reveal, J. L. (2009). A phylogenetic classification of the land plants to accompany APG III. *Botanical Journal of the Linnean Society*, 161(2), 122-127.

Crisci, J.V. & Katinas, L. (2017). Las colecciones de historia natural: memoria colectiva de la humanidad. *Museo N.º 29*: 23-30. Recuperado de: <https://bit.ly/2YKnuiQ>

Cronquist, A. (1981). *An Integrated System of Classification of Flowering Plants*. New York: Columbia University Press, 1262 pp.

Cronquist, A. (1988). *The evolution and classification of flowering plants*. New York Botanical Garden, 2ª edición. 555 pp.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13. Recuperado de: <https://bit.ly/35E4l3q>

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*. Vol 20 (2), 467-482. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ylanys>

Gatti, E (2000). “Modelos pedagógicos en la educación superior”. *Revista “Temas y Propuestas”* Nº18, FCE – UBA, Buenos Aires.

Jeria Madariaga, L.M. (2013). La relación educativa en el aula universitaria: Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. *Rev. Psicología, Univ. Viña del Mar*. Vol 2 (4), 8-32. Recuperado de: <https://bit.ly/35Is4il>

Jiménez Fontana, R., E. García Glez, P. Azcárate & A. Navarrete (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias., *Rev. Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12 (3), 536-549. Recuperado de: <https://bit.ly/2L99maT>

Llanos Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales., *Agricultura, Sociedad y Desarrollo.*, Vo. 7 (3), 207-220. Recuperado de: <https://bit.ly/3fxM2RR>

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior.*, Bs. As., Argentina: Paidós. 168pp.

Martínez Valle, L. (2012). Apuntes para pensar el territorio desde una dimensión social. *Ciências Sociais Unisinos*, 48 (1), 12-18. Recuperado de: <https://bit.ly/35Iz2UV>

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior., *Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social* 2(3), 17-26.

Recuperado de: <https://bit.ly/2zFvfMm>

Muñoz Hurtado, L.V. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas*, (7), 125-133. Recuperado de: <https://bit.ly/2WdMrBq>

Ortega, F. (2000). *Atajos, Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja.

Ortega, F. (2011). Docencia y Evasión del conocimiento. En Ortega, F. (eds.) *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades.*, Córdoba. (pp. 89-106). Recuperado de: <https://bit.ly/2yEWTZD>

Piaget, J. (1977). Inteligencia y Adaptación Biológica, En: Piaget, J. Et al. (eds). *Los procesos de adaptación.*, Ediciones Nueva, Buenos Aires, Argentina, (pp. 75-92).

Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Editorial Graó 3ª. 224pp.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Serie Fundamentos N° 4. Colección Investigación y Enseñanza., España: Díada Editoral S.L., 6a. ed., 194pp.

Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Integralidad: tensiones y perspectivas, 19-39*.

Zavaro, C. (2016). La enseñanza de la sistemática de plantas vasculares: Reflexiones en torno a la práctica. En: *I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. 132-141. Recuperado de: <https://bit.ly/2SKZ3xM>

Zavaro, C. (2019a). Contribución a la Enseñanza de la Sistemática Biológica en las Carreras de Ciencias Naturales: Reflexiones en torno a una experiencia de intervención pedagógico - didáctica en la cátedra de Sistemática de Plantas Vasculares. Trabajo Final de Integración de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. 161 pp.

Zavaro, C. (2019b) Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión* 5, 7-22. Recuperado de: <https://bit.ly/2TKYljh>

Notas

¹ Magister en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia en docencia universitaria otorgado por la Universidad Nacional de La Plata, miembro de la Carrera de Doctorado de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Docente-Investigador del Departamento de Plantas Vasculares del Museo de La Plata. czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

² Algo similar ocurre en las otras materias de sistemática con respecto al objeto de estudio.

Escuela y Sociedad. Un estudio de caso
School and Society. A case study

Patricia Weissmann¹
Patricia Claudia Amidolare²

Resumen

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su objetivo es ejemplificar, mediante un caso particular, el tejido de la trama de una comunidad educativa conformada por estudiantes, docentes, directivos, madres y padres de una escuela secundaria pública de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, y distintos actores y organizaciones de la sociedad local y nacional, para lograr una educación inclusiva y democrática.

Palabras clave: educación secundaria; escuela; sociedad

Abstract

This paper is part of the research project “Alternative forms of education in the 21st century”, that is radicated in the Multidisciplinary Research in Education Center (CIMED) of the Mar del Plata National University. Its aim is to exemplify, through a particular case, the fabric of the plot of an educational community formed by students, teachers, managers, mothers and fathers of a Public Secondary School in the city of Mar del Plata, Argentina, and several actors and organizations of the local and national society, to achieve an inclusive and democratic education.

Key words: secondary school; education; society

Recepción: 23/06/2020

Evaluación 1: 24/06/2020

Evaluación 2: 30/06/2020

Aceptación: 20/08/2020

Introducción

La escuela secundaria pública argentina ha sido muy vapuleada por los medios de comunicación en los últimos años (Saez 2018). En el marco del proyecto de investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, nos proponemos como uno de nuestros objetivos revertir esta imagen desvalorizada y dar visibilidad a proyectos y experiencias que apuntan a lograr una educación de excelencia, pública, gratuita e inclusiva.

El primer tramo del proyecto “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, dirigido por la Dra. Patricia Weissmann, se llevó adelante durante los años 2016 y 2017. El segundo tramo comenzó a desarrollarse en 2018, está actualmente en ejecución y finaliza el 31 de diciembre de 2019.

En el tiempo transcurrido desde el inicio de esta investigación, hemos seguido y reseñado el desarrollo de diferentes espacios educativos alternativos: Tierra Fértil (Beccar, Buenos Aires), EnRonda (Mar del Plata), Escuela Experimental del Mar (Mar del Plata), UALALA (Tandil), Escuela Rural Área Protegida (ERAP Paso Córdoba), Academia Encuentros Educativos (Florida, Buenos Aires), Escuela de Educación Estética N°1 (Olivos, Buenos Aires), El Canto del Fuego (Mar del Plata), Casa Alegre (Mar del Plata), Escuelas Bosque (existen en distintos países y están comenzando a surgir en la Argentina), Escuela Waldorf (Mar del Plata), Jardín de Infantes Waldorf Estrellitas de Mar (Villa Gessell).

Abordamos dos Bachilleratos Populares: Agustín Tosco (Mar del Plata), y Proyecto Uno (Pacheco, Buenos Aires); un Centro Cultural (América Libre, Mar del Plata), un instituto de apoyo escolar (Encuentros Educativos) y un Centro Integrador Comunitario (CIC El Martillo, Mar del Plata).

Hemos visitado y reseñado algunas instituciones marplatenses enmarcadas en el sistema educativo provincial, que se destacan por el uso de pedagogías y modalidades de trabajo no convencionales. Estas son: Escuela Cooperativa Amuyén (Jardín, Primaria y Secundaria), fundada en 1987; Jardín de Infantes Dulce Compañía y Escuela Loris Malaguzzi, que comenzó su trayectoria como jardín en 2004, abrió la primaria en 2010 y en 2015 incorporó la secundaria; Escuela Rural N°8 Francisco Narciso Laprida, fundada hace 120 años; Jardín de Infantes Corazón, abierto en 2001 y que agregó la primaria con el nombre de Escuela John Lennon en el año 2005.

También abordamos temas como la formación del profesorado, la asamblea como órgano de gestión, la educación ambiental, la construcción de escuelas sustentables, las transformaciones que se necesita llevar a cabo en la escuela secundaria, y la educación para el “buen vivir”.

Los resultados de estas indagaciones y debates fueron presentados en Jornadas y otros eventos científicos para su discusión con pares que pudieran señalar inconsistencias y brindar aportes. Luego se revisaron, se re-escribieron y así surgieron dos libros: La otra educación. Relatos de experiencias y Hacia una educación para el buen vivir. Aportes de las pedagogías críticas, publicados por la editorial MAIPUE en 2017 y 2018 respectivamente. Ambos pueden obtenerse también en forma gratuita, en formato electrónico, en el Repositorio de la Facultad de Humanidades UNMDP.

En el tercer tramo de la investigación, que dará comienzo en 2020, queremos desarrollar tres líneas. Por un lado, la educación en el hogar o homeschooling, a través del relevamiento y trabajo de campo que están llevando a cabo en distintos contextos una doctoranda de Quito, Ecuador, y un doctorando de la ciudad de Buenos Aires.

También continuaremos abordando experiencias de educación alternativa, poniendo especial énfasis en sus procesos de autoevaluación institucional. En esta segunda línea, nos proponemos desarrollar un dispositivo de autoevaluación institucional que pueda ser ofrecido a espacios educativos alternativos que deseen autoevaluarse para mejorar su propio desempeño, o bien aspiren a obtener el reconocimiento oficial en el sistema de educación formal sin tener que renunciar a la singularidad de sus respectivas propuestas pedagógicas.

La tercera línea, que nos interesa especialmente, se centra en recabar y difundir experiencias memorables en escuelas secundarias, porque seguimos apostando a una educación pública, gratuita y de calidad para la gran mayoría de estudiantes, que -afortunadamente- recurren a ella. El presente trabajo se inscribe en esta línea. Para llevarlo a cabo hemos recurrido a la observación participante de una de las autoras, Patricia Amidolare, que es Directora de la institución abordada. Hemos entrevistado a estudiantes, docentes y miembros de las distintas asociaciones de la sociedad civil que participan de los proyectos que describimos. Y hemos revisado convenios y documentos relativos a dichos proyectos.

En cuanto a las categorías semánticas utilizadas, estas son: educación, escuela y sociedad.

Entendemos que educación es más que acumulación de conocimiento, incluye la transmisión de valores, la orientación en la búsqueda de sentido en la vida de cada persona, y la construcción de vínculos sobre la base de la cooperación y el respeto mutuo.

La escuela como categoría de análisis incluye, en el presente estudio, a toda la comunidad educativa: estudiantes y sus familias, docentes, directivos y auxiliares.

La sociedad es abordada desde el punto de vista de su entramado con la escuela mediante proyectos concretos de colaboración y construcción conjunta.

EMES 204 Osvaldo Soriano, una escuela pública y gratuita

La Escuela Municipal de Educación Secundaria N°204 Osvaldo Soriano está ubicada en el barrio Cerrito Sur de la ciudad de Mar del Plata. Tiene una matrícula de 375 estudiantes de primero a sexto año. Es una escuela democrática que forma parte del Movimiento Secundarias que Transforman³. En este contexto, cada año construyen el Acuerdo Institucional de Convivencia o Decálogo de Aula General con la participación de estudiantes, docentes, directivos y familias (estas últimas mediante un instrumento autoadministrado en el que pueden proponer normas de convivencia y sus respectivas sanciones cuando éstas no son respetadas).

Toda la escuela participa en los proyectos institucionales de los que vamos a hablar en este artículo, y en forma particular en proyectos integrados por año o por materias, que se desarrollan en diferentes épocas del ciclo lectivo. Algunos de estos proyectos son llevados a cabo solamente por estudiantes y docentes de la institución, pero la mayoría cuenta con el apoyo de sectores externos. Por esta razón haremos una breve presentación de algunas de estas organizaciones de la sociedad civil, que no trabajan únicamente con la EMES N°204, sino que promueven diferentes proyectos a nivel nacional.

