



- BANDERA -

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

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Dra. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Dr. Braian Marchetti
Secretario de Transferencia, Vinculación Internacional e Innovación: Esp. Alicia Hernández
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

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 Sanches 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 (UNMDP)
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 (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
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)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martinez (UNMDP)

Arte, ilustración de portada e interiores:

Sabrina Calderin y Ágata Navarro de Armas
Colectiva In-murales mosaicas

Imagen de tapa:

"*Puños*"

Autoras: Sabrina Calderin y Ágata Navarro de Armas
Colectiva In-murales mosaicas
Técnica: mosaico mural.
Dimensiones: 2,50 metros cuadrados
Año: 2024
Ubicación: Facultad de Humanidades.
.Intervención por encargo.

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

- La necesidad de resistir (Sebastian Trueba y Federico Ayciriet) 3

- ENTREVISTA -

- En busca de la escuela de los recomienzos: La artesanía de educar en el presente como esperanza y alternativa de un futuro preconstruido. Entrevista al Doctor Carlos Skliar (Luciana Albornoz) 6

- ARTÍCULOS -

- La expresión corporal (cuerpo comunicativo, cuerpo sensible y cuerpo explorador): El estudiante y el profesor emancipados (Juan David Cajares Arboleda, Yesid Mauricio Lozano Montaña, Eliana Tonantzin Cadavid Rodriguez y Kathryn Yesenia Caro Villalba) 17
- El lugar de la educación en el cambio climático (Raquel Susana Sandrone) 31
- Análisis sociohistórico de la incorporación de la mujer a la profesión docente en España (Lucía Sánchez-Urán Díaz y Héctor Monarca) 45
- El Programa Potenciar Trabajo desde la relación entre la educación y el trabajo (Lucía Lorena Luz Sguigna) 63
- La acreditación de Biotecnología y Genética: déficits, recomendaciones y compromisos (Leandro Alfredo Rossi) 77
- Herramienta Digital para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en grado Transición de Instituciones Educativas de Cali (Melody Vanesa Núñez Ramos, Merly Luceny Quiñones Valencia, Miguel Ángel Afanador Restrepo y Diana Isabel Mora Salazar) 94
- Las prácticas educativas de Scouts de Argentina y su incidencia como educación alternativa (Bruno Rivero) 125
- Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos (Francisco Ferrara) 136
- Patrones, algoritmos e intersticios en territorios universitarios híbridos. Datos y reflexiones sobre el alcance del acompañamiento del área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos en la Facultad de Humanidades (UNMDP) (Gladys Fernández y Federico Ayciriet) 155
- Diálogos acerca de la calidad educativa entre territorios de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. Un acercamiento al desarrollo de las actividades, prácticas y situaciones cotidianas en la Escuela Primaria N°2 y el Instituto Rosario de Santa Fe (Luciana Albornoz y Francisco Loguercio) 171
- Metodologías de enseñanza activa en Tecnología Educativa para la formación docente en la universidad (María Nazareth Romero y Mara Elisabet Moreyra) 186
- Talleres de lectura y escritura en un centro de reclusión: una reflexión educativa en la cárcel y penitenciaria de media seguridad El Espinal, Tolima, Colombia (Edgar Andrés Leal Gil) 204
- Prácticas digitales de profesores de Ciencias Sociales durante la pandemia (Virginia Saez) 221

- DOSSIER -

- Presencia en la ausencia: La vida con la muerte en las investigaciones-vidas en educación (Rossana Godoy Lenz y Francisco Ramallo) 241
- Investigaciones-vidas en pandemia: Narrar una tesis inter-biográfica (Mariana Paula Martino) 257
- ¿Qué hace a un docente memorable? Polifonías, textualidades y complejidades en el relato de una vida (Jonathan Aguirre) 271
- Una investigación narrativa en el Laboratorio de disección y plastinación anatómica de la de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Yaquelina Gricel Torres) 287
- A memorabilidade da ciência: notas sobre um estudo bibliométrico sobre a doença do covid-19 no brasil (Alexandre da Silva Rosa) 304
- Profesores memorables en la educación médica: Contribuciones en la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (María Laura Álvarez) 321

- RESEÑAS -

- Raving un trabajo etnográfico de la pista de baile (Federico Emiliano Fernández) 333
- Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo, La artesanía del reconocimiento. Carlos Skliar (Rocío García Paris) 336
- I Jornadas de Práctica Profesional Docente. Política y pedagogía en territorios situados. Cartografías de la formación y escenarios de posibilidad (María Victoria Vedda Russo) 338

La necesidad de resistir

Sebastian Trueba¹

Federico Ayciriet²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/cofsa8akg>

Totalidad no significa más que el sistema entero. No podemos entender ninguna parte de un sistema sin entender el sistema entero, y el sistema entero no es una cosa, sino un conjunto de relaciones. Por esto la inmediatez es tan problemática. La inmediatez es inherentemente ideológica, e ideológicamente mistificadora. ¡Porque la totalidad no está dada en la inmediatez!
(Fisher, 2024, p.155)

Cada día resulta más revolucionario el simple acto de leer, escribir y hacer una revista académica. Dedicar tiempo a evaluar artículos que demandaron semanas o meses de trabajo, sugerir mejoras, reescribirlos, editarlos, preparar la plataforma web para su publicación, discutir el orden de aparición, diseñar las piezas artísticas de la portada y del interior, entre tantas otras tareas, es una forma de resistir a la lógica de la inmediatez. Una forma que no siempre elegimos, pero que, de algún modo, nos acontece.

La universidad, como institución pública, sostiene estructuras que, en cierta medida, nos invitan —o incluso nos obligan— a desacelerar para poder cumplir con las funciones que nos propone: luchar contra lo efímero y abrir espacio a quienes dedican años de su vida a estudiar e investigar. Nos propone defender lo humano, dedicar tiempo a otros humanos, en un tiempo en el que la crueldad y la indiferencia parecen instalarse como norma, promovidas tanto desde las redes sociales como desde los gobiernos de turno.

La revista Entramados es solo un eslabón más de esta universidad pública que hoy es bastardeada y desfinanciada, en un intento por degradarnos a meros engranajes de producción, donde unos pocos disfrutan de las ganancias del esfuerzo ajeno. Pero no estamos solos. No somos la única revista, ni la Universidad Nacional de Mar del Plata es la única que se sostiene y resiste. Somos muchos —por suerte— y aquí seguiremos.

Cada seis meses renovamos el ejercicio de publicar un nuevo número y, con él, reafirmamos nuestra presencia. En esta edición, ofrecemos una serie de artículos diversos e interesantes, junto con un dossier coordinado por Luis Porta, Francisco Ramallo y Ximena Magalí Villarreal. En total, son 20 textos, entre los cuales queremos destacar especialmente la entrevista que Luciana Albornoz realizó a Carlos Skliar, con

¹ El Dr. Sebastian A. Trueba es el director de la revista "Entramados: educación y sociedad", es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0011-5468> / sebastiantrueba@gmail.com

² El Magíster Federico Ayciriet es el secretario de la revista "Entramados: educación y sociedad", es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1093-9837> / fayciriet@gmail.com

motivo de la publicación de su último libro Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo, una conversación que, en sí misma, representa otra forma de resistir a la fugacidad que cuestionamos al inicio de esta editorial.

Esperamos que este gesto —el de publicar una revista académica— sirva como aliento para quienes, como nosotros, aún creen que resistir es necesario.

Referencias

Fisher, M. (2024). Deseo poscapitalista. Las últimas clases. Buenos Aires. Caja Negra.



Decoración de fachada
(Detalle)

Vivienda particular, diseño consensuado.
Dimensiones: 8,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2020.

En busca de la escuela de los recomienzos: La artesanía de educar en el presente como esperanza y alternativa de un futuro preconstruido. Entrevista al Doctor Carlos Skliar

In search of the school of new beginnings: The craft of educating in the present as hope and an alternative to a pre-constructed future. Interview with Dr. Carlos Skliar

Luciana Albornoz Trinquitella¹

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/by3sxztua>

Resumen

En momentos de incertidumbre hay palabras y hay personas que son faros. Cuando la inmensidad del presente nos agobia, cuando nos enredamos en los pensamientos propios intentando darles sentido y, sumidos en la confusión, nos atamos con ellos las manos y los pies, cuando creemos que ya no podemos hacer nada, puede ocurrir el milagro. Puede que aparezca ese alguien que, con palabras casi de conjuro, nos brinde una posibilidad, nos ayude a ver el hilo del que tirar para alivianar el enredo y así, liberarnos.

Carlos Skliar es un artesano. Un artesano de palabras que, de alguna y de todas las maneras posibles, siempre se relacionan con otros, porque las palabras tienen el don de ser siempre para alguien más. Esta vez, en el marco de la presentación de su nuevo libro, “La artesanía del recomienzo: narrar, pensar, escribir y educar en *este* mundo”, reflexionó junto a Entramados sobre su identidad, su trayectoria, el tiempo, sus libros y su forma de ver (¿de leer?) el mundo.

Palabras clave: artesanía; educación; recomienzo; narración.

Abstract

In times of uncertainty there are words and there are people who are beacons. When the immensity of the present overwhelms us, when we get tangled up in our own thoughts trying to make sense of them and, plunged into confusion, we tie our hands and feet with them, when we believe we can no longer do anything, a miracle can happen. Perhaps someone will appear who, with words almost like a spell, offers us a possibility, helps us see the thread we can pull to untangle the knot and thus free ourselves.

Carlos Skliar is a craftsman. A craftsman of words that, in one or every way, always relate to others, because words have the gift of always being for someone else. This time,

¹ Profesora en Educación Primaria, ISFD N°19. Estudiante avanzada de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP. ORCID N° 0000-0001-7475-3660. Mail: lucianaalbornoz2021@gmail.com

within the framework of the presentation of his new book, "The Craft of Re-Beginning: Narrating, Thinking, Writing, and Educating in This World," he reflected with Entramados on his identity, his career, time, his books, and his way of seeing (reading?) the world.

Keywords: crafts; education; restart; narration.

Luciana: -Hola, Carlos.

Carlos: -Hola, Luciana, ¿cómo estás?

Luciana: - Ante todo quería agradecerte esta oportunidad, no solo en nombre de la revista Entramados, sino por la excelente oportunidad de hablar con vos y habernos hecho un rato en lo que veo que es una agenda muy ocupada...

Carlos: -Ay, Luciana, si te contara... pero no me quejo. Es un momento muy particular; por alguna razón, a veces misteriosa y otras veces no tanto, me convocan mucho a universidades, escuelas, colegios... ahora está la Feria del libro... Ayer hicimos la presentación oficial del libro. Gracias a vos también... no sé si fue tu decisión pero es lindo que alguien se pregunte por un libro, por una obra, por unas palabras así que aquí estoy, deseoso de saber cómo será nuestra conversación.

Luciana: -Antes que nada me gustaría preguntarte quién creés o quién dirías que es Carlos Skliar.

Carlos: -Es una pregunta que a mí me deja muy incómodo, generalmente la rechazo porque de alguna manera siento que no tiene importancia, o que las cosas que hago no las hago porque soy yo. Puede ser que sea alguien que escucha, lee, escribe, está en comunidad y hasta ahí llego, porque cualquier atributo y cualquier cualidad que me ponga encima no sé si soy capaz de sostener. Entonces prefiero que las cosas que hago sean las que definan lo que soy y quizá, justamente por eso me gustaría parecerme mucho a un artesano, donde la diferencia entre quién soy y lo que hago no se pueda distinguir. Eso es lo que define a un artesano o una artesana en cualquier circunstancia, y es que entre su existencia y su praxis no hay distancia; pero eso a veces se malinterpreta como la coherencia -o el decir lo que se piensa y el pensar lo que se dice- y no me animo a tanto. Artesanía más como algo siempre provisorio, siempre en elaboración y siempre insuficiente, porque la materia con la que trabajo es lo público, la palabra, la conversación y la formación; son siempre elementos que se escapan de las manos todo el tiempo y que todo el tiempo se transforman. Entonces, no sé cuál sería el producto final, pero es cierto que hay mucha gente que me agradece, me dice cosas muy hermosas todos los días saliendo a la calle, encontrándome con gente cuando voy a comprar el pan, cuando voy de camino a la facultad, pero también en otras ciudades, en otros pueblos... Hay un reconocimiento, a lo largo de la vida he sido un acompañamiento para muchas y muchos, tal vez por lo que escribí, pero hasta ahí llego con la respuesta.

Luciana: -Y en este modo artesanal de construirte, también, y de construir este posicionamiento entre palabras... ¿Cómo fue que decidiste relacionarte con la educación? ¿Cómo te pusiste a pensar en educación?

Carlos: Mirá, he tenido varios cortes en mi vida, no fue lineal. Anecdóticamente, por razones de época, cuando quise estudiar antropología en plena dictadura militar y la facultad se cerró, decidí estudiar algo breve y lo más breve que había en ese momento -pero también que me interesara por esta cuestión del lenguaje- era fonoaudiología. Aclaro que no me siento fonoaudiólogo en el sentido estricto, porque nunca me desempeñé en el campo, pero muy rápido me nombraron profesor. Estando yo en Tercer año me pidieron que sea profesor de Primero, entonces se inició una carrera más de profesor que de fonoaudiólogo, dando teoría del aprendizaje y la comunicación. Pero además daba unas Prácticas en una escuela de sordos e inmediatamente se me hizo muy clara la cuestión comunitaria, la cuestión de la lengua. Entonces, esto de la enseñanza fue desde el origen de mi carrera pero también con muchos cortes. Por ejemplo, el haberme ido a Brasil en los '90 y encontrar otro mundo, un mundo freirano/post-freiriano muy impresionante que me hizo cambiar la cultura, la vida cotidiana. Estuve diez años trabajando en Brasil y encontrándome con gente que también me hizo mudar todo el tiempo de asunto, de preocupación, de teorías y con ellas guardo una gratitud inmensa porque más que un camino recto me han permitido estar siempre delante de encrucijadas. Entonces tomé algunos rumbos filosóficos, políticos, culturales, lingüísticos gracias a que fueron cambiando mis énfasis y mis lecturas. El origen claramente tiene que ver con un hecho inesperado, si bien yo había hecho una formación como maestro recreador, es decir, de Educación informal -muy joven, casi adolescente- fue el arrojarme a dar clase como un método, una estructura de trabajo que no sabía si quería, si me importaba, Incluso si me gustaba, hasta ese entonces. Admito que han habido decenas de cambios a lo largo de mi vida que me llevaron no a desconocer el punto de partida pero sí a sentirme extrañado por los rumbos, como si cada cambio me pusiera en otra dimensión y en otra perspectiva. en un momento me hubiera acomodado muy bien; era muy reconocido en el campo de Educación de los sordos, me llamaban de todo el mundo. Podría haberme acomodado a los cuarenta años, pero sentí que en educación uno no puede representar a nadie, la gente se tiene que representar a sí misma. Ese fue un gesto político difícil para mí porque significaba abandonar muchas cosas: abandonar el tema, abandonar esa investigación y ese trabajo con los sordos que llevaba adelante en Brasil, porque eso me llevaba a pensar que debía llegar un momento en que no me llamaran a mí para hablar de Educación a sordos. Tuve momentos donde me pude haber acomodado con la Educación inclusiva, era reconocido, Y aún así esos dos temas que para mí quedaron un poco atrás Todavía siguen siendo muy mencionados, todavía parece que mi voz sigue resonando de alguna manera. Así que feliz de siempre plantearme otro camino pero no haber sido superfluo ni banal en lo que abandoné.

Luciana: -En tiempos en los que se piensa en la profesionalización del rol docente, vos planteás algo que podría aparentemente ser muy distinto, que es entender la educación como un oficio. ¿En qué sentidos considerarás esta palabra oficio? ¿Creés que esta idea puede coexistir con la idea de profesionalización de la docencia? ¿De qué manera pueden coexistir?

Carlos: -Sí, Lo que pasa es que cambió tanto la idea de trabajo, la idea de profesionalización que muchas veces es sinónimo de precarización o de hiperespecialización mal entendida. Entonces, por supuesto que mantengo una idea de transdisciplina. Creo que el oficio docente -o la tarea docente, o el trabajo docente- tiene o debería tener un dominio de varias disciplinas, pero en esa oposición estoy tratando de recuperar- y no para oponerme a la idea de trabajo o de condiciones de trabajo, que son tremendamente precarias- sino que, dentro de ese contexto de trabajo cotidiano, recuperar la idea de oficio artesanal, que es la del deseo de estar allí, donde se está, ligada la idea de hacer presencia, de asumir responsabilidades, de crear vínculos, de crear comunidad, de ser contraepocales, de batallar contra la idea de ser simplemente serviles al mundo en que vivimos. Entonces el Oficio mantiene una idea de tradición, una idea de lo no acabado, de vinculación amorosa con lo que se hace y -casi volviendo a una pregunta que parece trágica en muchos contextos- si nos gusta lo que hacemos. Para alguien que tiene un oficio, tiene un vínculo muy vital con ese oficio. yo vengo notando que se ha perdido una cierta vitalidad, quizás por la precariedad, quizás porque ha aumentado la responsabilidad y ha aumentado la precariedad también, pero no lo quisiera poner como una dicotomía, sino que quisiera que dentro del trabajo docente recuperemos una cierta idea de oficio, sobre todo ante el embate de lo nuevo, de la novedad, que es justamente el enemigo de la tradición y de los oficios. Las innovaciones son las que borran de un plumazo todo un pasado y todo una memoria. creo que viene por ahí, al margen de algunos hechos personales, como haber recorrido el norte de África y haberme dado cuenta de cuántos pueblos, cuántos países sostienen la idea de oficio en la vida cotidiana y cuánto mejor calidad de vida podría haber cuando uno se relaciona con el mundo a través de las cosas del mundo, las conserva, las cuida, las protege, no las abandona. Hay algo en el oficio también, que es justamente su relación con el cuidado del mundo, de las cosas del mundo. Hoy es capital esa cuestión porque está en juego nuestra relación con el mundo y con sus cosas.

Luciana: -En tu clase de Aula abierta, decías que “este oficio reclama estar con lo que se está haciendo”. Me pregunto qué lugar tienen esas tareas en el presente y cómo se vinculan con el pasado y con el futuro.

Carlos: -Siempre pensé que la educación está en el presente, por eso esa marca de “lo que estamos haciendo”, porque el presente es el único que puede darnos sentido, quiero decir... La *promesa* del sentido no tiene ningún sentido. Perdón por este juego de palabras. Vemos que la sujeción de un sentido a su historia no ha cumplido con su propia promesa, que es que las cosas son porque lo dijeron otros o simplemente porque así está escrito como ley, como archivo que no se puede traicionar ni violentar. Primero, entonces, el presente como lugar donde podemos juntos encontrar un sentido a lo que estamos haciendo. Ese es el modo: no hay forma de ponerse en suspenso para encontrar un sentido. El sentido está en las cosas que hacemos como colectivo, como comunidad, en términos públicos. Pero eso que hacemos guarda una relación de amor y de cuidado del mundo que nos viene por el simple hecho de que miles de hombres y mujeres, ancianos y ancianas, niños y niñas, hicieron cosas a lo largo de la historia que -a mi modo de ver- merecen ser conservadas. Esto es interesante y me permito una aclaración: uno puede creer que se es conservador o que adopta una posición conservadora, pero leyendo ciertas literaturas africanas decoloniales esta idea de conservar y seguir siendo

tiene una fuerza de mucha rebeldía. Nada hay más rebelde que insistir en aquello que la humanidad viene produciendo a lo largo de los siglos, nada más interesante que rastrear en el mundo y en la historia del mundo lo que ha hecho la humanidad para que estemos aquí, lo que es horroroso y lo que es hermoso. Por lo tanto, ese es el vínculo con el pasado. Es un vínculo vivo, es el pasado en el presente, no como documento o como archivo. La relación con el futuro, en cambio, es una relación que para mí tiene dos o tres caras totalmente distintas. Una es el propio devenir de los acontecimientos, es decir, lo que estamos haciendo va produciendo un devenir que no digo espontáneo, pero de alguna manera su fuerza de acción lo genera. Eso también es un futuro, pero es el futuro que hacemos juntos, que depende de nosotros. Por eso yo creo mucho más en esta idea, en esta imagen del futuro que es el devenir y no en la segunda imagen, que es el porvenir, que es el pensamiento acerca de cómo este devenir puede ser materializado concretamente más adelante. Y llegamos a la tercera imagen, que es la de futuro preconstruído, que es la triunfante en este momento. Hoy el futuro tracciona al presente y al pasado. Quizás, en otras épocas, el pasado traccionaba el presente y al futuro; hay todavía pueblos, religiones y culturas que siguen pensando de esta manera y es el pasado el que determina el sentido del presente y la acción del devenir. Pero en un sentido global, esta es una época donde el futuro inventa y preconstruye qué debemos hacer en el presente y cómo deberíamos ir abandonando el pasado porque ya no tiene nada para decir respecto de la fuerza avasallante de este futuro que es tecnológico, post-humano, de este futuro que se separa del humano, que ya tiene su propia materia y su propia identidad. Si compliqué las cosas, pido disculpas... creo que esa es la línea del tiempo. Yo le presto atención al presente, el presente tiene que valer la pena para que desde allí, hundiéndonos en la historia del mundo y de las vidas, podamos ser autores y autoras del mundo. No está ocurriendo esto en este momento, el mundo está secuestrado, está en manos de unos pocos que, desde el futuro, mueven los hilos del presente, enmudeciendo y volviendo amnésica la memoria del pasado.

Luciana: -¿Qué significa y qué implica que la escuela sea una política del renacimiento y cómo podemos lxs docentes favorecer esta posibilidad de renacer en contextos diversos y muchas veces desfavorecidos?

Carlos: -Este libro en particular ahonda en una idea que me ha tomado desde hace algún tiempo a propósito de la diferencia entre qué es el nacimiento y las políticas que rodean al nacimiento, y qué es la educación o la formación, en tanto también política distinta a la política del nacimiento. Hay una idea en boga, muy tradicional y muy arraigada, de la educación como comienzo. He tratado de mostrar que el comienzo como política es nuestra gran deuda social y cultural y económica, que la escuela ha tenido que dedicarse a las políticas del comienzo cuando en realidad debería abocarse a esta idea de recomienzo, que es cuando una vida, cualquiera sea, puede encontrar en un lugar comunitario múltiples destinos, múltiples potencias de vida o múltiples potencias de mundo. Solo en la escuela esto podría pasar, debido a la oscuridad del mundo público en general -la calle, el barrio, la familia-. Entonces, cuando hablo de política de recomienzo, hablo estrictamente en pasar de un anclaje natural o naturalizado de la vida, a una multiplicidad de biografías disponibles en la vida y en el mundo. Este pasaje lo puede hacer la escuela, pero la escuela se está teniendo que dedicar, como política primera, a la política del comienzo. Tiene que alimentarse, porque sino, no hay forma de aprender,

tiene que prevenir la violencia y tiene que prevenirse de ella además, de tal manera que esta separación está siendo impracticable en este momento. Y justamente porque se ha vuelto impracticable, no solo desde la pandemia, que fue un momento excepcional donde todo se ha confundido; sino que ante cada crisis, ante cada ruina, ante cada escombros de los procesos sociales y políticos más amplios, la escuela ha tenido que ser una política primera. Pero uno espera que en algún momento surja ese desprendimiento, uno espera que no se nazca en desigualdad. Porque la escuela solo puede producir igualdad, porque cuando no puede producir igualdad, repite la desigualdad del nacimiento. Entonces urge -de verdad me parece urgente- una política de recomenzar las vidas. Esto tiene un sentido trascendental, que es: hay que recomenzar el mundo, el mundo así como está no sobrevive a sí mismo. Recomenzar se acerca a la idea de *hagamos otro mundo y hagamos otras vidas, o pensemos que hay muchos mundos -no solo uno- y que hay muchas vidas, no solo una, y que la educación no puede repetir el flagelo del azar del nacimiento*. En esta idea, lo que adquiere protagonismo es el carácter narrativo de nuestras relaciones, por supuesto.

Luciana: -En relación a esta idea del carácter narrativo, justamente fue ayer (hablando desde este presente en el que estamos dialogando) la presentación del libro, en el que parte del título es “Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo”. No tuve la oportunidad de leerlo aún, lo estoy esperando ansiosa porque leerlo es un placer, realmente tenés una prosa increíble. Me preguntaba cómo es este mundo, según tu perspectiva, y por qué narrar, pensar, escribir, educar... ¿Por qué esas palabras, por qué esas categorías, por qué en ese orden?

Carlos: -Ah, lo del orden no lo pensé... Mirá qué buena pregunta... A mí me parece que lo que vale de la etapa es “La artesanía del recomienzo: narrar, pensar, escribir y educar en *este mundo*”. Hubo ahí un intercambio con el editor a propósito de eso, yo acepté la idea de que aparezca claramente la idea de educar, pero más me interesa tomar la idea de *este mundo*, este que vivimos, este que está aquí ahora. En el título la palabra *este* está en cursiva, pero ¿cuál es este mundo? Podemos tener varias opciones, pero es verdad que yo pongo el acento en algunos elementos más constantes o más repetitivos. Seguramente la pérdida de la narración es uno de los atributos que más me molesta, que más me duele. Me refiero a la brevedad, a la rapidez, a la eficacia, a la violencia de los mensajes... Tal vez aquí tenga algo que ver mi propio envejecimiento, por supuesto. Hoy es un día particularmente triste además, porque nos ha dejado Estanislao Antelo, un gran compañero y un gran amigo, un gran pedagogo que trabajaba con nosotros en Flaco y que desde hace tiempo estaba malito. Hoy es un día particularmente triste, envejecer también es ir perdiendo gente muy de cerca. Tal vez uno tenga que tener claro que lo que uno percibe del mundo no solo puede ser que se nos vaya dejando de lado o abandonando, sino que uno está en ese mundo tratando de mirar su tiniebla, sus claroscuros. Creo que este mundo nos está exigiendo tener razón en vez de conversar, nos está exigiendo prescindir de los hechos y solo interpretar la realidad en términos individuales, nos está poniendo la realidad por encima de la ficción y está tomando a la ficción simplemente como una distopía. Es una pena, porque la ficción literaria, cinematográfica, incluso pedagógica es mucho más que una distopía del futuro. Este mundo agradece, nos exige que agredamos y agradecemos. Las pocas páginas de este libro pasan por ese mundo para volver al narrar como lo que reúne la posibilidad de pensar,

educar, escribir, hablar y tantos otros verbos que no entran en la tapa de un libro, sentir, percibir, ser cuerpo y espiritual. Voy a criticar el exceso de imagen, voy a criticar la micro-narración y, a cambio de eso, quiero proponer algunos eslabones perdidos, como la escritura de cartas, la ronda, contar cuentos, escuchar una historia, una vida, contar quienes somos... contarnos los unos a los otros para, en el fondo, entender la creación de comunidades narrativas. Eso creo que es lo que está frente al individualismo más atroz de este tiempo y de *este* mundo, la comunidad narrativa como aquello que puede mostrar otro rumbo, otro camino, otro tiempo, otras posibilidades.

Luciana: -Estoy en proceso de lectura de tu libro “La inútil lectura”, en el que te mostrás como un lector apasionado. También lo expresás con énfasis en muchas de tus conferencias. Pienso que, en un mundo utilitarista, no sólo proponés la osadía de la inutilidad como opción, sino como la mejor opción. Obviamente, no te voy a preguntar para qué leer, pero sí tuvieras que convencer a alguien de sostener esta actividad, ¿qué le dirías? ¿por qué leer?

Carlos: -En algún momento, yo creía que la pedagogía tenía algo de convencimiento. No desde lo moral, como mi padre quiso instalar en mí la lectura, porque no creo que tengamos esta tarea, la de ser moralizadores de un tiempo, casi evangelizadores. En eso me distancio mucho del humanismo clásico, que tiene una fuerza y una razón moral de porqué la lectura, porqué la alfabetización, porqué la civilización... Yo he pasado de la idea de convencer a la idea de invitar, asumir esta profunda responsabilidad de elaborar todo el tiempo formas de invitación a leer, a escribir, a pensar, a escuchar, a estar juntos, a hacer cosas, a jugar... en fin, a todas las acciones pedagógicas que están involucradas en lo que hacemos. Claro que la invitación puede parecer poca cosa; parece una palabra muy frágil, muy liviana, muy débil para sostener planes nacionales de lectura u objetivos mayúsculos de crear lectores generacionales. Hay algo que se nos ha escapado de las manos sobre lo que significa leer y escribir hoy. La relación con el lenguaje se nos ha escapado de las manos y está en otra fase, lo que no quiere decir que estemos todos en la misma fase y que hagamos todos lo mismo. Vuelvo a la idea de multiplicar los lenguajes y engrandecerlos, sin negar que existe en las generaciones otro vínculo, que no el que tuvimos en otras oportunidades. Yo no invitaría a una didáctica o una práctica de la lectura como se hacía antes, pero esta invitación es una invitación generosa, responsable, es ética y es estética, y creo que no he tenido experiencias malogradas desde jardín de infantes hasta la universidad, de que no se acepte una invitación con estas características. No es “te invito a leer” y punto. Es una invitación reelaborada permanentemente -eso se trata nuestro oficio, de cómo invitamos a hacer las cosas- y en una atmósfera de comunidad, leemos. Voy a invertir la cuestión, como estamos haciendo en las instituciones, para hacer la otra pregunta: Nosotros, como educadores en este oficio-trabajo, *¿somos en lo que hacemos lo que decimos que deseamos que los otros hagan?* Yo he estado en colegios secundarios en donde no noto rechazo o resistencia generacional, lo que noto es que nosotros y nosotras, como generación responsable, no siempre creamos esta atmósfera dentro de la cual es posible que otros y otras deseen hacer eso también. Se podría preguntar si la comunidad docente tiene una relación con la lectura que cree un ambiente tal que pueda invitar a otros y otras a que lean, porque sino estamos invitando con cierta falsedad e hipocresía. Esto es importante, porque probablemente ya no seamos esa comunidad de lectura de otro tiempo que relacionaba

al educador o la educadora con prácticas de lectura, de estudio, de pensamiento, de reflexión, de crítica. Tal vez, no. Tal vez haya nuevas generaciones de maestros y maestras que no sean esa comunidad, y eso nos va a plantear varios dilemas. En visitas a profesorados, ese ha sido mi planteo principal. Ya sé que los chicos no estudian, conozco ese argumento que, además, es bastante verdadero y sincero. Hay un cambio en ese sentido. Tampoco juzgo a los educadores y educadoras, quizás la idea mía es equivocada, hoy se les planteen otros rumbos y ser pensador no forme parte de las virtudes que yo imagino. La pregunta es si la lectura sigue siendo un bien que la escuela quiera sostener. Mi planteo se dirige a si la lectura vale la pena; yo creo que sí, como tantas otras cosas que valen la pena todavía, y luego podemos entrar en discusiones acerca de la lectura de qué, la lectura cómo, la lectura colectiva, individual... en la Inútil lectura intento demostrar que el principal protagonismo lo tiene que tener el vínculo no utilitario, es decir, desprender el texto de cierto productivismo cognitivo. Pero hoy vuelve con fuerza todo lo contrario, por eso me siento absolutamente relegado, y a aquel libro todo lo que lo rodeó fue una expresión -como siempre- elegíaca. Uno hace una elegía de cosas que van desapareciendo y las quiere celebrar como un último adiós. El antiutilitarismo también es un llamado desesperado en un mundo que hace todo lo contrario, que ha vinculado absolutamente todo con su utilidad y su provecho personal. Entiendo que formo parte de una especie de melancolía pedagógica, claro.

Luciana: -Esto que vos planteas puede tener relación con la crisis que atraviesa la imagen de la docencia. Es este momento de crisis y de cuestionamientos, tomando tus palabras, me preguntaba si no será un momento de pensar en clave de recomienzo o de renacimiento la misma tarea docente, a la profesión docente o esta artesanía docente. Pensaba en si pudiéramos escribir nuevos caminos colectivamente... ¿quiénes pensás que podríamos o que podrían hacerlo? ¿A qué escala te parece que es conveniente trabajarla? ¿En una escala institucional, local, regional?

Carlos: -Bueno, en términos generales, creo que estamos un poco huérfanos, sino totalmente. La provincia de Buenos Aires tiene lineamiento, otras provincias tienen cambios -que no es lo mismo- y publicitan muchas modificaciones en la educación, edilicios, de reformas curriculares, pero la precariedad va en aumento. Son tiempos donde aumenta nuestra responsabilidad y aumenta nuestra precariedad, al mismo tiempo. En la Feria del Libro, un grupo de profesores me decían *venimos a la Feria del Libro, pero los libros están inaccesibles; quisiéramos leer, estudiar, pensar, pero al final terminamos con materiales fragmentarios, terminamos no pudiendo leer colectivamente porque la escuela no nos da ese espacio*. Los espacios de formación están yendo muy en la dirección de las nuevas tecnologías y la fuerza de una transformación en otra dirección es también una fuerza contra el mundo. Y ya me parece excesivo pedir a una generación, a una comunidad educadora, ser tan contrahegemónica... Es pedir demasiado, porque además no estoy seguro de que esa sea la fuerza que tome la comunidad educativa. Sí que noto algunos sindicatos intentando centralizar hoy -ya que estamos huérfanos- algunas discusiones, sé porque me están llamando, porque están llamando a gente amiga, porque veo que está la necesidad de ensamblar un poco el mundo educativo, que está muy fragmentado. La educación es ensamblaria, las cosas se deciden colectivamente. Este es un momento mucho más transversal que de dirección política, porque las direcciones políticas nacionales proponen que cada uno se las arregle. Por lo tanto, si

cada uno se las arregla, no nos queda otra opción que un vínculo transversal, volver a replegar la comunidad educativa en un carácter más asambleario para tomar algunas decisiones sobre los rumbos de nuestro país, nuestra sociedad, nuestras comunidades, la relación con el barrio, con los jóvenes, con las familias. Porque lo que predomina es todo lo contrario, lo que predomina es que cada uno, cada una resuelva y se haga cargo de su propia vida, que es todo lo contrario a la responsabilidad colectiva educativa. Creo que ahí es lo que está en juego es eso, una responsabilidad educativa colectiva que solo se podrá expresar si nos tornamos asamblearios, si nos encontramos.

Luciana: -Carlos, volviendo a estas preguntas incómodas del principio, una última incomodidad. Hoy te preguntaba cómo te ves y, fue mirar el presente hacia el pasado. Te pregunto, poniendo los ojos en el presente hacia el futuro. ¿Qué sentís al saber que sos el escritor del libro que está en la mesita de luz de tanta gente? ¿Qué te gustaría reflejar al final de tu carrera? ¿Qué te gustaría dejarle a la educación? ¿Qué te gustaría que se recuerde de vos, o de lo que has hecho?

Carlos: -No sé hasta dónde me van a dar las fuerzas. Por ahora no veo distancia de aquí al futuro. No veo esa idea de cuando me jubile -de la que estoy cerca, supuestamente, por mi edad-, o cuando ya no trabaje en esto, porque en realidad como oficio nos acompaña toda la vida. Me imagino viejito, con alguien visitándome y preguntándome cómo fueron mis tiempos, digamos. Contándole a los pocos que se acerquen eso... como hoy, pero mucho más encorvado y con menos gente alrededor. Va a llegar un momento que eso de juntar la profundidad con cierta popularidad ya no va a tener sentido, no va a tener ninguna eficacia. Lo que me he ganado, y eso sí que lo he reflejado últimamente, es el tema del silencio. En cualquier lugar al que voy me ofrecen un silencio muy hermoso y no siempre fue así. Me ha llamado la atención últimamente, no sé hace cuánto, pero sí que lo siento permanentemente en ese silencio, es *queremos escucharte*. Y como gran parte de lo que pienso, escribo, me viene de otro lado, que no soy yo; me viene de haber estado en una escuela y haber escuchado a la gente, me viene de un libro y haber escuchado al autor o a la autora. Eso que digo no es mío, no es propiedad privada, ni tiene que ver con lo personal, tiene que ver con la referencia a lo escuchado, lo vivido, y no siento que cambiaría con el paso del tiempo. Seguiré leyendo, seguiré yendo a lugares públicos para conversar con la gente, mientras el cuerpo me lo permita. Lo que quisiera, aunque me conmueve la pregunta, es... mejorar el silencio que me dan. Hay una frase que circula en otros países, que dice *hombre, hay que mejorar el silencio*. No hay que llenar el silencio de tonterías. Espero entonces haber mejorado un silencio, ese silencio que me han regalado, que me están ofreciendo. Y que, como yo no escribo coyunturalmente -a pesar de que a veces toco esa realidad con todo el cuerpo pero elijo escribir de una manera no coyuntural, lográndolo o no, intentando trascender la coyuntura de alguna manera, dando pistas para salirse de la aquí a ahora- tal vez los libros duren más de lo que dure yo, no lo sé. Tal vez lo que escribí se recuerde fuera de época, porque no he escrito básicamente dentro de la época. A pesar de que se ha leído muy fuertemente, por ejemplo, *La inútil lectura*, claramente es contra esta época; *Pedagogía en las diferencias* fue epocal, *Escribir tan solos* ha sido un ejercicio de soledad, para recuperar la soledad como virtud. Este libro también tiene que ver con un cierto disgusto de lo que está pasando en el mundo y en nuestro país, con muchos guiños a nuestro país. Como es algo que no depende de mí, nunca he escrito un libro para que se

me recuerde, sino por esa fuerza de querer terminar algo y que se haga público porque le pertenece a otra gente. Y ya está, soñar con trascendencia más allá de lo que hago sería soberbio de mi parte. Entonces, vuelvo a lo inicial: que yo salga a la calle y en cualquier lugar se me salude, y que se me diga maestro, ya con eso estoy bien en el presente.

Luciana: -Te agradezco muchísimo esta oportunidad increíble de escucharte. Como te dije, aprecio tu prosa, tus palabras, tus propuestas. Es esperanzador encontrar un autor que se lee sin pensar en las urgencias del mundo, del cansancio, de la hora. Carlos, ha sido un placer para mí este encuentro.

Carlos: -Vaya... También te agradezco porque, a diferencia de otras entrevistas, de verdad la preparaste y te agradezco por eso. Es muy distinto cuando llega alguien y dice, hámbleme de su libro... y ya está. Una entrevista es entre dos y que yo me entusiasme tiene que ver con lo que has preparado también. Así que la gratitud es compartida. Luciana, un fuerte abrazo, gracias a vos por este tiempo.



Intervención urbana

Fusión de lenguajes, mosaico graffiti.
Dimensiones: 17,00 metros cuadrados.
Técnicas mixtas.
Año 2023.

La expresión corporal (cuerpo comunicativo, cuerpo sensible y cuerpo explorador): El estudiante y el profesor emancipados

Body expression (communicative body, sensitive body and exploring body): the emancipated student and teacher

Juan David Cajares Arboleda¹

Yesid Mauricio Lozano Montaña²

Eliana Tonantzin Cadavid Rodriguez³

Kathryn Yesenia Caro Villalba⁴

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/kceqzi5nu>

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender la importancia de la expresión corporal y su incidencia en una etapa tan trascendental para el ser humano como es la adolescencia. Esta investigación surge desde un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, en el cual se aplicó la técnica "entrevista semiestructurada" que permitió recoger las voces de dos maestros y tres adolescentes entre 15 a 17 años. Los resultados permitieron construir tres categorías claves: cuerpo comunicativo, cuerpo sensible y cuerpo explorador para abordar el aprendizaje de competencias expresivo-corporales que aporten de manera intrínseca y extrínseca al estudiantado, logrando ampliar la perspectiva sobre la concepción del cuerpo, no solo como un organismo capaz de mejorar sus habilidades motrices, sino también como un portador de emociones y experiencias que necesitan ser expresadas. Finalmente, se concluye que la expresión corporal es un campo amplio y enriquecedor que abarca la comunicación, la sensibilidad y la exploración personal, que amplía la visión del cuerpo y adentra a reconocerlo desde la integralidad.

Palabras clave: cuerpo, expresión corporal, adolescente

Abstract: This article aims to understand the importance of body expression and its impact during a crucial stage of human development: adolescence. This research adopts a qualitative approach and an interpretative paradigm, utilizing the "semi-structured interview" technique to gather insights from two teachers and three adolescents aged 15 to 17. The results led to the construction of three key categories: communicative body, sensitive body, and exploratory body, which address the learning of expressive-corporeal competencies that intrinsically and extrinsically benefit students. This expanded perspective of the body views it not only as an organism capable of enhancing motor skills but also as a bearer of emotions and experiences that need to be expressed. Finally, it is concluded that body expression is a broad and enriching field encompassing communication, sensitivity, and personal exploration, which broadens the understanding of the body and recognizes its integrality.

Keywords: body, body expression, adolescent

Recepción: 22/07/2024

Evaluación 1: 27/12/2024

Evaluación 2: 05/01/2025

Aceptación: 11/02/2025

Introducción

La expresión corporal se entrelaza en los lenguajes del arte, el cual permite profundizar en una apreciación del mundo desde una perspectiva estética y cultural. Esta forma de expresión se convierte en un puente de comunicación con el entorno, con los demás y con sí mismos, utilizando el cuerpo y el movimiento como códigos (Blanco Vega, 2009). Es así, como la expresión corporal brinda la oportunidad de establecer vínculos entre los seres humanos, los acontecimientos sociales y culturales. Vínculos que trascienden en la experiencia de vida del ser humano y aun mas del adolescente en formación, captando toda una serie de símbolos y experiencias que el medio le brinda.

La adolescencia es un período crucial de desarrollo en el que se producen transformaciones profundas a nivel biológico, psicológico y emocional. Estas transformaciones dan lugar a un conjunto único de rasgos de comportamiento y conducta, acompañados por la asunción de nuevas responsabilidades y el inicio de la búsqueda de una identidad propia. Sin embargo, este período también se caracteriza por ser una etapa llena de oportunidades para adquirir nuevas habilidades y conocimientos (Fructuoso Alemán & Gómez Serrano, 2001).

Esta investigación se enfoca en comprender la importancia de la expresión corporal y su incidencia en la adolescencia como etapa fundamental de la vida de un individuo y la relación de la expresión corporal como actividad esencial para el desarrollo sensorial, cerebral y mental, así como para la formación de la imagen corporal y la definición del yo (Vallejo, 2001). En última instancia, esta investigación busca arrojar luz sobre la importancia de la expresión corporal en estas edades, reconociendo su importancia en la salud emocional y en la construcción de la identidad de los jóvenes.

Marco Teórico

Según González (2020), con el pasar del tiempo el perfil del adolescente cambia debido a los diversos estímulos que percibe, ya que, se puede considerar que el movimiento posmoderno influenciado por la globalización y el capitalismo establece en las sociedades estructuras económicas y sociales, que llevan a las personas a un cambio de perspectiva que se difunde a través, de los medios de comunicación, la publicidad, los programas de televisión, los mercados y los estilos de vida. Estos a su vez, establecen los parámetros de lo que significa ser adolescente, y esa información percibida normalmente de medios digitales de difusión masiva crea en ellos incógnitas respecto a su manera de pensar y auto reconocerse.

El escenario educativo es responsable de promover la salud física y mental del educando, como dice la UNESCO, precisando un trabajo psicosocial y educativo para el desarrollo integral de niños y adolescentes. Dicho lo anterior la UNESCO (2018) y UNFPA (2017) sensibilizan a todos los países para que los espacios educativos se conviertan en centros de promoción de la salud mental y desarrollo de bienestar para los adolescentes y así conseguir que estos ambientes educativos sean abiertos, seguros y acogedores, de manera que los educandos se sientan cómodos para expresar sus sentimientos, pensamientos, opiniones, emociones, manifestaciones afectivas e inquietudes, etc.

Por tal motivo, el Ministerio de Educación Nacional propone en el contexto de la asignatura de

educación física y la práctica de las disciplinas deportivas, la competencia expresivo corporal. Esta competencia se define como un conjunto de conocimientos relacionados con la comprensión de uno mismo (ideas, sentimientos, emociones), técnicas para gestionar la emocionalidad (liberar tensiones, superar miedos y aceptar el propio cuerpo) y la mejora de la disponibilidad corporal y comunicativa a través de la expresión y la representación (MEN, 2010). Por lo tanto, es crucial considerar el cuerpo como un ser capaz de desarrollarse y relacionarse tanto interna como externamente. Esto implica dejar atrás la concepción del cuerpo como máquina para abrazar una visión del cuerpo como agente que siente, interactúa, explora y se comunica. En consecuencia, la educación física debe proporcionar herramientas que contribuyan de manera integral al desarrollo de los estudiantes.

El objetivo de la formación de la expresión corporal debe iniciar con la autoexploración y el reconocimiento personal, para extenderse al entorno, donde se toman las características físicas, intelectuales, emocionales, sociales y espirituales del individuo, que permite a las personas comprender y apreciar el mundo que están explorando. Tal exploración, se construye a partir de las experiencias vividas, el lenguaje, la cultura y las prácticas sociales, son los adolescentes, que enfrentan diariamente la influencia de un estatus social, emocional y espiritual, por lo tanto, son quienes vivencian este proceso en su máxima expresión (Muñoz Sánchez, 2015).

A partir del análisis bibliográfico realizado en el contexto de esta investigación se proponen tres categorías que se consideran fundamentales para comprender la percepción humana más allá de las habilidades técnicas. A continuación, se proporciona una conceptualización de estas categorías con el fin de arrojar claridad sobre la importancia de estos términos:

Cuerpo Comunicativo

La perspectiva de Patricia Stokoe (1984), toca dos puntos claves del concepto, el cuerpo y la comunicación. Para ella la expresión corporal es definida como una conducta que existe desde siempre; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sus emociones, sensaciones, pensamientos y sentimientos usando su cuerpo como herramienta comunicativa, “engloba la sensibilización y concientización de nosotros mismos tanto para nuestras posturas, actitudes, gestos, y acciones cotidianas como para nuestras necesidades expresar-comunicar-crear-compartir e interactuar en la sociedad en la cual vivimos. Sin el cuerpo el hombre no existe como tal” (p.13).

Por otro lado, la apreciación del valor que tiene el cuerpo es abordado desde la perspectiva de la capacidad humana para crecer a través del movimiento y se cuestionan las divisiones impuestas por la sociedad. Durante la adolescencia, etapa donde el cuerpo del joven tiene un desarrollo tan acelerado es frecuente encontrar que los jóvenes experimenten inseguridades debido a las etiquetas y estereotipos promovidos por las redes sociales. Estas etiquetas son difundidas por iconos que alcanzan a miles de personas, quienes los ven como modelos a seguir y una meta a alcanzar. Como señala Stokoe (1980) “Lo que se intenta decir es que desde un primer momento el cuerpo es su propio instrumento. Él es el mismo y a la vez es el instrumento con que se expresa” (p.13).

Cuerpo Explorador

Según Muñoz (2015), “el cuerpo se concibe como crisol en el que se convergen diversas dimensiones: la física, la intelectual, la afectiva, la social y la espiritual, esta coincidencia se da

a través de la experiencia y las sensaciones. Es otras palabras, el cuerpo se construye, atravesado y marcado por las experiencias vividas, el lenguaje, la cultura y sus prácticas” (p. 29). Lo que ayuda a percibir al cuerpo, como aquel que interactúa con el medio y los patrones sociales del mismo, de manera que este, crean un punto de partida expresado a partir de símbolos significativos, un cuerpo capaz de experimentar desde diversos ámbitos de su existencia, cuya formación tiene depende también de su interacción con el entorno. haciendo del cuerpo un medio de expresión determinado por su contexto y entorno.

En consonancia con lo anterior, el contexto y el entorno ejercen un peso en el adolescente condicionando su comportamiento y su relación con el mismo, Funes (2005) expresa, “los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean” (p. 97), siendo el entorno, la cultura y demás factores, influyentes en la autoconcepción y más importante su intervención en el medio en que se encuentre el sujeto. Por consiguiente, Espinosa (2002), expresa la adolescencia como etapa de vida donde es determinante el perfil: psicológico, biológico, sociológico, antropológico; porque se trata de un proceso de cambios que atraviesa el cuerpo y todo el entramado de relaciones con el medio social y en su calidad de ciudadano desde la comunidad donde vive.

En concordancia con lo anterior, el contexto y el entorno ejercen una influencia significativa en los adolescentes, condicionando su comportamiento y su relación consigo mismo. Como menciona Funes (2005), “los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean” (p. 97). En este sentido, el medio, la cultura y otros factores son influyentes en la autoconcepción, se trata entonces, de un proceso de cambio que incluye el cuerpo y todas las relaciones con su entorno social.

Cuerpo Sensible

El cuerpo sensible supera la mirada cartesiana del mismo (cuerpo-mente-espíritu) y se sitúa en el centro de sensibilidad para encontrar ahí el sentido del mismo, en tanto, el cuerpo es existencia, se convierte en la llave para explorar y experimentar lo que ofrece el mundo y descubrirse en las vivencias corporales y hacer conscientes sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas. La sensibilidad comienza siendo un “trazo en el lienzo para convertirse con posterioridad en acción de sentido” (Merleau-Ponty, 2015, p.12). En efecto, el cuerpo sensible es inicio sin fin, es creación humana y no como un ser humano escindido de su totalidad, que solo razona y se mueve en categorías superfluas y que no dan cabida a otras afecciones; asintiendo a la idea filosófica y antropológica de un hombre con *cuerpo sensible*, que tiene un cuerpo que vive, decide, descubre, crea, siente y existe.

Según Le Breton (1990), el cuerpo se manifiesta como un ente sumamente sensitivo, capaz de percibir y procesar una amplia gama de estímulos provenientes del entorno. Esta sensibilidad abarca no solo percepciones físicas, sino también aspectos emocionales, psicológicos y sociales. Le Breton sostiene que el cuerpo humano responde no solo a estímulos externos como el tacto, la temperatura o el dolor, sino que también está inmerso en un constante diálogo sensorial con su entorno, incluyendo interacciones con otras personas, objetos y el propio espacio habitado. Esta sensibilidad corporal se manifiesta en la capacidad del cuerpo para experimentar placer, dolor, confort o incomodidad en función de diferentes situaciones y

contextos. Además, esta sensibilidad del cuerpo está estrechamente ligada a la experiencia subjetiva del individuo, influyendo en su percepción del mundo y en la construcción de su identidad.

Por otro lado, Gallo (2009) aborda la noción de cuerpo sensible desde una perspectiva vinculada a las interacciones sociales y culturales. De ahí que, el cuerpo desempeña un papel central en el establecimiento y la expresión de las relaciones humanas, ya que actúa como un medio fundamental para la comunicación y la creación de significados. Desde esta mirada, el cuerpo sensible no solo responde a estímulos físicos, sino que también es receptivo a las normas, valores y expectativas de la sociedad en la que está inmerso. Gallo (2009) destaca la importancia de comprender el cuerpo como un sitio de significación y de negociación simbólica, donde se reflejan y se perpetúan diferentes estructuras de poder, género y clase. Desde esta perspectiva, el cuerpo sensible se presenta como un territorio fértil donde se pueden cuestionar y transformar las construcciones hegemónicas de la corporeidad.

A través de una mirada crítica y reflexiva sobre el cuerpo, es posible reconocer y apreciar las experiencias y vivencias corporales de todas las sujetos, sin importar si estas se ajustan a los ideales normativos o impuestos por la sociedad. En este sentido, la mirada de cuerpo que invita la autora invita a una pedagogía del cuerpo que promueva la aceptación, la diversidad y el respeto hacia todas las manifestaciones de la corporeidad humana. Asimismo, enfatiza en la necesidad de reconocer experiencias corporales, cuestionando los estándares normativos impuestos por la cultura dominante y promoviendo una mirada más inclusiva y respetuosa hacia la corporeidad humana.

Finalmente, el cuerpo es el espacio en el que se existe; por lo tanto, a través del cuerpo se puede comprender la naturaleza humana tanto como organismo, como cuerpo sensitivo y animado (Gallo, 2009, p. 233). Esto implica que al reconocer el cuerpo desde una perspectiva más amplia, se puede establecer una relación con la educación corporal que va más allá de lo físico, a compartir su reconocimiento desde puntos de vista anatómicos, fisiológicos y morfológicos, así como descubriendo formas de ser y estar. en el mundo (Arboleda-Trochez, Herman-Agudelo, & Caro-Villalba, 2022). De esta manera, el cuerpo sensible permite a los individuos reconocerse a sí mismos, lo que implica que la adaptación del mismo comienza desde su interior hacia el exterior, fomentando la autenticidad y el entendimiento de sí mismo en relación con el entorno. No obstante, esta adaptación también es recíproca, ya que la expresión corporal al manifestarse en el entorno social influye en la percepción y la interiorización de experiencias, enriqueciendo así la experiencia humana.

Metodología

Este trabajo de investigación parte desde un enfoque cualitativo que siguiendo la definición de Vera (2008), lo describe como un enfoque que analiza, profundiza los aspectos subyacentes y característicos de la situación estudiada, lo que resulta en una comprensión más rica y contextualizada de los fenómenos investigados. Por otro lado, se considera que la investigación gana relevancia a través de la hermenéutica que según Arráez, Calles & Moreno de Tovar (2006), es una disciplina de la interpretación, encargada de develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, favoreciendo su adecuada función normativa.

De igual manera, dicha investigación se basa en el paradigma interpretativo, ya que considera las experiencias como clave para la comprensión del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales. Así, el

conocimiento puede asumirse como el resultado de un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilidades epistemológicas (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2020).

Mientras que el análisis de los datos se realizó a través del método por triangulación, que según Vallejo (2009), implica “el uso de varias estrategias para estudiar el mismo fenómeno”, por lo cual, se buscó establecer una relación entre los contenidos teóricos identificados durante la revisión bibliográfica y las voces de los individuos entrevistados, con el propósito de llegar a una interpretación por parte de los investigadores sobre el fenómeno en estudio.

Participantes

Se trabajó con dos maestros y tres adolescentes escogidos por conveniencia quienes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

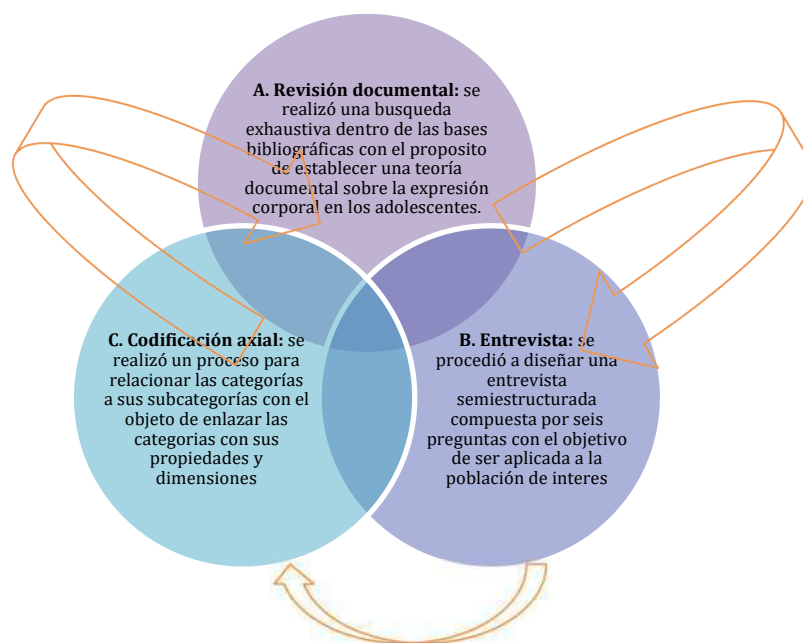
Adolescentes: cumplir con un rango de edad entre los 15 y 17 años, estudiantes de instituciones educativas de la ciudad de Cali, ubicadas en la comuna 21 de Cali.

Maestros: contar con más de 5 años de experiencia en la enseñanza de competencias expresivo-corporales.

Procesamiento y análisis de datos

Para la recolección de la información de esta investigación se utilizaron dos técnicas que a continuación se describen en la figura 1. Técnicas de recolección de la información y que permitirán una comprensión profunda de los resultados.

Figura 1. Técnicas de recolección de la información



Elaboración propia

Para la primera etapa llamada “Revisión documental” se construyó una matriz bibliográfica compuesta por los siguientes apartados: autor, año, palabras clave y conclusiones, donde se describieron los documentos encontrados en las siguientes bases de datos: Google academics, Dialnet, y SciElo, con las siguientes palabras claves, expresión corporal, adolescente, cuerpo, cuerpo sensible, exploración corporal, comunicación. Este proceso ayudó a seleccionar los documentos que hacen parte de la construcción de marco teórico y la fundamentación de las categorías.

En la segunda etapa, denominada “entrevista semiestructurada”, se elaboraron una serie de preguntas estratégicamente formuladas con el propósito de recopilar información relevante que facilitara el análisis de las opiniones de la población. Este proceso forma parte integral de la sistematización de la investigación.

Finalmente, utilizando la información recopilada a través de la entrevista semiestructurada, se llevó a cabo una codificación axial con el propósito de establecer conexiones entre categorías principales y sus respectivas subcategorías, con el fin de generar explicaciones más precisas y exhaustivas acerca de los fenómenos bajo investigación, Martin (2014) “tiene su espacio con la función de creación redes de relaciones conceptuales. Son esquemas explicativos, pero no jerárquicos, de las categorías y sus subcategorías en función de las relaciones entre familias de códigos o anotaciones” (p. 8), se busca crear relaciones entre las diferentes categorías para concepción de un cuerpo global y emancipado de los límites que suponen las etiquetas.

Hallazgos

En la construcción de los hallazgos de esta investigación, se contemplaron las siguientes categorías: *Cuerpo comunicativo*, *Cuerpo explorador* y *Cuerpo sensible*. Estas categorías se integraron para analizar el cuerpo y la expresión corporal en el adolescente, permitiendo una comprensión profunda de cómo los jóvenes interactúan con su entorno y consigo mismos a través del movimiento y la comunicación no verbal.

Durante el análisis de datos, se llevó a cabo el procedimiento de vinculación de las categorías y subcategorías con el propósito de establecer la conexión entre ellas, sus significados y dimensiones correspondientes, según las entrevistas realizadas. Para establecer esta relación se construyó la tabla 1. Categoría, subcategoría y código de las entrevistas que a continuación se observa:

Tabla 1. Categorías, subcategoría y códigos de la entrevista

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Definición desde la voz del entrevistado</i>	<i>Fragmento de la entrevista</i>	<i>Código del Entrevistado</i>
<i>CUERPO COMUNICATIVO</i>	<i>HERRAMIENTA</i>	<i>Un puente para expresar emociones, sensaciones y pensamientos</i>	<i>...Me parece, que una de las herramientas, más valiosas, que tenemos para poder, expresar emociones, sensaciones, pensamientos, es el cuerpo...</i>	<i>MG2</i>

	VINCULO	Unión de una persona con el entorno que la rodea	...Un cuerpo expresivo es un cuerpo que comunica, transmite ideas y genera vínculos con su entorno...	LR4
	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	Recursos utilizados para lograr un objetivo trazado	...La expresión corporal puede llegar a representar una estrategia didáctica de los profesores hacia los estudiantes, ehh que fortalezcan los procesos de aprendizaje mmm. Dentro de la comunicación de lo que se siente de lo que se quiera expresar o de lo que el otro quiera expresar...	EA5
	NECESIDADES	Estado en el que se siente que algo falta, carecemos de	...Desde el cuerpo ehh ayudarlo a tratar esas necesidades, que tengan los estudiantes. Como por ejemplo un estudiante que no tenga un.....un debido manejo de sus emociones...	EA5
	OPORTUNIDAD	Que representa una ocasión favorable	...Porque muchas veces nosotros no sabemos expresarnos oralmente, entonces, ¿qué mejor? que, con el cuerpo, ahm esa sería como una segunda opción de expresarnos de algo que no podemos decir...	JUE1
CUERPO SENSIBLE	CONCIENCIA	Conocimiento propio de cada ser respecto a los estímulos que percibe	...Siento que a través de eso aprendemos a tener conciencia de nuestro propio cuerpo ¡y cuando logramos eso! El reconocimiento es mucho más fácil aprender a aceptar cada una de nuestras posibilidades y nuestras falencias también...	MG2
	REFLEXIÓN	Capacidad que tiene el ser humano para cuestionar un suceso propio y externo	...una manera para fortalecer la reflexión y la autocrítica, en los estudiantes que, ingresan a un proceso de expresión corporal está muy ligado hacia el autorreconocimiento del propio cuerpo, de los niveles de los límites que se	EA5

			<i>pone y de las expectativas que se plantean y objetivos y metas a alcanzar y cómo desde lo que ellos conocen se consideran capaces o no de realizarlas...</i>	
<i>CUERPO EXPLORADOR</i>	<i>INTERACCIÓN</i>	<i>Accionar que se realiza entre dos más personas, o una persona con un medio al cual interviene</i>	<i>La expresión corporal nos acerca a la interacción social. En la práctica teatral los ejercicios grupales fomentan espacios de creación, desinhibición, el grupo desarrolla retos y desafíos para el desarrollo personal y colectivo</i>	<i>LR4</i>
	<i>PROCESO DIAGNOSTICO</i>	<i>Valorar las acciones corporales para brindar apoyo, especialmente en áreas como el manejo emocional y la empatía.</i>	<i>Umm, a partir de un diagnóstico, se puede hacer un diagnóstico corporal y luego precisamente esas mismas actividades. Desde el cuerpo, ehh, ayudarlo a tratar esas necesidades, que tengan los estudiantes. Como por ejemplo, un estudiante que no tenga un debido manejo de sus emociones, ehh, o que le cueste mucho reconocer las emociones de los demás</i>	<i>JUE1</i>

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que la definición de cada categoría en la tabla anterior se basa en las opiniones de los entrevistado, de tal manera que, las subcategorías se establecieron a partir de diversas expresiones proporcionadas por los adolescentes y maestros. No obstante, se refleja la expresión que los investigadores consideraron mas relevantes.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos durante el proceso investigativo. Estos resultados permiten interpretar las relaciones identificadas entre las categorías de "Cuerpo comunicativo", "Cuerpo explorador" y "Cuerpo sensible", así como las conclusiones derivadas de la triangulación de datos teóricos y empíricos. Los hallazgos ofrecen una visión integral de cómo los adolescentes de la muestra se relacionan con su propio cuerpo y cómo la expresión corporal influye en su desarrollo y bienestar.

Cuerpo comunicativo

De acuerdo con la primera categoría, "cuerpo comunicativo", uno de los estudiantes entrevistados refiere "[...] Porque muchas veces nosotros no sabemos expresarnos oralmente entonces, ¿qué mejor? que, con el cuerpo, ahm esa sería como una segunda opción de

expresarnos de algo que no podemos decir" (JUE1), reflejando las necesidades comunicativas no desarrolladas del alumnado por falta de herramientas, además de reconocer en el cuerpo, la posibilidad de expresar aquello que las palabras no pueden narrar, reforzando la afirmación de Stokoe (1980) al reconocer el cuerpo como una herramienta comunicativa. Ayudando a constatar la importancia de la enseñanza de estas competencias debido a la posibilidad que brinda de comprender otra perspectiva referente a su cuerpo y las posibilidades que tiene para satisfacer necesidades comunicativas en una etapa tan trascendental.

En este sentido, el entrevistado *LR4* sitúa al cuerpo como un puente que permite la comunicación *"[...] Un cuerpo expresivo es un cuerpo que comunica, transmite ideas y genera vínculos con su entorno..." (LR4)*. De este modo, el cuerpo es lenguaje, por medio de este el ser humano expresa sus emociones, sensaciones, pensamientos y sentimientos, a través de la expresión corporal, el cuerpo se transforma en esa llave comunicativa, (Stoke, 1984). Establece en la expresión corporal la posibilidad de brindar herramientas que requieren el ser humano para expresar aquello que su cuerpo percibe, explicándose mejor en la voz del entrevistado, *"Me parece, que una de las herramientas, más valiosas, que tenemos para poder, expresar emociones, sensaciones, pensamientos, es el cuerpo."* (MG2), en tanto, Correa y Correa (2010) respaldan la idea de incentivar la formación sobre la expresión corporal y motricidad de manera conjunta para lograr una educación integral que fomente el autorreconocimiento, la creatividad y la relación con el otro.

Finalmente, se puede mencionar que el cuerpo en su calidad comunicativa, se concibe desde la voz de los entrevistados como la herramienta propia del ser para sacar todo aquello que las palabras son incapaces de expresar, reflejándose una oportunidad expresiva adicional para relacionarse con el entorno de manera asertiva, haciendo del cuerpo un libro de extensas páginas por leer y al que se debe nutrir más allá del desarrollo psicomotor.

Cuerpo explorador

Antonio García (2009) propone emplear el cuerpo y sus posibilidades mediante acciones espontáneas. En esta perspectiva, lo expuesto por los entrevistados reconoce que el estudiante tiene la necesidad de crear un diagnóstico consigo y su entorno *"[...]se puede hacer un diagnóstico corporal y luego precisamente esas mismas actividades. Desde el cuerpo, eh, ayudarle a tratar esas necesidades, que tengan los estudiantes. Como, por ejemplo, un estudiante que no tenga un debido manejo de sus emociones, eh, o que le cueste mucho reconocer las emociones de los demás..." (JEU1)*. Es decir, reconocer las oportunidades al identificar patrones de comportamiento individuales, lo cual brinda una experiencia de vida diferente al adolescente, uniendo la percepción intrínseca y extrínseca de los estudiantes, al poder entrar en contacto con el entorno y sus semejantes, lo que deja ver que el cuerpo no es un conjunto de perspectivas, a lo que Muñoz (2015) afirma que el cuerpo se construye por las experiencias vividas, el lenguaje, la cultura y sus prácticas. Por lo tanto, la exploración es una cualidad natural del ser humano cuyo desarrollo trae muchos beneficios a la población adolescente.

Para finalizar esta segunda categoría, uno de los profesores entrevistados enfatiza la función crucial del cuerpo como facilitador de la interacción tanto con el entorno como con los demás: esta segunda categoría, uno de los maestros entrevistados resalta el rol del cuerpo como garante de la interacción con el medio y con el otro: *"La expresión corporal nos acerca a la interacción social... los ejercicios grupales fomentan espacios de creación, desinhibición, el grupo desarrolla retos y desafíos para el desarrollo personal y colectivo" (LR4)*. Esta observación

resalta la interacción recíproca entre el cuerpo y el entorno, definiendo la sinergia entre ambos al reconocer que las acciones de uno afectan al otro y viceversa, además de hacer la experiencia totalmente asertiva a la necesidad de percibir un entorno sano para desenvolverse personalmente de manera adecuada, promoviendo la creatividad, la escucha y el diálogo en el desarrollo integral del ser, haciendo del cuerpo, un ser totalmente libre de interactuar y comunicar sus percepciones con el medio en que se encuentra y recibiendo la información que este le brinda.

Cuerpo sensible

El abordaje de esta segunda categoría llamada “cuerpo sensible” destaca en diversos campos del conocimiento, como la filosofía, la psicología y la física, para referirse a un objeto o entidad que es capaz de experimentar sensaciones o percepciones en respuesta a estímulos externos o internos. En este sentido uno de los maestros entrevistados reclama el cuerpo como el conocimiento propio de cada ser respecto a los estímulos que percibe, al mencionar: *Siento que a través de eso aprendemos a tener conciencia de nuestro propio cuerpo ¡y cuando logramos eso! El reconocimiento es mucho más fácil, aprender a aceptar cada una de nuestras posibilidades y nuestras falencias también...(MG).*

Así mismo, se aprecia como “el cuerpo sensible”, según Le Breton (2010), percibe, experimenta y comunica sensaciones a través de sistemas sensoriales internos y externos; en palabras de otro maestro entrevistado esta sensibilidad tiene la capacidad para cuestionar un suceso propio y externo “...los estudiantes que ingresan a un proceso de expresión corporal está muy ligado hacía el autorreconocimiento del propio cuerpo, de los niveles de los límites que se pone y de las expectativas que se plantean y objetivos y metas a alcanzar y cómo desde lo que ellos conocen se consideran capaces o no de realizarlas...”(EA).

Es entonces, que el concepto de “cuerpo sensible” se basa en el uso del movimiento como una vía para explorar emociones y sentimientos, un enfoque profundo y multidimensional en el ámbito de la expresión corporal y el bienestar emocional. Este enfoque reconoce al cuerpo humano mucho más que una máquina física; es un vehículo para la autoconciencia, la autorreflexión y la expresión de nuestras experiencias internas.

Desde esa óptica la conotación de cuerpo sensible, desafía las concepciones del cuerpo impuestas por la sociedad y la cultura. Examina cómo las estructuras y las normativas sociales influyen en los cuerpos. Buscando fomentar una comprensión más profunda y empática de la corporeidad humana, y cuestionar las narrativas dominantes que limitan la percepción y apreciación de la variedad de experiencias corporales. Cuestionando sobre cómo estas circunstancias moldean no solo nuestra comprensión del cuerpo, sino también nuestras relaciones sociales y políticas. Abriendo la posibilidad de construir un espacio más inclusivo y justo, donde se reconozca y se valore la multiplicidad de experiencias corporales y se abogue por una mayor igualdad y respeto hacia todas las manifestaciones del cuerpo humano.

Conclusiones

La investigación desarrollada demostró que el cuerpo es un medio potente y versátil para transmitir emociones, intenciones y mensajes profundos a través de gestos, posturas y movimientos. La entrevista se observó de manera más aguda cómo la comunicación no verbal enriquece y amplía la interacción con los demás, brinda una mayor percepción y expresión de las emociones, permitiendo que las personas se conecten de manera más profunda consigo

misma y con los demás, esta habilidad de sintonizar con las propias emociones y las de los demás es esencial para el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía, lo que a su vez mejora la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional. Al aportar un matiz adicional a la expresión verbal y al ofrecer una ventana a los diferentes estados emocionales y actitudes. Esta habilidad de sintonizar con las propias emociones y las de los demás es esencial para el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía, lo que a su vez mejora la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

Percibiendo el cuerpo como un medio de comunicación, un receptáculo sensible y una herramienta para la autoexploración y la expresión artística, se ha demostrado que la expresión corporal va más allá de un medio para transmitir mensajes; es un vehículo multifacético que puede enriquecer la vida de las personas de muchas maneras. Lo anterior permite ahondar cómo la expresión corporal puede ser una herramienta poderosa para la exploración personal y artística. A través del movimiento y la expresión, las personas pueden descubrir nuevas dimensiones de sí mismas, liberar su creatividad y desarrollar una mayor conciencia corporal.

Finalmente, desde esta triada: cuerpo sensible, comunicativo y explorador, se ha puesto de manifiesto durante la investigación que la expresión corporal es un campo amplio y enriquecedor que abarca la comunicación, la sensibilidad y la exploración personal, que amplía la concepción de cuerpo y adentra a reconocerlo desde la integridad.

Referencias Bibliográficas

- Arboleda Trochez, J., Herman Agudelo, S., & Caro Villalba, K. (2022). Cuerpo desterritorializado: una mirada hacia el rol del maestro universitario de educación física y la interacción corporal en tiempos de pandemia (Covid-19). *Entramados*, 21-37.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 171-181
- Castañer, M. (2001). El cuerpo: gesto y mensaje no-verbal. *Revista Tándem* 3
- Correa, A., Correa, H (2010). Educación física desde la corporeidad y la Motricidad. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 15, núm. 2. 173-187.
- Douglas, M (1988). Símbolos naturales: exploraciones en cosmología. Madrid
- Fructuoso Alemán, C., & Gómez Serrano, C. (2001). La danza como elemento educativo en el adolescente. *Educación física y deportes*, 31-37.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 232-242.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). Diseño del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (págs. 685-719). Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Lillo, J (2002). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia1. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, no.90.
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Muñoz, N., Ayala M., Alberto., Escobar C., Manuel, R., Uribe, J., Cuevas, C., Pulido, O., Cabra, N

(2015). *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C

San Martín, D (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 16, Núm. 1, 2014

Stokoe, P., Harf, R (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Editorial Paidós, SAICF.

Vallejo, J. (2001). *Cuerpo en armonía*. España: INDE Publicaciones.

Notas

¹ Juan David Cajares Arboleda es Estudiante aspirante a grado como Licenciado en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. jcajares@estudiante.uniajc.edu.co

² Yesid Mauricio Lozano Montaña es Estudiante aspirante a grado como Licenciado en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. ymlozano@estudiante.uniajc.edu.co

³ Eliana Tonantzin Cadavid Rodriguez es Magister en Rehabilitación Neurológica con énfasis en prevención de secuelas y Licenciada en Educación Física y Deporte. Actualmente Docente Universitaria tiempo completo de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al grupo de investigación GIP de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente en la Licenciatura en Educación Física y Deporte de la Universidad del Valle. ecadavid@admon.uniajc.edu.co

⁴ Kathryn Yesenia Caro Villalba es Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano, Especialista en Pedagogía Infantil y Licenciada en Educación Física y Deporte. Actualmente Docente Universitaria tiempo completo de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al grupo de investigación GIP de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad Icesi. kcaro@admon.uniajc.edu.co



Decoración de fachada
(Producción)

Vivienda particular, diseño consensuado.
Dimensiones: 2,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2024.

El lugar de la educación en el cambio climático

The place of education in climate change

Raquel Susana Sandrone¹

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/cce02bwmd>

Resumen

La realidad del mundo hoy es compleja. Nos imprime la necesidad de verla como sistema, con interconexiones que respeten las particularidades pero que presente la complementariedad de todos los elementos que la componen. Mirar la Educación desde esa perspectiva implica avanzar desde el desarrollo de capacidades de todos y cada uno de los estudiantes con la intencionalidad de alcanzar una mejor calidad de vida. Esto implica un desarrollo integral.

El aprendizaje real, o sea el aprendizaje de vida, para la vida y en la vida es clave. Necesitamos una enseñanza que intervenga adecuadamente desde los hechos cotidianos, desde lo que pasa y nos pasa ... por ejemplo el Cambio Climático.

Educar, en este sentido, es brindar las herramientas necesarias para sentirse parte, involucrarse en los problemas actuales del mundo y en la posibilidad de tomar decisiones desde cada lugar, todos hacia la meta común: la sustentabilidad planetaria.

Palabras clave: complejidad; desarrollo integral; aprendizaje real; cambio climático; sustentabilidad planetaria

Abstract

The reality of the world today is complex. It impresses upon us the need to see it as a system, with interconnections that respect the particularities but present the complementarity of all the elements that compose it. Looking at Education from that perspective implies moving forward from the development of the capabilities of each and every student with the intention of achieving a better quality of life. This implies comprehensive development.

Real learning, that is, life learning, for life and in life is key. We need teaching that intervenes appropriately from everyday events, from what happens and happens to us... for example Climate Change.

Educating, in this sense, is providing the necessary tools to feel part, get involved in the current problems of the world and in the possibility of making decisions from each place, all towards the common goal: planetary sustainability.

¹ Doctora en Educación, Universidad Católica de Córdoba. Argentina, Licenciada en Educación General Básica por la Universidad de Santiago del Estero. Especialista en Gestión Directiva por el ISEP-Córdoba. Autora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales, libros y capítulos de libros. Subinspectora General de la Dirección General de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. <https://orcid.org/0000-0001-6572-6409>. Correo electrónico: rasandrone67@gmail.com

Keywords: Complexity; Comprehensive development; Real learning; Climate change; Planetary Sustainability

Recepción: 16/02/2024

Evaluación 1: 16/05/2024

Evaluación 2: 08/07/2025

Aceptación: 10/02/2025

1. Introducción. La complejidad

La realidad del mundo actual es compleja. Los avances científicos, tecnológicos, industriales y económicos están -o deberían estar- regulados por la política, la ética y el pensamiento. Lo tecnológico, incluida la robótica y la inteligencia artificial, decaen sin la humanización que habilite sus sentidos. De igual manera, el humano se complementa indiscutiblemente con la tecnología para lograr una mejor calidad de vida.

Todo se encuentra entrelazado, todo es causa y consecuencia en cada hecho, en cada circunstancia vivida. Todo es efecto productor y producido en el mismo espacio tiempo que está siendo. Nos paramos, nos involucramos o quedamos fuera de la realidad.

El enfoque del pensamiento complejo incluye la idea de que cualquier elemento del mundo nunca es considerado un objeto aislado, forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por ese motivo se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema, como también con el sistema completo. Esto nos lleva a pensar que todo lo que pasa nos pasa y todo lo que nos pasa le pasa al universo.

Morin, junto a otros pensadores contemporáneos, presenta la realidad como algo muy poco conocida. Cuando hablan de lo real en estos tiempos actuales, hay que rechazar al realismo vulgar que sostiene que debemos adaptarnos a lo inmediato. Debemos ser conscientes que lo real es un hervidero de posibilidades y nunca sabremos qué saldrá de ello. Entenderlo como una totalidad integrada, verlo como modelo de interconectividad, no lineal y autorregulable, una visión bio, socio, antropológica consistente.

El desafío de la complejidad tiene que ver con el reconocimiento de las tramas o redes de relaciones y la imposibilidad humana de agotarlas en el conocimiento. Se convierte así la realidad en un sistema abierto, interrelacionado y en interacción permanente.