Jóvenes Solidarios

Es una Organización No Gubernamental (ONG) que desarrolla actividades para generar conciencia en la sociedad, promoviendo el buen vivir, la justicia social, el cooperativismo, la solidaridad. Aborda distintas temáticas: infancia y juventud, educación, mujeres, participación ciudadana, capacitación laboral y empleo. Entre sus actividades recientes en Mar del Plata (abril-mayo de 2019) podemos mencionar la realización de murales colectivos (previos talleres de muralismo) en sitios emblemáticos de barrios carenciados de la ciudad, con la participación de artistas, vecinos y vecinas; clases de circo; salidas colectivas al cine con niñas y niños que concurren a clubes y comedores comunitarios; encuentros “tejeriles” del proyecto Tejiendo Feminismos, para tejer “la bandera más grande del mundo” con los nombres de todas las víctimas de la violencia de género; jornada de peluquería solidaria; charla sobre violencia de género; inicio de los cursos de capacitación en oficios; jornada de reflexión en la EMES 204 sobre “Trayectorias escolares recuperadas”, con directivos y docentes de la institución; colecta de alimentos para un comedor comunitario; festival musical solidario con la participación de bandas de la ciudad para recaudar mochilas, útiles y uniformes escolares; jornada de reflexión y debate sobre Malvinas y proyección del largometraje “Héroe Corriente”; inicio de los cursos de Competencias Laborales Básicas (matemática, lengua, informática, responsabilidad e integración social); creación de la videoteca “Rodrigo Sabio”; participación del encuentro “El juego en la niñez y la adolescencia” en el marco del programa “Jugando construimos ciudadanía” desarrollado por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia; jornada de capacitación a los docentes de la EMES 204 para la participación de este año en el proyecto Noemí⁴; jornada de refacción edilicia de la Escuela N°4 junto con la Comisión de Mamás del Club Talentos, la Cooperadora de madres y padres de la escuela, docentes, vecinos y vecinas.

Transformar la Secundaria. Fundación VOZ

Transformar la Secundaria es una iniciativa de la Fundación VOZ. Su objetivo es “que las propuestas que surjan de los consensos de todos los que participan en los ámbitos de discusión y debate, sean incorporadas a las prácticas de la comunidad educativa, impulsen un movimiento de escuelas transformadoras, incidan en la generación de políticas públicas transformadoras y sean acompañadas por la sociedad en su conjunto”. (www.transformarlasecundaria.org)

Para lograr estos objetivos trabajan junto a las treinta escuelas que forman parte del movimiento “Secundarias que Transforman”, sobre la base de las “banderas para la transformación”. Estas ocho banderas son estrategias pedagógicas propuestas por la comunidad Transformar la Secundaria y se eligieron entre más de doscientas propuestas presentadas a lo largo de numerosas jornadas de debates y en el Encuentro Nacional “Voces y Sentidos para Transformar la Secundaria”. Las banderas para la transformación son:

1. Directivos y Supervisores liderando procesos de transformación: equipos directivos activos, responsables y comprometidos con los cambios que se busca generar.
2. Docentes por cargo en la escuela secundaria: que los docentes cumplan la totalidad de su carga horaria en una sola escuela promueve un mayor compromiso y desarrollo de proyectos institucionales, trabajo en equipo, conocimiento personalizado de los y las estudiantes y sus familias, integración activa con la comunidad en la que se inserta la escuela.

3. De las asignaturas a los proyectos curriculares: trabajar en torno a proyectos promueve la integración de los conocimientos y su aplicación a la resolución de situaciones y problemas reales de la escuela y de la comunidad, además de fortalecer el trabajo en equipo entre estudiantes y docentes de distintas áreas disciplinares cooperando activamente en la búsqueda de soluciones.
4. Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes: busca a través de tutores – o figuras similares – prestar atención a las particularidades de cada caso para lograr que los estudiantes permanezcan y aprendan en la escuela. También promueve la modificación de los formatos de evaluación teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprender, las potencialidades y los logros a alcanzar.
5. Instituciones escolares democráticas y participativas: promueve la participación de las y los estudiantes y sus organizaciones como protagonistas principales de los procesos de mejora de los aprendizajes; el aprendizaje participativo y colaborativo entre pares que se brindan apoyo mutuo; la participación en la escuela de padres y madres a través de sus organizaciones; el encuentro de toda la comunidad educativa en los consejos de convivencia para la resolución de conflictos y la construcción de un proyecto educativo consolidado.
6. Inclusión de la perspectiva artística y emocional: incorporar el arte, los cuerpos, las emociones en los procesos de educación y de evaluación favorece, potencia y posibilita en muchos casos los aprendizajes. No hay conocimiento posible si no hay deseo de saber.
7. Compromiso de la escuela con el entorno local/comunidad: promueve la participación activa en el desarrollo de la comunidad local a través de proyectos solidarios y aprendizaje en servicio; establece redes para desarrollar el vínculo entre educación y trabajo, que permita a los alumnos egresantes insertarse en el mundo laboral.
8. Incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: incorporar las TICs como estrategias pedagógicas implica reconocer y promover nuevas formas de aprender y de enseñar, nuevas miradas, nuevas habilidades y nuevas formas colectivas de producción de conocimiento.

Asociación Conciencia

Fundada en 1982, es una asociación cívica no partidaria, sin fines de lucro, centrada en la educación en valores y la participación ciudadana para una sociedad más justa y democrática. Trabaja en forma articulada con el sector público, privado y de la sociedad civil. Cuenta con más de dos mil voluntarios que participan en 46 programas, centrados en cuatro ejes fundamentales: Empleabilidad (acompañamiento, herramientas y oportunidades para potenciar la inclusión educativa, social y laboral), Comunidad (fortalecimiento de redes y vínculos significativos con niños, niñas, sus familias y sus educadores), Sustentabilidad (promueve el cuidado de la salud y del medio ambiente en niñas, niños y adolescentes) y Participación (promueve la educación en valores y la participación para el ejercicio responsable de la ciudadanía). En el marco de estos ejes, describimos algunos de los programas actualmente en ejecución en más de veinte provincias argentinas:

Hoy participamos: destinado a jóvenes de escuelas públicas, busca fomentar la importancia del debate en el fortalecimiento de una cultura democrática y pacífica. Culmina con una competición que es un debate entre escuelas participantes en el Congreso de la Nación.

Convos: destinado a jóvenes de escuelas públicas que participaron de otros programas de Conciencia y culminaron sus estudios, para acompañarlos en su camino hacia la inserción laboral formal y la permanencia en sus estudios superiores. En red con empresas, universidades y ONGs ofrece oportunidades laborales, espacios de formación laboral, becas para estudios superiores y acompañamiento educativo.

Puente: brinda herramientas a jóvenes del último año de escuelas secundarias para que puedan vincularse con el mundo laboral, a través de prácticas profesionalizantes. El objetivo es promover el empleo de los alumnos que cursan el último año de secundaria, capacitándolos y vinculándolos con diferentes empresas en las que realizan pasantías.

Conbeca: becas de apoyo a estudiantes secundarios en situación vulnerable para que puedan completar sus estudios.

NaranjaLimón: apoyo escolar integral y seguimiento a estudiantes en riesgo pedagógico para garantizar su reinserción y/o permanencia en el sistema educativo.

Somos capaces: capacita en oficios a jóvenes y adultos para favorecer la inserción laboral en sus comunidades.

Economía: talleres dirigidos a estudiantes del último año de secundaria sobre el sistema bancario y financiero.

Uniendo metas: modelo de Naciones Unidas donde los y las jóvenes debaten sobre temáticas de la agenda mundial.

NEA y NOA: para la erradicación del trabajo infantil en el Noreste y Noroeste de Argentina.

La justicia va a la escuela: talleres para alumnos y alumnas del penúltimo año de secundaria sobre la estructura del Poder Judicial argentino. Culmina con un simulacro de Juicio Oral y Público en la Corte Suprema de la Nación.

Proyectos Institucionales de la EMES 204 Osvaldo Soriano

Formación en Oficios: se trabaja en articulación con la Escuela Municipal de Formación Profesional N°3 donde las y los estudiantes realizan cursos de tornería, mecánica, gastronomía y peluquería. Ambas instituciones educativas están situadas en el barrio Cerrito Sur de la ciudad de Mar del Plata, cercano al sector portuario. A partir los aprendizajes del oficio los estudiantes de la 204 comenzaron a desempeñarse en tornerías, talleres y herrerías navales, además de emprender proyectos económicos personales relacionados con el oficio certificado (Sarasa y Amidolare 2018).

Transformar la Secundaria: los lineamientos de las Ocho Banderas para la transformación, guían el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, en todas las dimensiones de su trabajo como comunidad educativa.

Proyecto Noemí: este proyecto, que se desarrolla en cuatro escuelas de las provincias de Santa Fe, Tucumán y Buenos Aires, articula instituciones educativas, el sector productivo y organizaciones de la sociedad civil para la realización de pasantías educativas en lugares de trabajo, como

estrategia de doble inclusión educativa y laboral. En Mar del Plata se lleva a cabo entre la EMES N°204, las empresas World Sport (ropa deportiva) y Mardi (pesquera) y la ONG Jóvenes Solidarios. Se trabaja antes de las pasantías en talleres para el fortalecimiento de las habilidades técnicas y socioemocionales necesarias para mejorar el acceso al mundo laboral y el ejercicio de una ciudadanía responsable y a lo largo de las pasantías se acompaña a los jóvenes del último año de secundaria en este proceso de transición de la escuela al mundo laboral. Nuevas empresas e instituciones oferentes de espacios de pasantías se han sumado en 2019: Tarjeta Naranja y Accenture para experiencias laborales y la radio La Azotea para estudiantes que siguen la orientación en Comunicación. El otro componente primordial de este proyecto es la terminalidad de la escolarización en nivel secundario.

Proyecto Emma: este proyecto lleva el nombre de una niña de dos años que murió a raíz de un desmoronamiento de los acantilados en una playa de la ciudad. El objetivo es la concientización acerca del peligro de derrumbe de los acantilados costeros, promoviendo la seguridad en las playas y la puesta en marcha de la ordenanza que exija la señalización, en la que participaron los estudiantes de sexto año en 2018. En el marco del proyecto se continúa promoviendo la seguridad en playas a partir de la concientización en las aulas de escuelas primarias y secundarias y en la promulgación de la ordenanza pendiente.

Encuentro de Comunicación de Escuelas del Sur: organizado por los profesores del Área de Comunicación de la escuela, su objetivo es mostrar lo producido durante el ciclo escolar y compartirlo con otras escuelas, que a su vez comparten su producción, creando así una “comunidad de intereses”. La idea es que los y las jóvenes de una misma zona y con una misma orientación (en este caso “Comunicación”) se conozcan y puedan pensar proyectos en común. Este Encuentro se viene realizando desde el año 2017 y en el marco del mismo se desarrollan talleres de música, revistas, arte, cortometrajes y radioteatro, entre otros.

Cuidándonos entre todos: se realiza en conjunto con profesionales de las áreas Salud y Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón. En lo que va de 2019 ya se han llevado a cabo varios encuentros de información y acciones para el cuidado de la salud, así como una jornada de vacunación gratuita.

Apoyo escolar en Matemática: dirigido a estudiantes de 4°, 5° y 6° año, se realiza con estudiantes universitarios avanzados, que llevan adelante las tutorías del programa NEXOS de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el ciclo superior.

VINCULAR “Tutores para la Terminalidad”: para estudiantes que tienen pendiente su titulación, se lleva adelante junto con la Asociación Conciencia, que provee los tutores para acompañarlos en este último tramo. El objetivo es que los estudiantes logren obtener su título secundario.

Programa “Emprendiendo tu futuro”: es un ciclo de seis talleres de capacitación que son coordinados por voluntarios de la Asociación Conciencia, con el objeto de impulsar y fortalecer emprendimientos productivos, organizaciones comunitarias y redes territoriales que permitan a los jóvenes emprendedores desarrollarse en sus barrios de origen.

Orientación vocacional y apoyo para la elección y permanencia en carreras universitarias de la UNMdP: durante todo el año y desde hace cuatro años, la Universidad de Mar del Plata, a través de su programa Nexos desarrollado por la Secretaría Académica, realiza actividades de orientación vocacional, información sobre generalidades y apoyo económico para el aspirante, y vinculación

de prácticas educativas en el aula de los cursos de ciclo básico y superior de la escuela, o en laboratorios o sedes de las diferentes Facultades.

Proyecto Promoción de la Salud Adolescente: la 204 participa como una de las cinco escuelas donde se llevarán a cabo los encuentros de un proyecto de extensión de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, para promover la alimentación sana, el ejercicio físico y el cuidado de la salud.

Campaña por el Buen Trato: es una ONG conformada por un grupo de profesionales que hacen intervenciones específicas en las aulas de ciclo básico donde se evidencian mayores conflictos en temas de convivencia y hábitos de trabajo. Las primeras campañas, se basaron en la concientización sobre la importancia de la no violencia en contra de niños, niñas y jóvenes, donde se formaba a estudiantes facilitadores que replicaban los talleres para la discusión del destrato, el maltrato y el buen trato. En la campaña de este año se continúa con la capacitación de los estudiantes para lograr resultados a largo plazo, institucionalizando procesos de diálogo, intervención y mejora.

Participación en eventos de interés local, provincial o nacional:

- *Simulacros NEXXOS:* este dispositivo liderado por jóvenes de no más de 30 años, en diferentes sedes de Argentina, planifica una serie de encuentros donde se realizan simulacros que ponen en juego habilidades y competencias tales como preparación para sesionar como representantes de países en OEA y ONU (para estudiantes de ciclo básico y superior) y desde hace un año atrás, el simulacro Rastros, donde estudiantes de ciclo básico, haciendo uso de herramientas y metodología de las ciencias exactas y naturales, deben resolver un crimen.
- *Punto de Encuentro. Pensar Mar del Plata “Juventud”:* la escuela participó de esta propuesta que se llevó a cabo el 7 de junio de 2019, compartiendo lo que se hace en la EMES 204 Osvaldo Soriano, con relación a la búsqueda del primer empleo.
- *Encuentro de Educadores Proyecto Noemí:* en este encuentro, escuelas, empresas y organizaciones sindicales debaten sobre las transiciones entre escuela y trabajo.
- *Taller “Cortá a tiempo”:* se lleva a cabo este año junto con la Defensoría del Pueblo de la provincia de Buenos Aires, para concientizar acerca de los noviazgos violentos y la violencia de género.

Entramados

“Con todas las críticas que se puedan hacer a su funcionamiento, actualización de contenidos, métodos didácticos, concepciones pedagógicas, en la conciencia colectiva todavía existe la certeza de que algo bueno y necesario sucede en la escuela”.

José María Leonfanti, 2019

Cuando en los integrantes de una comunidad educativa existe un sentimiento de pertenencia, surge la solidaridad, la lealtad y la búsqueda del bien común. Cuando esto no sucede, se establecen relaciones de coacción y de control que tienden a acrecentar la marginalidad, la exclusión y finalmente el abandono de la institución escolar. Incluir en los planes de estudio contenidos y

actividades que respondan a las necesidades urgentes de inserción laboral es importante, pero sin renunciar a los contenidos y actividades que buscan promover un modelo más solidario de sociedad humana (Daros W.R. 2008).

En este sentido, la EMES 204 encarna y pone en práctica las ocho banderas para la transformación propuestas por el movimiento “Transformar la Secundaria”, mencionadas anteriormente en este artículo. En un contexto social marcado por la fragmentación, las desigualdades y la insuficiente presencia del Estado, escuela y sociedad necesitan complementarse para combatir el abandono escolar y aumentar las trayectorias exitosas. Es imprescindible la articulación entre el sistema educativo, la comunidad en la que se inserta la escuela y asociaciones de la sociedad civil para elaborar propuestas acordes a cada contexto, que puedan sostenerse y multiplicarse en el tiempo y se traduzcan en políticas públicas. Sólo así se puede garantizar una experiencia escolar enriquecedora, la posibilidad de continuar los estudios terciarios y universitarios y una inserción laboral satisfactoria.

Formar comunidad no implica solamente relacionarse con quienes tenemos cerca, sino también poder encontrar y compartir intereses en común. La educación secundaria no es hoy una opción en la Argentina, es una obligación. Por eso es necesario aunar todos los esfuerzos para que adolescentes y jóvenes puedan transitar esta etapa y culminarla. La escuela municipal de educación secundaria “Osvaldo Soriano” no es una excepción. Es una entre muchas escuelas públicas que ofrecen distintas alternativas de acompañamiento y apoyo escolar para la permanencia y finalización de los estudios secundarios y para continuar con la educación superior y la inserción en el mundo laboral.

La educación en valores, en el cuidado de la salud y del medio ambiente, en el uso de las tecnologías de la comunicación, tampoco son hoy una elección, sino una necesidad: o nos cuidamos entre todos o no habrá mundo para nadie. No es posible hacerlo en forma aislada. Una hebra de hilo se rompe fácilmente, pero un tejido de muchas hebras resiste los embates. Cuantas más hebras tenga la trama, más fuerte será. La construcción conjunta de nuevas alternativas entre distintas organizaciones de todos los sectores, que se plasmen en políticas públicas, no es una utopía. Como lo demuestra el ejemplo aquí presentado, ¡ya está sucediendo!

Referencias

Daros W.R. (2008) *Enfoque filosófico sobre el contrato social, los derechos privados y la educación en la modernidad*. Rosario. UCEL.

Leonfanti J.M. (2019) Escuela y sociedad: un vínculo en constante cambio y tensión. *Revista Ciudad Nueva* N° 606, marzo 2019.

Saez V. (2018) El embate simbólico a la Escuela Secundaria en los medios de comunicación. *Observatorio participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)-FFyL-UBA. 2018*.

Sarasa J.L. y Amidolare P. (2018) Red de oportunidades: la experiencia de articulación pedagógica entre EMES N°204 y EMFP N°3 de Mar del Plata. *Aulas y Andamios* N°26. 2018.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Proyecto Nexos. Articulación Universidad-Escuela Secundaria. RM 117/18

Weissmann P. (2019) Presentación del grupo de investigación GAIA. *Jornada de Reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP*. Mar del Plata, 28 de marzo de 2019.

Notas

¹ Licenciada y Doctora en Psicología, Profesora Asociada Regular a cargo de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo GAIA, Investigadora y Directora del proyecto “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la UNMDP. patricia.weissmann@gmail.com

² Profesora en Ciencias Naturales, Directora de la Escuela Municipal de Enseñanza Secundaria Osvaldo Soriano (EMES N°204). Miembro del Grupo GAIA, Investigadora del proyecto “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”, radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la UNMDP. pamidolare@yahoo.com.ar

³ Este Movimiento es una iniciativa de la Fundación Voz. Reúne a un colectivo de escuelas secundarias de la Argentina, que generan prácticas y propuestas educativas innovadoras en torno a las “banderas para la transformación” propuestas por la comunidad “Transformar la secundaria”.

⁴ “El Proyecto Noemí tiene el objetivo de promover la adopción, como política pública, de un sistema de gestión de prácticas educativas en el lugar de trabajo (PELT), que garantiza la inclusión educativa, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y el acercamiento pedagógico al mundo del trabajo por parte de adolescentes y jóvenes de 16 a 24 años.” (www.facebook.com/jovenesolidarios/)

Una construcción cooperativa: La experiencia de jóvenes cooperativistas en la escuela secundaria

A cooperative construction: The experience of young cooperative members in high school

Julio Pereiro¹

Resumen

La presente experiencia relata la conformación de una cooperativa escolar (CO) en la ciudad de Olavarría, y analiza los alcances que tuvo dicha propuesta de aprendizaje en las y los jóvenes que participaron de la misma. La creación de la CO se enmarcó en la perspectiva de la economía social, para lo cual se realiza un breve recorrido histórico de la misma, así como una aproximación al concepto de las CO, las primeras experiencias a nivel mundial, y su importancia en el sistema educativo. Respecto a la forma de conocer los alcances de la propuesta, se realizó una evaluación por medio de análisis del discurso de los estudiantes respecto a su participación en el proyecto, para de esta forma corroborar si se alcanzaron, y en qué medida, los objetivos propuestos.

Palabras claves: cooperativa escolar; cooperativismo; economía social; proyecto educativo; escuela secundaria

Abstract

The present experience relates the formation of a school cooperative (CO) in the city of Olavarría, and analyzes the scope of this learning proposal in the young people who participated in it. The creation of the OC was framed within the perspective of the social economy, for which a brief historical tour of the same is made, as well as an approach to the concept of the OC, the first experiences worldwide, and its importance in the education system. Regarding the way of knowing the scope of the proposal, an evaluation was carried out through analysis of the students' discourse regarding their participation in the project, in order to corroborate if the proposed objectives were achieved, and to what extent.

Key words: school cooperative; cooperativism; social economy; educational project; high school

Recepción: 31/08/2020

Evaluación 1: 31/10/2020

Evaluación 2: 1/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

*“La cooperativa escolar es un complejo dinámico que posee una doble dimensión educativa y económica. **Educativa** porque está referida a la incorporación de elementos que le permitan ser un ciudadano integral y eficaz con amplio sentido de responsabilidad, de colaboración, de ayuda mutua y conciencia de pertenecer a una comunidad y de ser parte activa en ella. **Económica** porque todas las actividades que en ella se generan como: compras, ventas, ganancias o pérdidas, le permiten a los estudiantes formar sus puntos de vista económicos, el ahorro y la buena inversión, entre otros” (Torres, 2005)*

Cooperativismo y escuela secundaria

Formar ciudadanos que puedan insertarse en un mercado laboral cambiante y cada vez más competitivo es uno de los objetivos de la escuela secundaria. Ahora bien, esto representa por un lado un desafío respecto a cuáles serían las herramientas más importantes/convenientes para que los jóvenes adquieran. No obstante, por otra parte, cabría preguntarnos si de verdad queremos que puedan solamente ‘insertarse’ o es nuestra obligación como docentes formar ciudadanos críticos que puedan transformar dichas relaciones laborales. Pero el cambio sólo puede ser de forma colectiva y organizada; de ahí la importancia de la perspectiva de la economía social, y en particular del cooperativismo para lograr avanzar en dicha transformación.

En el presente artículo se introduce, por un lado, la experiencia de conformación de una cooperativa escolar, y por otro, se evalúa la experiencia como cooperativistas de sus participantes a partir del análisis de entrevistas realizadas a las y los jóvenes, de manera tal de poder corroborar en qué medida la propuesta permitió alcanzar los objetivos planteados.