En la complejidad no se desecha ningún paradigma, sino que se complementan y generan nuevas interrelaciones que permiten una mirada más abarcativa y con multiperspectividad. Su objetivo principal según Marín Gallego (2012) es contextualizar y globalizar y a la vez recoger lo que arroja la incertidumbre del mundo globalizado.

El estudio de lo complejo ha impactado también en el ámbito más directo de las interacciones de los seres humanos: la educación, la interpretación de la sociedad, la política y la comprensión del momento actual que vive la humanidad.

El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los desafíos contemporáneos.

Un mundo complejo es un mundo de múltiples oportunidades, un mundo que trasmuta y nos permite también abrirnos a otra realidad la de la posibilidad, la de vernos capaces de ser, estar, pertenecer e involucrarnos con el planeta para hacer de él, el mejor mundo posible. En nosotros está la decisión...

2. Desarrollo

2-1. La educación en la perspectiva de la complejidad

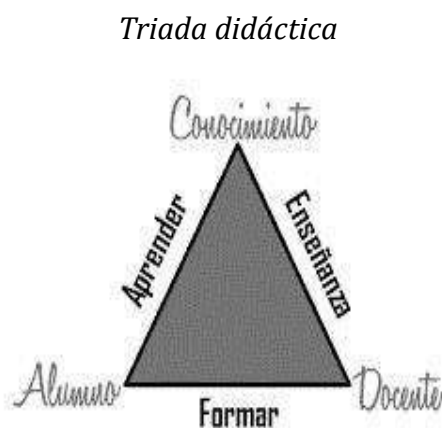
La educación, como parte de las relaciones sociales, también debe reconstruirse desde el paradigma de la complejidad. Para ello, Violeta Guyot en el 2016 avanza en la interpretación de lo que es la triada didáctica tradicional hacia una mirada más compleja que representa con más fidelidad a la educación del siglo XXI.

Es muy compleja la reestructuración mental que implica la adaptabilidad a los emergentes que constantemente irrumpen el cotidiano en la actualidad. Los docentes están convencidos que es necesario trasmutar las formas de hacer escuela, cuesta encontrar el cómo hacerlo. Es importante este primer avance de reconocimiento para poder avanzar en estrategias que habiliten calidad educativa a los estudiantes actuales.

El grado de flexibilidad en la toma de decisiones es tan necesario como necesario también es contar con un abanico de posibilidades de estrategias de acción que no paraliquen, sino que sean puntos de certezas en tal momento de incertidumbre.

Para recordar, la triada tradicional se esquematiza de la siguiente manera:

Figura 1



Nota: Representación encontrada en

<https://educa5team.blogspot.com/2019/03/la-triada-didactica.html>

La interpretación de la misma nos sitúa en que para que la didáctica suceda, existen tres componentes que interactúan entre sí. En el vértice superior –a modo de revalorizar su posición– se encuentra el conocimiento determinado como prioridad para transmitir de generación en generación. Se lo entiende como el saber, la cultura, el currículum... Y a ambos lados de la base del triángulo se sitúan los actores involucrados: el alumno y el docente. Se establece entre ellos una relación de asimetría en cuanto a las cuestiones del saber y el poder. Uno de esos actores, el docente, se entiende como superior y con capacidad de dar el conocimiento al otro sujeto, el alumno.

Aparecen en las aristas del triángulo, las acciones que relacionan un vértice con el otro de la figura. El mismo tiene un carácter unidireccional: así, el docente enseña el contenido y el alumno lo aprende porque el docente se encarga de formarlo. Una lógica del siglo pasado, donde cada cosa tienen su tiempo y su espacio para suceder en una secuencia rígida, repetitiva, previsible.

Por su parte, como ya lo adelantamos, Guyot (2016) avanza en su interpretación desde una perspectiva compleja que nos permite incorporar otras categorías que son parte de la realidad en la que nos movemos. Veamos el esquema que presenta:

Figura 2

Modelo complejo de las prácticas de conocimiento



Nota: Esquema del modelo complejo de las prácticas del conocimiento.

Guyot (2016)

En esta reestructuración del esquema anterior, Guyot redefine los elementos de la triada didáctica. En el vértice superior sigue sosteniendo al conocimiento, aunque en los extremos de la base presenta a los sujetos desde otra perspectiva: existe un sujeto supuesto saber y otro sujeto que demanda el saber, sin importar en cada circunstancia quién ocupa cada rol (docente o estudiante). Es así que el estudiante y el docente comparten sus saberes, los complementan, se desafían mutuamente avanzando en la construcción conjunta de nuevos sentidos y representaciones de la realidad que ponen en tensión en cada encuentro, como una conversación desde la reflexión y la experimentación, mediadas por el debate y la crítica constructiva.

Además, este sistema de práctica del conocimiento -como la autora lo denomina- es parte de un sistema más complejo que lo incluye, la institución educativa, cada una con su identidad. En este sistema institucional hay un régimen de práctica que es un sistema más abarcativo y hace referencia a la organización escuela, cuyas características comunes las definen. Este es parte a la vez de un sistema más amplio que lo constituye: el sistema social, o sea el contexto donde está inmerso. Por tal motivo, no se puede entender la práctica del conocimiento sin tener en cuenta la identidad de la institución donde se desarrolla ni el régimen de prácticas consideradas educativas en el contexto

que las contiene. Un eslabón es causa y consecuencia del que sigue, efecto productor y producido, es así como se entiende la complejidad.

Algunas variantes más se ponen en juego en esta interpretación compleja: son las transversales que se entrecruzan en la triada didáctica.

Una de ellas, la vida cotidiana como condicionante emergente que determina diferentes variables en el hecho de educar, así como también la situacionalidad histórica que crea las condiciones y circunstancias para que la enseñanza y el aprendizaje sucedan.

Otra variante, la transversal poder y saber, etiqueta la situación según cuál de los sujetos los posea en mayor o menor proporción. Tiene relación directa con la asimetría entre ellos, que para la autora se comparte según quien ocupe cada rol.

Por último, el equilibrio entre la teoría y la práctica determinan la calidad del proceso que representa la práctica del conocimiento.

Entender este entramado de variantes que son parte y a la vez efecto de la práctica del conocimiento que se desarrolla, permite entender la realidad de la educación en el contexto actual.

Situarnos en el retorno a las aulas habilita redefinir el avance de la Doctora Guyot. Hubo un antes y un después de la educación remota provocada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio durante la Pandemia del 2020. Entonces que el retorno tiene que ser diferente, mejor, de mayor calidad, con la experiencia ganada, con las esperanzas renovadas y las metas más claras. Buscar la mejor opción en cada una de las variables que plantea Guyot permitirá avanzar en una teoría necesaria para la vuelta a la presencialidad con formato bimodal a partir de interrogantes claves que ayuden a la reflexión:

¿Cuál es el lugar del conocimiento en esta reinención? ¿Cuál es el nuevo conocimiento válido para esta sociedad que se reinventa con barbijos, máscaras, con distanciamiento social y en forma remota? ¿Qué priorización es la más conveniente? ¿De quién depende la selección de contenidos?

Además, ¿Es el sujeto supuesto saber quién decide la realidad futura? ¿Es el docente? ¿Cómo puede el docente trabajar en prospectiva para crear un abanico de posibilidades en cuanto a intervenciones necesarias para usar en el momento apropiado? ¿Cómo avanza en desafíos para desestabilizar al otro y permitirle su propio protagonismo? ¿Cómo piensa los formatos virtuales interactuando con los formatos presenciales? ¿De qué manera crea condiciones para integrar las burbujas, aún en el distanciamiento? ¿Es capaz de ver al sujeto que demanda el saber como un ser integral con capacidades para desarrollar?

Así como también, ¿Cómo el sujeto que demanda el saber es capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias contextuales? ¿Cómo lo hace el estudiante? ¿Está incentivado a desarrollar sus capacidades desde la reflexión constante, la experimentación y el debate constructivo? ¿Puede convertir su experiencia en conocimiento de otros? ¿Cómo se reinventa y se adapta a los cambios constantes de la realidad? ¿De qué manera usa la tecnología en favor de su propia superación y de una mayor complementariedad con otros? ¿Cómo manifiesta la construcción de su pensamiento y cómo logra creativamente ponerla al servicio de los demás? ¿Acepta críticas constructivas desde el afán de la mejora personal?

A partir de esta reflexión, ¿cómo se generan instituciones que aprenden en comunidad? ¿De qué manera avanzan las instituciones educativas en lógicas contextuales que favorezcan la sustentabilidad y la mejora tecnológica? ¿Son capaces de autoevaluarse involucrando a todos? ¿Incluyen a las minorías desde la valoración de las diferencias? ¿El régimen de prácticas condice con las teorías que sustentan las realidades diversas? ¿El sistema social implica a todos desde las particularidades de cada uno? ¿Es posible pensar en cada sujeto, tanto el que demanda el saber como el supuesto saber, como único, atendible en su singularidad, garante de la satisfacción de sus necesidades? ¿Es la teoría el sustento lógico de todas las prácticas? ¿Se comparte el poder y el saber entre las partes? ¿Se logra pensar como saber la experiencia y la construcción de cada uno?

Pensar en una escuela post pandemia desde el paradigma de la complejidad es pensar que no es una suma de modalidades, es entender las formas de interacción entre lo presencial y lo virtual para poder sacar lo mejor de cada uno de los sujetos y ponerlo como conocimiento común en un acto de construcción conjunta de los saberes priorizados como base para la mejora de la situación actual.

Pensar la escuela hoy, implica un doble despliegue que debe conjugarse desde la institucionalización del saber. Una escuela que avanza más allá de las urgencias hacia la concreción de mejores aprendizajes para la vida, una vida llena de momentos inciertos y de cambios vertiginosos, una vida que requiere flexibilidad constante que solo se logra conociendo muchas variantes sobre una misma cosa.

2.2- El desarrollo integral

Adentrarnos en la reflexión sobre la perspectiva integral de la educación nos direcciona a conceptualizar a la persona como el sujeto de la educación, desde el paradigma de la complejidad.

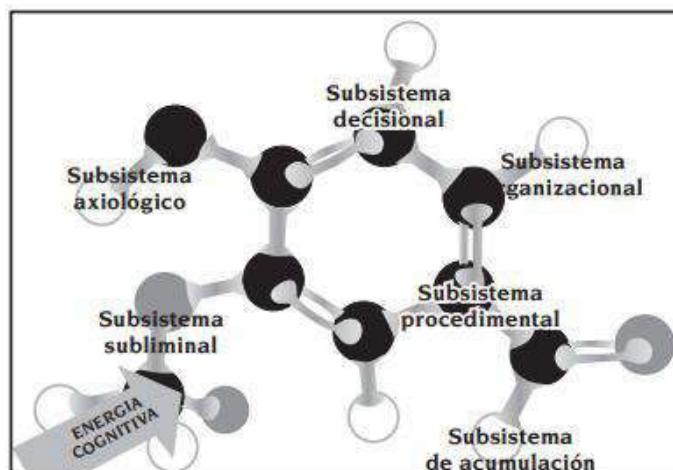
Es en el siguiente concepto de desarrollo que presenta Boisier (2010) donde se reflejan avances en este sentido:

Desarrollo es una propiedad emergente de un sistema territorial complejo dependiente de la historia y del territorio, que genera las condiciones de entorno (una matriz urbana sin primacía excesiva, una matriz productiva con incorporación de progreso técnico, una matriz social bien dotada de capital social y cohesionada, una matriz política con elevado capital cívico, una matriz científica y tecnológica audaz, una matriz ecológica que genere sustentabilidad, y una matriz cultural generadora de identidad) condiciones éstas que permiten a los individuos alcanzar la categoría de personas humanas y constituir una comunidad y una sociedad territorial, o región. (p.28).

Y lo ilustra con el siguiente esquema:

Figura 3

El desarrollo: propiedades emergentes de la sinapsis



Nota: Boisier (2010)

Interpretamos que para Boisier, ser persona es un concepto implicado en una mirada multiperspectivista de un sistema del cual forma parte y a la vez como partes del sistema que representa en sí misma. Indefectiblemente se entiende a la persona como un ser inacabado, en un proceso constante de desarrollo según las condiciones contextuales e históricas. A partir de esta concepción vemos la necesidad de construirse y reconstruirse constantemente según las condiciones a las cuales se enfrenta, desde todas las matrices que son parte de su desarrollo.

Para conocer el criterio que utiliza Morin (2004) al definir a la persona y su realidad, es necesario citarlo:

En fin, sabemos que somos seres, individuos, sujetos y que estas realidades existenciales son centrales, no reductibles. Mientras que precisamente en la visión econocrática o tecnocrática el factor humano es la pequeña irracionalidad que hay que integrar para funcionalizar los rendimientos, por el contrario, hay que integrar el factor económico y técnico en una realidad multidimensional que es biosocioantropológica. (p.225).

Queda claro entonces que la persona, como sistema multidimensional, se constituye en un todo en sí misma, entendiendo que nunca la suma de sus partes es igual al todo, sino que el resultante de esa complementariedad de las partes hace un todo diferente, multidimensional, más complejo, con identidad propia.

Entonces, cuando hablamos de perspectiva integral de la educación estamos haciendo referencia a la necesidad de desarrollar a la persona desde esa totalidad que la constituye, desde esa realidad multidimensional biosocioantropológica.

La multiperspectividad, que implica mirar desde la complejidad, permite editar el sentido y la representatividad que tiene la enseñanza por área o espacios curriculares. Es necesario avanzar en una mirada a la realidad como la encontramos, sin sectorizarla, como un todo que es desafiado para su comprensión.

Simplificando el pensamiento: el sujeto de la educación, tanto el docente como el estudiante, es una persona en constante desarrollo desde su multidimensionalidad, constituidos biosocioantropológicamente, insertos en un contexto con una historia y un territorio interpretado a través de diferentes matrices (urbana, productiva, social, política, científica, tecnológica, ecológica y cultural). Esta realidad compleja, tanto

interior como exterior al sujeto, habilita diferentes formas de educación que no escapan a esta complejidad, sino que se desarrollan desde esta multiperspectividad.

La fundamentación de la propuesta de perspectiva integral que se intenta desarrollar consiste en desafiar al estudiante desde su multidimensionalidad y desde la realidad en el estado de complejidad en el que la misma se encuentra.

¿Cómo se logra tal cometido?

Entre todas las respuestas posible, la secuencia lógica que desencadena la trama de sucesos que determinan la realidad que se intenta estudiar, es la que permite encontrar la propuesta didáctica. Es necesario en un primer momento marcar el desafío desde esta realidad. Desafío que debe ser significativo, concreto y real. Se trata de hacer zoom sobre las necesidades reales del territorio en que se encuentran y crear un escenario significativo para el estudiante. Lograr una experiencia de intimidad que supone una invitación al sujeto. Algo que lo desequilibre de sus rutinas y despierte su curiosidad, a la vez que, en una primera aproximación de respuesta, puedan manifestarse particularidades del estudiante (intereses, saberes, necesidades, entre otras).

Una vez captado el interés, se comienza a organizar y formar el escenario esperado para que el aprendizaje suceda. Es necesario aquí habilitar la voz de todos, de tal manera que en el debate que se genere, se construya y reconstruya el pensamiento a partir de la realidad estudiada. Se trata de diseñar, desarrollar, experimentar, probar, equivocarse, volver a intentar, concluir y socializar el hallazgo. Todo un proceso con idas y vueltas que se construye durante la marcha y donde la lógica utilizada para encontrar la respuesta va presentando los contenidos de los diferentes espacios curriculares o áreas de aprendizaje. Un desafío que necesita del trabajo colaborativo de todos los docentes del grado. Cada uno intervendrá desde su especificidad avanzando en la posibilidad de brindar a los estudiantes herramientas que le permitan una visión más acabada de la situación problema a la que intenta dar respuesta.

La evaluación será constante durante el proceso y también se evaluará la calidad de la respuesta encontrada según su eficacia y su eficiencia, así como también, la pertinencia y la relevancia del proceso utilizado y de las formas de comunicación del resultado.

Educación en esta perspectiva requiere respetar las siguientes afirmaciones como claves de acción que garantizan la calidad esperada:

- Desafíos significativos.
- El estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.
- Trabajo colaborativo real.
- Construcción de conocimientos en la complejidad.
- Innovación con formatos digitales.
- Constante desarrollo de la creatividad y el juicio crítico.
- Difusión y socialización de los saberes construidos.
- Evaluación integral.

2.3- Aprendizaje real

Esta mirada integral del aprendizaje se logra cuando los desafíos son parte de la realidad, de la vida cotidiana de los estudiantes. Cuando se territorializa o se contextualiza. Es entonces cuando la complejidad juega entre la temática local y significativa para cada estudiante, las capacidades necesarias para habitar este mundo del siglo XXI y los contenidos prescriptos para el grado/año que se cursa.

Es importante recordar que en primer momento hay que poner sobre la mesa de debate las representaciones que tienen los directivos y docentes sobre el concepto de desafíos significativos. Construir una definición zonal que dé cuenta desde el paradigma de la complejidad y desde el contexto que se vive, permite continuar avanzando en el proceso de determinar cuáles son los desafíos significativos para el país, la provincia, la zona escolar, para cada escuela en particular, para cada grado específicamente y por qué no, para cada estudiante en su singularidad.

Daniel Berisso, en su libro “Filosofía de la Educación y lógica del poder” (2021), precisamente en la página 49 dice: un dato se informa y un conocimiento se enseña, comporta una enseñanza, esto es, un proceso interno de diálogo, reflexión y crítica. (p.49). Entonces podríamos decir que se desafía cuando se logra desencadenar dicho proceso.

Preguntas hay muchas como también problemas a resolver, pero ¿cuándo se convierten esos problemas y esas preguntas en desafíos significativos? Un primer avance diría:

Un desafío significativo se construye cuando:

- Parte de una problemática o necesidad real por lo que es interdisciplinario.
- No tiene una respuesta acabada y absoluta –de contenido– sino que tiene variedad de respuestas que dependen del sujeto que las construya.
- En la búsqueda de la respuesta, el sujeto desarrolla capacidades.
- La respuesta cambia algo en la realidad que provoca la pregunta, siempre en la búsqueda constante de la mejora.

Una vez que se logre una representación clara de qué se habla cuando se menciona el concepto de desafíos significativos, se está preparado para encontrar cuáles son.

Una estrategia que puede implementarse en estos momentos es trabajar sobre los contextos en donde se insertan las instituciones educativas, permitir un análisis, en el colectivo de cada escuela, de sus realidades de manera que desarrolle la multiperspectividad:

- El tiempo. La historia. Su distribución.
- El territorio y dentro de este el análisis de lo urbano, lo productivo, lo social, lo político, lo científico, lo tecnológico, lo ecológico y lo cultural.

Esta mirada permitirá identificarse como institución y conocer dónde están los focos problemáticos del territorio, utilizando a la historia como referente de los cambios y las continuidades existentes. Entonces desde allí, reflexionar cuáles serían las posibilidades de mejora de la realidad descripta.

Surge así el desafío institucional que cada docente debe presentar a su grupo clase desde la reflexión conjunta que permita a cada estudiante generar sus propios interrogantes, que dependerá de muchos factores, todos muy subjetivos.

Es desde esa reflexión que surgen los desafíos que resultan verdaderamente significativos para la clase ya que los involucra desde las singularidades de cada estudiante.

Quizá, un docente hábil, podría generar el desafío para todos considerando los aportes de cada uno y resignificándoles en una propuesta colectiva.

2.4- El Cambio Climático como motor del aprendizaje real

Las escuelas que fueron entrevistadas en esta investigación, pertenecen al territorio que circunda el nuevo Parque Nacional Ansenuza, en la Laguna Mar Chiquita, Córdoba, Argentina. Lugar donde el cambio climático se ha manifestado en toda su historicidad. Varios estudios internacionales catalogan a la Laguna Mar Chiquita como un indicador mundial del cambio climático.

Cuando el docente logra desafiar a cada uno de sus estudiantes en un tema que incluye su contexto, y sobre todo al ambiente local, provincial o nacional, inevitablemente, al ser un aprendizaje real, se direcciona a un nivel universal. El cambio climático es la temática que aparece asiduamente desde la búsqueda de circunstancias que alteran el ecosistema.

Los docentes se abocan a provocar desafíos que resulten significativos para los estudiantes y luego, a partir de ellos, planifican posibles acciones, estrategias e intervenciones que permitan el desarrollo de la reflexión constante que habilita el análisis, la interpretación, el desarrollo de diferentes capacidades, el abordaje de conclusiones y los diferentes métodos de socialización del hallazgo a la comunidad.

Traigo un ejemplo que considero pertinente de ser analizados desde lo aportado teóricamente en lo que antecede:

Ejemplo:

SECUENCIA DIDÁCTICA:  ¿Para qué creés que se creó el Parque Nacional Ansenuza? ¿Qué ocasiona la baja de los niveles de agua actuales en la laguna Mar Chiquita? 	
GRADO	5°
TIEMPO	Un mes.
OBJETIVOS	● Caracterizar los ambientes acuáticos y de transición, en particular los de la provincia de Córdoba, considerando las interrelaciones que se llevan a cabo entre los organismos y comparándolos con otros ambientes.
CAPACIDADES	<i>Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.</i>
PROPÓSITO	Conocer, reconocer y apreciar la biodiversidad presente en la laguna Mar Chiquita, comprendiendo su importancia y conservación como

DIDÁCTICO	Parque Nacional.
PROPUESTA METODOLÓGICA-DESAFÍOS	A partir de la pregunta: ¿Para qué se creó el Parque Nacional Ansenuza? ¿Qué ocasiona la baja del agua de la laguna actualmente? Observación del video: https://www.youtube.com/watch?v=Tq4XC0459YA Lluvia de ideas. <i>¿Qué preguntas le podrías hacer al video observado?</i> <i>¿Cuáles son las consecuencias para los seres vivos de la laguna?</i> <i>¿Cómo lo podemos averiguar?</i> <i>¿Qué provoca este período de sequías en la región? ¿A qué se debe? (Preguntar a los estudiantes de sexto grado sobre el pluviómetro colocado en el patio de la escuela)</i> <i>¿Qué pensás vos que habrá cambiado en estos últimos años para que haya tanta sequía?</i> ● Buscamos información sobre el cambio climático. ● ¿Cómo se traslada a la región del parque Ansenuza? Si tuvieras que nombrar las principales características de la laguna Mar Chiquita. ¿Cuáles serían? ¿Cómo la describirías? ¿Qué otros tipos de ambientes conocés? ¿Cómo llega el agua a la laguna Mar Chiquita? ¿Por qué si ingresa agua dulce, el agua de la laguna es salada? (Ciclo hidrológico) ¿Habrá sido siempre así? ¿Qué tipos de seres vivos podés mencionar en relación con el ambiente acuático de la laguna Mar Chiquita? ¿Cuál es el ave característica de la laguna? ¿De qué se alimenta? Situación: <i>Somos un grupo de naturalistas y hemos sido los encargados de recolectar material y armar una colección de los seres vivos que habitan la laguna Mar Chiquita para compartirla en la Oficina de Turismo de Miramar de Ansenuza.</i> ● ¿Qué seres vivos podrías elegir? ¿Qué te gustaría saber y cómo lo informarías? ● (Fichas de registro puede ser una opción) Se propone armar en conjunto un Padlet para registrar lo investigado. ● De acuerdo a lo investigado y observado en el Padlet. ¿Qué características presentan los seres vivo que habitan en la laguna Mar Chiquita? (Ver, observar, definir, diferenciar, agrupar). ● Trabajo de laboratorio. ● Observación de la Artemia salina o pulga de agua en el

	microscopio. ¿Cuál es su función? ● Los microorganismos en el ambiente acuático. Experiencias para comparar distintas muestras de agua con el uso del microscopio. (Agua de la canilla, agua del bidón purificada, agua de la laguna Mar Chiquita). ● Registro a partir de lo observado de cada muestra. ● Diferencias, registrar la presencia (o no) de sedimentos, color, turbidez. ● Visita guiada a la localidad de Miramar. ● Elaboración de un video para socializar en redes, en equipos de trabajo, donde cuenten a la comunidad lo más relevante de toda la secuencia.
--	--

En este recorte de una de las planificaciones analizadas se puede observar que se plantea *un desafío significativo* para los estudiantes ya que es parte de su cotidianeidad: la creación del Parque Nacional Ansenuza. Un hecho relevante para toda la zona de influencia.

Las preguntas que se incluyen son posibilidades, no todas son necesarias de ser expuestas, dependerá del *involucramiento* que logren los estudiantes frente al desafío presentado. La modalidad es el *trabajo colaborativo* en todas sus expresiones, desde el debate colectivo que genera la interpretación de los interrogantes, la búsqueda de fuentes de información, como el trabajo de laboratorio y la visita a la Laguna.

Se habilita desde el interrogante la formación integral, ya que se construye en la *complejidad* que la realidad presenta, habilitando la posibilidad de los diferentes campos de estudio, el desarrollo de las diferentes capacidades. Fortaleciendo principalmente la oralidad, lectura y escritura y el pensamiento crítico reflexivo.

Se innova con formatos digitales en la construcción del Padlet como *herramienta de socialización*.

En la *evaluación se logra la integralidad* no sólo de lo trabajado sino también de los diferentes espacios curriculares. El formato video requiere de métrica, oralidad, poder de síntesis, pensamiento crítico, creatividad, entre otras competencias que ponen en evidencia el aprendizaje real alcanzado.

3- Conclusión: La Sustentabilidad Planetaria

El desarrollo de una educación que parta de aprendizajes reales, promueva el desarrollo integral y avance desde una mirada compleja habilita la transformación de la persona que está involucrada y consecuentemente, la mejora constante de su contexto de inserción. En escalas de cercanía ascendente, el contexto refiere a su hogar, su barrio, su pueblo o ciudad, su departamento, su provincia, su país, su continente, su planeta, el sistema solar, la galaxia, el universo. En esa escala es que la educación en contexto real

podría cambiar el estado actual del universo, y en ello, las consecuencias del cambio climático, la búsqueda constante de la mejora planetaria.

Saenz (2020) sostiene: *La sustentabilidad planetaria debe nutrirse de la sustentabilidad social*. Es por eso que sostenemos que para alcanzar el planeta que necesitamos es necesario una educación de calidad.

Para lograr esta visión de educación de calidad, hoy es necesario:

- Sostener la conexión del aprendizaje a la vida cotidiana de los estudiantes. Incentivar desafíos reales y significativos, crear situaciones de aprendizaje que reflejen desafíos del mundo real.
- Desarrollar el trabajo en equipo, la empatía y la complementariedad. Convirtiendo al docente en guía y facilitador del aprendizaje
- Cultivar habilidades analíticas y decisiones informadas, utilizando tecnologías facilitadoras como herramientas interactivas de aprendizaje y socialización de conocimientos.

La sustentabilidad planetaria exige nuestro compromiso desde una educación de calidad que habilite, a cada persona de este planeta, el desarrollo de capacidades para actuar en la constante mejora personal, que incluye la mejora territorial desde sus diferentes matrices (urbana, productiva, social, política, científica tecnológica, ecológica y cultural).

De lo que cada uno decida, dependerá el futuro planetario...

La educación de calidad es la clave.

Referencias bibliográficas

- Berisso, D. (2021). *Filosofía de la Educación y lógica del poder. Hacia una ética resistente, enseñante y enseñable*. Noveduc.
- Boisier S. (2010). Descodificando el desarrollo del siglo xxi: subjetividad, complejidad, sinapsis, sinergia, recursividad, liderazgo, y anclaje territorial. *Semestre Económico*, vol. 13, núm. 27, julio-diciembre, 2010, pp. 11-37 Universidad de Medellín Medellín, Colombia.
- Guyot, V. (2000). La enseñanza de las ciencias, en *Alternativas* No. 17, LAE. UNSL.
- Marín Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. USTA.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Saenz, A. M. (2020). La sustentabilidad planetaria debe nutrirse de la sustentabilidad social. en Labim-UFLO. <https://investigacioneslabim.medium.com/la-sustentabilidad-planetaria-debe-nutrirse-de-la-sustentabilidad-social-c19b95ea3c2>



Decoración de fachada "Derechos Humanos"

Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Mar del Plata

Dimensiones: 11,00 metros cuadrados.

Técnica de transposición de diseño a mosaico.

Años 2016 y 2022.

Análisis sociohistórico de la incorporación de la mujer a la profesión docente en España

A socio-historical analysis of the process of women's entry into the teaching profession in Spain

Lucía Sánchez-Urán Díaz¹

Héctor Monarca²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/osrplqn7k>

Resumen

Este artículo ofrece un análisis sociohistórico para entender cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la docencia en el siglo XIX, enfocándose especialmente en el caso de España. Para ello, se ha analizado la legislación de la época y diversas investigaciones sobre el tema. A través del estudio de algunos ejemplos relevantes en el contexto internacional de la época, se exploran los factores que influyeron en este fenómeno. El análisis muestra que el incremento de mujeres en la docencia en España durante el siglo XIX fue el resultado de una convergencia de factores económicos, sociales, culturales, ideológicos y legislativos. Estos factores crearon un contexto favorable para que las mujeres asumieran un papel activo en la educación. Aunque no existe una única explicación para este proceso, el estudio de estos elementos ofrece una comprensión más completa de la transformación del rol de la mujer en el sistema educativo

Palabras clave: profesión docente; feminización; estudio histórico; España

Abstract

This paper presents a socio-historical analysis of the factors that led to the emergence of women as teachers in the 19th century, with a particular focus on the case of Spain. In order to achieve this objective, the legislation of the period in question and a number of research studies on the subject have been subjected to analysis. By examining a number of pertinent cases from the international context of the period, this study aims to identify the factors that shaped this phenomenon. The analysis demonstrates that the increase in female participation in teaching in Spain during the nineteenth century was the result of a convergence of economic, social, cultural, ideological and legislative

¹ Profesora en la Universidad Camilo José Cela. Doctora en Educación (Cum Laude) por la Universidad Autónoma de Madrid (2021) con la tesis “La iniciación profesional docente: las trayectorias personales del profesorado principiante”. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2013) y miembro activo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). lucia.sanchezurán.díaz@gmail.com

² Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctor en educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es funcionario en excedencia del cuerpo de enseñanza secundaria (Comunidad de Madrid). Actualmente es TU del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y director de la Revista Educación, Política y Sociedad. Sus líneas de investigación se centran en las relaciones entre sociedad, Estado y educación. hector.monarca@uam.es

factors. These factors created a favourable context for women to assume an active role in education. While there is no single explanation for this process, the study of these elements offers a more complete understanding of the transformation of women's role in the educational system.

Keywords: teaching profession; feminization; historical study; Spain

Introducción

En la actualidad, la feminización de la profesión docente es un hecho evidente: las mujeres están presentes en la profesión de manera mayoritaria. En España, las mujeres representan el 72,4% del profesorado de las Enseñanzas del Régimen General no universitarias, aunque con importantes diferencias entre etapas educativas. En centros de Educación Infantil representan el 97,6% del total de docentes, 79,7% en centros de E. Primaria y en centros de Educación Primaria y ESO 72,6% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). San Román (1998) afirma que la presencia mayoritaria de maestras en los primeros niveles del sistema educativo no es algo natural ni casual, sino que responde a procesos históricos, culturales, políticos, económicos y religiosos.

En este sentido, para comprender los procesos por los que se llegó a la situación actual, en este trabajo se ofrece un análisis sociohistórico que da cuenta de cómo ha sido el ingreso de la mujer a la carrera docente: ¿cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la profesión docente en España? El foco se situará en los múltiples factores que han sido determinantes y explican el aumento del porcentaje de mujeres en la profesión docente.

El análisis se centra en la segunda mitad del siglo XIX, específicamente entre 1857, con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), y 1900, con la publicación del Real Decreto de 6 de julio de 1900³, cuyo objetivo fue la reorganización de las Escuelas Normales y de la Inspección de Primera Enseñanza. Este recorte temporal se justifica por la importancia de estas normativas como hitos en el desarrollo educativo de España (Ruiz Berrio, 1976). La Ley Moyano (1857) fue crucial en tanto que estableció la primera regulación integral del sistema educativo español, sentando las bases para la educación moderna en el país. Por otro lado, el Real Decreto de 6 de julio de 1900 se aprueba principalmente como respuesta a la reducción de la formación en el magisterio elemental que supuso el Real Decreto de 23 de septiembre 1898⁴ (Lorenzo, 1996). El Real Decreto de 6 de julio de 1900 vuelve a organizar dicha formación en dos años, frente a los dos cursos de cinco meses cada uno de la anterior normativa. La formación del magisterio quedaba organizada en tres grados: elemental (dos años), superior (dos años tras el elemental) y normal (un curso más). Estos decretos redefinieron la estructura y los requisitos de la formación docente, preparando a profesores de Escuela Normal e inspectores (Santander, 2010). Además, el 18 de abril de 1900 se aprobó el decreto que dio origen al Ministerio de Instrucción Pública, siendo este un hito en la administración educativa.

³ El Real Decreto de 6 de julio de 1900. Reorganización de las Escuelas Normales.

⁴ El R. D. de 23 de septiembre de 1898, modificaba la duración de la formación de las Escuelas Normales Elementales en dos cursos de cinco meses (véase: Art. 11)

El objetivo de este artículo es identificar y analizar las causas de la incorporación de la mujer al trabajo docente en España. Para alcanzar el objetivo propuesto utilizaremos el método histórico siguiendo las cuatro etapas que expone Ruiz Berrio (1976): la heurística, la crítica, la hermenéutica y, por último, la exposición.

El trabajo comienza analizando la situación de las docentes en otros países durante el período seleccionado. El examinar la situación de la mujer en el contexto educativo de diferentes lugares, ofrece una visión más amplia en la que ubicar el estudio de la realidad española. En este sentido, este artículo contribuye a interpretar de una manera más compleja y holística el objeto de estudio, identificando similitudes y diferencias respecto a otros países. Los patrones comunes en la situación de las maestras en diversos contextos nacionales pueden revelar tendencias o desafíos compartidos por las mujeres en la profesión docente. De igual modo, las divergencias permitirán comprender las especificidades del proceso histórico de cada país.

Seguido del análisis histórico internacional, el trabajo se centrará en la realidad española. Para ello, plantearemos las causas que han sido determinantes a nivel nacional sin olvidarnos de las sucesivas leyes y normativas educativas que han condicionado la situación de la mujer en el sistema educativo.

APROXIMACIÓN INTERNACIONAL A LA SITUACIÓN DE LAS MAESTRAS EN EL SIGLO XIX

Los diversos estudios sobre la profesión docente dan cuenta de las diversas razones que explican la entrada de la mujer a la misma en los diferentes países a lo largo del siglo XIX. Es posible identificar factores presentes en las distintas sociedades que de un modo u otro forman parte de las condiciones en las que tuvo lugar el proceso de feminización. Se explicarán las causas más frecuentes que dieron lugar a este proceso, matizando las peculiaridades que se han ido investigando y comprobando en los estudios que tomaremos como referencia. Es importante aclarar que las fuentes identificadas que posibilitan este estudio tienen una naturaleza territorial acotada, es decir de regiones o países concretos. Algo que tiene todo el sentido al ser un fenómeno condicionado por las peculiaridades e idiosincrasia de las sociedades de cada lugar. Aunque puedan establecerse comparaciones, no existen artículos generalistas o que pretendan una explicación universal o única. La exposición de las causas se hará bajo dos categorías: a- factores sociales y económicos y b- factores culturales e ideológicos.

Factores sociales y económicos.

En el s. XIX, en sintonía con los procesos de configuración de la burocracia estatal que se inicia con los emergentes Estados-nación, la educación empieza a ocupar progresivamente un lugar cada vez más relevante. Se comienzan a regular los sistemas educativos y la educación se va estableciendo como un derecho para una parte de la población en lo que respecta a la primera enseñanza, por lo que se produce un aumento progresivo del número de escuelas en distintos países. En este contexto aumenta la necesidad de contar con un mayor número de docentes y esto supuso un mayor acceso de la mujer a estos puestos de trabajo en muchos países (Strober y Tyack, 1980; Weiler, 1989). Pero el hecho de necesitar docentes por sí mismo, a pesar de guardar una estrecha relación con la apertura de este trabajo a la mujer, no podría determinarse como única causa. Asociado a la situación descrita coexisten factores que han podido influir y condicionar esa incorporación.

Siguiendo con los cambios sociales y económicos de las sociedades de ese momento, destacamos que, en algunos contextos como Estados Unidos, los hombres abandonaban la docencia como opción profesional frente a otros empleos con mayor salario y estatus (González Jiménez, 2009; Larson y Beals, 2024). También hubo hombres que permanecieron en el sistema educativo, pero muchos de ellos ocupando puestos directivos o de autoridad creados a consecuencia de la burocratización de los sistemas escolares (Apple, 1990). La oferta de nuevos trabajos como consecuencia de los cambios económicos y la industrialización de las sociedades, mejor remunerados y con mayor estatus, potenció el abandono de maestros y, al mismo tiempo, se redujo el interés de los jóvenes para incorporarse a esta profesión. En Gales e Inglaterra, el atractivo por la profesión por parte de los hombres disminuyó todavía más cuando en 1862 se estableció un sistema de pago por resultados y no existía un salario fijo para los maestros. En Inglaterra y Gales había 13.849 maestros en 1863. Una cifra que descendió a 11.519 en 1867 (Evans, 1992).

En este sentido, la literatura refleja que países con mayor industrialización tuvieron tasas más altas de maestras puesto que los hombres ejercían profesiones vinculadas a este proceso de industrialización, aunque después esta explicación fue matizada por casos como Alemania o Dinamarca (González Jiménez, 2009). Los cuales, a pesar de ser países con una rápida e intensa industrialización que supuso la creación de nuevos empleos para los hombres no tuvo como consecuencia una incorporación importante de las mujeres a la profesión docente. El proceso de feminización de la docencia fue lento en estos países. Alemania fue el país que menos profesoras de Europa tenía en 1900 (Albisetti, 1993).

Tabla 1. Porcentaje de maestras por países

AÑO	PAIS	PORCENTAJE MAESTRAS
1877	INGLATERRA Y GALES	60%
1880	CANADÁ	65%
1895	DINAMARCA	28%
1896	BÉLGICA	49%
1911	ALEMANIA	20%

Fuente: Elaboración propia basada en Albisetti (1993)

Las maestras tenían salarios más bajos que los maestros en la mayoría de los estados. Por ejemplo, en Países Bajos, Estados Unidos, Suecia y Canadá (Chuinneagain, 1998; Larson y Beals, 2024; Van Essen, 1999; Weiler, 1989). En este sentido, la contratación de mujeres suponía un menor gasto para las administraciones. Así, los sueldos inferiores podían verse como una oportunidad de ahorrar costes en unos sistemas educativos que se expandían. Un ejemplo concreto es la situación de Toronto, en la que la diferencia de 50% entre los salarios de hombres y mujeres es entendido como una oportunidad de reducción de costes (Danylewycz y Prentice, 1984).

Factores culturales e ideológicos

La ideología y creencias sociales presente en el siglo XIX en la concepción del binomio docencia y mujer ayuda a entender también el porqué de su incorporación en la

docencia, a pesar de resistencias, y cómo fue produciéndose. La profesión docente se presentaba como una opción laboral (de las pocas existentes) para mujeres, principalmente de clase media. El lugar de la mujer era el espacio privado, la familia. Según Purvis (1981), la defensa de la separación de esferas según el sexo se justificaba en las diferencias biológicas y, por ende, se entendía como algo natural. Al ser la maternidad algo propio de las mujeres se suponía que la crianza y el trabajo doméstico eran también responsabilidades naturales. El hecho de reconocer un espacio en la esfera social a pesar de las razones que veremos posteriormente fue un gran cambio.

Sin embargo, no podríamos asegurar que esto se produce como consecuencia de unas reivindicaciones feministas de lucha por un empoderamiento de la mujer o por un reconocimiento de su espacio como ciudadana trabajadora más allá del hogar. Mattingly (1990) afirma que dedicarse a la enseñanza no suponía una liberación de las mujeres pues continuaban sufriendo las dinámicas de un sistema paternalista y estratificado. La aceptación del trabajo en la enseñanza de la mujer se produjo al entender que la escuela era una extensión de la familia (Weiler, 1989). Los argumentos a favor de las docentes se sustentaban en el reconocimiento de esas cualidades de crianza y cuidado que se consideraban intrínsecas y propias de las mujeres. En cualquier caso, unas justificaciones que en ocasiones fueron utilizadas como estrategias por las propias mujeres para ganar espacio dentro de los sistemas educativos (Cortada, 2000). Aunque muchas veces los periodos de ejercicio de la profesión se veían condicionados por su estado civil, como veremos posteriormente. En los debates propios del s. XIX el trabajo remunerado de las mujeres estaba limitado en el tiempo pues después de casarse o de haber tenido hijos terminarían abandonando dicho empleo salvo que el marido no pudiera mantener a la familia (Scott, 1993).

La docencia frecuentemente se justificaba como una preparación a la maternidad dentro del proceso hacia el matrimonio (Strober y Tyack, 1980). Y es que, en algunos países, existían prohibiciones para el ejercicio de mujeres casadas, presiones para abandonar una vez habían contraído matrimonio o incluso el pago a sustitutos el tiempo que la mujer debía encargarse de la crianza de sus hijos (Albisetti, 1993). Esto sucedió en algunos estados alemanes y en Austria donde a las mujeres casadas les estaba restringido el ejercicio docente en el s. XIX (Albisetti, 1993; Van Essen, 1999). En la situación contraria se encontraba Francia que en 1898 más de la mitad de las docentes estaban casadas (Albisetti, 1993).

La ideología de la época se caracterizaba por marcadas diferencias basadas en el género, lo cual influyó directamente en la incorporación de la mujer en la enseñanza. Estas diferencias no solo se reflejaban en las expectativas sociales y culturales, sino también en las oportunidades y roles asignados a cada género. Retomando la idea previamente mencionada sobre la creencia de las cualidades innatas de las mujeres para las tareas de crianza y cuidado, la educación en las primeras etapas de la infancia comenzó a ser desarrollada principalmente por mujeres. La concepción de la mujer como madre o potencial madre hacían de estas las más “adecuadas” para desarrollar esa labor educativa (Fiorucci et al., 2022). Por otro lado, ese aumento de niñas en los sistemas educativos y el papel que la sociedad asignaba a cada uno de los sexos provoca la diferenciación y segregación en cuanto a educación y valores a transmitir. En la Inglaterra victoriana, esta ideología doméstica influyó tanto en la formación de las docentes como en el currículo de las alumnas, potenciando y perpetuando estereotipos de género (Evans, 1992, Purvis, 1981).

LA MUJER Y LA DOCENCIA EN ESPAÑA

Como indicamos al comienzo de este artículo, el recorte temporal del análisis de la incorporación de la mujer en la docencia se centra en el s. XIX, concretamente a partir de 1857 con la aprobación de la Ley Moyano. Será la primera norma que regule el sistema educativo y estuvo vigente durante más de 100 años. El modelo educativo que se expandió por toda Europa durante el siglo XIX, influenciado por el liberalismo, se caracterizó por considerar la educación como un derecho público con dos niveles: uno mínimo para todos y otro máximo para unos pocos (Puelles, 2008). Un sistema que ofrecía Educación Primaria obligatoria (de 6 a 9 años) y gratuita para las clases populares⁵, y una educación secundaria y superior a la que accederían las clases medias y altas (Puelles, 2008; Sevilla, 2007). Este modelo, reflejo del sistema político, social y económico liberal, fue consagrado en España por la ley Moyano después de un prolongado proceso. Y es que, según Puelles (2008), fue el resultado de un proceso de reforma y cambios educativos que había comenzado en 1812 con las Cortes de Cádiz. No se trató de una norma novedosa e innovadora, sino que pretendía recapitular y consolidar desde el punto de vista legal todas las iniciativas educativas tanto de progresistas como de moderados previas (Sevilla, 2007). En este sentido, a pesar de representar un avance respecto al Antiguo Régimen al permitir que las clases populares accedieran a la educación primaria, la Ley Moyano presentaba deficiencias significativas, especialmente debido a la nueva estructura escolar jerárquica y poco igualitaria en etapas medias y superiores.

Antes de centrarnos en el tema que nos ocupa y por el estrecho vínculo que supone la entrada de la mujer como docente y el papel de la mujer en el sistema educativo, queremos realizar algunas consideraciones. La Ley de Instrucción Pública representa un avance en la educación de la mujer respecto a normativas previas. Legisla por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza elemental para todos los españoles (ambos sexos), de 6 a 9 años (art.7) y la creación de escuelas de niños y escuelas de niñas para la primera enseñanza de manera preceptiva⁶ (art.100-114). Para la enseñanza de las niñas indica la necesidad de disponer de una escuela de niñas en municipios de *más de 500 almas* (art.100). Aunque dicha ley persigue una universalización de la enseñanza elemental, no se trata de una enseñanza homogénea para hombres y mujeres. El currículo era diferenciado pues se entendía que los objetivos de la educación eran diferentes para hombres y mujeres. Según su artículo 5, en la enseñanza elemental y superior de las niñas se excluían ciertos estudios que eran “propios” de los hombres, reemplazándolos por labores propias del sexo femenino, elementos de dibujo aplicados a dichas labores y nociones básicas de higiene doméstica (Ley de Instrucción Pública, 1857). Desde la primera enseñanza, los planes de estudio diferenciaban los contenidos a impartir por sexo, reservando para las niñas aquellos orientados a las tareas domésticas y al cuidado del hogar y la familia (Scanlon, 1987).

Algo similar sucedía a nivel de formación de las maestras (Rodríguez-Álvarez et al., 2025), a pesar de que la Ley Moyano fomentaba el establecimiento escuelas normales para maestras y la mejora de su formación pedagógica (art.114). Debemos matizar que,

⁵ La educación era gratuita para aquellos que no pagarla y podían certificarlo. “La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo” (Ley de Instrucción Pública, 1857, p.1)

⁶ En el Reglamento General de Instrucción Pública (1821) ya se recoge la creación de escuelas para niñas.

aunque se indique que el gobierno procurará, fue responsabilidad de las administraciones provinciales la apertura y fomento de estas. Es decir, la ejecución de la ley respecto a la creación de escuelas normales para maestras recaía en las administraciones provinciales. Esto provocó que la voluntad de las provincias condicionase el desarrollo de las mismas. Hay que señalar que su formación docente era más limitada que la de los hombres y que, por otra parte, establece una diferencia salarial por sexo: Las maestras cobraban una tercera parte menos de lo determinado para los maestros (art. 194). Estos aspectos económicos y su posible influencia en la mujer como docente se abordarán con mayor detalle posteriormente.

Tras estos apuntes sobre la regulación del sistema educativo y al igual que se pretendió en el análisis internacional sobre la feminización de la profesión realizado al comienzo de este artículo, en el siguiente apartado se analizará y desarrollarán posibles factores influyentes en el proceso.

Causas de la feminización de la docencia en el s. XIX en España

Tal como hemos visto en el análisis de distintos países, también en España la feminización de la docencia tiene múltiples causas. No hay un factor único que explique esta tendencia: elementos económicos, sociales, pedagógicos y la percepción de la profesión se entrelazan en la explicación de este fenómeno. Además, es crucial considerar tanto los factores específicos de la sociedad española como aquellos que están presentes en otros países y que también son reconocibles en España y explican este fenómeno. Esta complejidad nos muestra la naturaleza multifacética de esta realidad social.

Factores económicos y sociales

Hemos visto como en algunos países parte de la explicación de la feminización de la docencia se apoya en motivos económicos (González Jiménez, 2009). En España, el ejercicio de la profesión se declaró incompatible con otro empleo público o la impartición de clases particulares o en centros privados (sin autorización del Gobierno), lo que la convertía en menos atractiva para los hombres o en una profesión de paso⁷. Eso junto con la regulación de salarios más bajos en España para las mujeres, indicado en la Ley Moyano, son dos razones de tipo económico que explican para San Román (1998) el proceso de feminización docente. Hemos de recordar que en la ley se expresa de manera explícita que el salario de las maestras será una tercera parte menor que el de los maestros (art.194).

No obstante, las tasas de mujeres docentes siguieron creciendo también después de 1883 cuando quedó establecida la igualdad salarial, con la Ley de nivelación salarial de 6 de julio de 1883 (González Pérez, 2010).

Si la contratación de mujeres se producía entre otros motivos por el ahorro de costes para los ayuntamientos, como planteó San Román (1998), quedó comprobado que era una razón más pero que no daba respuesta al proceso en su totalidad y que no era tan determinante. De igual modo, no podemos negar que fue un argumento utilizado para la

⁷ Art. 174. El ejercicio del Profesorado es compatible con el de cualquier profesión honrosa que no perjudique al cumplimiento de su desempeño de la enseñanza, e incompatible con todo otro empleo o destino público. Art. 175. Ningún Profesor de establecimiento público podrá enseñar en establecimiento privado ni dar lecciones particulares, sin expresa licencia del Gobierno (Ley de Instrucción Pública, 1857, p.2)

contratación en tanto y en cuanto permitía el ejercicio docente de mujeres cualificadas a menor coste que los hombres (Cortada, 2000). Conviene también reseñar que a lo largo del s. XIX se produce un aumento de mujeres que entran en el mercado laboral y que esto pudo a su vez provocar cambios en las familias (San Román, 1998). Se necesitaban mayor número de escuelas de párvulos para dar asistencia a los hijos de las mujeres trabajadoras. No obstante, ese espacio (prácticamente feminizado en su totalidad), se asentaba en las características maternales y de cuidado atribuidas a las mujeres, justificando así que fuera considerado un trabajo propio de mujeres. Como indica San Román (1998):

No deja de resultar significativo que las posibilidades profesionales de la mujer comiencen a ensancharse en un trabajo que no solo refuerza la función maternal, sino que además resultaba ser el que menor cualificación exigía y, por tanto, el peor pagado. Además de una exigencia mínima de cualificación y peor retribuido (p.228).

Esto podría sugerir, como indica Rury (1989), que a medida que más mujeres se incorporaban al trabajo, especialmente en sectores menos cualificados y peor pagados, los salarios en estos sectores tendían a mantenerse bajos debido a la oferta laboral creciente y la percepción social del trabajo femenino.

La apertura y la obligatoriedad de la educación para las niñas y, por tanto, la creación de nuevas escuelas y necesidad de profesionales tampoco fue la causa principal de la entrada de la mujer como educadora. Sin embargo, es innegable que esta nueva realidad supuso un aumento de las maestras en el sistema educativo español.

Factores culturales e ideológicos

Las mujeres fueron cuestionadas desde múltiples ámbitos por su capacidad para hacerse cargo de escuelas, formar a niños o realizar otras labores que no fueran cuidar a su familia y el hogar. A pesar de las barreras, las mujeres tuvieron que ir poco a poco conquistando espacios masculinos. La aceptación de las mujeres en la profesión fue el resultado de su persistente lucha por ejercer una profesión cualificada, aunque la sociedad también valoraba cómo esta profesión complementaba y potenciaba el rol de género femenino.

El magisterio en España siguió desarrollándose por mujeres casadas, no existiendo legislación que regulase en sentido contrario, como pudo existir en otros países europeos antes referidos. Según Cortada (2002) en 1866 el porcentaje de maestras casadas era del 48,9% y en 1885 del 52,49%. La carrera docente para las mujeres en España no se veía frenada por el estado civil. Y es que la docencia para las mujeres era percibida como una extensión de las labores como madre y asentada en valores de crianza y cuidado.

Dentro de los aspectos culturales es importante destacar que la formación en las Escuelas Normales era de las pocas a las que las mujeres tuvieron acceso en el s. XIX. Tanto era así que algunas cursaban estos estudios con el objetivo de obtener un nivel cultural más alto sin plantearse la incorporación al trabajo docente (Gabriel, 1994). Para González Pérez (2010):

La enseñanza primaria era el único sector de las profesiones liberales cualificadas que se les permitía ejercer a las mujeres y, en este sentido, la carrera de magisterio monopolizaba las inquietudes culturales de este sexo. Los contenidos intelectuales que se les impartían armonizaban con las ideas más tradicionales sobre los parámetros que

debían regir la educación femenina, dada la parcela hacia la que dirigían las actividades las alumnas y las atribuciones pedagógicas que a nivel escolar se le conferían a las mujeres, en virtud de ese carácter innato de educadoras. Las escuelas normales, como opción de estudio, se constituyeron en un lugar atrayente para las mujeres con inquietudes intelectuales, por lo que en poco tiempo la docencia primaria pasó a ser mayoritariamente femenina (p.134).

Este párrafo ilustra cómo el magisterio era la única formación y profesión cualificada permitida según los cánones de la época. Esta circunstancia pudo haber sido un factor determinante en el aumento del número de docentes tituladas en la segunda mitad del siglo XIX.

Tabla 2. Distribución de maestros y maestras por titulación.

	ESCUELAS PÚBLICAS			
	1860		1880	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
Con título normal	106	-	297	-
Con título superior	1141	196	2.020	1.257
Con título elemental	6222	4052	6.794	5.097
Con certificado de aptitud	s/d	s/d	5.302	105
Sin título ni certificado	6413	614	878	167
TOTAL	13882	4862	15291	6626

Fuente: elaboración propia basada en el Anuario Estadístico de España 1860-1861(1862) y Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 (1883).

En la tabla 2, podemos comprobar que es mayor el número de maestros que ejercen sin titulación la profesión en ambos periodos. Se observa un incremento reseñable del número de mujeres con títulos para el ejercicio de la profesión. Destacamos el aumento de más de un 60% desde 1860 a 1880 en mujeres con título superior. No existen datos de maestras con título normal porque no será hasta 1882(con la aplicación de la Real Orden de 8 de junio de 1881) cuando se permita la entrada de las mujeres como maestras en las Escuelas Normales (Melcon,1992).

En cuanto a la situación política España (desde 1857 hasta 1900) es un país con cierta inestabilidad política ya que los gobiernos son breves, con gran alternancia y se producen revoluciones como la de 1868, establecimiento de la I República o la restauración de la monarquía. Todos estos cambios fueron influyendo, como no podría ser de otra forma, en la regulación de la formación y ejercicio de las maestras, habiendo cambios normativos respecto a su papel en la educación. Estas regulaciones que provocaron concesiones y/o restricciones en sus responsabilidades nos ayudan también a entender el proceso de feminización de la enseñanza en España.

La creación de Escuelas Normales para maestras no logró mejorar sustancialmente la calidad de la formación recibida, según diversos autores que coinciden en calificarla como mediocre. El curriculum de los maestros quedaba establecido con sus materias correspondientes en los artículos 68 y 69 (Ley de Instrucción Pública, 1857). En cambio, la formación de las maestras queda limitada a las materias de la primera enseñanza de niñas, elemental o superior. No existe mención a la posibilidad de formación para ser docente de escuelas normales. A pesar de la intención de elevar el nivel formativo de las docentes, la realidad mostró que la enseñanza proporcionada era muy básica. Esa escasa formación que relegaba para las mujeres los conocimientos científicos y potenciaba las materias sobre aspectos del hogar (González Pérez, 2010; Rodríguez-Álvarez et al., 2025). Hasta la década de los 80 del s. XIX en las Escuelas Normales de Maestras no se impartían asignaturas como Ciencias naturales, Física, Geometría, ni nociones de Comercio e Industria (Ballarín, 1989; Melcón, 1992). Esto restringía la formación tanto de maestras como alumnas, perpetuando el rol de género y los estereotipos, al entenderse que las mujeres no tenían necesidad de aprender conocimientos fuera de los necesarios para la realización de tareas domésticas. El pensamiento imperante en la época entendía el hogar como el hábitat natural, el trabajo de la mujer fuera de casa no era bien visto y las profesiones que podían ejercer se justificaban como una extensión de su esfera privada y su relación con los cuidados, la crianza y la maternidad (Rodríguez-Álvarez et al., 2025).

Asimismo, existen una serie de hitos políticos e ideológicos que fueron germen de una visión más aperturista y progresista sobre el papel de la mujer a la docencia. Aunque no desde un punto de vista legal, ya que la creación de escuelas para maestras fue dejada a discreción y excluida, la Revolución de 1868 y el Sexenio Revolucionario se podría considerar un momento crucial respecto a las ideas sobre la educación de la mujer. Durante esta etapa, se intentaron introducir los ideales progresistas en la educación, especialmente en términos de libertad de enseñanza y la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria. Sin embargo, estos esfuerzos resultaron en avances limitados para la instrucción pública de la mujer. Para Scanlon (1987) “El decreto del 9 de diciembre de 1868 restableciendo las Escuelas Normales indicó que las de maestras se creasen «donde fuese conveniente» y excluyó específicamente, por razones económicas, la creación de un puesto de inspectora” (p.195).

A pesar de este panorama desalentador, se destacan las iniciativas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer⁸ y la Escuela de Institutrices⁹, si bien inicialmente beneficiaron a un número limitado de mujeres. Estas iniciativas fueron importantes por desafiar el concepto tradicional de la educación de la mujer y sentar las bases para futuros cambios en la instrucción pública (Ballarín, 1989; Colmenar, 1994).

Por otro lado, el proyecto de Ley de Primera Enseñanza de Montejó y Robledo (1871) representó una mejora de las oportunidades profesionales para las mujeres (Colmenar, 1994; Scanlon, 1987). Este proyecto estableció que el profesorado de las Escuelas Normales de Maestras fuera exclusivamente femenino y equiparó los sueldos entre maestros y maestras. Igualmente, amplió el plan de estudios para las maestras,

⁸ Fue fundada por Fernando de Castro en 1870 y ofrecía a las mujeres de clase media oportunidades de formación cultural, científica y profesional. Sin embargo, esta oportunidad formativa no fue universal ya que las mujeres de clase baja no podían acceder por el coste de la misma (Sánchez y Hernández, 2008)

⁹ Institución privada fundada por Fernando de Castro en 1869. Su objetivo era impartir a las mujeres una educación integral intelectual, moral y social a aquellas que iban a dedicarse a la enseñanza (Flecha, 1996)

incluyendo materias como economía política y derecho civil. Aun así, esta ley no llegó a aprobarse por falta de apoyo.

Para observar la evolución cuantitativa de la presencia de maestras en comparación con los maestros en los centros educativos durante las décadas abordadas, la siguiente tabla ilustra el número de docentes según la titularidad de las escuelas en tres periodos: 1860, 1870 y 1880.

Tabla 3. Distribución de maestros y maestras en escuelas públicas y privadas.

	1860		1870		1880	
	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras	Maestros	Maestras
Públicos	13882	4862	14904	6288	15291	6626
Privados	1592	1710	2497	2742	2680	3201
Total	15474	6572	17401	9030	17971	9827

Fuente: elaboración propia basada en el Anuario Estadístico de España 1860-1861 (1862), Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1870 (1876) y Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880 (1883).

Se observa que hay un aumento tanto de maestros como de maestras. Sin embargo, si nos fijamos en los datos de maestras de 1860 y 1870 existe incremento de casi un 50% en el total de maestras. Entre 1870 y 1880 el aumento también es mayor, proporcionalmente, en las maestras. En cuanto a los hombres, existe un crecimiento en el número de maestros, aunque a un ritmo más lento que en el caso de las maestras. No obstante, siguen siendo mayoría.

A lo largo de los años 80 del siglo XIX, las ideas krausistas empiezan a estar presentes incluso en los primeros años de la Restauración. Pese a ello, dichas ideas no se consolidan de manera efectiva hasta la llegada al poder de Sagasta en 1881, lo que marcó un cambio significativo en la educación nacional. En la Real Orden de 8 de junio de 1881, tras décadas de diferencias en la formación entre los futuros maestros y futuras maestras en las Escuelas Normales se realiza una unificación de plan de estudios. Las mujeres recibirán la misma formación que los hombres, aunque todavía existían algunas asignaturas de materias vinculadas al hogar (González Pérez, 2010). En 1882, el Real Decreto de 17 de marzo estableció que la educación de las escuelas de párvulos era una tarea de las mujeres (Ballarín, 1989; Scalón, 1987). El Real Decreto destaca las aptitudes de las mujeres, como su papel en la familia y su instinto afectuoso, hacia los niños para justificar de manera rotunda su rol en la enseñanza infantil. Si bien las mujeres ganaron espacio en el sistema educativo asumiendo la educación y dirección de las escuelas de párvulos, esa concesión se apoya en ese ideal maternal de la mujer.

Siguiendo con los cambios normativos con influencia directa en las docentes, Escolano (1982) destaca la reforma producida en 1882¹⁰. Una reforma que pretendió fomentar un nuevo perfil de maestra, incluyendo contenidos científicos y humanísticos, un examen de

¹⁰ Real Orden 27 de agosto de 1882 aprobando el reglamento de la Escuela Normal de Maestras

admisión a los estudios, que el profesorado de las escuelas normales fuera mixto y universitario, mayor dotación de recursos en las escuelas y evaluaciones en lugar de exámenes tradicionales.

Posteriormente, en 1888 se aprueba un Reglamento que concede prioridad en el nombramiento de maestras para las escuelas incompletas mixtas no sin fuertes resistencias y discusiones.

Art.65. A los concursos para la provisión de las escuelas incompletas de asistencia mixta, podrán presentarse aspirantes de uno y otro sexo; pero será nombrada la maestra a quien corresponda entre las aspirantes a tenor de lo establecido en los artículos anteriores, y solo habrá lugar al nombramiento de maestros en el caso de que no las solicite maestra alguna (Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 2 de noviembre, 1888, p.951)

Las maestras conquistaron de nuevo un espacio, pero siendo este cuestionado y con fuertes críticas tanto de maestros como de políticos de la época. Así, el Reglamento de provisión de escuelas de 7 de septiembre de 1899 eliminó la preferencia absoluta de las maestras en los nombramientos para escuelas incompletas mixtas, estableciendo en su lugar un criterio formalmente paritario. Sin embargo, en la práctica, se seguía favoreciendo el nombramiento de maestras (Cortada, 2000).

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos intentado dar respuesta a la pregunta que nos planteamos: ¿cómo y por qué las mujeres comienzan a ejercer la profesión docente en España? Será en estas líneas donde se recapitulen aquellos aspectos que ayudan a responder a la pregunta que ha sido el origen de este estudio.

La legislación que hemos recopilado viene a confirmar la influencia de estas normas sobre el acceso a la profesión de las mujeres. A nivel normativo, hay tres momentos de suma importancia e influencia en la presencia de la mujer como docente. La Ley Moyano (1857) la obligatoriedad de la enseñanza primaria para ambos sexos y el reconocimiento explícito del ejercicio docente de las mujeres; en 1882 la apuesta por las mujeres como responsables de las escuelas de párvulos frente a los hombres (Real Decreto de 17 de marzo); y, por último, la prioridad de contratación de mujer para las vacantes en escuelas incompletas mixtas (Reglamento para la ejecución del Real Decreto de 2 de noviembre de 1888).

Para Cortada (2000) se pueden identificar dos fases en la segunda mitad del S. XIX, atendiendo a estos elementos legislativos, que se encuentran intrínsecamente ligadas a factores demográficos y de acceso, que delinean un proceso complejo y multifacético de inclusión y reconocimiento de las mujeres en la esfera educativa:

- La primera fase impulsada por la aplicación de la Ley Moyano dio lugar a la obligatoriedad en la creación de escuelas exclusivas para niñas. Esto generó una demanda creciente de maestras para abrir y gestionar estas instituciones. Inicialmente, entre 1855 y 1865, hubo un aumento notable del 15% en el número de maestras, representando un 34% del total de docentes. Sin embargo, tras la apertura inicial de estas escuelas, esta cifra comenzó a descender ligeramente

debido a que su empleo estaba restringido a estas instituciones específicas, disminuyendo del 34% al 31% en el año 1870 (Cossío, 1915).

● La segunda fase, que tuvo lugar a partir de la década de 1880, marcó un hito en la ocupación de espacios tradicionalmente masculinos por parte de las mujeres. En 1885, las mujeres ya representaban el 35% de los maestros (Cossío, 1915). Un evento relevante dentro de esta etapa fue la oportunidad otorgada en 1882 para que las mujeres pudieran asumir roles de dirección en las escuelas de párvulos (Colmenar, 1991). Además, en 1888 con la aprobación de la priorización de contratación de maestras para las escuelas mixtas incompletas, una práctica que, aunque formalmente derogada en 1899, continuó siendo la norma de facto. Un paso importante en esta fase fue la regulación de la igualdad salarial en 1883, que marcó un avance considerable hacia la igualdad de género en el ámbito educativo. Estos cambios reflejan un progreso gradual hacia la inclusión y reconocimiento de las mujeres en la profesión docente durante el siglo XIX en España.

Estas fases son causa y consecuencia de elementos culturales, sociales e ideológicos a los que conviene considerar para comprender la incorporación de la mujer como docente. Y es que, la feminización del magisterio y su impacto en la percepción y prestigio de la profesión docente es compleja y varía significativamente según el contexto histórico, cultural y social de cada país. Lo mismo sucede con la formación docente. En España, la Ley de Instrucción Pública (1857) ya abordaba la existencia de maestras en el sistema educativo, pero su formación no fue asunto prioritario hasta los años 80 del s. XIX (Ballarín, 1989). Fue entonces cuando se producen regulaciones y ampliaciones de su formación más allá del conocimiento de las propias materias a impartir.

En muchos lugares, la feminización de la docencia ha estado históricamente ligada a la valoración social de los roles tradicionalmente asociados con las mujeres, como el cuidado y la educación de los niños. En España, el mayor ejemplo normativo de esta visión maternal de la docencia se produce con la regulación de 1888 sobre las escuelas de párvulos (Ballarín, 1989; Scalón, 1987)

La influencia de las docentes en mantener el *status quo* se observa en cómo han transmitido valores culturales y sociales a través de la educación. La formación recibida por las docentes, centrada frecuentemente en habilidades pedagógicas y en el desarrollo moral y social de los estudiantes, ha contribuido históricamente a reproducir normas de género y roles sociales dentro de las aulas y más allá (Evans, 1992, Mattingly, 1990, Purvis, 1981, Scanlon, 1987). La docencia se percibía como una extensión de las responsabilidades domésticas y maternas, más que como una disciplina académica que requería formación universitaria rigurosa. (Rodríguez-Álvarez et al., 2025; Weiler, 1989).

La feminización del magisterio ha sido tanto una consecuencia de las normas de género como una fuerza que ha moldeado y continuado reproduciendo dichas normas en las sociedades contemporánea. Comprender estas dinámicas es crucial para avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa, donde el magisterio sea valorado por su contribución esencial al desarrollo humano y social en todas sus dimensiones.

Tras el recorrido histórico y el análisis de factores no podemos olvidar que detrás de esta historia colectiva había historias de vida individuales. Las maestras desafiaban (muchas veces sin ser conscientes) los códigos de género dominantes. Adquirieron un nivel de autonomía que otras mujeres no lograban alcanzar un alto protagonismo social en los municipios donde ejercían, combinaban responsabilidades domésticas y profesionales, mostraban tenacidad y aspiraciones profesionales, y se enfrentaban a

contenciosos para hacer oír su voz. Desarrollaban habilidades negociadoras y resistencia individual, lo que contribuía a forjar una identidad profesional sólida y establecer redes de solidaridad y participación colectiva efectivas (Cortada, 2002).

Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00/AEI/0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias bibliográficas

- Albisetti, J. C. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History of education*, 22(3), 253-263. <https://doi.org/10.1080/0046760930220305>
- Apple, M. (1990). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica* (pp. 55-78). Universitat de València.
- Ballarin, P. (1989). La educación de la mujer en el Siglo XIX. *Historia De La Educación*, 8, 245-260. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837>
- Berrio, J. R. (1976). El método histórico en la investigación histórica de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 34(134), 449-475. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol34/iss134/1>
- Cortada, E. (2002). Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX. *Ayer. Revista De Historia Contemporánea*, 45(1), 224-250. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/cortada-hostilidad-negociacion-y-conciencia-profesional/2687>
- Cortada, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿Concesión o logro profesional? *Historia social*, 38, 35-55. <http://www.jstor.org/stable/40340735>
- Chuinneagáin, S. (1998). *Catherine Mahon: first woman president of the INTO*. Irish National Teachers' Organization.
- Colmenar, C. (1994). Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la etapa de la Restauración. *Revista Complutense de educación*, 5(2), 47-58. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220047A>
- Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: Su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia De La Educación*, 10, 89-105. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6914>
- Cossío M. B. (1915). *La Enseñanza Primaria en España*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional. Institución Libre de Enseñanza. <https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=402143>

- Danylewycz, M. y Prentice, A. (1984). Teachers, gender, and bureaucratizing school systems in nineteenth century Montreal and Toronto. *History of Education Quarterly*, 24(1), 75-100. <https://doi.org/10.2307/367994>
- Dirección General de Instrucción Pública (1876). *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1870*. Imprenta y Fundición de Manuel Tello. <https://patrimoniodigital.ucm.es/s/patrimonio/item/444403>
- Dirección General de Instrucción Pública (1883). *Estadística General de Primera Enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*. Imprenta y Fundición de Manuel Tello. <https://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=483410>
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1982/re269/re269-04.html>
- Flecha, C. (1996). Los "estudios para la mujer" en la España decimonónica. *Cuestiones pedagógicas*, 12, 277-288. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/12/art_20.pdf
- Fiorucci, F., Pérez Navarro, C., Batista, P., Espinoza, G. A., y Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de historia de América*, (163), 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Evans, W. G. (1992) Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales, *History of Education*, 21(2), 189-204. <https://doi.org/10.1080/0046760920210206>
- González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&tlng=es.
- González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX: la formación inicial de las maestras españolas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 133-143. <https://portalciencia.ull.es/documentos/5ea21c0a2999521f7d522a72>
- Grumet, M. (1981). Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching. *New Political Science*, 2(3), 91-11. <https://doi.org/10.1080/07393148108429534>
- Hernández Díaz, J. M. (1986). El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868). *Studia historica. Historia contemporánea*, 4, 7-31. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/0213-2087/article/view/6501>
- Jimenez Sureda, M. (2009). La mujer en la esfera laboral a lo largo de la historia. *Manuscripts* 27, 21-49. <https://raco.cat/index.php/Manuscripts/article/view/181204>
- Junta General Estadística (1862). *Anuario Estadístico de España 1860-1861*. Imprenta Nacional.
- Larson, M.S. y Beals, K. (2024). La profesión docente en Estados Unidos: consideraciones sobre la carencia de un sistema educativo y sus efectos. En H. Monarca (Coord.),

-
- Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 162-193). Dykinson – CLACSO.
- Ley de Instrucción Pública (1857, 9 de septiembre). Gaceta de Madrid, nº 1710. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Lorenzo, J. A. (1996). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 107-139. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202120107A/16649>
- Mattingly, P. H (1990). Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica* (pp. 36-77). Universitat de València.
- Melcón, J. (1992). *Formación del profesorado en España 1837-1914*. Ministerio de Educación y Ciencia
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/
- Purvis, J. (1981) 'Women's life is essentially domestic, public life being confined to men' (Comte): Separate Spheres and Inequality in the Education of Working-class Women, 1854-1900, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 10(4), 227-243 <https://doi.org/10.1080/0046760810100401>
- Rodríguez Álvarez, M., Monarca, H., Mottareale, D. y Puertas Yañez, A. (2025). El «perfil de maestra» promovido por la literatura pedagógica en la España isabelina. *Historia y Memoria de la Educación*. <https://doi.org/10.5944/hme.22.2025.37501>
- Sánchez, L., y Hernández, J. L. (2008). La Asociación para la Enseñanza de la Mujer: una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936). *Papeles salmantinos de educación*, (10), 225-244. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=29441&lang=es>
- Santander, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (26), 57-104. <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9469>
- San Román, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- Scanlon, G. M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación*, 6. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la.pdf?sequence=1
- Scott, J. (1993). Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Fraisse y M. Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo xix* (pp. 424-461). Madrid.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-123. <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4a-LeyMoyano.pdf>
- Puelles Benítez, M. D. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15

-
- Van Essen, M. (1999). Strategies of women teachers 1860–1920: feminization in Dutch elementary and secondary schools from a comparative perspective. *History of Education*, 28(4), 413-433. <https://doi.org/10.1080/004676099284546>
- Weiler, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *The Journal of Education*, 171(3), 9-30. <https://www.jstor.org/stable/42742161>



Revestimiento en baño

Vivienda particular, diseño proporcionado por la dueña de casa.
Dimensiones: 2,20 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2023.

El Programa Potenciar Trabajo desde la relación entre la educación y el trabajo

The Potenciar Trabajo Program from the relationship between education and work

Lorena Luz Sguigna¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/3ld7uuct0>

Resumen

El siguiente artículo tiene por objetivo general analizar las características del Programa Programa Nacional de Inclusión Socioproductiva y Desarrollo Local “Potenciar Trabajo”, poniendo eje en la vinculación y los debates en torno al mundo de la educación y el trabajo. Desde un enfoque teórico-metodológico cualitativo anclado en la educación con perspectiva de género abordamos ciertos aspectos centrales de la articulación entre ambas esferas, posicionándonos desde la perspectiva de las políticas públicas, en diálogo con las organizaciones de la economía popular. Como eje de análisis, tomamos los aspectos normativos del Programa Potenciar Trabajo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y una entrevista realizada a una referente de la economía popular. El período de tiempo abordado se extiende desde el 18 de marzo del 2020, momento en que se produjo la sanción del Programa, hasta el 18 de marzo del 2022. Es decir, dos años desde la fecha de sanción. Los resultados obtenidos constituyen un avance inicial que problematiza el programa seleccionado, en articulación con las discusiones sobre la educación y el trabajo.

Palabras clave: trabajo; educación; Potenciar Trabajo

Abstract

The following article aims to analyze the characteristics of the National Program for Socio-productive Inclusion and Local Development "Potenciar Trabajo", focusing on the link and debates around the world of education and work. From a qualitative theoretical-methodological approach anchored in education with a gender perspective, we address certain central aspects of the articulation between both spheres, positioning ourselves from the perspective of public policies, in dialogue with organizations of the popular economy.

¹ Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario y Especialista Docente en Políticas Socioeducativas. Becaria doctoral del CONICET y Doctoranda en Ciencias de la Educación por la UBA. Argentina. lorena.sguigna@gmail.com

As an axis of analysis, we take the normative aspects of the Potenciar Trabajo Program dependent on the Ministry of Social Development of the Nation and an interview conducted with a representative of the popular economy. The period of time addressed extends from March 18, 2020, when the Program was sanctioned, until March 18, 2022. That is, two years from the date of sanction. The results obtained constitute an initial advance that problematizes the selected program, in articulation with the discussions on education and work.

Keywords: job; education; enhance work

Introducción

El presente artículo persigue como objetivo general analizar el Programa Nacional de Inclusión Socio productiva y Desarrollo Local “Potenciar Trabajo” centrándonos en la relación entre educación y trabajo. Nos preguntamos por este singular programa, en cuanto busca generar estrategias para mejorar el empleo e impulsar propuestas productivas por medio de la finalización de estudios, la formación laboral y la capacitación en oficios. Entre las preguntas problemas que nos planteamos, enumeramos las siguientes: ¿cuáles son las características generales del programa? ¿cuáles son sus componentes formativos? ¿qué concepción de trabajo sustenta? ¿se menciona el trabajo de cuidado? ¿Qué rol poseen los saberes de los trabajadores/as en la formación/capacitación?

Estas preguntas han sido desarrolladas a partir de un enfoque teórico- metodológico cualitativo anclado en el campo de la educación con perspectiva de género. El período de tiempo seleccionado se extiende desde el 18 de marzo del 2020, momento en que se produjo la sanción del Programa “Potenciar Trabajo”, hasta el 18 de marzo del 2022. Es decir, dos años desde la fecha de sanción. Los resultados obtenidos fueron construidos a partir de la triangulación de las siguientes fuentes de información:

- Resolución 121/2020 del Ministerio de Desarrollo Social, “Programa Nacional de Inclusión Socio-Productiva y Desarrollo Local Potenciar Trabajo”.
- Resolución 1868/2021 del Ministerio de Desarrollo Social, “Lineamientos generales y operativos del Programa Potenciar Trabajo”.
- Entrevista realizada a una referente de la economía popular.
- Información recabada del sitio web del Programa Potenciar Trabajo.

La entrevista fue realizada el día 3 de marzo del 2022 a una referente de la economía popular de la ciudad de Rosario. Entendemos a la entrevista (Guber, 2001) como relación social, como espacio de construcción intersubjetiva, como posibilidad de producción colectiva. No se trata de implementar la técnica de la entrevista para corroborar datos o relatos (Bonvillani, 2022) sino para producir nuevos saberes, es decir conocer las afectaciones específicas y situadas que los acontecimientos imprimen en la vida de los sujetos que lo experimentan. Así, optamos por realizar una entrevista semiestructurada, abriéndonos a la escucha atenta y detallada de lo que la entrevistada

relata. Utilizamos como instrumento específico un guión de temas abiertos, flexibles y dinámicos, para abordar los siguientes ejes: características del Programa “Potenciar Trabajo”, implementación en el territorio, aspectos generales de las líneas que impulsan, formación o capacitación que desarrolla. Para resguardar la identidad de la entrevistada, optamos por presentarla de forma anónima. La elección de la referente se hizo en función de su trayectoria en el campo de la economía popular, la militancia social y la gestión en instituciones públicas de la ciudad de Rosario. A su vez, hacemos referencia a dos resoluciones emitidas por el Ministerio de Desarrollo Social en el año 2020 y 2021 y a la información disponible durante el año 2022 en la página web del Programa Potenciar Trabajo. Así, el presente artículo busca brindar un análisis del programa mencionado, tomando las resoluciones nombradas, la información oficial y la entrevista realizada. Desde una mirada situada, ponemos el foco en la ciudad de Rosario y en la experiencia brindada por una referente de la economía popular de dicha localidad. Su mirada es de suma importancia para pensar los procesos de implementación de los programas, en la medida que brinda una visión que articula su trayectoria como militante social con la responsabilidad de implementar una política pública.