La economía social y el cooperativismo

La Economía Social es definida como “toda actividad económica, basada en la asociación de personas en entidades de tipo democrático y participativo, con la primacía de las aportaciones personales y de trabajo sobre el capital” (Berstein [1881] en Izquierdo, 2009, p. 390). Aunque parezca redundante, es preciso aclarar que toda economía es social en la medida que ésta es llevada adelante por personas insertas en una sociedad. Ahora bien, la economía neoclásica (la cual se erige como hegemónica a nivel global desde hace más de un siglo) niega el aspecto social o, en el mejor de los casos, lo considera secundario. En este sentido, la economía social, como disciplina, reconoce la dimensión social de la economía.

La economía social surge en la primera mitad del siglo XVIII en Francia. En 1830 se publica en París el “Tratado de Economía Social” de Charles Dunayer; de manera simultánea, se dicta el “Curso de Economía Social” en Lovaina (Izquierdo, 2009). Básicamente, la economía social surge como “un movimiento de resistencia a la economía de mercado/capitalista que intentaba establecer una división entre lo social y lo económico, entre lo individual y lo colectivo” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 10), es decir como una respuesta a la expansión del capitalismo y las consecuencias negativas que éste genera.

En la actualidad, la economía social puede ser entendida como una alternativa a la economía de mercado, la cual prioriza el capital por encima de las personas. La forma en que la economía social se materializa con mayor claridad es por medio de las cooperativas y las mutuales. En términos generales, se trata de “una asociación autónoma de personas unidas voluntariamente con el objetivo de desarrollar un negocio o actividad económica usando una compañía para

ello” (OIT, 2015). De este modo, una cooperativa es un tipo de organización que se sustenta en el principio de ayuda mutua entre sus miembros para lograr objetivos generales compartidos por la totalidad de los cooperativistas.

¿Qué son las cooperativas escolares?

La UNESCO define a las cooperativas escolares como “sociedades de alumnos administradas por ellos con el concurso de los maestros y con vistas a actividades comunes, inspiradas por un ideal de progreso humano basado en la educación moral, cívica e intelectual de los pequeños cooperadores por medio de la gestión de la sociedad y el trabajo de sus miembros” (Velazque, 2016, p. 3). Por su parte, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación de Argentina, en la Resolución N° 1.599 del año 1986, define en su segundo artículo a las cooperativas escolares como “entidades organizadas dentro del ámbito escolar, integradas y administradas por alumnos de nivel primario o medio que actúan con orientación y asesoramiento de docentes de su establecimiento, se fundan en el esfuerzo propio y la ayuda mutua de los asociados para proporcionar servicios, con fines de educación intelectual, moral, social, cívica, económica y cooperativa de los educandos”. En otras palabras, son asociaciones que surgen dentro del ámbito escolar y que se organizan en torno a las bases y los principios del cooperativismo. Quizás la característica principal es que se encuentran conformadas por estudiantes, mientras que los docentes desarrollan una función de guía y acompañamiento. De esta manera, los jóvenes se convierten en verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje.

En tal sentido, “así como las cooperativas de adultos son un factor dinámico que fortalece el desarrollo económico, social y cultural de un país, las cooperativas escolares constituyen una alternativa socio educativa válida para favorecer el trabajo socialmente productivo, en el marco de la transformación global que el sistema educativo requiere” (Ferreira y Cantelli, 2016, p.19). De este modo, la escuela es un excelente ámbito para implementar las ideas y conocimientos sobre las cooperativas, mediante la construcción de una empresa (en el caso de las cooperativas de producción) gestionada por los mismos estudiantes.

Las primeras experiencias de cooperativas escolares surgieron en Francia después de la Primera Guerra Mundial de la mano de Bartolomé Profit, un inspector de enseñanza que en 1919 comenzó a implementar en las escuelas el cooperativismo con la finalidad de satisfacer las necesidades de los estudiantes, surgidas como consecuencia del conflicto bélico. La experiencia prosperó y años después se fundó, también en Francia, la Oficina Central de la Cooperación en la Escuela (O.C.C.E.) con el objetivo de difundir en todo el mundo las bases del cooperativismo, permitiendo de esta manera no sólo satisfacer las necesidades de los estudiantes sino también educar a los jóvenes en los ideales y valores de la ayuda mutua para lograr una formación integral y la construcción de ciudadanía.

En Argentina se funda en 1922 la cooperativa “La Unión Escolar” en la Escuela N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento” de la localidad de Pigüé. La misma tenía como finalidad la fabricación de jabones, y constituye la primera cooperativa escolar de nuestro país.

En el año 1964 se sanciona la Ley 16.583 denominada Legislación Cooperativa. Enseñanza del cooperativismo en las Escuelas Nacionales, en la que se declara de alto interés nacional la enseñanza de los principios del cooperativismo. En la fundamentación de la misma se considera que “el cooperativismo es una auténtica expresión de democracia y una escuela práctica para el ejercicio de las virtudes cívicas. Porque la democracia es más que la forma de gobierno: es una manera de vivir. Y las instituciones políticas en que se proyecta sólo se vigorizan y perduran en cuanto se las practica por todos los sectores de la sociedad”. De esta

manera, la enseñanza del cooperativismo en el sistema educativo formal queda regulada a nivel nacional, y su implementación queda a cargo del Ministerio de Educación de la Nación.

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo número 90 expresa que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del Cooperativismo y del Mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar”, de manera tal que la enseñanza del cooperativismo, así como sus valores y principios, forman parte de los contenidos prescriptos para desarrollar en las escuelas.

Pero ¿para qué una cooperativa escolar?

La conformación de una cooperativa escolar posee el potencial para generar procesos de aprendizajes interdisciplinarios bajo la perspectiva del cooperativismo y la economía social.

Dentro de los beneficios educativos de una cooperativa escolar se destacan la formación de ciudadanos críticos, puesto que las cooperativas escolares se constituyen en un campo apropiado para que sus asociados comprendan y practiquen los derechos y deberes democráticos (participación de asambleas, ejercicio de sus derechos electorales, respeto por la opinión del otro, etc.), el desarrollo del sentido solidario y de una preparación para la vida en sociedad, así como la preparación de futuros asociados y dirigentes de cooperativas de adultos.

Por otra parte, “las cooperativas escolares se rigen por los principios de la cooperación, al igual que las cooperativas de mayores. Son recursos didáctico-pedagógicos que con carácter de laboratorio vivo, constituyen un método activo y directo de enseñanza, a partir del hecho mismo, analizando luego, los resultados obtenidos” (Santiso, 1974), es decir que las cooperativas se basan en los valores de ayuda mutua, responsabilidad, democracia, igualdad, equidad y solidaridad. Siguiendo la tradición de sus fundadores sus miembros creen en los valores éticos de honestidad, transparencia, responsabilidad social y preocupación por los demás.

Asimismo, como complemento de dichos valores, el cooperativismo presenta siete principios (Aburbé, 2005) que rigen su accionar, tanto al interior de la organización como en su relación con su entorno:

1. **Membresía abierta y voluntaria:** Las cooperativas son organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas dispuestas a utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades que conlleva la membresía sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa.
2. **Control democrático de los miembros:** Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros quienes participan activamente en la definición de las políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidos para representar a su cooperativa, responden ante los miembros. En las cooperativas de base los miembros tienen igual derecho de voto (un miembro, un voto), mientras en las cooperativas de otros niveles también se organizan con procedimientos democráticos.
3. **Participación económica de los miembros:** Los miembros contribuyen de manera equitativa y controlan de manera democrática el capital de la cooperativa. Por lo menos una parte de ese capital es propiedad común de la cooperativa. Usualmente reciben una compensación limitada, si es que la hay, sobre el capital suscrito como condición de

membresía. Los miembros asignan excedentes para cualquiera de los siguientes propósitos: El desarrollo de la cooperativa mediante la posible creación de reservas, de la cual al menos una parte debe ser indivisible; los beneficios para los miembros en proporción con sus transacciones con la cooperativa; y el apoyo a otras actividades según lo apruebe la membresía.

4. **Autonomía e independencia:** Las cooperativas son organizaciones autónomas de ayuda mutua, controladas por sus miembros. Si entran en acuerdos con otras organizaciones (incluyendo gobiernos) o tienen capital de fuentes externas, lo realizan en términos que aseguren el control democrático por parte de sus miembros y mantengan la autonomía de la cooperativa.
5. **Educación, formación e información:** Las cooperativas brindan educación y entrenamiento a sus miembros, a sus dirigentes electos, gerentes y empleados, de tal forma que contribuyan eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Las cooperativas informan al público en general, particularmente a jóvenes y creadores de opinión, acerca de la naturaleza y beneficios del cooperativismo.
6. **Cooperación entre cooperativas:** Las cooperativas sirven a sus miembros más eficazmente y fortalecen el movimiento cooperativo trabajando de manera conjunta por medio de estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales.
7. **Compromiso con la comunidad:** La cooperativa trabaja para el desarrollo sostenible de su comunidad por medio de políticas aceptadas por sus miembros.

En síntesis, la propuesta de la constitución de una cooperativa escolar, enmarcada en el paradigma de la Economía Social resulta sumamente pertinente, ya que la misma es considerada como una respuesta real y actual a los más graves problemas sociales propios del sistema capitalista (Razeto, 1997), considerando de este modo a la justicia social como una parte ineludible de la actividad económica.

Cooperativa escolar “En papel”

En la ciudad de Olavarría, el 15 de julio del año 2016 se llevó adelante la Asamblea Constitutiva que dio origen a la cooperativa escolar “En papel”. La misma se conformó con 34 estudiantes de quinto y sexto año del nivel secundario de tres escuelas de la ciudad. En la asamblea se eligieron las autoridades, se definió cuál sería la finalidad de la cooperativa, así como también el nombre de la misma. Asimismo, de forma democrática se decidió que la cooperativa se focalizaría en la elaboración de cuadernos artesanales y que una parte de la recaudación de las ventas sería utilizada para la compra de materiales para continuar con la producción, mientras que el excedente sería donado a una institución elegida por los propios cooperativistas.

Respetando el principio de membresía abierta y voluntaria, la participación en la conformación de la cooperativa no estuvo sujeta ni relacionada –directa o indirectamente- con la calificación de ninguno de los espacios curriculares. De este modo, sólo aquellos estudiantes que así lo desearon formaron parte del proyecto.

El objeto principal de la conformación de la cooperativa escolar era formar personas, dirigentes y líderes cooperativos, comprometidos en los valores y principios de este movimiento e identificados con las entidades en las que pertenecen y actúan. Esto se corresponde, según la clasificación que propone Ezequiel Ander Egg (1978), con un objetivo a largo plazo, cuyos resultados sólo podrán ser evaluados con el transcurso del tiempo.

No obstante, se plasmaron una serie de objetivos específicos que sí pueden ser evaluados en el corto plazo, dentro de los que destacan los siguientes propósitos:

Estimular el pleno desarrollo individual a través del trabajo conjunto y la ayuda mutua con sus compañeros y docentes, comprendiendo cómo los logros individuales y colectivos pueden impactar en la comunidad.

- Adquirir, desarrollar y ejercitar valores cívicos democráticos, a través de la plena participación de los alumnos como asociados en asambleas, promoviendo la participación y el diálogo respetuoso.
- Comprender los beneficios de la solidaridad, del compromiso recíproco de ayuda mutua entre los compañeros asociados.

La voz de los cooperativistas

La evaluación es una parte inherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y sin lugar a dudas, uno de los aspectos más complejos de abordar. Parte de dicha complejidad reside en la herramienta que el docente selecciona o construye para llevar adelante el proceso de evaluación. En este sentido, se entiende que el proceso de evaluación “no se trata solo de acreditar saberes de los estudiantes, sino también de promover la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía (...) cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 85).