La relación entre Educación – Trabajo es fuente de múltiples debates y controversias teóricas. En el presente artículo, abordamos ciertos aspectos centrales del vínculo y de las discusiones que se dan entre ambas esferas, posicionándonos desde la perspectiva de las políticas públicas, en diálogo con las organizaciones de la economía popular.

El Programa Potenciar Trabajo es sancionado el 18 de marzo del 2020, momento que se decreta una pandemia a nivel mundial que atraviesa, conmueve y desestructura a la sociedad en general y, a su vez, profundiza la crisis mundial en la que nos encontramos inmersos (Levy y Guelman, 2021). Se trata de un programa de transferencia de ingreso donde los sujetos involucrados tienen que participar en alguna de las cuatro líneas previstas: proyectos socio-productivos, proyectos socio-laborales, proyectos socio-comunitarios y/o terminalidad educativa.

En el cruce entre los aportes teóricos y las resoluciones del Programa Potenciar Trabajo, abordamos las implicancias de la utilización de ciertos conceptos, la noción de trabajo que sustenta, las características de los proyectos en relación con la economía social, las proyecciones de la línea terminalidad educativa, entre otros. Los resultados constituyen una aproximación inicial, un primer acercamiento al análisis del Programa seleccionado, en vínculo y discusión con la educación y el trabajo. El marco temporal se extiende desde marzo del 2020 hasta marzo del 2022, o sea, los primeros dos años de implementación.

Partimos de concebir a la educación y el trabajo como un derecho social, siendo el Estado el responsable de invertir recursos en educación para “restituir, profundizar y ampliar las posibilidades de ejercer este derecho que, obviamente tiene impacto en las trayectorias laborales y personales de los/as trabajadores/as” (Levy, 2019: 1). Así, la educación como un derecho humano fundamental es esencial para garantizar otros derechos, como es la inserción laboral y condiciones dignas de trabajo.

Finalmente, el presente artículo se encuentra estructurado en tres partes. La primera de ellas brinda un conjunto de coordenadas conceptuales que orientan el análisis del Programa, entre las que se encuentran: trabajo, trabajo doméstico y de cuidado,

empleabilidad, economía social y popular y educación/formación. En la segunda parte, se presenta un análisis del Programa, centrándonos en la relación entre educación y trabajo. Para concluir, en el tercer apartado se exponen reflexiones generales a modo de conclusiones provisionales.

Desarrollo

La relación entre el trabajo y la educación es fuente de múltiples debates y controversias. A lo largo del tiempo, se han desenvuelto diferentes miradas y concepciones en torno al vínculo existente entre ambas esferas, que se encuentran atravesadas por intereses políticos, económicos y sociales. En este sentido, consideramos que el vínculo entre la educación y el trabajo debe abordarse como un proceso y un fenómeno social que se encuentra en conexión con el contexto social, histórico y político en el que está inmerso (Guelman y Levi, 2021).

En el presente apartado articulamos cinco palabras claves que arrojan coordenadas conceptuales para el análisis del Programa Potenciar Trabajo. Ellas son: trabajo, trabajo doméstico y de cuidado, empleabilidad, economía social y popular, educación/formación.

Para comenzar a delimitar la concepción de trabajo, partimos de los aportes de Antunes, quien posee una “concepción abarcativa y ampliada del trabajo, que lo contempla tanto en su dimensión colectiva como en la subjetiva, tanto en la esfera del trabajo productivo como improductivo, material como inmaterial, así como en las formas asumidas por la división sexual del trabajo, por la nueva configuración de la clase trabajadora” (Antunes, 2005:178). El trabajo como actividad humana central de la vida de las personas contempla a un gran abanico de actividades, tareas y procesos. Durante la sociedad salarial, se naturaliza el uso del término trabajo como sinónimo de empleo, pero este último se restringe a la relación asimétrica entre un empleado y un jefe y se encuentra mediado por el cobro de un salario. A su vez, en el sistema capitalista “ser trabajadores/as” se asimila a formar parte de la Población Económicamente Activa y se reduce al trabajo remunerado, es decir, el que se desarrolla a través de la venta de la fuerza de trabajo en el mercado a cambio de dinero (Levy, 2019). Dichas posturas resultan acotadas, ya que desestiman e invisibilizan múltiples trabajos desarrollados en la sociedad, como el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado y el trabajo desarrollado en la órbita de la economía popular.

El aporte de la perspectiva feminista en torno al trabajo doméstico y de cuidados resulta clave para pensar la noción de trabajo. Como consecuencia de la división sexual del trabajo imperante en la sociedad capitalista y patriarcal, se invisibiliza y desestima la importancia de esta labor llevada a cabo fundamentalmente por las mujeres, ocultando su importancia para el bienestar social. En este sentido, el trabajo no es sólo aquel que se vincula a los ámbitos productivos y remunerados, sino que también debe considerarse las actividades, procesos y tareas que garantizan la reproducción social (Pautassi, 2007), como las funciones relacionadas con la maternidad, el cuidado de los/as niños/as, adultos/as mayores, personas con discapacidad, entre otros.

La economía feminista (Rodríguez Enríquez, 2012) puso de manifiesto que el trabajo de cuidado garantiza el sostenimiento de la fuerza de trabajo, siendo crucial para la generación de valor económico y la reproducción del sistema económico y social. Por otro lado, si bien la distinción entre los trabajos productivos y los trabajos reproductivos fue necesaria en un momento histórico para darle visibilidad al trabajo oculto de las mujeres, hay perspectivas que plantean que en la actualidad es central superar la dicotomía (Timpanaro y Spinoza, 2019) entre dichas esferas. Así, teniendo en cuenta que el cuidado se vincula a todo aquello que garantiza la sostenibilidad de la vida, podemos sostener que “el trabajo reproductivo es productivo, económico y generador de valor” (Guelman, Palumbo, Downar, 2021: 2).

Suchis (2020) nombra cuatro actores que deberían estar involucrados en la provisión de cuidados: la familia, el Estado, el mercado y la comunidad. Este último es el eslabón menos estudiado y reconocido en la provisión de cuidados, aunque tienen un rol fundamental en amplios sectores de la sociedad. Incluye diferentes formas de militancia y activismo social, que se ocupan de las necesidades no resueltas en el territorio y se encuentra vinculado al cuidado de niños/as en guarderías, merenderos, comedores comunitarios, apoyo escolar, entre otros.

Para dar cuenta de la heterogeneidad y complejidad de los regímenes laborales actuales en la Argentina, describimos el concepto de economía popular. Se trata de procesos y actividades que, estando inscriptas en la economía capitalista, pretenden garantizar la reproducción ampliada de la vida. En este sentido, Sarria Icaza y Tiriba, afirman que la economía popular es “el conjunto de actividades económicas y de prácticas sociales desarrolladas por los sectores populares, orientadas a garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas, materiales y no materiales, con la utilización de su propia fuerza de trabajo y de los recursos disponibles” (Guelman, 2018: 55 - 56). Siguiendo a Guelman (2018) podemos sostener que las formas de trabajo desarrolladas en el marco de la economía popular difieren de las relaciones salariales típicas, bajo el régimen del mercado y de la ganancia en términos individuales. Las mismas buscan construir una economía de trabajo que se encuentra en contraposición a la economía del capital. En los proyectos productivos de carácter colectivo que construyen, hay una concepción amplia de trabajo, que se alejan de los intereses de acumulación privada y donde se establecen vínculos que se diferencian de la relación capital-trabajo. A su vez, Levy y Bermúdez (2012) sostienen que la economía social y solidaria busca construir otra economía, donde el trabajo posee supremacía respecto al capital. Está compuesta por unidades económicas formadas por trabajadores/as que cooperan en la producción de bienes y servicios, desarrollan una distribución con inclinación igualitaria de los mismos y toman las decisiones de modo democrático.

A continuación, hacemos referencia al concepto de empleabilidad, ya que nos resulta útil para el análisis del Programa Potenciar Trabajo. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) sostiene:

la empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de “aprender a aprender” con vistas al nuevo mercado de trabajo y las

nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología (OIT, 2000:22).

Esta perspectiva se instala en la década del 90 y tiene su origen en las Teorías del Capital Humano. En la misma, el trabajo queda reducido al empleo y es empleado como sinónimo. Como sostiene Levy y Bermúdez (2012) el concepto de empleabilidad posee un efecto estigmatizante que se vincula a la responsabilidad del trabajador/a o del desocupado/a en relación a su situación laboral, no teniendo en cuenta que la desocupación es una problemática relacionada con variables macroeconómicas que exceden al campo de acción del trabajador/a y no puede reducirse a cuestiones individuales.

Para finalizar con el marco teórico, resulta importante resaltar que “la educación es un derecho social, un derecho humano que no prescribe con la edad y que el Estado es el responsable de generar las condiciones para que todos y todas podamos acceder al ejercicio efectivo de este derecho. El trabajo y la formación profesional también son derechos sociales que están plasmados en la Constitución Nacional” (Levy, 2019: 2).

Discusión

El Programa Nacional de Inclusión Socio-Productiva y Desarrollo Local -Potenciar Trabajo- tiene por objeto

contribuir al mejoramiento de la empleabilidad y la generación de nuevas propuestas productivas, a través de la terminalidad educativa, la formación laboral, la certificación de competencias, así como también la creación, promoción y fortalecimiento de unidades productivas gestionadas por personas físicas que se encuentren en situación de alta vulnerabilidad social y económica, con la finalidad de promover su inclusión social plena y mejoramiento progresivo de ingresos con vistas a alcanzar la autonomía económica (Resolución MDS 121/2020).

La autoridad de aplicación es el Ministerio de Desarrollo Social, quien delega dichas facultades en el titular de la Secretaría de Economía Social. A su vez, las diferentes Secretarías del Ministerio pueden impulsar proyectos específicos destinados a la población que se encuentra enmarcada en el programa, que deberán contar con el aval de la Secretaría de Economía Social. Se inscribe en la Resolución MDS 121/2020, publicada en el Boletín Nacional el 20 de marzo del 2020.

El Programa Potenciar Trabajo comprende a los titulares que se encontraban enmarcados en los padrones del Programa “Hacemos Futuro” y del Programa “Proyectos Productivos Comunitarios”, unificando la iniciativa. A continuación, hacemos alusión a algunos aspectos básicos al primero de ellos, ya que resulta interesante para pensar ciertas rupturas.

El Programa Hacemos Futuro surge a principios del año 2018 en el gobierno de Mauricio Macri con una fuerte impronta relacionada con la descolectivización (Arcidiácono y Bermúdez, 2018; Levy, 2010) de los procesos formativos y laborales, vinculadas al

impulso y el desarrollo de cooperativas, que se había desenvuelto en la etapa Kirchnerista. Dicho Programa incorpora la terminalidad educativa como obligatoria desde sus inicios y promueve trayectorias individuales de capacitación. En este período, el trabajo deja de ser un aspecto central de la política pública y los proyectos cooperativos pasan por un proceso de deslegitimación instalada desde el Estado Nacional (Hopp, 2017).

La Resolución MDS 121/2020 del Programa “Potenciar Trabajo”, establece que la implementación se desarrolla en todo el territorio nacional mediante dos tipos de prestaciones: el salario social complementario y el otorgamiento de subsidios y/o créditos ministeriales. El primero es una prestación económica de carácter individual, periódica y con una duración determinada, que busca aportar a la satisfacción de las necesidades básicas de la persona y su grupo familiar. La segunda prestación se relaciona con el otorgamiento de subsidios y/o créditos ministeriales a las Unidades de Gestión, conformadas por gobiernos provinciales, municipales, universidades y organizaciones de la sociedad civil sin fines de lucro, con el fin de garantizar la puesta en marcha y el desarrollo de los proyectos que se ejecuten en el contexto del Programa. En este sentido, se visualiza que el financiamiento proviene de fuentes ministeriales y subsidios o créditos no bancarios. A su vez, el salario social complementario constituye una transferencia monetaria que se concibe como complemento del trabajo de la economía popular (Hopp, 2017) y el subsidio es un mecanismo que tiene como objeto asegurar una determinada obligación de parte de los/as trabajadores/as que lo perciben (Levy, 2010).

Los sujetos que forman parte del Programa Potenciar Trabajo tienen que participar de alguna de las cuatro líneas previstas: proyectos socio-productivos, proyectos socio-laborales, proyectos socio-comunitarios y/o terminalidad educativa. El grupo de participantes que se encuentran al interior de las unidades de gestión y/o unidades de certificación son llamados “grupos de trabajo”. Esta perspectiva posibilita establecer una diferencia sustancial con el Programa “Hacemos Futuro”, ya que se aleja de la visión individual para establecer proyectos y espacios colectivos.

Ahora bien, en el Programa Potenciar Trabajo se afirma en reiteradas ocasiones que se pretende mejorar la “empleabilidad” de los “beneficiarios”. Esta concepción tiene sus orígenes en las Teorías del Capital Humano, resurge con fuerza en la década del 90 y se mantiene su continuidad a la hora de pensar algunos programas. La misma responsabiliza al trabajador de su situación social y económica, signada por la vulnerabilidad, reduciéndolo a una problemática individual y no a cuestiones macroeconómicas que lo exceden ampliamente. En esta línea resurge el argumento meritocrático del liberalismo clásico que responsabiliza al sujeto de su condición socio-económica, invisibilizando las diferencias de origen, capital cultural, género, posibilidades de acceso a formaciones, entre otras, que posicionan de modo diferente a las personas en relación al mercado laboral (Levy, 2010; Guelman y Levy, 2005, 2009). Este enfoque resulta problemático, ya que no tiene en cuenta las desigualdades sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad capitalista. A su vez, nombra a los destinatarios como “beneficiarios”, marcando un alejamiento de la perspectiva de ciudadanos de derechos. En los criterios de ingreso, se establece que los/as titulares deben estar en estado de vulnerabilidad social y/o desenvolverse en alguna actividad de

la economía popular, poniéndose de manifiesto el carácter focalizado (Guelman y Levy, 2005) de esta política pública.

En cuanto a los componentes formativos, el Programa Potenciar Trabajo hace referencia a la educación formal cuando alude a la Terminalidad Educativa, estableciéndose que el Ministerio de Desarrollo Social debe articular con el Ministerio de Educación de la Nación, con los Ministerios Provinciales y con otros organismos, con el fin de garantizar el acceso a las instituciones educativas de aquellos/as personas que no finalizaron los estudios primarios o secundarios. Al consultarle sobre la línea “terminalidad educativa”, una referente de la economía social sostiene:

Está dirigida para los que quieren terminar la escuela, pero es elección, a diferencia de la gestión pasada que era obligación, y muchos que se alejaron por eso, porque no hay un puente intermedio, el que se alejó de las instituciones (...) no lo hace por plata, o sea, vuelve si hay algo que le interese o alguien que lo acompañe, lo apoye, lo sostenga, sino es muy difícil (Entrevista a referente de la economía social, 2022).

Este fragmento resulta interesante para pensar en el vínculo existente entre el ejercicio de un derecho, como es la educación, y el pago de una contraprestación. En este caso concreto, la entrevistada considera que para que los sujetos se incorporen a esta línea, es necesario que los convoque “otra cosa” de la escuela, que podríamos vincularlo al ejercicio del derecho a educarse.

Cabe destacar que el día 15 de marzo del 2022, el Gobierno Nacional lanzó el Programa “Volvé a Estudiar” para titulares del Plan Potenciar Trabajo. En el acto de lanzamiento, la prestadora sostuvo:

Los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social trabajan en conjunto y de manera articulada para restituir el derecho a estudiar de los y las titulares del Programa Potenciar Trabajo y que todas y todos puedan terminar sus estudios de nivel obligatorio previsto en nuestra Ley de Educación. Ambos Ministerios garantizan a los beneficiarios del Programa Potenciar Trabajo la continuidad educativa a través del Programa Volvé a Estudiar en el marco del Plan Fines destinado a la terminalidad educativa en todas las jurisdicciones del país (Volvé a Estudiar, 2022).

En este fragmento la medida que se visualiza una articulación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social, se convoca a las organizaciones sociales que intervienen y se pone énfasis en el derecho a la educación. Este posicionamiento, podría acercarse a lo Levy (2019) denomina como una formación integral del trabajador/a, en el sentido que se visualiza un intento de articulación entre la formación general, la formación específica y la formación política. Sin embargo, para complejizar el debate, podríamos preguntarnos si la contraprestación educativa y el derecho a la educación son compatibles (Levy, 2010), ya que estudiar no debería vincularse a una contraprestación, por tratarse de un derecho humano básico. Interrogantes como este forman parte de debates que suceden en el campo de las políticas públicas, tratándose de perspectivas y enfoques que en muchas ocasiones se encuentran naturalizados.

El Programa Potenciar Trabajo incluye otros componentes formativos, en vínculo directo con los proyectos socio-productivos, socio-laborales y socio-comunitarios que se

promueven. Se establece que el seguimiento y la evaluación de los proyectos socio-productivos, cuyo objetivo es promover “una planificación de la producción popular, tendiente a identificar necesidades de capacitación, promoción del trabajo e integración social con la finalidad de mejorar la empleabilidad y formación de los titulares” (Resolución 121/2020). En este sentido, la capacitación se encuentra vinculada, entre otras cuestiones, a mejorar la empleabilidad que, como se explicitó anteriormente, responsabiliza al trabajador/a de su situación económica y social, ocultando las desigualdades existentes. A su vez, plantea que los/as titulares deben realizar las siguientes actividades para sostener la permanencia en el programa: tareas de cuidados y servicios socio-comunitarios, reciclado y servicios ambientales, construcción, infraestructura social y mejoramiento barrial y habitacional, agricultura familiar y producción de alimentos, producción de indumentaria y otras manufacturas, comercio popular, entre otros.

Al consultarle sobre las características del Programa, la entrevistada afirma:

El Potenciar Trabajo lo manejan las organizaciones sociales, los gobiernos locales y provinciales, tiene un tipo de contraprestación comunitaria, depende del habitué de las organizaciones, puede ser educadores populares, promotores de género, promotores de salud, cuadrillas, muchos están utilizando la herramienta de cuadrilla, limpieza en el barrio, recuperación de baldíos (Entrevista a referente de la economía social, 2022).

En este aspecto, podríamos afirmar que el Programa Potenciar Trabajo posee una concepción amplia de trabajo, ya que incluye diversas tareas y actividades que históricamente fueron negadas como trabajo, como ser las tareas de cuidado y las labores vinculadas a la economía social. Al respecto, la entrevistada sostiene

me parece que lo de la economía popular viene fuerte, ojalá lo podamos instalar, es una alternativa al sistema capitalista que busca explotar, así como sandijuela y esta no, tiene que ver más con la solidaridad y las redes que se generan son impresionantes (...). La economía popular es un emergente de las últimas décadas y hay que potenciarlo (...) es una expresión que ha sabido construir el pueblo, el pueblo excluido, el pueblo castigado, que siempre inventa herramientas para sobrellevar y sobrevivir (Entrevista a referente de la economía social, 2022).

En cuanto a los saberes de los/as trabajadores/as, la resolución no hace mención a la incorporación de los conocimientos que portan desde la experiencia. Este es un aspecto clave para tener en cuenta, ya que los mismos disponen de un conjunto de conocimientos contruidos desde la práctica que son relevantes para el fortalecimiento de los proyectos y/o propuestas llevadas a cabo. De forma simultánea, la entrevistada considera:

Si bien es una discusión no saldada y un debate en plena construcción, el Estado debe reconocer que la economía popular es un emergente en las últimas décadas y la debe potenciar como alternativa a esa economía capitalista que los dejaron afuera. Y en eso, por ejemplo, las herramientas de cuidado, las cooperativas de cuidado, las cooperativas de trabajo, los espacios comunitarios (...)

Ejemplificando con uno de los espacios de formación que trabaja vinculado a las funciones de cuidado, agrega:

En la Diplomatura todo el tiempo jugamos con cuando cuidamos, quienes cuidamos, cuando nos cuidan, de qué maneras cuidamos, si todo el tiempo cuidamos. Eso por ejemplo fue la Diplomatura del año pasado. Los compañeros terminaron con una certificación nacional, en cualquier lado se pueden presentar y pueden trabajar, es como sumar al curriculum de manera formal (Entrevista a referente de la economía social, 2022).

En este aspecto, visualizamos que desde la normativa oficial no se incluye la incorporación de los saberes que provienen de la experiencia de los/as trabajadores/as, pero algunas organizaciones de la economía popular si lo realizan en los proyectos y programas vinculados a la formación que llevan adelante. En muchas ocasiones, las actividades y acciones que se llevan a cabo en el territorio incluyen aspectos relevantes que en las resoluciones escritas no aparecen. Así, la entrevistada considera que “viene impulsándose todo el desarrollo de la economía popular, pero todavía estamos debatiendo, ¿se entiende? El Estado no está a la misma altura de tiempo que el emergente mismo y queda a pata chueca” (Entrevista a referente de la economía social, 2022).

En los proyectos socio-comunitarios, se visualiza la incorporación de las tareas de cuidado como parte de la política pública, lo cual resulta un aspecto significativo. Desde esta mirada, se estaría focalizando en la concepción de trabajo en sentido amplio que sustentamos en el apartado anterior, superando la reducción al empleo. Es fundamental la inclusión de este aspecto, ya que si tenemos en cuenta un informe elaborado por el Ministerio de Economía de la Nación junto a la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género en el mes de agosto del 2020 muestran que el sector de cuidado y del trabajo doméstico no remunerado representa un 15,9 % del Producto Bruto Interno del país y es el sector de mayor aporte realiza a la economía. En dicho informe, se afirma que durante la pandemia se produjo un aumento de la cantidad de horas dedicadas a estos trabajos quedando de manifiesto la profunda desigualdad que existe en este sector invisible de la economía. Cabe destacar que este aporte esta medido sobre las tareas y actividades que se realizan al interior de los hogares. Si se contemplan las actividades que se realizan de modo voluntario o militante en las organizaciones sociales o comunitarias, es posible que aumente aún más. Como sostiene Suchis (2020) este eslabón es el menos estudiado y reconocida de la provisión de cuidados. Por estos motivos, es relevante la incorporación en esta política pública de las tareas de cuidado o servicios socio- comunitarios, ya que reconoce este trabajo que históricamente fue invisibilizado y desestimado. Sumado a este aspecto, el Programa Potenciar Trabajo incorpora un apartado vinculado a las situaciones de violencia de género. En este caso, se produce el ingreso al Programa por derivación proveniente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, acordando con cada persona las corresponsabilidades específicas según las particularidades existentes. A su vez, se prevé la intervención del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad, visualizándose la incorporación de la perspectiva de género en estos aspectos específicos (Rodríguez Enriquez, 2012).

Para finalizar, la resolución MDS 121/2020 establece que los/as titulares del Programa pueden inscribirse en el Registro Nacional de Trabajadores de la Economía Popular (RENATEP), lo que resulta importante ya que posibilita reconocer y garantizar los derechos de los/as trabajadores/as enmarcados en la economía popular.

Conclusiones

En el Programa Potenciar Trabajo se visualiza una tensión entre la concepción de empleabilidad, que responsabiliza al trabajador de modo individual de su situación económica, educativa y laboral y los proyectos socio-productivos, socio-laborales y socio-comunitarios que se basan en la formación de grupos y tienden a construir lazos solidarios, cooperativos y colectivos. En este sentido, entre la letra de la resolución y la experiencia relatada por la entrevistada, consideramos que en la práctica propiamente dicha predomina la intención de generar grupos de trabajos y proyectos que apuntan a la construcción colectiva. A su vez, posee una concepción amplia de trabajo, que se expresa en la incorporación de las tareas de cuidado y servicios socio-comunitarios y todas las actividades provenientes del campo de la economía social.

Cuando pensamos en una política pública que vincule el mundo del trabajo y de la educación, no podemos dejar de tener presente que nos encontramos inmersos en un contexto social e histórico atravesado por una profunda desigualdad de género, social, económica y laboral. Desigualdad que es estructurante del sistema capitalista y que se profundizó con la pandemia del COVID-19.

En este contexto, es fundamental que se profundicen las discusiones y debates sobre la relación educación-trabajo, ya que son derechos sociales que el Estado debe garantizar. Para ello, resulta propicio impulsar y profundizar una visión amplia e integral sobre la formación de los/as trabajadores/as, convocando a discutir a las organizaciones sociales, referentes del campo educativo, la formación profesional y del trabajo con mirada social, con el fin de contemplar la heterogeneidad de relaciones laborales basadas en la realidad del territorio, recuperen los saberes que portan los/as trabajadores/as y construyan alternativas formativas que se proyecten a largo plazo y de modo universal. Sólo de este modo se crearán programas que realmente aporten, fortalezcan y garanticen el derecho a la educación y la formación de los/as trabajadores/as.

Bibliografía

Arcidiácono, P., Bermúdez, A. (2018) Del “Ellas Hacen” al “Hacemos Futuro”: descolectivización de los programas sociales, en Revista de Políticas Sociales, Año 5, Número 6, verano 2018. Centro de estudios de Políticas Sociales, Departamento de humanidades y Ciencias Sociales de la UNM.

Antunes R., (2005) Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo. Ediciones Herramienta. Bs. As.

Bermúdez, A. y Levy, E. (2012) De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa “Argentina Trabaja”, en Pautassi, L y Gamallo, G. (Directores).

¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina. Bs. As., Biblos

Bonvillani, A. (2022). Clase 1 a: *El don de la conversación. Preguntar en el proceso de investigación*. En Kriger, M. (2022): *La entrevista como herramienta transdisciplinar de la investigación social: Preguntar, Registrar, Analizar* -IDES (<https://virtual.ides.org.ar/>), Argentina.

D'Alessandro, M, O'Donnell, V.,Prieto, S.,Tundis, F. y Zanino, C. (2020). Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto. Ministerio de Economía Argentina. Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género.

Guber, R. (2001) “La etnografía. Método, campo y reflexividad”. Siglo XXI. Buenos Aires.

Guelman, A. y Levy, E. (2005) La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral. En Revista Trabalho y Educação. Vol 13 N°2 agosto – diciembre de 2005. Núcleo de Estudos sobre Trábalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. ISSN 1516 - 9537. Pág. 165-175.

Hopp, M.V. (2017). Transformaciones en las políticas sociales de promoción de la economía social y del trabajo en la economía popular en la Argentina actual. Cartografías del Sur, 6: 19-41.

Levy, E. y Guelman, A. (2009) Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas. 9° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo “El trabajo como cuestión central”. Asoc. Argentina de Esp. en Estudios del Trabajo.

Levy, E. (2019) Discutiendo el vínculo entre educación y trabajo desde una mirada crítica, en Revista Para Juanito, Revista de Educación popular y Pedagogías Críticas. Año 7, Número 18, junio 2019. Fundación Lasalle. P. 5-9. ISSN 2347-0348. Versión impresa y digital.

Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI en Revista Trabalho Necessário Nro 40, septiembre-diciembre 2021. Niterói, Facultad de Educación, Universidad Federal Fluminense, Brasil.

Levy, E. (2010) La inclusión de la educación en los planes sociales de asistencia al empleo

¿Ejercicio de un derecho? En Pautassi, L. (Org.) “Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina” Buenos Aires, Biblos.

Ministerio de Desarrollo Social (2020). Resolución 121/2020 del Ministerio de Desarrollo Social, “Programa Nacional de Inclusión Socio-Productiva y Desarrollo Local Potenciar Trabajo”.

Ministerio de Desarrollo Social (2021). Resolución 1868/2021 del Ministerio de Desarrollo Social, “Lineamientos generales y operativos del Programa Potenciar Trabajo”.

Pautassi, L. (2007) ¡Cuánto Trabajo Mujer! El género y las relaciones laborales. Buenos Aires. Capital Intelectual. Colección Claves para Todos.

Programa Volvé a Estudiar (2022). Lanzamiento. Consultado el: 16 de marzo de 2022. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5pZxCPS3_j4

Rodríguez Enríquez, C. (2012) “La cuestión del cuidado ¿el eslabón perdido del análisis económico?” Revista Cepal 106, 23-36.

Sanchís, N. (2020). Ampliando la concepción de cuidado: ¿privilegio de pocos o bien común? En Sanchís, Norma (comp) El cuidado comunitario en tiempos de pandemia... y más allá (pp.9-21). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Lola Mora, Red

Timpanaro, B. y Spinosa, L. (2019) Puentes entre la economía popular y la economía feminista. Experiencias de organización popular para la reorganización popular para la redistribución de las tareas del cuidado en el conurbano bonaerense, en Brandariz, C. (comp) NO es amor. Aportes al debate sobre la economía del cuidado. Indómita Luz Editorial, Buenos Aires.

Entrevista: Entrevista a referente de la economía popular de la ciudad de Rosario (2022). Realizada el día 3 de marzo de 2022.



Intervención interior

Vivienda particular.
Dimensiones: 7,00 metros cuadrados.
Transposición de dibujo a técnica mosaico mural.
Año 2025.

La acreditación de Biotecnología y Genética: déficits, recomendaciones y compromisos

Biotechnology and Genetics' first certification process: shortfalls, recommendations and commitments

Leandro Alfredo Rossi¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/c4nqbwdwr>

Resumen

El presente trabajo propone realizar un relevamiento de los resultados de la acreditación de carreras de Biotecnología y Genética en el marco de la primera fase: los déficits, recomendaciones y compromisos. Para ello se realizó la revisión y análisis de los informes de evaluación y resoluciones emitidas por la CONEAU sobre cada una de las carreras evaluadas en el marco de la normativa general vigente (Ley de Educación Superior – N° 24.521) y la normativa específica establecida por el Ministerio de Educación y la CONEAU. Entre los resultados se advierten las dificultades observadas en la recolección y presentación de la información requerida por CONEAU para realizar la evaluación y, por otro, las dificultades en el área de extensión que abren la posibilidad para la reflexión sobre el desarrollo de la actividad y sus implicancias en la comunidad.

Palabras clave: biotecnología; genética; CONEAU; evaluación y acreditación

Abstract

The goal of this paper is to carry out a survey on the results of the certification process in the careers of Biotechnology and Genetics within the context of the first phase: shortfalls, recommendations and commitments. To that end, we have reviewed and analysed evaluation reports and resolutions issued by CONEAU on each of the assessed careers within the framework of the current general regulations (Higher Education Law - No. 24 521) and the specific legislation established by the Ministry of Education and CONEAU. The final outcomes reveal certain difficulties as regards the collection and presentation of the information required by CONEAU in order to carry out the

¹ Asesor profesional independiente en Procesos de Acreditación y Evaluación de Carreras Universitarias (actual). Miembro del Comité Científico Académico - COCIAC/CEDET (Comité Científico Académico del Centro de Estudios para el Desarrollo Territorial - CEDET) – Universidad Nacional de Moreno (UNM) (actual). Técnico Profesional en Acreditación - Dirección de Acreditación (2010-2018). Licenciado en Ciencia Política (UBA), Diplomado en Estudios Avanzados en Política y Economía (UNSAM); Diplomado en Estudios Avanzados en Cultura y Sociedad (UNSAM); Maestría en Ciencia Política - tesis pendiente (UNSAM). leandro.a.rossi@gmail.com

evaluation and other additional issues related to the extension area which altogether open the possibility to ponder over the development of the activity and its implications in the community.

Keywords: biotechnology; genetics; CONEAU; evaluation and certification

Introducción

La Ley de Educación Superior (LES - Ley N° 24.521)¹ dio carácter institucional al interés del Estado Argentino en la evaluación sistémica de la calidad de la educación superior (CINDA, 2007; Fernández Lamarra, 2010). Esto significó el establecimiento de nuevas reglas para el nivel universitario en el contexto de la denominada “segunda reforma del estado” (Naim, 1995; Banco Mundial 1997 y 1998; Ozslak, 1999) y del creciente auge de las teorías de la *New Public Management* (NPM), que introduce técnicas y procedimientos de gestión utilizadas en el sector privado que se orientan al “resultado” en el seno de la administración pública (Pérez, Ortiz, Zafra, y Alcaide, 2011; Dobbins, Knill, & Vögtle, 2011). En ese marco, la LES da nacimiento a la agencia descentralizada encargada de la evaluación y acreditación universitaria, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)².

Desde entonces, el Ministerio de Educación ha ido incluyendo nuevas titulaciones de grado en el ámbito de competencias de la CONEAU al declararlas de “interés público” de acuerdo con el artículo N° 43 de la LES. En este escenario, el Consejo de Universidades (CU) y el Ministerio de Educación incluyeron, entre los años 2015 y 2016, las titulaciones de Licenciatura en Genética, Licenciatura en Biotecnología y de Ingeniería en Biotecnología en el régimen establecido por el artículo N° 43³. En las resoluciones del Ministerio de Educación y Deportes N° 901/17, N° 903/17 y N° 1637/17 se avalaron los contenidos básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y las actividades reservadas para cada una de las titulaciones mencionadas y que habían sido acordadas previamente en el CU.

Si bien existen diversos trabajos que analizan las características y el funcionamiento de la agencia (Isuani, 2003; Ozslak, 2005), la institucionalización de las políticas (Araujo y Trotta, 2011), los procesos e instrumentos de evaluación (Fernández Lamarra, 2002 y 2007; Araujo, 2007; Fernández Lamarra y Aiello, 2014; Gómez, 2016; Aiello, 2017), las problemáticas del sistema como la equidad, la accesibilidad, la calidad, la acreditación y la evaluación (Krotsch, 2002; Villanueva, 2006; Buchbinder, 2008; Márquez y Marquina, S/D; Corengia, 2015; Nosiglia y Mülle, 2016), no se han publicado trabajos que aborden la situación específica de las carreras de Genética y Biotecnología con la excepción de nuestro trabajo previo (Rossi, 2021). Por su parte, la CONEAU ha publicado algunos estudios de impacto para determinadas titulaciones de grado como Ingeniería Agronómica (CONEAU, 2014), Ingeniería (CONEAU, 2015), Veterinaria (CONEAU, 2016), Medicina (CONEAU, 2017) y, recientemente, Odontología (CONEAU, 2021), que constituyen antecedentes precisos y con cierta profundidad sobre los procesos de acreditación de carreras. Finalmente, existe un trabajo específico sobre la acreditación de las Licenciaturas en Enfermería (Gómez, Molina, y Ávila, 2019).

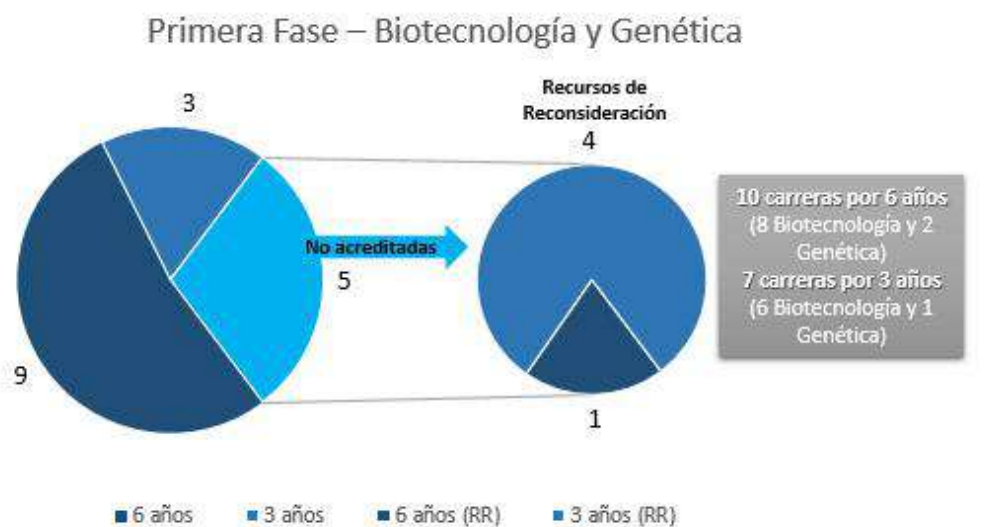
Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo el estudio de los resultados que surgen de la primera fase de acreditación de las carreras de Biotecnología y Genética⁴. Se pretende realizar una revisión de las debilidades, recomendaciones y compromisos que los pares evaluadores y la agencia observaron y realizaron a cada una de las carreras que participaron de la primera convocatoria. Además, a fin de situar en contexto la realidad de estas dos disciplinas al interior del sistema universitario, se pretende comparar los datos obtenidos con los resultados de otros procesos de acreditación de primera fase.

Para el logro de los objetivos propuestos, se parte de un análisis de orden cuantitativo a fin de estructurar la información de acuerdo con las dimensiones de análisis propuestas por el Ministerio de Educación (en las resoluciones de estándares) y por la agencia (en sus informes y resoluciones). Una vez ordenada y clasificada la información, nos introduciremos a desarrollar un análisis en profundidad de los déficits, recomendaciones y compromisos. Con estas premisas, hemos realizado un relevamiento y análisis de los informes de evaluación y resoluciones emitidas por la CONEAU para las titulaciones objetivo teniendo en cuenta el marco normativo general (leyes, decretos) y específico (normativa ministerial y de la CONEAU). La muestra utilizada para nuestro trabajo se compone de la totalidad de resoluciones publicadas por la agencia evaluadora en el marco de la primera fase de acreditación para ambas disciplinas, en donde se incluyen los recursos de reconsideración correspondientes.

Los resultados de la primera fase

La CONEAU elaboró inicialmente 17 resoluciones, de las cuales fueron 12 acreditaciones y 5 no acreditaciones. Estas últimas hicieron uso del recurso de reconsideración previsto en la Ordenanza CONEAU N° 63/17 y, finalmente, accedieron a la acreditación las 14 carreras de Biotecnología y las 3 de Genética.

Gráfico N° 1: Los resultados finales



Fuente: Resoluciones CONEAU. Elaboración propia.

*Se incluye la Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular de la UNLP y la Ingeniería en Biotecnología de la UNRN

La totalidad de las carreras presentadas a la convocatoria accedieron a su acreditación y sólo el 12% necesitó recurrir al recurso de reconsideración: el 71% de las carreras de Biotecnología y el 66% de Genética lograron el máximo plazo de acreditación. La comparación de estos resultados con los datos consolidados de otras disciplinas correspondientes a sus respectivas primeras fases de acreditación demuestran que las carreras de Biotecnología y Genética se encuentran mejor alineadas con los estándares definidos por el Ministerio y el CU: el 35% de las carreras de Odontología alcanzaron los 6 años de acreditación en la primera fase, mientras que en Ingeniería Agronómica fue logrado por el 22%, en Ingenierías sólo por el 11%, en Medicina por el 8% y en Veterinaria por el 7% (CONEAU 2014, 2015, 2016, 2017 y 2021). Con los datos consolidados de la primera fase, pareciera verificarse que las disciplinas más académicas y científicas se adaptan mejor al modelo de evaluación que aquellas que cuentan con un perfil de corte más profesional (Rossi, 2021).

Debilidades

Con el objetivo de clasificar la información resultante de nuestras fuentes primarias, utilizaremos las dimensiones de análisis trazadas por el Ministerio y utilizadas por CONEAU a fin de lograr un lenguaje común que facilite la lectura, el análisis y la comparación de datos en relación con el modelo de evaluación implementado por la agencia. En este sentido las dimensiones definidas son: I. Contexto institucional, II. Plan de estudios y formación, III. Cuerpo académico, IV. Alumnos y graduados, y V. Infraestructura y equipamiento. Agregamos una dimensión más, la VI. CONEAU Global, dado que nos permite consolidar una dimensión que englobe todas las dificultades vinculadas a la herramienta de recolección de la información que propone la agencia.

Al focalizar el análisis en los 17 Informes de Evaluación se advierte que todas las carreras tuvieron entre 3 y 14 déficits. Desde una lectura preliminar de los datos, sobresale que la dimensión I es la que concentra la mayoría de los déficits en ambas disciplinas, seguida de las dimensiones II, V y VI.

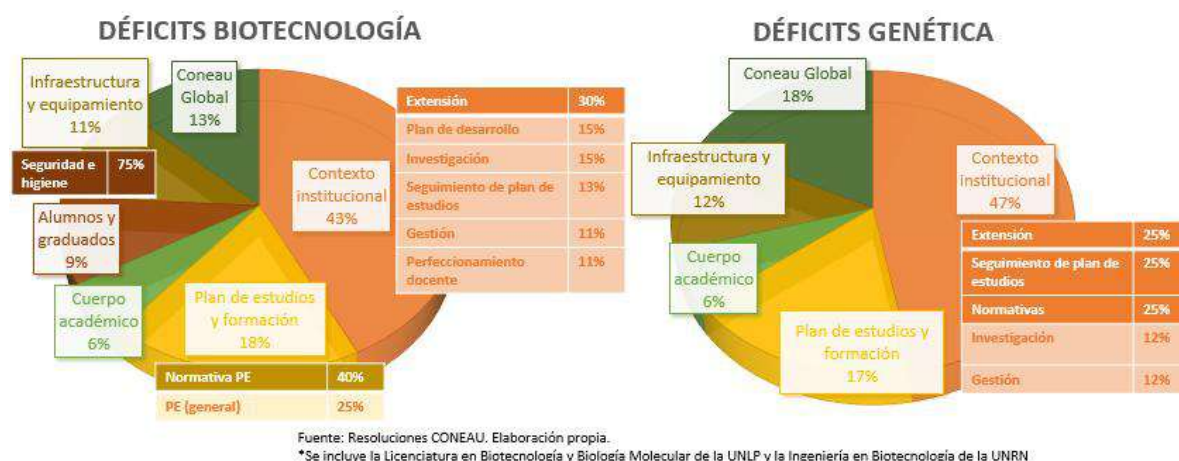


Gráfico N° 2: Déficits en Informes de Evaluación

Al sumergirnos en el interior de cada dimensión, se advierte que: a) en ambas disciplinas las actividades de extensión fueron las más observadas en los informes, b) en ambas disciplinas se observaron las instancias de seguimiento de plan de estudios y algunas cuestiones referidas a la gestión, c) en Biotecnología se detectaron algunas debilidades relacionadas con el plan de desarrollo de carrera, investigación, perfeccionamiento docente, problemas de normativas vinculadas al plan de estudios y la mayoría de las observaciones de la dimensión V fueron en relación con cuestiones de seguridad e higiene, y d) en Genética se observaron normativas y en menor medida, investigación.

En el Gráfico N° 2 se advierte que la dimensión VI concentra el 13% de los déficits de los informes de Biotecnología y el 18% de Genética. Un análisis en profundidad de estos datos nos revela que: por un lado, 6 (43%) carreras de Biotecnología tuvieron que corregir información que a juicio de los evaluadores estuvo mal presentada y no permitía realizar una adecuada evaluación de la información, mientras que ello ocurre con 1 (33%) carrera de Genética. Por otra parte, la CONEAU requirió a 8 (57%) carreras de Biotecnología presentar información que consideró faltante en la presentación original. Esto también fue requerido a 2 (66%) carreras de Genética. Que la CONEAU haya realizado tantos requerimientos vinculados a la falta de información o a la necesidad de su corrección para que pueda llevarse a cabo la evaluación de pares, constituye un elemento que muestra una dificultad aparte que deben atravesar las universidades: la de conseguir personal especializado en acreditación que logre conducir los procesos ante CONEAU. El desafío que atraviesan las instituciones cuenta con diversas aristas de análisis pero que, siguiendo estudios previos, podemos sintetizar en 2 dificultades específicas: la de contar con personal capacitado para conducir el

proceso de acreditación (Gómez, Molina, y Ávila, 2019) que comprenda el lenguaje específico utilizado y, por otra parte, vinculado a la capacidad de comprender, reunir, procesar, analizar y sistematizar la gran cantidad de información que los procesos requieren (Gómez, 2016). Las instituciones que han avanzado en la incorporación de personal profesional especializado en la materia cuentan con la posibilidad de desarrollar y promover sistemas internos de calidad (Fernández Lamarra y Aiello, 2014) que dialoguen con los procesos de evaluación y acreditación que realiza CONEAU.

Compromisos y recomendaciones

De las 17 carreras, 9 (7 de Biotecnología y 2 de Genética) subsanaron los déficits observados en sus respectivos Informes de Evaluación y obtuvieron la acreditación; 5 carreras (4 de Biotecnología y 1 de Genética) no lograron atender las debilidades detectadas en la evaluación y fueron no acreditadas, mientras que las 3 carreras restantes (Biotecnología) desarrollaron planes de mejoras que fueron considerados adecuados y se transformaron en compromisos. Como se mencionó previamente, las 5 carreras no acreditadas accedieron a la acreditación a través del recurso de reconsideración.

Las 7 carreras que al finalizar el proceso acreditaron por 3 años (6 de Biotecnología y 1 de Genética) lo hicieron con entre 1 y 6 compromisos de mejora: para las carreras de Biotecnología son 13 compromisos correspondientes a la dimensión I (76%) y 4 a la dimensión IV (24%), mientras que para la carrera de Genética que acreditó por 3 años son 2 compromisos para la dimensión I (100%). Se advierte que durante el proceso de evaluación las carreras han logrado solucionar los inconvenientes detectados en todas las dimensiones sin la necesidad de desarrollar planes de mejora con la excepción de las dimensiones I y IV⁵.

Al analizar las recomendaciones detalladas en las resoluciones de acreditación (de 3 y 6 años), se advierte que 7 carreras de Biotecnología y 2 de Genética recibieron un total de 16 recomendaciones que también se concentran en las dimensiones I (63%) y IV (37%). De las 16 recomendaciones realizadas, 5 corresponden a la temática de extensión y otras 5 al fortalecimiento de mecanismos de apoyo académico a estudiantes, tanto para disminuir la deserción en los primeros años como para favorecer la finalización de la carrera e incrementar el número de graduados. Las restantes recomendaciones se dividen en cuestiones como perfeccionamiento docente, gestión, investigación, convenios y vinculación con graduados.

Si en nuestros casos de estudio observamos que los planes de mejora que derivaron en compromisos se acotaron a las dimensiones I y IV, al comparar con otras disciplinas constatamos que el panorama fue diferente: mientras en Ingeniería Agronómica (CONEAU, 2014) se advierte que las estrategias de mejora para subsanar debilidades se reúnen principalmente en las dimensiones V (30%), III (25%) y II (23%), en Veterinaria (CONEAU, 2016) los compromisos se concentran fuertemente en las dimensiones V (45%) y III (25%); por último, en Odontología (CONEAU, 2021) los compromisos se dividen principalmente entre V (32%), I (26%) y III (21%). A partir de las debilidades y compromisos generados podemos identificar los problemas específicos que cada disciplina debe afrontar en el marco del proceso de acreditación.

Compromisos		Biotecnología	Genética
Dimensión I	Extensión	6	1
	Investigación	4	1
	Perfeccionamiento docente	2	0
	Convenios	1	0
Dimensión IV	Formación para Graduados	1	0
	Mecanismos de apoyo académico a estudiantes	1	0
	Participación de alumnos en docencia	1	0
	Seguimiento y formación de graduados	1	0

Fuente: CONEAU. Elaboración propia. Base: 7 carreras.

Gráfico N° 3: Cantidad de compromisos por disciplina

En la tabla precedente se observa nuevamente que las actividades de extensión ha sido el área donde los pares evaluadores detectaron mayor cantidad de inconvenientes: en los Informes de Evaluación se observaron 14 déficits relacionados con extensión para las carreras de Biotecnología y 2 déficits para Genética. En total, 13 carreras tuvieron alguna observación sobre extensión en los Informes, 7 desarrollaron compromisos a través de planes de mejora evaluados favorablemente y 5 carreras recibieron recomendaciones sobre esta temática en sus resoluciones.

De las carreras que acreditaron por 3 años, las 6 de Biotecnología asumieron compromisos vinculados a extensión (100%) y la mayoría en investigación (67%), mientras que la carrera de Genética que acreditó por 3 años tuvo 2 compromisos, uno para investigación y otro para extensión. La comparación entre disciplinas nos muestra que en la primera fase de Ingeniería (CONEAU, 2015) el 70.8% asumió compromisos vinculados a investigación y/o extensión; en Medicina (CONEAU, 2017) un 77% generó compromisos relacionados a investigación y 41% a extensión; por último, en Odontología (CONEAU, 2021) un 29% asumió compromisos para investigación y un mismo porcentaje lo hizo para extensión. Al contextualizar con datos de carreras de otras disciplinas acreditadas por 3 años, vemos que las debilidades en el área de extensión en nuestras carreras de estudio, pero principalmente en Biotecnología, constituye una problemática distintiva que es necesario atender.

La extensión como umbral

Los déficits sobre extensión tienen como foco: a) el desarrollo de actividades de extensión que aborden temáticas de la carrera, b) que revistan carácter formal de proyectos o se desarrollen en el marco de programas y c) que cuenten con participación de docentes y alumnos de las respectivas carreras. En algunos casos se requirió por el

incremento de dedicaciones docentes para el desarrollo de este tipo de actividades o la formalización de políticas para el área.

Las carreras que desarrollaron planes de mejora terminaron asumiendo compromisos en los cuales se incorpora que se desarrollen “actividades de extensión relacionadas con temáticas disciplinares que intervengan en la comunidad”. En este texto, la agencia pareciera revalorizar, por un lado, la función extensión sobre el marco propuesto en la LES (art. N° 44) y, por otro lado, deja explicitado en sus resoluciones el concepto de “intervención en la comunidad”.

Del profuso debate en torno a extensión (Ingallinella, Picco, Sabesinsky, Seselovsky, y Zossi, 1999; Menéndez, 2011 y 2013; Rinesi, 2012; Rafaghelli, 2013; Negro y Gómez, 2017; Cardozo, 2018; Tünnermann, 2000), la noción de intervención puede ser pensada, de acuerdo a las nociones más tradicionales, como una intromisión o injerencia a partir del binomio universidad-sociedad, como conceptos estancos donde la primera transfiere su conocimiento a la segunda, o puede ser pensada como un diálogo, como una relación que propone articulación y construcción de nuevos conocimientos en tanto relación dialéctica con la realidad, ya no como conceptos estrictamente separados sino con cierta fluidez y relacionados entre sí. Paulo Freire puso en cuestión la noción misma de extensión como mera transmisión mecanicista de conocimientos y técnicas desde la universidad (“depositaria del saber” y, por lo tanto, de “poder”) a la sociedad: *“el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones”* (Freire, 1984, p. 39). En este sentido es que emerge como relevante el hecho de pensar la construcción de conocimiento en el proceso de la actividad de extensión, a partir de una intervención en la comunidad, desde maneras asociativas y colaborativas que admitan y reconozcan la diversidad de actores que conforman ese entramado social comunitario con el cual se dialoga (Contino y Daneri, 2018). Desde esta perspectiva, el conocimiento en el marco de la actividad de extensión se construye en la comunidad, no se extiende de uno a otro, de esta forma se trasciende la concepción conservadora de la universidad que hace extensión de una manera cuasi filantrópica (Rinesi, 2012).

En este punto del recorrido podemos utilizar el concepto de umbral acuñado por Walter Benjamin a lo largo de su fragmentaria obra: *“El umbral es una zona. El término *schwelen* (situarse en el umbral) implica cambio, transición, flujos, y la etimología no debe pasar por alto estos significados”* (citado en Monteleone, 2016, p. 24). Este sentido de la intervención en la comunidad implica trasponer un umbral social y topográfico que nos adentra en una concepción de la extensión, entendida de manera dialéctica, que puede constituirse en una herramienta significativa para favorecer el vínculo y la participación ciudadana en ciencia y tecnología en el marco de disciplinas como Biotecnología y Genética. La mirada externa de la agencia puede constituir un aporte apreciable en el proceso de maduración de estas actividades, a partir de los procesos de acreditación y sus implicancias, y generar una transformación relevante en la manera de hacer política pública de ciencia y tecnología desde la universidad. Es decir, una universidad para todas las personas y de calidad (Rinesi, 2016).

Considerando el contexto argentino, signado por la pobreza, la exclusión y la desigualdad social estructural (Benza y Kessler, 2021), la participación pública en ciencia y tecnología puede convertirse en un instrumento constructor de ciudadanía

(Invernizzi, 2004). Aquí retomamos el concepto de “pertinencia” introducido en los documentos de la Unesco en función del rol y lugar que ocupa la educación superior en la sociedad (Unesco, 1998). En este sentido hablamos de trasponer un umbral, y desde este enfoque es que se revaloriza la interpretación de la intervención de las actividades de extensión (o de comunicación en términos de Freire) en la comunidad: su intervención debe ser pertinente. Aquí también se debe contemplar la variable topográfica mencionada previamente, donde la teoría se transforma en actividad práctica, en un territorio concebido desde una perspectiva geográfica crítica (Lefebvre, 2013; Harvey, 2007), como un espacio de acción donde conviven y operan una multiplicidad de actores y fuerzas sociales (políticas, económicas, culturales, etc.) con intereses diversos y, por lo tanto, la actividad extensionista debe saber insertarse y convivir en un ámbito donde existe conflicto social (Erreguerena, 2020).

La revalorización de la función de extensión requiere que se la contemple como parte del triángulo de funciones universitarias compuesta también por la docencia y la investigación, donde cada una de ellas participa, con un enfoque diferente, en un mismo proceso: la producción de conocimiento. Por lo tanto, la actividad extensionista debe incluirse en los 3 contextos del proceso: en el descubrimiento, la producción y la aplicación del conocimiento (Pinedo, 2019). Aquí adquiere importancia la formalidad que requiere la actividad de extensión, algo que CONEAU resalta en el texto de los requerimientos y en los planes de mejora que evaluó como adecuados: que las actividades revistan carácter formal de proyectos o se desarrollen en el marco de programas (punto b). Para ello, es significativo rescatar la importancia del registro en el marco de las actividades de extensión, tanto para recuperar lo que acontece en el marco de la actividad (Castro, 2011) y también como instrumento que permite visibilizar prácticas en el contexto del proceso pedagógico de construcción de conocimiento situado que caracteriza a la tarea de extensión (Báceres y Díaz, 2020).

Por último, hay un elemento más que es necesario considerar: el tipo o el modelo de actividades de extensión a desarrollar. De los diversos modelos o perspectivas de desarrollo existentes en las universidades del mundo y la región (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Ingallinella, et al. 1999), la amenaza latente en el marco de la vinculación con la sociedad y el sector productivo es la dependencia del mercado y el mercantilismo de las actividades extensión. Si en 1794 para el filósofo Kant, en su visión de la universidad y sus funciones, la atención debía estar puesta en la posible deriva autoritaria del poder del Estado o de la iglesia (Kant, 2002), desde hace un tiempo la atención debe estar puesta en la amenazante potencia del mercado en su vinculación con la universidad, en el marco más amplio de relación que implica el denominado “nuevo contrato social” entre las universidades y el Estado (Brunner, 1993). En este aspecto, es imperiosa la necesidad de evaluación continua de las actividades de extensión a partir de criterios y pautas definidas que eviten la distorsión de los objetivos propuestos para cada actividad (Ingallinella, et al. 1999) y que contemplen no sólo el registro de las actividades, el producto final y la evaluación del desempeño, sino que también es recomendable que, siguiendo la perspectiva de análisis de Días Sobrinho (2007), haya interrogación sobre los sentidos y valores científicos, éticos y sociales de la actividad extensionista y de su impacto en la comunidad.

Consideraciones finales

La revisión de los resultados de la primera fase de acreditación nos ha permitido desmenuzar las características y especificidades de las debilidades detectadas para las disciplinas analizadas. Ese examen tiene dos emergentes visibles: 1) las dificultades observadas con respecto a la recolección y presentación de la información requerida por CONEAU y que motivó diversos requerimientos en los informes y 2) las dificultades en torno a las actividades de extensión que en muchos casos derivó en compromisos para alcanzar la acreditación.

Si bien ambas situaciones suelen ser habituales en los procesos de acreditación, el análisis comparativo nos revela que la masividad de carreras que tuvieron dificultades con extensión constituye una debilidad particular de estas disciplinas, especialmente para Biotecnología.

Las observaciones de la agencia abren la posibilidad de reflexión al interior de las carreras sobre la conformación de equipos con profesionales idóneos para la conducción de los procesos de acreditación y, en particular, sobre las actividades de extensión, su modelo de desarrollo, su formalización, sus objetivos, el territorio de acción y el sentido de los valores científicos y éticos de su actividad en la comunidad. La ciencia y la tecnología constituyen herramientas valiosas, de manera decisiva en el contexto actual, que deben colaborar para el desarrollo integral de la comunidad en donde se encuentran insertas las carreras.

Referencias bibliográficas

- Aiello, M. (2017). Repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la Argentina el Siglo XXI. En: *La agenda universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En: *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Araujo, S. y Trotta, L. (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*– 5(5). La Plata: UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5430/pr.5430.pdf
- Báceres, M. del V. y Díaz, N. (2020). Narrar la experiencia: procesos de registro en las prácticas de extensión universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13). doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0013
- Banco Mundial (1997). *Informe sobre Desarrollo Mundial 1997. El Estado en un Mundo en Transformación*. Banco Mundial, Cap. 9.
- Banco Mundial (1998). *Más Allá del Consenso de Washington; la hora de la reforma institucional*. Banco Mundial, Cap. 7.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina*. CABA: Siglo XXI.

- Brunner, J. (1993). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. En H. Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO
- Buchbinder, P. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Cardozo, D. (2018). Investigar desde la extensión: apuesta a una epistemología pasional y rebelde. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9). doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7838.
- Castro, S. (2011). El registro en la intervención: una reflexión epistemológica. En: Arias, A.; García Godoy, B. y Manes, R. (Comps.), *Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CINDA (2007). *Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2007/>
- CONEAU (2014). *Agronomía. Impacto en la calidad educativa*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/AcreditacionCarrerasGrado-Agronomia.pdf>
- CONEAU (2015). *Ingeniería. Impacto en la calidad educativa*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/ingenieriaOk.pdf>
- CONEAU (2016). *Veterinaria. Impacto en la calidad educativa*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/veterinaria2016.pdf>
- CONEAU (2017). *Medicina. Impacto en la calidad educativa*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/Medicina2017.pdf>
- CONEAU (2021). *Odontología. Impacto en la calidad educativa*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/Odontologia-Impacto.pdf>
- Contino, P. y Daneri, M. (2018). Hacia relacionismos integrales, la extensión entre la investigación. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9). doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7836
- Corengia, A. (2015). *El impacto de la CONEAU en las universidades argentinas*. Buenos Aires, Editorial Teseo-Universidad Austral.

- Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En: Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M., *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Dobbins, M., Knill, C. & Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education*, 62(5), 665-683.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13). doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012
- Fernández Lamarra, N. (2002). *La Educación Superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC- UNESCO; SPU-MECyT Argentina. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149464so.pdf>
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO. EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. (2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. *Revista da Avaliação da Educação Superior* – Campinas – 15(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772010000200002>
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En: Monarca, H. (coord.) *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*. España: UAM.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI: México.
- Gómez, J. (2016). Los mecanismos de evaluación institucional y acreditación de carreras y la calidad del sistema universitario argentino. *Debate Universitario* – 4(8). Buenos Aires: UAI.
- Gómez, J., Molina, J. y Ávila, J. (2019). Acreditación y calidad. El caso de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Desafíos*, Número 8, 2019: AUERA.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.
- Ingallinella, A., Picco, A., Sabesinsky, M., Seselovsky, E. y Zossi, A. (1999). *Evaluación de las actividades de extensión y transferencia de tecnología en las universidades*. UNR. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1325.pdf>
- Invernizzi, N. (2004). Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1(2). Buenos Aires: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.

- Isuani, E. (2003). *Estudio sobre algunos resultados de la labor de la CONEAU*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1337.pdf>
- Kant, I. (2002). El conflicto de las facultades. *Colección Pedagógica Universitaria*, N° 37-38, enero-junio/julio-diciembre 2002. Instituto de Investigaciones en Educación, México: Universidad Veracruzana.
- Krotsch, P. (2002). *La Universidad Cautiva: marcas, legados y horizontes*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing.
- Márquez, A. y Marquina, M. (S/D). Evaluación, Acreditación, Reconocimiento de Títulos, Acreditación. Enfoque comparado. Recuperado de https://web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Evaluacion_acred.pdf
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 1(1). <https://doi.org/10.14409/extension.v1i1.443>
- Menéndez, G. (Comp.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Monteleone, J. (2016). La infancia en la ciudad de la memoria, prólogo de *Infancia en Berlín hacia 1900, Crónica de Berlín* / Benjamin, W. CABA: Cuenco del Plata.
- Naim, M. (1995). Latinoamérica: La segunda fase de la reforma. *Revista Occidental*, Estudios Latinoamericanos. Año 12 (2). México.
- Negro, M. D. y Gómez, J. C. (2017). La extensión universitaria argentina desde la promoción y evaluación estatal. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7).
- Nosiglia, M. C. y Mulle, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. *Panorama*, 10(19).
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Ozslak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado. *Revista Nueva Sociedad*, N° 160. Recuperado de <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/recursos-humanos/OSZLAKmenorymayor.pdf>
- Ozslak, O. (2005). *Informe de consultoría en planeamiento de acciones de desarrollo institucional*. Buenos Aires: CONEAU. Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/internacionales/Ozslak.pdf>
- Pinedo, J. (2019). La extensión universitaria como producción de conocimiento. Modalidades de articulación extensión-docencia-investigación. En: Brugaletta, F., González Canosa, M., Starcenbaum, M. (editores). *La política científica en disputa diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: CLACSO

- Pérez, G., Ortiz, D., Zafra, J.L. y Alcaide, L (2011). De la New Public Management a la Post New Public Management, evolución de las reformas en la gestión de las administraciones públicas españolas. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 13. Recuperado de <https://accid.org/wpcontent/uploads/2018/10/De la New Public Management a la Post New Public Management evolucion de las reformas en la gesti.pdf>
- Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: Menéndez, G. (Comp.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Ediciones UNL. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fcjs-unl/20171101043348/pdf_1172.pdf
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? Instituto de Estudios y Capacitación, Conadu, CTA.
- Rinesi, E. (2016). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades. En: Rinesi, E. (comp.), *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: UNGS.
- Rossi, L. (2021). Biotecnología y genética: el mapa de la acreditación. La primera fase del proceso de acreditación ante CONEAU. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.671>
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 19 al 23 de noviembre del 2000. Michoacán, México. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/80>
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial de la Educación Superior*. París.
- Villanueva, E. (2006). El sistema argentino de evaluación y acreditación universitaria. Recuperado de <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00080.pdf>

Marco normativo y fuentes

- Ley N° 24.521 de Educación Superior. Congreso Nacional de Argentina, 7 de agosto de 1995.
- Decreto N° 268/95. Poder Ejecutivo Nacional, 7 de agosto de 1995.
- Decreto N° 173/96. Poder Ejecutivo Nacional, 21 de febrero de 1996.
- Decreto N° 705/97. Poder Ejecutivo Nacional, 30 de julio de 1997.
- Resolución Ministerial N° 244/16. Ministerio de Educación y Deportes, 28 de abril de 2016.
- Resolución Ministerial N° 284/16. Ministerio de Educación y Deportes, 3 de mayo de 2016.

Resolución Ministerial N° 1637/17. Ministerio de Educación y Deportes, 4 de abril de 2017.

Resolución Ministerial N° 901/17. Ministerio de Educación y Deportes, 6 de marzo de 2017.

Resolución Ministerial N° 903/17. Ministerio de Educación y Deportes, 6 de marzo de 2017.

Acuerdo Plenario N° 137/15. Consejo de Universidades, 20 de octubre de 2015.

Acuerdo Plenario N° 138/15. Consejo de Universidades, 20 de octubre de 2015.

RESFC-2017-494-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 16 de noviembre de 2017.

RESFC-2017-495-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 16 de noviembre de 2017.

RESFC-2019-163-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-164-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-165-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-166-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-175-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-176-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-177-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 27 de mayo de 2019.

RESFC-2019-280-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 16 de julio de 2019.

RESFC-2019-287-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 16 de julio de 2019.

RESFC-2019-290-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 16 de julio de 2019.

RESFC-2019-302-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 16 de julio de 2019.

RESFC-2019-533-APN-CONEAU#MECCYT. CONEAU, 13 de noviembre de 2019.

RESFC-2020-70-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 4 de mayo de 2020.

RESFC-2020-141-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 9 de junio de 2020.

RESFC-2020-167-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 6 de julio de 2020.

RESFC-2020-248-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 19 de agosto de 2020.

RESFC-2020-249-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 19 de agosto de 2020.

RESFC-2020-402-APN-CONEAU#ME. CONEAU, 11 de diciembre de 2020.

Notas

1. Promulgada por el Decreto N° 268/95 y publicada el 10 de agosto de 1995 (Boletín Oficial N° 28.204).
2. Decreto N° 173/96 (pautas y normativas reglamentarias mínimas) y Decreto N° 705/97 (modificatoria).
3. Acuerdo Plenario CU N° 137/15 y N° 138/15, y Resoluciones del Ministerio de Educación N° 244/16 y N° 284/16.
4. La RESFC-2017-494-APN-CONEAU#ME convocó al proceso de acreditación de carreras de grado a las instituciones universitarias que dictan carreras de Licenciatura en Genética y la RESFC-2017-495-APN-CONEAU#ME convocó a las carreras de Licenciatura en Biotecnología y de Ingeniería en Biotecnología. Ambas convocatorias fueron publicadas el 16/11/2017. En diciembre de ese mismo año la CONEAU replicó las mismas convocatorias para carreras con modalidad de dictado a distancia, pero no se presentaron carreras bajo esa modalidad.
5. Hay una carrera que, si bien obtuvo la acreditación por 6 años, en el artículo N°2 de la resolución de acreditación se estableció que *“En el mes de diciembre de 2019 la carrera deberá informar sobre la concreción de las obras previstas a los fines de garantizar las condiciones de seguridad e higiene”*.



Decoración de fachada

Vivienda particular, diseño consensuado.
Dimensiones: 8,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2021.

Herramienta Digital para la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en grado Transición de Instituciones Educativas de Cali

Digital Tool for Teaching of English as a Foreign Language in Transition Grade of Educational Institutions in Cali

Melody Vanesa Núñez Ramos¹
Merly Luceny Quiñones Valencia²
Miguel Ángel Afanador Restrepo³
Diana Isabel Mora Salazar⁴

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/uy8hlh8ra>

Resumen

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la primera infancia enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos en el contexto caleño. Esta investigación analiza las problemáticas asociadas, tales como la falta de recursos didácticos, la escasez de formación específica en inglés para docentes y la ausencia de un currículo adaptado. A través de un diseño metodológico basado en el Design Thinking, se desarrolló la herramienta digital “Little Adventures in English”, diseñada para el grado Transición en instituciones educativas de Cali. Los resultados destacan su potencial para diversificar las estrategias pedagógicas mediante actividades interactivas y recursos descargables, contribuyendo a la innovación educativa y a la mejora de las prácticas docentes. Aunque efectiva en su propósito, la implementación de la herramienta requiere integración curricular y cualificación docente para maximizar su impacto. La investigación resalta la importancia de contextualizar las innovaciones en función de las realidades socioculturales y económicas de la primera infancia en Colombia.

¹ Licenciada en Educación Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Investigadora en formación del Semillero SITAC, adscrito al Grupo de Investigación en Pedagogía. mvnunez@estudiante.uniajc.edu.co

² Licenciada en Educación Infantil de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Investigadora en formación del Semillero SITAC, adscrito al Grupo de Investigación en Pedagogía. mlucenyquinones@estudiante.uniajc.edu.co

³ Abogado de la Universidad Libre. Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Historia y Humanidades Digitales de la Universidad Pablo de Olavide. Docente Tiempo Completo de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Líder del Semillero SITAC. maafanador@profesores.uniajc.edu.co

⁴ Licenciada en Educación Infantil. Docente hora cátedra de la Universidad Antonio José Camacho. disabelmora@profesores.uniajc.edu.co

Palabras clave: enseñanza del inglés; educación para la primera infancia; herramienta digital, innovación educativa, design thinking.

Abstract

Teaching English as a foreign language in early childhood education faces structural and pedagogical challenges in the context of Cali, Colombia. This study examines issues such as the lack of educational resources, insufficient teacher training in English, and the absence of an adapted curriculum. Using a Design Thinking methodological approach, the digital tool “Little Adventures in English” was developed for preschool students in Cali’s educational institutions. The results highlight its potential to diversify teaching strategies through interactive activities and downloadable resources, contributing to educational innovation and improving teaching practices. While effective in its purpose, the tool’s implementation requires curricular integration and teacher training to maximize its impact. This study emphasizes the need to contextualize innovations based on the sociocultural and economic realities of early childhood education in Colombia.

Keywords: english teaching; early childhood education; digital tool; educational innovation; design thinking.

Introducción

Las políticas lingüísticas en Colombia, impulsadas desde 1991, buscan fortalecer la enseñanza del inglés para fomentar la competitividad global, la equidad educativa y mayores oportunidades laborales y académicas a través de programas como el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia Bilingüe y las cartillas de Derechos Básicos de Aprendizaje (Fandiño-Parra et al., 2012; Roldán et al., 2017). Si bien el inglés es tratado como una lengua extranjera, el objetivo del PNB es que las y los estudiantes alcancen unas competencias comunicativas que les permitan utilizarlo de manera efectiva, similar a una segunda lengua. En este contexto, una segunda lengua se refiere a un idioma que se usa de manera habitual en la vida diaria junto con la lengua materna, lo cual no es todavía el caso en Colombia (Quiroz Ruiz, 2024; Sierra Ospina, 2020).

No obstante, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera prevalecen desafíos como la falta de hábitos de estudio en casa del estudiantado y la necesidad de enfoques pedagógicos más significativos (Cano Quintero & Giraldo García, 2020). También suelen relacionarse estas problemáticas con la falta de preparación específica del profesorado, pues eso reduce la calidad de la enseñanza y limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas de estudiantes (Clavijo Olarte, 2016). La escasez de materiales didácticos y la limitada inclusión del inglés en el currículo desde la educación infantil dificultan una inmersión

efectiva en el idioma (Fandiño-Parra et al., 2012) y constituyen verdaderos retos que profundizan todavía más las brechas de desigualdad educativa.

Todo ese panorama tan negativo contrasta con el lugar privilegiado de la enseñanza del inglés, pues hay un interés patente por promover su aprendizaje en la primera infancia; quizás debido a la extensa evidencia sobre los múltiples beneficios que ofrece (ver Pérez et al., 2023). Estudiar inglés desde una edad temprana, particularmente entre los tres y los doce años, permite aprovechar la plasticidad cerebral para adquirir nuevas habilidades y conocimientos de manera más rápida y efectiva (Belmonte et al., 2021). Esta etapa del desarrollo cognitivo es crucial, ya que las niñas y los niños tienen una mayor capacidad para aprender y adaptarse a nuevos idiomas y contextos culturales. También fortalece su capacidad de resolución de problemas, pensamiento divergente y sensibilidad *comunicativa* (Belmonte et al., 2021). Además, en esta etapa las niñas y los niños tienen mayor facilidad para aprender idiomas, lo que favorece su desarrollo cognitivo, su capacidad para resolver problemas y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

En ese sentido, la integración de tecnologías digitales en la enseñanza del inglés fomenta la participación activa y promueve un aprendizaje significativa (Cano Quintero & Giraldo García, 2020). Estas tecnologías además de que enriquecen las estrategias didácticas, fortalecen sus habilidades comunicativas y potencian la participación activa de las niñas y los niños. Por todo esto, la necesidad promover transformaciones digitales en las estrategias de enseñanza del inglés es evidente (Trejo Castro & Marcano, 2013). Es realmente valioso fundamentar prácticas educativas innovadoras que respondan directamente a las problemáticas de cualificación de profesoras, potencie los recursos didácticos e implemente estrategias efectivas para el desarrollo integral infantil (Orozco Alvarado, 2016).

La revisión de antecedentes subraya la relevancia de la innovación educativa, la tecnología digital y los recursos didácticos en la enseñanza del inglés en la primera infancia. En este contexto, se destaca el impacto positivo de ambientes de aprendizaje más dinámicos y adaptados a las necesidades de las niñas y los niños, fortaleciendo tanto su desarrollo lingüístico como social (Cajamarca Illescas & Fajardo Pacheco, 2023; Trejo Castro & Marcano, 2013). Además, el uso de tecnologías digitales permite crear recursos educativos innovadores que optimizan la enseñanza y motivan a estudiantes, contribuyendo a superar las limitaciones de los enfoques tradicionales (Pérez et al., 2023). Investigaciones recientes también destacan la importancia de capacitar a los profesores en el uso de tecnologías y metodologías actualizadas, garantizando así que las herramientas digitales y los recursos pedagógicos innovadores puedan ser implementados de manera efectiva en el aula (Cajamarca Illescas & Fajardo Pacheco, 2023; Trejo Castro & Marcano, 2013). Estas iniciativas refuerzan la necesidad de adoptar enfoques educativos integrales que prioricen tanto la calidad de los recursos como la formación docente.

En Cali, las dificultades en la enseñanza del inglés siguen la misma línea de las problemáticas nacionales antes descritas. En el reporte diagnóstico de las Instituciones

Educativas Oficiales (IEO) de Cali del año 2023, se sustentaron los retos de la enseñanza del inglés en varios descriptores, como la falta de profesoras y profesores especializados, metodologías tradicionales ineficaces y un limitado progreso en la integración de tecnologías digitales, especialmente en áreas rurales (Secretaría de Educación Distrital & Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI, 2023). Para abordar estos desafíos, se han implementado iniciativas como la política de bilingüismo y programas como 'GO CALI BILINGUAL CITY', que promueven la capacitación docente, la práctica lúdica del idioma y la exposición cultural, destacando la importancia de enfoques innovadores y la comunicación significativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, la falta de profesoras y profesores especializados en la región, como Licenciados en Lengua Extranjera o afines, sigue siendo un obstáculo determinante. Sin un cuerpo docente cualificado, todos estos proyectos han visto retos y desafíos insalvables.

Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas en Colombia adopten estrategias innovadoras para la enseñanza del inglés en la primera infancia. En esa línea, se plantea como pregunta de investigación: ¿cómo promover la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación para la primera infancia de Cali mediante una experiencia de innovación educativa digital? Pues invita a superar el cuestionamiento de las deficiencias actuales en la enseñanza del inglés, para sumarse a las investigaciones que proponen soluciones significativas a las problemáticas educativas. Para afrontarlo, se ha planteado delimitar los alcances al territorio caleño, pues la literatura especializada recomienda que todas las propuestas de solución para esta problemática deben ser críticamente situadas y contextualizadas. Aunque cabe resaltar que desde el paradigma cualitativo esto último no impone que deban rastrearse esas necesidades en muestras estadísticamente representativas, sino en casos significativos y diversos.

Por eso la investigación parte de comprender las problemáticas educativas sobre la enseñanza del inglés en primera infancia mediante una experiencia de innovación educativa digital, a partir del contexto de diferentes instituciones educativas de Cali en sus complejidades. Luego se diseña una propuesta de innovación educativa digital para la enseñanza del inglés para el grado Transición de una Institución Educativa de la misma ciudad. Finalmente, se implementan mejoras a la propuesta tras desarrollar un proceso complejo de iteración con educadoras infantiles de otras instituciones. De manera que el objetivo general es precisamente desarrollar una herramienta digital que promueva la innovación educativa digital en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto de la educación para la primera infancia de Cali.

Los resultados de esta investigación tienen el potencial de reflexionar sobre la importancia de la política educativa, fundamentar propuestas de enseñanza que integren tecnologías digitales y, en última instancia, mejorar el dominio del inglés de estudiantes colombianos desde la primera infancia. Al abordar de manera integral este fenómeno, se pretende hacer un aporte significativo a la preparación del estudiantado colombiano para las demandas

lingüísticas y culturales de un mundo globalizado y así mejorar sus perspectivas académicas y profesionales futuras.

Innovación educativa digital

Esta investigación se desarrolla sobre la base de dos constructos teóricos: la innovación educativa digital y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación para la primera infancia.

La Innovación Educativa Digital es un proceso que integra tecnologías digitales con tendencias pedagógicas emergentes para transformar las prácticas educativas y responder a las exigencias de una sociedad conectada y globalizada. Por eso promueve la creación de experiencias disruptivas que reconfiguran la enseñanza y el aprendizaje, con un énfasis en la flexibilidad, la inclusión y la equidad. La interrelación entre tecnología e innovación educativa permite la implementación de metodologías que fomentan la creatividad, la interactividad y la colaboración entre los actores educativos (Díaz Barriga & Segovia, 2015; Díaz & Segovia, 2015; Vidal Ledo et al., 2022), fortaleciendo los procesos formativos desde criterios de interactividad, personalización y desarrollo de competencias digitales.

Aunque el ideal de la innovación educativa digital es la integración total para generar cambios completamente disruptivos de las realidades de la educación, autores como Vidal Ledo et al. (2022) señalan que hay otras innovaciones que generan magnitudes menores de cambio o transformación. Es decir, se puede hablar de cambios en procesos, mejoras simples o cambios de paradigma antes de llegar a las disrupciones. A esto se suma también que las tecnologías digitales pueden ser consideradas como herramientas o bien pueden integrarse por completo a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales son concebidas no como un fin, sino como medios para potenciar la construcción de conocimientos y mejorar las relaciones con el saber. Estas herramientas permiten diseñar espacios de aprendizaje dinámicos y retadores que se adaptan a las necesidades del estudiantado y al contexto educativo. La mediación tecnológica en los procesos educativos no solo facilita el acceso a la información, sino que también promueve habilidades como la autonomía y el pensamiento crítico, fundamentales en los modelos educativos contemporáneos (Carneiro et al., 2022; Pérez de A. & Telleria, 2012).

Esta investigación prefiere hablar de tecnologías digitales educativas, para evitar categorizaciones basadas en usos y en una perspectiva instrumental de los artefactos. Consideramos que carece de sentido usar la denominación *ICT* (*Information and Communications Technology*), o en español TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en el marco de investigaciones educativas, cuando estos estudios ni siquiera se relacionan con procesos de transmisión de información, interconexión o

comunicaciones (Li, 2025; Wanbin & Yan, 2025). A partir de reflexiones críticas, hay otra línea de investigaciones que proponen la denominación Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC, o *LKT* por sus siglas en inglés), pues esta ofrece una perspectiva diferente en educación, y van más allá del uso instrumental de las TIC, ya que buscan construir conocimiento y favorecer el aprendizaje (Gómez-Trigueros, 2024). No se limitan a ser herramientas didácticas, sino que permiten una verdadera inclusión digital y garantizan el derecho a la educación. La diferencia entre TAC y TIC radica en su finalidad y sentido, no en los artefactos empleados. Para un uso efectivo, los docentes deben reflexionar sobre sus prácticas educativas, diseñando estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo y la construcción del conocimiento (Ramírez-Izquierdo et al., 2023). Aunque valiosa, la denominación de TAC todavía supone el mismo paradigma que limita las tecnologías digitales desde sus usos y aplicaciones, y no como artefactos que revolucionan las subjetividades.

La relación entre innovación y tecnología educativa impulsa la transformación de los currículos, los métodos y las prácticas docentes, ampliando el alcance y la calidad de la educación. Este enfoque es clave para garantizar la inclusión y la equidad en un mundo donde las desigualdades educativas persisten. Por ello, la innovación educativa digital no solo responde a los desafíos actuales, sino que también propone soluciones sostenibles para el desarrollo de competencias digitales, fomentando una educación que trascienda las barreras tradicionales y se convierta en una fuerza transformadora de la realidad social (Díaz & Segovia, 2015).

En suma, al posicionar esta investigación sobre la base teórica de la Innovación Educativa Digital se está reconociendo que existen otros procesos de transformación en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que no se sustentan de tecnologías digitales. Es decir, hay otras formas de construir Innovación Educativa. En ese reconocimiento también hay implícito una toma de distancia. Pues existen procesos transformadores desde el arte, las tecnologías análogas y los saberes ancestrales que reconstruyen nuevos diálogos y nuevas subjetividades en los actores educativos. Por esa razón, esta investigación considera con respeto y se aleja de todas esas experiencias que se construyen fuera de la lógica de las pedagogías emergentes de la era digital, del desarrollo de competencias digitales o de las tecnologías digitales.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación para la primera infancia

De un lado, la enseñanza del inglés (ELT, por sus siglas en inglés de *English Language Teaching*) es un campo de estudio que abarca diferentes perspectivas, entre estas se cuenta la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés de *English as a Foreign Language*). El aprendizaje del inglés como lengua extranjera difiere del aprendizaje del inglés como lengua materna. Mientras los hablantes nativos refinan sus habilidades lingüísticas a lo largo del tiempo en contextos sociales y culturales que promueven el relacionamiento y la construcción identitaria, históricamente los aprendices de inglés

deben desarrollar nuevos hábitos lingüísticos desde una perspectiva estructural y comunicativa (Scott, 1965), bajo paradigmas de pedagogía tradicional. En nuevas propuestas, el EFL se ha resignificado como un proceso dinámico que ha pasado del método gramática-traducción a enfoque centrados en la interacción, como el comunicativo, el sociocultural y el intercultural. La EFL es clave en la formación profesional, pues facilita el acceso a conocimientos y nuevas habilidades. Su enseñanza vincula el idioma con las prácticas culturales y profesionales, a partir de estrategias didácticas adaptadas (García Hernández et al., 2016).

A propósito, es importante señalar los hallazgos de las revisiones desde la perspectiva crítica sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. ¿Por qué se habla de inglés en la sociedad globalizada? Porque el impulso nacional de su enseñanza desde las políticas públicas responde a los modelos neoliberales de la educación (Bocanegra Acosta, 2006). Esto quiere decir que desarrolla el sistema de ideas que posicionan el idioma inglés como la “lingua franca”, o “el idioma de la globalización” (Caamaño & Calvete, 2020; Taylor, 2013).

De otro lado, la educación para la primera infancia desde una perspectiva latinoamericana se concibe como un derecho fundamental vinculado a la justicia social, la equidad y la diversidad cultural (Redondo, 2020). No se limita a la escolarización temprana, sino que implica reconocer a la infancia como sujeto de derechos y construir experiencias educativas que articulen el cuidado, la enseñanza y la participación. Esta concepción exige políticas públicas integrales que respondan a las desigualdades estructurales, la infantilización de la pobreza y las múltiples formas de exclusión que afectan a niños y niñas en la región (Redondo, 2020). La educación temprana debe promover vínculos pedagógicos sensibles a las realidades culturales, sociales y lingüísticas de cada territorio, y no reproducir modelos homogéneos o asistencialistas. Educar en la primera infancia, en este marco, es una apuesta ética y política por acoger a “los recién llegados al mundo” con dignidad, ampliar sus posibilidades de vida y contribuir a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

En ese sentido, la EFL en la educación infantil se fundamenta como una apuesta política para reducir las brechas de desigualdad social y educativa mediante la transformación de las prácticas educativas. Esto implica responder a las necesidades específicas del estudiantado y promover un aprendizaje significativo, en el marco de los desafíos de acceso real a derechos y las desigualdades multidimensionales que afectan de forma significativa a las infancias. Este enfoque implica un replanteamiento del papel del docente, quien debe actuar como actor político y cultural, como facilitador y como diseñador de experiencias educativas dinámicas que fomenten la creatividad, la participación activa y el desarrollo integral de las niñas y los niños (Mendoza-Arévalo, 2024; Montoya & Medina Gallón, 2022). La transformación de las prácticas tradicionales se orienta hacia metodologías que prioricen el aprendizaje contextualizado y la adaptación a los contextos socioculturales del estudiantado, promoviendo una educación inclusiva y reflexiva (Carreño Ortega et al., 2022).

En este proceso de transformación, las tecnologías educativas digitales generan herramientas esenciales para fundamentar las estrategias pedagógicas, facilitando la creación de actividades interactivas y recursos innovadores. Estas tecnologías permiten optimizar el acceso a materiales didácticos y fortalecer las competencias digitales tanto de estudiantes como de docentes (Pena Ossa, 2022; Vergara-Pareja et al., 2021). Las tecnologías digitales han transformado la enseñanza del inglés (ELT) al facilitar el acceso a recursos digitales, mejorar la interacción y fomentar el aprendizaje autónomo. Herramientas como plataformas interactivas y videoconferencias enriquecen la enseñanza, promoviendo un aprendizaje dinámico (Prasad Poudel, 2022).

Sin embargo, su integración enfrenta desafíos como falta de infraestructura y formación docente. A pesar de esto, las tecnologías digitales potencian un enfoque centrado en el estudiante, favoreciendo la inmersión lingüística y la mejora de competencias comunicativas. Por esa razón, el verdadero énfasis recae en el rediseño de las prácticas pedagógicas, que deben articularse con un enfoque centrado en el estudiante, promoviendo habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas. De esta manera, se busca superar las limitaciones de los métodos tradicionales y responder a los retos actuales de la enseñanza del inglés en la primera infancia, garantizando una educación más inclusiva y alineada con las exigencias de una sociedad globalizada (Carreño Ortega et al., 2022; D’Onofrio & Morcela, 2022).

Enfoque

La investigación adopta un enfoque cualitativo, pues prioriza la interpretación de significados, percepciones y procesos sociales de la educación, desde la perspectiva de los sujetos involucrados, que en este caso son las educadoras de la primera infancia. Esta investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso inductivo, flexible y exploratorio, con un fuerte énfasis en la subjetividad, la interdisciplinariedad y el rigor reflexivo (Hernández Sampieri et al., 2014; Institución Universitaria Antonio José Camacho & Universidad César Vallejo, 2020). De esa manera se profundiza en las problemáticas educativas sin recurrir a procesos de inferencia, y sus hallazgos no dependen de la representatividad de las muestras sino más bien de su misma singularidad y de relevancia para la reflexión teórica. Este enfoque permite la identificación de las problemáticas educativas a profundidad, y el planteamiento de una solución críticamente evaluada. Por tanto, es también una investigación aplicada, ya que desarrolla una propuesta educativa a partir de los hallazgos confrontados crítica y metódicamente a través de procesos de iteración con grupo de expertos.

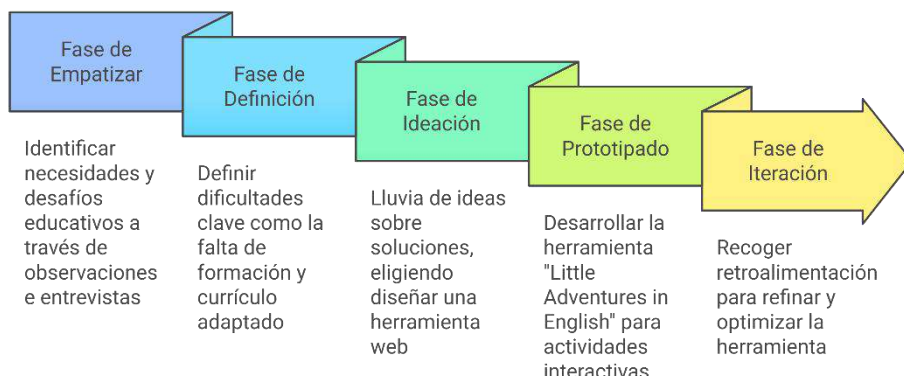
Diseño

Se emplea un diseño metodológico cualitativo basado en Design Thinking (Ann Hill, Duin et al., 2017; Calderón Caiza et al., 2024; Dávila et al., 2020), estructurado en cinco fases: empatía, definición, ideación, prototipado e iteración. Este modelo fue seleccionado por su capacidad de fomentar la Innovación Educativa Digital mediante la comprensión de las necesidades de los usuarios, la generación de ideas creativas y la validación iterativa de soluciones en contextos educativos (ver Figura 1). Este enfoque se fundamenta en una perspectiva centrada en el usuario. Su aplicación en la educación favorece procesos de transformación de la enseñanza; fomenta el aprendizaje autónomo, al integrar herramientas didácticas que estimulan la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas; y desarrolla las competencias clave del siglo XXI, particularmente en contextos que demandan respuestas ágiles y transformadoras desde la docencia.

La *Fase 1 de Empatizar* identifica las necesidades y desafíos educativos a través de observaciones en aulas de transición y entrevistas con docentes. Se analizan las barreras en la enseñanza del inglés, como la falta de recursos didácticos y tecnológicos, y se documentan estrategias pedagógicas empleadas. La *Fase 2 de Definición* concreta las principales dificultades: carencia de formación docente específica en inglés, ausencia de un currículo adaptado y limitado acceso a contextos de uso real del idioma. Estas problemáticas guían los objetivos de diseño de la herramienta. En la *Fase 3 de Ideación* se evalúan diversas alternativas, seleccionando el diseño de una página web que integra actividades interactivas, recursos descargables y herramientas adaptadas tanto para docentes como para estudiantes, asegurando flexibilidad y usabilidad. En la *Fase 4 de Prototipado* se desarrolla la herramienta “Little Adventures in English”, la cual organiza actividades temáticas, como juegos y fichas descargables, en un formato intuitivo y atractivo. Se prioriza su funcionalidad para facilitar su uso en actividades pedagógicas sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Finalmente, en la *Fase 5 de Iteración*, el prototipo recibe retroalimentación mediante entrevistas y grupos focales con docentes. Las sugerencias incluyen actividades complementarias, seguimiento del progreso estudiantil y ajustes visuales, las cuales se integran para optimizar la herramienta.

Figura 1.

Fases del Diseño cualitativo de Design Thinking como modelo de innovación educativa.



Nota. Elaboración propia.

Población y muestra

La población incluye profesoras de educación para la primera infancia de Cali de diferentes Instituciones Educativas, y estudiantes de grado Transición de instituciones educativas públicas en Cali, Colombia. La muestra se seleccionó por conveniencia, y cumple con criterios de significancia y complejidad cualitativa.

En el caso de la muestra seleccionada de estudiantes, fueron dieciséis (16) niñas y niños del grado Transición de la Institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino de la ciudad de Cali. Se visitaron dos grupos: Transición 1, con seis niños, y Transición 2, con diez niños. En el caso de la muestra seleccionada de profesoras, se tuvo el criterio de que tuvieran experiencia en primera infancia y que en su práctica docente hayan promovido experiencias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De manera que la muestra total fue de cuatro profesoras.

Tabla 1.

Información de la muestra seleccionada de profesoras.

Docente	Experiencia docente	Contexto laboral	Competencia Lingüística y Comunicativa en Inglés
1	5 años	Un año en el colegio. Cuatro años en un colegio privado donde recibió capacitación docente.	C1
2	15 años	Jardines infantiles y colegios. Últimos 6 años enseñando inglés en una institución especializada	C1

3	6 años	Jardín infantil, enseñando todos los niveles de preescolar. Enseñanza básica de inglés	B1
4	3 años	Institución enfocada en la enseñanza del inglés, niveles de preescolar	A2

Nota. Elaboración propia.

El grupo de docentes participantes incluye perfiles diversos en experiencia y competencias lingüísticas y comunicativas en inglés. Dos docentes tienen niveles C1: una con cinco años de experiencia, principalmente en un colegio privado, y otra con quince años, dedicada los últimos seis años a la enseñanza del inglés en una institución especializada. Las otras dos docentes cuentan con niveles básicos, de B1 y A2: una con seis años enseñando en jardines infantiles conceptos básicos de inglés, y otra con tres años en una institución enfocada en preescolar. Estas trayectorias ofrecen una base sólida para liderar procesos de iteración de estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza del inglés en la primera infancia.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron bitácoras de observación en el aula, entrevista semiestructurada con profesoras y grupo focal. La bitácora documentó las prácticas educativas Transición de la Institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino de la ciudad de Cali, para indagar por el uso de las herramientas digitales en el aprendizaje, para comprender las realidades educativas y para evaluar la competencia lingüística y comunicativa en inglés de las y los estudiantes de Transición. Este instrumento se estructuró en apartados que permitieron registrar: la dinámica del aula durante las actividades de inglés, el uso y la integración de herramientas digitales en el proceso educativo, la interacción entre docentes y estudiantes, incluyendo evaluaciones informales de la competencia lingüística y comunicativa en inglés de las niñas y los niños. La observación se realizó en sesiones previamente planificadas y se emplearon notas de campo para identificar patrones y áreas de mejora en la aplicación de estrategias digitales.

La entrevista semiestructurada se aplicó a una profesora de primera infancia con experiencia en inglés y dominio de C1 en ese idioma, durante la fase de prototipado. Esta entrevista se diseñó con preguntas abiertas que delimitaban la participación directamente hacia la experiencia de la educadora con un prototipo de la herramienta digital. La entrevista indagó sobre la percepción de la docente sobre la efectividad de las actividades digitales implementadas, los desafíos en la integración de tecnologías en el aula, sugerencias para optimizar el prototipo de la herramienta digital. Entre las preguntas formuladas se incluyeron: ¿Cuáles considera que son las principales barreras para el uso efectivo de herramientas digitales en la enseñanza del inglés? ¿Qué aspectos del recurso digital le parecen más útiles para el aprendizaje de las y los estudiantes? ¿Qué mejoras

sugeriría para optimizar la herramienta? La entrevista tuvo una duración aproximada de 45 minutos, fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis. La información de la entrevista permitió mejorar el recurso educativo digital antes de someterlo a la etapa de iteración con el grupo focal.

El grupo focal se realizó bajo la dinámica de grupo de expertos, con tres profesoras de primera infancia con experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La sesión se centró en evaluar aspectos específicos del prototipo, tales como: Facilidad del uso y claridad de las actividades interactivas, la pertinencia del recurso en la integración curricular, la facilidad de incorporación del recurso digital en las prácticas pedagógicas diarias. La sesión, moderada por un facilitador, duró aproximadamente 60 minutos y se estructuró en torno a preguntas guía que promovieron el intercambio de opiniones y sugerencias. Las discusiones fueron grabadas y transcritas, permitiendo un análisis temático que contribuyó a la optimización del recurso durante la fase de iteración.

Toda la información recolectada tuvo como soporte un Acuerdo de Confidencialidad y un Consentimiento Informado que reguló el uso ético de la información suministrada por todos los participantes de las diferentes etapas de esta investigación.

Análisis y procesamiento de la información

El análisis de la información se realizó a partir de un enfoque cualitativo que privilegia la interpretación de significados y experiencias desde la perspectiva de las docentes participantes. Se utilizó la codificación temática abierta para identificar patrones, necesidades y desafíos en la enseñanza del inglés en la primera infancia. Este proceso incluyó la lectura de transcripciones, la segmentación en unidades de sentido y la organización en categorías analíticas que orientaron los ajustes a la herramienta digital. Las fuentes de información —bitácoras de observación, entrevistas semiestructuradas y grupo focal— fueron analizadas de manera comparativa para garantizar una comprensión profunda del contexto educativo.

El análisis permitió ajustar las estrategias propuestas, optimizar el diseño de la herramienta y fundamentar las decisiones pedagógicas tomadas. Las categorías emergentes evidenciaron problemáticas como la falta de recursos didácticos, la ausencia de currículo específico y la escasa formación en inglés de las docentes. A partir de este proceso, se consolidaron recomendaciones contextualizadas que fortalecen la propuesta de innovación educativa digital y dan cuenta de la relevancia de considerar las trayectorias docentes y las condiciones institucionales en el diseño de soluciones educativas.

RESULTADOS

Esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de desarrollar una herramienta digital que apoye el aprendizaje del inglés en los colegios de Cali. La información recolectada es relevante por su diversidad y complejidad. Aunque inicialmente la investigación se realizó en el colegio Carlos Olguín Mallarino, donde se identificaron diversas necesidades y desafíos relacionados con la enseñanza del idioma; este panorama se extendió hacia diversos contextos educativos gracias a la experticia de profesoras que dieron su perspectiva sobre esas necesidades y esos desafíos. De manera que la investigación se enfocó en fundamentar una propuesta de innovación educativa digital que pudiera beneficiar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación para la primera infancia de diferentes Instituciones Educativas de Cali, a partir de información de diversos contextos de la ciudad. Con base en los resultados obtenidos durante el proceso, se desarrolló una herramienta digital que busca responder a las necesidades identificadas y ofrecer apoyo a las profesoras y estudiantes en su aprendizaje del idioma.

Fase 1: Empatía. Contexto Educativo del colegio Carlos Holguín Mallarino

La Institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, sede el Retiro, es una institución de educación primaria ubicada en la ciudad de Santiago de Cali. Atiende a estudiantes en las etapas de preescolar y primaria. Su población estudiantil es diversa en términos socioeconómicos y culturales. Cuenta con espacios destinados al desarrollo de actividades educativas propias de estos niveles.

La competencia lingüística y comunicativa en inglés de las niñas y los niños de dos grupos de Transición es adecuada, pero tiene contrastes. En el grupo Transición 1, fueron pocos quienes respondieron inicialmente a las preguntas y actividades sobre la competencia lingüística y comunicativa en inglés. Una niña en particular demostró un poco más de participación, pero la mayoría no sabía qué era el inglés. Para facilitar sus respuestas, junto con la docente, realizamos un recordatorio sobre los números, los colores y los animales, temas que la docente había trabajado previamente. Esto permitió que algunos niños comenzaran a hablar sobre lo poco que recordaban. En el grupo Transición 2, mostraron un mayor conocimiento del inglés. Desde la primera pregunta, comenzaron a responder de inmediato, mencionando números, colores e incluso miembros de la familia. Este grupo evidenció estar más familiarizado con el idioma inglés.

En el grupo de Transición 1, participaron en actividades como contar números y mencionar colores en inglés. Una parte del estudiantado logró responder correctamente, mientras que otros necesitaron mayor acompañamiento. Estas actividades permitieron observar el nivel básico de familiaridad con el idioma y la disposición para participar en las dinámicas propuestas. En el grupo de Transición 2, identificaron saludos básicos, nombres de algunos miembros de la familia y cantaron una canción en inglés. Además, realizaron preguntas

sobre cómo se decían ciertas palabras en inglés como “papá” y “abuelo” y participaron en ejercicios de números y colores, demostrando interés por las actividades realizadas. En síntesis, en ambos grupos el nivel correspondía al relacionamiento del inglés como lengua extranjera a manera de exploración de léxico y fonética.

Una de las maestras encargadas de los grados de transición mencionó que una de las barreras en la enseñanza del inglés es la falta de recursos tecnológicos y materiales didácticos. Esta docente comentó que ha realizado varios cursos de inglés y utiliza estrategias como juegos, canciones y dinámicas para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes. La otra docente también destacó la falta de recursos, agregó que uno de sus principales desafíos es mejorar su pronunciación y dominar el idioma con más fluidez para poder apoyar a sus estudiantes.

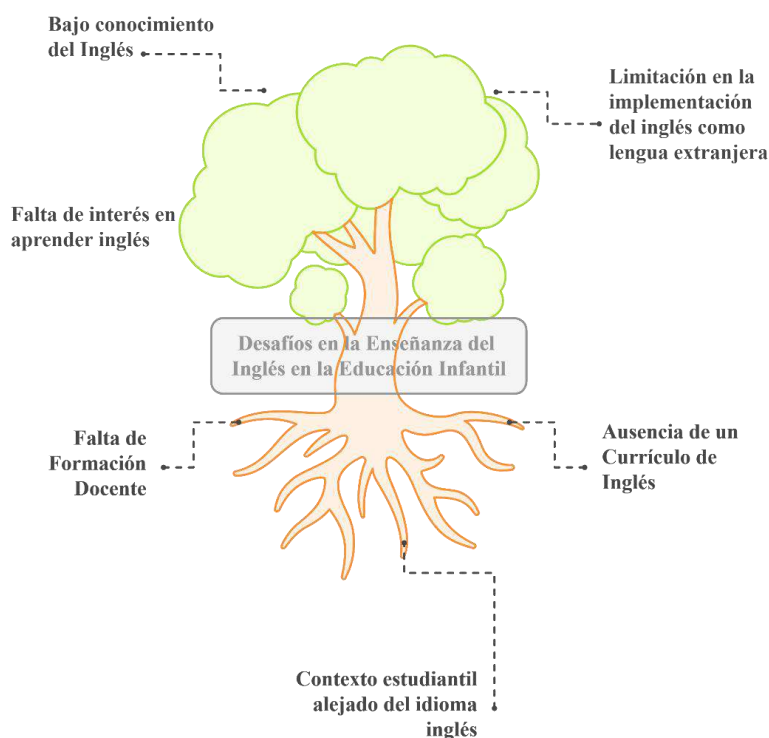
Durante el desarrollo de nuestra investigación, nos enfrentamos a varios desafíos que afectaron la continuidad del trabajo en el colegio Carlos Holguín Mallarino. A pesar del interés inicial de las profesoras, la disponibilidad de tiempo para colaborar en nuestra investigación se fue reduciendo gradualmente. Las profesoras comenzaron a tener dificultades para atender a nuestras solicitudes de reuniones debido a las múltiples actividades y compromisos dentro del aula. Además, hubo un cambio de coordinadora en el colegio, lo que afectó aún más seguir realizando nuestra investigación. La nueva coordinadora no pudo brindar el apoyo esperado, y la falta de tiempo de las profesoras hizo que no pudiéramos seguir desarrollando nuestra investigación de manera conjunta, como se había planeado inicialmente.

Fase 2: Definición. Árbol de problema

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación infantil enfrenta importantes desafíos relacionados con la formación docente, la ausencia de un currículo específico y las limitadas oportunidades de práctica del idioma. La falta de preparación adecuada de las profesoras en la enseñanza del inglés limita su capacidad para implementar estrategias pedagógicas efectivas y adaptadas a las necesidades del estudiantado. Además, la inexistencia de un currículo orientado específicamente al inglés en la educación infantil dificulta la coherencia y pertinencia de las prácticas educativas en esta etapa. Por último, el estudiantado, provenientes de contextos donde el inglés no es parte de su entorno cotidiano, encuentran pocas oportunidades de interacción y uso natural del idioma fuera del aula, lo que restringe significativamente su aprendizaje. Estas problemáticas crean un entorno educativo donde la enseñanza del inglés se ve limitada, afectando el desarrollo de competencias lingüísticas en las y los estudiantes; lo cual a su vez agudiza desigualdades en el acceso a una educación de calidad en lengua extranjera como el inglés.

Figura 2.

Delimitación de problemática educativa sobre la enseñanza del inglés en la primera infancia.



Nota. Elaboración propia.

Fase 3. Ideación de la herramienta digital de página web

En esta fase, evaluamos diferentes opciones para diseñar una herramienta que apoyara la enseñanza del inglés. Inicialmente, consideramos herramientas como Genially y PowerPoint debido a sus características visuales e interactivas. Sin embargo, tras un análisis más profundo, identificamos que estas opciones no cumplían completamente con las necesidades que buscábamos abordar.

Por un lado, Genially, aunque permite la creación de contenidos interactivos y la personalización de plantillas, resulta más compleja de dominar para personas que no están familiarizadas con la herramienta. Para algunos usuarios, puede ser difícil entender cómo mover, quitar o agregar elementos, lo que hace que el proceso de creación sea más lento y menos intuitivo. Además, su dependencia de plantillas preestablecidas limita la flexibilidad y originalidad en el diseño, especialmente cuando se busca un recurso completamente

adaptado a necesidades específicas. Por otro lado, PowerPoint, aunque es una herramienta accesible y conocida por muchos, no ofrece el nivel de interactividad deseado para una herramienta digital moderna. Aunque es útil para crear presentaciones con animaciones básicas, no permite integrar actividades interactivas en línea ni facilitar el acceso directo a recursos descargables.

Finalmente, decidimos optar por la creación de una página web debido a su flexibilidad y facilidad de uso. La página web que diseñamos permite a los usuarios interactuar de manera directa con los contenidos, adaptarlos según sus necesidades y acceder a recursos de forma intuitiva. A diferencia de Genially o PowerPoint, nuestra herramienta no requiere habilidades avanzadas para editar; los usuarios pueden copiar, pegar, mover elementos y familiarizarse rápidamente. Además, ofrece un potencial de crecimiento ilimitado, ya que podemos seguir añadiendo actividades, recursos y mejoras en función de las necesidades de las profesoras y estudiantes.

Por estas razones, descartamos las otras opciones y nos enfocamos en crear una herramienta digital propia, diseñada desde cero para cumplir con los objetivos de nuestra investigación: ofrecer un recurso práctico, interactivo y adaptable que apoye la enseñanza del inglés en niveles básicos.

Fase 4. Prototipado de la página web

En el diseño de nuestra página web consideramos las necesidades de las profesoras y estudiantes identificadas durante la investigación. La página web fue creada con el propósito de ser un recurso accesible, interactivo y práctico, que pudiera apoyar la enseñanza del inglés en niveles básicos, a partir de material y herramientas cuidadosamente evaluadas. Para estructurar la página web, comenzamos por definir aspectos clave que garantizaran su funcionalidad y atractivo visual. Esto incluyó la búsqueda de un nombre que representara su propósito, el diseño de una portada inicial que captara la atención de los usuarios y una estructura clara que organizara los contenidos de manera intuitiva. Nos centramos en integrar actividades interactivas, recursos descargables y herramientas que facilitaran la práctica y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. También incluimos un cierre funcional que permite a los usuarios navegar con facilidad y acceder a todo el contenido de forma eficiente.

La página web “Little Adventures in English” fue diseñada para integrarse fácilmente en las rutinas de enseñanza de las profesoras, ofreciendo una solución práctica y accesible que no requiere conocimientos técnicos avanzados. Cada elemento de la herramienta fue pensado para mejorar la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes. El proceso comenzó con la búsqueda de un nombre que reflejara el propósito de la herramienta, eligiendo “Little Adventures in English” para transmitir la idea de que cada actividad sería una pequeña aventura educativa. La portada inicial incluye un mensaje de bienvenida y un resumen de

los temas abordados, como el alfabeto, números, colores, animales, frutas, familia, partes del cuerpo y días de la semana. La estructura de la herramienta organiza cada tema en páginas específicas, diseñadas con actividades interactivas que incorporan imágenes, videos y fichas descargables, facilitando la enseñanza y promoviendo un aprendizaje dinámico y significativo.

A continuación, se presenta una tabla que detalla las páginas y actividades disponibles en la página web “Little Adventures in English”, diseñada para apoyar la enseñanza del inglés en niveles básicos:

Tabla 1.

Páginas y actividades disponibles en la herramienta digital “Little Adventures in English”

Páginas	Actividades Disponibles
<i>Alfabeto</i>	Unir letras, colorear las letras, escuchar el sonido correspondiente a cada letra.
<i>Animales</i>	Asociar imágenes con los nombres de los animales en inglés, escuchar sus sonidos y colorear.
<i>Colores</i>	Identificación de colores en inglés mediante imágenes, juegos interactivos y canciones.
<i>Días de la semana</i>	Ordenar los días de la semana, practicar su pronunciación y cantar canciones para memorizarlos.
<i>Familia</i>	Reconocer miembros de la familia a través de imágenes, emparejar palabras con ilustraciones y completar oraciones simples.
<i>Frutas</i>	Identificar frutas por su nombre en inglés, asociarlas con colores y escuchar su pronunciación correcta.
<i>Partes del cuerpo</i>	Identificar partes del cuerpo en imágenes, aprender sus nombres en inglés con canciones interactivas.
<i>Números</i>	Contar objetos, aprender los números en inglés con actividades de completar, dibujar colorear.

Nota. Elaboración propia.

La página web se diseñó para facilitar a las profesoras la planificación y ejecución de clases de inglés a través de actividades interactivas y recursos descargables. Cada página contiene opciones como juegos, fichas imprimibles que las niñas y los niños pueden colorear y unir, y

videos relacionados con los temas. Estas fichas son completamente descargables, y al hacer clic en los enlaces, las profesoras pueden acceder fácilmente a ellas para imprimir y utilizarlas en el aula. Los videos están integrados directamente en la herramienta, eliminando la necesidad de buscar contenido adicional, lo que simplifica la implementación de materiales multimedia. En un principio, el contenido de las páginas se redactó en español e inglés para ofrecer explicaciones claras a las profesoras, pero esta decisión saturó visualmente las páginas, por lo que se ajustó en el diseño final.

El objetivo fue diseñar una herramienta práctica y sencilla de usar, que no dependiera del acceso constante a internet o de conocimientos técnicos avanzados, lo que permite a las profesoras aprovecharla en cualquier contexto educativo. La herramienta ofrece actividades dinámicas e ideas que pueden implementarse fácilmente en el aula, independientemente de las condiciones tecnológicas. Además, incluye un mensaje final de agradecimiento dirigido a las profesoras, reconociendo su papel esencial en el proceso de enseñanza del inglés y destacando la importancia del trabajo colaborativo para enriquecer la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes. Este mensaje también refuerza el compromiso de la herramienta con el apoyo a la labor docente y la mejora de la calidad educativa.

Fase 5. Iteración

Durante el desarrollo de la herramienta digital (ver Figura 3), se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con una profesora de primera infancia especializada en el área de inglés. En esta entrevista, la profesora mencionó que la herramienta cumple con el propósito de dinamizar la enseñanza. Además, sugirió incluir actividades complementarias, como manualidades y recursos audiovisuales más explicativos, para proporcionar al estudiantado oportunidades de aprendizaje práctico y creativo.

La profesora indicó que el contenido de la herramienta debería centrarse exclusivamente en el idioma inglés, evitando la traducción constante al español, pero consideró útil la posibilidad de incorporar una función de traducción que estuviera disponible solo cuando fuera necesario. También señaló la necesidad de dotar a la herramienta de una identidad visual definida, incluyendo un logotipo y un diseño distintivo que la hagan reconocible. Por último, propuso la inclusión de actividades de seguimiento que permitan a las profesoras registrar y medir el progreso del estudiantado durante el proceso de aprendizaje.

Figura 3.

QR a Herramienta Digital “Little Adventures in English” corregida



Nota. Elaboración propia.

El grupo focal se llevó a cabo el día 19 de diciembre y contó con la participación de profesoras con perfiles profesionales variados. Durante la sesión, las profesoras describieron la herramienta digital como fácil de usar e integrarla en las actividades del aula. Señalaron que su estructura y organización son adecuadas para el grado de Transición. Las participantes mencionaron que la herramienta incluye actividades útiles para el aprendizaje de las y los estudiantes, y destacaron su pertinencia para la primera infancia. También se describió la importancia de contar con recursos adicionales como relatos interactivos, *flashcards* descargables e imprimibles, juegos interactivos y tutoriales. Durante la discusión, se propuso la incorporación de transiciones dinámicas en la herramienta para facilitar la navegación. También se mencionó la relevancia de incluir recursos didácticos y tecnológicos que complementen las actividades del aula y permitan a las y los estudiantes interactuar con la herramienta de manera práctica y autónoma (ver Figura 4).

Figura 4.

Portada de “Little Adventures in English”



Nota. Elaboración propia.

Discusión

Los resultados previamente descritos fueron resultado directo del proceso de Design Thinking, que se basó particularmente en las observaciones del contexto de una Institución Educativa de Cali y en los procesos de iteración con la participación de profesoras de primera infancia con experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta propuesta derivó en el desarrollo de una herramienta digital como respuesta a la problemática educativa delimitada como desafíos en la enseñanza del inglés en el grado Transición. Al mismo tiempo, todo el proceso de investigación arrojó aportes valiosos a las discusiones sobre las prácticas docentes, los recursos didácticos, las realidades de infraestructura educativa, la cualificación docente, las tecnologías digitales educativas y el currículo de inglés en la educación para la primera infancia de Cali.

En ese sentido, los hallazgos de esta investigación evidencian la importancia de transformar las prácticas docentes y los currículos actuales para la enseñanza del inglés en la primera infancia. En particular, la implementación de herramientas digitales diseñadas a partir de un enfoque innovador, como la metodología basada en el pensamiento de diseño, permite responder a problemáticas como la falta de recursos, la escasez de formación específica y la ausencia de un currículo adaptado a las necesidades de esta etapa educativa. A continuación, se discuten los resultados desde tres perspectivas clave: desarrollo de la herramienta digital mediante el Design Thinking, los alcances de la herramienta “Little Adventures in English” en el marco de la Innovación Educativa Digital y las infancias en la enseñanza del inglés.

Desarrollo de la herramienta digital mediante el Design Thinking

A partir de la metodología de Design Thinking (Barbosa-Quintero & Estupiñán-Ortiz, 2023), esta investigación ha desarrollado la herramienta “Little Adventures in English” con el objetivo de diseño de que sea fácil de comprender para cualquier profesora o profesor de primera infancia, y que respondiera a las necesidades de enseñanza del inglés en Transición. Además, se consiguió una identidad visual sólida de la herramienta que destaca su funcionalidad. Esto se logró debido a que las profesoras recomendaron varios ajustes de utilidad, pertinencia y accesibilidad de la enseñanza del inglés en Transición.

La herramienta que se derivó de esta investigación pasó por varios prototipos. Por ejemplo, la accesibilidad dispuesta tanto en inglés como en español se ajustó, para que no hubiera tanta carga de texto escrito. Este enfoque refleja una perspectiva pedagógica que favorece la inmersión gradual en el idioma inglés, alineándose con metodologías contemporáneas que promueven el contacto directo y continuo con la lengua extranjera en inglés.

El diseño de la herramienta, denominada “Little Adventures in English”, responde a las dinámicas y necesidades de la educación para la primera infancia, al proponer un recurso interactivo que combina actividades prácticas, material descargable y opciones personalizables. Este enfoque busca no solo facilitar la labor profesoral, sino también promover una enseñanza del inglés que sea significativa para los estudiantes. El análisis de las propuestas y observaciones de las profesoras participantes indica que la efectividad de la herramienta radica en su capacidad para adaptarse a contextos diversos, priorizando tanto el aprendizaje lúdico como la autonomía de uso.

Las sugerencias de incluir relatos interactivos, *flashcards* descargables, juegos interactivos y tutoriales reflejan la búsqueda de estrategias que combinen el aprendizaje lúdico con el uso práctico del idioma. La incorporación de transiciones dinámicas y recursos didácticos más diversos también se interpreta como un llamado a diseñar una experiencia de usuario intuitiva, que facilite tanto la navegación de las profesoras como la interacción autónoma de los estudiantes con la herramienta (Vargas Murillo, 2017). Este enfoque sugiere que, en el diseño de recursos digitales para el aula, la funcionalidad técnica debe estar directamente vinculada con los objetivos pedagógicos.

Los alcances de la herramienta “Little Adventures in English” en el marco de la Innovación Educativa Digital

En un principio, la idea de esta investigación era generar una propuesta disruptiva de las prácticas de enseñanza en la educación inicial. Pero, como se ha establecido antes, la realidad educativa de Colombia en términos de enseñanza del inglés en primera infancia se ha documentado ampliamente como básica, y son muy pocas las que proponen una

educación bilingüe (Ordóñez, 2012). Por eso “Little Adventures in English” se enfrenta a realidades caleñas en las que las y los estudiantes presentan desafíos y las mismas profesoras y profesores de Transición carecen de cualificación.

Esta herramienta, así concebida, busca sortear las muchas limitantes de las realidades educativas caleñas para estructurar experiencias de innovación que de verdad trasciendan, que vayan más allá del cambio de paradigmas. Pues el paradigma actual de la educación valora la enseñanza del inglés. Desde las políticas públicas, el inglés es fundamental para la educación colombiana (Sirlopú Vera et al., 2023). Por tanto, la enseñanza del inglés responde útilmente a los paradigmas neoliberales de la educación a nivel global, los cuales a su vez rigen los paradigmas de la educación en Colombia. El paradigma favorable a la enseñanza del inglés puede rastrearse fácilmente en sus más de treinta años de políticas públicas impulsando el inglés como lengua extranjera en todo el territorio nacional (López Guerra & Flores Chávez, 2006). Entonces la problemática en su enseñanza en los primeros niveles no radicaría en el sistema de conocimientos que se validan actualmente en las Instituciones Educativas de Cali.

En otras palabras, los agentes educativos responden favorablemente a los llamados sobre la importancia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la primera infancia. Las investigaciones también respaldan estos llamados (ver Cataño & Dieste, 2014). Pues en la primera infancia esta enseñanza puede incluso fundamentar dominios del inglés como segundo idioma, y no sólo como lengua extranjera (Cataño & Dieste, 2014). Incluso al tratar en el contexto educativo de la muestra, y con el diálogo iterativo alrededor de la herramienta con diferentes expertas, esta investigación ha logrado arrojar un resultado valioso: los diferentes agentes de la educación infantil valoran la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

No obstante, el paradigma educativo sobre la enseñanza del inglés transita un sentido, mientras que los currículos y los procesos de cualificación en la primera infancia transitan otro sentido. Esta propuesta de herramienta de innovación llamada “Little Adventures in English” responde a esa problemática. Pues no se trata de que profesoras, profesores o directivas se opongan a cualificar a sus profesores o a pensar sus currículos con el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. Es necesario que más proyectos incentiven su uso por vía de nuevas herramientas. Así, propuestas como “Little Adventures in English” tienen la oportunidad de generar nuevos diálogos y discusiones sobre la enseñanza del inglés en la primera infancia.

Por eso la herramienta digital “Little adventures in english” es una forma de movilizar la educación hacia cambios y transformaciones, pero es verdad que no tiene una capacidad de disrupción. Su uso apenas moviliza diversidad en los recursos didácticos. Por lo que no podría calificarse como una herramienta que en sí misma genere cambios tan críticos en el contexto educativo. Así lo reconocieron los diferentes sujetos que participaron de la iteración de la herramienta. Señalaron que este tipo de herramientas es “útil”, que “facilitan” experiencias de aprendizaje, y diversifican los recursos a disposición de las y los

profesores de primera infancia. Pero no quiere decir que su uso directamente realice transformaciones profundas inmediatas en el aprendizaje.

En eso radica su denominación “herramienta”. Pues está pensada para cumplir funciones específicas de utilidad para profesoras y profesores de primera infancia. Excede por mucho el alcance de esta investigación considerar el desarrollo recursos digitales abiertos que respondan a diferentes contextos y que transformen los escenarios de educación (ver Manrique Losada et al., 2020). Por tanto, la herramienta digital que se propone todavía se alinea con el paradigma de la tecnología digital educativa como herramienta, y no como estructura de resignificación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esta decisión se tomó al estudiar cómo la problemática de la enseñanza del inglés en primera infancia se evidenciaba incluso en las apuestas curriculares y en la formación de las y los profesores de los ciclos iniciales de la educación. ¿Cómo desarrollar recursos que transformen la educación si escasean incluso propuestas didácticas que trasciendan las prácticas tradicionalistas?

Es así como la herramienta digital “Little Adventures in English” incorpora elementos prácticos que trascienden los recursos tradicionales. Por eso desde su planteamiento busca ser útil a propuestas de metodologías activas de aprendizaje. Este planteamiento evidencia la necesidad de continuar con más propuestas que transformen la enseñanza del inglés, mediante actividades complementarias que promuevan aprendizajes significativos. En este caso, la herramienta digital propuesta articula la enseñanza del inglés con actividades diversas como manualidades y recursos audiovisuales que conecte al estudiantado con situaciones reales.

Las docentes valoraron que la herramienta, al estar estructurada, facilita la organización de clases y la planificación de actividades según las necesidades de los niños, así como el seguimiento del aprendizaje para ajustar estrategias pedagógicas. A pesar de la limitación fundamental de esta investigación: que aún no se ha implementado en el aula, el grupo de expertas reconocen su potencial para mejorar la enseñanza del inglés. Destacan además su carácter innovador y flexible, al permitir integrar diversas estrategias, adaptar actividades a cada grupo y añadir nuevos contenidos, lo que la convierte en un recurso dinámico y evolutivo.

Durante el proceso de evaluación, las docentes identificaron ejemplos concretos de uso en el aula, como actividades de comprensión apoyadas en videos e imágenes que refuerzan estructuras básicas del inglés. Igualmente, resaltaron el potencial de las actividades interactivas que permiten a los niños asociar palabras con imágenes o situaciones cotidianas, favoreciendo así su comprensión y apropiación de competencias comunicativas. Además, valoraron que la herramienta no solo contiene recursos prediseñados, sino que permite incorporar nuevas propuestas y adaptaciones, que respondan mejor a sus propias estrategias y a las necesidades específicas de sus estudiantes. Esto último es muy valioso, porque los contextos educativos de Cali son diversos, y la herramienta se estructuró

pensando en su adaptabilidad y su capacidad de servir como provocación (Salazar Herrera, 2021), en diferentes entornos de la educación para la primera infancia .

Se puede concluir de esta parte de la argumentación que “Little Adventures in English” es una herramienta pensada para la innovación educativa de tipo “mejora continua”. Pero sólo podrían desarrollarse mejoras continuas si este tipo de herramientas se integrarán a las propuestas de enseñanza desde los mismos currículos institucionales. De manera que su alcance en términos de innovación educativa digital está condicionado a aspectos pedagógicos y políticos sobre cómo se desarrolla la problemática de la enseñanza del inglés en la primera infancia.

Las infancias en la enseñanza del inglés

La Institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, como muestra significativa desde sus complejidades en términos pedagógicos, socioeconómicos y culturales, pone en evidencia cómo las condiciones materiales, organizacionales y curriculares que influyen en la implementación de proyectos educativos innovadores (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020). Pues la innovación educativa se construye entre todos, bajo una lógica horizontal de colaboración. Las limitaciones identificadas, como la falta de equipos tecnológicos adecuados, vacíos sobre lenguas extranjeras en su currículo, los desafíos en cualificación docente y el cambio constante en las dinámicas administrativas, subrayan la necesidad de soluciones que trasciendan las barreras institucionales, que superen las resistencias al cambio y que permitan la autonomía en su implementación. De ahí que la herramienta digital “Little Adventures in English” busca responder de forma directa por lo menos a uno de esos fenómenos: la infraestructura digital. De manera que los materiales y recursos se disponen con la posibilidad de descargarlos y usarlos *off-line* con medios digitales. También permite la adaptación de varios materiales para usarlos en formato análogo.

Sobre la problemática de cualificación, fue esclarecedor que hubiera perfiles diversos en el grupo de profesoras expertas del proceso de iteración. Porque se reveló cómo hay indicios cualitativos sobre cómo las trayectorias profesionales y formaciones específicas influyen de alguna manera en la relevancia de la enseñanza del inglés en sus prácticas docentes (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2016). Por ejemplo, mientras que algunas cuentan con experiencia directa en enseñanza del inglés, otras lo perciben como un área que todavía deben seguir fortaleciendo e integrando en sus prácticas integrarse. Este contraste es importante para la herramienta, porque se tradujo en términos de que “Little Adventures in English” no sólo proporciona opciones para profesoras y profesores con amplia experiencia en la enseñanza del inglés en niveles iniciales como Transición, sino que también propone actividades para las profesoras y los profesores que quieran cualificar sus saberes pedagógicos y didácticos basados en el desarrollo de competencias comunicativas en ese idioma como lengua extranjera.

Por último, esta investigación entiende que el siguiente paso en esta línea de investigación debería empezar por cuestionar: ¿cómo pensar las infancias en la enseñanza del inglés en Colombia? Pues se ha documentado ampliamente que las infancias en Colombia están situadas en un lugar de vulneraciones de los derechos (Contreras Bustamante, 2021). La educación colombiana lucha día a día tan solo por proteger los derechos más básicos, como el derecho a la alimentación y la salud (Restrepo-Yepes, 2013). En este sentido, la educación colombiana no solo debe enfocarse en enseñar, sino también en garantizar que las y los estudiantes tengan acceso a los derechos esenciales que les permitan desarrollarse plenamente. ¿Cómo transformar de forma disruptiva la enseñanza del inglés en un país que día a día desplaza e instrumentaliza el lugar de la infancia? Por eso las experiencias de aprendizaje significativas deberán primero articularse con propuestas de educación integrales que atiendan también los desafíos sociales.

Conclusión

Esta investigación ha permitido desarrollar una herramienta digital, “Little Adventures in English”, que aborda directamente problemáticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el grado Transición en instituciones educativas de Cali. Los resultados evidencian que la herramienta es efectiva en su propósito de diversificar los recursos didácticos y fomentar metodologías activas de aprendizaje, logrando movilizar prácticas docentes hacia enfoques más innovadores. Sin embargo, su impacto está condicionado a la integración en currículos institucionales y a la cualificación docente, aspectos esenciales para maximizar su alcance en términos de innovación educativa digital.

La herramienta refleja un enfoque centrado en la mejora continua y la adaptación a las necesidades específicas de los contextos educativos en la primera infancia. Su diseño accesible e intuitivo responde a las limitaciones materiales y organizacionales de las instituciones participantes, mientras que las actividades interactivas y los recursos descargables permiten su uso en entornos con escasa infraestructura tecnológica. No obstante, el alcance transformador de la herramienta sigue siendo limitado por las condiciones estructurales y curriculares del sistema educativo colombiano, lo que subraya la necesidad de articular su implementación con políticas educativas más amplias que prioricen tanto la formación docente como el desarrollo integral de las infancias.

Asimismo, la investigación destaca la importancia de considerar las trayectorias profesionales y las formaciones específicas del personal docente. Los perfiles diversos de las profesoras participantes evidencian cómo estos fenómenos influyen en las estrategias pedagógicas empleadas y en la relevancia que otorgan a la enseñanza del inglés. Este hallazgo sugiere que herramientas como “Little Adventures in English” deben ofrecer recursos tanto para docentes con experiencia en la enseñanza del inglés como para aquellos en proceso de cualificación.

Por último, esta investigación tiene como limitación que no evaluó la incorporación de la herramienta digital propuesta a prácticas docentes durante un periodo amplio de tiempo. Eso podría ayudar a determinar el impacto de la herramienta en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera de niñas y niños, con base en la percepción de las educadoras infantiles sobre cómo se incorporan a sus propuestas de enseñanza en diferentes contextos. En ese sentido, esta investigación identifica como brechas futuros estudios interdisciplinarios entre la educación infantil y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en propuestas educativas que atiendan de manera integral las vulnerabilidades sociales de las infancias en Colombia. La transformación disruptiva de la educación para la primera infancia no puede desvincularse de las realidades socioeconómicas y culturales de los contextos escolares. Por tanto, el fortalecimiento de prácticas educativas innovadoras en inglés debe alinearse con iniciativas que promuevan la protección de los derechos y el desarrollo integral de las niñas y los niños, superando las barreras estructurales que limitan su acceso a una educación de calidad.

Reconocimientos

Esta investigación se desarrolló en el marco de las acciones y los planes de trabajo del Semillero SITAC, del Grupo de Investigación en Pedagogía (GIP) de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Su construcción se fundamentó en procesos de cualificación en habilidades y conocimiento para la investigación de fenómenos educativos, en el campo de la Innovación Educativa y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Ann Hill, Duin, Joseph Moses, Megan McGrath, Jason Tham, & Nathan Ernst. (2017). DESIGN THINKING METHODOLOGY. A case study of “radical collaboration” in the wearables research collaborator. *Connexions International Professional Communication Journal*, 5, 45-74.
- Barbosa-Quintero, G. M., & Estupiñán-Ortiz, B. L. (2023). La metodología activa Design Thinking para mejorar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 74-82. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.600>
- Belmonte, M. L., Belmonte, I., Belmonte, M. L., & Belmonte, I. (2021). La era del bilingüismo educativo. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2533>
- Bocanegra Acosta, H. (2006). *Globalización y Política Pública Educativa en Colombia*. 24, 33-55.

-
- Caamaño, A. L., & Calvete, M. B. (2020). La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas. *Entramados : educación y sociedad*, 7(8), 230-236.
- Cajamarca Illescas, C. M., & Fajardo Pacheco, I. J. (2023). Estrategias didácticas para favorecer las competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés en infantes ecuatorianos. *Revista Varela*, 23(64), 38-44.
- Calderón Caiza, D. T., Vazco Silva, C. D., Aguas Diaz, C. J., López Catagña, M. P., & Llanga Cantuña, J. P. (2024). El Design Thinking Como Método Activo En El Proceso De Enseñanza - Aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 330-343. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.225>
- Cano Quintero, M. C., & Giraldo García, L. K. (2020). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil*. Universidad Santiago de Cali.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2022). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Carreño Ortega, D., Alfonso Amaro, Y., & Díaz López, R. (2022). Estrategia curricular de idioma inglés en la formación de los profesionales de la primera infancia. *Alternativas*, 23(2), 17-24.
- Cataño, M. C. R., & Dieste, M. W. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*.
- Clavijo Olarte, A. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: Algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 7-9. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.aa00>
- Contreras Bustamante, R. (2021). La educación: Hacia un derecho humano. *Cuestiones constitucionales*, 44, 91-114. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2021.44.16159>
- D’Onofrio, M. V., & Morcela, O. A. (2022). Evaluación de competencias en tiempos de pandemia: Aprendizaje autónomo. *Boletín SIED*, 5, 17-29.
- Dávila, J.-Á. M., Acebo Moral, E., & Herrera, L. (2020). *Design thinking en la educación superior: Una revisión sistemática de la literatura* (pp. 181-181). Instituto Politécnico de Bragança. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/20117>
- Díaz Barriga, F., & Segovia, Y. (2015). Fundamentación y sustento epistemológico de la Innovación Educativa Mediada por TIC. *Módulo I: Seminario en introducción a la innovación*, 1-20.
- Díaz, D., & Segovia, Y. (2015). *Documento Maestro Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC*. Centro de Tecnologías para la Academia. Universidad de La Sabana.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-382.

- García Hernández, K. C., Llanio Martínez, G., & Arenas Gutiérrez, R. (2016). English Teaching as a Foreign Language: Its Insertion in the Formation of Registered Nurses in Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 59-71.
- Gómez-Trigueros, I. M. (2024). Interdisciplinary Gamification with LKT: New Didactic Interventions in the Secondary Education classroom. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 115-133. <https://doi.org/10.17583/remie.10622>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (with Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P.). (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGRAW-HILL.
- Institución Universitaria Antonio José Camacho & Universidad César Vallejo. (2020). *Metodología de Investigación Cualitativa & Cuantitativa. Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior*. Unicamacho.
- Li, H. (2025). Integrating ICT in education: A scoping review of pre-service teachers' ICT beliefs. *PLoS ONE*, 20(2), e0317591. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317591>
- López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Manrique Losada, B., Zapata Cárdenas, M. I., & Arango Vásquez, S. I. (2020). Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior. *Campus Virtuales*, 9(1 (Marzo/March)), 101-112.
- Mendoza-Arévalo, E. (2024). La enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una breve cartografía. *Pedagogía y Saberes*, 61, 97-107. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20033>
- Montoya, I., & Medina Gallón, R. V. (2022). Estrategia didáctica basada en el enfoque CLIL para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil. En M. I. Parra Contreras & M. T. Gómez Martínez (Eds.), *La educación para la vida en tiempos emergentes* (pp. 35-49). Unisangil. https://unisangil.edu.co/wp-content/uploads/Documentos/Investigaciones/la_educacion_para_la_vida_en_tiempos_emergentes_1.pdf#page=36
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Ordóñez, C. L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: Comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. *Folios*, 36, 3-22.
- Orozco Alvarado, J. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 65. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Pena Ossa, K. X. (2022). *Empleo de las herramientas digitales en la enseñanza del idioma inglés en la primera infancia*. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17138>

-
- Pérez, A., Enriquez, G., Andrade, F., Bolaños, C., & Benítez, A. (2023). Estimulación cognitivo – conductual en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad utilizando música y el idioma inglés: Cognitive – behavioral stimulation in children with attention deficit hyperactivity disorder using music and the English language. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 5.
- Pérez de A., M. del C., & Telleria, M. B. (2012). Las TIC en la educación: Nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, 83-112.
- Prasad Poudel, A. (2022). Information and Communication Technology in English Language Teaching: Some Opportunities and Challenges. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(4). <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i4.3874>
- Quiroz Ruiz, D. M. (2024). Bilingüismo en la infancia: ¿Cómo se concibe el bilingüismo desde la política pública para la primera infancia en Colombia? *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 11(28), 8-21. <https://doi.org/10.55028/pdres.v11i28.21207>
- Ramirez-Izquierdo, I. X., Afanador-Restrepo, M. Á., Ibarra-Tello, A. M., Santana-Flórez, N. A., & Afanador, D. F. (2023). Relación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en las prácticas educativas en el grado primero durante la pandemia por Covid-19 en el Valle del Cauca. *Revista Sapientía*, 15(30), 08-19. <https://doi.org/10.54278/sapientia.v15i30.135>
- Redondo, P. (2020). Early Childhood Education in Argentina within a Latin American Perspective. *Early Years*, 40(4-5), 387-398. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1825343>
- Restrepo-Yepes, O. C. (2013). La construcción del concepto del derecho alimentario en Colombia: Una mirada a través de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia. *Opinión Jurídica*, 12(24), 51-68.
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Roldán, Á. M., Peláez, O. A., Roldán, Á. M., & Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a08>
- Salazar Herrera, E. N. (2021). *El método Reggio Emilia y su aplicación en niños de educación inicial* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/repositorio.une.edu.pe>
- Scott, C. T. (1965). Teaching English as a Foreign Language. *The English Journal*, 54(5), 414-418. <https://doi.org/10.2307/811234>

-
- Secretaría de Educación Distrital & Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI. (2023). *Diagnóstico Sectorial Educativo de Cali*. Alcaldía del Distrito Especial de Santiago de Cali.
- Sierra Ospina, N. (2020). Relatos y experiencias de profesores colombianos de inglés sobre el Programa Nacional de Bilingüismo: Tres retratos que forjan su recorrido de formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 115-135. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a03>
- Sirlopú Vera, E. D. J., Marrufo Rojas, D. R., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2023). Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: Revisión teórica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 98-120. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>
- Taylor, S. C. (2013). La enseñanza bilingüe del siglo veintiuno. *Publicaciones Didácticas*, 40, 78-146.
- Trejo Castro, J. A., & Marcano, N. (2013). Propuesta de innovación educativa mediante el uso de las TIC para la promoción de valores ambientales en la educación primaria venezolana. *Revista de Investigación*, 37(79), 33-48.
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74.
- Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., Niño-Vega, J. A., Vergara-Pareja, C. M., Nielsen-Niño, J. B., & Niño-Vega, J. A. (2021). La gamificación y el fortalecimiento de la habilidad oral en inglés a niños de primera infancia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 569-578. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n3.2021.13355>
- Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. de los Á., Morales Sánchez, I. del R., Gari Calzada, M., Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. de los Á., Morales Sánchez, I. del R., & Gari Calzada, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412022000300019&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Wanbin, S., & Yan, W. (2025). The use of ICT in teaching by special education teachers in Sichuan, China: Determinants and solutions to challenges. *HUMANITIES & SOCIAL SCIENCES COMMUNICATIONS*, 12(1), 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04513-8>



Decoración interior

Diseño consensuado.
Dimensiones: 7,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2019.

Las prácticas educativas de Scouts de Argentina y su incidencia como educación alternativa

The educational practices of Scouts of Argentina and their impact as alternative education

Bruno Rivero¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/f9hsen4nt>

Resumen

En las alternativas a la educación moderna, gracias a las contribuciones del pensamiento descolonial y a las prácticas educativas que desafían los modelos tradicionales dominantes en la educación contemporánea, se alzan instituciones educativas que por mucho tiempo fueron deslegitimadas y desprestigiadas en el trabajo de educar. En este artículo analizamos y re-posicionamos las prácticas educativas de Scouts de Argentina Asociación Civil, que se distingue por una educación en valores, y entendiendo al escultismo como una educación alternativa. En un primer momento, exploraremos dichas prácticas con la intención de hacer visible cómo, a partir de éstas, se generan vínculos afectivos que se entretajan entre los posicionamientos pedagógicos alternativos y las expansiones didácticas que otorgan más lugar al ser, al cuerpo y las emociones. Posteriormente veremos y reflexionaremos sobre cómo este proceso educativo desencadena en nuevas posibilidades de transformación y en un camino de crecimiento personal construido desde la comunidad y lo compartido.

Palabras claves: educación alternativa; educación en valores; scout; escultismo.

Abstract

In the alternatives to modern education, thanks to the disruptions of decolonial thinking and educational practices that challenge the dominant traditional models in contemporary education, educational institutions that for a long time were delegitimized and discredited in the work of educating are rising. In this article we analyze and re-position the educational practices of Scouts of Argentina Civil Association, which is distinguished by an education in values, and understanding scouting as an -alternative education-. At first, we will explore these practices with the intention of making visible how, from these, affective links are generated that are interwoven between alternative pedagogical positions and didactic expansions that give more place to the being, the body and the emotions. Later we will see and reflect on how this

¹ Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Voluntario en Scouts de Argentina Asociación Civil. brunogordirivero@hotmail.com

educational process triggers new possibilities of transformation and a path of personal growth built from the community and what is shared.

Keywords: alternative education; education in values; scout; scouting.

Introducción

En el último tiempo, gracias a las contribuciones del pensamiento descolonial en la educación (véase trabajos como Walsh, 2014; Ramallo, 2018) y las disrupciones que generan experiencias educativas más allá de la matriz escolar, las (otras) asociaciones e instituciones educativas fuera de la escolaridad adquirieron más reconocimiento y valor por el trabajo que llevan haciendo día tras día.

Dichas prácticas, que podríamos llamar insurgentes alimentan a una educación-otra, en la que se redimensionan los escenarios educativos, y los “saberes-otros”, que van más allá del cientificismo implantado por el dispositivo escolar moderno-colonial, (re)conquistan su importancia como saberes legítimos (Ramallo y Martinez, 2018).

Este trabajo se adentra en un ámbito educativo que se encuentra en un constante movimiento, oscilando entre lo personal y lo impropio, “dejando de lado la intención de agregar un conocimiento a un otro y de transmitir de forma vertical saberes, se encuentra la idea de construcción, de creación, de acción en la que estos posicionamientos ponderan siempre lo propio por sobre lo ajeno” (Ramallo y Martinez, 2018, p. 23). Para esto, exploraremos una organización de la cuál formo parte desde mi niñez, para poder hacer visibles sus prácticas educativas, posicionamientos pedagógicos, los vínculos que se entretejen dentro y su incidencia como una educación enmarcada en lo que Weissmann llama “la otra educación” (2018), a partir de ahora, una “educación alternativa”. Scouts de Argentina lleva adelante principalmente una educación en valores, otorgándole con sus prácticas más lugar al cuerpo, las emociones y los afectos, los cuales se comparten por un propio marco simbólico.

El interés por re-conocer la importancia que tiene el escultismo en la educación y en todos/as los/as que la componemos, nos da paso a un nuevo horizonte de posibilidades y una nueva forma de entender *qué más* tiene la educación para brindarnos y qué es lo que genera en nosotros/as el escultismo como educación y estilo de vida, algo desmerecido desde sus orígenes.

Ante la intención rebelde de describir esta educación alternativa, enriquecida por la diversidad de saberes y perspectivas, nos encontramos con aproximaciones epistémicas que pueden expandir o limitar su alcance. Sin embargo, esta educación se (di)rige como un espacio que busca desarticular y escaparse de las jerarquías epistemológicas impuestas, re-significando la educación y promoviendo así la pluralidad de formas de entender, aprender, enseñar y construir conocimiento. Desde una posición ética-ontológica-política, nos dirigimos a esta alternativa de la educación desde una educación “alternativa” y no como “no formal” debido a que, referirnos a la educación desde la negativa de no estar formalizada desprestigia y deslegitima los modos otros², o

² Al igual que en la cita anterior, se hace referencia al “modo otro” planteado por la ecuatoriana Catherine Walsh en su trabajo “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”.

diferentes, de educar que tienen algunas instituciones y/o asociaciones y que no cuentan con la debida aceptación. Como principal referente, Patricia Weissmann (2018) en su libro relata experiencias sobre la educación alternativa y los modos que tienen dichos grupos para concebir a la educación, los saberes, la enseñanza y cómo se posicionan políticamente frente a un sistema educativo del cuál (algunos) no forman parte. Sus aportes nos dejan a modo de reflexión una serie de preguntas ontológicas, tales como ¿Qué posición se le da al educando en esta (otra) educación? ¿Cómo se concibe al acto de educar? ¿Cómo (co)construimos nuestros saberes?

La innovación en las prácticas educativas y en nuevas pedagogías que vayan más allá, y también más acá, del modelo tradicional, vertical, eurocentrista y patriarcal (Ramallo y Martinez, 2018) que predomina en la educación constituye una necesidad imperativa en el horizonte de esta (otra) educación. Es esencial trascender la estructura jerárquica y unidireccional del proceso educativo para poder deconstruir paradigmas arcaicos.

Contextualización y posicionamiento de Scouts de Argentina

Scouts de Argentina Asociación Civil (SAAC) es actualmente uno de los movimientos juveniles más grandes a nivel nacional, hecho por y para los/as jóvenes, con un alcance de más de 80.000 miembros entre niños, niñas, jóvenes y adultos. Su objetivo es contribuir a la educación de las niñas, niños y jóvenes de todo el país, en conjunto con las familias y otras instituciones educativas, a través del *método scout*, que consta principalmente en el aprender haciendo, la adhesión libre y voluntaria a la Ley Scout y en la Promesa, la progresión personal y en el involucramiento comunitario con el fin de ayudar a *construir un mundo mejor*³.

Scouts de Argentina toma el método scout, propuesto por la Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS) pero territorializándolo a las necesidades y formas que tiene nuestro contexto socio-cultural. Para esto, se plantean prioridades educativas, las cuales van a marcar el rumbo del programa de jóvenes con el fin de intentar dar una respuesta a las necesidades sociales, las exigencias culturales y la demanda de las nuevas generaciones. El programa de jóvenes es el medio principal a través del cual los niños, niñas y jóvenes son educados/as; éste debe crear oportunidades de (auto)aprendizaje con el fin de que se desarrollen completamente las áreas de crecimiento del/la joven (incluyendo todos los aspectos que se buscan enseñar desde el escultismo, como por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos, el diálogo como principal herramienta para las relaciones sociales, etc.) e impulsándolo/a a convertirse en un/a miembro activo/a dentro de su comunidad, con el fin de poder generar un impacto socio-educativo-ambiental positivo. Éste debe garantizar un camino donde cada joven pueda crecer, acompañado/a y guiado/a siempre en comunidad, puesto que esta pedagogía se nutre de las experiencias colectivas y sus vínculos afectivos-afectantes.

A su vez, el programa de jóvenes está adaptado a los diferentes rangos de edad que conforman las 5 ramas o etapas dentro de Scouts de Argentina como protagonistas⁴ del

³ Énfasis educativo de la Organización Mundial del Movimiento Scout (OMMS).

⁴ Miembros “beneficiarios” de la asociación.

movimiento, éstas conforman una trayectoria de aproximadamente 18 años⁵. Todas las actividades y objetivos del programa de jóvenes están moldeados a las diferentes edades y al marco simbólico utilizado en cada una de las ramas para poder atraer a cada joven hacia la propuesta educativa.

La educación alternativa que nos brinda el Movimiento Scout puede llegar hasta (otros) lugares que la educación escolar no puede, y así, trabajar en conjunto a las otras instituciones para poder generar un desarrollo y aprendizaje más completo para quien las vivencia⁶. La propuesta pedagógica dentro del escultismo, que cada día es más compleja debido a las nuevas exigencias de las juventudes⁷ y a los procesos de cambio socio-culturales, la hace ir más allá de ser simplemente una propuesta educativa enmarcada en la educación no formal (Peciña, 2020).

Los vínculos que se entretienen dentro, entre los posicionamientos pedagógicos alternativos y las expansiones didácticas

La implementación de una metodología y un enfoque que permita no solo enseñar y/o aprender, sino vivir la educación, muestra horizontes hacia otra episteme del saber y el conocimiento. En cualquier ámbito educativo, vivir la educación, y en este caso el escultismo, es entender que antes de todo lo planificado y lo preparado, están nuestras propias historias, nuestras relaciones afectivas, nuestros deseos y emociones, es decir, todo lo con-vivido (Contreras, 2016). La importancia de reconocer nuestras historias como parte esencial de la forma en la que habitamos lo educativo, es poner en valor (otros) aspectos previamente desvalorizados.

En la educación formal, se practica una educación de enfoque académico, donde se prioriza la adquisición y transmisión de conocimientos, junto a habilidades técnicas propias de las disciplinas que se enseñan. En las alternativas a la educación moderna, aquello que está en el ser interior de cada sujeto pasa a ocupar un lugar constitutivo en la enseñanza (Ramallo, 2018). El Movimiento Scout se caracteriza por brindar una educación en valores, donde el desarrollo del carácter y los valores éticos y morales son fundamentales; la forma en que construimos y concebimos nuestras relaciones y nuestros vínculos, con los/as demás, con la naturaleza y con nuestro ser.

Aunque en la actualidad la educación en valores toma cada vez más importancia, siempre se vio menospreciada y débil frente a otros aspectos de la formación académica-profesional. En una época mercantilista y competitiva donde cada vez el individualismo predomina socialmente, re-surge la necesidad de impulsar una educación en valores,

⁵ Las ramas menores, Castores (de 5 a 7 años), Manada (de 7 a 10 años), Unidad Scout (de 10 a 14 años), y las ramas mayores, Caminantes (de 14 a 17 años) y Rovers (de 18 a 22 años). Estos rangos etarios pueden variar dependiendo del contexto de aprendizaje y crecimiento del o la joven.

⁶ Con esta afirmación, no se busca posicionar a esta (otra) educación como algo “complementario” o “adicional”, sino que reconocemos la importancia de ambos ámbitos educativos potenciando entre sí, al incluir cada uno diferentes oportunidades de aprendizaje, entre ellos, conocimientos, saberes y experiencias, que coexisten en el mismo ámbito de conocimiento.

⁷ El uso de juventudes (en plural) y no de juventud, es debido a que, referirse en singular es considerarlos un tipo de sujeto homogéneo, descartando el hecho de que hay muchas formas de ser joven, “comprendiendo múltiples posibilidades de constitución, aparición y presentación de ese sujeto en el mundo” (Fernández, 2018).

con la cual otorgar a las personas los recursos necesarios para que estas puedan reflexionar sobre sus acciones, sus decisiones ético-civiles y su forma de relacionarse con los/as demás. Promover valores que contribuyan a alejarnos del individualismo, la injusticia y la insensibilidad por el/la otro/a es fundamental en el trabajo de educar, puesto que contribuye a una sociedad más equitativa y democrática (Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada, 2013).

En este contexto, es importante mencionar la construcción histórica de estos valores que desde Scouts de Argentina se buscó enseñar, aspecto que repercutió en sus prácticas. Siguiendo a Bisso (2014), quien re-construye los inicios del movimiento scout en Argentina, debido a la intervención militar que sufrió la primera Institución Nacional de Scoutismo Argentino (INSA) entre 1917 y 1930, se ajustaron las prácticas educativas para promover los valores (o sería más pertinente “la moral”) propios del contexto, lo que permitió el reforzamiento de ciertos elementos simbólicos característicos de las fuerzas armadas⁸ entre estos podríamos destacar, el sistema de progresiones personales que tomó una perspectiva plenamente jerárquica basada en el mérito y competencias específicas, ciertos rituales como las formaciones (en un sentido mucho más rígido y ortodoxo), el excesivo sentido de honor y patriotismo dentro de los canticos y tradiciones. El aspecto que más perduró en el tiempo es la terminología para definir ciertas categorías utilizadas (hoy descontinuadas) tales como “tropa”, “patrulla” y “grados de progresión”, los cuales expresaban una jerarquización vertical entre jóvenes y entre adultos.

En simultáneo, comienza a constituirse el escultismo católico, puesto que el escutismo y la religión encontraron afinidades de tipo ideológico a partir de ese entonces y en particular en los años treinta, dado que ambas estimulaban el respeto a la jerarquía, la obediencia y la sumisión (Scharagrodsky en Peciña, 2020). A partir de aquí, como explican Cammarota y Ramacciotti (2017), se creó la Unión Scout Católicos Argentinos (USCA). Esto causó cierto arraigo de los participantes del escutismo hacia la iglesia, quien hasta hoy en día tiene convenios con diferentes grupos scouts para poder realizar actividades.

En 1996, tal como narra Fernandez (2018), las dos asociaciones antes nombradas se unifican, lo que da nacimiento a lo que hoy conocemos como Scouts de Argentina Asociación Civil, medida que se acompañó con una actualización de las prácticas educativas, donde se definen los cimientos de la asociación que continuaría hasta ahora. Dicha asociación, hasta la actualidad, efectuó diversas actualizaciones de programa y diferentes establecimientos de prioridades educativas propias de los contextos socioculturales. En ellas, se fueron dando de forma progresiva (aunque fue un proceso que arrancó antes de la unificación, pero fue aquí donde se dio el corte más abrupto) un alejamiento de estas características que podríamos llamar “tradicionales” u “ortodoxas” del escutismo argentino, una ruptura significativa con el enfoque anterior, en donde los cimientos sobre los que se construyó la asociación fueron re-apropiados y re-significados, llevando a la caracterización desarrollada a lo largo del presente trabajo.

⁸ Es de valor mencionar que, el escutismo traído desde Inglaterra hacia Argentina, ya contaba con ciertas tradiciones y costumbres de sesgo militar, tales como las formaciones y la vestimenta, las cuales como se explica en el trabajo se reforzaron. Esto fue debido a que, además de la época en el que emergió, el creador del escutismo Baden Powell fue un militar que participó en varios asedios antes de retirarse y crear el Movimiento Scout.

Hoy en día, la nueva⁹ propuesta educativa de Scouts de Argentina se levanta poniendo como foco de aprendizaje al protagonista. El método scout, destacado por su orientación en la reflexión y el aprendizaje permanente, brinda a todos/as los/as jóvenes la oportunidad de aprender mediante la acción de forma plenamente cooperativa. La adhesión personal, libre y voluntaria hacia la Ley Scout, un ideal que funciona como símbolo de unión y compromiso hacia los valores que buscamos fomentar, genera vínculos intrínsecos entre nosotros/as: el sentido compartido de pertenencia que se entrelaza crea lazos afectivos más allá del territorio, las costumbres y las ideologías. Esto permite dar espacio a actividades en conjunto a los/as demás con la oportunidad de aprender uno/a del otro, de aprender haciendo, aprender en/de la naturaleza y también aprender a aprender, es decir, entender que uno/a siempre está en constante aprendizaje, pudiendo conocer siempre otras formas de hacer. Se propone “no solo una manera otra (o diferente) de educar sino también otros contenidos, temas y narrativas, muchas veces desde una pluriversalidad epistemológica que conversa con otras formas de conocimiento cotidiano” (Ramallo y Martínez, 2018, p.24). Esto es un quiebre en el modelo de aprendizaje vertical que ha predominado durante décadas en el entorno escolar contemporáneo. La oportunidad de una expansión didáctica (Kap, 2022; 2023), donde se le dé más lugar al cuerpo, a la performatividad, a las emociones y las sensaciones sensoriales, como así también a la posibilidad de aprender con, y de, los/as demás, es ir a otros modos de construir conocimiento:

[...] Todo tomaba una forma única y original cuando se establecían vínculos de contribuciones entre pares que dotaban de sentidos nuevos los proyectos y permitían probar, compartir, poner a disposición y dar cuenta de las heterogéneas perspectivas y modos de reconocer el mundo, de percibir lo complejo o lo problemático. (Kap, 2022, p. 10)

La educación a través de la acción y el involucramiento es un eje central del aprender haciendo, puesto que permite un aprendizaje basado en la propia curiosidad e interés del protagonista, llevando a conocer sus propios sueños, metas y deseos; un camino personal (mas no solitario) que desemboca en un espacio compartido, donde jóvenes con un mismo fin, contribuir a un mundo mejor, se acompañan en el recorrido, entretejiendo experiencias, saberes y aventuras. Siguiendo a Alameda Molina (2021), cada aventura se reinventa desde distintos focos, como puede ser, una reflexión, un campamento, o un servicio comunitario, cuyas actividades ponen en práctica los valores propuestos por el escultismo. Todo el conjunto de actividades libremente elegidas por los/as jóvenes, va a generar el descubrimiento de nuevos aprendizajes que va a originar una actitud activa que pueden aplicar en su vida, pero no solo en el ámbito scout sino también en todas las dimensiones, como en el ámbito académico, al trabajar diariamente con sus propios objetivos e intereses. Estos escenarios didácticos, en palabras de Kap (2023):

[...] tienen como potencia abrir nuevas oportunidades de aprendizajes y permiten diseñar diferentes alternativas para explorar posibilidades de encuentros, donde emergen conversaciones y es posible construir conocimientos o saberes junto a otras personas, superando las fronteras que imponen las planificaciones fijas, los

⁹ El programa de jóvenes de SAAC está actualmente en un proceso de actualización después de aproximadamente 15 años desde la última. Este proceso empezó aproximadamente en 2021, contando con un equipo especializado y con asesores de la OMMS.

edificios o las arquitecturas tradicionales de las instituciones educativas. (p. 10-11)

Acá también se pone en juego el desafío de la progresión personal¹⁰ durante toda la trayectoria, donde el/la joven, acompañado/a por sus educadores/as¹¹ y sus compañeros/as, se adentra(n) en un proceso de descubrimiento de sí. A lo largo de este camino, los/as scouts somos invitados/as a llevar adelante actividades de nuestro propio interés, y motivados/as a que podamos empezar a conocer-nos, empezar a construir y/o (re)descubrir, especialmente en las ramas mayores, nuestras aspiraciones, sueños y objetivos desde nuestras propias biografías, compartidas a través de un espacio fraternal lleno de experiencias y narrativas que, como hilos, entretejen historias únicas compartidas.

Ahora, afirmar la importancia de una nueva concepción de educando como protagonista, junto a repensar las formas tradicionales de educación para dirigirse hacia una desarticulación y transformación, implica darle más espacio a los/as jóvenes para que puedan ser partícipes de los espacios de tomas de decisiones, y por lo tanto, dirección y gestión, de esta (otra) educación.