Cabe destacar que, en el caso de la participación y el desempeño en la cooperativa escolar, el mismo no estuvo supeditado a la calificación formal del espacio curricular de Economía Política, ni de ninguna otra materia, es decir que el formato de la evaluación debía apartarse de las formas tradicionales del sistema educativo formal. En tal sentido, el docente coordinador del proyecto comenta que “esto está separado del proceso de calificación. Las asambleas se hicieron en horario escolar, pero todo lo demás se hace por fuera. Está enmarcado en las escuelas que nos acompañan, pero el trabajo va por fuera, en paralelo” (Diario El Popular, 2016).

Por tal motivo, se seleccionó como instrumento de evaluación el análisis del discurso de los jóvenes en relación a su experiencia como cooperativistas. La herramienta elegida fue la entrevista semiestructurada, la cual se llevó adelante de forma tanto grupal como individual. En este sentido, por entrevista “entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101). Al respecto, Francisco Sierra (1998) sostiene que la entrevista es un instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana.

En cuanto a la entrevista grupal, Patton (citado por Flick, 2007) considera que la misma es la que se lleva adelante con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico; los grupos están conformados normalmente de tres a ocho personas que participan en la entrevista y es una excelente técnica para conocer la opinión sobre una temática en común entre los participantes. Asimismo, se les solicitó a los miembros de la cooperativa que, quienes quisieran hacerlo, realizaran una devolución por escrito de lo que destacaban de la experiencia de participar en una cooperativa escolar.

Respecto a la muestra, la misma estuvo conformada por diecisiete estudiantes que participaron en la cooperativa escolar en el período comprendido entre julio de 2016 y diciembre de 2018. La edad de los estudiantes está comprendida entre los 16 y 18 años. Se realizaron cuatro entrevistas grupales en las que participaron entre tres y cuatro jóvenes en cada una, y tres entrevistas individuales.

En cuanto a la evaluación que realizaron los jóvenes sobre su participación en la cooperativa escolar, en primer lugar, se buscó indagar si la experiencia les resultó significativa, entendiendo al aprendizaje significativo como aquel que vincula nuevos conocimientos con aquellos que los jóvenes traen consigo y deja en sus trayectorias una huella que permanece, y se pone en juego en la adquisición de nuevos conocimientos o futuras experiencias:

Está muy bueno hacer algo que, si bien era de la escuela, como que estaba por fuera. El proyecto inició con la materia economía, pero siguió. De hecho, todas las veces que nos juntábamos, salvo para las capacitaciones y las asambleas, era por fuera del horario de la escuela.

Fue otra forma de aprender. Diferente. No era leer o buscar información y escribir, o dar un oral. Sino que mientras hacíamos aprendíamos, y cuando nos juntamos, si a uno no le salía una parte otro lo ayudaba, le iba explicando, era otra forma de aprender.

De esta manera puede observarse cómo los estudiantes valoran positivamente el hecho de vivenciar otra forma de aprender, alejada de los métodos más tradicionales de enseñanza. Asimismo, se aprecia en el relato de la mayoría de los jóvenes la importancia del trabajo cooperativo. Cabe destacar que la valoración de ese aspecto es una constante que se reitera a lo largo de las entrevistas a los estudiantes.

Asimismo, como un objetivo central de la propuesta es la formación continua de sus miembros, se realizaron una serie de capacitaciones sobre los derechos laborales, haciendo especial hincapié en las características particulares del primer empleo.

Las capacitaciones estuvieron muy buenas, en especial la de los derechos laborales en el primer trabajo. Sentí que me iba a servir muchísimo, porque con dieciocho años en un trabajo con eso de “pagar derecho de piso” te re explotan, entonces está bueno saber bien cuales son mis derechos y que puedo hacer si alguien se quiere aprovechar de mí.

Por otra parte, se preguntó si podían verbalizar qué consideraban que habían aprendido en su experiencia como miembros de la cooperativa escolar.

Creo que, si tuviera que destacar una sola cosa de la experiencia, sería el trabajo en equipo. A ver, si uno quería podía hacer solo un cuaderno, pero era mucho mejor y más fácil cuando nos reuníamos y cada uno hacía una parte. Y si vos terminábamos rápido lo tuyo no decías “listo, ya terminé”, te ponías a ayudar a otro.

Nuevamente aparece el trabajo en equipo y la cooperación como un aspecto a destacar por los jóvenes, y cómo a partir del mismo es posible no sólo lograr mejores resultados, sino también generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Está bueno porque cada uno tiene sus tiempos, y con el trabajo en la cooperativa es como que no solo aprendes a respetar los tiempos de los otros, sino también a valorarlo. Por ejemplo, una compañera cosía muy lento los cuadernos, pero le quedaban re prolijos. Cuando yo cosía tres ella cosía uno solo, pero no importaba, porque las dos estábamos trabajando a la par. No era una competencia a ver quien terminaba más rápido o a quien le quedaba más prolijo. Era entender que todos

somos parte de un mismo equipo, y que si a uno le iba bien nos iba bien a todos. Es otra forma de pensar, de pensarse.

Respecto a la forma de evaluación, los miembros consideraron que uno de los aspectos más interesantes de la propuesta fue que la misma no fuera calificada.

Sin dudas el hecho de que no tuviera nota hizo que la experiencia fuese mucho mejor. Se valora de otra manera. No había la presión como cuando tenés que entregar un trabajo para la escuela. A ver, si teníamos plazos porque había compromisos para entregar los cuadernos, pero se sentía distinto. Yo lo disfrutaba mucho más. Nunca lo sentí como una obligación, estaba ahí [en la cooperativa] porque quería, y sabía que si en algún momento no tenía más ganas de participar me iba y no había problema. Creo que esa libertad es lo que hacía darme cuenta que yo elegía pertenecer, que realmente era voluntario y por eso creo que lo disfrutaba tanto.

Respecto a aquellos aprendizajes que destacaron, en primer lugar, aparece la valoración del trabajo cooperativo como una forma que, si bien no es novedosa para los estudiantes -puesto que el trabajo grupal se emplea de forma frecuente en el nivel medio del sistema formal de educación-, sí fue potenciada en su experiencia como cooperativistas.

Lo que más me quedó es trabajar en equipo. Pero realmente trabajar en equipo. En las escuelas, un montón de veces hacemos grupo, pero la mayoría de las veces nos juntamos y uno o dos trabajan y el resto no hace nada, o sino nos dividimos y cada uno hace una parte y después al final lo juntamos todo. En cambio, en la cooperativa nos juntábamos a trabajar y todos todo el tiempo trabajábamos.

Yo creo que el encuadernado era la excusa para aprender otras cosas. Lo de la encuadernación está buenísimo saberlo, pero no era solamente eso. Era mucho más. Era aprender a cooperar, a trabajar en equipo, a pensarnos de otra manera, a organizarnos por nuestra cuenta.

De esta manera, puede corroborarse a partir de la devolución que realizaron los estudiantes de su participación en la cooperativa escolar, que se alcanzaron plenamente los objetivos planteados vinculados al estímulo del desarrollo individual a través del trabajo grupal y la ayuda mutua, así como la comprensión de los beneficios de la solidaridad y el cooperativismo para lograr un objetivo en común.

Algunas líneas para continuar pensando

La experiencia de la conformación de una cooperativa escolar se constituye como sumamente valiosa, tanto para los jóvenes cooperativistas como para los docentes que los hemos acompañado en el proyecto. Los valores que promueve la economía social, tales como la solidaridad, el cooperativismo, la ayuda mutua y el respeto por la diversidad, resultan indispensables en la actual lógica atomizante propia del pensamiento neoliberal que rige en el mercado laboral.

Esta primera experiencia constituye justamente eso, una experiencia de aprendizaje que pretende alejarse de las formas más tradicionales de enseñanza, pero que mantiene los mismos objetivos. En tal sentido, los objetivos a corto plazo planteados pudieron ser alcanzados.

Finalmente, resta por corroborar si el objetivo central del proyecto de formar ciudadanos críticos, comprometidos con los principios y valores del cooperativismo y que puedan constituirse en un futuro como líderes y dirigentes cooperativos, llegue a concretarse.

Referencias bibliográficas

Aburbé, S. (2005). ABC Cooperativo. Aspectos básicos para constituir una cooperativa. Subsecretaría de Acción Cooperativa de la Secretaría de Participación Ciudadana de la provincia de Buenos Aires.

Ander Egg, E. (1978). Introducción a la planificación estratégica. El Cid Editor. Buenos Aires

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Ferreyra, H., Gallo, G. y Zecchini, A. (2007). Educar en la acción para aprender a emprender. Organización y gestión de proyectos socio-productivos y cooperativos. Buenos Aires. Noveduc.

Ferreyra, H. y Cantelli, S. (2016). Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educacional y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba 2005- 2015. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.

Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación cualitativa. Ediciones Morata Madrid.

Izquierdo, C. (2009). El cooperativismo: una alternativa de desarrollo a la globalización neoliberal para América latina. Revista Idelcoop - Volumen 36 - N° 195.

OIT (2015). Las cooperativas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---coop/documents/publication/wcms_307228.pdf

Razeto, L. (1997). Los caminos de la economía en solidaridad. Ediciones Lumen-Humanitas. Buenos Aires.

Santiso, A. (1974). Cooperativas Escolares. Revista de Idelcoop. Vol. 1. N° 1. disponible en <https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/74010501.pdf>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social, en Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México D.F.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1996). La entrevista en profundidad, en Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Torres, M. (2005). La Cooperativa Escolar, una alternativa para iniciar la erradicación de la pobreza. Universidad de los Andes. Mérida.

Velazque, J. C. (2016). El cooperativismo escolar en la provincia de Buenos Aires. Marco Normativo. Serie Documentos N° 13. Ediciones CGCyM. Buenos Aires.

Otras fuentes

Diario El Popular (28 de Agosto de 2016) *En Papel: la cooperativa que va desde la escuela hacia el mercado laboral*. Olavarría. Disponible en <http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/243036/en-papel-la-cooperativa-que-va-desde-la-escuela-hacia-el-mercado-laboral>

Ley Nacional 16.583 (1964). Principios del cooperativismo. Honorable Congreso de la Nación Argentina. 30 de octubre de 1964. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-16583-194870>

Ministerio de Educación y Justicia (1986). Resolución N° 1599/86. Reglamentación de cooperativas escolares para establecimientos de nivel primario y medio. En Revista de Idelcoop – Año 1986 – Volumen 13 - N° 51. Derecho y Legislación. Disponible en <http://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/86040702.pdf>

Notas

¹ Profesor y Licenciado en Comunicación Social con orientación Institucional. Docente universitario en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). juliopereiro@hotmail.com

La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas

The teaching of English as a language for international communication from the perspective of linguistic and cultural policies

Adriana Livia Caamaño¹
Marcela Beatriz Calvete²

Resumen

La transformación de una lengua en global no se debe a factores de índole lingüística puesto que las lenguas no tienen existencia independiente de sus usuarios. Existe un vínculo inexorable entre el status de las lenguas y el poder económico, cultural y tecnológico de las comunidades en las que se desarrollan. En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los factores de poder que llevaron al inglés a convertirse en lengua de comunicación internacional, el surgimiento de diversas variedades y las implicancias para su enseñanza a hablantes de otras lenguas y por lo tanto para la formación del profesorado.