El escultismo, desde su llegada a principios del siglo XX a Argentina, se caracterizó por ser una institución pionera en la participación juvenil en ámbitos de toma de decisiones, la cual, como se mencionó anteriormente, se va cada día complejizando y expandiendo sus derechos en temas de participación. La socióloga Fernández (2018, 2022), en sus trabajos sobre prácticas democráticas, militancia y participación juvenil dentro de SAAC, da cuenta de los diferentes espacios educativos que nuestros/as protagonistas experimentan, donde cumplen un rol activo en los diferentes órganos de gobierno y participan políticamente. Tanto la elección de representantes juveniles en distintos niveles de participación, los foros (espacios donde los/as jóvenes organizan y reciben capacitaciones de temas de su propio interés, y donde se plantea la posibilidad de una retroalimentación hacia posibles reformas dentro de SAAC) y el voto juvenil para los cargos o funciones del Consejo Directivo de Scouts de Argentina, fueron conquistados por miembros militantes activos de la asociación, puesto que desde el inicio, debido a ciertos remanentes de las posiciones jerárquicas tradicionales detalladas anteriormente, hubo por bastante tiempo mucha resistencia adulta al denominado “voto joven” y a otras políticas educativas que restituyeron, de alguna u otra forma, el protagonismo y los derechos que fueron reclamados por los/as jóvenes. La política, como en cualquier ámbito educativo, porque si hay educación hay política, nos atraviesa también como asociación a la hora de tomar decisiones y plantear nuestros intereses individuales y colectivos, puesto que, si bien los/as scouts no somos partidarios/as, “somos profundamente políticos” (Fernández, 2018, p. 103).

El proceso de empoderamiento juvenil en Scouts de Argentina, por lo tanto, no es un mero complemento a formación del o la joven, sino un componente esencial de una

¹⁰ Las -progresiones personales- son una serie de insignias que representan el crecimiento individual que cada joven atraviesa durante la trayectoria, los cuales además de estar enmarcada en cada rama y en cada marco simbólico correspondiente, siempre se encuentra acompañada con una herramienta de reflexión usado como bitácora o diario personal. Dependiendo la edad, éste varía en el contenido orientador, como pueden ser la Hoja de Marcha (Caminantes) y el Plan Personal (Rovers).

¹¹ Miembros “activos” de la asociación. Adultos que acompañan a los jóvenes en sus (auto)aprendizajes durante sus etapas como protagonistas.

educación que prepara a los/as jóvenes para enfrentar los retos del mundo contemporáneo con una perspectiva crítica y comprometida. En este sentido, el empoderamiento surge en la capacidad de los/as jóvenes para liderar iniciativas, asumir responsabilidades y tomar decisiones que impactan positiva y directamente en su comunidad, contribuyendo así a la gestación de una cultura de participación activa y constructiva.

A pesar de esto, aún en algunos grupos scouts se sigue luchando contra un adultocentrismo de parte de educadores/as, los cuales suelen resistirse al nuevo enfoque que se le da a los/as jóvenes como los protagonistas y eje central del escultismo, oponiéndose al (infrenable) empoderamiento juvenil en ámbitos políticos y aferrándose a un paradigma más tradicional y vertical¹².

Reflexiones finales y una nueva posibilidad

En este recorrido al cual nos fuimos adentrando, alternando entre oportunidades educativas en el escultismo y algunas temblorosas aproximaciones sobre esta (otra) educación, observamos como la insurgente predisposición de darle espacio a la corporalidad, los afectos y lo sensorial se vuelve cada vez más una necesidad para poder expandir o descomponer las barreras establecidas en torno al aprendizaje, la enseñanza y las prácticas educativas. Nos hemos sumergido en un universo donde la educación va más allá de las paredes de las aulas y se extiende hacia nuevos horizontes, y nos muestra una posibilidad performativa de la educación, donde las prácticas educativas no solo se enseñan, sino que se encarnan y se viven a través del hacer y el ser.

La educación alternativa, tal como se manifiesta en Scouts de Argentina, presenta un desafío y una oportunidad, sin olvidar que lo que sucede en la actualidad viene de una historia más vertical: repensar las formas tradicionales de la educación, para dirigirnos hacia nuevas u originales posibilidades de transformación, donde imaginemos otra vinculación con el saber, la relación educador/a-educando/a, la reflexividad como forma de crecimiento personal, y el ser como respuesta a todas las necesidades de una mejor educación. Ser en comunidad y ser en la educación también es recordar que la forma de educar tradicional (mayormente aceptada) es una entre otras posibles (Ramallo, 2018).

Al mirar mi propio recorrido dentro de esta asociación y mi propia trayectoria (la cual está por culminar), no puedo dejar de sentir gratitud por las historias compartidas y por las experiencias educativas que han sido tan fundamentales en mi vida. La transformación que el escultismo ha generado en mí y en tantos/as otros/as es un testimonio de la capacidad que tiene esta (otra) educación. Y esto abre nuevos caminos, donde las otras asociaciones e instituciones que también hacen educación (alternativa) puedan reafirmar sus prácticas y sus pedagogías desde un lugar legitimado.

Este movimiento, que no solo educa, sino que también acompaña, abraza, refugia (al ser) y une, cada vez se contagia hacia más personas, y contagia un estilo de vida el cual muchas personas elegimos voluntariamente, porque creemos que la *construcción de un mundo mejor* es posible. Estoy convencido de que una educación que vaya más allá de lo

¹² Este aspecto que abordamos de manera general requiere una investigación más específica y detallada que no abordaremos en este trabajo.

ajeno o establecido como crecimiento, y venga más acá, hacia lo personal construido en lo colectivo y en lo compartido, (ya) es posible.

Referencias bibliográficas

- Alameda Molina, M. Á. (2021). *El escultismo como modelo de educación no formal y su relación con las habilidades sociales y la autoestima*.
- Berrios-Valenzuela, L., & Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). *Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes*. Educación y educadores, 16(2), 244-264.
- Bisso, A. (2014). *Scouts sin scoutismo. Los artículos de Ángel M. Giménez y la posición de los socialistas argentinos frente a la institucionalización estatal del escautismo*. Buenos Aires, Argentina.
- Cammarota, A. y Ramacciotti, K. (2017). *Scoutismo católico en Argentina (1940- 1960)*. Varia Historia, 33(63).
- Contreras, J. D. (2016). *Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación*. Roteiro, 41(1), 15-40.
- Fernández, N. S. (2022). *Carreras de beneficiarios, voluntarios y militantes en el escultismo argentino*. Cultura y religión, 16(2), 83-109.
- Fernández, N. S. (2018). *Construcciones de juventud, prácticas democráticas y vínculos intergeneracionales en el escultismo católico contemporáneo de Argentina*. Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales, 25(44), 177-203.
- Kap, M. (2023). *Expansiones didácticas. Entre prácticas y subjetividades emergentes*. En Ferrarelli, M. (comp.). (2023). *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital*. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Kap, M. (2022). *Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y ampliaciones críticas en la enseñanza*.
- Ramallo, F. (2018). *El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego*.
- Ramallo, F. & Martínez, S. (2018). *Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina* en Weissmann, P. (comp.). (2018). *La otra educación. Relatos de experiencias*. MAIPUE.
- Peciña, M. L. (2020). *Políticas de inclusión de personas con discapacidad: el caso de Scouts de Argentina Asociación Civil*.
- Walsh, C. E. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Entramados: educación y sociedad, (1), 17-30.
- Weissmann, P. (comp.). (2018). *La otra educación. Relatos de experiencias*. MAIPUE.
- Biblioteca de Scouts de Argentina Asociación Civil. (s. f.) *Documentos institucionales*. rescatado en <https://scouts.org.ar/biblioteca>



Intervención
(Detalle)

Vivienda particular, diseño consensuado.
Dimensiones: 14,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2024.

Formalización de la Educación Emocional en Argentina: un recorrido por leyes, resoluciones y partidos políticos

Formalization of Emotional Education in Argentina: a journey through laws, resolutions and political parties

Francisco Ferrara¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/qhrxfm92h>

Resumen

El siguiente trabajo constituye un avance de la investigación en curso² sobre cómo el abordaje de las emociones ingresa en las escuelas mediante distintas prácticas de enseñanza. A partir del análisis aquí presentado, buscaremos precisar la forma en que los discursos que abordan las emociones, particularmente la Educación Emocional, se materializan en leyes y resoluciones ministeriales provinciales, como así también, en intentos de formalización a nivel nacional. La metodología empleada es cualitativa y de naturaleza exploratoria, e incluye el análisis de contenido de documentos provinciales y nacionales oficiales. Se busca comprender qué espacios políticos partidarios impulsan estas propuestas y si hay coincidencias y/o acercamientos a la Educación Sexual Integral como legislación nacional oficial que aborda la dimensión emocional prescriptivamente bajo el eje “valorar la afectividad” desde el año 2008.

Palabras clave: Educación Emocional; política educativa; Argentina.

Abstract

The following work constitutes an advance of ongoing research on how the approach to emotions enters schools through different teaching practices. Based on the analysis presented here, we seek to clarify how discourses addressing emotions, particularly Emotional Education, materialize in provincial laws and ministerial resolutions, as well as in attempts at formalization at the national level. The methodology employed is

¹ Profesor de Educación Física. (ISFD N 84), Licenciado en Educación Física (FaHCE – UNLP). Esp. En programación y evaluación del ejercicio (FaHCE – UNLP). Diplomado en Educación Sexual Integral (PBA). Maestrande en Educación Corporal (FaHCE – UNLP). franferraramdq@gmail.com

² La investigación se encuentra enmarcada en la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La misma se titula “Relaciones entre la Educación Sexual Integral y la educación de las emociones: un análisis del abordaje curricular para las infancias en la Provincia de Buenos Aires (2008 - 2022)” y está dirigida por el Dr. Santiago Zemaitis. El tema que se estudia en esta tesis son las relaciones entre el enfoque curricular de la Educación Sexual Integral (ESI) y la emergencia de los supuestos de la Educación Emocional (EE) en la trama que se configura en la articulación de los discursos, documentos oficiales y marcos curriculares la provincia de Buenos Aires durante el período 2008 - 2022. En particular, se indagará en los niveles educativos Inicial y Primario.

qualitative and exploratory in nature, and includes content analysis of official provincial and national documents. The aim is to understand which partisan political spaces promote these proposals and whether there are coincidences and/or similarities with Educación Sexual Integral, as official national legislation that addresses the emotional dimension prescriptively under the axis of "valuing affectivity" since 2008.

Keywords: Emotional Education; educational policy; Argentina.

Introducción

Este trabajo propone un análisis de los documentos oficiales, presentados en las diferentes legislaturas nacionales y provinciales de la argentina, que tienen el objetivo de formalizar la implementación de la Educación Emocional en el sistema educativo. Se propone precisar –primero a nivel nacional y luego a nivel provincial– que espacios políticos partidarios impulsan y/o impulsaron dichos proyectos de ley y cuáles son sus fundamentos, considerando que en el 2006 se sancionó la ley nacional N°26.150 –de Educación Sexual Integral (ESI)– que prescribe el trabajo de los afectos y las emociones en uno de sus ejes de abordaje. Se busca, además, indagar si se llevan adelante capacitaciones de Educación Emocional y si hay puntos de encuentro o yuxtaposición entre las propuestas legislativas de Educación Emocional y ESI.

Contemplando la bibliografía especializada en el objeto de la Educación Emocional (Mayer & Salovey, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2010; Béjar, 2011; Goleman & Cherniss, 2024) y las diferentes problematizaciones y tensiones que se plantean sobre su relación con la lógica neoliberal (Abramowski, 2017 y 2018; Nobile, 2017; Sorondo, 2020) y la legislación de los afectos (Abramowski, 2017), nos proponemos validar o refutar las siguientes hipótesis: 1) las leyes de EE son fundamentales para el desarrollo de políticas públicas al respecto; 2) los proyectos legislativos que impulsan la EE en el territorio argentino no responden a una única visión política partidaria; y 3) la EE no vincula su fundamentación a la ESI, aunque sí puede haber acercamientos prácticos entre ambas en las políticas educativas.

Este trabajo dialoga con otros trabajos contemporáneos que han abordado la legislación de la EE en el país (Abramowski, 2017; Sorondo & Abramowski, 2022; Zanarini, 2024) con la intención de brindar información actualizada y precisar cuál es el estado de la cuestión a lo largo y ancho del territorio argentino.

Los avances expuestos en este escrito se centran en la revisión de 37 expedientes de las cámaras nacionales y 15 expedientes, resoluciones y leyes correspondientes de las 23 jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para esto, se expondrá primero lo recabado a nivel nacional, en un segundo momento, el estado de situación de las provincias que tienen –al momento de escribir estas palabras– una ley sancionada de EE, para luego pasar al resto de las jurisdicciones. Para finalizar, se confirmarán o no las hipótesis propuestas y se esbozarán algunos breves enunciados en forma de conclusiones parciales del trabajo.

La Educación Emocional en el territorio argentino

El proyecto de ley que impulsa a la Educación Emocional con el objetivo de formar parte del sistema educativo argentino en todos sus niveles y modalidades viene siendo presentado por diferentes diputados/as y senadores/as nacionales casi ininterrumpidamente desde el año 2011.

Comenzando por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación encontramos una primera propuesta presentada en diciembre del 2011 –expediente 6094– por el diputado del partido justicialista Alberto N. Paredes Urquiza (La Rioja) con la intención de incluir cinco nuevas asignaturas a la currícula educativa, entre ellas, una titulada “Inteligencia social y emocional”.

En agosto del 2014 aparece en esta Cámara por primera vez el concepto de Educación Emocional –expediente 6576-D-2014– con el objetivo puntual de “desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales”. El mismo fue impulsado por el partido “Propuesta Republicana” (PRO). La misma propuesta se repitió en el 2017. En este caso, el proyecto fue presentado por el bloque “Unidos por una nueva argentina” de Córdoba, perteneciente al partido Frente Renovador.

En el año 2019 la diputada peronista María Florencia Peñaloza Marianetti presentó un proyecto de ley desde el bloque Somos San Juan, el expediente 3026-D-2019. La propuesta tenía como objetivo “incorporar de forma transversal y obligatoria las prácticas, principios y contenidos de la Educación Emocional en los espacios curriculares de todas las escuelas, niveles y modalidades” pero con la particularidad de que este proyecto proponía la modificación de la Ley de Educación Nacional –Nº26.206– incorporando un artículo (el 87 bis) al Capítulo II de dicha Ley. En esta misma línea, dos meses después, un grupo de legisladores que integraban diferentes fuerzas políticas (PJ, PRO, Coalición Cívica) fueron los firmantes del proyecto –expediente 3926– que se basaba en la incorporación de un Artículo 89 bis y la modificación de los Art. 11, 95, 123 y 126 de la Ley de Educación Nacional antes mencionada, “sumando los contenidos del aprendizaje emocional, necesaria para mejorar las prácticas educativas”.

En noviembre del 2020, la diputada Beatriz L. Ávila, del bloque Partido por la Justicia Social (Cambiemos) de Tucumán, presentó el expediente 6018 que proponía la creación de “espacios de educación y contención emocional en establecimientos públicos y privados” de todo el país y que contemplaba la capacitación y formación docente correspondiente y, además, precisaba que este espacio “tendría una carga horaria de dos horas semanales por curso”.

En el 2021 hubo tres presentaciones de proyectos similares (agosto, noviembre y diciembre respectivamente). El primero impulsado por el diputado del Frente de Todos por Jujuy Daniel Julio Ferreyra –expediente 3577-D-2021– intentando nuevamente la incorporación de un nuevo artículo sobre “enseñanza de Educación Emocional” a la Ley de Educación Nacional; el segundo, expediente 4411-D-2021 promovido por los bloques del PRO y la UCR, tenía como objetivo la “promoción y el fortalecimiento de los aprendizajes socioemocionales a implementarse en los establecimientos educativos del sistema nacional”; y el tercero, presentado por el bloque del PRO, a través de Eduardo Cáceres –expediente 4748-D-2021– con la intención de crear directamente un “Programa nacional de Educación Emocional y Social - PEEYS” dependiente del Ministerio de Educación de la nación.

Durante el 2022 también se presentaron dos documentos (ambos en marzo). Uno – expediente 0792-D-2022– presentado por la coalición del Frente de Todos, y el otro, con el apoyo del PRO y de la Coalición Cívica –expediente 1221-D-2022– Ambos planteaban la “incorporación en la currícula de enseñanza formal de los establecimientos educativos las prácticas de Educación Emocional”.

Algo similar, pero por duplicado, pasó en el 2023. El Frente de Todos presentó dos proyectos de ley de EE, uno en marzo y el otro en septiembre, mientras que el PRO hizo lo propio, pero en los meses de abril y julio³.

Durante el 2024 se trataron en comisión dos proyectos. En junio de 2024 siete diputados/as que forman parte del partido nacional “Propuesta Republicana” (PRO) presentaron un escrito –expediente 3076-D-2024– que tiene como objetivo la incorporación de la Educación Emocional en el sistema educativo nacional. Meses más tarde, en noviembre, la diputada por el Frente de Todos (Bloque Innovación Federal por la provincia de Salta) presentó el trámite parlamentario N°184 que propone incorporar tres nuevos incisos a la Ley de Educación Nacional que sumen a la currícula del Nivel Secundario contenidos de “Mediación escolar”. Esto apunta a “proporcionar contenidos de mediación y resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar” (expediente 7005-D-2024), pero al observar su fundamentación se encuentra explicitado que “a través de la incorporación de estas herramientas se promueve el desarrollo de la inteligencia emocional”.

Para finalizar con el análisis de la cámara baja nacional, el más reciente proyecto de ley fue presentado en marzo del 2025 por la diputada de La Libertad Avanza, Marcela Pagano, nuevamente modificando el inciso a) del artículo 85 de la Ley N°26.206 y además de establecer “la incorporación de la educación emocional obligatoria como parte integral de la estructura curricular escolar” promueve la “Capacitación docente en neurodiversidad y alertas psicodiagnósticas”.

Pasando a la Cámara de Senadores de la Nación Argentina encontramos el primer proyecto presentado en el 2012 por el senador Roberto Basualdo representante de San Juan –partido Producción y Trabajo– e integrante del interbloque de la coalición Cambiemos. En el 2016, 2018 y 2019, fue la senadora Magdalena Odarda, representante del bloque Alianza Frente Progresista por Río Negro, quien impulsó los proyectos correspondientes a la conformación de un Programa Nacional de EE. También, en el 2018, senadores justicialistas del sector centro y norte del país presentaron la propuesta de modificación de la Ley de Educación Nacional incorporando la “Educación Emocional temprana”.

En el 2020 se presentaron cinco proyectos. El senador pampeano y peronista Daniel Lovera presentó dos proyectos complementarios, el primero, una reproducción del expediente 4201-S-2018 nombrado en el párrafo anterior, y el segundo, ubicando a la Educación Emocional en el Nivel Primario de todo el país. El tercero estuvo a cargo de García Larraburu (PJ) junto a la firma de otros 13 senadores y senadoras del Frente de Todos, quienes impulsaron el expediente 2412-S-2020; también encontramos la propuesta del senador Brillard (Corrientes) y Tapia (Santa Cruz) integrantes de la

³ En ninguna de las cámaras legislativas puede tratarse el mismo proyecto dos veces en el mismo año, por lo que los proyectos de ley presentados tienen algunas diferencias entre ellos, pero el mismo objetivo, que la EE sea enseñada en los diferentes Niveles del sistema educativo argentino.

alianza Cambiemos y, finalmente, el quinto proyecto cuenta con la firma de diez senadores representantes del partido justicialista, promoviendo la Educación Emocional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En el 2022 las senadoras García Larraburu y Tapia repitieron, por separado, la presentación de sus proyectos –expedientes 0191 y 0714– y se les sumó la presencia del proyecto impulsado por Flavio Fama – radical dentro del frente Cambiemos– quien estuvo acompañado por la firma de otros 17 senadores/as radicales con el objetivo de modificar la Ley de Educación Nacional.

Por último, en 2024 son nuevamente cinco los intentos de hacer avanzar proyectos en esta dirección. La senadora peronista García Larraburu presentó por tercera vez un proyecto de ley de EE –expediente 0108-S-2024– al que se le suma la segunda presentación del senador Fama –expediente 0184– y, por primera vez, se encuentra una propuesta del partido político recientemente electo, La Libertad Avanza, impulsada por el senador jujeño Ezequiel Atauche (expediente 1179-S-2024). Se encuentra también, en el expediente 1607-S-2024 (Partido Innovación Federal por Misiones), el intento de creación del “Programa Nacional de acompañamiento a las trayectorias emocionales” que implica, entre varios elementos, “desarrollar habilidades y competencias socio emocionales para la producción de los vínculos pedagógicos”. Por último, y siguiendo un orden cronológico de la cámara alta, se ubica el expediente 2172-S-2024 –presentado por la UCR y con apoyo del PRO– reproduce el expediente 0752-S-2022 nombrado anteriormente e implica una intención de modificar la Ley Nacional N°26.206.

Cabe aclarar que inicialmente y hasta el año 2020 los expedientes analizados circunscriben la fundamentación de su propuesta mayoritariamente a tres aspectos que Abramowski y Sorondo (2021) ya han precisado en escritos anteriores: 1) referencias tácitas y/o explícitas a Lucas Malaisi y a la Fundación Educación Emocional; 2) una aparente tradición del espacio educativo en abordar fundamentalmente los aspectos intelectuales y cognitivos por sobre los emocionales y afectivos; y 3) argumentos que se sostienen en lo que plantea la Ley Nacional de Educación⁴.

Luego, estos argumentos fueron reforzados por el “fuerte impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad en general” (expediente 6018-D-2020) que tuvo la pandemia del COVID-19 y por el aumento estadísticamente significativo de “ansiedad, miedo al fracaso, depresión, estrés, violencia, consumo de drogas, el bullying o un futuro incierto” (expediente 4411-D-2021).

Educación Emocional en las legislaciones provinciales

En la actualidad, cinco (5) provincias de la República Argentina tienen una Ley de Educación Emocional, las cuales detallaremos a continuación⁵. La provincia de Corrientes fue la primera que aprobó y promulgó una ley de Educación Emocional (Ley

⁴ Por ejemplo, el expediente 6576-D-2014 se basa en el artículo 20 de la Ley 26.206 que “promueve una educación integral y establece como objetivo de la educación promover el aprendizaje y desarrollo de un proceso de formación integral de una familia y de una comunidad”.

⁵ El sistema educativo argentino depende de cada provincia luego del traspaso formalizado el 19 de julio de 1978. Las provincias deben adherir a leyes nacionales, pero pueden, además, promulgar leyes propias que tendrán consecuencias acotadas a las instituciones que se encuentran dentro de su territorio.

N°6398) en noviembre del 2016. La misma fue impulsada por el legislador Tomás Pruyas⁶, representante del Partido Justicialista correntino. Dentro de la fundamentación encontramos una definición de EE propuesta por Goleman, la cual se acompaña del enunciado de estar atravesando un supuesto “analfabetismo emocional”. Como estrategia de respaldo de la ley, se comparten los resultados de dos estudios realizados en escuelas norteamericanas, específicamente en California y Seattle. Además, propone extraer los contenidos de las propuestas ya formalizadas en países latinoamericanos⁷ y alegando que se trata de contenidos de fácil y rápida implementación y de un costo de inversión casi inexistente. En esta línea, finaliza asegurando que todo lo anterior “aliviara la demanda de centros de salud y brindará un respaldo a los docentes de escuela que tanto lo necesitan” (Ley Provincial N°6398).

Por otro lado, en esta jurisdicción se registra una primera capacitación docente realizada en febrero de 2017 en donde disertaron, entre otros, las especialistas Laura Miranda, Araceli Porfiri y Viviana Weschenfeller⁸. Dos años después el Ministerio de Educación provincial publicó el libro digital *Sentir, reconocer, aprehender y practicar... la Educación Emocional* (reeditado en el 2023 por el Ministerio de Educación de Corrientes a través del Centro de Documentación e Información Educativa y Bibliotecas) con el objetivo de ofrecer a los equipos directivos y docentes de los distintos niveles de la provincia herramientas teóricas, conceptuales y prácticas para implementar la EE en sus escuelas. El documento cuenta con propuestas didácticas específicas para el Nivel Inicial, Primario y Secundario.

La segunda provincia en tener una ley similar fue Misiones que sancionó en agosto de 2018 la Ley VI N° 209 de EE. La autoría corresponde a la diputada María Inés Rebollo y al diputado Carlos Rovira, pertenecientes al Frente Renovador de la Concordia. Además, hay que aclarar que Rebollo es fundadora de la Fundación Emocionar, una organización sin fines de lucro que trabaja en conjunto con diferentes organismos de la provincia e instituciones, con el objetivo de “colaborar en la formación integral de las personas” (Ley VI N° 209). El proyecto en cuestión se basa en la estadística del Registro Provincial de Violencia Doméstica, en el cual se precisa que “en la provincia de Misiones se registran aproximadamente veinticinco mil denuncias relativas a violencia familiar y de género por mes”. A lo largo del documento se evidencia una asociación directa entre el “correcto manejo de las emociones y acciones asociadas a distintos tipos de violencia”. En otras palabras, se enuncia que uno de sus objetivos es el de “dotar de los medios necesarios para tomar decisiones y prevenir situaciones de violencia o encauzar positivamente las relaciones que, si son dejadas a la deriva pueden causar serios daños a las familias” (Ley VI N°209).

En el año 2019 el Ministerio de Educación provincial editó un cuadernillo digital titulado “Educación Socioemocional. Aportes pedagógicos orientadores”, similar al de la provincia de Corrientes con relación a la conceptualización y formulación de los

⁶ El legislador ya había realizado una primera presentación del proyecto en el año 2012, la cual no prosperó. Luego, en el año 2017 presentó un proyecto de ley para instituir el 10 de noviembre de cada año como el “Día Provincial de la Educación Emocional”, fecha en la cual fue sancionada la Ley N° 6398.

⁷ Puntualmente cita el caso de Chile que no tiene una ley de educación emocional, pero si se evidencia políticas impulsadas por el Ministerio de Educación desde el año 2020 e iniciativas desde el ámbito privado.

⁸ Según el Ministerio de Educación de Corrientes asistieron más de 500 docentes de la ciudad de Corrientes y de localidades vecinas, como San Luis del Palmar y otras comunas. <https://www.mec.gob.ar/exitosa-capacitacion-en-educacion-emocional-la-primera-tras-la-ley/>

objetivos de la EE, pero con la particularidad de que la segunda mitad del documento se aborda otro contenido precisado como “Neurociencia en el ámbito educativo. Neuroeducación y Neurodidáctica” con la autoría del Licenciado Maximiliano Rossi. El mismo comienza con un apartado titulado “Bases biológicas de las emociones en el ser humano” y un epígrafe que enuncia una frase de Theodosius Dobzhansky⁹: “Nada en biología tiene sentido, si no es analizado bajo la luz de la evolución” (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, 2019: p.53).

Siguiendo un orden cronológico, encontramos que la provincia de Jujuy –en diciembre del 2021– aprobó la Ley provincial N°6244 titulada “Creación del Programa de Educación Emocional”. La misma fue impulsada por la legisladora Mariela Ferreyra, integrante del Frente de Todos, y promulgada en el Boletín oficial en enero del 2022. En sus fundamentos se invita a escuchar las voces que se “elevan en el Pacto Social por la Educación” y, siguiendo las definiciones de Goleman y Bisquerra, se apunta a que la EE llegue a los y las alumnos, como así también, al cuerpo docente. Se enuncia un malestar individual y social que “asfixia a nuestros niños/as y jóvenes pero también a nuestros docentes” (Ley provincial N°6244). En este caso, a diferencia de los anteriores textos legislativos, se observa una particular articulación con un discurso religioso en el momento que se recomienda no abordar únicamente las emociones de manera teórica, “sino que ante todo vivenciales”, para poder “ahondar en las diferentes dimensiones que constituyen al ser humano; por lo menos en las dimensiones que le son inherentes: trinidad del ser humano: cuerpo, espíritu y alma”.

En el mes de septiembre del 2022 el Ministerio de Educación de la provincia, mediante la Subsecretaría de Coordinación Educativa (a través del Eje de EE), junto a la Fundación “Vivir Agradecidos”, brindó una conferencia-taller denominado “Presencia dice Presente en Jujuy” a cargo de la Licenciada Nora Lima¹⁰. Al momento de la escritura de este artículo no se encuentra publicado ningún material teórico didáctico para los equipos directivos y/o docentes.

En noviembre del año 2022 fue el turno de la provincia de Chaco que aprobó la Ley provincial N°3743-E y la promulgó al mes siguiente. La misma fue impulsada por la presidenta del Poder Legislativo de esa provincia, Elida Cuesta, representante del CER (Corriente de Expresión Renovadora) del Partido Justicialista.

La última provincia en aprobar una ley en relación con la EE fue Tucumán, que en la última sesión de 2022 aprobó por unanimidad el proyecto de Ley N°9676 de EE presentado por la legisladora del bloque justicialista Carolina Vargas Aignasse. En la

⁹ Dobzhansky (1900-1975) fue un genetista y biólogo evolutivo de origen soviético que emigró a los Estados Unidos en 1927 y se popularizó gracias a su papel en la formulación de la síntesis moderna de la teoría de la evolución. Su obra *Genetics and the Origin of Species* (1937) se considera uno de los libros más importantes de la teoría de la evolución en el siglo XX.

¹⁰ Debemos señalar que Lima (Lic. Ciencias de la Educación) se desempeña como directora pedagógica de la Fundación “Vivir Agradecidos”, que es la institución que lleva adelante el Programa Presencia en Educación, del cual se desprende esta conferencia-taller. La ministra de educación de la provincia de Jujuy declara que “la Fundación Vivir Agradecidos, además de tener la finalidad de promover un mayor bienestar individual, colectivo y sistémico; también busca contribuir, a través de un proceso formativo experiencias que articula e integra los últimos avances de las neurociencias cognitivas, a la conformación de comunidades de práctica profesional que fortalezcan a los docentes en su hacer cotidiano para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”. Disponible en <https://educacion.jujuy.gob.ar/2022/09/20/jujuy-pone-el-foco-en-la-educacion-emocional/>

actualidad, aún no se encuentran documentos oficiales relacionados con la temática, pero sí encontramos que se ha realizado en el 2022 una reunión con el psicólogo Lucas Malaisi, con el objetivo de diagramar una agenda de trabajo orientada al desarrollo de una serie de capacitaciones sobre esa temática¹¹. Durante el 2024 se llevó adelante una conferencia sobre “Educación Emocional: una propuesta de salud mental acorde a los nuevos desafíos sociales” financiada por la Municipalidad de San Miguel de Tucumán y, también, se realizó una capacitación titulada “Las Emociones en la Trama Escolar: ¿Cómo tejer vínculos sensibles?” dictada por la Dra. en Educación Carina Kaplan y destinada a equipos técnicos pedagógicos del Ministerio de Educación¹².

Paralelamente encontramos que la provincia de Formosa cuenta con la Resolución N°536, la cual fue aprobada por el Ministerio de Cultura y Educación provincial en febrero del año 2019. El documento, que lleva la firma del Ministro peronista Alberto Zorrilla, se titula “Líneas de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales en el sistema educativo de Formosa” (2019) y crea, entre otras cosas, un Área Socio-afectiva al interior del Ministerio que coordinará y brindará apoyo técnico a los equipos responsables de los distintos niveles y modalidades en la concreción del diseño y evaluación de las acciones correspondientes al desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales. Al interior de esta área encontramos el Equipo Socioafectivo conformado por profesionales de diferentes campos y que, al mismo tiempo, cumplen con una faceta artística (actrices, músicos, clowns, bailarinas, entre otras), ya que, según la página web del ministerio¹³:

“esta característica especial de tener dos profesiones, una artística y otra cognitiva, permite abordar la inteligencia emocional con soltura y profundidad ya que la herramienta del quehacer artístico es dicha inteligencia; y, por otro lado, nos permite el enfoque teórico del tema sustentadas en nuestros saberes cognitivos”.

Dentro de su fundamentación encontramos similitudes con los proyectos presentados en las provincias anteriormente nombradas, pero con la particularidad de sumar a la ecuación un término distintivo al resto de las propuestas analizadas: el de “espiritual”. Al profundizar sobre este concepto, el documento comienza diferenciándolo de la religión al explicitar que “las religiones pondrían su acento en la doctrina y tradición, mientras que la espiritualidad se acercaría más a un sentimiento interior de relación con el todo [...] su foco es la trascendencia, la propia plenitud [...] la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual se potencian mutuamente”.

Al mismo tiempo, se encuentran cuadernillos interactivos confeccionados por la Coordinación Provincial de Formación Docente Continua (C.P.F.D.C) y el Equipo Socioafectivo que cuentan con ejercicios prácticos y conceptos teóricos, mientras que el propio Ministerio comparte una “Tabla periódica Emocional” tomada del programa CIEN-TE, de la ingeniera y coach ontológica Esmeralda Zorrilla¹⁴.

¹¹<https://www.comunicaciontucuman.gob.ar/noticia/gobierno/212288/diagraman-serie-capacitaciones-educacion-emocional>

¹²<https://www.educaciontuc.gov.ar/2024/10/25/equipos-tecnicos-pedagogicos-del-ministerio-se-capacitaron-en-educacion-emocional/>

¹³ <https://www.formosa.gob.ar/educacion/desarrollocapacidadesse/esa>

¹⁴ Para ver más: www.esmeraldazorrilla.com y <https://www.formosa.gob.ar/educacion/desarrollocapacidadesse/cuadernillosinteractivos>

Por otro lado, en Salta, desde el año 2020 el gobierno provincial de Gustavo Sáenz (reelecto en 2023) representando a Juntos por el Cambio, a través de su ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Matías Cánepa, intentó avanzar con un proyecto de ley de EE en la provincia, pero que aún no cuenta con los votos necesarios en la legislatura. Sin embargo, y al igual que en Formosa, desde el Ministerio dirigido por Cánepa llevan adelante diferentes capacitaciones sobre el asunto desde el año 2021 para los y las docentes de todos los niveles educativos, como así también se encuentran escuelas privadas oficiales con una fuerte orientación en el tema. Lo anterior es coronado con la Resolución ministerial N°553 (diciembre 2023) que resuelve la aprobación de los documentos “Enseñanza para el desarrollo de las Capacidades Socioemocionales en la Escuela” y “Recursos y Estrategias para el aula: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario”¹⁵. Dichos documentos tienen por objetivo “plantear la educación socioemocional como parte indispensable del desarrollo integral de las personas [...] a fin de promover orientaciones específicas sobre educación emocional en la escuela”. También invitan a la implementación de la EE “de la mano de la pedagogía del cuidado” y agrega que “aspira a orientar la incorporación de la Educación Emocional de manera continua y sostenida en la escuela” (p.3) En el mismo se pueden encontrar fundamentos teóricos de la propuesta, un marco conceptual integrador y propuestas prácticas con el objetivo de orientar al equipo docente y directivo.

El caso de la CABA

El caso de la capital del país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), presenta algunas particularidades, ya que, no cuenta con una ley de EE ni con Resoluciones ministeriales, pero se observa que ininterrumpidamente desde el 2017 el gobierno de la CABA trabaja con organismos internacionales en búsqueda de abordar las “habilidades socio emocionales”. Esto mismo observa Sorondo (2023) y agrega que:

se vienen llevando a cabo iniciativas gubernamentales que apuntan en esta dirección, particularmente, a través de los lineamientos de formación docente para la Universidad de la CABA (UniCABA) y, en las escuelas, desde las iniciativas de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) (p.51)

En cuanto a las propuestas de capacitación docente, desde la Escuela de Maestros –el organismo para la capacitación docente del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA– en alianza con la Fundación INECO (especializada en neurociencias), ofertó durante el 2020, “espacios de encuentro” que consistían en charlas que ponían el foco en lo emocional (p.58). Los seminarios contaron con la intervención de especialistas de la Fundación INECO con estudios de psiquiatría, psicología y psicoterapia. También, durante el 2023, se dictaron cursos para el recorrido formativo de “Gestión de la Emocionalidad en la Escuela”.

¹⁵ Dicho documento fue elaborado por el Ministro Cánepa, la Sub-Secretaria de Gestión Educativa, Adriana Saravia, la Secretaria de Planeamiento educativo y Desarrollo Profesional Docente, Analía Guardo y la Sub Secretaria de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica, Mariel Diaz Ruiz, junto a especialistas en EE, Sonia Williams Fox, Agustina Blanco y María Zwanck.

A comienzos del año 2024 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires publicó el “Plan estratégico 2024-2027. Buenos Aires aprende”, que propone “como eje central y prioridad de los próximos años la mejora de los aprendizajes para niñas, niños, adolescentes y adultos, en un ambiente que promueva el bienestar integral de quienes conforman la comunidad educativa” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2024: p.6) y que estableció como objetivo general “garantizar que todos los/as niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2024: p.7).

El documento plantea tres Ejes estratégicos dentro de los cuales podemos observar doce políticas prioritarias, de las cuales las primeras cinco se encuentran nucleadas en el Eje titulado “Aprendizajes fundacionales”: 1) Plan de Lengua y Matemática; 2) Escuelas en Foco; 3) Jornada Extendida; 4) Educación Inclusiva; y 5) Bienestar Socioemocional. Este último precisa que diversos organismos internacionales priorizan la necesidad de “que la educación incorpore entre sus objetivos las habilidades socioemocionales para alcanzar un mayor bienestar” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, p.25) generando así, “mejores aprendizajes y un desarrollo pleno”. Al momento de abordar las habilidades a desarrollar, el documento identifica tres dimensiones: “soy”, “somos” y “actuamos”, que se articulan con diversas habilidades a trabajar.

En esta misma línea, al interior del segundo Eje, “Innovación en la enseñanza y el aprendizaje”, encontramos: 6) “Planificación de la formación y la carrera docente”; 7) “Ciudad bilingüe”; 8) Secundaria; y 9) “Agencia de habilidades para el futuro”. Dentro de este último punto se articulan los distintos tipos de habilidades con el mercado laboral:

“La Agencia de Habilidades para el Futuro busca brindar una oferta educativa integral, actualizada y de calidad, que promueva el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida y el desarrollo de habilidades profesionales, básicas, digitales y blandas para que las personas puedan insertarse en ese contexto” (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, p.29).

Educación Emocional en otras provincias

Muchas de las provincias restantes cuentan con expedientes de proyectos de ley presentados en comisión a la espera de ser tratados. Hacemos una especial observación sobre la Provincia de Buenos Aires por ser la más poblada del país (17.523.996 millones de habitantes). En el caso bonaerense, la psicóloga y diputada provincial por el oficialismo (Frente Renovador), Luciana Padulo, presentó en el 2024 un proyecto para que la EE sea una materia en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria como consecuencia de la modificación del artículo 26 de la Ley de educación provincial N°13.688. Este expediente ya avanzó por unanimidad en la comisión de Educación de la Cámara Baja provincial, y recientemente se emitió dictamen de mayoría en la comisión de Salud Pública, quedando pendiente el tratamiento en la comisión de Legislación antes de pasar al recinto para su tratamiento y votación.

Paralelamente, la también diputada oficialista María Fernanda Bevilacqua, hizo lo propio para formalizar el Programa de Educación Emocional de la Provincia de Buenos Aires

bajo el ala de la Dirección General de Cultura y Educación y respetando los fundamentos de la Ley N°13.688.

Otra diputada provincial –Marivel Etchecoin Moro– de la Coalición Cívica, también presentó otra iniciativa para crear un programa de EE y que tiene como principal objetivo “propiciar el desarrollo de competencias emocionales”.

Además, Sorondo (2023) rescata que, durante la gestión de la gobernadora bonaerense del PRO, María Eugenia Vidal (2015-2019),

la Red Escuelas de Aprendizaje (...) agrupó a 2.000 escuelas para fomentar la “innovación” educativa”. Una de las áreas de abordaje fue “Clima Escolar y Educación Emocional”, cuyos lineamientos fueron: “autoconocimiento”, “regulación emocional”, “pensamiento crítico”, “comunicación” y “conciencia social”, como capacidades “importantes para el desarrollo emocional, cognitivo y conductual” (DGCyE, 2018). La iniciativa también incluyó la publicación de cuadernillos de capacitación docente (...) que incluían ejercicios de “renovación para el docente” (con actividades de respiración, relajación, atención plena y oración), y de “autoconocimiento” (Abramowski, 2018). Para nivel secundario, la Red también propuso un Postítulo en Gestión y Liderazgo Educativo, en alianza y articulación con la Universidad de San Andrés (p.58).

Pasando a la región patagónica observamos que la tendencia es similar. En Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, el legislador Villegas del Movimiento Popular Fueguino, reflató en el 2024 un proyecto de EE que ya había sido presentado años anteriores (2016, 2018 y 2020). El mismo está a la espera de ser tratado.

En Santa Cruz, el último registro data de octubre del 2022, cuando los diputados Oliva, Roquel y la diputada Ricci (UCR) ingresaron el proyecto de ley correspondiente a la incorporación de EE en el sistema educativo provincial, el cual no prosperó.

La legislatura de Chubut se encuentra analizando dos propuestas en relación con la EE. Una de ellas es el proyecto de Ley Educación Emocional, Ética y Social, presentado por la diputada Caminoa, del partido Despierta Chubut (Juntos por el cambio). En una misma línea, la segunda de ellas es un proyecto impulsado por la Fundación “Ser Protagonista” de la ciudad de Puerto Madryn, que se centra en incorporar habilidades emocionales a la enseñanza. Esta fundación junto a la Municipalidad de Puerto Madryn y la Subsecretaría de Educación ya se encuentran llevando adelante propuestas teatrales que buscan visibilizar, integrar y debatir sobre la EE en las instituciones educativas madrynenses.

En el caso de Río Negro, se encuentra un proyecto de ley de EE ingresado en febrero de 2022 por el presidente del bloque PRO Unión Republicana, Juan Carlos Martín, el cual caducó en marzo del 2024.

Neuquén, por su parte, de la mano de Maximiliano Caparróz del Movimiento popular Neuquino y otros 13 legisladores, ingresó el expediente D-218 en junio de 2023 y, al momento de la escritura de este artículo, aún está siendo tratado en Sala de Comisiones. Sin embargo, en esta provincia encontramos la existencia de la escuela “Almalibre: secundaria de arte para el alma” que, mediante la Resolución N°294 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén, resuelve incorporar a la Enseñanza Oficial adoptando el Plan de Estudio correspondiente a dicha jurisdicción. Esta institución

educativa brinda el título de “Técnico en gestión de proyectos audiovisuales” y dice centrarse “en un acercamiento emocional y espiritual a la enseñanza”. Para ello, cuenta con la presencia de un *contenedor emocional* que llaman “El Aguila”, una especie de “asesor emocional”, que según el sitio web de la institución “realiza el diagnóstico, las entrevistas familiares, adaptaciones y acompañamiento emocional”¹⁶. Además ofrece, dentro de su plan de estudios como materias extracurriculares, las propuestas de yoga, meditación y educación emocional.

Por su parte, La Pampa cuenta con varios intentos no logrados en lo que respecta a la EE. Podemos precisar que, en 2020 en el lapso de una semana, se presentaron dos propuestas similares. El 27 de agosto del 2020 la legisladora Valderrama Calvo (UCR) presentó un proyecto de ley para que se instituya en la currícula educativa contenidos obligatorios de EE. Unos días después, el 3 de septiembre, las legisladoras Luján, Mayoral, el legislador Rojas y Zanolí pertenecientes al FreJuPa (Frente Justicialista Pampeano) presentaron el proyecto para crear el Programa Provincial de Educación Emocional (P.P.E.E.) con el objetivo de incluirlo en la currícula educativa provincial de gestión estatal y privada. Llama la atención, ya que no se observó en otras legislaturas, que tan solo un mes después de estas presentaciones, el sindicato de UTELPa (Unión trabajadores de la Educación de La Pampa), presentara una nota dirigida al Señor Vicegobernador y Presidente de la Cámara de Diputados provincial expresando una “gran preocupación sobre los proyectos de Educación Emocional que se encuentran en dicha Cámara para su tratamiento” y que no estaban siendo abordados. Ambos proyectos fueron archivados en el 2022 y nuevamente presentados en junio de ese año desde el bloque radical, teniendo la misma suerte y perdiendo estado parlamentario en abril del 2024.

Pasando a la región cuyana, en San Luis, el Frente Unidad Justicialista impulsa desde el 2023 –mediante la diputada Agüero– los proyectos 1/23 y 104/23 referidos a establecer EE en todas las escuelas de la provincia. En esta provincia se observan dos particularidades distintivas, por un lado, que el Ministerio de Educación de la provincia realizó en mayo del 2024 capacitaciones y talleres de EE para familias y estudiantes. Lo llamativo fue que dichas capacitaciones fueron coordinadas por la Sub Dirección de Educación Sexual Integral del Ministerio¹⁷. Por otro lado, se encuentra el caso del presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela Generativa Club San Martín de Merlo, Lautaro Flores, que fue quien se movilizó ante la demanda de sus pares, quienes plantearon la “necesidad de herramientas para manejar diferentes situaciones y sentimientos”. En el mes de julio del año 2023 los ministros de Educación y Salud se reunieron con Flores quien les compartió un proyecto para abordar la salud mental de los y las adolescentes en las instituciones escolares donde la educación emocional era un punto central¹⁸. Paralelamente, el Ministerio de Educación ofrece cursos de capacitación presenciales de agosto a noviembre del 2024 con propuestas sumamente variadas, de las cuales rescatamos el módulo de “Mindfulness como herramienta de gestión del

¹⁶ Su tarea conlleva acompañar, asistir e intervenir mediante situaciones de vulnerabilidad en otros organismos, con el acompañamiento del equipo directivo. Ver más en https://almalibre.edu.ar/?page_id=452

¹⁷<https://agenciasanluis.com/2024/05/20/942241-capacitacion-en-educacion-emocional-para-padres-y-estudiantes/>

¹⁸<https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2023-7-13-13-17-0-educacion-emocional-buscaran-sumar-espacios-en-las-escuelas>

estrés” a cargo de Romina Antoniotti, y el de “Educación emocional y organización educativa” impartido por Lucas Malaisi¹⁹.

En San Juan se avanza a paso firme con el tratamiento del proyecto de ley que crea el Programa Provincial de EE promocionado desde el interbloque Cambia San Juan (integrado por Producción y Trabajo, PRO, UCR y ACTUAR). La ministra de Educación provincial, Silvia Fuentes, explicó en medios locales que “hay dos proyectos de ley que regulan ese tema”, y aclaró que “si no se aprueban en la Legislatura, igualmente los aplicarán²⁰”. En esta línea se precisan las temáticas de las futuras capacitaciones respecto a cuatro pilares: “Educación Emocional para estudiantes de todos los niveles y modalidades”, “Escuela de Educación Emocional para padres”, “Educación Emocional para el Manejo de las Emociones en los docentes” y “Educación Emocional en las Relaciones Interpersonales e Institucionales”.

En la provincia de Mendoza el legislador Villafañe, del Frente de Todos, presentó en el mes de mayo del 2023 un proyecto de ley de Educación Socio-Emocional para ser implementado en los diferentes niveles educativos de la región. El documento se encuentra aún en tratamiento, pero hay indicios que nos invitan a pensar que puede terminar convirtiéndose en ley prontamente. Uno de ellos es la declaración de interés provincial de la “Jornada de Capacitación Docente en Educación Emocional, Inclusión y Discapacidad” realizada por la Universidad Juan Agustín Maza y Fundación Vida Mendoza²¹. Al mismo tiempo, encontramos que el Instituto de Educación Superior de Formación Docente y Técnica “Tomás Godoy Cruz”, ofrece desde el 2021 talleres de capacitación con puntaje docente y resolución oficial, sobre “Educación emocional desde la perspectiva del coaching ontológico”, a cargo de la profesora Yanina Barfi.

De la provincia de La Rioja lo único que se encontró fue una noticia del 2020 donde “diputados provinciales del justicialismo riojano analizaron junto al ministro de Educación Juan Luna [...] el proyecto de ley con el que se pretende incorporar la Educación Emocional” impulsado por la diputada Saúl (partido Integración y Esperanza ciudadana) La legisladora agregó que la fundamentación y el “trabajo de campo” lo realizó el grupo denominado “Educar Emoción LR”.

Analizando la región centro, en la provincia de Santa Fe encontramos expedientes que fueron presentados en el año 2016 por el bloque Cambiemos, en el 2017 por el Partido Justicialista, nuevamente en el 2020 por Juntos por el Cambio, en agosto del año 2021 por los legisladores Mayoraz y Armas Belavi, representantes del bloque “Somos Vida y Familia” e integrantes del incipiente partido La Libertad Avanza y el último, con autoría del presidente de la bancada del oficialismo –Borla (UCR)– que ya cuenta con media sanción en el senado provincial a espera de su tratamiento en la cámara de diputados.

¹⁹ <https://drive.google.com/drive/folders/1rWwHWv4C9O2IBjWWtHPJA7W34AC8vozK>

²⁰ <https://jachalmagazine.com.ar/desde-2025-los-chicos-de-san-juan-tendran-educacion-emocional-y-financiera/>

²¹ La Universidad Juan Agustín Maza es la primera Universidad privada de la provincia fundada en 1960. La Fundación “Vida Mendoza” se define como una “organización abocada a crear proyectos inclusivos, capacitaciones con aval Internacional de AIOTH International Association of Therapists, en el marco de la Neurodiversidad y la Universalidad”, dentro de las cuales encontramos ofertas vinculadas con la EE, como por ejemplo, “Coach Educativo”, “Inteligencia Emocional IE”, “Desarrollo Psicoemocional”, “Gestión de las Emociones y Estrés laboral”, “Desarrollo Psicoemocional” y “Mindfulness”, entre muchas otras.

En la provincia de Córdoba encontramos que la legisladora Paleo –Juntos por el Cambio– presentó en el 2023 el Expediente N°38165 “Proyecto de Ley de Educación Emocional”. El mismo estuvo en tratamiento y caducó por falta de apoyo en noviembre del 2024. Sin embargo, desde el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, se editaron y distribuyeron en el 2017 el Tomo 1 de la *“Colección Aprendizaje Emocional y Social”. Aportes para pensar desde la escuela* y en el 2018 se publicaron los Tomos 2, 3 y 4, cada uno de ellos correspondiente a cada Nivel educativo (Inicial, Primario y Secundario). En cada tomo se han “identificado en cada campo de conocimiento [...] algunas oportunidades curriculares para fortalecer los aprendizajes emocionales y sociales en la escuela a partir de propuestas pedagógicas”, por lo que se encontrarán una selección de contenidos extraídos de los Diseños Curriculares de cada nivel con un aparente potencial a ser trabajados desde este enfoque.

La provincia de Entre Ríos, como muchas otras, viene presentando proyectos de ley sobre EE desde el 2017. Sus más recientes intentos, unificados por la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología en el mes de junio del 2024 y que siguen su curso legislativo, fueron presentados por dos legisladoras del bloque Juntos por Entre Ríos (Juntos por el Cambio), Pérez y Bentos.

Del NOA, se observa que en la provincia de Santiago del Estero no se encuentra, al momento de la escritura de este documento, ningún expediente presentado en la legislatura provincial en relación con la EE. Sin embargo, sí encontramos diferentes capacitaciones y jornadas llevadas adelante por diferentes sectores del gobierno santiagueño. La más importante, en cuanto a difusión y respaldo provincial, son las Jornadas provinciales #SoyParte impulsadas por el Consejo General de Educación de Santiago del Estero y por los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología, y el de Justicia y Derechos Humanos de la provincia, que junto a la Dirección General de Abordaje Integral de las Adicciones (DiGAIA), ofrecen capacitaciones y cuadernillos interactivos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo periódicamente desde el 2021. A modo de ejemplo, en el cuadernillo para el Nivel Secundario de la 2° Jornada provincial “Prevención Integral de adicciones y conductas de riesgo, con foco en género y diversidad desde la perspectiva de derechos”, se enuncia que

“como equipo DiGAIA decidimos pedir ayuda al Equipo de Educadores Emocionales de la Fundación Nocka Munayki (Yo Te Quiero) que nos acompañen tanto en la formación, como en el acompañamiento para el desarrollo de las actividades de la jornada [...] que necesitamos aprender a desarrollar la inteligencia emocional, desde la Educación socio emocional y Fortalecer la Espiritualidad²².

En la provincia de Catamarca la legisladora Pons, de la UCR, presentó un proyecto de ley en marzo del 2024 que aún se encuentra en trámite, sin contar con los avales necesarios para pasar de la primera comisión a la que fue enviada (Niñez, adolescencia y familia). Paralelamente encontramos que el Ministerio de Educación de la provincia llevó adelante durante el segundo semestre del 2021 una capacitación virtual denominada “Mediación Emocional” que alcanzó a más de 300 educadores e integrantes de equipos directivos. Rescatamos, también, que estas iniciativas no se limitan al gobierno provincial únicamente, sino que en municipios como el de Santa María se dictó la

²²<https://digaia.sde.gob.ar/wp-content/uploads/2021/06/jornadas-soyparte-junio-secundario.pdf>

capacitación-taller “Importancia de la Educación Emocional” en noviembre del 2024, o el caso del municipio de la ciudad capital, San Fernando del Valle de Catamarca, se realizó una capacitación sobre EE “dirigido a familiares y docentes de personas con discapacidad” en junio del 2022.

Conclusiones

Como señalamos al inicio del trabajo la intención de los siguientes enunciados finales es intentar dar respuesta a las hipótesis planteadas al comienzo del escrito y precisar algunas ideas que brinden las condiciones de posibilidad necesarias para formular nuevas preguntas sobre el campo de la educación de las emociones en nuestro país.

Como primer punto, podemos afirmar que existiendo o no una ley –nacional y/o provincial– sobre Educación Emocional no es condición *sine qua non* para que se lleven adelante políticas públicas al respecto. Los poderes ejecutivos provinciales pueden llevar adelante la implementación de propuestas de EE a través de su ministerio de Educación y direcciones correspondientes, algo que también sucede con las propuestas de capacitación para docentes. Como se observó en el análisis de los documentos, esto puede estar o no acompañado por resoluciones ministeriales. También existen los casos de instituciones educativas privadas oficiales que tienen la autorización para brindar extracurricularmente materias relacionadas a la EE sin que exista una ley provincial o resolución ministerial que la promueva.

Como segundo punto, y dando respuesta a la segunda hipótesis planteada en la introducción de este escrito, se puede determinar que el avance legislativo de proyectos de EE no corresponde pura y exclusivamente a un sector político partidario determinado. Esto mismo ya había sido observado por Juana Sorondo al afirmar que “la discursividad que pone en el centro al individuo y a las emociones trasciende las lógicas de los gobiernos de derecha e izquierda, conservadores y progresistas” (Sorondo, 2023 en Dogliotti, P. et al., 2024:4). Observamos que todos los frentes y/o coaliciones políticas de nuestro país –con excepción de la izquierda– han impulsado los proyectos y han votado tanto a favor como en contra de las propuestas relacionadas a la Educación Emocional.

En las legislaturas nacionales se puede concluir que de 37 proyectos presentados desde el 2011 a la actualidad (18 en diputados y 19 en senadores), la coalición Cambiemos impulsó 17 de ellos, el amplio frente del partido justicialista estuvo al frente de 15 propuestas, la Coalición Cívica Radical (ARI) impulsó 3 y La Libertad Avanza 2. Ninguno de ellos llegó al recinto para ser votado.

Al mismo tiempo, a nivel provincial, legisladores y legisladoras del actual Frente de Todos –partido justicialista– han presentado y sido impulsores de proyectos de ley en 10 provincias, 5 de las cuales corresponden a las provincias que ya la promulgaron. La alianza de Juntos por el Cambio fue responsable de traccionar proyectos de ley en 8 provincias. El partido de la Unión Cívica Radical, en aquellas provincias que tiene peso específico y vuelo propio, ha respaldado propuestas de este tipo en 4 distritos, mientras que en 2 provincias fueron impulsados por partidos locales.

Como se observa en los datos recabados creemos pertinente transmitir que el discurso de la EE ha calado con mayor profundidad y aceptación que otros discursos que también abordan la afectividad y las emociones, en particular la ESI y su eje “valorar la afectividad”. Como ya dijimos, los discursos de EE nuclea a sectores muy heterogéneos, representativos de diferentes colectivos y partidos políticos que, sabiéndolo o no, refuerzan una lógica particular en el ámbito educativo.

Finalmente, retomando la tercera hipótesis planteada, podemos afirmar que las fundamentaciones ofrecidas en los expedientes analizados presentan algunos puntos en común. Por un lado, toman autores similares para sostener la propuesta (Goleman, Bisquerra, Malaisi), mientras sostienen que el tratamiento de las emociones a través de materias específicas en las instituciones escolares es de vital importancia para atender problemáticas muy variadas, que pueden ir desde el *bullying*, trastornos alimenticios y distintos tipos de violencia, hasta el abordaje del aumento de la tasa de suicidios en adolescentes. Por otro lado, es recurrente encontrar el enunciado que afirma que el trabajo de las emociones supone beneficios en las habilidades sociales, mejoras de la autoestima y la autonomía, y como consecuencia, una disminución de pensamientos autodestructivos (específicamente consumo de drogas y autolesiones).

Otra línea que aparece como denominador común en todos los proyectos de ley promulgados (y también en los que están siendo tratados al momento de escribir estas palabras) es el respaldo que se evidencia en la Ley Nacional de Educación N°26.206 (fundamentalmente en el Art. 8, 11 inc. e, i, g; Art. 15, 20, 21 inc. b y Art. 27). En el mismo camino, hallamos que algunas propuestas se enmarcan en normativas nacionales como la Ley N°26.061 de Protección integral de niñas, niños y adolescentes, la Ley N°26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y, en particular, la Ley N°26.150 de ESI. Es decir, se observa que muchos de los proyectos de ley nacen al calor de la Educación Sexual Integral y no como una oposición a la misma. No sólo surgen después de haberse formalizado los Lineamientos Curriculares de ESI en 2008, sino que, en muchos casos, se enuncia a la EE como una herramienta que le otorga más valor a la ESI, aunque como se ha señalado oportunamente, no remiten específicamente a lo mismo.

Por último, destacamos que cuando se desarrollan las ideas de EE se pone el acento en el aprendizaje, mas no, en la enseñanza. Esto tiene un correlato lógico al seguir la línea argumentativa que, por un lado, ubica al individuo –alumno/a– en el centro y sostiene que ellos/as aprenderán más rápido y mejor si tienen un buen manejo de sus habilidades y capacidades socioemocionales. En otras palabras, centrar la EE en el aprendizaje, refuerza la idea de individualización del sujeto y una concepción meritocrática del hecho educativo.

Referencias bibliográficas

- Abramowski A. (2017) Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Abramowski A. (2018) Respiración artificial. Revista Bordes. Universidad Nacional de Gral. Paz.
- Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer Educación.

- Béjar, H. (2011). “Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo”. Papers. Vol. 96, n.º 2, pp. 341-360.
- Dogliotti, P; Páez, S; Estela, N; Piñón, F; Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas en Uruguay. América Latina Hoy, 96, pp.1-17.
- Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Porque es más importante que el coeficiente intelectual. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D. & Cherniss, C. (2024) Optimal. Cómo alcanzar la excelencia personal y laboral todos los días. Argentina: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence, en “Imagination, Cognition and Personality 9, N3, p.185-211.
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. Digithum (20), 22-33.
- Sorondo, J. (2020) El discurso neoliberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina, En revista Educación, Política y Sociedad, Vol. 5, N°2, pp.9-32.
- Sorondo, J., & Abramowski, A. (2021). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. Revista de Educación, 0(25.1), 29-62.
- Sorondo, J. (2023) Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: la imposición de un nuevo deber ser docente. En Espacios en blanco, Vol. 1, N°34, pp.49-64.
- Zanarini, D. (2024). *Un análisis del avance de la educación emocional en el sistema educativo argentino* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2919/te.2919.pdf>

Documentos analizados

Expediente Diputados: 6094-D-2011	Expediente Senado: 4263-S-2012
Expediente Diputados: 6576-D-2014	Expediente Senado: 4748-S-2016
Expediente Diputados: 4701-D-2017	Expediente Senado: 0813-S-2018
Expediente Diputados: 3026-D-2019	Expediente Senado: 4201-S-2018
Expediente Diputados: 3926-D-2019	Expediente Senado: 3243-S-2019
Expediente Diputados: 6018-D-2020	Expediente Senado: 0090-S-2020
Expediente Diputados: 3577-D-2021	Expediente Senado: 0386-S-2020
Expediente Diputados: 4411-D-2021	Expediente Senado: 1320-S-2020
Expediente Diputados: 4748-D-2021	Expediente Senado: 1487-S-2020
Expediente Diputados: 0792-D-2022	Expediente Senado: 2412-S-2020
Expediente Diputados: 1221-D-2022	Expediente Senado: 0191-S-2022
Expediente Diputados: 0701-D-2023	Expediente Senado: 0714-S-2022
Expediente Diputados: 1357-D-2023	Expediente Senado: 0752-S-2022
Expediente Diputados: 3087-D-2023	Expediente Senado: 1108-S-2022
Expediente Diputados: 3805-D-2023	Expediente Senado: 0108-S-2024
Expediente Diputados: 3076-D-2024	Expediente Senado: 0184-S-2024
Expediente Diputados: 7005-D-2024	Expediente Senado: 1179-S-2024
Expediente Diputados: 0928-D-2025	Expediente Senado: 1607-S-2024

Expediente Senado: 2172-S-2024

Ley provincial N°6398/16 (Corrientes)
Libro digital “Sentir, reconocer, aprehender y practicar... la Educación Emocional”.
Ley provincial VI N°209/18 (Misiones)
Registro Provincial de Violencia Doméstica
“Colección Aprendizaje Emocional y Social”. Aportes para pensar desde la escuela”.
Cuadernillo “Educación Socioemocional. Aportes pedagógicos orientadores”.
Ley provincial N°6244/21 (Jujuy)
Ley provincial N°3743-E (Chaco)
Ley provincial N°9676/22 (Tucumán)
Resolución N°536/19 (Formosa)
Resolución N°553/23 (Salta)
Plan estratégico 2024-2027. “Buenos Aires aprende” (2024)
Proyecto de Ley provincial D- 8/25-26- 0 (Buenos Aires)
Proyecto de Ley provincial D- 395/25-26- 0 (Buenos Aires)
Proyecto de Ley provincial D- 1753/24-25- 0 (Buenos Aires)
Proyecto de Ley provincial D- 1603/24-25- 0 (Buenos Aires)
Expediente D-218-2023 (Neuquén)
Resolución N°294/21 (Neuquén)
Proyectos 1/23 y 104/23 (San Luis)
Expediente N°38165 (Córdoba)



Decoración de fachada

Vivienda particular, diseño consensuado.
Dimensiones: 10,00 metros cuadrados.
Técnica mosaico mural.
Año 2019.

Patrones, algoritmos e intersticios en territorios universitarios híbridos. Datos y reflexiones sobre el alcance del acompañamiento del área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos en la Facultad de Humanidades (UNMDP)

Exploring patterns, algorithms and interstices in hybrid university territories: data and reflexions on the Area of Pedagogical Support in the School of Humanities (UNMdP)

Mg. Gladys Fernández¹

Mg. Federico Ayciriet²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/qe11cp9rk>

Resumen

El artículo presenta la experiencia del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos (APP) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, creada en 2022 con el objetivo de acompañar pedagógicamente la enseñanza en entornos híbridos. Desde una perspectiva que integra lo tecnológico, comunicacional y pedagógico, APP ha impulsado acciones para mejorar la infraestructura del campus virtual, promover prácticas de enseñanza renovadoras y brindar un acompañamiento situado tanto a docentes como a estudiantes. La iniciativa parte de entender las tecnologías digitales como formas culturales que reconfiguran la experiencia universitaria. A pesar de la centralidad de consultas técnicas, el área sostiene una apuesta por el fortalecimiento de procesos pedagógicos sustantivos. Se destacan acciones formativas como seminarios, diplomaturas y dispositivos específicos de acompañamiento, así como la construcción de un aula virtual permanente. Finalmente, se subraya la importancia de visibilizar los intersticios del acompañamiento que escapan a las métricas, entendiendo que las transformaciones pedagógicas requieren trabajo sostenido, diálogo y presencia situada.

Palabras clave: Acompañamiento pedagógico, entornos híbridos, campus virtual, formación docente

¹ Magister en Tecnología Informática por la UNLP. Responsable tecnológica de APP Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos, FHUM-UNMdP. Profesora adjunta con dedicación exclusiva por el Depto. de Ciencia de la Información. Directora del proyecto: Implementación de Inteligencia Artificial en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. gvfernand07@gmail.com

² Magister en Práctica Docente por la UNR. Especialista en Docencia Universitaria. Responsable de APP, Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos, FHUM-UNMdP. Profesor adjunto con dedicación completa por el Depto. de Ciencias de la Educación. Co-director del proyecto: Formación docente y práctica profesional. Devenires autobiográficos en la composición del territorio académico y del GIFDIPP, Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (CIMED). fayciriet@mdp.edu.ar

Abstract

This article presents the experience of the Pedagogical Process Support Area (APP) at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata (UNMDP), established in 2022 with the aim of providing pedagogical support for teaching in hybrid learning environments. From an integrated perspective that encompasses technological, communicative, and pedagogical dimensions, APP has promoted initiatives to improve the virtual campus infrastructure, foster innovative teaching practices, and offer context-specific support to both faculty and students. The initiative is grounded in the understanding of digital technologies as cultural forms that reshape the university experience. While technical inquiries are central to its daily operations, the area maintains a strong commitment to strengthening core pedagogical processes. Noteworthy actions include training activities such as seminars, diploma programs, and tailored support mechanisms, as well as the creation of a permanent virtual classroom. Finally, the article underscores the importance of recognizing the often-invisible aspects of pedagogical support that elude quantifiable metrics, acknowledging that meaningful educational transformations require sustained effort, dialogue, and an engaged presence.

Keywords: Pedagogical support, hybrid learning environments, virtual campus, teacher training

Historia, caracterización del área y objetivos

La creación del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos (APP), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Resolución OCA 2022 - 25 - FH), representó una decisión estratégica orientada a intervenir criteriosamente en la articulación entre cultura digital, enseñanza universitaria y experiencia estudiantil.

La creación del área tuvo anclaje en una experiencia precedente en la que se desarrollaron acciones de asistencia situada que resultaron fundamentales, por ejemplo, para garantizar la continuidad en los procesos educativos que tuvieron lugar en el pasaje obligado a la virtualidad durante la pandemia de COVID19. Este contexto y el trabajo profesional que dio respuesta al emergente, significó una referencia y una base de producción que permitió complejizar la mirada y avanzar hacia un proyecto orientado a un acompañamiento de corte más pedagógico.

Desde su puesta en marcha en 2022, APP ha llevado adelante acciones concretas orientadas a fortalecer los procesos educativos que se desarrollan en el entorno del “Campus Virtual” institucional, promoviendo tanto la mejora de la infraestructura tecnológica como la generación de prácticas pedagógicas renovadoras. Desde el área, entendemos que el diseño y acompañamiento de experiencias en escenarios híbridos (Maggio, 2023) no puede reducirse a un soporte técnico-administrativo, sino que debe orientarse a potenciar la experiencia pedagógica desde una mirada situada, comunicacional y creativa.

Quienes formamos parte de APP entendemos las tecnologías digitales no como herramientas neutras, sino como formas culturales (Buckingham, 2008) que modelan prácticas sociales, afectivas y cognitivas. En este sentido, los procesos de digitalización que atraviesan la vida universitaria son también movimientos de reconfiguración de la experiencia sensible y relacional (Berardi, 2017). Ante una condición de relocalización física y temporal que habilita la cultura digital cabe habilitar como interrogantes cuáles son las posibles formas de estar "presentes" ante estas mediaciones, qué involucra esa presencia; qué es en contextos de digitalidad el tiempo presente y cómo se compone algo o alguien en esa configuración (Ayciriet y Bressan, 2020).

Desde esta perspectiva, la búsqueda por hacer del campus virtual un ambiente habitable, hospitalario y educativo, implica pensarlo como un espacio de encuentro (Massoni, 2019; Kaplún, 2019), capaz de habilitar nuevas formas de presencia y construcción de conocimiento. Por ello, el área trabaja sobre dos ejes complementarios: infraestructura y acompañamiento, con el objetivo de enriquecer el modo en que docentes y estudiantes se vinculan, enseñan y aprenden en entornos mediados.

Dentro de los propósitos desde los que hemos orientado nuestras acciones, encontramos la necesidad de promover condiciones pedagógicas y tecnológicas para que docentes y estudiantes puedan potenciar sus prácticas en el Campus Virtual, mejorar la infraestructura digital del entorno para facilitar la experiencia de cursada, producir y distribuir materiales de consulta y apoyo en distintos formatos y lenguajes así como también brindar acompañamiento sostenido, cercano y situado a la comunidad académica. En esta búsqueda, hemos diseñado dispositivos específicos (Alen, 2009; Sanjurjo, 2009; Souto, 2019), además de considerar el campus virtual y las prácticas que se llevan adelante en ese contexto como un objeto de análisis ineludible a la hora de promover procesos reflexivos y tomar decisiones.

Datos emergentes de la investigación como punto de partida

Una de las búsquedas del área se relaciona con el trabajo anclado en el relevamiento de datos y la producción de información que permiten imaginar tomas de posición en contexto y de manera situada. Este apartado presenta hallazgos obtenidos en el marco de una investigación desarrollada en tres fases, que abordan la relación entre la inteligencia artificial (IA) y el ámbito educativo desde enfoques filosóficos, tecnológicos y pedagógicos.

La primera fase consistió en un análisis crítico de tres corrientes contemporáneas del pensamiento: el humanismo, el poshumanismo y el transhumanismo. A través de este marco, se problematizó el papel de la inteligencia artificial en la configuración de la subjetividad y la transformación de la experiencia humana, así como sus implicancias éticas y políticas.

La segunda fase se desarrolló en el contexto institucional de un área universitaria de asistencia pedagógica, centrada en explorar las posibilidades de incorporación estratégica de la IA en sus dinámicas cotidianas. Entre las preguntas orientadoras se

destacaron: ¿Qué elementos pueden observarse, revisarse y proyectarse en las prácticas actuales del área ante la inclusión de IA? ¿Cómo puede esta tecnología contribuir a mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico?

Con base en estas preguntas, se diseñó una estrategia de análisis que combinó observación sistemática de prácticas y desarrollo de propuestas de automatización. En términos pedagógicos, se trabajó con los modelos predictivos del campus virtual para analizar el rendimiento estudiantil, generando a partir de ellos una propuesta de automatización para el acompañamiento. En paralelo, se diseñó un bot de asistencia para responder a demandas recurrentes y de baja complejidad, con el fin de optimizar los tiempos de respuesta y redistribuir recursos hacia tareas de mayor valor pedagógico.

Las acciones del área se despliegan principalmente en dos entornos: el sistema de mensajería del campus virtual, destinado principalmente a estudiantes, y el canal de correo electrónico institucional, que articula la comunicación con docentes, estudiantes, personal administrativo y egresados. La investigación analizó ambos entornos con metodologías distintas: en el primero, se efectuó una observación sostenida de los intercambios desde la creación del área; en el segundo, se aplicaron técnicas de aprendizaje automático sobre un corpus de aproximadamente 4000 correos electrónicos, con el objetivo de identificar patrones temáticos, estacionalidades y nodos críticos de demanda.

Los resultados evidencian una alta concentración de consultas en los períodos de inicio cuatrimestral (marzo-abril y agosto-septiembre), donde se acumulan procesos de matriculación, activación de cursadas y resolución de problemas técnicos. En cuanto a la tipología de las consultas, predominan las vinculadas a aspectos técnicos, a pesar de que el área está concebida para brindar acompañamiento pedagógico. Las categorías más frecuentes fueron: problemas técnicos (45,5%), creación de aulas virtuales (27%) y creación de usuarios (27,3%). En cambio, las consultas orientadas al diseño de propuestas de enseñanza o al acompañamiento en prácticas de estudio fueron escasas o inexistentes. Otro dato significativo es la concentración de demandas provenientes de ciertas dependencias institucionales, como la Secretaría de Posgrado, que, debido a la dinámica de seminarios breves y alta rotación de usuarios, requiere atención constante para la gestión de aulas y usuarios.

Estos hallazgos abren preguntas fundamentales sobre el alcance efectivo de la asistencia pedagógica que puede ofrecerse bajo estas condiciones: ¿cuánto limita la sobrecarga de demandas técnicas la posibilidad de incidir en procesos pedagógicos sustantivos? ¿Qué condiciones institucionales deberían generarse para fortalecer el componente pedagógico del área? ¿Por qué las demandas vinculadas al aprendizaje aparecen en un lugar tan marginal?

Aunque el foco de análisis no estuvo centrado en las propuestas formativas promovidas por el área, resulta relevante mencionarlas como parte del capital institucional que sustenta las intervenciones pedagógicas. Considerar este recorrido formativo permite ampliar la comprensión del impacto que tiene la asistencia pedagógica en escenarios híbridos y complejos como los que atraviesan actualmente las instituciones de educación superior.

Articulaciones tecnológicas y propuestas de automatización desde APP

Desde APP se impulsó una investigación que integró técnicas de aprendizaje automático aplicadas sobre más de 4000 correos electrónicos recibidos entre 2022 y 2024, lo que permitió visualizar estacionalidades y categorías dominantes de consulta. Esta sistematización reveló, por ejemplo, picos críticos de demanda en los meses de marzo y agosto, asociados a los procesos de inscripción y activación de aulas virtuales.

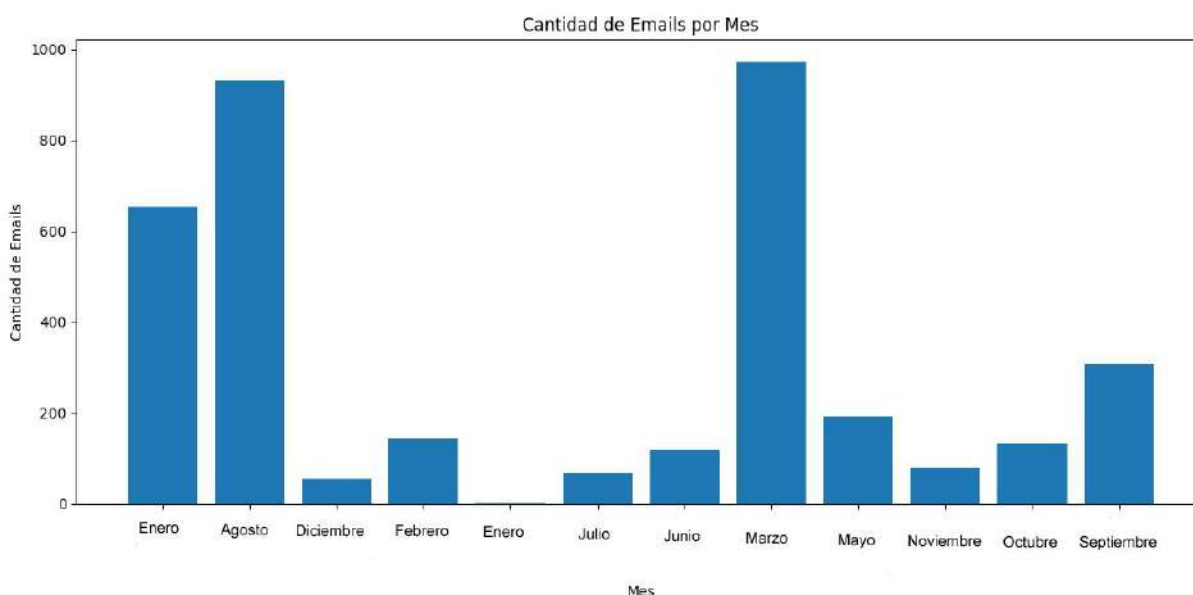


Gráfico 1 - Frecuencia de los correos electrónicos recibidos distribuidos por mes.

Asimismo, se concretó un análisis de frecuencia y concurrencia léxica que permitió visualizar nodos temáticos clave en las comunicaciones. En este contexto, se reconocen seis grandes agrupamientos que tienden a ser persistentes: humanidades-coordinación; matriculación-claves; facultad-posgrado-seminario-docente; campus-aula-usuario-creación; permiso-edición.

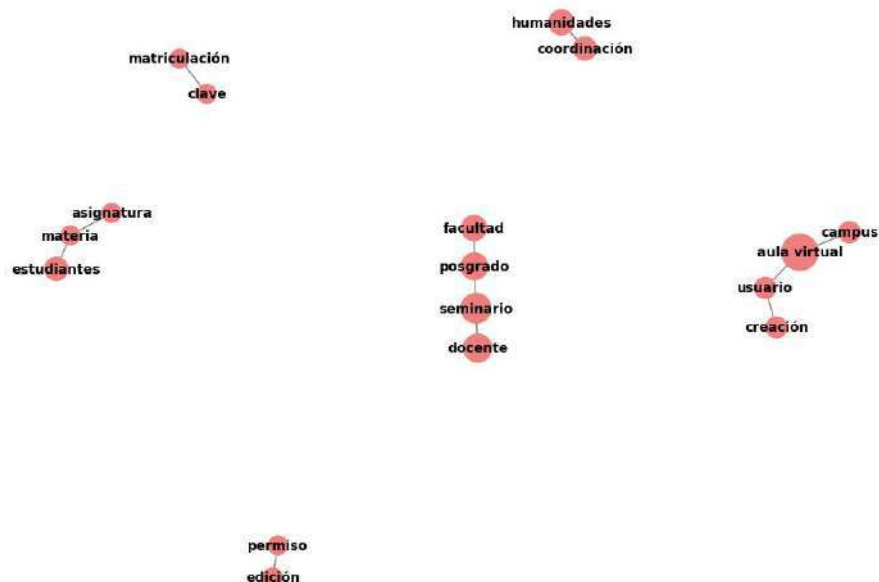


Gráfico 2- Interconexión entre términos y frecuencia de uso en los mensajes.

Otro aspecto a considerar, que establece relación con las concurrencias y frecuencias antes mencionadas, se vincula con la posibilidad de componer un relevamiento sobre la evolución tipológica de las solicitudes. Este proceso permitió reconocer el predominio de demandas instrumentales y administrativas, tales como creación de usuarios, activación de aulas y solución de problemas técnicos, por sobre las pedagógicas o didácticas.

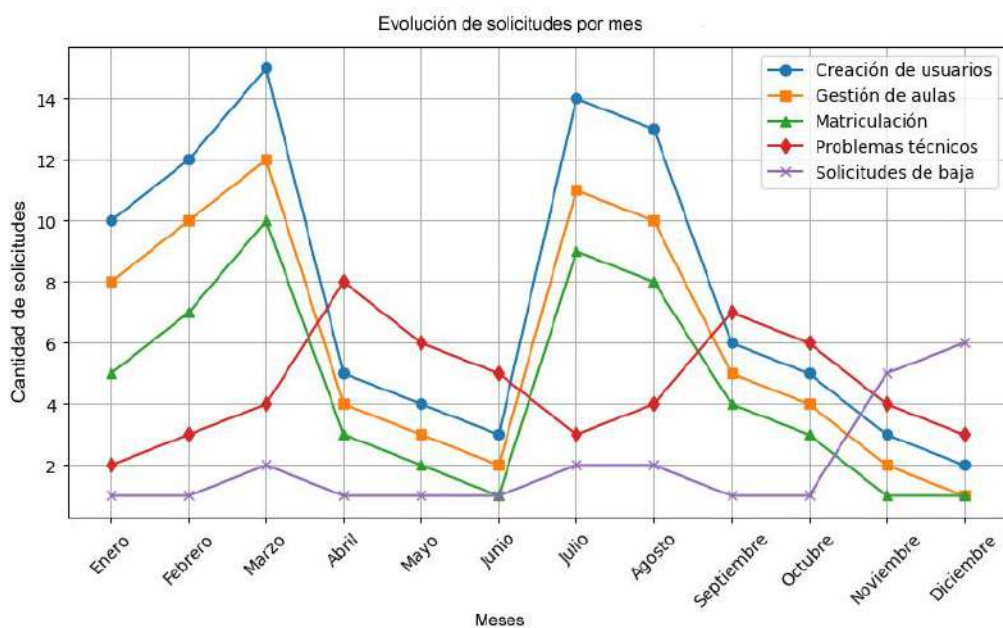


Gráfico 3 - Evolución y tipología de solicitudes recibidas.

Este fenómeno se complejiza al observar la procedencia de las consultas, destacándose áreas como la Secretaría de Posgrado por su demanda constante vinculada a altas rotaciones de usuarios. Este tipo de información permitió al área diseñar acciones concretas orientadas a promover mayores niveles de autonomía en torno a la resolución de algunas necesidades. A modo de ejemplo, podríamos mencionar la creación de roles específicos con mayor cantidad de permisos para la gestión de categorías y aulas particulares.

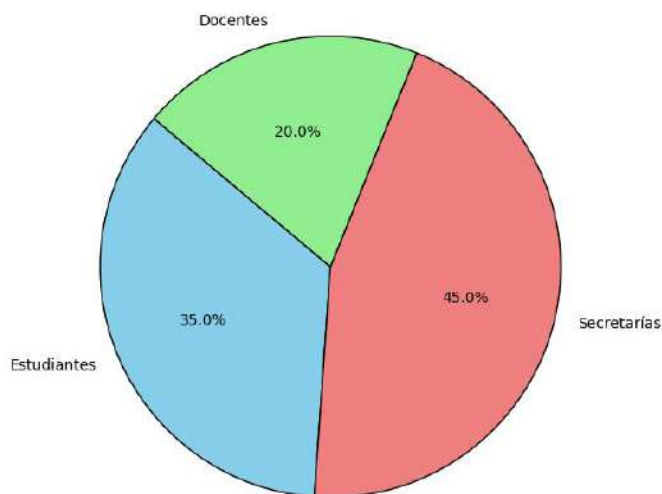


Gráfico 4 - Procedencia de las consultas realizadas.

De manera complementaria, el análisis por departamento reafirma la concentración de solicitudes en algunas áreas. Entendemos que esto puede estar vinculado a que esos ámbitos se caracterizan por tener una mayor carga de cursadas intensivas o bien una mayor cantidad de usuarios temporales que demandan actualizaciones y/o ajustes de forma recurrente.



Gráfico 5 - Distribución de las consultas realizadas por departamento/área

Finalmente, nos interesa graficar los porcentajes que representan las temáticas y necesidades a las que se asocian las demandas. Una sistematización general de las principales demandas evidencia y consolida algunos de los hallazgos que ponemos de relieve. Las consultas técnicas superan ampliamente las vinculadas a propuestas pedagógicas alcanzando más de un 90% del total. Sin duda, esto interpela los propósitos, los fundamentos y los límites del área para generar acciones orientadas a potenciar procesos sustantivos de acompañamiento educativo

Distribución del tiempo de respuesta promedio por tipo de solicitud

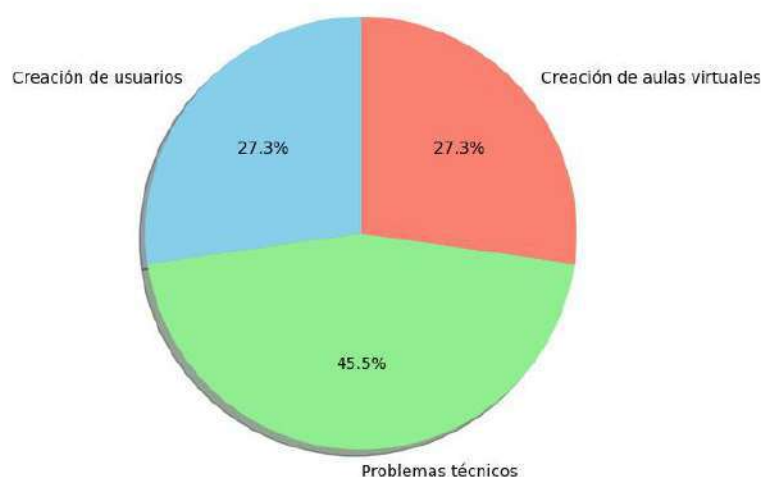


Gráfico 6 - Principales demandas de la mensajería de APP

Movimientos en clave de acompañamiento pedagógico

En estos tres años, el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos llevó adelante líneas de acción interrelacionadas que se concretaron entendiéndolas como dispositivos de intervención y acompañamiento. Uno de los principales movimientos estuvo vinculado al rediseño de la interfaz de la plataforma institucional. Esto se concretó en dos etapas: la primera tuvo lugar en 2023 e introdujo mejoras graduales en la interfaz de inicio del campus virtual, con criterios comunicacionales y estéticos coherentes con la identidad institucional. Esto incluyó la incorporación de bloques fijos con recursos sensibles (tutoriales, accesos, información útil), la implementación de un entorno espejo para pruebas previas al lanzamiento definitivo y la reformulación de criterios de formato y estilo. En una etapa posterior que inició a mediados de 2024 y terminó de materializarse en 2025, se generó una migración completa del campus a una versión actualizada de Moodle, garantizando además de una interfaz más amigable, una mejora sustancial en la funcionalidad del entorno.

Otra línea de trabajo estuvo vinculada a la organización pedagógica de las aulas virtuales. En ese contexto, se ofrecieron recomendaciones a las cátedras para la organización de los espacios virtuales bajo el modelo de “mosaicos”, buscando una integración significativa de texto, imagen y contenido hipermedial. Sin afectar la libertad de cátedra, se trabajó en la promoción de estructuras claras y accesibles y la

sugerencia de criterios para curaduría de contenidos y diseño de actividades. De manera complementaria, se diseñaron dispositivos de acompañamiento. El área habilitó diversos canales para el acompañamiento docente y estudiantil que incluyeron espacios presenciales y virtuales de consulta semanales, un correo electrónico institucional con compromiso de respuesta ágil y la producción de videotutoriales.

Una de las principales apuestas del área en el acompañamiento pedagógico estuvo vinculada al desarrollo de trayectos formativos. En una primera instancia (bienio 2022 y 2023), se desarrollaron clínicas de formación para docentes y de acompañamiento para estudiantes. La clínica de para docentes se configuró como una instancia formativa que hizo foco en el uso pedagógico del aula virtual. Los ejes abordados incluyeron la composición y organización del espacio digital, la curaduría de contenidos y diseño de actividades secuenciadas, la gestión de herramientas gráficas y recursos externos (Genially, Padlet, Canva), el uso de filtros, grupos y recursos personalizados según la dinámica de cada cursada.

En el mismo bienio, se ofrecieron clínicas para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes. En una oferta de participación optativa, se invitó a estudiantes de toda la facultad a participar de un itinerario organizado en seis encuentros en los que se abordaron temas vinculados a la alfabetización académica digital en el nivel superior. Poniendo en juego diversas estrategias didácticas (Litwin, 2008), las clínicas abordaron desde el reconocimiento de la infraestructura del campus virtual y sus aulas, hasta un recorrido por los procesos de construcción identitaria en ambientes virtuales, pasando por la gestión de tiempos y espacios, además de la identificación y propuesta de apropiación de lenguajes, géneros discursivos, entornos y programas de uso habitual en las prácticas de estudio.

Una línea de trabajo que entendemos como un hito en el recorrido de APP y sus intenciones de acompañar los procesos pedagógicos, fue el desarrollo del Seminario "Disrupciones y escenarios de posibilidad para la enseñanza híbrida en la pospandemia", un trayecto formativo que tuvo lugar en la segunda mitad del 2024.

Esta instancia formativa fue posible a partir del cruce entre las contribuciones académicas de la Dra. Mariana Maggio, una de las docentes a cargo del trayecto, las necesidades formativas relevadas desde la Secretaría de Investigación y Posgrado y el Área para el Acompañamiento de Procesos Pedagógicos (APP) de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades, en articulación con la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. En ese entramado institucional se gestó un proyecto que asumió el desafío de pensar, imaginar y construir formas potentes de enseñar en un escenario signado por la digitalidad y la hibridez (Maggio, 2021).

La propuesta tuvo anclaje en el compromiso con la formación docente universitaria entendida como derecho, reconociendo la persistencia de brechas vinculadas a la inclusión digital. En ese contexto, el equipo de trabajo del que APP formó parte, asumió como perspectiva que garantizar trayectos formativos accesibles, significativos y pertinentes para docentes y estudiantes es una condición para una universidad más justa, inclusiva y atenta al contexto cultural y tecnológico actual.

El Seminario estuvo destinado para docentes universitarios que desearan mejorar sus prácticas de enseñanza a partir de la integración de dispositivos digitales en los ambientes contemporáneos de continuidad entre la presencialidad y la virtualidad. Asumió como punto de partida la existencia de deudas o vacancias vinculadas a la inclusión digital en las propuestas de enseñanza y la necesidad de garantizar el derecho de docentes y estudiantes a transitar trayectos formativos consecuentes con el contexto social, cultural y tecnológico actual. En este sentido, procuró promover procesos críticos y creativos orientados a desarrollar experiencias que permitan imaginar formas poderosas de enseñanza (Maggio, 2012), brindando herramientas para el rediseño de la propia práctica docente en los actuales escenarios pospandémicos, con las posibilidades que habilitan.

El Seminario acompañó de manera concreta procesos de revisión y transformación de las prácticas de enseñanza a partir del reconocimiento de las dimensiones políticas, institucionales, pedagógicas, comunicacionales, tecnológicas y cognitivas que las atraviesan. Lejos de concebir los entornos virtuales como meros soportes, se propuso pensar la enseñanza como una práctica de diseño y curaduría, donde la selección de recursos, lenguajes y modos de organización de los contenidos constituye una dimensión clave de la experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, el trayecto formativo se configuró como una apuesta por la disrupción. Una experiencia provocadora, orientada a expandir el horizonte de posibilidades de las prácticas docentes. Invita a problematizar las propias decisiones pedagógicas, a construir criterios para el diseño de propuestas de enseñanza en entornos híbridos y a explorar el potencial de tecnologías emergentes –como la Inteligencia Artificial– no sólo como herramientas, sino como vectores de transformación cultural. Se trata, en definitiva, de una propuesta que apuesta a imaginar y habitar nuevas formas de enseñar y de aprender en la universidad contemporánea.

Dando continuidad a la propuesta del Seminario de Posgrado dictado en 2024, APP participó activamente del diseño de una Diplomatura de Posgrado en Enseñanza Virtual que se puso en marcha en abril de 2025. Se trata de una diplomatura orientada a docentes de educación superior y contempla la construcción de ambientes virtuales en el EVEA Moodle, otorgando conocimientos para el análisis y la gestión de las tecnologías para reinventar las clases en la universidad (Maggio, 2018) o, al menos, afectarlas a partir de procesos reflexivos fundamentados. Se constituye como una oportunidad para el desarrollo de procesos de reconocimiento, análisis, reflexión y posicionamiento respecto de necesidades, búsquedas e inquietudes que los equipos docentes tienen al respecto de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para la enseñanza.

El trayecto formativo se piensa como un ámbito propicio para que los docentes imaginen, diseñen y construyan espacios virtuales educativos abiertos, democráticos y accesibles, planifiquen estrategias y generen las condiciones para la construcción de aprendizajes significativos en ese continuo que configura el mundo físico y el ultramundo digital (Baricco, 2019) que confluyen y coexisten actualmente en la clase.

Otra línea de acciones se vincula con la articulación que el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos lleva adelante con el Departamento de Ciencias de la Educación

de la Facultad de Humanidades para el desarrollo de prácticas profesionales de estudiantes avanzadxs en el Profesorado universitario en Ciencias de la Educación. En ese contexto, parejas pedagógicas que transitan el último año de la carrera de formación docente, desarrollan proyectos de intervención que suelen estar orientados al acompañamiento de trayectorias de estudiantes. En las tres cohortes de practicantes que han participado de esta instancia desde 2024, las producciones han estado orientadas a la elaboración de dispositivos orientados fundamentalmente al acompañamiento de trayectorias de estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades, quienes manifiestan inconvenientes con regularidad. Hasta el momento, las elaboraciones se han orientado a la producción de reels y tutoriales para el acompañamiento de prácticas en las que estudiantes de reels y tutoriales para las redes sociales institucionales, el diseño de una caja de “preguntas frecuentes”, la composición de guías de navegación del entorno y el desarrollo de un aula de acompañamiento para el campus virtual.

Por último, en el año 2025, el área llevó adelante acciones coordinadas con la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil desde donde se busca la promoción de derechos que garanticen el pleno ejercicio de la vida universitaria. En particular, se concretaron instancias de capacitación y acompañamiento sobre cultura digital y trayectorias estudiantiles, en el marco de las jornadas “Tomar la palabra”, desarrolladas durante el mes de mayo.

Habitar los intersticios: lo que puede escapar al dato

Hemos procurado visibilizar que, en ocasiones, la huella digital no alcanza a representar la complejidad de los procesos que se llevan adelante en el área. Esto a pesar de que la mayor parte de la asistencia se resuelve mediada digitalmente. Por un lado, es menester considerar que las acciones que realiza el área trascienden los intercambios que se dan en los sistemas de mensajería y que las formas de acompañamiento son multimodales. Como parte de esa hibridez que configura el territorio universitario actualmente, es posible identificar, por ejemplo, canales no formales de comunicación que se incorporan a las actividades cotidianas del área y no quedan disponibles para ser relevadas desde las métricas que puede ofrecer el campus o el correo electrónico institucional.

Un ejemplo claro de esto es el uso recurrente que docentes y referentes de los distintos departamentos hacen de sistemas de mensajería como Whatsapp. A esto se suma el envío de correo electrónico a las casillas de correo particulares o el pedido de asistencia que acontece en los pasillos de la facultad.

En determinadas circunstancias, se han concretado encuentros presenciales en las aulas de la facultad o reuniones sincrónicas a través de plataformas como meet o zoom. En general, estas instancias han sido a pedido y tuvieron como punto de partida un intercambio generado por correo electrónico, pero cuya complejidad queda invisibilizada en la métrica que cuantifica la magnitud de la asistencia.

Otra vía de socialización de orientaciones que tendría que considerarse a pesar de no tener un lugar priorizado en la propuesta de acompañamiento es el canal de Youtube en

los que se alojan tutoriales generados desde el área. Con contenidos que hasta el momento se han configurado como “ocultos”, política que se encuentra en revisión en este momento, hay centenares de visualizaciones que responden a asistencias puntuales que el área ha concretado en momentos puntuales.

Lo que intentamos plantear en este sentido es que se vuelve necesario reconocer la existencia de tensiones, correspondencias y continuidades a la hora de pensar cómo se produce la relación entre asistencia técnica y acompañamiento pedagógico. En consecuencia, hablamos también de la necesidad complementaria de romper o, al menos, poner en cuestión la concepción dual que supone la existencia de un par binario entre ambos tipos de acompañamiento.

Otro aspecto a considerar es la particular configuración del equipo de trabajo que compone el Área de Producción Pedagógica (APP). Existe un riesgo latente vinculado a la formación disciplinar de quienes lo integramos. Actualmente, el acompañamiento de los procesos pedagógicos mediados por el campus virtual está a cargo de tres referentes. Una de las integrantes se dedica principalmente a las actividades vinculadas con las carreras de modalidad a distancia, mientras que lxs otrxs dos atendemos las necesidades de las carreras presenciales que incorporan el entorno virtual como complemento. Sin embargo, de estos dos miembros, solo unx posee formación específica en programación, lo que implica que la resolución de aspectos técnicos más complejos —aquellos que exceden la configuración estándar del entorno— dependen exclusivamente de su intervención. Esta situación genera una vulnerabilidad estructural, ya que cualquier limitación en su disponibilidad podría comprometer la capacidad de respuesta del área ante requerimientos que exigen conocimientos avanzados en desarrollo y gestión tecnológica.

Pendientes, proyecciones y derivas posibles

Uno de los desafíos más persistentes para el área tiene que ver con la necesidad de contar con herramientas que permitan acceder a información cualitativa sobre el alcance y la incidencia del acompañamiento que se brinda. Si bien los sistemas de mensajería, el correo electrónico y los registros del campus permiten cierta trazabilidad de las interacciones, es claro que lo que no se dice en los correos —los gestos, los tiempos de espera, las dudas que no llegan a formularse, los sentires de quienes interactúan— también forma parte de los procesos pedagógicos. Allí se ubica una zona opaca y porosa que, aunque difícil de sistematizar, incide directamente en la calidad del acompañamiento. En este marco, se vuelve fundamental preguntarse: ¿Qué dispositivos podemos construir para hacer visible lo que permanece difuso? ¿Cómo accedemos a las experiencias, valoraciones y trayectorias que no se traducen en métricas?

Una de las apuestas que se viene consolidando en esa dirección es la del aula virtual de acompañamiento permanente. Se trata de un espacio específico, alojado en el campus, pensado tanto para docentes como para estudiantes ingresantes. En el caso de lxs docentes, el aula busca ofrecer un entorno de formación continua, acceso a materiales, espacios de consulta y socialización de buenas prácticas. Para lxs ingresantes, el aula se propone como un primer acercamiento al entorno virtual institucional, acompañando

no solo el proceso de alfabetización digital, sino también la apropiación crítica de las herramientas disponibles.

Estas iniciativas, aún en proceso de consolidación, abren la posibilidad de pensar la tarea del área más allá de la resolución técnica o puntual, orientándose hacia una dimensión más formativa, situada y relacional del acompañamiento. Apostar a este tipo de dispositivos implica también reconocer que las transformaciones pedagógicas no se producen de manera automática con el uso de tecnología, sino que requieren tiempo, diálogo y trabajo sostenido.

En este mismo sentido, otra línea de exploración que se vislumbra como promisoría es el análisis de las interacciones espontáneas que estudiantes generan en los entornos digitales abiertos, particularmente en las redes sociales institucionales o informales vinculadas a la vida universitaria. A diferencia de los canales institucionalizados, donde las demandas suelen estar mediadas por la formalidad del correo electrónico o los formularios de contacto, en las redes sociales se despliegan formas de comunicación más inmediatas, emocionales y cargadas de sentido que permiten acceder a otro tipo de información, a menudo más genuina y representativa de la experiencia estudiantil.

En ese marco, proponemos considerar la incorporación de herramientas de análisis de sentimientos aplicadas a los comentarios que circulan en estas plataformas, con el fin de detectar patrones afectivos, valoraciones implícitas y percepciones generales en torno a las intervenciones del área. El procesamiento automatizado de estas expresiones puede arrojar información valiosa sobre la recepción de los recursos que se ponen a disposición, la efectividad percibida del acompañamiento o incluso la identificación de necesidades no explicitadas por vías formales. Lejos de reducirse a una cuantificación de emociones positivas o negativas, el análisis de sentimientos podría ser entendido como una vía para complejizar la comprensión del modo en que los estudiantes habitan el entorno educativo digital, construyen sentido sobre sus trayectorias y resignifican los vínculos con la institución. Esta apuesta no pretende reemplazar las formas tradicionales de evaluación o seguimiento, sino abrir un campo complementario de lectura que reconozca la potencia de lo informal, lo emergente y lo afectivo en la construcción de experiencias pedagógicas significativas.

Desde el punto de vista técnico, el procedimiento consistiría en la recopilación sistemática de comentarios publicados en redes sociales institucionales como Instagram, Facebook o YouTube, a través de herramientas de minería de datos y scraping con criterios éticos previamente definidos. Posteriormente, se aplicaría un modelo de procesamiento del lenguaje natural (NLP) capaz de clasificar las expresiones según su carga emocional (positiva, negativa o neutra), así como de identificar términos clave y tópicos emergentes. Estas categorías podrían correlacionarse con momentos críticos del calendario académico (inicios de cursada, períodos de exámenes, cierres cuatrimestrales) para mapear las variaciones en las percepciones estudiantiles a lo largo del año.

Finalmente, los resultados de este análisis no solo permitirían enriquecer los diagnósticos institucionales, sino también retroalimentar los dispositivos de acompañamiento existentes, ajustando materiales, tiempos de intervención o

estrategias de comunicación según los sentidos que circulan en estos espacios digitales abiertos. Apostar a este tipo de herramientas implica, a su vez, profundizar en una ética del cuidado de los datos, resguardando el anonimato y la privacidad de quienes participan de estos intercambios, pero sin dejar de reconocer su valor como expresión legítima de las vivencias estudiantiles.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2009). Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles. Alen, B. y Allegroni, B. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación, 33-60.
- Ayciriet, F.; Bressan, D. y equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2020). Módulo 4: Atención y presencia. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Superior
- Baricco, A. (2019). The game. Bezige Bij bv, Uitgeverij De.
- Berardi, F. (2017). Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva. Caja negra.
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplún, G. (2019). La comunicación alternativa entre lo digital y lo decolonial. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, (141), 67-86.
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. Cuadernos de Investigación Educativa, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós.
- Maggio, M. (2023). Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir. Tilde editora.
- Maggio M. (2018), Reinventar la clase en la universidad, Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Massoni, S. (2019). Teoría de la Comunicación Estratégica Enactiva e Investigación Enactiva en Comunicación: aportes desde Latinoamérica a la democratización de la vida cotidiana: Eje: Abordajes críticos de la Escuela Latinoamericana: contribuciones y avances teórico-metodológicos. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, (141), 237-256.
- Ocaña-Fernández, Yolvi, Valenzuela-Fernández, Luis Alex, & Garro-Aburto, Luzmila Lourdes. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. Propósitos y Representaciones, 7(2), 536-568. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

Sanjurjo, L. , Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Iris, A., & Foresi, M. F. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.

Sanz, C. (2024). La Inteligencia Artificial viste a la moda: Reflexiones sobre sus posibilidades para el escenario educativo. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (37), 12–19. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e1>

Souto, M (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI Nº 16 (Abril 2019) pp. 1-16 DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>



La ola

Vivienda particular, patio interno.
Dimensiones: 3,00 x 1,50 mts.
Técnica mosaico mural.
Año 2016.

Diálogos acerca de la calidad educativa entre territorios de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. Un acercamiento al desarrollo de las actividades, prácticas y situaciones cotidianas en la Escuela Primaria N°2 y el Instituto Rosario de Santa Fe

Dialogues about educational quality between public and privately managed areas in the city of Mar del Plata. A look at the development of activities, practices, and everyday situations at Primary School No. 2 and the Rosario de Santa Fe Institute

Luciana Albornoz¹
Francisco Loguercio²

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/02h9uh4tm>

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos contrastar las opiniones de la ciudadanía acerca de la calidad de la educación en el nivel primario del Segundo Informe de Monitoreo Local de la ciudad de Mar del Plata “Mar del Plata entre Todos” del año 2016 y los resultados obtenidos en las Pruebas Aprender en la misma ciudad y año, con las percepciones sobre calidad educativa de los equipos directivos de dos escuelas, una de gestión privada y otra de gestión estatal, de la misma ciudad. El propósito es indagar acerca de los atributos que aquellos que habitan el territorio escolar ponderan al referirse y evaluar la calidad educativa a partir de los tipos de gestión (pública-privada) para comparar los modos en que su noción de calidad educativa dialoga con la opinión de la ciudadanía marplatense. Para ello se realizaron entrevistas a directivas de una escuela de gestión privada y estatal. A partir de estos encuentros se advierten dos posicionamientos: una fuerte relación entre la idea de calidad educativa como transmisión de contenidos frente a una perspectiva integral de la educación.

Palabras clave: calidad educativa; evaluación: percepción ciudadana.

Abstract:

In this paper, we aim to contrast public opinions regarding the quality of primary education in the 2016 Second Local Monitoring Report for the city of Mar del Plata, "Mar del Plata entre Todos," and the results obtained from the Aprender Tests in the same city and year, with the perceptions of educational quality held by the management teams of two schools, one private and the other state-run, in the same city. The purpose is to investigate the attributes that those who live in the school district consider when referring to and evaluating educational quality based on the types of management (public-private) in order to compare the ways in which their notion of educational quality interacts with the opinions of the Mar del Plata public. To this end, interviews were conducted with principals from a private and a state-run school. From these encounters, two positions emerge: a strong relationship between the idea of educational quality as the transmission of content versus a holistic perspective of education.

Keywords: educational quality; evaluation; citizen perception.

Recepción: 16/05/2025

Evaluación 1: 19/05/2025

Evaluación 2: 28/05/2025

Aceptación: 29/05/2025

INTRODUCCIÓN

El presente informe analítico- descriptivo busca dar a conocer algunas coincidencias y contrastes entre la opinión de dos directivas de escuelas de gestión pública y privada, entre sí y con la opinión pública sobre calidad educativa y su conexión con datos estadísticos de la evaluación APRENDER 2016 en la ciudad de Mar del Plata, para luego indagar acerca de los alcances de las evaluaciones estandarizadas en cuanto a calidad educativa y avanzar hacia la búsqueda de las acciones, expectativas, conceptos y elementos que co-construyen la noción de calidad educativa que surge de estos modos de entender la educación.

Se seleccionó el indicador “Opinión sobre calidad de la educación de los distintos niveles - 2016” del Segundo Informe de Monitoreo Local de la ciudad de Mar del Plata “Mar del Plata entre Todos”, una instancia de investigación que refleja datos recabados en el año 2016 acerca de la opinión pública sobre las diversas modalidades y niveles educativos de nuestra ciudad, en relación a la calidad educativa. A través de un cuadro comparativo, se observa la opinión ciudadana acerca de las escuelas de nivel inicial, primario, secundario, terciario, especial y universitario en relación a la calidad educativa, según su modalidad (pública, privada, municipal), utilizando categorías como: muy buena, buena, ni buena ni mala, mala, muy mala, no sabe/no contesta. A partir del relevamiento de estos datos se puede observar que, en general, la educación pública tiene peor reputación que la educación privada. Se realiza una excepción en el nivel universitario, donde la valoración se invierte notablemente. Analizaremos en particular el caso de la Educación Primaria, comparando la educación pública y privada prioritariamente:

Calidad de la educación	Inicial Pública Municipal	Inicial Pública Provincial	Inicial Privada	Primaria Municipal	Primaria Provincial	Primaria Privada	Secundaria Municipal	Secundaria Provincial	Secundaria Nacional	Secundaria Privada
Ns/ Nc	0,0%	0,0%	0,0%	12,2%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	1,9%
Muy buena	25,9%	0,0%	24,0%	13,6%	2,1%	26,6%	11,4%	4,6%	44,6%	18,1%
Buena	70,4%	15,4%	68,0%	53,6%	83,6%	63,5%	66,4%	73,1%	55,4%	71,1%
Ni buena ni mala	3,7%	68,1%	8,0%	14,6%	12,0%	9,9%	12,6%	11,2%	0,0%	6,2%
Mala	0,0%	16,6%	0,0%	5,8%	2,0%	0,0%	9,5%	8,8%	0,0%	2,7%
Muy mala	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%	0,0%	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Calidad de la educación <i>continuación</i>	Terciario Municipal	Terciario Provincial	Terciario Privada	Especial Municipal	Especial Provincial	Especial Privada	Universitaria Pública	Universitaria Privada
Ns/ Nc	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	4,5%
Muy buena	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	19,7%	36,7%	22,1%	12,2%
Buena	100,0%	64,8%	98,2%	100,0%	0,0%	63,3%	66,6%	78,2%
Ni buena ni mala	0,0%	35,2%	1,8%	0,0%	80,3%	0,0%	8,6%	0,0%
Mala	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%
Muy mala	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

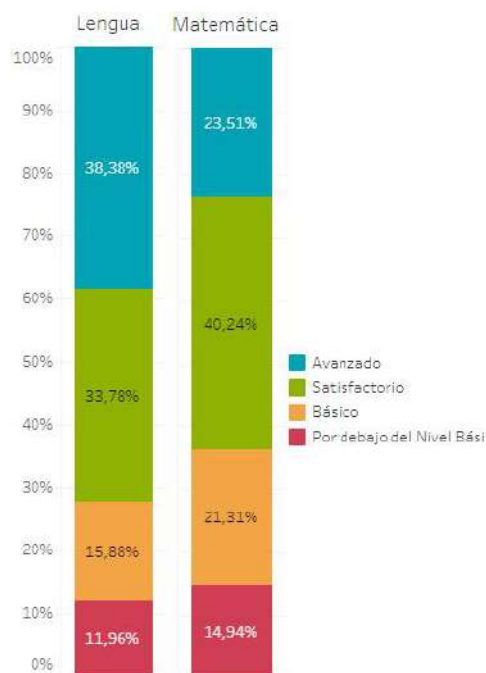
Fuente: EPC 2016, Mar del Plata Entre Todos.
n=1400

Calidad de la educación	Primaria Municipal	Primaria Provincial	Primaria Privada
Ns/ Nc	12,2%	0,0%	0,0%
Muy buena	13,6%	2,1%	26,6%
Buena	53,6%	83,6%	63,5%
Ni buena ni mala	14,6%	12,0%	9,9%
Mala	5,8%	2,0%	0,0%
Muy mala	0,2%	0,3%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

En este instrumento se observa que un 2,1% de los encuestados consideró que la educación primaria provincial es muy buena, mientras que el 83,6% la calificó como buena, 12%, ni buena ni mala, 2% mala y 0,3% muy mala. En cambio, 26,6% de la población consultada consideró muy buena la educación primaria de gestión privada, 83,6% buena, 12% ni buena ni mala, 2% mala y en ningún caso fue considerada muy mala. Podemos interpretar entonces que, según la opinión de la ciudadanía, la escuela primaria es de muy buena/buena calidad independientemente del tipo de gestión, ya que en el caso de la gestión pública 85,7% de la población contestó en estos rangos, mientras que en la educación privada fue el 90,1%. Sin embargo, al evaluar los indicadores “bueno” y “muy bueno” de forma autónoma, es posible identificar una fuerte diferenciación: mientras que el 26,6% consideró muy buena la educación privada, solo el 2,1% evaluó de igual modo a la educación pública. Podemos interpretar que, aunque la valoración general de la educación primaria marplatense muestra cierta conformidad por parte de la comunidad, la de las escuelas de gestión privada es superior.

Por otra parte, y en relación a la evaluación de calidad educativa por parte del sector estatal, partiremos del análisis de algunos indicadores de los resultados de las Evaluaciones Aprender en el municipio y la provincia.

En primer lugar, observamos los siguientes gráficos, en los que se expone la valoración de los resultados de las evaluaciones de los alumnos de 6° año EP de las escuelas de diversa gestión del municipio de General Pueyrredón:



Observamos en el gráfico que los resultados favorables de la evaluación -satisfactorio y avanzado- fueron obtenidos por el 72,16 % de los estudiantes en Lengua y por el 63,75% en Matemática. Si a ello se le suman los resultados básicos, entendiendo que “básico” implica el mínimo sobre el que se comienza a considerar adecuado un trabajo, el porcentaje crecería a un 88,04% en Lengua y un 85,06 % en Matemática. Por lo tanto, podemos considerar que, desde una perspectiva macro, han sido alcanzados convenientemente aquellos saberes esperados y evaluados por este instrumento en los alumnos de 6° de Primario del partido de General Pueyrredón por las Evaluaciones Aprender 2016.

A continuación podemos observar los datos de los resultados de las Evaluaciones Aprender 2016, comparados con los resultados correspondientes a las mismas categorías, en la provincia de Buenos Aires y el país, en Lengua y Matemática. Insistimos en hacer foco en aquellos considerados satisfactorios o avanzados:

Lengua

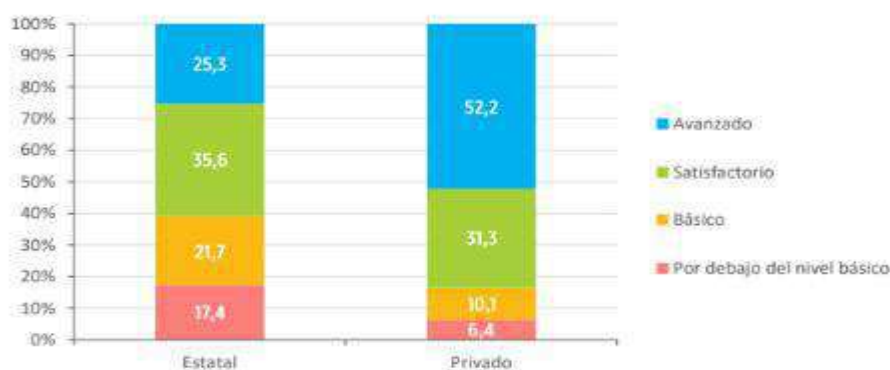


Matemática

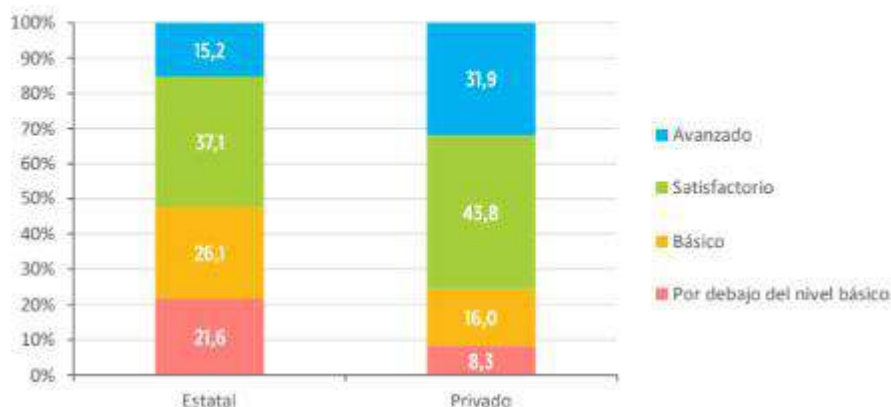


A partir de los datos podemos observar que el rendimiento de los alumnos del municipio guarda una estrecha relación con los datos de la provincia y la nación, con un leve incremento en la proporción de resultados de las categorías “satisfactorio” y “avanzado”. A partir de esta simetría en los resultados podemos analizar el dato obtenido en la provincia de Buenos Aires respecto a la comparación de resultados de las escuelas de gestión pública y privada, en Lengua y Matemática y transponerlos al contexto local, deduciendo la similitud esperada a partir de la paridad en los resultados en instancias anteriores:

Nivel de desempeño (%) en Lengua según Sector de Gestión - Primaria 6° grado



Nivel de desempeño (%) en Matemática según Sector de Gestión - Primaria 6° grado



Observamos aquí diferencias que se amplían al agudizar la mirada en el análisis de los resultados de las evaluaciones: En Lengua, 60,8 % de los alumnos de gestión estatal respondió de manera favorable (avanzada o satisfactoria) a las consignas solicitadas, mientras que el 83,5% lo hizo en las escuelas de gestión privada. En el área de Matemática, 52,3 % de los alumnos de las escuelas estatales alcanzaron niveles favorables, mientras que, en las escuelas de gestión privada, el nivel de desempeño crece a un 75,7 %. Es posible deducir de estos datos que en las escuelas de gestión privada se han alcanzado desempeños más favorables (satisfactorios o avanzados) que en la escuela de gestión pública. Es importante observar que ambas modalidades de gestión están regidas por el mismo diseño curricular -con los mismos contenidos, modos de conocer e indicadores de avance- y que se brindaron las mismas orientaciones y actividades para realizar previamente. Teniendo en cuenta estos aspectos, es posible reflexionar acerca de los orígenes de estas asimetrías en los rendimientos, con el fin de hallar aquellos factores que construyen o deterioran la calidad educativa.

Tal como se mencionó con anterioridad, el análisis a grandes rasgos nos brinda un panorama favorable del nivel de desempeño en las evaluaciones; sin embargo, a medida que la mirada se desplaza de lo macro a lo micro es posible encontrar profundas diferencias en los resultados según el tipo de gestión. Será apropiado, entonces, continuar ajustando la mirada respecto a los modos de interpretar, (re)conocer y evaluar la calidad educativa en el territorio donde la educación es protagonista: las escuelas. Intentaremos conocer los modos en que la experiencia de dos equipos directivos -uno de gestión pública y otro de gestión privada- dialogan con los resultados de la encuesta de participación ciudadana y con los resultados de las evaluaciones Aprender, para observar los aspectos que valoran al construir la idea de calidad educativa.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Nos hemos propuesto llevar adelante una investigación sobre los encuentros y desencuentros en las nociones de calidad educativa de dos equipos directivos de escuela primaria de gestión pública y privada debido a que consideramos que, lejos de observar las problemáticas desde una perspectiva que impone generalidades a las particularidades o,

por el contrario, pretenda elaborar verdades generales desde la particularidad, creemos que es necesario sostener investigaciones que den voz al territorio para el territorio, una investigación “que someta a interrogación aquello que damos por sentado, que se adentre en los hilos, las relaciones de fuerza y las cristalizaciones de una práctica social” (Grinberg y Porta, 2021: 3). Pretendemos, tal como plantea Yedaide (2023: 3), “habitar la investigación como verbo, más que como sustantivo”, obteniendo por resultado un no-resultado, unos muros que se abren, se reconfiguran dando lugar al deseo (o al no deseo) de continuar habiéndolos como único resultado posible de la investigación.

Al referirnos a calidad educativa nos ponemos en contacto con diversos autores. Para Rodríguez Arrocho (2010), con quien nos hallamos en consonancia, esta idea no dialoga - como lo hace el mercado- con la satisfacción del “cliente”, sino con los fines de la educación misma. Nos posicionamos desde la perspectiva de Sandler, quien plantea que la educación es una “instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía” (2010: 20). Es interesante proponer el diálogo de estos planteos con las ideas de Cecilia Braslavsky, quien propone que el concepto de calidad educativa suele dirigirse hacia su relación con la eficacia en el rendimiento académico. Este es el caso de las evaluaciones PISA, en las que la autora considera que “no [se] revela la pertinencia individual-subjetiva de la educación, (...) la estima y la autoestima” (Braslavsky, 2006, pp. 7), es decir, no se observa al estudiante como un sujeto que atraviesa una formación integral. Kumar, en las palabras de Rodríguez Arrocho, plantea que “mucho de esta investigación se enfoca en indicadores de resultados que no permiten apreciar el rol del educador y de la educadora como juez de calidad y promueve una visión instrumental, y a veces trivial, del aprendizaje” (2010: 20-21). Consideramos, entonces, que la educación debe atender a las necesidades de los y las ciudadanos y ciudadanas en su diversidad y no a la mera transmisión de saberes. Consideramos, entonces, que la calidad educativa refiere a una situación de construcción de conocimiento válido socialmente y relevante culturalmente (2010) que se desarrolla en tensión con la pertinencia individual y subjetiva respecto del estudiante (2006). Observaremos qué elementos se relacionan en estas dos escuelas primarias con la calidad educativa y cómo se auto-perciben en relación a estas ideas.

Respecto a las funciones de los equipos docentes y directivos y su articulación en relación a la calidad educativa se plantea que “las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos, y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto” (Braslavsky, 2006). En consonancia, la función del directivo es, según Grinberg, la de poseer y desarrollar la capacidad de involucrarse y comprometerse con su tarea desde una actitud de apertura y flexibilidad (2008), desde el diálogo y la escucha en la pluralidad de voces. Podemos interpretar que, dada esta posición del directivo como nexo que edifica, dialogar con ellos para ver el modo en que establecen los lazos con su comunidad (docentes, estudiantes, familias) es fundamental para conocer las valoraciones que tejen el concepto de calidad educativa en el territorio escolar.

En cuanto a su relación con el contexto social, y revisando las palabras de Braslavsky, podemos reflexionar en torno a la calidad de la educación y convenir que es variable y heterogénea por razones objetivas y subjetivas (2006). En cuanto a los procesos de diferenciación social y su afectación al sistema educativo, Bottinelli (2017) menciona la segmentación como el fenómeno mediante el cual los estudiantes van a escuelas que

formalmente son iguales unas a otras, pero que sin embargo son diferentes en calidad y prestigio. Puertas adentro, la fragmentación a-ísla el hacer escolar al territorio propio, la variable cultural se evidencia como factor de diferenciación en el que un mismo estrato socioeconómico puede ser incluido en el mismo grupo, ya que las distancias no se construyen en términos de mayor o menor prestigio de los aprendizajes sino en razón de patrones de socialización que importan concepciones del mundo, valores culturales, aspiraciones y expectativas acordes a las características socioculturales del grupo de pertenencia.

Al referirnos a calidad educativa resulta imposible no considerar a los y las alumnos/as con diversidad de características, como proyectos de inclusión, por lo que las respuestas a sus necesidades en la transmisión de contenidos y sus modos de aprender serán tenidos en cuenta. Por ello, al plantearnos los modos de considerar la diversidad y la inclusión educativa, nos sostendremos en el Diseño Curricular de Educación Primaria, que plantea que “lejos de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera (...) la escuela inclusiva debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones”. Asimismo, tomaremos el concepto de configuraciones de apoyo, entendidas como el “conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades” (GCABA en Medela y Tófaló, 2012). Dado que, según el análisis de las Evaluaciones Aprender 2016 la docencia primaria está ejercida mayormente por población femenina, nos referiremos a las docentes en femenino, reconociendo su identidad y el rol que ocupan, atendiendo a los intereses del contexto histórico, político, social y cultural del surgimiento del sistema educativo (Man y Dávila, 2009).

Los instrumentos seleccionados para la obtención de algunos datos de este trabajo son las Evaluaciones Aprender y el informe “Mar del Plata entre Todos”. Según la Casa Rosada, “el objetivo de Aprender es obtener y generar información oportuna y de calidad para conocer mejor ciertas dimensiones del aprendizaje y de contexto de todas las escuelas del país de primaria y secundaria, conocer ciertos logros alcanzados y los desafíos pendientes del sistema educativo y, de esta manera, brindar orientaciones que contribuyan a la mejora continua de la educación y a una mayor equidad”, entendiendo a la evaluación como “un recorte de realidades complejas” (Casa Rosada, 2016). En cuanto al informe “Mar del Plata entre Todos”, se trata de “un espacio de participación ciudadana plural, no partidario, destinado a generar y difundir información confiable para conocer y entender cómo se encuentra nuestra ciudad e involucrarnos en la mejora de la calidad de vida de Mar del Plata” (Mar del Plata entre Todos, 2022).

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En el presente trabajo llevamos adelante una investigación cualitativa de dimensión temporal transversal. Con este método se postula que la realidad es subjetiva e intersubjetiva y son los actores sociales intervinientes -en nuestro caso, directora y vicedirectora- los que contribuirán a producir y reproducir el contexto de interacción que se investiga. Se lleva adelante la investigación mediante el empleo de fuentes secundarias (encuesta de participación ciudadana) y primarias (entrevista basada en un guión Patton en Valles, 2017) entrevista focalizada en profundidad y contexto personal (Merton y

Kendall en Valles, 1997). En relación a las fuentes secundarias, analizaremos los resultados de ambos instrumentos para acercarnos a una noción de calidad educativa con inscripción en nuestro territorio local y durante la entrevista presentaremos a las entrevistadas la encuesta de percepción ciudadana sobre calidad educativa en la localidad de Mar del Plata, con el fin de introducir esta temática y conocer sus impresiones.

La entrevista es una técnica flexible y económica que posibilita un contrapunto cualitativo y enriquece los datos cuantitativos (Valles, 1997). En palabras de Sautu (2005), la entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. El método de la entrevista fue seleccionado debido a sus ventajas, la riqueza informativa producto de las palabras y las interpretaciones de los entrevistados y la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo que posee el investigador.

PRESENTACION Y ANALISIS DE HALLAZGOS/RESULTADOS

A partir de nuestro acercamiento a la problemática pudimos observar diversas características que componen la idea de calidad educativa en estas escuelas de educación primaria. Un primer rasgo es la relación entre calidad educativa y los contenidos a enseñar. Al hablar de calidad educativa, la entrevistada perteneciente al equipo directivo de la Escuela Provincial N°2 desarrolló su definición en torno a los aspectos pedagógicos. Luego de un profundo análisis del diseño curricular, consideró como afectaciones las situaciones familiares, económicas, sociales que el alumno pueda vivir fuera del ámbito escolar. La directora de la escuela de gestión privada partió desde una perspectiva integral del alumno, llegando incluso al reconocimiento de la familia como institución fundamental de la tarea educativa. Mencionó la necesidad de superar la mirada “meramente pedagógica” y asumir la responsabilidad de una educación integral. Si bien ambas dieron importancia a los factores extra-pedagógicos, la directora de la escuela de gestión privada restó centralidad a los contenidos respecto de la postura de la vicedirectora de la escuela de gestión pública.

La entrevistada del equipo directivo de la escuela de gestión estatal consideró que parte de la crisis que atraviesa su escuela se relaciona con las múltiples funciones que le fueron asignadas a la institución escolar. La sensación era la de estar abocada a tareas que no hacen a la enseñanza y que, por el contrario, la obstaculizan. La entrega de alimentos, atención a las familias en horarios no acordados, retiros anticipados de alumnos, planes de continuidad pedagógica ante ausentismo docente y otras situaciones institucionales, algunas cotidianas -como las enormes dimensiones de la escuela, que la vuelven difícil de transitar- y otras que emergen sin planificación quitan a las directivas de sus funciones de conducción del proyecto pedagógico: las visitas al aula, la revisión de los proyectos institucionales y otros espacios fundamentales de acción quedan eclipsados por los emergentes del día a día.

En el caso del Instituto Rosario de Santa Fe, escuela primaria de gestión privada, las cuestiones administrativas y económicas concentran gran parte de la atención a la hora de crear las condiciones adecuadas para una óptima calidad educativa: la falta de pago de las cuotas condiciona la inversión, por lo que el balance entre las contemplaciones y las exigencias de la escuela para con la comunidad tensionan el financiamiento, las

posibilidades de desarrollo de la perspectiva institucional y, en consecuencia, el rol directivo en su ejercicio. En ambos casos se consideró que el cumplimiento con algunas de las cuestiones administrativas solicitadas por los organismos del Estado intervinientes detienen la tarea educativa de las directivas y redirigen su esmero a cuestiones que, a su entender, no elegirían al buscar favorecer la formación de los alumnos. En ambos casos, las consecuencias son la reducción de la eficacia del tiempo para la tarea pedagógica y la adquisición de nuevos conocimientos.

En un sentido, es interesante analizar la relación entre los conceptos de educación y transmisión de contenidos como un vínculo consecuentemente exclusivo, ya que ocasiona una discriminación de los eventos intraescolares: los que hacen a la educación y los que la obstaculizan. Es decir que, a la vista de quienes llevan adelante la dirección de una de estas escuelas, dentro de su institución ocurren episodios educativos o primarios, y otros extra-educativos o secundarios, en función de su relación con la transmisión de conocimientos. Los primeros son considerados prioritarios, mientras que los segundos -los urgentes, los interruptores- no, o no son vistos como específicos de la tarea de educar.

También es importante observar en qué sentido estas urgencias afectarían a la calidad educativa de los estudiantes de modo negativo en el escenario propuesto. La premisa que plantea que las permanentes intervenciones en lo “urgente” secuestran el tiempo de trabajo del plantel, relegando lo “importante” se hace tangible en las referencias de estas directoras. Por un lado, sería oportuno poder afirmar que las necesidades otras y externas que surgen, como las alimenticias o las problemáticas familiares, afectan la educación y la calidad educativa atravesando los muros de las instituciones, se desplazan de su lugar, de su exterioridad y se vuelven parte del evento educativo en sí. Por otro, es oportuno pensar que en los pensamientos que vinculan la función escolar con la transmisión de conocimiento subyace una noción del propio territorio que encuentra su origen en la Ilustración, entendiendo a la acción educativa como el instrumento que permite al hombre liberarse “de la ignorancia, del dogma, de aquello que, en suma, no le deja hacer uso pleno de sus facultades” (Grinberg 2008). Esta postura reduce la tarea escolar -y por ende, la tarea educativa- a lo meramente pedagógico, conservando un ideal de calidad estrechamente relacionado con la adquisición de saberes.

Haciendo foco en estos otros factores que, a criterio de las entrevistadas, influyen directamente en la calidad educativa, es posible observar con detenimiento las discordancias entre equipos directivos, docentes y comunidad en cuanto a los horizontes educativos. Según las representantes de ambos equipos, las familias suelen acercarse con demandas que la escuela, en la piel de quienes la dirigen, no tiene la capacidad de resolver: Conflictos entre alumnos, golpes por accidentes en clases o recreos, disconformidad con las decisiones de la escuela al encarar la tarea docente afectan la relación entre los miembros de la comunidad escolar, generando Interrupciones en el diálogo y llegando a producir, como se ha mencionado desde el equipo directivo de la EP 2, brotes de ira por parte de los familiares que la escuela debe contener, con escasas herramientas.

Teniendo en cuenta las diferencias en los enfoques acerca de la calidad educativa -la transmisión de contenidos en el centro frente a la mirada integral del alumno, la mirada iluminista frente a la mirada crítica-, es interesante pensar y ahondar en el modo en que el sistema educativo articula su función social y su ideal integrador con un equipo que puede o no coincidir ideológicamente con los lineamientos propuestos, pero que en cualquier caso

guarda el distanciamiento que implica estar formado para otro sistema educativo, uno que ha pasado y que es actualizable en la medida en que existan permanentes y múltiples capacitaciones. Las de carácter obligatorio, propuestas por el sistema educativo para las y los docentes y directivos en función, son escasas y muchas veces experimentadas con rechazo. En el caso de la EP N°2, la vicedirectora refirió en varias oportunidades los beneficios de los tradicionales modos de enseñar matemática frente a los actuales, mientras que la directora del IRSF dejó entrever su disconformidad con algunos aspectos de la ESI.

En ambas entrevistas surgieron reflexiones acerca de la función de las docentes y la calidad educativa. Ambas coincidieron en que en la escuela pública en general se registra un mayor ausentismo que en la escuela privada. La vicedirectora de la EP N°2 explicó que el gran ausentismo que caracteriza a su escuela complejiza la tarea del directivo y obstaculiza la calidad educativa, dado que al ausentarse una docente son los miembros del equipo directivo las que tienen que estar frente al aula. También mencionó que al haber incorporado la quinta hora (es decir, una política pública que sumó una hora a la jornada escolar) los y las estudiantes ingresan media hora antes a la escuela (de 8:00 hs se pasó a 7:30 hs). Esta situación produjo desajustes con las horas especiales -educación física, artística, inglés- las cuales no pudieron adaptarse a los nuevos esquemas de horarios porque los contratos preceden a esta nueva política pública. En el caso de que se hayan ausentado más docentes que miembros del equipo directivo disponibles para cubrir las funciones, los y las estudiantes permanecen en el SUM de la escuela los treinta minutos que restan hasta las 8:00, momento en el que llegan los y las docentes de las áreas especiales, lo cual permite la implementación de planes de contingencia con las docentes de las aulas en las que los profesores especiales trabajan. En relación al tema, también explicita que las razones por las ausencias se ajustan a la normativa vigente, por lo que no se estaría infringiendo ninguna norma ni afectando a la calificación docente. De todas maneras, comenta que hay docentes del plantel que se ausentan un promedio de dos veces por semana. En cambio, en el IRSF se menciona que las docentes solicitan menos licencias, por lo que la tarea educativa se desarrolla con la normalidad esperable de la rutina. La directora menciona que las escuelas privadas tienen herramientas que les permiten cambiar de docentes en caso de no cumplir con los requerimientos de la institución, situación que no puede resolverse de igual modo en la escuela pública. Ambas directoras coinciden en que la presencia regular de una docente frente al aula es un elemento fundamental para lograr la calidad educativa. Es importante mencionar que, en las escuelas de gestión privada, no se ha llevado a cabo la implementación de la quinta hora, por lo cual se continúa con los esquemas de trabajo anteriores.

Respecto de las evaluaciones estandarizadas, las directoras no realizan un balance positivo de las mismas. La directora del IRSF observa que, si bien se han adquirido herramientas para la enseñanza en las áreas evaluadas a partir de las secuencias irrenunciables que envió el Ministerio, los resultados de las evaluaciones esconden un interés político de legitimación del gobierno y de sus políticas públicas y que construyen un resultado. Tras este postulado puede pensarse que se considera una cierta manipulación de los datos a partir del diseño o la implementación. Pero también es posible pensar que, a sus ojos, el 88,04% de resultados con desempeño adecuado no es real. Sería interesante plantearse qué factores inciden en esta opinión, como así también qué aspectos son considerados evaluables por este miembro del equipo directivo. Por otra parte, la vicedirectora de la EP

N°2 consideró que las evaluaciones son injustas, porque solamente abarcan una parte de la formación de los alumnos y lo hacen desde una única mirada. Por ejemplo, menciona que las configuraciones de apoyo, que son un derecho de los y las estudiantes con discapacidad, no están garantizadas al 100% en las evaluaciones, ya que no es posible modificar las cifras o la estructura de ninguna de las consignas propuestas, por lo que es posible que se encuentren estudiantes con condiciones particulares por las que no logren plantearse ciertos problemas. Es interesante revisar el cambio de paradigma en la evaluación respecto del enfoque del diseño curricular, el cual plantea que la inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas o no de la discapacidad “hacen necesaria la implementación en el aula de una variada gama de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje.”, atendiendo al desarrollo de “objetivos y contenidos comunes pero que respeten las distintas peculiaridades para hacer posible el éxito educativo de todos.” (DGCyE PBA, 2018). Nótese que el documento se refiere a una gama de actividades y no de modos de resolución de una misma actividad, que es lo que finalmente se realiza en la Evaluación Aprender.

CONCLUSIONES

Hemos procurado hasta aquí observar y analizar los pareceres sobre la calidad educativa en las escuelas mencionadas. Al comienzo de este trabajo se hizo mención a la necesidad de abrir muros y habilitar espacios para el deseo o el no-deseo de continuar habitándolos. En tal sentido, hemos decidido concluir con interrogantes que habiliten nuevas posibilidades para la investigación.

A partir de las observaciones acerca de la calidad educativa que nos brindaron las directivas, podríamos continuar indagando acerca de la posible relación entre la perspectiva de los equipos directivos y la calidad educativa de las instituciones y su relación -si es que la hubiere o no- con el tipo de gestión, como así también los eventos urgentes que condicionan el accionar del directivo y la mirada acerca de la calidad pedagógica. Sería interesante también plantearse algunos interrogantes en torno a las implicancias y los límites de la acción educativa, su relación con las condiciones de educabilidad y la calidad educativa: ¿Qué lugar ocupa la escuela hoy, o mejor dicho, qué dimensiones socioculturales y económicas se entrecruzan en estos territorios escolares, (de/re/con)formándolos? ¿Cómo responden -y con qué plasticidad lo hacen- a estos entrecruzamientos los equipos directivos de las escuelas? Sería interesante también reconocer el tipo de interrupciones que cada escuela enfrenta. Podría pensarse también en quiénes son los que están designados para o son responsables de dar respuesta a esas situaciones y cómo lo hacen.

Avanzando en el análisis, en cuanto reconocemos que la transmisión de saberes es solo un aspecto del complejo abarcado por el término educación, es posible observar que el proyecto educativo ilustrado, que por naturaleza no promueve mediante la concientización aquello que Yedaide llama “la alfabetización de las conciencias” -una educación que se nutra de la historia para promover el agenciamiento y el posicionamiento político- se resuelve en la “irrelevancia cívica”, en un ser carencialmente construido en sus rasgos sociales e incapaz de reconocerse en su entorno (Yedaide, 2016). Podemos entonces correr del centro a la transmisión de contenidos y plantear como eventos educativos a aquellos fenómenos no tradicionales que requieren de la intervención humana para su solución, y

plantearnos cuáles son los aportes que hacen estos eventos educativos no tradicionales, desconocidos, negados o ignorados. También nos hemos planteado pensar en qué sentido estas urgencias afectarían a la calidad educativa de los estudiantes de modo negativo en el escenario propuesto.

Respecto a las tensiones entre escuela y comunidad, quizás sea oportuno plantearse qué exigen estas fracciones de la sociedad marplatense en la escuela y por qué lo hacen allí, cuál es el rol de las familias en la situación escolar educativa y si los actores involucrados tienen consciencia de ello, cuáles son espacios de acción de las familias en estos territorios, cuál es y en qué territorios se ha alcanzado la interacción amable con el equipo directivo y qué impide que algunas familias puedan establecer este diálogo amable con la escuela, todo ello en relación a su incidencia en la configuración de la calidad educativa.

En relación a las disconformidades de los equipos frente a la didáctica de la matemática y la ESI, es posible pensar que estas incomodidades se relacionen con el desconocimiento. Sería interesante plantearse en qué áreas se capacita a los equipos directivos, cuál es el modo en que se lo hace y qué situaciones de enseñanza se emplean, como así también ahondar en las disconformidades que sienten.

Respecto al modo en que las instituciones escolares acceden a las evaluaciones estandarizadas, sería interesante indagar acerca del modo en que interpretan la inclusión educativa los diferentes actores y organismos intervinientes en el cotidiano escolar, en contraste a las observaciones realizadas en el desarrollo de las secuencias irrenunciables y durante el periodo evaluativo de las Evaluaciones Aprender.

Referencias bibliográficas

- AA.VV., “APRENDER 2016 CARACTERÍSTICAS Y VOCES DE LOS DOCENTES”. Serie de Informes Temáticos, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2017.
- Bottinelli, L. . Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, 2017 : pp37.
- Braslavsky, Cecilia. Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 2, 2006, pp. 84-101.
- Braslavsky, Cecilia. La discriminación educativa en Argentina. Prólogo de Inés Dussel ... [et al.]. - 1a ed revisada. UNIPE: Editorial Universitaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019
- Casa rosada Presidencia (14 de octubre de 2016) ¿Qués on las pruebas aprender? Disponible en <https://2y2.co/iKTlxb>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la educación primaria : primer ciclo y segundo ciclo - 1a ed. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2018.
- Flores, Val. interrupciones. Ensayos de poética activista, editorial La Mondonga Dark. Neuquén, 2013.
- Grinberg, S. Educación y poder en el Siglo XXI. Educación, crítica y debate. Ed. Miño Dávila, 2008.
- Grinberg, S. y Porta, L. La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir en

- Revista “Praxis educativa”, La Pampa, 2021, pp. 1-6
- Kaplan, C. y Piovani J. I. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” en: Piovani, J. I y Salvia, A. La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI. pp 221-264.
- Lopez, Nestor. Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)- UNESCO. Sede Regional Buenos Aires
- Man, Laura y Dávila, Paula. Trabajo docente, perspectiva de género y educación : la perspectiva de género en la educación : trabajo docente y educación. 1a ed. - Buenos Aires, Confederación de Educadores Argentinos, 2009 p. 8, 15-16.
- Mar del Plata entre Todos (2022). Nosotros. Disponible en <https://mardelplataentretodos.org/nosotros/>
- Medela, P y Tófaló, A. Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Dirección de Investigación y Estadística Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2012, pp.40 <https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/configuracionesapoyoespecial.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Aprender 2016: conocé los resultados de tu municipio, provincia y país en Argentinas <https://www.argentina.gob.ar/educacion/conocelosresultadosaprender2016>
- Rodríguez Arocho, Wanda El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 20.
- Sautu, Ruth. Manual de metodología : construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO, 2005. 192p.
- Yedaide, M. M. , Zabala, M. , & González, P. A. (2023). Abordajes indisciplinados sobre lo que la calidad educativa (nos) hace. El Cardo, (19), 1 <https://doi.org/10.33255/18511562/1394>.
- Yedaide, M. (2016) Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político educativo del Sur y para el Sur. Voces de la Educación. 1 (2) pp. 102- 109.

Notas

¹ Profesora en Educación Primaria, ISFD N°19. Diplomatura en Evaluación y Gestión de Instituciones, Universidad Antártida. Estudiante avanzada de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, UNMDP. Docente de Nivel Primario en el Instituto Rosario de Santa Fe. <https://orcid.org/0000-0001-7475-3660> / albornoz83@gmail.com

² Profesor 1ro y 2do ciclo de la EGB, instituto dr. Pedro Díaz Pumará. Bibliotecario de Instituciones Educativas, instituto 8 de La PLata. Licenciado en Educación, UNAHUR. Estudiante avanzado de Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP. franloguercio2@gmail.com



Ledda Barreiro

Mosaico y memoria en la fachada del Consejo Escolar de General Pueyrredón.
Dimensiones: 2,00 metros cuadrados.
Técnica foto-mosaico.
Año 2024.

Metodologías de enseñanza activa en Tecnología Educativa para la formación docente en la universidad

Active teaching methodologies in Educational Technology for teacher training at the university

María Nazareth Romero¹

Mara Elisabet Moreyra²

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/86c5tlzdr>

Resumen

Este artículo analiza la propuesta pedagógica de trabajo práctico de la asignatura Tecnología Educativa, impartida en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. La investigación se centra en la reflexión crítica sobre las metodologías de enseñanza basadas en el aprendizaje experiencial, con el objetivo de mejorar la formación docente. La propuesta, de carácter transversal, se estructuró en tres fases con instancias sincrónicas y asincrónicas, presenciales y virtuales, y la posibilidad de elección estudiantil entre alternativas de producción para materializarlas durante el desarrollo. Se identifican tres dimensiones claves en el análisis: la histórica e institucional, la cognitiva y la didáctico-tecnológica. Para ello, se utilizaron registros del aula virtual, interacciones en la cuenta de Instagram de la asignatura y una encuesta aplicada al finalizar el curso. Los resultados ofrecen información relevante sobre las fortalezas y áreas de mejora de la propuesta, proporcionando pistas para pensar futuras propuestas para la formación docente.

Palabras clave: metodologías de enseñanza activa; tecnología educativa; innovación pedagógica; educación universitaria;

Abstract

¹ Especialista en Tecnología Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. nazromero13@gmail.com

² Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Humanidades y Artes. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar

This article analyzes the pedagogical proposal of practical work of the Educational Technology subject, taught in the faculty of the Faculty of Humanities of the National University of the Northeast. The research focuses on critical reflection on teaching methodologies based on experiential learning, with the aim of improving teacher training. The proposal, of a transversal nature, was structured in three phases with synchronous and asynchronous, in-person and virtual instances, and the possibility of student choice between production alternatives to materialize them during development. Three key dimensions are identified in the analysis: the historical and institutional, the cognitive and the didactic-technological. To do this, records from the virtual classroom, interactions on the subject's Instagram account and a survey administered at the end of the course were used. The results offer relevant information about the strengths and areas for improvement of the proposal, providing clues to think about future proposals for teacher training.

Keywords: Active Teaching Methodologies; educational technology; teaching methodology; pedagogical innovation; university education

Introducción

El presente artículo tiene como fin analizar multidimensionalmente la propuesta pedagógica de trabajo práctico de la asignatura Tecnología Educativa (TE), dictada en los profesorados de la Facultad de Humanidades (Hum) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), del segundo cuatrimestre. En este análisis se pretende ejercitar la investigación de la propia labor docente y contribuir así a la mejora de las metodologías de enseñanza activas basadas en el aprendizaje experiencial y puestas en juego en la formación de futuros profesores, generando procesos de reflexión sobre la práctica de la enseñanza.

La propuesta analizada tiene la particularidad de ser de carácter grupal y transversal al dictado de la materia, con instancias parciales, obligatorias y opcionales, y con alternativas de producción ofrecidas a los estudiantes. Se distribuyó en tres fases concatenadas y el acompañamiento docente se hizo mediante clases sincrónicas y asincrónicas, presenciales y virtuales, tutorías voluntarias y sesiones en vivo en la red social de Instagram. El cursado fue en modalidad de enseñanza combinada, dado el marco de normativas institucionales al efecto.

La propuesta formativa fue sufriendo cambios y adecuaciones desde el año 2020, momento en que se solicitaba un solo tipo de producción, el montaje de un aula virtual. La propuesta de dicho año fue analizada en otras instancias (Moreyra, Romero y Núñez, 2022; Romero, 2023), permitiendo la reflexión, la crítica y la reconstrucción de sugerencias estudiantiles para próximos dictados. La innovación pedagógica de esta nueva propuesta se fundamenta en dos ejes: la posibilidad de elección estudiantil entre alternativas de producción y el dictado de la asignatura en modalidad de enseñanza combinada.

En términos de análisis e investigación sobre la propia práctica, se pretende reflexionar acerca de ¿Cuáles son algunas dimensiones relevantes para analizar esta propuesta pedagógica? ¿Qué pistas ayudan a replantearla e integrar las sugerencias estudiantiles al momento de planificar propuestas formativas? En este sentido, se identifican tres grandes dimensiones de análisis, la histórica e institucional, referida a las particularidades del contexto situado; la cognitiva, alude a las competencias estudiantiles puestas en juego y sus dificultades frecuentes; y la pedagógico-didáctica, que atiende fundamentalmente el diseño de actividades de producción de la propuesta.

Para llevar a cabo este análisis, se utilizaron los registros e informes en el aula virtual de la asignatura, registros de interacciones en la cuenta de Instagram de ésta, y la información recolectada a partir de una encuesta de finalización de cursado. Ésta se confeccionó mediante un formulario de Google compartido en el aula virtual al final de la cursada para recuperar datos que sirvan para evaluar la propuesta y analizar devoluciones estudiantiles sobre su desarrollo. Participó casi el 80% del grupo de estudiantes, aun cuando no era obligatorio. Ésta fue confeccionada a partir de 17 interrogantes, de formato múltiples choice y preguntas abiertas que giran en torno a los componentes didácticos fundamentales de la programación de la asignatura, tales como objetivos de aprendizaje, organización de los contenidos, estrategias metodológicas, actividades del trabajo práctico, recursos y sistema de evaluación. También se interrogó acerca de dificultades, sugerencias de cambios y fortalezas de la propuesta. Estos datos proporcionan información valiosa también para ofrecer recomendaciones concretas para su mejora. A continuación, se considera relevante ofrecer un encuadre teórico de la asignatura para luego avanzar en el análisis.

La Tecnología Educativa como campo de pensamiento

La asignatura de TE se dicta en las carreras de Profesorados en Letras, Filosofía, Historia y Geografía, y forma parte del Área de Formación Docente que atraviesa sus planes de estudios. Su incorporación en los programas académicos comenzó hacia finales de la década del 90, en un contexto de reconceptualización disciplinar liderado por Edith Litwin y su equipo en la Universidad de Buenos Aires. En ese entonces, se cuestionaron las perspectivas artefactuales e instrumentalistas, predominantemente conductistas, que caracterizaron a la TE desde sus inicios en Estados Unidos durante las décadas de los cuarenta. Autores, especialmente iberoamericanos, comenzaron a ofrecer una mirada crítica sobre la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), impulsando una transformación en la concepción del campo.

En relación a lo expuesto, Maggio (2016) proporciona un análisis crítico de la evolución histórica de la TE en el siglo XX, examinando los nodos conceptuales que han sustentado el uso de las TIC en la educación. Además, coincide con otros autores en identificar creencias persistentes, como la idea errónea de que la mera inclusión de TIC constituye innovación pedagógica, o que estas tecnologías por sí solas pueden resolver problemas didácticos. Por otro lado, De Pablos Pons (2009) argumenta que durante mucho tiempo

el término “tecnología” se asoció exclusivamente con máquinas y su funcionamiento, lo que impregnó al campo de una visión instrumental y eficientista. En este sentido, los planteamientos sobre la integración de TIC han evolucionado a medida que cambia la relación del ser humano con estas tecnologías, lo que abre nuevas perspectivas para su uso pedagógico y fortalece la profesionalización de la enseñanza. Sancho Gil (2009) también reflexiona sobre el impacto del avance tecnológico en la concepción de la TE, advirtiendo sobre el riesgo de reducir este campo a un simple uso de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual podría desviar la atención de los verdaderos problemas educativos y llevar al fracaso en los objetivos pedagógicos.

Como campo disciplinar, la TE es amplia y en constante revisión, impulsado por el rápido avance de las tecnologías y la investigación educativa. Sin embargo, en la actualidad la velocidad del desarrollo tecnológico supera la capacidad de las investigaciones para capturar su impacto global en términos educativos. Esto requiere la necesidad constante de una vigilancia epistemológica continua, elemento fundamental que forma parte del encuadre de esta asignatura. En este sentido, se subraya que no es posible una simple traslación de teorías pedagógicas a la creación de materiales y estrategias de enseñanza sin considerar el contexto y el uso crítico de las TIC, en línea con el desarrollo actual de la disciplina. En este marco, planteamos la descripción de la propuesta pedagógica de la asignatura TE.

La propuesta de trabajo práctico transversal

De acuerdo a lo mencionado en líneas anteriores, el trabajo práctico (TP) fue de carácter grupal y transversal a la asignatura, con entregas parciales que culminaron en tres fases de producción. El objetivo principal consistió en que los estudiantes diseñaran y ejecutaran una propuesta educativa mediante una de las tres opciones ofrecidas: el montaje de la propuesta en un aula virtual, el diseño de material didáctico digital o la creación de piezas comunicacionales con fines educativos. La producción final fue socializada de manera presencial en comisiones. Para guiar este proceso, se elaboró una guía general para el aprendizaje, acompañada de guías por cada instancia y tipo de producción explicitando qué se esperaba de cada una, y devoluciones sistematizadas en cada fase con el fin de orientar los procesos de aprendizaje.

Respecto a las metodologías de enseñanza activa, se integró la simulación como estrategia clave de enseñanza y aprendizaje, desde el enfoque de aprendizaje experiencial. Esta metodología permitió a los estudiantes desarrollar competencias profesionales en un entorno simulado, generando empatía con la realidad educativa y representación de circunstancias a fin de generar un conocimiento duradero y aplicable a otras situaciones (Orozco Alvarado et al., 2020). En este contexto, la propuesta se centró en el desarrollo de competencias docentes en diversas áreas, fomentando la adquisición de roles activos por parte de los estudiantes y propiciando experiencias significativas que facilitarían la construcción de conocimientos en el marco de prácticas de enseñanza situadas (Díaz Barriga, 2003).

En la siguiente tabla se sintetiza la propuesta de trabajo práctico transversal:

Trabajo práctico transversal				
Alternativas de producciones	de	Montaje en aula virtual	Material didáctico digital	Piezas comunicacionales
Objetivos de aprendizaje	de	-Desarrollar un pensamiento tecnológico educativo crítico con basamento científico. -Elaborar propuestas áulicas innovadoras con tecnologías, para diferentes realidades, modalidades y ámbitos educativos. -Diseñar materiales digitales, aulas virtuales y piezas comunicacionales en el marco de una planificación didáctica.		
Metodologías de enseñanza activa	de	Simulación, aprendizaje experiencial y aprendizaje colaborativo: instancias de trabajo y producción obligatorias y voluntarias, generales y a elección.		
E-actividades		Fase nº 1: Elaboración de planificación didáctica de una propuesta combinada o 100% virtual		
		Fase nº 2: Diseño de alternativas de producciones		
		Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza en aulas virtuales.	Diseño y elaboración de un material didáctico digital, en combinación de lenguajes y anclado en la interactividad.	Diseño y elaboración de piezas gráficas y/o audiovisuales comunicacionales, con fines específicos: sensibilización, cambio de conducta o comprensión de un tema
		Fase nº 3: Socialización presencial de propuestas educativas en comisiones		
Destinatarios imaginados		Educación formal: sistema educativo de nivel medio y superior (Universitario y no universitario)		Educación no formal: público en general, destinatarios de organismos u organizaciones que desarrollan experiencias educativas en el sistema educativo no formal, etc.
Rol del futuro docente		Proactivo en la elaboración de producciones para prácticas de enseñanza in situ.		

Sistema de evaluación	Evaluación auténtica, formativa, con retroalimentaciones continuas y sumativa.
-----------------------	--

Tabla n° 1: Síntesis de la propuesta pedagógica transversal de Trabajos Prácticos 2023. Fuente: de elaboración propia

Dimensión histórica e institucional

Los sujetos están inmersos en la cultura y en el momento histórico en que viven, de ahí empezar con esta dimensión. Con la irrupción de la pandemia, se alteró la vida cotidiana y las universidades debieron trasladar la enseñanza presencial a la virtualidad de manera inmediata y sostenida. Pardo Kuklinski y Cobo (2020), estudian diferentes instancias, actores y experiencias de la educación superior y dan cuenta del impacto que significó ese traslado, comentando lo poco preparadas que estaban para la enseñanza a distancia. Más adelante, las universidades argentinas desarrollaron nuevas propuestas de formación y normativas basadas en las experiencias recogidas, para adaptar la Educación Superior a futuros escenarios híbridos.

En diciembre de 2021, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) facilitó un documento acerca de consideraciones sobre las estrategias de hibridación para incluir horas en modalidad a distancia e híbridas en carreras presenciales, sumadas a otras estrategias virtuales-no sincrónicas. En la UNNE, se implementaron mecanismos que combinan la presencialidad física y remota en carreras de posgrado (Res. N.º 0406/22), siguiendo sus directrices. Asimismo, la Resolución 114/23 del Sistema de Educación a Distancia de la UNNE (SIED-UNNE) define presencialidad (remota o localizada), sincronía y asincronía, y escenario combinado. También establece las claves para planificarlos. Esta normativa surge en el marco de iniciativas ministeriales nacionales como el Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES), que durante 2020 y 2021 proporcionó recursos en tiempos de emergencia sanitaria, fortaleciendo las universidades mediante la inversión en equipamiento y capacitación docente.

En Humanidades, a principios de 2023 se enviaron orientaciones a los departamentos docentes para las programaciones de las asignaturas siguiendo estas orientaciones, dado que se mejoró en equipamiento y conectividad de las aulas. Ello involucró a Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación. Así se podían tener clases en modalidad presencial remota (clases sincrónicas virtuales, sin asistencia de los alumnos a la Facultad); en modalidad híbrida (parte de los alumnos asisten a la Facultad, y otros por Zoom); y en modalidad alternada (la totalidad asiste una semana a clases presenciales físicas y la siguiente, a clases remotas).

Esta última se adaptó en las clases de TP. En este sentido los estudiantes opinaron que “la forma en la que fueron dictadas las clases (sincrónicas virtuales y presenciales, asincrónicas) no colabora a que desarrolle un contenido claro desde mi punto de vista”.