Palabras clave: inglés; lengua global; enseñanza; formación del profesorado

Abstract

The transformation of a language into a global one is not due to linguistic reasons, since languages do not exist independently from their users. There is an undeniable link between the status of languages and the economic, cultural and technological power of the communities where they evolve. In this work, we aim at reflecting on the power factors which have turned English into a language for international communication, on the appearance of new varieties, and the implications for its teaching to speakers of other languages and therefore for the teaching training program.

Key words: english; global language; teaching; teaching training program

Recepción: 26/09/2020

Evaluación 1: 16/11/2020

Evaluación 2: 21/11/2020

Aceptación: 09/12/2020

Introducción

Referirse a las políticas lingüísticas, definidas por Calvet (1996) como la “determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad” (p. 2) implica, como bien lo señalan Arnoux y Del Valle (2010), adoptar una perspectiva contextual del lenguaje, donde lo lingüístico no puede desligarse de un determinado contexto económico, social y cultural. Resulta imposible ignorar los estrechos vínculos entre las lenguas y las comunidades; desde tiempos remotos asistimos a conflictos lingüísticos emanados de cuestiones relacionadas con el poder. Siempre las sociedades han intentado establecer normas y leyes sobre el uso de las lenguas y los poderes políticos las han utilizado para expandir imperios e imponer culturas. Así por ejemplo los romanos se refirieron peyorativamente a los usuarios de

las lenguas de los territorios conquistados como “bárbaros”, palabra cuya traducción literal sería “los que balbucean”.

La visión ingenua de la lengua, surgida a partir del estructuralismo que hace caso omiso de su estatuto social (Calvet, 2005), ignora que el espacio lingüístico es un terreno de luchas que responden a posiciones sociales e ideológicas (Arnoux, 2001, 2009). Lo lingüístico puede constituirse en un factor de discriminación y sometimiento. La supremacía de una lengua por sobre otras, nunca obedece a cuestiones de orden lingüístico; no se trata de la superioridad de la sintaxis, la morfología ni el léxico sino de factores ligados al poder. Es por esto, que se torna necesario pensar políticas que reconozcan los derechos lingüísticos, es decir, aquellos “vinculados al reconocimiento de lenguas y variedades asociadas a comunidades que conviven con otras, en relaciones de poder asimétricas” (Behares, 2013).

La globalización nos sitúa en nuevo escenario con nuevos desafíos: uno de ellos según Calvet (2005), es el de comprender sus efectos lingüísticos, para así poder intervenir sobre ellos. Y es aquí entonces donde entran en juego las políticas lingüísticas, que inevitablemente “participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” (Narvaja de Arnoux, 2001)

El Inglés como lengua dominante

El lingüista británico David Crystal (2003) señala que una lengua no se convierte en global debido a características estructurales, ni por el alcance de su vocabulario, su producción literaria ni porque ha sido relacionada con una cultura o una religión. Si bien estos factores pueden motivar a alguien a aprender una lengua, no pueden asegurar su propagación ni garantizar su supervivencia como lengua viva. Por otro lado, la transformación de una lengua en global tampoco se relaciona con el número de hablantes sino más bien con quiénes son esos hablantes. Existe una clara relación entre el status de una lengua y el poder económico, cultural y tecnológico. Sin una base fuerte de poder, ninguna lengua puede progresar como medio de comunicación internacional. El lenguaje no tiene existencia independiente de las personas que lo utilizan y el éxito internacional de una lengua está en relación directa con el éxito internacional de sus usuarios explica (Crystal 2003).

En el caso del inglés, se trata de una combinación de factores de poder que han ejercido su influencia sobre la lengua por un período de más de 400 años (Crystal, 2003). Tal como lo señala Graddol (1997), “la expansión colonial británica estableció las precondiciones para el uso global del inglés, llevando la lengua desde su isla natal a otros lugares alrededor del mundo” (p.6). Esta propagación comenzó con el establecimiento de las colonias americanas en el siglo XVII y se consolidó, luego de la Primera Revolución Industrial, con la expansión imperial a nivel global en el siglo XIX. Ya en el siglo XX, más precisamente en 1934, por iniciativa del Ministerio de Relaciones Exteriores, se creó el “Comité británico para las relaciones con otros países”, cuyo principal objetivo era el de contrarrestar la propaganda cultural proveniente de las potencias del Eje. Este organismo, que finalmente adoptó el nombre de British Council en 1936, se proponía además promover la lengua inglesa en el exterior y desarrollar vínculos comerciales y culturales con otras naciones.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la posición del inglés podría haber declinado junto al imperio británico, de no haber sido por el dramático ascenso estadounidense en la esfera global. Gracias al poderío adquirido por los Estados Unidos, el inglés tomó un nuevo impulso y se afirmó en su lucha con el ruso durante la Guerra Fría (Arnoux 2009, Graddol 1997). Se instaló, así como herramienta de comunicación privilegiada en los terrenos económico, tecnológico y

cultural (Arnoux, 2009) y se transformó en lo que Calvet (2005) dio en llamar “la lengua hipercéntrica”, alrededor de la cual gravitan lenguas supracentrales, centrales y periféricas. Fue también entonces cuando la influencia de otras lenguas europeas, en especial el francés, comenzó a disminuir.

Estas tendencias globales se vieron rápidamente reflejadas en el ámbito educativo puesto que indudablemente “existe una estrecha relación entre la enseñanza de lenguas y las políticas lingüísticas” (Arnoux y Bein, 2015). En la República Argentina el inglés se convirtió en la lengua extranjera dominante dentro del sistema educativo a partir de la década del 40 y finalmente, durante la década neoliberal del 90, a través de la Ley Federal de Educación que introdujo las lenguas extranjeras en la escolaridad primaria, se instaló como lengua extranjera por excelencia, en detrimento particularmente del francés. En la actualidad, y a pesar de los incipientes esfuerzos por promover la enseñanza del portugués a partir de la creación del Mercosur, el inglés continúa siendo la lengua extranjera dominante dentro de todos los niveles educativos.

¿Inglés estándar?

Como hemos expresado anteriormente, el inglés es la lengua extranjera más enseñada en las aulas argentinas. Si consultáramos a los docentes respecto de la variedad de inglés que enseñan, la amplia mayoría se inclinaría seguramente por el inglés estándar británico o estadounidense, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a este concepto.

La primera pregunta que surge inevitablemente es si existe un inglés estándar. La propia expansión del inglés nos lleva a cuestionar esta simplificación. Aunque los hablantes nativos puedan sentirse dueños de la lengua, debemos considerar que el número de hablantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera supera ampliamente al número de hablantes nativos. Además de hablarse como lengua nativa en 32 territorios, el inglés se emplea como segunda lengua en alrededor de 37 países y como lengua internacional o extranjera en el resto del mundo. Este crecimiento ha modificado el equilibrio de fuerzas dentro de la propia lengua (Crystal 2003). La lengua es ahora compartida por un creciente número de hablantes “no-nativos” en vez de ser dominada por los usuarios “nativos”

Además, en las distintas partes del mundo, como bien lo explica Graddol (1997), el inglés se ha entramado con la vida social del lugar, cobrando así una nueva vitalidad que refleja la cultura local y se aleja cada vez más del inglés utilizado en el Reino Unido o en Estados Unidos, variedades privilegiadas durante mucho tiempo. Estos “nuevos ingleses” son el resultado de lo que Kachru (1982) ha denominado nativización. Las diversas variedades, que han surgido principalmente en las antiguas colonias del sur de Asia, sud-oeste asiático y el Caribe, proyectan diferentes identidades y valores, en lugar de someterse a antiguas normas coloniales estandarizadas (Warschauer, 2000). Estas variedades están, además, siendo institucionalizadas en diccionarios, novelas, poesías, textos sobre gramática, obras de teatro. Podemos afirmar entonces que, en el siglo XXI, el inglés ha alcanzado a una comunidad global de habla, que tiene que negociar su pluralidad a través de las fronteras (Canagarajah, 1999). Es por eso que la noción de corrección ha debido ser reemplazada por la de pertinencia o adecuación.

Así es que el uso del inglés como lengua franca, plantea Arnoux (2009), ha influido convirtiéndola en una “lengua de ningún lugar” alejada de la cultura donde se originó y hecha suya por usuarios de diversos lugares del mundo para determinados propósitos comunicativos. Pero también, manifiesta la autora, hay quienes consideran que esta condición de servir a

hablantes diversos y con distinto grado de competencia la convierte en una variedad minorizada, de algún modo empobrecida, que a la vez, minoriza el pensamiento.

Se producen tensiones a partir de los dos principales usos del inglés a nivel global: por un lado, el de convertirse en una lengua mundial que procura la homogeneización y, por el otro, la construcción de identidades culturales diversas. Como lengua mundial prioriza la mutua inteligibilidad mientras que como lengua identitaria favorece el desarrollo de variedades locales (Graddol, 1997).

En la actualidad, y a raíz de la globalización, se ha discutido mucho sobre la diversidad y el multiculturalismo, pero estas discusiones a menudo han tendido a restar importancia o a ignorar la cuestión de la lengua. David Crystal (en Westcombe, 2011), uno de los lingüistas que más ha analizado cuestiones en torno al desarrollo de nuevas variedades de “inglés”, se manifiesta a favor de la preservación de un estándar de forma tal de mantener la inteligibilidad nacional e internacional al mismo tiempo que enfatiza la importancia de respetar y concientizar sobre las distintas variedades que constituyen manifestaciones de identidades comunitarias. Por otro lado, desde el feminismo crítico comienza a reclamarse el reconocimiento de las voces silenciadas, censuradas o marginalizadas, y por ende de sus diversas lenguas, lo cual necesariamente desafía la supremacía del inglés estándar (hooks, 1994).

Implicancias para la formación docente

El mundo globalizado en que vivimos presenta nuevos desafíos para la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. Como ya hemos señalado, esta lengua — que el imperio británico impuso en sus colonias y que luego se expandió a partir del dominio estadounidense — ha adquirido un nuevo rol al transformarse en un medio de “comunicación internacional”. Sin dudas, el surgimiento de variadas versiones de inglés y múltiples identidades culturales y lingüísticas han puesto en tela de juicio constructos tales como hablante nativo, lengua estándar o propiedad del idioma. Ya en 1991 el escritor Salman Rushdie había señalado que hacía tiempo que el inglés había dejado de ser una posesión única de los ingleses.

Sin lugar a dudas, como indica Phillipson (1992), la expansión Anglo-estadounidense ha ido de la mano de la divulgación de la lengua y las culturas dominantes, puesto que los gobiernos británico y estadounidense han impulsado la enseñanza del inglés a usuarios de otras lenguas. Sin embargo, el lenguaje del “capitalismo internacional”, también ha sido el medio en el que desarrollaron los discursos de resistencia a las representaciones y acciones políticas de culturas hegemónicas. Así por ejemplo, Rushdie, Achebe, Baldwin o Lim, han mostrado cómo el lenguaje puede ser utilizado para comunicar matices socioculturales que son completamente ajenos a la cultura occidental (Kumaravadivelu, 2003). Estos escritores, señala Pennycook (1994), no sólo han influido sobre los lectores de su país sino que también han repercutido sobre una comunidad de lectores a nivel mundial. De este modo, el autor revaloriza el poder de la acción humana para influir sobre el lenguaje de maneras imprevistas y reconoce al inglés no solamente como la lengua del imperialismo sino también como un medio de oposición (Pennycook 1994, p.262).