Sin embargo también hay testimonios positivos respecto al cursado: “destaco la combinación de clases presenciales, virtuales y asincrónicas”; “las clases híbridas o asincrónicas son muy convenientes para quienes trabajamos y nos hacemos cargo del hogar, así como para retomar conceptos”; “las diversas modalidades de clases (presencial, híbrida, remota) permite centrar nuestro tiempo en la elaboración del producto y despreocuparnos relativamente de las clases”; “fue favorable la organización de las clases y los diferentes recursos que recibimos de parte de las profesoras” (Encuesta, 2023). Es posible que tales opiniones diferentes responda a los modos de construir el conocimiento, intereses y circunstancias vitales de cada estudiante, por lo cual parece importante diversificar las formas de elaborar la relación pedagógica, aumentar el número de encuentros presenciales significativos sin dejar de contemplar situaciones familiares y laborales.

Retomando las orientaciones institucionales recibidas, se puede decir que son evidencia de la preocupación por la situación actual de pospandemia y el acompañamiento organizacional a los docentes en este marco, y tal como ya lo venía haciendo, se hace cargo de la contención de su comunidad educativa. Desde la gestión educativa, Juárez Jerez (2012) afirma que las innovaciones educativas con las tecnologías se producen cuando existe una trama organizacional y de gestión que las sostenga, en otras palabras, cuando combinan esfuerzos la institución y los docentes. Respecto a enseñar en la universidad en pospandemia, Maggio (2023) propone una serie de consideraciones para innovar en las propuestas didácticas, sugiriendo cómo repensar la estructura institucional para fomentar la innovación, aunque insta a no esperar cambios estructurales para actuar. Ofrece ideas y estrategias para renovar programas, evaluaciones, recursos y espacios, integrando la cultura transmedia en las asignaturas. A pesar de las limitaciones estructurales de tiempos y normativas, sostiene que es posible generar experiencias pedagógicas significativas y flexibles que conecten con la realidad social y profesional, justificando el encuentro presencial con objetivos claros de aprendizaje. Se intentó trabajar en este sentido, con alternancia en el cursado, opciones de producción y temáticas a elección estudiantil, implicadas con el contexto de ese momento (elecciones, democracia, libertad, pensamiento crítico, etc.).

Esto se da, además, en el marco de una cultura más amplia que se caracteriza por el movimiento. Bauman (2007) sostiene que el rasgo distintivo es la liquidez, todo es impredecible, en constante cambio, donde se valora la velocidad y la novedad. Los efectos sobre la educación de esta escala de valores son importantes, tal como la poca motivación para compromisos a largo plazo para construir conocimientos, que, además, ya no se perciben duraderos. Esta posmodernidad es propiciada por la expansión de tecnologías, que genera otras prácticas sociales y subjetividades. Inversamente, éstas influyen en las modalidades de las TIC. Castells (2009) describe una estructura social de redes y nodos interconectados a partir de programas, potenciada con el avance de las tecnologías de la comunicación. El poder está en la comunicación y lo detenta quien tiene la capacidad de establecer la agenda. La sociedad red es la de Internet y los

dispositivos móviles posibilitan la conexión ubicua, provocando así la aparición de una nueva necesidad humana de comunicación, acceder y mantener redes de conectividad: “la principal característica de la comunicación inalámbrica no es la movilidad sino la conectividad perpetua” (Castells, 2009: 107). Por lo tanto, las tecnologías digitales son indispensables para vivir en la era de Internet.

Existen relaciones entre tecnología, comunicación y cultura de la conectividad y así la vida social es online y offline intermitentemente. Van Dijck (2016) señala que las corporaciones detrás de medios digitales conectivos pretenden ser condicionadoras culturales de socialidad online, por eso se esfuerzan en invisibilizar sus ideologías subyacentes al rechazar la intervención legal-estatal. La imposibilidad de salir del sistema se obstaculiza por trabas técnicas, comerciales o presión social, no estar en redes es casi la muerte social. Se naturaliza la presencia de las tecnologías digitales en todos los ámbitos, incluyendo la educación, están tan perfectamente integradas que se han vuelto invisibles (De Pablos Pons, 2009).

Dimensión pedagógico-didáctica

La encuesta aplicada, de carácter optativo, reflejó que el 45% de los estudiantes optó por desarrollar Materiales Audiovisuales (MAV), el 30% por piezas comunicacionales (PIC) y el 25% por Material Didáctico Digital (MDD). Resulta relevante destacar que el 55% de los estudiantes eligió alternativas distintas al montaje en aula virtual, evidenciando que las nuevas propuestas incluidas ese año fueron las más seleccionadas y situadas en el contexto temporal estudiantil. Tal como señala Maggio (2023), es fundamental revisar creativamente las clases cada año para captar las tendencias culturales y los modos de comprensión del mundo desde la perspectiva estudiantil. En este sentido, que el 30% haya elegido las piezas comunicacionales, enfocadas en el diseño de contenidos gráficos para redes sociales, refleja los patrones actuales de consumo de información, lo que permite explorar su potencial como canal de divulgación educativa. La integración de tecnologías cotidianas en la enseñanza, reconociendo a los estudiantes como consumidores y productores de contenidos, promueve diversas formas de concebir la transmisión y difusión de conocimientos socialmente valiosos.

¿Qué formato elegiste para el TP?

20 respuestas

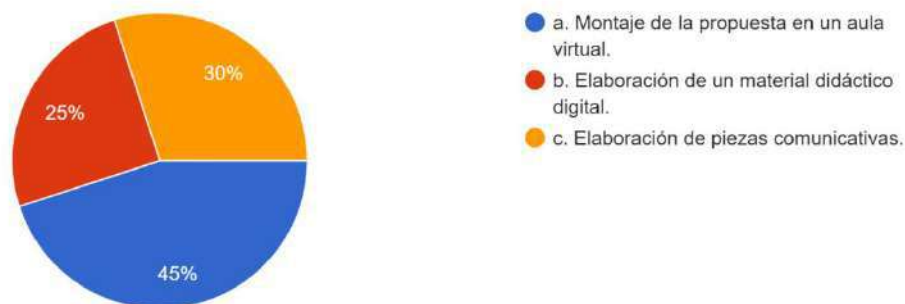


Gráfico 1: Formatos elegidos para la producción. Fuente: elaboración propia con formulario de Google

Las metodologías de enseñanza utilizadas también fueron valoradas por su claridad y la modalidad de devolución, aunque se sugirieron mejoras en las formas de interacción. Entre las posibles estrategias a implementar, se plantea la incorporación de feedback en vivo, ya sea mediante encuentros virtuales o presenciales personalizados, videos o audios para cada grupo, o resúmenes de las devoluciones para todo el curso. Esto es tal como sugiere Nicol (2010), quien sostiene que la retroalimentación dialogada permite profundizar en los procesos de aprendizaje y favorece una mayor comprensión por parte de los estudiantes. Uno de los comentarios fue “Valoro la predisposición de las profesoras a la hora de responder las consultas realizadas por los estudiantes y claridad a la hora del desarrollo de las clases”. (Encuesta, 2023). Hay más de este tipo citados más adelante.

Metodología de Enseñanza y Recursos:

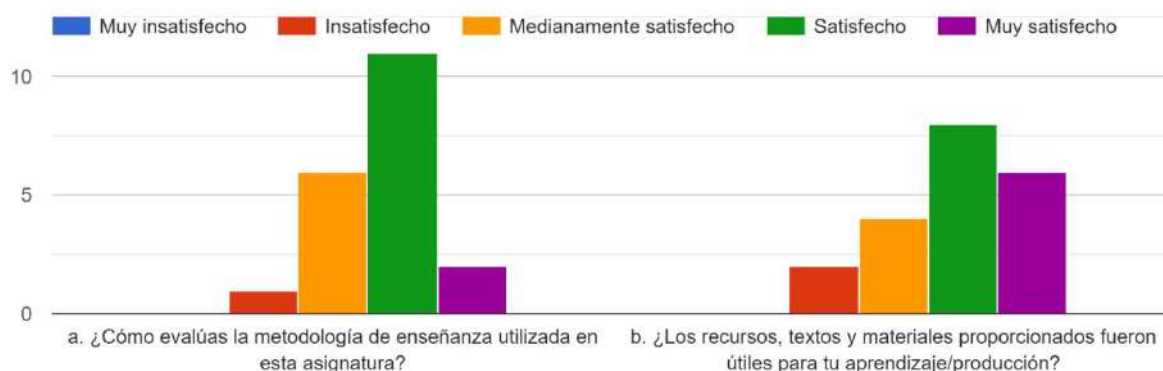


Gráfico 2: Nivel de satisfacción estudiantil sobre la metodología de enseñanza y recursos. Fuente: elaboración propia con formulario de Google

En cuanto a las devoluciones docentes, el 92% de los estudiantes valoró positivamente las metodologías de enseñanza activa implementadas, destacando competencias como el trabajo colaborativo, el desarrollo de la creatividad, la autogestión en los procesos de aprendizaje, y el acompañamiento docente a través de retroalimentaciones continuas. Según Carless (2018), un feedback eficaz no solo facilita el ajuste de las producciones, sino que también empodera a los estudiantes para que realicen su propio seguimiento autoevaluación sobre sus aprendizajes. Este enfoque se vio reflejado en las respuestas estudiantiles, quienes evaluaron como excelente o muy buena la utilidad de las devoluciones para ajustar sus trabajos. En cuanto al tiempo de respuesta, aunque en general se consideró bueno o muy bueno, se reportaron algunos casos en los que se manifestó la necesidad de una mejora en los tiempos de entrega de las orientaciones.

¿Cómo valoras las indicaciones y retroalimentaciones docentes recibidas?

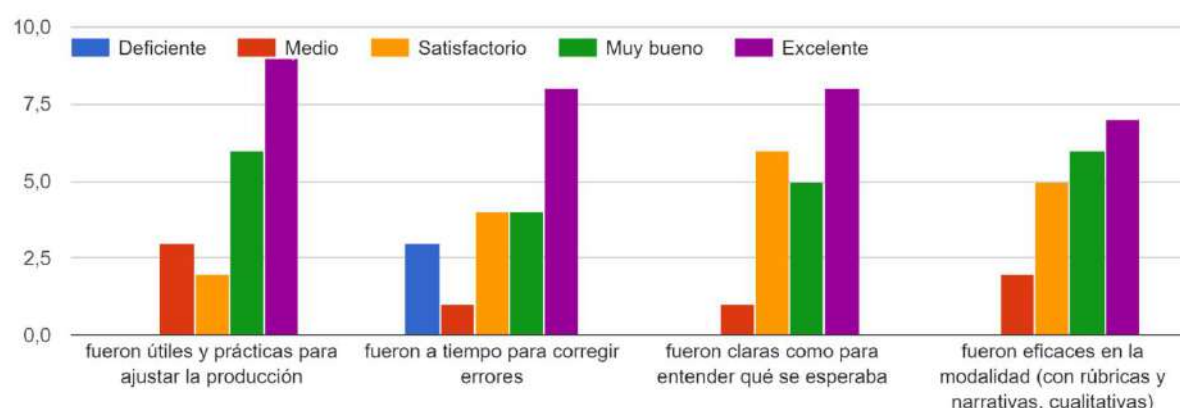


Gráfico 3: Nivel de valoración estudiantil sobre las indicaciones y retroalimentaciones docentes. Fuente: elaboración propia con formulario de Google

El acompañamiento continuo por parte del equipo docente fue clave en el proceso, como evidencian los datos de la encuesta. Este acompañamiento se materializó en devoluciones escritas de borradores, tutorías voluntarias, y un intercambio constante tanto en clases presenciales como en virtuales. Según Orozco Alvarado et al. (2020), el rol del tutor es fundamental en la formación del profesorado, ya que su retroalimentación constante permite el desarrollo de competencias clave.

En cuanto a las competencias desarrolladas, los estudiantes destacaron las siguientes como más valiosas en términos de aprendizajes:

Competencias	Descripción	Metodologías y actividades
--------------	-------------	----------------------------

Trabajo grupal colaborativo	Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes.	Desarrollo de proyectos grupales, debates en foros, actividades colaborativas en Padlet, coevaluaciones entre pares.
Desarrollo de la creatividad	Promover el pensamiento creativo en el diseño de producciones gráficas.	Creación de materiales didácticos digitales, piezas comunicacionales innovadoras (para redes sociales), elaboración de perfiles interactivos y líneas de tiempo.
Autogestión en los procesos de aprendizaje	Fomentar la capacidad de gestionar el propio aprendizaje, planificar y tomar decisiones autónomas.	Uso de TIC, actividades asincrónicas, esquemas de planificación en aula virtual, trabajos con entrega parcial para ajuste mediante retroalimentaciones.

Tabla n°2: Competencias desarrolladas valoradas por los estudiantes. Fuente: de elaboración propia

Dimensión cognitiva

Esta dimensión refiere a las competencias desplegadas para realizar las tareas para las fases de programación, producción y socialización, y a los desafíos enfrentados en el proceso.

Toma de decisiones docentes apoyada en el trabajo entre pares

Se observó en los grupos estudiantiles un trabajo arduo de interacción y negociación constante en la toma de decisiones de las distintas etapas del trabajo práctico, lo cual fue acompañado con tutorías sincrónicas. Maldonado Pérez (2007) realiza una sistematización de literatura especializada en trabajo colaborativo y resalta conceptualizaciones al respecto, ideas de interacción y compromiso con otros, comunicación y negociación colectiva, conjunción de aprendizajes individuales y grupales. En este tipo de trabajo, se da una autogestión del proceso de aprendizaje por parte de los integrantes del grupo, con la permanente orientación docente que acompaña a ese equipo. En el desarrollo de este TP, fueron dándose situaciones que se acercan a la autogestión de saberes, al desarrollo competencias profesionales en simulacro y competencias comunicativas entre pares.

Entre los desafíos más importantes señalados en las encuestas, se visibilizan las decisiones docentes en simulación, tales como el recorte del contenido, los modos de abordaje del tema en un entorno virtual y el diseño de actividades de aprendizaje. Sostienen que tuvieron dificultades “a la hora de entender cómo plasmar lo que

queríamos hacer con el material didáctico digital”; en “la primera entrega (del esquema de contenido) pero en el sentido de que el trabajo debía ser más acotado de lo que teníamos planeado”; A su vez, afirman que el modo de sobrellevarlos estuvo vinculado al apoyo en el grupo de pares, el gran sostén para tomar decisiones, además de las orientaciones recibidas, es decir, han puesto en valor el impacto del trabajo colaborativo: “El desafío que enfrente fue el de organizar el contenido de forma que no fuera abrumador para los estudiantes. Los superamos en grupo teniendo en cuenta experiencias anteriores usando el recurso”; el reto de “trabajar con herramientas tecnológicas y organizarnos como grupo. Lo afrontamos informándonos sobre dichas tecnologías y tratando de charlar cada decisión con el grupo”; y de “buscar una manera diferente de abordar la enseñanza de la Historia como disciplina sin caer en lo típico y tratar de contemplarla desde una problemática actual. Con mi compañera nos comprometimos a escuchar y seguir las sugerencias que nos proporcionaban las profesoras con sus devoluciones.” (Encuesta, 2023).

Se evidencia que el apoyo entre partes fue fundamental para la experimentación, el aprendizaje de contenidos y la simulación del ejercicio docente en la planificación de propuestas y su montaje. En este sentido, las nuevas tecnologías favorecen este tipo de trabajo por la interactividad e interacciones que permiten, lo que también potencia la colaboración para el aprendizaje (Necuzzi, 2013). Las tecnologías poseen un amplio potencial para favorecer procesos de colaboración entre pares. Los docentes actuales y en formación, pueden aprovechar esta potencialidad y desarrollar actividades que las contemplen como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

En la literatura, se reconoce que el trabajo colaborativo en pequeños grupos es efectivo para el logro académico y social de los estudiantes. En esta propuesta, no se previeron consignas que indiquen específicamente el uso de herramientas digitales colaborativas, sino que se dejó librado a la decisión estudiantil. En este sentido, se pudo favorecer desde la propuesta del TP, condiciones de calidad para este tipo de trabajo previendo más espacios de colaboración guiada. Sin embargo, durante las tutorías virtuales y clases, los estudiantes expresaron utilizar voluntariamente Google Drive y Canva para producciones colaborativas, y el intercambio en grupo de Whatsapp, manteniendo así un intercambio fluido, online y offline. Para Necuzzi (2013), es necesario revalorizar las tecnologías en su vertiente comunicativa, pues no sólo conllevan a la individualización. Ofrecen mayores opciones para socializar por su ubicuidad para comunicarse y acceder a información. Opina que mayor o menor intercambio al estudiar no tiene que ver con la tecnología, sino con las prácticas, las actividades que promueven o no intercambio y aprendizaje colaborativo. Las TIC son herramientas culturales que median los aprendizajes sociales, retomando la perspectiva vigotskiana (Necuzzi, 2013).

La alfabetización digital apoyada en los pares

Otro grupo de desafíos se vincula al uso técnico de herramientas digitales para el diseño de las producciones alternativas, manifestaron desconocer las tecnologías solicitadas para el trabajo y el tiempo dedicado a aprehenderlas. Hubo comentarios sobre dificultades en “conocer y manipular la herramienta de trabajo en la que se presentó la propuesta formativa” (Encuesta, 2023). Pero al igual que con el otro desafío, el grupo de pares fue fundamental, así como utilizar tutoriales en video de otras plataformas como Youtube. Así sostuvieron que “como grupo no contamos con dificultades dado que hubo un trabajo en equipo. En lo personal, al no tener mucho conocimiento sobre herramientas digitales me hubiese resultado todo mucho más complejo”; “El desafío que enfrenté primeramente fue el comprender bien cómo funciona el classroom. Los supere con ayuda de mis compañeras y tutoriales”; “no cuento con conocimientos para manejar herramientas digitales (no es algo que no pueda aprender) pero gracias al trabajo en grupo los inconvenientes fueron muy menores”; “me ayudó mucho la comunicación con mi grupo y también sacarme las dudas con las profesoras” (Encuesta, 2023).

La inteligencia que encapsulan las TIC no es beneficiosa en sí misma para el aprendizaje, es en la actividad que median donde se las aprovecha. Diseñar y montar virtualmente las propuestas, aulas, materiales y piezas, y hacerlo de forma colaborativa, ese proceso de ensayar las herramientas digitales, puso en funcionamiento las habilidades de los cursantes y dio lugar al desarrollo de competencias docentes, no fueron las plataformas en sí mismas. En relación a esto, Necuzzi (2013) entiende que el desarrollo cognitivo está muy vinculado pues las tecnologías afectan las funciones mentales y, también, las formas de representación e intervención en la realidad; así, se constituyen como potenciales ayudas al desarrollo de nuevas y más amplias competencias.

Por su parte, Desmurget (2020) verifica en las actuales generaciones una amplia ignorancia de programaciones básicas y usos competentes de diferentes procesadores y otros necesarios conocimientos para el uso seguro y autónomo de la red, ya que el hábito de uso de los jóvenes se concentra, mayormente, en el ocio tales como redes sociales, videojuegos, comercio, videos, series, etc., que no forman competencias en este sentido. Cuando no se trata de ellas, muestran falta de competencias informáticas y digitales. Es una situación para prestar atención, ya que en estas citas, se evidencia la necesidad de aprendizaje técnico de las TIC previo a su utilización crítica y producción creativa de contenido.

Sin embargo, en la encuesta puede verificarse la importancia de la experimentación y la enseñanza entre pares. Es necesario entonces, tal como se hizo, favorecer procesos de ensayo y error con tecnologías de manera cooperativa. La propuesta en este sentido presenta fortalezas, al poner en simulación competencias docentes y digitales, ancladas en la socialización y el trabajo en equipo. Maggio (2023) apoyaría la idea de fomentar actividades de trabajo colaborativo con y en tecnologías. Esto fue valorado por parecerles necesario para la profesión docente: “Aprendí a usar una herramienta que me servirá como futura docente”; “el trabajo de la cursada te obliga a enfrentarte con

herramientas tecnológicas como apps donde subir contenido o edición de vídeos por ejemplo, que nos van a servir y que obligatoriamente debemos manejar, por el avance de la tecnología en la educación” (Encuesta, 2023). Los estudiantes demostraron resolver de manera autónoma parte de su alfabetización, verificado en sus producciones.

La misma históricamente se vincula al aprendizaje de las herramientas necesarias para el desempeño en el marco de una cultura simbólica-letrada. Entonces, el alfabetismo actual incluye el desarrollo de competencias en el uso de estas herramientas para el manejo de la red en la cultura digital. Se puede diferenciar entre las competencias técnicas y funcionales (necesarias para el uso eficiente de las herramientas TIC) y las competencias para el aprendizaje. En estas últimas se agregan las que trabajan el uso reflexivo y creativo de las TIC, las cuales dan cuenta de las modificaciones cognitivas y sociales que conlleva su utilización (Necuzzi, 2013).

Desde las propuestas docentes o los espacios universitarios extracurriculares se debe apuntalar a los estudiantes en la formación de competencias digitales y sentido crítico de su utilización. Área Moreira (2014) sostiene que hoy existe la necesidad de multialfabetización (es decir, en diferentes modalidades) y debe representar la adquisición de las competencias intelectuales necesarias para interactuar tanto con la cultura existente como para recrearla de un modo crítico y emancipador y, por ello se constituye en derecho y necesidad de los ciudadanos contemporáneos para vivir en democracia. Para ello, los docentes guías son clave en la construcción de competencias en este sentido.

Reflexiones de cierre

Este estudio aporta valiosa información a los campos de la Didáctica y la Tecnología Educativa, proporcionando evidencia empírica sobre el uso de las TIC en la formación docente y su impacto en el desarrollo de competencias clave. Asimismo, refuerza la necesidad de seguir diseñando propuestas pedagógicas que integren las tecnologías no solo como herramientas, sino como medios para fomentar la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. A partir de los datos obtenidos de la encuesta, es posible analizar los aprendizajes y competencias estudiantiles alcanzados, así como identificar las fortalezas, debilidades y áreas de mejora de la propuesta pedagógica. La propuesta permitió observar tres dimensiones clave: la histórica e institucional, la cognitiva, y la pedagógico-didáctica. Cada una de estas dimensiones reveló aspectos significativos que merecen ser destacados y revisados.

En relación a la dimensión histórica e institucional, esta refleja cómo las condiciones institucionales y las políticas educativas influyen en las decisiones didácticas. Si bien los estudiantes mostraron disposición para trabajar en equipo, surgieron ciertos desafíos relacionados con el diseño de los contenidos y la adaptación de estos a entornos virtuales. A nivel institucional, es necesario seguir generando espacios que acompañen a

los estudiantes en este proceso, reforzando políticas que incentiven el acceso equitativo a recursos digitales y la formación estudiantil en su uso inteligente, tal como menciona Área Moreira (2014).

Respecto a las sugerencias de mejora, se propone fortalecer los vínculos entre las propuestas pedagógicas y el marco institucional, asegurando mayor acceso a recursos tecnológicos y apoyos administrativos que faciliten el uso de las TIC. Además, sería valioso incluir actividades reflexivas sobre el papel de las instituciones en la configuración de las prácticas docentes. Asimismo, el planteo de más propuestas institucionales dirigidas a estudiantes sobre el uso de tecnologías para el aprendizaje y el rendimiento académico.

Las TIC demostraron ser una herramienta clave en la facilitación del trabajo colaborativo, aunque su uso fue espontáneo y no estructurado desde la consigna del trabajo práctico. Los estudiantes utilizaron voluntariamente herramientas como Google Drive y Canva, lo que indica la importancia de planificar instancias de trabajo colaborativo intencionado para fomentar un uso más profundo y reflexivo de las tecnologías. Como sugiere Necuzzi (2013), el uso de las TIC debe estar ligado a una reflexión crítica sobre su impacto en los procesos de aprendizaje y no solo como medios técnicos. Como sugerencia de mejora para el próximo dictado, sería recomendable diseñar actividades que utilicen las TIC como herramientas intencionadas para el trabajo colaborativo, integrando reflexión crítica sobre su uso. Además, se podría planificar un acompañamiento más cercano en el manejo técnico de las herramientas digitales, lo que facilitaría la formación de competencias docentes y tecnológicas más profundas.

La propuesta pedagógica promovió un desarrollo significativo de competencias cognitivas, especialmente en la capacidad de toma de decisiones y el pensamiento crítico de forma colaborativa. Sin embargo, las dificultades para sintetizar y organizar los contenidos surgieron como un área de mejora. Los estudiantes expresaron que sería útil recibir ejemplos de trabajos previos y más materiales de lectura con suficiente antelación para facilitar el proceso. En este sentido, se sugiere proporcionar producciones de años anteriores como apoyaturas y modelizaciones, y asegurar una entrega oportuna de textos y recursos audiovisuales como insumos. También sería beneficioso incorporar más espacios para autoevaluación y reflexión sobre el proceso cognitivo en las actividades.

En resumen, el uso educativo de las TIC puede ser una herramienta poderosa para la formación docente, siempre que se vincule con actividades diseñadas para desarrollar competencias colaborativas, reflexivas y tecnológicas. La próxima propuesta debería incluir un enfoque más estructurado hacia el uso de las tecnologías, asegurando el acompañamiento docente en la alfabetización digital y la profundización en los saberes disciplinarios. Se trata de herramientas culturales actuales que median las relaciones sociales, las relaciones con el saber, con el consumo y la producción de diversa índole, no

pueden pasar desapercibidas en la educación contemporánea, mucho menos en la formación de sus futuros agentes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, J. C. O., Acevedo, A. A. C., & Pérez, A. A. D. (2020). Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Revista Torreón Universitario*, 9(25), 16-28.
<https://camjol.info/index.php/torreon/article/view/9851/11258>
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25519w/v7n3_a02.pdf
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/retos-educacion-modernidad.pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- De Pablos Pons, J. (Coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- Carless, D. (2018). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 799-811.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Península
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. En Revista electrónica de investigación educativa, vol. 5, Nº 2. <http://redie.uabc.mx>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Torrey, T. y Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>
- Juárez Jerez, H. G. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. *Revista VESc*, 3(4).
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/1888/944>
- Maggio, M. (2016) *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza: Hacia una tecnología educativa re-concebida*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6051/uba_ffyl_t_2016_5554.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maggio Mariana (2023) *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2da ed. ampliada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tilde Editora.

-
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Moreyra, M.; Romero, M.; y Nuñez, P. (2022). Estrategias didácticas en Tecnología Educativa: simulación y trabajo colaborativo en la formación universitaria de grado. *Itinerarios Educativos*, (16), e0027. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0027>
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica*. UNICEF. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Orozco Alvarado, L. A., Rivera Salgado, E., & García Pérez, J. (2020). La función del docente tutor en la formación de profesorado de ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 23-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200023>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. [https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir la universidad.pdf](https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir%20la%20universidad.pdf)
- Romero, María Nazareth (2023). Análisis multidimensional de una propuesta en Tecnología Educativa como síntesis de un proceso de especialización. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 22-43. [https://doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)02](https://doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)02)
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Talleres de lectura y escritura en un centro de reclusión: una reflexión educativa en la cárcel y penitenciaria de media seguridad El Espinal, Tolima, Colombia

Reading and writing workshops in a detention center: an educational reflection in the medium-security prison and penitentiary of El Espinal, Tolima, Colombia

Edgar Andrés Leal Gil¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/jaz53o7ia>

Resumen

El presente artículo tiene como fin explorar otros tipos de investigación a nivel educativo, dentro de los procesos de formación que se lideran desde el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano, fundamentalmente trabajando en la realización de talleres de lectura y escritura, como herramientas que permite alcanzar procesos de sensibilización y fundamentar la resocialización en el Personal Privado de la Libertad de la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad de Espinal. Para tal fin, se llevó a cabo la planeación de un proyecto que se distribuyó en diez sesiones, donde se tomó como muestra una población de 10 PPL. Lo anterior dio como resultado final, una recopilación de diez textos que incluían poemas y reflexiones tipo bitácoras.

Palabras clave: Educación, prisión, resocialización, privado de la libertad, docente, lectoescritura.

Abstract

¹ Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad del Tolima; Magister en Educación de la Universidad del Tolima. Actualmente es profesor catedrático del Departamento de Estudios Interdisciplinarios del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima y de la Universidad Cooperativa de Colombia. Es Miembro del colectivo Maestros Artesanos y del grupo de investigación DIDASKALIA, y coordinador del semillero de investigación Liter/Arte. calealg@ut.edu.co

This article has as its purpose to explore other guys of the investigation in education, inside processes of training that model education for the penitentiary system and prisoner Colombian leads, working until the realization of workshops reading and writing fundamentally as tolls that allow reaching at competencies development and base the resocialization in the inmate of the prison and penitentiary of security half el Espinal. To this end, was performed the Project planning that was distributed in ten sessions, adopting an investigation of experimental shape with a linguistic approach, where was taken as sample a population of ten inmates. the above was given the final result, a collection of the ten texts that included reflection mode logs.

Keywords: Education, prison, resocialization, inmate, teacher, literacy.

Introducción

En un texto escrito por Gabriel García Márquez (1994) manifestó que: "Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma". Un cambio social que también se está gestando desde las cárceles del país.

Hablar de educación en los Centros de Reclusión de Orden Nacional, propende un camino arduo y extenso que, hasta la fecha, ha sido poco explorado dentro del marco investigativo desde las universidades de la región. En aras a su contribución y con el fin de hacer que la educación sea un derecho inalienable para las personas que se encuentran Privadas de la Libertad, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) dispone que toda persona tiene derecho a la educación, sin que su restricción de locomoción sea causal para quedar excluido de este referente. Y así, no limitarse a percepciones regulares en relación a lugares como las cárceles, puesto que, tal como lo expresa Manuel Vinchez:

Así, los Estados modernos constituyen, bajo el nombre de la prisión, una institución específicamente dedicada a la combinación de dos conceptos clave: la exclusión de ciertos sujetos designados por el poder; y su disciplinamiento sistemático. (Vilchez, 2021, p.96)

Por consiguiente, el estado colombiano es garante del cumplimiento del libre derecho a la educación, partiendo desde la Ley General de Educación, Ley 115 (1994) estipulando que la educación es un derecho regido por la ley especial de carácter estatutaria, es decir, las Personas Privadas de la Libertad pueden exigir su justiciabilidad llegado el caso en que fuese negado el acceso a su formación académica. Tal y como se ha señalado anteriormente,

para el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC, es de vital relevancia que, dentro de sus programas de resocialización se trabaje un modelo educativo para el sistema colombiano penitenciario desde la andragogía, el cual se ejecuta a través del área de educativas, que llevan a “explorar las condiciones de posibilidad que incentiven la creación, la formación de sí y las prácticas de libertad, a través de la escritura, por parte de adolescentes y jóvenes en situación de encierro.” (Agudelo Torres, 2021, p.75)

Es por ello que, la educación se encuentra entre los programas más relevantes que hacen parte del proceso de la resocialización para aquellas personas que necesitan readaptarse a la sociedad; no solo por su estricto cumplimiento normativo, también porque la educación contribuye a la dignificación del ser humano y abre la puerta a nuevas cosmovisiones. La educación forma mentes críticas y ayuda a desarrollar nuevas capacidades y habilidades sociales.

Como resultado, el INPEC a través de la Resolución 004462 (2011) otorga a cada establecimiento el libre albedrío para llevar a cabo el desarrollo de diferentes programas de formación por parte de los agentes educativos como: Instructores internos, personal de guardia, red de corresponsabilidad involucrada con el desarrollo de programas educativos, recreativos y culturales (Acín, A. 2009). Así pues, los espacios de lectura al interior de los ERON, configuran parte de las herramientas conceptuales, pedagógicas y metodológicas fundamentales en el desarrollo de competencias básicas que contribuyan en los procesos de resocialización.

En contraste con lo anterior, dentro del sistema de ideologías y concepciones, hay unos imaginarios colectivos acerca de las cárceles como escenarios delictivos, donde el desarrollo de ciertas actividades, atenta contra los referentes de seguridad penitenciaria, haciendo más lentos y limitados el desarrollo de los programas de formación (Ichaso, I. 2020). Como precedente, el apoyo de entes externos como la Red Distrital de Bibliotecas Públicas y Espacios Alternativos de Lectura de Bogotá, Colombia, (1998) orientan el desarrollo programas y servicios enfocados en las necesidades de formación e información de la población sindicada y condenada que se encuentra en las Cárceles; logrando fomentar hábitos lectores que coadyuven a interiorizar normas de conducta.

De igual forma, el INPEC debe continuar con la creación de espacios de lectura y discusión crítica que, a su vez, lleven a humanizar desde las heridas personales (Parchuc, J. P. 2021).. El sentido de apropiación hacia el arte literario, conlleva a que se incentive el cuidado del material pedagógico que el instituto coloca a disposición (bibliotecas). Es lo anterior, un objetivo que debe de estar fijado en la consecución de talleres que busquen la exploración y

diversificación cultural. Son los libros un bienpreciado que determina los límites entre lo real y lo fantástico dentro de la cabeza de cada individuo.

Este tipo de investigaciones (Morini, L. D. 2023: Bustelo, C. E., Charaf, S., Parchuc, J. P., & Rubin, M. J., 2021), promueven un interés intrínseco por los diferentes estudios literarios que pueden llevarse a cabo con el Personal Privado de la Libertad (Torres, M. R. R., & Checchia, C., 2020).; realizando una investigación de tipo experimental con un enfoque psicolingüístico, donde se aborde una comprensión de la proyección que hace el autor de sí mismo por medio de su obra y, un autoanálisis del lector a partir de las obras literarias que se transfiguran a modo de catarsis.

Revisión de la literatura

En México, Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro de Manuel Vilchez (2021), analiza y busca dar una interpretación a procesos de escritura, los cuales tuvieron su desarrollo en un proyecto anterior, surgido en el contexto de encierro del Centro de Recepción y Cerrado Batán durante el año 2018, en el marco del Proyecto de Extensión «Sujetados por el arte: prácticas instituyentes con adolescentes y jóvenes en contextos de encierro punitivo». La población con la cual se trabajó fue un grupo de jóvenes privados de su libertad, a quienes se propuso abordar ejes como la escritura de poemas y relatos. No obstante, antes de llevar a cabo, dichos ejercicios se realizaron lecturas literarias y conversaciones, que recogían palabras propias y ajenas, con lo cual se halló una motivación que fue materializada a través de técnicas escriturales dadas en talleres literarios. Los jóvenes escribieron poemas y narraciones, de modo que: “Sus escritos se constituyeron en territorios de construcción de subjetividades que ocupan, mediante operaciones de apropiación y desvío, el rol de escritores.” (2021, p.95)

En Colombia, El documento de Diana Derly Hurtado Peña y Hernán Javier Pinzón Manrique (2020), titulado Cuerpo y escritura: experiencias de escritura de los internos de la cárcel de Cúmbita es el tercer capítulo del libro “Entre la trama y la urdimbre”: Memoria, sentidos e identidades. En este capítulo, se presenta una experiencia investigativa enmarcada entre el año 2016 y 2017, de los proyectos de investigación titulados El cuerpo y la escritura: biopoder y procesos de autosubjetivación y Cuerpo y escritura. Dichas iniciativas se enfocaron en los internos de la cárcel de Cúmbita en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de alta y mediana seguridad de Cúmbita en el Departamento de Boyacá (Colombia). Se plantea la escritura como una manera de autoexplorar aspectos asociados al

dolor y el encierro de un grupo de 30 internos del CLEI 4, donde se adelantaron talleres de escritura como un enfoque autobiográfico: “Se aborda la fundamentación de la relación entre cuerpo y lenguaje, así como subjetividad, autoexploración y escritura; esto dentro de un contexto sociocultural donde la expresión de las situaciones de encierro y privación es fundamental como estrategia para que el interno logre mecanismos de asimilación de su estado de privación de la libertad.” (p.74)

El artículo *Crear en el encierro. Estética de la existencia como formación de sí, prácticas de libertad y escritura creativa de no ficción* de Geiber Olinse Agudelo Torres (2021) presenta de manera narrativa, escrita en primera persona la experiencia de un joven en condición de encierro, que a sus catorce años ha sido dueño de varias vidas como lo enuncia el autor. “Unas las ha perdonado, otras, sin piedad, las ha borrado cruelmente” (p.73). Se presenta una especie de retrato de un joven que está entre la vida y la muerte. “Por el que, en el encierro, quiere escapar, teme la venganza, lo roe la ansiedad fundada en la droga” (p.80), no obstante, pese a la privación de la libertad, emergen escenarios de creación que posibilitan prácticas de libertad. Este trabajo es una mixtura entre un caso real, reflexiones filosóficas (Nietzsche y Foucault) y el pensamiento del investigador que emplea elementos artísticos y estéticos, con los cuales busca otras maneras de mirar y representar la experiencia y trata de desvelar aquello de lo que no se habla. Todo ello, desemboca en la escritura creativa de no ficción, donde se retoman géneros escriturales como cartas, crónicas y relatos por parte de jóvenes privados de la libertad del Sistema de Responsabilidad Penal en Colombia.

En Argentina el artículo *Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel*, presentado por Juan Pablo Parchuc en el año 2021 presenta una serie de experiencias que fueron llevadas a cabo por programas universitarios y proyectos culturales y políticos en contextos de encierro en Argentina durante los últimos cinco años. Dichos proyectos se encontraban enfocados en la relación “entre escritura y ley para estudiar los usos de la literatura y otras formas de arte y organización” (Parchuc, 2021, p.1). Es así que se reflexiona cómo expresiones: escriturales, fotográficas, pictóricas y artísticas, dan lugar a la defensa de los derechos humanos y promueven la inclusión social de las personas en condiciones de encierro y otras ya liberadas, lo anterior también da la oportunidad de pensar: “las lógicas y prácticas del sistema penal y la cárcel, articulando formas de resistir a sus violencias”. (p.7) Tal como manifiesta Parchuc:

Los usos de la literatura y otras formas de arte como la fotografía, la pintura, el teatro o la música, no son la excusa ni solo el contenido que se imparte en los talleres, sino el

dispositivo que permite formular preguntas y ensayar respuestas, creando otros lugares donde pararse, explorar y organizar los cuerpos, el tiempo y el espacio. (p.15)

Otro trabajo hallado, fue el realizado en Buenos Aires por Luciana Morini (2023) titulado *Literatura y Cárceles: análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones*. En el documento se analiza el impacto, los alcances, los obstáculos y las limitaciones que surgieron en dos proyectos, los cuales fueron impulsados, dice la autora “desde arriba” para referirse que, son iniciativas gubernamentales desde el ministerio de Justicia y DD.HH de la provincia de Buenos Aires y el Servicio Penitenciario Bonaerense. Puntualmente, se hace referencia a los programas denominados: “Mediadores del Conocimiento” y “Pabellones Literarios para la Libertad”, los cuales giran en torno a la literatura-disciplina, un campo que como se refiere la autora ha ido ganando terreno en contextos de encierro punitivo en Argentina. La información recolectada de los dos programas se da desde la ocupación de los roles de “mediadora” y “tallerista voluntaria”, las cuales dan cuenta de las experiencias vividas desde de los programas y dan lugar a reflexiones en relación a la literatura y sus alcances y potencias. Tal como lo menciona la autora:

Entonces, suspendiendo y alejándonos de ciertos eslóganes hartos escuchados como la literatura “cura”, “salva”, “libera”, “emancipa”, “construye subjetividades”, “nos convierte en ciudadanos de la cultura escrita”, “permite la entrada a otros mundos posibles”, entre otros, igualmente nos permitimos pensar que, en los casos analizados, el encuentro con la literatura supone un trabajo que tiene en cuenta el derecho a la educación, a la comunicación, al ocio y al esparcimiento. Así, los espacios educativos donde se lee y escribe literatura pueden ser perfilados como un lugar donde se puede decir y se tiene a quien escuche, donde se puede escribir y se tiene a quien lea y, en este sentido, proponen relaciones distintas a las que predominan en el resto de los espacios carcelarios signadas por la violencia, la vulnerabilidad y el abandono. (p.190)

En Brasil, en el año 2020, el trabajo titulado *Direito à poesia: criando aberturas em la universidade, la cárcel y la literatura*, realizado por Mario René Rodríguez Torres y Cristiane Checchia, buscó poner en tensión y aproximar tres contextos que en un principio parecen distantes, los cuales están representados por la universidad, la cárcel y la literatura. El trabajo tiene una perspectiva experiencial que parte de lo vivido en el proyecto “Direito à Poesia – círculos de leitura e escrita com pessoas em privação de liberdade”, el cual se lleva a cabo en el año 2015 por parte de profesores y estudiantes de la UNILA, junto con internos del sistema penitenciario de la ciudad de Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil). La puesta en diálogo de estos proyectos genera una reflexión en torno a la relación universidad-cárcel,

de modo que: “Así como la universidad ha sido y debe ser un espacio para pensar críticamente la cárcel, la cárcel debe ser reconocida como un espacio importante para pensar de forma crítica la universidad, al igual que esa otra institución que también se ha ocupado de ella: la literatura.” (2020, p.8)

Los trabajos rastreados, aunque se realicen en contextos geográficos, lingüísticos, espaciales y temporales diferentes, presentan una inquietud común que está en tensión: el encierro, la literatura y la escritura como maneras de abordar y explorar condiciones vividas en situaciones de privación de la libertad. De igual manera, identifica y dota de potencia ejercicios de escritura y espacios que parecieran pertenecer más a contextos pedagógicos que punitivos como lo son talleres, proyectos, programas que se encuentran ligados a instituciones educativas como universidades e institutos. Aspectos que abren el panorama formativo, puesto que, contempla otros espacios donde se lleven a cabo gestos que permitan pensar y pensarse con otros, reflexionar sobre las propias existencias y sus maneras de subjetivarse.

A pesar del rastreo, no se hallan trabajos que se refieran a la sensibilización desde su objetivo o propósito; no obstante, inmerso en los intereses y las intencionalidades de los antecedentes encontrados, guardan rasgos comunes con este proyecto de sensibilización. El diseño y la implementación de talleres de escritura asociados a la poesía, la inquietud por la experiencia de encierro, los sentimientos y emociones despertadas ante anhelos de libertad y sensaciones de soledad tras las rejas, la escritura como forma de expresión y de práctica que da lugar a cierto respiro de libertad, el cuerpo en el encierro y la reflexión sobre su propia condición, son puntos en común que aportan a este trabajo, y dan cuenta que, la universidad e iniciativas investigativas consideran los centros penitenciarios, cárceles, correccionales, entre otros, como espacios donde es necesaria la intervención pedagógica, literaria y poética, del cual resultan aportes no solo para dichas comunidades, también acontece en gran medida en aquellos investigadores, maestros en formación, talleristas o mediadores que asisten allí.

Metodología

La población con la cual se realizó la investigación a tratar, fue el personal Privado de la Libertad de la Cárcel y Penitenciaría de Media Seguridad de Espinal. Para poder participar, primero se dio inicio a la publicación de la convocatoria denominada “*Talleres de Sensibilización a Través de la Poesía*”; llevada a cabo en los pabellones 8 y 10. Lugo el

Comando de Vigilancia seleccionó una muestra de 10 PPL, cuyo nivel escolar comprendía el Modelo Educativo fijado por el instituto a través de Ciclos Lectivos Integrados (CLEI), correspondiendo a los siguientes: Ciclo 4, Ciclo 5 y Ciclo 6. El perfil de los participantes, comprendía delitos como, porte y tráfico de estupefacientes, acceso, hurto, secuestro, extorsión, homicidio y porte de armas.

El proyecto se desarrolló a partir de un estudio de caso (Stake, 1999), donde la lectura de poemas tenía como fin ser un medio que ayudara a realizar un psicoanálisis de los conflictos y dificultades individuales. En este sentido, la reflexión profunda por medio de obras literarias representa un ejercicio que menos cava en el inconsciente del lector; dándole la oportunidad de que, a través de este ejercicio de lenguaje, el privado de la libertad sea capaz de contar sus vivencias y liberarse de ellas.

Como siguiente paso, acorde al Modelo Educativo para el Sistema Carcelario y Penitenciario Colombiano (MESPCC), se ideó un plan de trabajo, donde se planearon la consecución de un total de siete talleres, donde se llevaron a cabo diferentes actividades lúdicas y didácticas que incluían no solo la lectura y análisis de poemas, sino también activadores cognitivos, la escritura continua de sus reflexiones por medio de bitácoras, el análisis de material audiovisual, representaciones gráficas, conversatorios y la humanización desde sus propias vivencias.

Escritores como Pablo Neruda, Alejandra Pizarnik, Mario Benedetti, Patricia Quiñones, entre otros, fueron fuente de inspiración en las producciones escritas que se recopilaron al final en un solo texto llamado *“Letras Entre Rejas: una Revisión Poética de la Vida”*.

Es de aclarar que la incursión de este tipo de espacios, buscan afianzar las competencias sociales e individuales de cada PPL. Para Echeverri (2010) la disciplina de la psicología, el esfuerzo adaptativo constante en el interno genera alteraciones a nivel emocional, afectivo, cognitivo y perceptivo. Es así, como en conjunto estas acciones van encaminadas a alcanzar el objetivo de reinserción social de los internos y buscan disminuir los efectos de prisionalización, fundamentándose como herramienta de atención social.

Resultados

La educación está siendo enmarcada en preceptos que no quieren salir de los escenarios escolares formales y, aunque también son esenciales, qué bueno sería incluir ambientes que rompan el marco escolarizado. Las personas privadas de la libertad tendrían otras

opciones si se les abrieran los espacios para el desarrollo de una visión crítica y analítica de su contexto, donde la lectura y la escritura pueden ser medios que busquen el alcance de tal propósito, con el fin de dignificar al hombre realmente por medio de la educación al abrir la mente a otras formas de comprensión de la vida en sociedad.

Como producto final, se logró la organización de una clausura, donde se pudo presentar al público asistente la recopilación de un total de diez creaciones escritas. A continuación se presentan creaciones surgidas en los talleres.

Paso a Paso:

Tu paso,
ya no es mi paso.
Entre paso a paso,
los pasos que
marcharon juntos
partieron por diferentes rumbos.
Juramos ir
al mismo paso,
pero,
¡sorpresa!
el suelo no era firme,
cedió sin darnos cuenta
a nuestro paso.
Y hoy solo el eco
de nuestros pasos queda.
Ahora sabemos
que tu paso,
no era el mío.
El apoyo que nos juramos
cayó en el vacío.
Y tú y yo,
seguiremos de paso por la vida
cada cual,
con su cansado paso.
Cuando la muerte
tu paso detenga,
Ojalá,
lo mismo haga con el mío.
Y ¿quién sabe?
sí, para entonces
venga tu paso,
a juntarse para siempre
con el mío.

Poema del participante Sánchez Castro José Armando, titulado **Libre...**

Siempre quisiera ser
como el agua,
como el viento,
libre por la vida.
Poder brillar más,
que la luna llena en las noches,
poder brillar,
como el sol resplandeciente.
Poder brillar con luz propia.

Poema del participante Diego Mondragón Alvarado, titulado **la Realidad:**

Mi vida pedía volver,
mis pies parecían inalcanzables,
sin una dirección clara,
sin prisa,
Tengo un sinnúmero
de caminos por los cuales pasar.
El haber nacido,
el haber vivido,
aunque confundido,
aun habiendo sufrido.
No importaba el ruido
pues mi alma ya había huido,
con incertidumbre,
como de costumbre.
En el amanecer vi un renacer
la belleza de ese ser.
En el atardecer,
las vi florecer;
pero al anochecer,
las vi desvanecer

Carta para perdonarme a mí mismo:

Quisiera en esta oportunidad perdonarme por no valorar los momentos que tienen importancia en familia, con mi mamá, hermanos y papá. Me perdono también por no darle el gusto que mi mamá quería, que era verme formado como todo un profesional acreditado y con más garantías en la vida que me dieran un mejor bienestar y estabilidad.

Me perdono también por las malas decisiones tomadas en la vida, ya que no me han traído buenos beneficios; en este momento estoy preso por culpa de eso y en este lugar o en este momento solo me queda adaptarme a las órdenes que otros dispongan.

Recuerdo las palabras de un viejo vecino que decía: “Si es difícil en la vida ser empleado, ahora imagínese solo ser viejo”. Esto demuestra que uno no debe dejarse llevar, hay que ser autónomo y aprovechar y valorar lo que realmente tiene.

La Superación de mi Libertad

Como individuos tratamos de tener éxito personal. El éxito precede de cada logro conseguido gracias a nuestros esfuerzos y de nuestras habilidades. La clave, es una buena preparación de nuestras acciones, porque no pueden ser menos sabías que nuestro pensamiento.

La inmensidad de la noche

Aunque siempre cargue un gran vacío en mi corazón, es muy infinito tener que entender que no somos los únicos en el espacio, después de tantas tormentas y oscuridad; algún día todos brillaremos como el sol y las estrellas.

Cada día que amanece me encuentro en un lugar del mundo que es difícil de explicar ya que es un sentimiento tan infinito, aquí no se sabe lo que el tic tac te pone a ver en tus propios ojos, veo a tantos que miran hacia el cielo y la luna, por tantas noches frías a solas y encerrados tras las rejas deseando pronto salir a ver el sol.

Mientras en este inframundo descubrimos muchas experiencias porque cada cerebro es un universo entero y vemos personajes buenos y malos, al final yo sigo pensando en el cosmos y en el más allá, porque soy de la tierra y aún existen más planetas, incluso galaxias, dando a creer que no somos los únicos en la faz y la existencia.

Mis Pensamientos

"Para mí, la soledad es algo que a veces, al no estar con mis seres queridos, me causa tristeza; me gustaría tener a mi familia a mi lado para que me aconsejara y me motive a salir adelante, pero a mi familia no le importo y por eso me siento cada vez más solo".

Para Perdonarme

Yo quiero que me perdonen porque he puesto a sufrir mucho a mi familia y más a mi mamá y a mi papá, porque he tomado decisiones que no tenía que tomar, por todos los años que no estuve con ellos, porque los hice llorar, y así como me perdonaron que nunca me dejen solo.

Un logro más en mi vida

Un domingo nos dicen que nos van a dar un diploma de cuarto y quinto, que estuviéramos listos. El lunes nos dieron los diplomas y de regalo nos dieron empanadas con jugos, cuando me llamaron ya por fin, con ese querido papel en mis manos, para cuando mis papás lo miraran supieran que seguí en el proceso y quería que me ayudaran. “Las metas están lejos, pero cuando están en mis manos se ve que todo se puede lograr”

Lo Complejo de Describir la Soledad

El estar acá, el tener que estar hasta que se cumpla la condena impuesta, es una tortura; a mí me llena de rabia el saber que, por estar acá, estoy perdiendo tiempo con mis sobrinitas bellas, con mis hermanitos pequeños, ellos son los que en mi mente causan desespero e impotencia, ya que sé, que para ellos soy un protector, un consejero acompañante, y el estar acá me ha quitado todo eso que me tenía viviendo en plenitud. Estar con ellos es lo que más anhelo.

Aunque ellos son mi motor y, lo que quiero es estar ahí para defender, para enseñar y mil cosas más, yo le que más anhelo es sentirme nuevamente libre andando solo en la moto a toda, tomando curva tras curva, sin tener un sitio o destino, en ese momento mi mente es libre, porque muchos teniéndola, no saben que es libertad y la mía es darle a mi mente un espacio amplio, solo para mí, para pensar que paso sigue, a donde voy a llegar, qué y cómo es que voy a lograrlo. Todo el tiempo que he estado acá he pensado que hacer en el momento que salga, en mis trabajos, mis estudios y capacitaciones, eso es libertad, para mi tener la mente en un estado de tranquilidad.

Entrando al penal: construcción de una crónica

Llevo mucho tiempo pensando en qué escribir, la cabeza me retumba, cada vez que agarro el bolígrafo las manos me sudan, siento que una cuerda abraza mi cuello y esta impide que me salgan las palabras. Cárcel... Iría a una cárcel, llena de “delincuentes”, “asesinos”, “la escoria del país, ¿” “lo que la divinidad había olvidado»? Desde afuera y del otro lado de la pared, siempre se escuchan este tipo de comentarios, sin embargo, nosotros estábamos conscientes de nuestro propósito y nuestra motivación para estar allí.

La noche anterior al día de la visita, en mi lecho, muchas preguntas rondaban en mi cabeza, yo no podía dormir, pero esto no era un problema para mí, al contrario, la curiosidad aceleraba mi corazón, y aunque pareciera ficticio era un tipo de ansiedad que me gustaba sentir, un poco de miedo quizá, pero siempre seguro de que nuestro compromiso tenía más carácter de deber social que de deber académico.

La alarma sonó un poco más temprano de lo normal y todo parecía que sería un día maravilloso. Aunque era una mañana fría, grisácea, nada que un buen baño, un café con pan y una visita para dar un taller que me encantaba, no arreglaran. El camino parecía largo, mi compañía durante este trayecto fueron dos ruedas, la lluvia en mi espalda y en mis oídos la icónica canción “El baile de los que sobran”, fue así como después de estar algo mojado y ofuscado por el tráfico al fin había llegado al <hueco> dónde el gris del concreto al

mezclarse con las nubes opacas creaban un cuadro, pero no uno de esos cuadros que se consigue en el mercado, este era como un cuadro con historia, con lamentos y con heridas, era como una pintura que hablaba sin pronunciar ni una sola palabra.

Creí llegar justo a tiempo, pero el proceso de entrada a un complejo carcelario es muy distinto al de cualquier otro establecimiento que acostumbrara a visitar cotidianamente. Primero me reseñaron, me dieron las indicaciones necesarias para poder ingresar y sobre el tiempo que podía durar, luego en el pabellón, ya para ingresar a la zona educativa y los patios donde encontraría a las (PPL), porque así fue como me los llamaron, había que pasar una serie de filtros y requisas que, si bien es un proceso legal y convincente, por vez primera podría sentirse incómodo, cómo si cualquier persona fuera sospechosa de algo que no ha sucedido, pero puede que suceda.

Mientras mi compañera volvía con los implementos del primer taller, allí estaba yo, en un salón en frente de unos prisioneros con edades, colores, acentos y esencias distintos. Eran doce y, muchos quizá puedan pensar que doce es un número mínimo sin ninguna fuerza, pero doce para nosotros era más que eso, aunque en ese momento no lo entendíamos bien. Al fin llegó Liz y arrancamos con nuestro taller, pero antes de dar inicio teníamos que presentarnos y como de costumbre ellos también lo harían, fue justo en ese instante en el que para mí dejaron de lado su sobrenombre de PPL y un número corto, y pasaron a llamarse cómo desde un principio eran llamados, cómo les gustaba que los llamaran. Siempre me ha fallado la memoria para recordar nombres, pero hoy podría asegurar que cada rostro ya lo conocía de antes, ya nos habíamos visto muchos años atrás.

No supe nada de sus condenas que no fuera superficial, o solamente lo que ellos querían contarnos, pero lo que me sacó de órbita fue verlos reír en medio del taller, hablar, expresarse y lo que con errores gramaticales y ortográficos podían transmitir por medio de la hoja y el bolígrafo; el tiempo terminó, fueron las dos horas y media más rápidas del día y, aunque fue un día con mucho trabajo, mi mente divagaba en varias ideas confusas y premisas que solo durante el proceso de los talleres pude resolver. Me despedí agradecido, aprendí mucho, no sabía cómo explicarlo, pero tenía un encuentro de emociones; por un lado, me sentí satisfecho de compartir con ellos cosas que yo sabía y por el otro, me invadió un sentimiento de gratitud al vivenciar la infinita reciprocidad sin haberla esperado.

Salí del Complejo Penitenciario, el cielo seguía opaco y parecía que de regreso el agua volvería a ser mi copiloto, pero lo que sí cambió fue la perspectiva del cuadro que el clima hacía con la estructura, pues a parte de tener heridas, lamentos e historia, también tenía cantos y poesía, poesía que nadie había querido escuchar, nadie hasta ahora...

‘Discusión y conclusiones

La creación de nuevos modelos de investigación, aportan grandes beneficios a los procesos de resocialización que lidera el INPEC; es por ello que todo el trabajo que se liderara a partir de los programas de educación formal e informal, conllevan a una planeación y caracterización de la población carcelaria exhaustiva, donde instructores y PPL, logran construir los conocimientos necesarios para el alcance de los objetivos planeados por el MESPCC y demás normatividad.

De igual manera el afrontar este tipo de desafíos académicos, lleva a una reflexión que destaca el rol y la importancia que desempeñan de los docentes de prisiones, los cuales a diario hacen una gran contribución a los procesos de adaptación y resocialización. La educación marca un límite importante en el ser humano que está dispuesto a generar cambios significativos en su ámbito personal y, que lleva un proceso de adaptación normativo.

Mediante este trabajo de investigación, se elaboraron procesos educativos de profundización literaria, analizando y sobre todo cuestionando lo que diferentes autores querían transmitir y como elocuentemente esos sucesos relatados se enlazaban con las concepciones de cada uno de los participantes. En la consecución de los 7 talleres adelantados con privados de la libertad, resultó ser la poesía medio canalizador de emociones y sobre todo de creatividad. Ese lenguaje preciso con que se construye la poesía, marcó el punto de partida para incentivar nuevas producciones textuales, incluso la transversalización de la representación gráfica de la pintura, también se vinculó al análisis poético y representativo de la sociedad.

Es preciso insistir en que los talleres de lectura y escritura, permiten interiorizar en temas humanos de gran importancia, los cuales llevan a una relativa construcción de ámbitos personales. Según Español y Moreno (2014) mediante investigación adelantada en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario de Tunja, el reconocimiento de los internos sobre la falta de acceso a la educación, fue una de las causas fundamentales para que ellos cometieran el delito y vieron con sorpresa cómo dentro del Establecimiento de Reclusión pudieron realizar actividades que en libertad ni siquiera imaginaban. (p. 18). Lo anterior deja al descubierto que el enriquecimiento cultural, abre fronteras a nuevos campos del conocimiento. Es por ello que los ERON deben de propiciar los espacios para fomentar la lectura y el discurso pedagógico crítico.

Referencias bibliográficas

- Acín, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista interamericana de educación de adultos*, 31(2), 63-83.
- Agudelo Torres, G. (2021). Crear en el encierro. Estética de la existencia como formación de sí, prácticas de libertad y escritura creativa de no ficción. *RAIN*, Vol. 1, N°2, Julio-diciembre 2021, ISSN 2718-7519
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). París.
- Bustelo, C. E., Charaf, S., Parchuc, J. P., & Rubin, M. J. (2021). Robando tiempo al encierro: intervenciones pedagógicas y modos de organización de la Universidad en cárceles.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>, 235.
- Echeverri, J. A. (2010). *La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación*. En *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 157-166.
- Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Español, W. y Moreno, B. (2014). *La educación en cárceles, una experiencia desde un establecimiento de reclusión*. Hojas y Hablas, 17- 18.
- García Márquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. El Espectador.
- Hurtado Peña, D. & Pinzón Manrique, H. (2020) *Cuerpo y escritura: experiencias de escritura de los internos de la cárcel de Cóbbita*. En: “Entre la trama y la urdimbre”: Memoria, sentidos e identidades. Editores. Tunja: Ediciones USTA.
- INPEC. (2005). Resolución 7302, por la cual se expiden las pautas para la atención y el tratamiento penitenciario. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ichaso, I. (2020). Formas de escribir, formas de leer. Una etnografía del taller de escritura narrativa del Centro Universitario Devoto1. *Escribir en la cárcel*, 69.

Informe Análisis Estadístico LEE. (2021). Educación en los centros de reclusión para adultos, un desafío para la reincorporación social en el país. Pontificia Universidad Javeriana. file:///C:/Users/HP/OneDrive/Escritorio/proyecto/citas/INFORME-37-EDU-RECLUSOS-LEEPUJ.pdf

INPEC. (2011). Resolución 4462, por la cual se adopta el Modelo Educativo para el Sistema Penitenciario y Carcelario INPEC y se reglamenta su implementación y funcionamiento en los establecimientos de reclusión. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ley General de Educación: Ley 115 de (1994). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Maeyer, M. Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. París: Centre International d'Études Pédagogiques.

Morini, L. D. (2023). Literatura y Cárceles: análisis de dos proyectos “desde arriba”, sus alcances y limitaciones.

Parchuc, J. P. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel.

Red Distrital de Bibliotecas Públicas BibloRed (1998). www.biblored.gov.co.

Stake, R. (1999) Investigación con Estudio de Caso. Ediciones Morata. Madrid.

Torres, M. R. R., & Checchia, C. (2020). Direito à poesia: creando aberturas en la universidad, la cárcel y la literatura. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(3).

Vilchez, M. (2021). Las escrituras de los no aptos. Juventud y literatura del encierro. *Prácticas docentes en juego*. Noviembre de 2021 • n.º 01 • ISSN 2796-9177

Prácticas digitales de profesores de Ciencias Sociales durante la pandemia

Digital practices of Social Science teachers during the pandemic

Virginia Saez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/dr6rvfmu3>

Resumen

En este trabajo se analizan las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. El abordaje metodológico fue cualitativo, con una muestra intencional que incluyó 111 encuestas y 22 entrevistas semiestructuradas a profesores de nivel terciario y universitario. Los resultados se analizaron desde tres perspectivas complementarias. Desde la perspectiva técnico-instrumental identificamos cuatro desafíos: el tiempo de la clase, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Por su parte, desde la perspectiva social, impactaron en la interacción, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal. Y desde la perspectiva institucional, surgieron peculiares formas de organización.

Palabras clave: docente; enseñanza de las ciencias sociales; tecnología educacional; pandemia

Abstract

This paper analyzes the digital practices of Social Sciences teachers in training institutes during the pandemic in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. We conducted a qualitative study, with an intentional sample that included 111 surveys and 22 semi-structured interviews. The results were analysed from three complementary perspectives. From the technical-instrumental perspective we identified four challenges: class time, content selection and organization, task types and the use of multimedia resources. On the other hand, from the social perspective, they impacted on the

¹ Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de Didáctica y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. investigacion@educaciondelamirada.com

interaction, the forms of participation and the possibilities for group work. And from the institutional perspective, peculiar forms of organization emerged.

Keywords: teachers; social science education; educational technology; pandemics

Introducción

La pandemia de COVID-19, emergida en el 2020, configuró un tiempo singular que ha alternado las instituciones sociales y las formas de vivir. En Argentina, en el escenario de las disposiciones del Ministerio de Salud los espacios educativos permanecieron cerrados. Esto conllevó un reacondicionamiento de la normativa educativa en la totalidad del territorio argentino. La súbita virtualización, permitió la continuidad pedagógica, y configuró un grupo de desafíos en los espacios educativos.

Durante la educación remota de emergencia los educadores² apelaron a la inclusión de los medios digitales para asegurar la continuidad pedagógica (Hodges et al., 2020; Bravo & Dussel, 2023). Los profesores de la formación docente se vieron interpelados a tomar decisiones en el diseño de la enseñanza para sostener la formación de los futuros profesionales de la educación (Kuklinski y Cobo, 2020). Gran parte de los educadores utilizaron recursos multimedia para enseñar y usaron los medios digitales para comunicarse (Saez, Cappadona, Nemirovsky, 2022).

El estudio de Terigi (2020) identificó brechas de acceso, brechas de uso como asimismo brechas escolares que dan cuenta de la falta de disponibilidad de dispositivos e infraestructura, tanto en docentes como en estudiantes, y que implicaron trayectos con accesos no igualitarios durante el período estudiado. Las prácticas digitales de los profesores, están limitadas por las posibilidades de disponer dispositivos e infraestructura, y tiene efectos en las formas que adopta el conocimiento. Ahora bien, en algunos casos tenían tecnologías digitales previas a la pandemia, y eso no implicó una garantía de prácticas de enseñanzas significativas (Maggio, 2020).

Los medios digitales fueron fundamentales para sostener la continuidad pedagógica durante 2020 y evidenciaron la necesidad de la alfabetización digital en la formación docente (Mateus, Andrada, González-Cabrera, Ugalde y Novomisky, 2022). En este trabajo aportaremos la caracterización y el análisis de las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Para la cual se esgrimieron tres perspectivas (institucional, técnico-instrumental y social) que permitieron recuperar algunos aspectos de la complejidad de la experiencia. Estos resultados serán de gran valor para pensar la formación docente inicial en la etapa postpandemia.

² Se utiliza el masculino gramatical para referir al colectivo mixto de los y las educadores, los y las profesores y profesoras, estudiantes, investigadores e investigadoras, tras reconocer las discusiones contemporáneas sobre el lenguaje inclusivo, con el propósito de conseguir una lectura más fluida

Desarrollo

Con el fin de evitar el riesgo biológico, causado por la pandemia de COVID-19, se desplegó la educación remota de emergencia, que fue tomando diversas modalidades en la formación docente. Los saberes sobre los medios digitales se encuentran presente en este nivel desde hace años, aunque entramados con las culturas escolares de maneras diferentes, con otras intensidades, funciones y objetivos a los que la virtualización de la cursada instauró en el 2020 (De Marco y Rodríguez, 2023).

Desde la perspectiva social, comprendemos que los medios conllevan desafíos e inéditas posibilidades que solicitan ser concebidos, en relación con otras transformaciones sociales y políticas (Buckingham, 2019). Con la cultura de la conectividad y el surgimiento y expansión de las redes sociales se construyen e instalan nuevas sociabilidades en la vida cotidiana (Van Dijck, 2016). Estos cambios en la sociabilidad, producto de la emergencia de la cultura conectiva, inflencias las instituciones educativas.

Por su parte desde una perspectiva técnico-instrumental, desde los aportes de la didáctica profesional, concebimos la actividad docente ordenada en torno a tres propósitos: la transmisión de un saber, la implementación de situaciones para promover aprendizajes y la conducción de una clase en un marco institucional específico como es la escuela (Pastré, 2021). Durante el período estudiado este marco institucional se vio modificado por la necesidad de llevar a cabo la labor de enseñar desde los domicilios de los educadores. En este contexto, una dimensión que consideramos relevante, para pensar las formas de educación mediática a partir del 2020, es la de los riesgos del trabajo docente. Referiremos como riesgo a la posibilidad de que el trabajador se dañe mientras desarrolla una tarea laboral (OIT, 2011).

Y desde la perspectiva la institucional, se focalizará en comprender los rasgos, el estilo y la cultura institucional (Fernández, 1994) que facilitan, u obstaculizan, las prácticas digitales de los profesores y sus consecuencias en el trabajo docente.

La práctica profesional docente está conformada por un conjunto de saberes provenientes de distintas disciplinas: aquella vinculada al saber a enseñar y un conjunto de otras relativas a los saberes necesarios para enseñar. Estos saberes son movilizados de modo muy distinto de acuerdo a las situaciones profesionales singulares que un profesor deba encarar. En nuestra indagación nos centraremos en identificar algunas características de las prácticas digitales en la formación docente, en tanto que devinieron imprescindibles para sostener la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia.

Enfoque metodológico

¿Cómo se configuraron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en la formación docente inicial del AMBA durante la educación remota de emergencia? ¿Qué modificaciones hizo el profesorado en su labor? Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, llevamos a cabo una investigación con un abordaje cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. Este tipo de investigación es consistente con la disposición de lograr un análisis complejo y profundo del objeto de estudio y producir hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003).

Para lograr un análisis global se dispuso una aproximación al objeto desde distintas perspectivas: institucional, técnico -instrumental y social. A partir de la perspectiva institucional se analizaron los rasgos que facilitan, u obstaculizan, las prácticas digitales de los profesores para enseñar lo social y las condiciones de trabajo docente durante el 2020. Desde la perspectiva técnico -instrumental se caracterizó la enseñanza en relación con la modalidad de la clase, selección y organización de los contenidos, las actividades, el tipo de tareas, las demandas de aprendizaje, entre otros aspectos. Y, por último, la perspectiva social permitió analizar la enseñanza, las formas de comunicación, la interacción, los modos de participación, entre otros aspectos que componen a la trama de las clases.

El trabajo en la investigación cambió la trama de la pandemia, e influenció en la forma en que estudiamos el fenómeno. Impulsó a pensar sobre cómo investigar sin un contacto físico, dadas las limitaciones obligadas durante el período de distanciamiento y aislamiento. Se fortaleció el uso de las tecnologías digitales y se evidenció la adaptabilidad del objeto de investigación que estudiamos.

Bajo la consideración de los impedimentos para ir presencialmente a las escuelas, se eligió una muestra intencional heterogénea, recolectada con estrategia de bola de nieve. El trabajo de campo se llevó a cabo durante 2020 y tuvo dos etapas. En un primer momento mediante encuestas, diseñada en un *google form*, y, luego del análisis de esos resultados, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se llevaron a cabo en total 111 encuestas auto administradas y 22 entrevistas semi-estructuradas (Piovani, 2018) con profesores de Ciencias Sociales en la formación docente, en los institutos terciarios de formación docente y en la Universidad, de gestión estatal o privada, del AMBA.

Se seleccionaron las entrevistas que aportaran información de interés en relación a los objetivos estipulados. Asimismo, se eligieron las unidades, según características que resultaron de relevancia. El criterio general de selección consistió en escoger aquellos profesores de Ciencias Sociales que pudieran describir las prácticas digitales durante la pandemia.

El estudio incluyó un conjunto de acuerdos anticipados con los profesores para realizar la investigación. Para la toma de las encuestas y las entrevistas se firmó un consentimiento informado, para garantizar la confidencialidad y el carácter voluntario.

Los instrumentos de recolección de información se organizaron a partir de las tres perspectivas descritas. El cuestionario, en una primera instancia, fue ensayado y validado por profesores de un instituto de formación docente del AMBA, después de esa prueba se acondicionaron los interrogantes y se configuró la versión definitiva del cuestionario. Durante el primer semestre de 2021 nos abocamos a consolidar, sistematizar y codificar los datos de la encuesta y las entrevistas.

El análisis de la información se desarrolló con el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1998). Este procesamiento de orden y clasificación conceptual alude a la disposición de los datos en categorías según las propiedades y dimensiones y posteriormente a la utilización de la descripción para elucidar esas categorías. El análisis tuvo dos fases. En un primer momento, se revisó, organizó y clasificó los resultados de las encuestas, y luego se llevó a cabo una distinción temática de las entrevistas para reconocer semejanzas y diferencias entre los resultados. Si bien el abordaje es cualitativo, se hacen una cuantificación de los datos, momento necesario para luego caracterizar y analizar cualitativamente

Este procedimiento de análisis de la información produjo ejes conceptuales e interpretativos que permiten atender a perspectivas planteadas: el tiempo de la clase, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea, el uso de los recursos multimedia, la interacción en las clases virtuales, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal con los estudiantes, la intervención institucional para el armado de la clase virtual y el cumplimiento de las tareas administrativas, la formación para la nueva modalidad y la dotación tecnológica para las tareas de enseñanza.

1. Las prácticas digitales durante la pandemia

En este apartado analizaremos como se desarrollaron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación del AMBA, durante la educación remota de emergencia. Para ello analizaremos los resultados desde tres perspectivas ya mencionadas en el apartado anterior (institucional, técnico-instrumental y social) que nos permitirán acercarnos a su complejidad.

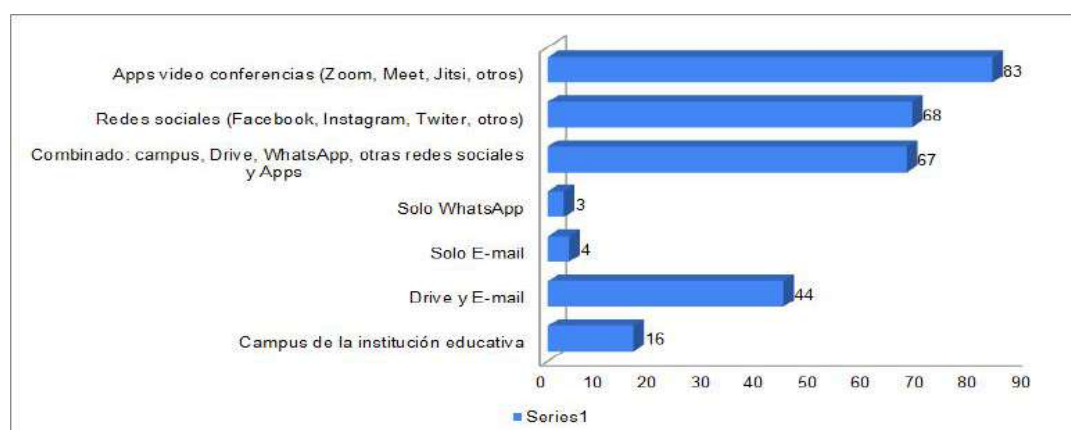
1.1. El análisis institucional

Desde la dimensión institucional se describen los rasgos del acompañamiento institucional para el trabajo en la virtualidad repentina del 2020. Con la formación en entornos virtuales se modificaron las condiciones de espacio y tiempo y se plantearon modos de relación y de representaciones diversos. Surgieron formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, propias de cada dinámica

institucional y social. Identificamos tres núcleos transversales para analizar la intervención institucional: la asistencia para el armado de la clase virtual y el cumplimiento de las tareas administrativas, la formación para la nueva modalidad y la dotación tecnológica para las tareas de enseñanza. Estas tres formas de mediación se desarrollaron de forma idiosincrática al estilo institucional (Fernández, 1994).

Gran parte del profesorado indica que “hubo mucha libertad” (Profesora, 48 años). Si bien había sugerencias se indicaba que el profesorado utilice “lo que pudiera manejar” (Profesor, 52 años). Las propuestas institucionales incidieron en la selección de los canales para poder desarrollar la enseñanza. Las *Apps* más utilizadas fueron las de videoconferencias con lógicas corporativas, luego las redes sociales, y en tercer lugar la combinación entre campus, *Drive*, *WhatsApp*, otras redes sociales y *Apps*. (Ver figura 1)

Figura 1: Espacios virtuales y canales de comunicación



Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Hubo un uso combinado de medios digitales: de forma casi total se usó el *classroom* (de *Google* y algunos institucionales propuestos por el Ministerio de Educación) porque “permite corregir y hacer seguimiento de manera más fácil” (Profesora, 42 años). Y la mayor parte complementaron con la creación de un grupo de un *WhatsApp*. El fundamento de la decisión de sumar esta aplicación fue, por un lado, para abrir otras formas de comunicación, con nuevos lenguajes. Una profesora dice que “no sea todo escrito” (Profesor, 41 años), en tanto esta aplicación permite el intercambio de audios y videos. Y, por otro, se considera de relevancia para sostener lo vincular y solicitar la confirmación de recepción de los materiales.

Ahora bien, cuando profundizamos en la justificación de estas elecciones se evidencia que la selección de los medios digitales, para el trabajo docente, en muchos casos se reducía a la sugerencia de colegas y/o recomendaciones institucionales. En tanto no conocían la totalidad de opciones disponibles, las potencialidades de cada uno, las ventajas y desventajas de cada cual, etc.

Respecto a la formación en algunas instituciones se brindaron reuniones para explicar el uso de herramientas digitales como el *classroom* que proveyó el ministerio de educación y el uso del *drive* para compartir materiales con los estudiantes. En algunas instituciones no hubo instancias de formación, pero sí hubo una orientación para el armado del aula virtual y el desarrollo de tareas administrativas, tales como la asistencia de los estudiantes. Frente a la escasa orientación institucional, para gran parte del profesorado la asistencia frente a las situaciones laborales inéditas la recibió de otros educadores, de forma auto organizada. En palabras de una profesora: “El acompañamiento fue por parte de los compañeros. Unos con otros nos dimos una mano siempre. La conducción no apoyó demasiado.” (Profesora, 53 años)

Respecto a la disponibilidad tecnológica para las tareas de enseñanza y las condiciones materiales para la conectividad los profesores aducen que: “La institución no otorgó material ni soporte. Tuvo que organizarse cada trabajador.” (Profesora, 38 años). Dada la nueva demanda de uso de medios digitales se combinó el uso de dispositivos móviles con computadoras. En la encuesta realizada se revela que la calidad de la conexión a internet de los hogares era percibida en su mayor parte como buena y en una baja proporción como mala (ver figura 2)

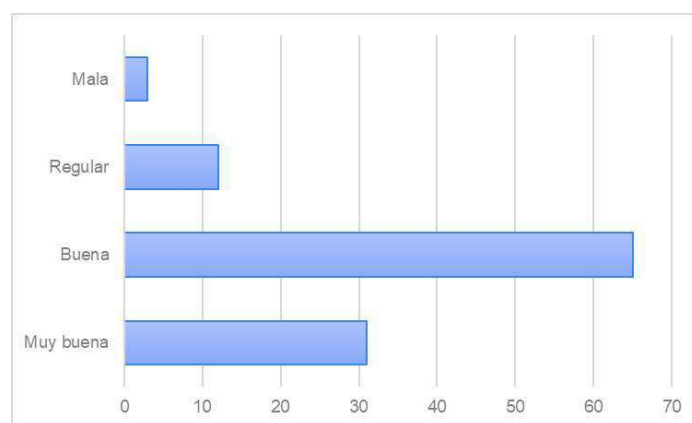


Figura 2: Conectividad a internet en los hogares de los docentes Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Ahora bien, si tomamos las condiciones de trabajo en el hogar identificamos que gran parte de los profesores (44%) tenía tareas domésticas a cargo, y el 54% poseía un espacio en el hogar destinado a las tareas laborales (Ver figura 3).