En este nuevo orden mundial ha sido necesaria la redefinición del rol y las metas de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas y de la formación del profesorado. Autores como Canagarajah (1999, 2005, 2006), Pennycook (1994, 2007a, 2007b), Kumaravadivelu (2003, 2016) rechazan la asunción pedagógica de que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua estén libres de valores o pueda considerarse neutral. Los enfoques tradicionales de

enseñanza del inglés, presentados en términos de métodos, que han posicionado al estudiante como un extranjero en busca de aceptación de la comunidad “nativa” induciendolo de manera irreflexiva a la cultura “nativa” ya no resultan adecuados. Estos autores manifiestan que la enseñanza del inglés no puede ser practicada hoy sin considerar las relaciones entre lenguaje, cultura y poder y la heterogeneidad del inglés desde el punto de vista lingüístico y cultural.

En esta línea, Canagarajah (1999, 2005, 2006) propone una pedagogía de apropiación, vista como una manera promisorio de apropiarse de códigos y patrones de discurso para satisfacer los intereses y necesidades de los usuarios. Esto implica una negociación que permita a los estudiantes aprender la lengua de manera reflexiva resistiendo la homogeneidad y la dominación, cruzando bordes ideológicos y discursivos. Se trata, en palabras de Canagarajah (2005), de evitar los extremos tradicionales de rechazar al inglés por su imperialismo lingüístico o de aceptarlo acríticamente por sus beneficios.

Estas prácticas presentan ventajas cognitivas y educativas, puesto que al relacionar los discursos de los textos a sus contextos culturales, los estudiantes desmitifican los currículos y valores ocultos y desarrollan una mayor sensibilidad a las diferencias entre los discursos de los textos y los propios. Además, al negociar el uso de la lengua extranjera y la materna los alumnos desarrollan una conciencia meta-lingüística de los valores y gramáticas detrás de estos lenguajes.

Una pedagogía de apropiación rechaza el profundamente arraigado mito de “que existen lenguas o variedades de una lengua que son más estéticas o más lógicas o, de alguna manera, superiores a otras,” (Banfi y Lummatto 2012) o de que las diferentes variedades de la lengua son copias inferiores de las consideradas estándares y, por lo tanto, reconoce todas las versiones como legítimas. La concientización sobre la existencia de variedades de inglés en diversos contextos culturales llevará a la pluralización de estándares (Canagarajah 1999, 2005, 2006; Warschauer 2000).

Por lo tanto, este enfoque exige una reconceptualización de la relación entre lenguaje y cultura, y demanda un abordaje cultural multifacético que incluya a las culturas de las diversas comunidades donde la lengua es utilizada. Comprende asimismo la integración de lo popular y lo canónico, utilizando voces minoritarias pero también aspirando a problematizar los mensajes producidos por las agencias centrales de las culturas dominantes. Esta pedagogía aprecia también los valores, normas culturales y necesidades de los estudiantes. A tal fin, los docentes deben cruzar fronteras en forma constante y practicar una pedagogía que negocie discursos y culturas en oposición.

En esta misma línea, Kumaravadivelu (2003) se refiere asimismo a la necesidad de decolonización de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas, un proceso que, en sus palabras, involucra “tomar el control de los principios y prácticas de planeamiento, enseñanza y aprendizaje del inglés” (p.540). El autor examina la naturaleza colonial de los métodos que han dominado la enseñanza del inglés alrededor del mundo y acuña el concepto de post-método como la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo. Kumaravadivelu (2003) alienta a los docentes de inglés y formadores del profesorado a utilizar sus conocimientos profesionales y personales para construir una pedagogía acorde a sus necesidades y contextos (p. 545).

Comentarios finales

Las instituciones formadoras de docentes de inglés como lengua de comunicación internacional deben asumir su responsabilidad de constituirse en agentes de cambio. Por supuesto, la adopción de una pedagogía de apropiación no puede verse restringida a la voluntad individual de los docentes, sino que debe ser promovida y respaldada por quienes determinan las políticas culturales y lingüísticas. La decisión respecto de la valorización de una variedad de lengua por sobre otra o del reconocimiento de todas las variedades como valiosas, debería constituir uno de los ejes de discusión entre quienes están a cargo de las políticas lingüísticas.

Las instituciones formadoras del profesorado deben comprometerse con el desarrollo de mejores estrategias y materiales para practicar esta pedagogía de apropiación a fin de lograr que los futuros docentes no sean usuarios acríticos del inglés ni de los textos y materiales producidos por las agencias de poder. No cabe duda de que tanto la enseñanza como el aprendizaje de una lengua es ideológico, por lo tanto, a decir de Canagarajah (1999) “la solución no es escapar de la política, sino negociar con las agencias de poder para una emancipación personal y colectiva” (p.173). Estudiantes así formados no solamente lograrán una mayor competencia sociolingüística, sino que podrán crear una voz independiente para desafiar a los discursos dominantes.

Referencias

Arnoux, E. (2009). *Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica*. Argentina, Buenos Aires: Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Arnoux, E. y R. Bein (2001). "Perspectivas actuales en Glotopolítica". En *Actas de las IV Jornadas de Etnolingüística*. Argentina, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Arnoux, E. y R. Bein (eds.). (2015). *Política Lingüística y enseñanza de las lenguas*. Argentina, Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. y J. del Valle. (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo*. Holanda, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Banfi, C. y S. Iummato (2012): "La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística". En: *Lenguas Vivas*, Nro 8, pp. 71-77.

Behares, L. (2013) "Habla y comunidades: crítica de la noción estándar de derechos lingüísticos" En *Actas del VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Núcleo Educación para la Integración. Programa de Políticas Lingüísticas, septiembre.

Calvet, L. (2005) *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Calvet, L. ([1996] 1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism*, Oxford, OUP.

Canagarajah, A. S. (2005) "From Babel to Pentecost: Postmodern Glottoscapes and the Globalization of English" en *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. FAAP Conference Proceedings.

Canagarajah, A. S. (2006) "The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued" by the National Council of Teachers of English. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20456910?uid=3737512&uid=2&uid=4&sid=21102448561547>

Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Graddol, D. (1997). *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century* (Vol. 29). The British Council. Recuperado de: <https://doanbangoc.files.wordpress.com/2012/07/the-future-of-english.pdf>

Hooks, b. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, London: Routledge.

Kachru, Braj B. (1982) *The other tongue: English across cultures*. Chicago: University of Illinois Press.

Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, Vol 22 N° 4 pp.539-550. Oxford: Blackwell Publishing.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.

Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex: Longman Group Limited, 1994.

Pennycook, A. (2001) “English in the World/The World in English,” in A. Burns and C. Coffin eds. *Analyzing English in a Global Context: A Reader*. London: Routledge, 2001.

Pennycook, A. (2007a) “ELT and Colonialism” en: Cummins J. y, C. Davison *International Handbook of English Language Teaching*,

Pennycook, A. (2007b) *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge.

Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Rushdie, S. (1991) *Imaginary Homelands: Essays and Criticism 1981-1991*. New York and London: Viking.

Warschauer, M. (2000) *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/global.html>.

Westcombe, J. (Sept. 2011) “English -- a status report.” Interview with David Crystal. *Spotlight*. pp. 28 - 33.

Notas

¹ Traductora de Inglés técnico, científico y literario. Miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso de investigación en Idiomas, Educación y Formación docente (FH, UNMDP). caamano@mdp.edu.ar

² Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora adjunta en el Profesorado de Inglés y en Cursos de inglés para Fines Específicos en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación GIIEFOD, CIMED. mbcalve@mdp.edu.ar

Con nuestra propia mirada: Una reseña del libro de Donna Haraway (2019) *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno*. Bilbao, Consonni.

Paula Valeria Gaggini¹
Mariana Paula Martino²

Donna Haraway (2019) *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno*. Bilbao, Consonni.

Reseña

Son tiempos de urgencia, tiempos en los que la necesidad de no estar solos nos lleva a estar enlazados y entrelazados los unos con los otros. Tiempos en los que tendremos que construir lazos y conexiones, hacer y deshacer esos hilos que nos van a permitir construir y resignificar aquellas historias que hoy vuelven a estar presentes. Son historias que van y vienen, historias contadas, narradas, historias silenciadas donde cada una de ellas nos dará la posibilidad de saber que en algún punto están conectadas. Donde podamos ser capaces de dejar de lado nuestro egoísmo y poder incluir a los otros en este camino de la responsa-habilidad en el que todo y todos importan para colectivamente, este, nuestro relato pueda ser continuado. Habitar cuerpos y lugares como medio para cultivar nuestra capacidad de responder a estas urgencias. Haraway, nos invita a dar-nos el lugar hacia la continuidad en el vivir-morir en el mientras tanto "generando parientes". A lo largo de su obra la autora invita al encuentro mediante historias y figuras en una aparente intencionalidad evoca al Chthulceno como una herramienta para aprender en el vivir y morir en un planeta dañado plagado del antropoceno y capitaloceno del que se propone desamarrar.

En el primer capítulo la autora con habilidad nos presenta las figuras de cuerdas en comparación a historias poseedoras de patrones, que bien podría ser representativas, rememoradas, recibidas, recuperadas de nuestras propias historias con nuestras propias figuras, ataduras, pero a la vez entrelazamientos con los demás humanos y el planeta en su amplitud. Otra de las figuras son las palomas quienes nos muestran la multiplicidad de tipos dónde la aparente igualdad resulta desigual. Palomas que son vectores que "infectan" dependiendo del ojo que lo mira para bien o para mal, cómo ratas que infectan o ejemplares competentes que nos muestran sus capacidades que podríamos apropiarnos para ser mejores en este devenir-con. Nos lleva a re-memorar, con-memorar comprometiéndonos a revivir, retomar y recuperar de manera activa esas, nuestras historias que están enredadas, separadas y enlazadas en y con los otros.

En el segundo capítulo toma protagonismo la idea de simpoiesis en el hacer-se-con. La figura en este sentido podría ser los tentáculos y pensar-nos desde las sujeciones y separaciones que como seres con pasado presente y futuro habitamos, como seres enredados simpoiéticamente en el "compostaje" que formamos. En este capítulo nos convoca a seguir con el problema cultivando responsablemente con habilidad y desaprensión para pensar con otro en este devenir. Nos trae a estas urgencias nuevamente y nos propone pensar que estos tiempos de urgencias necesitan de las historias.

El capítulo tres, siguiendo en esta búsqueda de hacernos con otros, la autora realiza la simbiogénesis entramada al arte y la ciencia en relatos que mutan que nos convoca a releer-nos y atrapar-nos en esos registros. Nos invita a reconstruir sin inocencia con compromiso y tomando riesgos de ser parte de un proyecto donde los seres humanos y no humanos nos

enredemos, nos hagamos íntimos para florecer relacionados. Es tiempo de anudar los hilos, de relacionarnos, conocernos, pensarnos-con y a través de otras historias, otros pensamientos y otros anhelos.

En el capítulo cuatro nos habla de generar parientes, haciendo referencia a todas las especies de este planeta incluida la especie humana. Trabajar y pensar en comunidad, colectivamente, en este continuar transitando el problema ya que ninguna especie lo hace de manera individual, ni siquiera nuestra “arrogante especie”. Si comenzamos a comprender el sentido de colectivo, quizás nos sirva para algunas de las situaciones que estamos viviendo en la actualidad. Pero la especie humana tiene algo que las otras no tienen y es que el egoísmo y los intereses pueden más que la empatía. Así es nos invita a pensar en que generar parientes para continuar aquellas discontinuidades que aparecen en este camino es una opción para seguir adelante.

En lo que respecta al capítulo cinco aparecen los ciborgs como parientes; relaciones íntimas y personales habitadas corporal e intensamente. Historias que buscan en pasados ricos el sustento de presentes sólidos con el fin de que continúe la historia para quienes vendrán más adelante. Al final de este capítulo la autora intenta dar luz con la invitación para hacernos cargo del lugar que habitamos en función sumergirnos en cuestiones como la ecología o la economía en este devenir dónde somos parte de lo que nos antecede, el hoy y lo que nos precede.

Precediendo al capítulo anterior, la autora avanza un paso más, anexando también la invitación para sembrar de manera urgente y deviniendo en el florecer interrelacionados en complejidades y continuidades. La ciencia ficción y el hecho científico cohabitan alegremente en este relato, las hormigas y las acacias asociadas protegiéndose mutuamente para mantener la continuidad de las historias. Buenas historias que buscan el pasado rico para sustentar presentes sólidos con el fin de que continúen las historias para quienes vendrán más adelante.

Llegando al capítulo siete la autora nos sumerge en la filosofía, donde los seres se vuelven mutuamente capaces en los encuentros reales en el que el pensamiento se amplía de manera que los modos de ser y conocer se dilatan y se expanden; generando así a través de la práctica la configuración de nuevos mundos. Vivir y morir es lo que está en juego, trabajar juntos, aprender a generar, crear, entablar conversaciones, proponer en conjunto es cultivar la responsabilidad. Pensar unos con otros y abrir versiones de nuevas historias para que las historias puedan continuar.

El último capítulo de este libro nos adentra en “Las Historias de Camile”, en las cuales la autora, en este personaje intenta recuperar dando vida a la memoria esos mundos que pueden volver a ser habitables. Son invitaciones a participar de un género de ficción comprometido con el fortalecimiento de nuevas formas para proponer futuros cercanos y posibles atravesados con presentes inciertos pero reales. Necesitamos escribir historias y vivir para el florecimiento y la abundancia frente a un mundo de destrucción y devastamiento; en definitiva, practicar el devenir-con otros por un mundo habitable y floreciente.

Sumergirnos en el viaje que Donna Haraway nos invita ha sido un recorrido inspirador para poder salirnos de nuestro propio individualismo y comprender que somos parte de un todo. Un todo que se entrelaza en el tejido de los demás. Nos ha provocado una reacción (acción) responsable, a través de las figuras que hemos intentado “subrayar” en la acotada descripción en cada uno de los capítulos reclamándonos hacernos parte y cargo de todo lo que sucede, en un continuo vivir y morir para aprender a Flore-Ser.

Notas

¹ Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del proyecto de extensión de la UNMdP: “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de educación viva para generar materiales didácticos disidentes”. Integrante Del grupo PedagOrgía. Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com

² Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestra Especializada en Educación Inicial Y Profesora Especializada en Jardín Maternal. Integrante del proyecto de extensión de la UNMdP: “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de educación viva para generar materiales didácticos disidentes”. Integrante Del grupo PedagOrgía. Correo electrónico: marianapaulamart@hotmail.com

Construir futuros posibles para la escuela: Prácticas para enriquecer los repertorios del presente.

Benjamín Rodríguez¹

Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2020) *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires: Paidós. (167 páginas)

Reseña

El libro de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti es, antes que nada, una invitación a repensar las prácticas docentes de la escuela. Su título, sobre el sentido de la escuela secundaria, restringe quizás su aporte al campo educativo. Creemos que las sugerencias de las autoras van más allá del nivel medio y que sus apelaciones a repensar nuevas prácticas y nuevos caminos pueden ser útiles para los docentes sin importar el nivel en que se desempeñen.

¿Por qué entonces un libro sobre la escuela secundaria? La respuesta que nos brindan las autoras se apoya en la cantidad significativa de estudiantes que no terminan la escolaridad obligatoria. Desde este lugar, es un imperativo moral construir nuevas prácticas en la escuela secundaria para intentar dar una solución a los jóvenes que no finalizan sus estudios. Es así que las autoras que se ocupan de “contribuir al despliegue de proyectos futuros a partir de enriquecer los repertorios del presente”. (Anijovich y Cappelletti, 2020, p.17)

Una primera parada en el itinerario del presente es la invitación a problematizar la enseñanza. Este capítulo comienza con una pregunta que consideramos central: “¿Qué se pierde un estudiante que falta hoy a mi clase? Y si lo que se pierde lo encuentra en Internet, ¿significa que tengo que volver a encontrarle sentido a mi clase?” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 19) La pregunta recorre teóricamente los contenidos, las competencias y las capacidades como articuladoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La propuesta de las autoras aboga por una escuela en la que las preguntas sean el puntapié inicial y donde se religue el qué enseñar con el cómo enseñar. La articulación de perspectivas desde la experiencia se vuelve la solución al dilema de la enseñanza de estos tiempos complejos y perplejos que atraviesa el mundo que vivimos y habitamos.

En un segundo capítulo presentan el trabajo con habilidades de pensamiento desde trabajos clásicos como el de Raths o el de Nickerson o más novedosos como el de Ritchhart, Church y Morrison. La intención es desandar las propuestas sobre la enseñanza de habilidades de pensamiento para reconfigurar los escenarios didácticos y generar comprensiones profundas de los estudiantes. Luego, el desafío se plantea entre la falsa dicotomía entre la enseñanza de habilidades versus la enseñanza de contenidos. A través del concepto de *infusión* que reúne tanto la enseñanza de herramientas para desarrollar el pensamiento como también se ocupa del abordaje de los contenidos curriculares, las autoras nos presentan una solución para esta encrucijada. Para comprender el contenido y poder desarrollar estas habilidades es necesario, como señalan Anijovich y Cappelletti, analizar las estructuras sintácticas y semánticas de las disciplinas. Como corolario final del apartado nos presentan un conjunto de competencias para el desarrollo de los estudiantes en el siglo XXI: educación del carácter, ciudadanía, comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas, colaboración, creatividad e imaginación.

El capítulo 3 pone en el centro al estudiante. Parafraseando el libro de Meirieu (“Aprender sí, pero ¿cómo?”), se preguntan por “el estudiante en el centro: sí, pero ¿cómo?”. El estudiante que proponen las autoras es concebido como protagonista, como un sujeto en contexto, que posee una trayectoria en la escuela, que tiene múltiples intereses y maneja distintos lenguajes multimediales; es autónomo, pero no lo es necesariamente para tomar decisiones sobre cómo aprender. La autonomía estudiantil la encuentran en la capacidad de desarrollar habilidades metacognitivas que permitan “pensar sobre el propio pensamiento”. Este llamamiento a poner en el centro al estudiante, autónomo y protagonista, no es casual. Al hacerlo, necesariamente, nos alejamos de las pedagogías tradicionales de la trasmisión, como bien señalan Anijovich y Cappelletti.

En el corazón del libro se encuentra el capítulo 4 que aborda el diseño de la experiencia “clase”. Se vuelve trascendente decir que para las autoras diseñar una clase es diseñar una experiencia y para hacerlo nos presentan dos hilos para hilvanar y estructurar clases: por un lado, la construcción narrativa y por otro, la configuración de la experiencia. Sobre el primer hilo, las autoras entienden a las clases como eminentemente narrativas lo que permite a los docentes volverse conscientes sobre las narraciones o relatos a construir. Los aportes de Bruner al respecto son, desde luego, recurrentes. Narrar permite iluminar el mundo real y dotarlo de sentido. El segundo hilo se posa sobre la configuración de la experiencia. Allí las autoras retoman la propuesta clásica de Shulman respecto a los distintos conocimientos que poseen los docentes y que entran en juego a la hora de tomar decisiones sobre las clases. Llegado este punto es el momento de presentar una estructura básica para diseñar clases y la apuesta es por la clásica secuencia de inicio, desarrollo y cierre, aunque la perspectiva y el interés por desandar esa estructura sean diferentes. Sólo al reconocer este esquema es que podemos aventurarnos en la propuesta de “estructurar con lógicas diferentes” que aportan las autoras. El desafío es construir clases a partir de metáforas: “¿Cómo sería, en el marco de mi asignatura, ‘una clase auténtica’? ¿Y una ‘clase sin aula’? O la ‘clase fractal’, o la ‘clase puente’, o la ‘clase anfibia’. ¿Cuál sería la clase que podría definirse con la metáfora ‘navegar mar adentro’ o ‘el que busca encuentra’?”. (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp. 75-76) De esta manera, se renuncia a la pauta dominante y lineal que ha caracterizado la enseñanza en la escuela secundaria y se habilita el juego, el cruce de fronteras, la imaginación y el protagonismo del estudiante.

El capítulo 5 se ocupa de la evaluación pensada como evaluación formativa. El apartado recupera los aportes sobre la retroalimentación que Anijovich y su equipo abordaron en otras oportunidades, aunque siempre demuestran una nueva lectura sobre este concepto. Se presenta a la evaluación formativa como una oportunidad para el aprendizaje, si cumple con algunos requisitos fundamentales: que sea coherente con la enseñanza, que establezca criterios transparentes, públicos y compartidos, que los estudiantes sean protagonistas, que favorezca el desarrollo de la metacognición y que la retroalimentación sea formativa. Como es común en el resto del libro, las autoras nos brindan numerosos itinerarios, tanto en referencias teóricas como en ejemplos prácticos, para formarnos en la retroalimentación y poder ofrecerla a nuestros estudiantes al evaluarlos.

“Enseñar y aprender a través de proyectos” es el título del capítulo sexto del libro. El aprendizaje basado en proyectos se convierte en una de las últimas paradas del recorrido didáctico que plantean las autoras. Para hacerlo desandan algunos principios que deben cumplir los proyectos: poseer una referencia curricular, la promoción de situaciones que interpelen a los estudiantes y a sus intereses, el desarrollo de dos planificaciones simultáneas para el proyecto (la del docente y la

de los estudiantes, que desde luego están interrelacionadas), la definición de los espacios y tiempos, la comunicación de los resultados y la evaluación de los aprendizajes alcanzados. Una propuesta muy interesante es la utilización del “ecualizador” para analizar el desarrollo de los proyectos y evaluar su ejecución en el aula. Como si fuese una mezcladora de sonido, las autoras nos invitan a buscar la combinación ideal de los elementos para el mejor desarrollo de los proyectos en el aula.

Este extenso recorrido didáctico culmina en el capítulo 7 donde se abordan distintos ejemplos de proyectos de la escuela secundaria. Los casos elegidos nos permiten recuperar los aportes señalados en los distintos capítulos. La matemática para analizar distintos deportes y sus implicancias en el juego, la desigualdad de género a través de la problematización del trabajo doméstico y la tecnología para construir ciudades visibles desde la literatura son algunas de las experiencias que las autoras nos comparten como muestras concretas de las posibilidades de realización de las propuestas contenidas dentro del libro.

El libro de Anijovich y Cappelletti es un llamamiento a transformar “lo cotidiano en extraordinario” para así convertir la escuela secundaria en una usina de futuros posibles para nuestros estudiantes. Como bien señalan, sólo el enseñar mejor posibilitará que los estudiantes puedan aprender mejor. La solución está en movimiento...

Notas

¹ Profesor, Licenciado y Magíster en Historia (UNMDP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Ayudante graduado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS). Profesor de nivel secundario en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia y del nivel superior en el Instituto Superior de Formación Docente N°19.