Figura 3: Condiciones de trabajo en el hogar. Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Podemos inferir entonces, que la mayor parte del profesorado poseía las condiciones materiales mínimas para desarrollar sus prácticas digitales, que no eran provistas por las instituciones educativas. En tanto, la conectividad era percibida como al menos buena (86%), y más de la mitad de los profesores (54%) poseía un espacio físico para desarrollar su trabajo. Sin embargo, estas condiciones tuvieron efectos en la salud del profesorado. Los docentes describen dificultades de diferentes índoles en su salud física frente a esta nueva forma de trabajo desde el hogar. Algunos describen: “tendinitis por el uso excesivo del mouse” (Profesora, 58 años), “aumenté muchísimo de peso y tenía presión en los ojos.” (Profesor, 35 años), “tuve dolores musculares en el esternón, dolores de hombros, vista cansada, dolores de cuello” (Profesora, 38 años).

Desde el traspaso de las clases presenciales a las clases a distancia, los profesores quedaron expuestos a estar varias horas frente a una pantalla electrónica. De acuerdo al equipamiento y mobiliario disponible por cada trabajador en su hogar, podría derivar en problemas posturales, que afectan la tensión muscular, generar dolencias en la columna y hasta repercutir en el sistema nervioso central.

1.2. La construcción metodológica de la enseñanza en la virtualidad

A partir de la educación remota de emergencia la construcción metodológica de la clase es afectada por una doble mediación (Serra, 2006): la del orden simbólico de los medios digitales y la que rige el profesor y la cultura institucional al diseñar la enseñanza.

Desde la dimensión técnico instrumental analizamos las prácticas digitales para el diseño de las situaciones de enseñanza, los modos alternativos de decisión frente a la situación de pandemia y cómo impactó en las formas que adquirió el conocimiento, el tipo de demanda cognitiva-afectiva requerida, el tipo de tarea, entre otros aspectos. ¿Cómo se desarrollaron las clases con los medios digitales? ¿Cómo variaron las decisiones docentes en función de su experticia previa en propuestas virtuales? Emergieron cuatro nudos problemáticos en el diseño de las situaciones de enseñanza: el

tiempo del encuentro sincrónico, la selección y organización de contenidos, los tipos de actividad de aprendizaje y los recursos utilizados para la enseñanza.

1.2.1 El tiempo de la clase

Durante el periodo de pandemia se erigieron nuevas prácticas digitales que trajo nuevos modos de diseñar las clases para la construcción de conocimiento social. Respecto al encuadre de las clases, en la totalidad de las experiencias relevadas decidieron reducir las horas de clases. Los encuentros sincrónicos duraban menos de la mitad del tiempo que las clases presenciales, en algunos casos por solicitud institucional y en otros por decisión individual del profesorado. En este último caso argumentan por la inasistencia y de participación del estudiantado, una profesora detalla: “era una radio, estaba sola hablando” (Profesora, 48 años). Un grupo del profesorado optó por clases sincrónicas semanales y otro grupo hicieron una o dos clases sincrónicas mensuales, combinando con actividades asincrónicas.

Una segunda decisión en el diseño de la enseñanza fue si poner a disposición las clases grabadas. Algunos optaron por poner en circulación los videos de los encuentros, para que sea de utilidad para cuando lo necesiten los estudiantes. Otro grupo de profesores decidieron no grabar la clase, para darle valor como espacio de intercambio y construcción de conocimiento colectivo.

1.2.2 La selección y la organización del contenido

El diseño de las situaciones de enseñanza fue diferente en función de si el profesor tenía experiencia previa con el dictado de espacios de formación a distancia. El grupo de profesores que no tenía la vivencia antecedente de enseñar en la virtualidad identificó que tuvieron la intención de dar lo mismo pero que no pudieron. Uno de ellos enunció “el gran problema fue pensar en igualar las clases virtuales como en espejo con las presenciales.” (Profesor, 57 años). Este colectivo fue anticipando estrategias para favorecer la dinámica de la clase, no exentos de vivenciar incertidumbres de si, el desarrollo de los temas, se ajustaban a la propuesta del espacio curricular. Una profesora expresa: “El desarrollo de los contenidos se pudo concretar. No sabría decirte si con total adecuación y pertinencia, pero siento que pude dar bien los contenidos y que las actividades propuestas fueron interesantes según creo” (Profesora, 47 años).

Por su parte, el segundo grupo del profesorado, que ya contaba con experiencias de enseñanza en la virtualidad, manifestaban mayor seguridad. Y observaron ventajas de la virtualidad como permitir que se responda más rápido en el foro y “con una retroalimentación más puntual. [...] La presencialidad está sobrevalorada en el nivel superior, muchos en la presencialidad dan clases expositivas de tres horas” (Profesora, 44 años).

Ahora bien, más allá de la experticia previa en la enseñanza virtual, ambos grupos identificaron decisiones vinculadas con las operaciones de selección y organización de los contenidos para la virtualidad. Un pequeño grupo de profesores manifestaron no tener que “sacrificar” (Profesor, 47 años) contenidos, mantuvieron la misma selección y organización que en la presencialidad. Otro grupo, reconoció que tuvieron que priorizar contenidos para abordar en la virtualidad y que hicieron una reducción de los conceptos enseñados durante el 2020. Cuando se indagaron los motivos de este recorte, se aludió a varias razones: por demanda institucionales, porque no se contó con la capacitación adecuada para reconfigurar la metodología de la clase y por cuestiones de conectividad. En tanto los estudiantes tenían datos limitados para conectarse a internet, con cual tenían que programarse clases de poco tiempo, para que puedan usar los datos que tenían disponible para todas las materias que cursaban. Al ser un tiempo más reducido de las clases sincrónicas, trajo aparejado un recorte en los temas presentados.

Estas nuevas operaciones de selección en el contexto de la educación remota se percibieron como demandas repentinas y complejas. Para finalizar el apartado, compartimos el testimonio de esta profesora evidencia las sensaciones que se fueron configurando:

Fue difícil priorizar. Todo me parece importante; por lo que me fue complicado, sobre todo en su inicio. No habíamos ni pensado remotamente tener que hacer cursadas virtuales. Fui tomando decisiones a medida que transcurría el año. De haberlo sabido antes; me hubiese puesto a analizar un poco más cada decisión, pero fue la vorágine, la que subsumió las decisiones al priorizar. (Profesora, 32 años)

1.2.3 Las demandas de aprendizaje: tipos de tareas y formato de actividad

Hay una vinculación estrecha entre la construcción metodológica de la clase y la actividad. Esta última es la impulsora de la enseñanza. A través de ella se presenta el contenido y se proponen los desafíos cognitivo-afectivos. Históricamente, las tecnologías que se introdujeron en el formato escolar se han ajustado a su gramática. En el período analizado, algunos profesores buscaron replicar con sus prácticas digitales la construcción metodológica que venían haciendo en la virtualidad. Un profesor describe: “trato de hacer la clase lo más parecido a una clase presencial.” (Profesor, 42 años).

Ahora bien, las prácticas digitales, modifican supuestos básicos de las formas escolares, como son la simultaneidad o el aprendizaje monocrónico (Terigi, 2020), a la vez que tienden a descentralizar las tareas y correr el foco de quien asume el rol docente. Desde estas consideraciones, para la mayor parte de los profesores de la muestra fue una oportunidad de pensar otras metodologías para las clases con nuevas formas de presentar el contenido.

Este sector del profesorado identifica que hubo una transición de estrategias directas, basadas en una conducción directa del profesor (como la exposición), a estrategias indirectas basadas en la conducción indirecta del profesor, centradas en la actividad de quienes aprenden, orientadas por el profesor. Esta modificación en la construcción metodológica conllevó un cambio en las actividades presentadas al estudiantado. Las dinámicas fueron cambiando y se priorizaron aquellas que brindar mayor lugar a la participación, una profesora expresa:

Al principio del año mis clases se guiaban por un *power point* o presentación digital, después lo dejé en segundo plano. Era mejor conversar, hacer otras actividades, y poner la presentación si daba. Lo dejo igual disponible en el *classroom* (Profesora, 42 años).

La clase magistral no fue reconocida como útil para que el estudiantado aprenda Ciencias Sociales en la educación remota. Las prácticas digitales de los profesores reconfiguraron las actividades y los desafíos cognitivos- afectivos propuestos a través de ellas.

Reconocemos la clase escolar como algo dinámico, en movimiento, y la tarea como estructura situacional (Doyle, 1998), que toma sentido en la situación comunicativa, que se desarrolla en contextos y circunstancias determinadas. Sin embargo, nos parece relevante poder describir y analizar qué desafíos cognitivos-afectivos, se desplegaron en los distintos tipos de tarea, y el formato de las actividades desarrolladas en el período estudiado.

Desde la perspectiva de la complejidad, las actividades son un componente que nos permiten ver qué pasa con la vida de la clase (Mazza, 2013). Hay una demanda de aprendizaje que el docente intenta presentar y representar de un contenido. Examinar esta demanda de aprendizaje es nodal para estudiar el diseño de la enseñanza. ¿Qué procesos se propusieron favorecer en el estudiantado? ¿Qué desafíos cognitivos y afectivos se presentaron en las actividades? En este apartado analizamos las actividades planteadas según el tipo de tarea y el formato de la actividad, para delinear las demandas de aprendizaje que se configuraron en la educación remota de emergencia.

Las actividades proponen tareas a los estudiantes para apropiarse de los contenidos y son instrumentos del profesorado para estructurar la experiencia escolar. A continuación, desarrollaremos los tres tipos de tareas que se identificaron en las muestras: de análisis, de opinión y de producción de materiales digitales.

Un primer grupo está compuesto por las tareas de análisis. Durante las clases virtuales se propusieron análisis grupales de productos culturales: memes, videos, dibujos, entre otros. La demanda de aprendizaje implícita fue la aplicación de conceptos teóricos y la argumentación. El desafío cognitivo- afectivo del intercambio grupal favorece el conflicto cognitivo al proponer justificar sus argumentos frente a los pares y al profesorado. De forma asincrónica, se presentaron tareas individuales de análisis de la

bibliografía. La demanda implícita de aprendizaje fue la de reflexionar y reorganizar la información y el desafío cognitivo- afectivo fue el de la comprensión.

Un segundo grupo lo conformaron las tareas de opinión. En los intercambios orales de las clases virtuales se solicitaba de forma individual que expresarán sus impresiones y opiniones sobre lecturas y productos culturales. La demanda implícita de aprendizaje fue la de valorar y poder exponer su consideración frente a los pares y a la docente. El desafío cognitivo-afectivo propuesto se basó en poder expresar criterios y poder hacer un juicio de valor.

Y un tercer grupo lo constituyeron las tareas de producción. Las que se realizaron de forma sincrónica y fueron tanto grupales como individuales. Se solicitó la preparación en clase de documentos compartidos en formato de *power points*, *docs*, entre otros y/o completar murales virtuales.

Así también, hubo tareas de producción grupales e individuales asincrónicas para la producción de materiales más complejos, tales como: un video, una presentación *genially*, una infografía, entre otros. En ambas modalidades la demanda de aprendizaje implícita fue la contextualización, la aplicación y la producción de un material digital. Los desafíos cognitivos-afectivos fueron la selección y aplicación de los contenidos teóricos para la elaboración del producto solicitado.

Además del cambio en los tipos de tareas que se desarrollaron durante el 2020, se produjeron cambios en la forma de poner a disposición el contenido. Con el propósito de sostener la atención hubo un cuarto desafío que fue el de la producción de los recursos para la enseñanza.

1.2.4 El uso de recursos multimedia para la enseñanza

La mayor parte del profesorado manifestó intensificar sus prácticas digitales a partir del 2020. El armado de las clases virtuales puso a todos los docentes en la situación de buscar, producir materiales y utilizar medios digitales para enseñar, para comunicarse, establecer vínculos, recoger evidencias de aprendizaje, retroalimentar y evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

A partir de 2020, comienzan a ocupar en la vida de la clase un lugar más relevante la presencia de recursos centrados en imágenes (memes, fotografías, infografías, videos) y audios (*podcast*, canciones). En las referencias que hicieron los profesores sobre cómo diseñan la enseñanza enunciaron que los incorporaron, para alejarse de la clase expositiva. La gran mayoría de las menciones que se hicieron al rol que tienen estos materiales lo vinculan a la motivación y a la captación de la atención.

Emergieron nuevas demandas al trabajo docente vinculadas a la búsqueda y/o desarrollo y producción de clases, recursos y materiales multimediales para la

enseñanza. El profesorado identificó que el uso de plataformas de comunicación sincrónica, así como la inclusión de intercambios a través de aplicaciones de audio y de las redes sociales se intensificó, y desencadenó que se requirieron nuevos saberes. Sin embargo, algunos profesores identificaron la falta de formación para generar material digital y ordenarlo. La web abre una gran cantidad de posibilidades en términos de información y recursos que van diversificándose y sofisticándose. Por tal motivo, abogamos por una educación de la mirada (Saez, 2020 y Saez e Iglesias, 2023) que fortalezca el conocimiento sobre las tecnologías digitales para estar en condiciones para utilizar los medios con fines efectivamente formativos.

Las instituciones buscaron diferentes formatos de acompañamiento, actualización y profundización dirigidos a los profesores en relación con la producción de materiales digitales para la enseñanza virtual y el uso pedagógico de diferentes aplicaciones disponibles en la web. Son ejemplo de esto: los cursos de Citep (Centro de Innovaciones en Tecnología y pedagogía) perteneciente a la UBA, postítulos del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), equipos de tecnología de los Institutos de Formación.

Los cuatro desafíos que atravesaron las prácticas digitales de los profesores fueron: el tiempo del encuentro sincrónico, la selección y la organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Las decisiones docentes implicadas en el diseño de las propuestas de enseñanza se diferenciaron en función de la experiencia previa en la formación en la virtualidad.

Sin embargo, fue complejo que todos los equipos docentes pudieran configurar sus materias de manera virtual, algunos describen que “fue traumático” (Profesora, 48 años). Se pusieron a disposición, textos, guías, videos y otros materiales como modo de preservar el derecho a la educación de todos. Sólo los profesores que ya venían trabajando parte de su oferta en la virtualidad, percibieron que sus propuestas de enseñanza promovieron aprendizajes significativos, en tanto pudieron centrar el trabajo docente en reformular los recursos multimedia que ya tenían a las particularidades de los estudiantes. Por su parte, los profesores que iniciaron con prácticas digitales en 2020 intentaron repetir lo presentado en la presencialidad.

Se articularon los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes orientados a desarrollar actividades para movilizar el trabajo de los estudiantes. El análisis de desafíos nos permitió ver el intento de superar la clase magistral y dar voz a los estudiantes. El profesorado apela a otro tipo de tareas para movilizar la tarea del estudiantado y evitar que la voz del profesor sea la única.

1.3 La dimensión social

Y, por último, a partir de la perspectiva social analizamos las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en 2020 desde la comunicación, la interacción, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal, entre otras cuestiones que hacen a la trama de la vida social de las clases.

Las prácticas digitales reconfiguraron las formas que adquirieron las interacciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Los profesores destacaban lo valioso de poder dar clases a pesar del aislamiento, sin embargo, manifestaron algunos obstáculos de la virtualidad en las formas de vincularse: “ya no surgen pequeños diálogos que nos permite conocernos, esos que se dan en los pasillos, mientras un estudiante termina antes y van terminando las actividades” (Profesora, 45 años).

Otros de los desafíos que emergieron en la vida social de la clase fue la participación estudiantil. El profesorado lo asocia a la dificultad para generar una ambiente clase, separado del ambiente del hogar de los actores educativos.

El profesorado interpretó lo que sucedía socialmente en la clase virtual según el uso de la cámara y el micrófono. Un sector del profesorado buscó replicar la presencialidad de sus clases y solicitó cámara encendida durante toda la clase y micrófono apagado, que solo se abra tras autorización y pedido del profesor. Un profesor enunciaba: “Micrófonos cerrados, solo se abren cuando se hablan. El estudiante tiene que estar tan presente como en una clase presencial. Es lo mismo. Hay que legislar para que los estudiantes estén con cámara.” (Profesora, 48 años). Otros concedían que si hay baja conectividad prendan la cámara para saludar. Y un reducido sector dejaba el uso de la cámara y el micrófono por parte de la decisión de los estudiantes, a su libre disposición.

En todos los casos relevados el profesorado tenía de forma permanente la cámara prendida y la participación estudiantil se daba en la mayor parte de las veces por el chat. El profesorado valoró de forma positiva la participación estudiantil con la cámara encendida. Las cámaras apagadas provocaron malestar en algunos educadores. Ahora bien, a pesar de que algunos profesores pedían la cámara encendida, no hubo respuestas asertivas. Los profesores perciben varios motivos, por un lado, la carencia de soporte tecnológico, y por otro, la precariedad material desde donde se conectan: “muchas veces los estudiantes no tienen mucho que mostrar de fondo. En el marco de un encuadre digo que queda a disposición si quieren apagar la cámara” (Profesor, 38 años).

El profesorado abrió interrogantes, incluso temores, sobre la atención del estudiantado cuando no tienen la cámara y el micrófono prendido, cuánto siguen las tareas que les proponen.

La mayor parte del profesorado identifica prácticas digitales específicas para sostener lo vincular. En todos los casos el profesorado manifiesta la pérdida de la comunicación con algunos/as estudiantes; los cuales por diversas circunstancias se alejaron del aprendizaje grupal, lo que ocasionó inasistencias reiteradas, desconexión de su grupo etario y abandono escolar (Puiggros, 2020).

La asistencia a las clases virtuales varió de acuerdo a la experiencia. Para algunos se sostuvo el flujo de estudiantes en la virtualidad, para otros descendió. En los casos que identificaban desgranamiento, el profesorado percibió que era por los efectos de la pandemia en la vida de los estudiantes y la falta de recursos tecnológicos (escasa conectividad y dispositivos), en estos últimos casos algunos propusieron hacer clases sincrónicas cada quince días o una vez por mes. Otros profesores optaron por no controlar la asistencia.

Y un último aspecto de la dimensión social fueron los modos en que se configuró la sociabilidad en los procesos de construcción de conocimiento. Para ello analizamos la elaboración de los trabajos grupales. La mayor parte de los docentes manifestó que desarrolló trabajos grupales entre estudiantes (84,8%) que algunos los representan como colaborativos.

Para gran parte del profesorado entrevistado no impactó la virtualidad en la organización de trabajos grupales entre los estudiantes. Sin embargo, identifican que interfirieron cuestiones relacionales, por ejemplo: cuando los estudiantes no se conocían previamente. Otro grupo de profesores propuso trabajos grupales, pero identifica que con menor frecuencia que en la presencialidad. Y, por último, están aquellos profesores que no propusieron trabajos grupales porque aducen que no serían posibles por cuestiones de conectividad y la falta de horarios comunes entre los estudiantes.

Conclusiones

En este escrito se describieron y analizaron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires Argentina. Los datos relevados plantean un escenario complejo para el trabajo docente y para sostener la continuidad pedagógica durante el período de aislamiento. Desde el 2020, hubo grandes modificaciones en las solicitudes al profesorado para sostener el trabajo docente. En pos de evitar el riesgo biológico vinculado al COVID 19, el desarrollo de nuevas prácticas digitales en la actividad docente desde el hogar desencadenó modificaciones en su trabajo, que aumentó los riesgos ergonómicos y sociales. Los datos presentados sobre las condiciones en el hogar convocan a pensar los cambios en el riesgo social (OIT, 2011), en tanto la virtualidad afectó las formas de comunicación en los vínculos humanos, en tanto el trabajo en el hogar se ve afectado por las tareas domésticas a cargo (44%).

Los resultados plantean un escenario complejo para el trabajo docente durante el período estudiado. En coincidencia con otras indagaciones (Meo y Dabenigno, 2020) registramos que se extendió la dedicación horaria de trabajo del profesorado, en un escenario social que presenta diferencias en las condiciones materiales básicas y distintas dinámicas y acompañamientos desde las instituciones educativas.

El uso repentino de medios digitales configuró una reorganización y puesta en acción saberes de distinta procedencia, ascendiendo en relevancia el saber sobre los medios digitales. Estos medios fueron fundamentales para sostener la continuidad pedagógica, desechar el uso de la tecnología no fue una opción, pero hay distintos tipos de elecciones disponibles. Algunos de los factores intervinientes fueron: la falta de formación, las sugerencias institucionales y el apremio por encontrar soluciones.

Ahora bien, la pérdida del contacto físico hizo que los formadores configuraran nuevas prácticas digitales para llevar a cabo sus clases virtuales. Emergieron nuevas formas de interactividad y colectividad, asociada a los usos de los medios digitales en la enseñanza. Identificamos la pérdida de la comunicación con algunos/as estudiantes; los cuales por diversas circunstancias se alejaron del aprendizaje grupal, una disminución de las participaciones en las clases virtuales y una resistencia a prender las cámaras. En gran parte de los casos se interpretó lo que sucedía socialmente en la clase virtual según el uso de la cámara y el micrófono.

La organicidad de la escolaridad presencial se vio interrumpida y con ella la posibilidad de intervenciones docentes elaboradas a partir de la lectura del contexto de clase. Reconocemos un desafío pedagógico vinculado con la modificación de las interacciones entre educadores y estudiantes. Los profesores combinaron sus experiencias previas, cuando las tenían, y las exigencias que la experiencia demandaba. El aprendizaje práctico de los docentes consistió en reorganizar un modelo cognitivo conformado por saberes de distinta procedencia disciplinar (sobre los medios digitales, los de las disciplinas a enseñar, los didácticos, entre otros) en función de las demandas de aprendizaje propuestas.

Consideramos que durante la educación remota de emergencia han primado dos prácticas digitales en el diseño de la enseñanza, según la experticia previa del profesorado. En primer lugar, se aspiró a replicar las formas de enseñanza desarrolladas en las aulas analógicas. En segunda instancia ha permitido profundizar y expandir las estrategias de enseñanza clásicas. Lo incierto del 2020 conectó al profesorado con incertidumbres y miedos, pero también con la curiosidad que invitó a explorar. El escenario eventual de la pandemia convocó a modos alternativos de decisión, a la creatividad de inventar nuevas formas y a la tolerancia de eso que no podemos garantizar. Los cuatro desafíos que atravesaron las decisiones docentes fueron el tiempo del encuentro sincrónico, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Los profesores percibieron el reto de construir propuestas de enseñanza en las que se detenga la atención y el estudio de modo sostenido ante los contenidos que se presentan.

Las actividades propuestas (de análisis, de opinión y de producción) están vinculadas con movilizar la actividad estudiantil para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y también como parte de estrategia de sostenimiento de la atención y el nuevo desafío de sostener lo vincular. En este marco, se seleccionaron y/o produjeron recursos

multimedia con relevancia en lo visual y lo sonoro. Ahora bien, estos desafíos que evidenció la educación remota de emergencia no escapan al diseño de la formación docente en la presencialidad. Solo que en 2020 fueron visibilizados con mayor precisión.

A partir de un análisis posterior a la pandemia, es posible comprender estos resultados de manera integral y prospectiva, lo que brinda oportunidades para el trabajo en la formación docente y permite profundizar en los desafíos de formar profesionales reflexivos en el siglo XXI. El aprendizaje de las prácticas digitales en la formación docente representa un desafío crucial en las sociedades contemporáneas. Siguiendo a Saez y Cappadona (2023), sostenemos que las transformaciones de las prácticas digitales durante la pandemia reconfiguraron las estrategias de enseñanza, incorporando permanentemente el uso del campus virtual, y se reconoció la necesidad de abordar los distintos desafíos afectivos-cognitivos que interpelan a los estudiantes al interactuar con los medios digitales.

Por último, destacamos la exigencia de continuar fortaleciendo las prácticas digitales en los profesorados y en los espacios de formación docente continua. Queda para futuros estudios ahondar en la perspectiva psíquica, para la cual se prevé hacer entrevistas en profundidad para acercarnos a la vida emocional del profesorado, el modo de abordar las ansiedades y frustraciones y temores que se hacen presente en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bravo, Ú. & Dussel, I. (2023). La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula en pandemia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-29. doi: 10.11144/Javeriana.m16.pard
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity. <https://bit.ly/3l5hwE4>
- De Marco, L. y Rodríguez, F. (2023). La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria: Interpelaciones y desafíos en un lazo incipiente. En *Formación de docentes de escuela secundaria Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 257-291). Editorial Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Doyle, W. (1998). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del IICE*. 6 (1), 3-11. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [entrada web]. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuklinski P., Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de*

emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School.

- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos.* EUDEBA.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
- OIT (2011) *¿Qué quieres ser cuando seas grande? Un libro para conocer y comprender el mundo del trabajo.* Manosanta Desarrollo editorial. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_178841.pdf
- Pastré, P. (2021) Aprendizaje y actividad. En *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 205-238) UNIPE Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/investigaciones/did%C3%A1ctica-profesional-y-trabajo-docente-apuntes-te%C3%B3ricos-para-su-an%C3%A1lisis-en-la-formaci%C3%B3n-detail>
- Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las ciencias sociales.* Siglo Veintiuno.
- Puiggrós, A (2020) Balance del Estado de la Educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia* (pp. 71-84). UNIPE Editorial Universitaria
- Saez, V. (2020). Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 65-77. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77>
- Saez, V.; Cappadona, A. P. (2023) La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. *Cuadernos del IICE*, 12, p.13- 18. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/ense%C3%B1ar-y-aprender-con-medios-digitales>
- Saez, V., Cappadona, A. P., & Nemirovsky, L. (2022). Aprender las Cuestiones Socialmente Vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina. *Voces De La educación*, 197-216. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/547>

Saez V., Iglesias A. (2023) (comp). *Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. <http://repositorio.filo.uba.ar:handle/filodigital/16509>

Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.145-154). FLACSO/ OSDE.

Sirvent M. T. (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage.

Presentación al dossier “Contornos narrativos, profesores memorables y autobiografías sensibles”

Luis Porta²
Francisco Ramallo³
Ximena Magalí Virralleal¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/vd7a9rd1b>



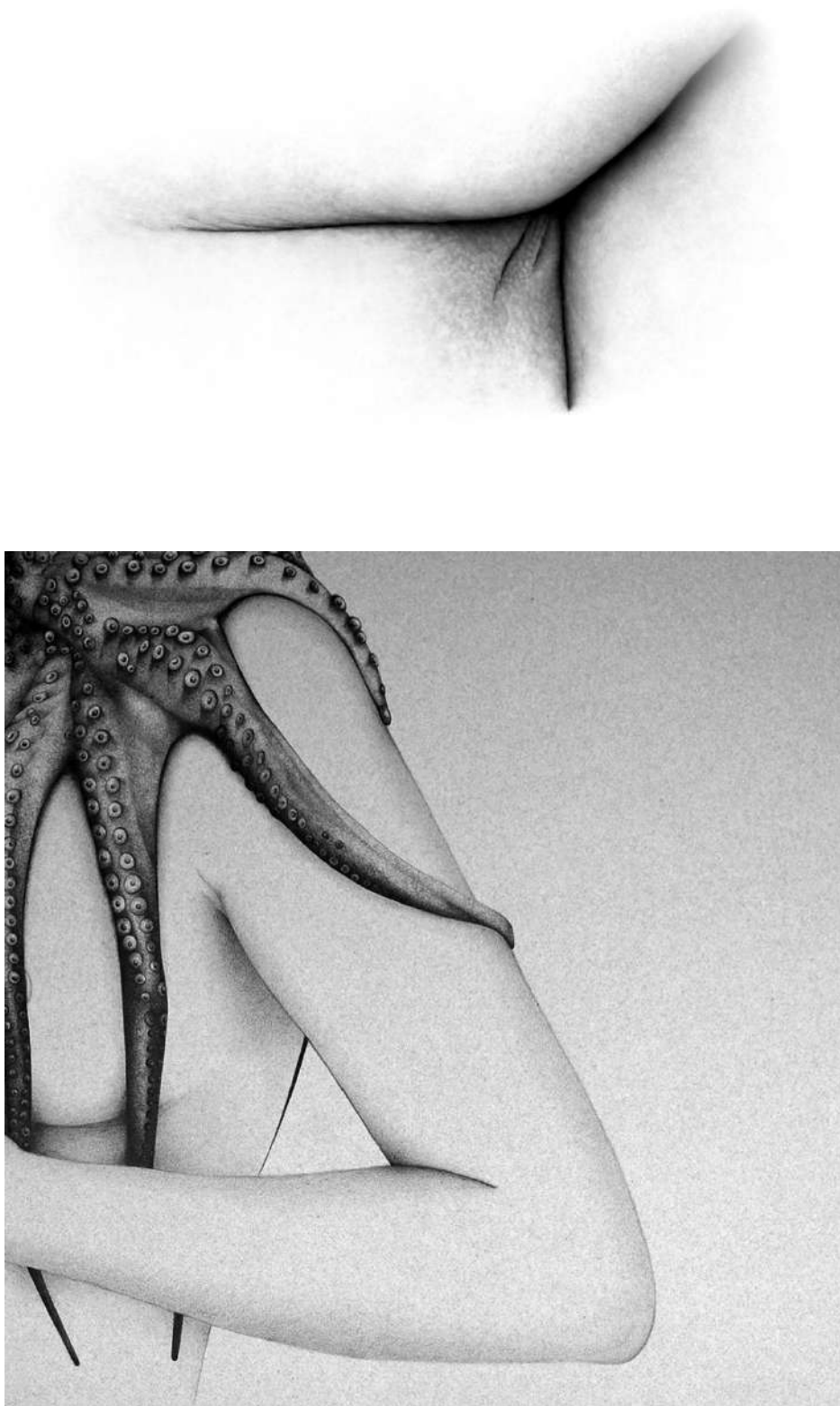


Imagen 1. Dibujos previos, Villarreal (2014).

Como los horizontes que rodean una historia, definidos por la intersección de la memoria y la imaginación, llamamos contornos narrativos a los límites que nos contienen y nos dan forma. Líneas que separan el pasado del presente, el yo del otro, lo real de lo imaginario. Bordes que dan sentido a la experiencia humana, permitiendo que la narrativa se convierta en un reflejo de nuestra condición existencial. A lo largo de más de dos décadas, en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se albergan las tres líneas temáticas que emergen en este dossier. La investigación autobiográfica, los profesores memorables y los registros sensibles, son las tres indagaciones recursivas que este conjunto de textos delimita y actúan como contornos narrativos de nuestras historias.

Al estilo de las olas que barren la costa, erosionando y redefiniendo constantemente la forma de la historia estas tres líneas componen contornos narrativos. Límites que se mueven y se transforman, permitiendo que la narrativa se renueve y se reinvente. Fronteras entre lo dicho y lo no dicho, entre lo visible y lo invisible, entre lo recordado y lo olvidado. Dan forma a la verdad y a la ficción, permitiendo que la narrativa se convierta en un reflejo de nuestra búsqueda constante de significado y conexión. Este nombrar alude a los límites o bordes de una forma, figura o objeto, en las artes definen la forma y la estructura de una composición. En la geografía se refieren a las líneas que conectan puntos de igual elevación en un mapa topográfico. Estas líneas ayudan a visualizar la forma y la elevación del terreno. En fotografía se refieren a la línea que define el borde de un objeto o figura en una imagen. La iluminación por ejemplo puede afectar la definición y la visibilidad de los contornos. En psicología pueden referirse a los límites personales y emocionales que establecemos para protegernos o definir nuestras relaciones con los demás. En matemáticas se refieren a los límites o bordes de una figura geométrica y se utilizan para definir la forma y el tamaño de la figura.

Zambullirnos en las vidas requiere de un compromiso en relación al cambio de escala y la profundidad inédita con que nos disponemos a estar en espera, en un suspenso que difiere las temporalidades y abre el baúl de los misterios sin respuesta y las certezas desalineadas, para permitirnos una experiencia inmanente del mundo, como el aliento que permite ser-con y ser-en. En el GIEEC la docencia es investigada en la comprensión cultural, subjetiva, íntima y erótica que ofrece la narrativa autobiográfica. Más allá de la representación de los sujetos implicados, estos textos reconocen desplazamientos epistémicos respecto del estudio de los profesores memorables que privilegian lo que Luis Porta (2020) llamó la pasión por la enseñanza, instalando el tratamiento de un importante tema para orientar la formación docente a partir de relatos en primera persona, siempre desde una perspectiva situada.

Profesores memorables es una categoría que desde hace más de dos décadas concentra diferentes investigaciones en el GIEEC, que revitalizan al género autobiográfico como epistemología de las ciencias sociales, abriéndose a elementos íntimos y otorgando una mayor credibilidad a las experiencias comunitarias expresadas desde la enunciación personal. Es por ello, que la autobiografía inaugura una transformación en las tendencias intelectuales, poniendo más énfasis en los relatos que en las construcciones sistemáticas, en los casos singulares más que en las estadísticas, en las biografías más que en las monografías, en las descripciones más que en los análisis. Las narrativas en general y la autobiografía en particular funcionan a modo de historia referencial donde la vida es rescatada de los peligros de la abstracción y el anonimato.

En esta línea, no sólo concebimos a la categoría de profesores memorables, dentro de la comunidad académica, si no también en sus contornos y desde el centro de los

territorios donde históricamente este derecho ha sido vulnerado. Visibilizar el trabajo sostenido de resistencia que se llevan a cabo de forma sistemática e interrumpida, donde la *praxis* educativa se enreda con el cuidado colectivo, las redes de afecto y las militancias, en pos de la lucha por el acceso a la justicia social, que sin dudas es la justicia poética, también son vidas que convocan, ocupan y desvelan, vidas que merecen ser narradas. Es en este punto, donde la escritura autobiográfica ya no es vivenciada como un acto privado si no público de interpretación cultural, el cual media entre las memorias y heridas individuales a la vez que colectivas, inaugurando procesos de subjetivación y des-subjetivación de las propias gramáticas identitarias. Desde su carácter performático, la relación pedagógica permite componer un universo que coloca lo íntimo en el centro de la escena y a los vínculos como la salvación de lo bello (Porta, 2021).

Los primeros contornos narrativos se establecen respecto de las investigaciones desarrolladas en nuestro equipo respecto de la categoría profesores memorables. Cuatro textos se hermanan en una indagación colectiva o una genealogía viva que se escribe aquí en cuatro voces actuales del GIEEC. **Jonathan Aguirre**, Director del Departamento de Ciencias de la Educación (en donde se radica nuestro equipo), vuelve a una pregunta iniciática ¿Qué hace a un docente memorable? conjugando polifonías, textualidades y complejidades en el relato de una vida para comprender la relación entre educación, universidad e investigación. Denominada como categoría germinal nos aporta un manifiesto inicial que recoge una extensa trayectoria académica en la que se engloban numerosas investigaciones, tesis y producciones académicas. **María Victoria Crego** expande esa genealogía con una contribución que es una síntesis de su investigación postdoctoral. El valor sensorial irrumpe para pensar con, desde y a pesar de esta categoría analítica. Con ella se posibilita el acceso a experiencias sensoriales que, de otro modo, permanecerán ocultas, permitiendo así un análisis profundo y una reflexión crítica sobre la vida en la educación. Su trayectoria docente, como investigadora y su expresión artística a través del canto destaca la voz como instrumento fundamental en la investigación. En una línea similar y descendente **María Laura Álvarez** presenta su investigación doctoral respecto de los profesores memorables en la educación médica, anclándose en la contextualización que propone dicha indagación en la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En conversación con esta y las dos anteriores contribuciones, **Yaquelina Torres** amplía la lupa en términos de un ambiente narrativo (Mesquita, 2022) que emerge las des-composición del Laboratorio de disección y plastinación anatómica de la de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Los segundos contornos narrativos recorren otras latitudes, aunque los territorios son bien cercanos al GIEEC. Desde Río de Janeiro **Alexandre Da Silva Rosa**, también en la educación médica, nos ofrece una reflexión profunda sobre la ciencia como un espacio de memorabilidad. Frente a la desinformación y las fake news, recupera el valor de los artículos científicos en las agendas de políticas públicas del conocimiento respecto del boom que generó la dolencia del covid-19. Los hallazgos de su estudio bibliométrico sobre esta enfermedad en Brasil ponen límite a los relativismos que las aberturas epistémicas de la narrativa provocan en el GIEEC. Nuestro querido maestro y amigo, **Rui Mesquita** nos obsequia un territorio poético, un manifiesto que narrativamente recupera a la educación en su sentido menos ficcionalizado y pone en tensión las prácticas hegemónicas de mediación pedagógica en el campo educativo heredadas del colonialismo occidental. Le continúan otras tres voces nordestinas, en un provocador análisis sobre las miradas interseccionales para políticas identitarias en las películas

“Scooby-doo” (1969, 2002) y “Velma” (2023). **Dayane Maria Bezerra da Silva, Valdir da Rocha Lima Junior y Thiago Antunes**, desheterosexualizan o queerizan las pautas identitarias de inclusión de personajes mujeres, negros y LGBTQIAPN+. El mirarse a sí mismos como ejercicio de memoria postidentitario y desidentificado es continuado por **Rossana Godoy Lenz y Francisco Ramallo**, que exploran la relación entre vida, muerte y educación para conversar entre ambos lados de la cordillera de los Andes. Los contornos narrativos actúan no como un final, sino como una transformación. A través de las investigaciones-vidas, se cuestiona la linealidad de la existencia y se reivindica la memoria como un tejido de afectos que sostiene la presencia en la ausencia. Recogiendo las experiencias de las redes investigaciones-vidas su contribución es memorable para combatir la falsa noción del olvido. Entre esas conversaciones entre el GIEEC y la Universidad de La Serena en Chile, **Mariana Martino** (primera graduada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de nuestra casa de estudios) escribe un exquisito apunte de su tesis que afirma una potente categoría, inter-biografías, y que performativamente anuda los contornos narrativos de estas cinco contribuciones. En ese sentido, narrando su investigación-vida en pandemia acerca a todas estas experiencias entre sí.

Los terceros contornos narrativos se alojan en Descomposiciones.lab, el laboratorio de las artes, educaciones y narrativas que creamos en diciembre de 2023 en la Facultad de Humanidades como extensión y continuidad del GIEEC. Los seis textos amplían significativamente el espectro de la investigación autobiográfica con registros sensibles que expanden el conocimiento válido y relevante en el ámbito académico. **Claudia Blanco** presenta *Sutiles metamorfosis*, una poderosa reflexión respecto de su modo de investigar en las ciencias sociales con una conversación que con-mueve. Provocador y ambiental, el texto de **María Alejandra Estifque** da cuenta de una autobiografía performática que lúcidamente se titula “Aún queda mucho género por cortar” y que evoca al cuerpo como creación. Con su voz la performance, tanto en el vestuario, los gestos y las acciones, se convierte en una forma de expresar y desafiar las identidades de género. Reconociendo el potencial subversivo de la educación las formas en las que se afecta el conocimiento en ambos textos plantean la urgencia del paisaje. **Mariana Asensio** hace de la temporalidad una condición pura para pensar la infancia y al mismo tiempo un desafío para detenerse en imágenes que se nos aparecen una y otra vez para volver a nombrar nuestras experiencias docentes. Su breve y contundente artículo forma parte de los recuerdos que anidan en ella y que **María Laura Galasse** continúa en un trazado en el que nos hace sonreír en su complicidad de ir por lo importante. Las autobiografías lúdicas que comparte están en relación directa con las opciones de apropiarnos de los mundos en los que vivimos. La unidad con la tierra y el amor emergen como una lente para detener el extractivismo de nuestra representación, la vigorosa contribución que **Julieta Paladino** nos comparte hace del activismo una respuesta que reapropia nuestros cuerpos en la ficción capitalista. Finalmente, en nuestro texto *Autorretratos* **Ximena Magalí Villarreal, Luis Porta y Francisco Ramallo** ofrecemos una aseveración de las artes en la descomposición de la autobiografía y de estos contornos narrativos.

Entre estos bordes y límites, temporales, espaciales, emocionales o conceptuales, quedamos atentos a sus lecturas y sus otros modos de comprensión. Los valoramos como estructura que incluye el comienzo, el desarrollo y el final de una nueva historia para el GIEEC. Estos contornos narrativos ayudan a contextualizar, una memoria que des-identifica patrones y que presenta a la investigación en educación con sensibilidad artesana, asumiendo no sólo la función referencial del lenguaje sino sobre todo la

función poética que entrelaza la experimentación del sentido sin tener que demostrar en todo momento la verificación factual de lo que es afirmado. Esta posición nos ha permitido hacer y ser lo que no es esperado. Comprometidos con los tiempos que corren, donde las certezas enmudecen y las incertidumbres devoran y desbordan, entendemos central reivindicar el carácter de la educación como un derecho humano universal y a los/as trabajadores/as de la cultura, como agentes fundamentales para la construcción de experiencias que posibilitan entramar las vidas de las aulas, con lo que sucede más allá de ellas. Difuminar los límites disciplinares y abrazar las interepistemes que no queremos olvidar.

Referencias

Mesquita, Rui (2022) *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata, UNMdP.

Porta, L (2021) *La expansión biográfica*. Buenos Aires, UBA Tomo 5 Colección: Narrativas, Autobiografías y Educación.

Notas

¹ Ayudante graduada del Laboratorio de Narrativas, Artes, Educaciones, Descomposiciones.lab, FH-UNMdP y miembro del GIEEC. Doctoranda en Educación (UNR), Profesora Universitaria en Ciencias de la Educación (UNMdP), Profesora de Artes Visuales con orientación en grabado y arte impreso, Diseñadora Gráfica y Técnica en fotografía (Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro), Coordinadora de la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH). Correo electrónico: magalivillarreal@gmail.com

² Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación y Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

³ Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

¿Qué hace a un docente memorable? Polifonías, textualidades y complejidades en el relato de una vida

What Makes a Teacher Memorable? Polyphonies, Textualities and Complexities in a Life Story

Jonathan Aguirre¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/mpsr01kuq>

Resumen

Quienes nos dedicamos a la enseñanza en diversos niveles educativos nos interrogamos cotidianamente sobre nuestro oficio. Aun cuando en los discursos públicos la tarea docente es puesta en cuestión, quienes la desplegamos diariamente, nos ocupamos de que ésta sea actualizada, innovadora, empática, rigurosa y de calidad. La pregunta que inicia el trabajo apunta a un interrogante que también en ocasiones nos hacemos quienes acompañamos en la tarea de educar-se/nos. ¿Qué hace a un docente memorable? ¿Qué rasgos tiene un docente que es elegido por sus estudiantes, por sus pares, por las autoridades o, simplemente por su modo de instalarse en el campo educativo que lo hace memorable? Adentrarnos en la vida de profesores memorables es adentrarse a una polifonía de relatos, a una variedad de textualidades y a un cúmulo de experiencias sensoriales y afectivas que constituyen las prácticas de enseñanza y le otorgan sentidos potentes para que se despliegue en los diversos contextos educativos contemporáneos. Aquí, y en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) la docencia es investigada en la comprensión cultural, subjetiva, íntima y estética que ofrece la narrativa autobiográfica. Concretamente compartimos algunas pistas que hacen a la memorabilidad de una vida y a la complejidad de narrarla. Narrar sus vidas, visibilizarlas en el debate público es un imperativo ético, un aporte investigativo necesario y una obligación política urgente.

Palabras clave: políticas educativas; investigación narrativa; escuela pública; derecho a la educación.

Abstract

¹ Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Asistente del CONICET Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y co-director del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) FH-UNMdP. <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545> E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Those of us dedicated to teaching at various educational levels question our profession daily. Even though in public discourse the teaching task is questioned, those of us who carry it out daily are concerned that it is updated, innovative, empathetic, rigorous, and of quality. The question that initiates this work points to an interrogation that we also occasionally make when we accompany the task of educating ourselves/others. What makes a teacher memorable? What traits does a teacher have that is chosen by their students, by their peers, by the authorities or, simply by their way of establishing themselves in the educational field that makes them memorable? Delving into the lives of memorable teachers is to delve into a polyphony of stories, a variety of textualities and a wealth of sensory and affective experiences that constitute teaching practices and give them powerful meanings to be deployed in various contemporary educational contexts. Here, and within the Group of Research in Education and Cultural Studies (GRIEC), teaching is investigated in the cultural, subjective, intimate and aesthetic understanding that autobiographical narrative offers. Specifically, we share some clues that contribute to the memorability of a life and the complexity of narrating it. Narrating their lives, making them visible in public debate is an ethical imperative, a necessary research contribution and an urgent political obligation.

Keywords: educational policies; narrative research; public school; right to education.

Introducción

En el marco del presente dossier presentamos un texto que tiene por objetivo recuperar la condición memorable de la docencia desde sus coordenadas biográficas y narrativas. Al igual que Ricoeur (2006) y que Arfuch (2018) asumimos que toda vida es narración y toda narración se edifica desde lo biográfico. Somos cuerpos narrados y vidas biografizadas constantemente (Porta, 2021). La docencia, por tanto es biográfica toda vez que aparece germinalmente en nuestras trayectorias, se construye desde las marcas vitales de nuestro existir y se despliega porque encontramos en ella sentidos y significados que nos invitan a salir de nosotros mismos para acompañar la vida de quien se está formando en los diversos niveles educativos.

Aun cuando en los discursos públicos la tarea docente es puesta en cuestión, quienes la desplegamos diariamente, nos ocupamos de que ésta sea actualizada, innovadora, empática, rigurosa y de calidad. La pregunta que inicia el trabajo que presentamos apunta a un interrogante que también en ocasiones nos hacemos quienes acompañamos en la tarea de educar-se/nos. *¿Qué hace a un docente memorable?* ¿Qué rasgos tiene un docente que es elegido por sus estudiantes, por sus pares, por las autoridades o, simplemente por su modo de instalarse en el campo educativo que lo hace memorable? Acercarnos a esas respuestas puede brindar algunas pistas didácticas, pedagógicas, éticas y estéticas enriquecedoras para quienes se están formando en la actualidad en el oficio docente o para quienes lo llevan a cabo desde hace tiempo. Adentrarnos en la vida de profesores memorables es adentrarse a una polifonía de relatos, a una variedad de textualidades y a un cúmulo de experiencias sensoriales y afectivas que constituyen las prácticas de enseñanza y le otorgan sentidos potentes para que despliegue en los diversos contextos educativos contemporáneos. Zambullirnos en las vidas, en efecto, requiere de un compromiso en relación al cambio de escala y la profundidad inédita con que nos disponemos a indagar el objeto de estudio por fuera de las directrices de la ciencia moderna experimental.

Aquí, y en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) la docencia es investigada en la comprensión cultural, subjetiva, íntima y estética que ofrece la narrativa autobiográfica (Porta, Yedaide y Aguirre, 2014; Porta y Martínez, 2015a; b; Porta, Aguirre y Bazán, 2017; Porta y Alvarez, 2018; Martínez y Yedaide, 2018; Porta, 2015, 2021; Ramallo y Porta, 2022; Crego, Ramallo y Porta, 2023; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). No descartamos la inscripción de los sujetos en un medio social dado, pero dicha inscripción macrosistémica la asumimos biográfica y en permanente dinamismo (Aguirre y Porta, 2023). Concretamente en este trabajo compartimos algunas pistas que hacen a la memorabilidad de una vida y a la complejidad de narrarla. Nos centraremos en retazos y experiencias de memorabilidad de la vida de Luis Porta².

Las razones que encuentran al Dr. Porta como uno de los memorables de nuestro grupo³ radican en la importancia de su vida personal y profesional destacada por sus estudiantes y sus colegas, su extensa trayectoria en el campo educativo nacional e internacional como docente, investigador, gestor y formador. La memorabilidad de Luis viene dada a partir de su particular modo de instalación en la vida de quienes se topan con la suya: una forma de enlazar y construir mundos afectivos y afectantes que hace que se presencia en el devenir de nuestros itinerarios vitales sea más hospitalaria y habitable. También es significativa la huella que ha dejado y deja en el propio campo de formación e investigación en educación, principalmente sus aportes teóricos, epistémicos, políticos y metodológicos en el ámbito de la educación superior. El valor de su vida, en tanto docente universitario, inunda también las instituciones que ha transitado, los vínculos que ha forjado y los proyectos que ha construido constante y permanentemente. Una memorabilidad que no sin tensiones y complejidades, se forja al calor de características centrales de la categoría: generosidad, empatía, cuidado y erudición (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023).

Comprometidos con los tiempos que corren, donde las certezas enmudecen y las incertidumbres devoran y desbordan, entendemos central reivindicar el carácter de la educación como un derecho humano universal y a los trabajadores de la cultura, como agentes fundamentales para la construcción de experiencias que posibilitan entamar las vidas de las aulas, con lo que sucede más allá de ellas. Narrar sus vidas, visibilizarlas en el debate público es un imperativo ético, un aporte investigativo y una obligación política.

Una categoría germinal del GIEEC

Profesores memorables es una categoría que desde hace más de dos décadas concentra diferentes investigaciones en el GIEEC, que revitalizan al género autobiográfico como epistemología de las ciencias sociales, abriéndose a elementos íntimos y otorgando una mayor credibilidad a las experiencias comunitarias expresadas desde la enunciación personal (Porta, Yedaide y Aguirre, 2014; Porta y Martínez, 2015a; b; Porta, Aguirre y Bazán, 2017; Porta y Alvarez, 2018; Martínez y Yedaide, 2018; Porta, 2015, 2021; Ramallo y Porta, 2022; Crego,

² El Dr. Luis Porta ha sido director del GIEEC desde su creación en el año 2003. En el libro *Pasiones; Luis Porta*, se recupera su memorabilidad como docente universitario, investigador, gestor, formador de recursos, evaluador y tantas inscripciones que hacen a la profesionalidad de Luis que abona a esa memorabilidad definida anteriormente. Actualmente es Investigador Principal del CONICET, docente titular regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades- UNMdP y Secretario de Investigación y Posgrado de la misma unidad académica.

³ Otros profesores memorables participantes de nuestras investigaciones son Roberto Kuri (2015), Cristina Piña (2015), Cecilia Colombani (2018), Juan Manuel Escudero (2021); José Solla (2022).

Ramallo y Porta, 2023; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). Es por ello, que la autobiografía inaugura una transformación en las tendencias intelectuales, poniendo más énfasis en los relatos que en las construcciones sistemáticas, en los casos singulares más que en las estadísticas, en las biografías más que en las monografías, en las descripciones más que en los análisis. Las narrativas en general y la autobiografía en particular funcionan a modo de historia referencial donde la vida es rescatada de los peligros de la abstracción y el anonimato (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023).

La conceptualización, ya clásica, de profesores memorables, como categoría natural de las investigaciones, hace referencia a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar, o bien se han convertido en referentes del campo por su trayectoria, sus valores y su profesionalismo. En otras palabras, los profesores memorables se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos y las altas expectativas que poseen para el progreso educativo de aquellos. Los profesores estudiados por el GIEEC desde hace 20 años reflexionan sobre la epistemología y la teoría de sus disciplinas, definen estilos de enseñanza basados en la argumentación, el análisis de textos y autores, la problematización del contenido, la explicitación de la propia postura estableciendo diálogos con otras y la promoción del pensamiento crítico (Álvarez,

Porta y Sarasa, 2010; Flores y Porta, 2021; Porta, Aguirre y Bazán, 2017).

Ahora bien, a partir de las nuevas indagaciones realizadas por el GIEEC y las expansiones que el campo biográfico, autobiográfico y narrativo atestigua desde hace varios años es que la definición de profesores memorables se ha complejizado sumando a los atributos antes mencionados nuevas dimensiones vitales y profesionales. En esta línea, no sólo concebimos a la categoría de profesores memorables, dentro de la comunidad académica, si no también en sus bordes y desde el centro de los territorios donde históricamente este derecho ha sido vulnerado (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023). Visibilizar el trabajo sostenido de resistencia que se llevan a cabo de forma sistemática e interrumpida, donde la praxis educativa se enreda con el cuidado colectivo, las redes de afecto y las militancias, en pos de las lucha por el acceso a la justicia social, que sin dudas es la justicia poética, también son vidas que convocan, ocupan y desvelan. Vidas que merecen ser narradas. Es en este punto, donde la escritura autoetnográfica ya no es vivenciada como un acto privado sino público de interpretación cultural, el cual media entre las memorias y heridas individuales a la vez que colectivas, inaugurando procesos de subjetivación y des-subjetivación de las propias gramáticas identitarias. Desde su carácter performático, la relación pedagógica permite componer un universo que coloca lo íntimo en el centro de la escena y a los vínculos como la salvación de lo bello (Porta y Yedaide, 2017).

En efecto, profesores memorables es una categoría que desde hace más de dos décadas concentra diferentes investigaciones en el GIEEC y que la Colección Pasiones profundizó. Se funda en la importante decisión político-metodológica, ya longeva, de adoptar el enfoque autobiográfico-narrativo– hoy complejizado de múltiples formas– con el afán de no mutilar las profesiones de las vidas en las cuales anidan sus sentidos.

En esa línea, la investigación valora nuestras experiencias en el movimiento que la revitalización del género autobiográfico en la epistemología de las ciencias sociales ha experimentado, al abrirse a los elementos íntimos y otorgar una mayor credibilidad a las experiencias comunitarias expresadas desde la enunciación personal. Por ello, la autoetnografía y autobiografía han encontrado un contexto idóneo en la transformación de las

tendencias intelectuales en las ciencias sociales, que han puesto más énfasis en los relatos que en las construcciones sistemáticas, en los casos singulares más que en las estadísticas, en las biografías más que en las monografías, en las descripciones más que en los análisis. Las narrativas en general y la autoetnografía en particular funcionan a modo de historia referencial, en la cual el individuo real es rescatado de dichos peligros de abstracción y anonimato. Desde allí se entiende a la escritura autobiográfica no tanto como un acto privado de escritura del yo, sino como un acto público de interpretación cultural; de hecho, resulta absolutamente necesario revitalizar su potencia más allá de la individualidad. Al ser un género referencial y creativo a la vez, esta escritura puede mediar entre la esfera privada y la pública, la memoria individual y colectiva, la identidad y la alteridad. Es por ello que la consideramos un modo privilegiado de acceso a formas tanto personales como colectivas de subjetividad en contextos culturales cambiantes.

En nuestra comunidad, esto nació hace ya varios años para ir más allá de la representación de los sujetos implicados; el trabajo con lo que la comunidad (local, regional, internacional) hoy reconoce como “profesores memorables” exigió desplazamientos que privilegiaron lo que Porta (2015) llamó la pasión por la enseñanza, instalando el tratamiento de un importante tema para orientar la formación docente a partir de relatos en primera persona y fuertemente anclados en los contextos que habitamos. Como significaciones performáticas, estas narrativas están inscriptas en relaciones sociales que permiten ubicarnos con el cuerpo en el centro de una relación pedagógica (Porta y Yedaide, 2017). Las biografías de docentes excepcionales o extraordinarios nos han colaborado a reconocer experiencias y vivencias fuertemente motivadoras de las pasiones docentes. En esta perspectiva los afectos ganan protagonismo y vienen a cuestionar la relativa abundancia o deficiencia de las diversas prácticas académicas de interpretar –para contra-interpretar, como propuso Susan Sontag (1984). La construcción de la condición biográfica (Arfuch, 2018) se afilia a estas inclinaciones anti-academicistas ya que, la intimidad es su dimensión estructurante. Zambullirnos en las vidas autonarradas también requiere un compromiso en relación al cambio de escala y la profundidad inédita con que nos disponemos a estar en espera, en un suspenso que difiere las temporalidades y abre el baúl de los misterios sin respuesta y las certezas desalineadas, para permitirnos el deber de inmersión en la vida.

Como hemos sostenido en los últimos tiempos, la investigación biográfica y autobiográfica en las ciencias sociales ha consolidado no sólo formas de hacer y sentir, sino también de ser investigación. Los movimientos que se producen en términos teórico-epistemológicos e instrumentales-metodológicos dan cuenta de nuevas proyecciones de sentido en favor de recuperar aquello que sensible y sensitivamente conforma la condición biográfica. La intimidad como bioestética de lo cotidiano (Porta, Aguirre y Ramallo, 2023), como forma especial de recuperar la belleza de lo particular, como ejercicio de re-territorialización y de comprensión de la vida común enlazan la espesura del tiempo narrado en una necesaria inmersión: los paisajes atávicos. Estos, como movimientos audaces, como ensamblajes metodológicos puestos en juego, interrogan la propia narrativización del yo investigador y la construcción del sentido. Narrativas que se vuelven marcas, a partir de las cuales se reflejan experiencias biográficas.

La condición íntima de la vida ha sido una condición histórica y deliberadamente olvidada por la ciencia moderna (Delory Momberger, 2009). A partir de estas investigaciones podemos recuperarla, abordando al mundo desde una bioestética de lo cotidiano centrada en los sujetos y en sus experiencias sensibles. Este es un movimiento tan sutil como imprescindible: re-componer la investigación educativa con esa percepción de los gestos vitales amplifica la

condición de humanidad en un mundo erosionado y necesitado de pequeñas-grandes historias que busquen y encuentren otros sentidos para la vida. La investigación narrativa (auto) biográfica se nos ofrece como refugio y como pasaje; nos remite a re-sentir formatos y ontologías de investigación que condensan vidas, acciones y prácticas de sujetos que pugnan por vidas sensibles. Contar emerge así como tecnología potenciadora de justicia narrativa y pulsión a co-componer nuevos mundos sensibles y necesarios para la vida común. La intimidad es potenciadora de ese movimiento (Aguirre, Proasu, Ramallo y Yedaide, 2023).

Metodologías en una vida memorable

Los ensamblajes metodológicos que se producen en las investigaciones biográficas están constituidos por múltiples registros textualizados de la experiencia de los sujetos participantes—así como la manera en la cual la entrevista, devenida en conversación, asume, al menos en el seno del GIEEC, la categoría de ensamblaje (DeLanda, 2021). Al estilo de las *mamushkas* rusas, la conversación biográfica es parte integral de un ensamblaje metodológico mayor pero, al mismo tiempo, alberga en sí misma su propio ensamblaje.

La conversación biográfica también se configura en un particular *gesto íntimo* (Jullien, 2016). Al igual que sucede con la categoría de ensamblaje, por lo expuesto en el devenir del escrito, la conversación biográfica tal y como la abordamos aquí propicia las condiciones necesarias para que emerja la intimidad de la vida de los sujetos y, con la misma intensidad, se vuelve ella gesto íntimo. La conversación, así entendida aparece, estéticamente, como una suerte de vientre para que anide en ella la condición de intimidad, y en el mismo instante que ello se produce, se transforma en gesto concreto de esa intimidad. La instaure, le permite re-existir (Lapaujade, 2018). La conversación trae consigo intencionalidad de encuentro y la necesidad de un *yo* narrador y de un *tú* que participa en esa narración con la escucha y la resignificación de lo escuchado. Cuando esas condiciones materiales y simbólicas acontecen, lo íntimo adquiere sentido en “(...) ese elemento o ese medio donde un yo se despliega y se exterioriza, pero sin forzarse, sin pensarlo –lo que en verdad significa efusión. Lo que entonces nos hace descubrir lo íntimo, [...], no es nada menos que aquello que de golpe, por la posibilidad que abre, desbarata la concepción de un Yo-sujeto bloqueado en su solipsismo [...] Nos será preciso avanzar más dentro de lo que no dudaremos en llamar lo inaudito de lo íntimo, tanto más inaudito en la medida en que es discreto, para abrir con nuevo impulso, siguiendo ese hilo, un camino hacia lo humano y hacia la moral, sondeando el nosotros que esto nos descubre (Jullien, 2016: 27).

El trabajo de campo de esta investigación biográfica y autobiográfica ha sido, precisamente, testimonio de intensidad y complejidad. Desde el inicio, ni bien comenzamos a soñar y proyectar el trabajo, advertimos que la vida que nos proponemos narrar se presentaba desbordantemente apasionada. Podríamos ubicar el inicio de esta travesía en agosto del 2022, cuando nos reunimos a cenar en la casa del docente memorable. Nos habíamos propuesto llevar al encuentro dos objetos que marcaban o intentaban resumir nuestro vínculo con el amigo, con el maestro. A partir de estos objetos y lo que la propia charla fue suscitando, quedamos implicados en una primera conversación biográfica y autobiográfica en profundidad a partir de la cual pudimos comenzar a esbozar los iniciáticos borradores de la cartografía vital del protagonista de la obra. Un encuentro que tuvo emoción, afecto, risas, lágrimas y que marcó, en gran medida, las proyecciones del libro que aquí presentamos.

A partir de allí se concretaron varias entrevistas biográficas con el Dr. Porta realizadas individualmente por miembros de la comunidad académica que con él integramos. Las mismas se realizaron espaciadas en el tiempo y con diversas profundizaciones a partir de los pasajes biográficos que, o bien el propio docente memorable iba narrando, o bien surgían de los otros registros e instrumentos que estábamos poniendo en juego en la investigación.

En paralelo a estas conversaciones fuimos relevando diversas tipologías narrativas y textualidades que daban cuenta de diversos momentos–marcas–de la vida de Luis Porta. Algunas han sido sugeridas por él mismo; otras recuperadas a través de amigos, colegas y familiares. Dichos registros textualizados se han hecho lugar en el devenir de la investigación, acompañando la escritura y co-componiendo con ella los diversos paisajes vitales del trabajo más general de indagación.

La complejidad e intensidad de la vida de nuestro memorable también inspiró el llamado de las otras muchas voces que participaron de la investigación. Hubo un viaje, un encuentro con familiares que se nos presentó como una sutura afectiva y amorosa, regalándonos escenas de una infancia apacible, cuidada, preciada. Un niño deseado, soñado casi; una familia que ha sido capullo de ternura, de honores y virtudes, y que habla de Luis con profunda emoción y orgullo. Ese viaje a 9 de julio, en la provincia de Buenos Aires–que quiso ser también una expedición a La Niña, el pueblo natal de Luis a unos pocos kilómetros– nos transformó como investigadores narrativos biográficos y autobiográficos. Esa inmersión vital significó para todo el equipo un ingreso rotundo al mundo íntimo de la infancia de Luis, no sólo desde los relatos de sus seres queridos y familiares más cercanos, sino desde la experiencia de habitar esos mismos espacios en donde sucedieron los hechos y reconocer–en el propio cuerpo, en el sentir– la inscripción territorial (afectiva, afectante) de las marcas biográficas de aquellos inicios vitales.

El equipo de investigación realizó entrevistas a los tíos de Luis, sus primas, sus sobrinas, su hermana y su maestra del jardín de infantes, la señorita Cristina. Sentimos que allí se inauguraron el carácter y la singularidad de la indagación, sellada en la continuidad de esta composición biográfica en la vuelta a Mar del Plata y la amplificación de la narrativa a partir de otras gentes, parientes más contemporáneos de Luis.

Al retorno del viaje se produjo la entrevista primera– a su hijo, Octavio. No ha sido la primera conversación cronológicamente, pero es sin duda aquella para la cual se reserva el sentido primordial de la unión trascendente entre ambos. También a nuestra vuelta y en Mar del Plata realizamos entrevistas en profundidad a otras primas del docente memorable. Todo el proceso ha sido aprendizaje, también, del modo en que la investigación biográfico-narrativa toca las fibras más íntimas de la vida de unas personas.

Lo decíamos antes: la vida de Luis, en tanto docente memorable, ha exigido desde el primer momento una reconstrucción a la medida de la complejidad, la intensidad y la pasión de su ser en el mundo. Y también en la escala inmensa de las resonancias que ha gestado.

De allí que también entraron voces a la investigación que provienen de esa otra familia que se ha construido Luis al paso, mientras iba acuñando escenarios para practicar la docencia, la investigación y la gestión⁴. También se escucharon en el trabajo de campo las historias de

⁴ De estos otros parentescos llegan las narrativas de Alicia Camilloni, Cecilia Colombani e Isabel Molinas– reconocida maestra y mentora de Luis la primera; docente memorable cuya vida y dichos han nutrido la imaginación de toda nuestra comunidad durante los últimos quince años la segunda; especial compañera de aventuras estéticas, sensibles e intelectuales la tercera.

amigos, colegas, becarios, tesisistas de la Universidad, quienes respondieron amorosamente a la invitación de enviar una narrativa que pudiese condensar, según sus pareceres y experiencias, el vínculo que los une con nuestro memorable. Se trata de más de treinta microrrelatos, algunos ilustrados con fotografías e imágenes, de las personas que han deseado estar presente en este proceso y que para el propio Luis se configuran en parte integral de su vida. Hay (otros) estudiantes, también, de Ciencias de la Educación, que enviaron a Luis unas postales-símbolos de esa trama estético-afectiva-intelectual-erótica que ha llegado a signar a nuestra comunidad. La investigación culmina con la palabra del propio Luis, no como un cierre sino como un gesto amoroso que avala el intento siempre utópico de capturar imágenes de una vida. Nos trae su propia voz para que nuestra conversación continúe, en un gesto que conjuga amistad, reconocimiento y voluntad de no dejarnos solos.

Pasajes narrativos

Toda vida merece ser narrada. Es justo y necesario narrativizar vidas memorables porque toda vida es memorable para quien se anima a reconsiderarla biográficamente. En los últimos años, en el seno del GIIEC la categoría de memorabilidad ha implosionado porque expande sentidos que son universales pero al mismo tiempo situados en un ser y estar territorializado (Despret, 2022). “El relato biográfico no es solamente un recurso metodológico; es una apuesta ontológica y política por resignificar las experiencias vitales de los sujetos (...) la empatía que moviliza la acción solo puede despertarse cuando se ponen en juego también los guiones de la propia historia, tatuados en la memoria, recuperados al auxilio de una educación como las más humana de las actividades” (Porta y Yedaide, 2017:43). A continuación algunas pistas de la memorabilidad de Luis Porta. Los retazos narrativos compartidos zigzaguean entre docencia, investigación, gestión y formación. Pasajes autobiográficos y registros de colegas, estudiantes y tesisistas componen una polifonía narrativa que devela dimensiones del ser memorable.

“Me reconozco como un buen escuchador y contador de historias. Me encantan las historias y me gusta mucho contarlas. *Soy curioso*. Me interpela el mundo. Me pregunto por todo. Leo mucho de muchas cosas. *La literatura y el arte en todas sus formas me pueden. Es la entrada a nuevos mundos. Si bien hago un ejercicio que tiene que ver con esta profesión*. No pienso a la investigación o a la docencia separada de la vida. Ambas tienen que ver con una búsqueda biográfica, con exploraciones de sentidos en el mundo, no tanto del oficio del investigador sino de lo que yo soy, siempre haciendo lugar, componiendo parentescos, no dejando a nadie atrás. Una posición afectiva y afectante de cómo ver, cómo sentir, cómo hacer mundos y cómo componer nuevos y futuros a partir de ellos” (Luis, conversación biográfica, agosto del 2022)

“*Disfruto mucho dar clases*. Desde siempre. Es como alistarme para un escenario teatral. Una obra que requiere mi mejor versión. (...) Yo vuelo cuando doy clases. Y esas clases que bueno, hoy parecerían ser muy antiguas, muy magistrales o muy numerosas, me proyectan a lugares mágicos. Me encanta prepararlas, imaginarme escenarios posibles, lecturas que vengán a dialogar con lo que estoy proponiendo. Me entusiasma la pregunta de los estudiantes, el incidente crítico que me vuelve al eje de la clase o me descoloca....Yo creo que disfruto más de prepararlas que de darlas. Y algo que me enseñó una grande como Edith Litwin, una de mis maestras sin duda, es volver al metanálisis de la clase. Plegar el encuentro una vez desplegado es central en mi disposición didáctica. Que los estudiantes vean, comprendan la toma de decisiones constante del docente me ocupa y me preocupa siempre” (Luis, conversación biográfica, agosto del 2022)

“Mi relación con la universidad es intensa porque creo que la opción por la docencia y la investigación en la Universidad pública es una opción política también. Todo es opción política. Implica una posición que tiene que ver con la democratización del ingreso al nivel superior, la permanencia, el egreso y eso va tomando diferentes rasgos de acuerdo al momento. Pero la Universidad es el espacio para discutirlo y problematizarlo. La Universidad es el espacio de lucha para lograr mayores reivindicaciones” (Luis, conversación biográfica, agosto del 2022)

“Si podemos trabajar con amigos, producir con amigas, me parece que ahí es donde opera lo contrario a lo que estaríamos acostumbrados en el trabajo académico, donde quizás la gente se guarda lo que hace, no comparte lo que escribe, esconde los temas. Yo voy a una librería compro libros para la gente del grupo y los traigo. Y les puede interesar más o menos. Otro viene y me trae a mí... yo creo que ese es el formato de trabajo. Eso es lo que caracteriza a nuestro equipo. Yo no concibo la producción si no es a partir de la coautoría. Yo no podría escribir algo, o puedo escribir algo solo, en algunos momentos lo hago, pero en realidad esa producción no es mía, sino que es de todos, porque es una producción colectiva. De la misma manera, no puedo pensar tampoco una tesis que dirijo yo a un miembro del equipo que no sea coautoría entre él, yo y el resto del equipo. Hay una producción colectiva. Me parece que el eje tiene que ver con esto. Yo no sé dónde lo aprendí. Pero bueno, también es mi formato de trabajo en el ámbito no académico. En el formato de gestión, por ejemplo, yo ahora soy Secretario de Investigación y Posgrado y mi formato de trabajo es el mismo. Igual ocurre en la cátedra en los 24 o 25 años que llevamos [...] Esto de que “se aprende haciendo” tiene que ver con eso. Hay muchas personas que han estado en el equipo nuestro y han ido conformando otros equipos y trasladan la misma modalidad de trabajo. Porque si hay algo que hacemos es eso, que se vayan y que armen nuevos grupos, que tengan nuevos proyectos. No hay ninguna condición de “quedarnos con algo”. Si pensáramos así estaríamos errados en el lugar que estamos”. (Luis, conversación biográfica, febrero del 2023).

“Siempre participé en listas, en elecciones de gestión en la Facultad. No siempre tuve lugares de privilegio, en términos de toma de decisiones, pero sí siempre he sido consejero académico, consejero superior, asambleísta. Siempre estaba en lugares de toma de decisiones que me permitieron pensar cuestiones como la reapertura de carreras, de programa de posgrados, etc. [...] Tuve la posibilidad de asumir la Secretaría Académica de la Facultad, y ese fue un punto importante porque fue un momento de quiebre también en la Facultad, respecto del tipo de gestión que teníamos. Asume un grupo nuevo y, en ese momento, ahí es como que empiezo a pensar toda una línea de desarrollo en el campo educativo en Mar del Plata, que hasta ese momento no estaba y que implicó generar Congresos, la revista o, las revistas, el Centro de investigación, el proyecto de reapertura de la carrera de educación. Un poco esto de generar aire en instituciones que no se caracterizan... que, más bien se caracterizan por ser de base pesada y de poca innovación, en las que la entrada de lo nuevo genera oxigenación y respiro” (Luis, conversación biográfica, febrero del 2023).

Eso inspiró. La militancia... Y quizá por mi propia historia, digamos, la carrera de Historia significó en mí la búsqueda de una memoria personal. No solo eso, sino que en realidad la el trabajo con lo biográfico creo que ha tenido que ver con eso también, con mi búsqueda. No solamente con creer firmemente que en realidad la biografía puede ayudarnos a pensar. Y veo mi historia como una historia de un constante reaprendizaje en todos los términos de toda la vida. Lo veo así me veo, sí. Me veo como alguien que se está moviendo constantemente así y muy rápidamente...se mueven muy rápido porque necesita el movimiento para poder transformarse y yo me veo así, constantemente circulando en constante movimiento y me veo que eso me da vida. Me veo así, que lo soy y lo que estoy buscando es eso, como una constante

transformación de cambio. Quizás eso es lo que haya hecho que trabaje en muchos proyectos, en muchas cosas nuevas...” (Luis, conversación biográfica, febrero del 2023).

“El mundo académico es muy inhóspito. Yo he vivido esa forma de *no* hospitalidad del mundo académico y es sufriente y te hace sufrir... Y yo no he replicado eso en el formato de vínculo porque no lo siento así. Para mí no es así. Sí, es muy inhóspito. Lo que está claro es que tampoco sé si todo el mundo tiene claro eso también. Otra cosa es como cada uno lo tome, ¿no? Yo no pienso que otro tiene que tomar esto como cada uno al pueblo, pero porque lo veo cotidianamente, lo veo a esto como es y yo creo que ahí sí hay algo bueno, ahí hay algo bueno. Me parece que es la forma en la cual he podido o hemos podido consolidar un grupo, una forma de trabajo, que en realidad se va metamorfoseado también, porque...Y es doloroso eso, pero que en realidad ha sido también un proyecto de trabajo conjunto y colaborativo. Y bueno, que no todo el mundo puede entender. Eso es verdad. Porque los formatos son otros en el mundo académico, los formatos son otros...” (Luis, conversación biográfica, febrero del 2023).

Aquí algunos retazos de nuestro memorable. Una memorabilidad forjada por la búsqueda constante del movimiento. Fecundidad, generosidad y sagacidad son condimentos de una vida que transforma a quienes se topan con la suya. Dimensiones macrosistémicas, institucionales, profesionales y emocionales se abren paso en la narrativa de docentes memorables. Edificantes de la condición biográfica y enmarcadas en historicidades, socialidades y territorialidades que permiten graficar la complejidad de un itinerario vital (Porta, Aguirre y Foutel, 2024).

La dimensión emocional en las investigaciones biográficas, autobiográficas y narrativas tiene un lugar especial. En estos 20 años el GIEEC ha vivido expansiones temáticas y metodológicas que colocan a las emociones y las afectaciones en el centro del análisis interpretativo de las diversas vidas narradas. A decir de Kaplan, Szapu y Arévalos (2023) las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas. En este marco, “la vida afectiva es situada bajo un horizonte epistemológico relacional de las existencias humanas considerando las transformaciones de largo plazo de la vida cultural, política y psíquica” (Kaplan, Szapu y Arévalos, 2023: 62). Narrar esa suerte de *hábitus emotivo* (Kaplan 2022) es lo que permite dotar a la enseñanza y a la docencia de nuevos sentidos y significados. A continuación algunos retazos de la figura del memorable en la voz de colegas y tesis...

Más allá de su apariencia de profesor serio y adusto, del gestor de la CEDU y político universitario, el director de miles de becarios del CONICET y UNMDP, comencé a reconocerlo (nos) en pequeños detalles. En una ocasión noté que escuchaba atentamente y que tenía una mirada amplia de distintos temas. En otra ocasión, descubrí que se interesaba por la intersección entre las biografías y el mundo. También, con sorpresa, me sorprendió desestructurando el mundo que lo rodeaba mientras se mofaba de la seriedad que las personas adultas le imprimen a ciertas cosas. En ese momento, que no tiene una fecha precisa ni un lugar, sino más bien múltiples tiempos y lugares, una imagen se deshinchaba ante mí y se reconstruía otra. Así es como Porta dejó de ser Porta y pasó a ser Luis. (...) Caminar en común fue lo que hicimos durante meses. En ese tiempo triste por el COVID 19, aprendimos a escucharnos, pensarnos e identificarnos. A compartir el sufrir, pero también los momentos buenos. De manera paulatina, con esa forma misteriosa que tiene la vida adulta de sorprendernos, nos hicimos amigos.

Quiero finalizar reflexionando sobre el carácter de profesor memorable pues considero que esa etiqueta, que no es para cualquiera de los mortales, es ideal para Luis. Cuando me pidieron /invitaron a que escribiera algo, debo confesar que me encontré ante un dilema: ¿puede un

sociólogo que trabaja sobre temas de memoria social escribir algo sobre una persona memorable? Luego de dar vueltas al asunto me di cuenta que estaba pensando en una clave equivocada. Asociaba lo memorable al pasado, pero no hay en juego un pasado. Igualmente, sospecho que Luis vería con cierto extrañamiento que lo consideren memorable. Es más, me animo a pensar que en el fondo no le importaría demasiado. Pero poco importa. Sé que igualmente recibirá esa etiqueta con agrado, por dos motivos. En primer lugar, porque él siempre piensa/mira/siente desde el presente. No es que no le importe, o que no lidie con su(s) pasado(s), pero su preocupación es siempre por el presente como vector para un mejor futuro. Por eso trabaja todo el tiempo en descifrar las claves de su presente en su biografía, en la de otros y comprender su experiencia en el mundo. Su pasado es presente y viceversa. Entonces ser memorable para otros/as desde el presente, su presente, lo regocijará porque habla de lo que pudo/supo/logró construir: un entramado de vínculos profesionales/académicos/familiares/afectivos enorme. En segundo lugar, no le presta atención a los honores, sabe descubrir el cariño en los modos de nombrar. Justamente por esos motivos es que es una persona memorable” (Enrique Andreotti Romanin, registro biográfico, julio de 2023).

“Con el comienzo del nuevo milenio, cuando todavía repartías tus amores profesionales entre la dirección de la Villa Victoria y la Facultad, me invitaste a trabajar en una carrera nueva, Gestión Cultural, en ese hermoso lugar bajo la mirada omnipresente de Victoria y respirando el aroma cultural que la casa esparce a cada uno de sus visitantes. Luego me propusiste trabajar con vos en la asignatura Problemática Educativa y desde ese día hasta el presente te acompaño, ahora ya no sola como en ese comienzo sino con un conjunto de compañeros/amigos con los que nos fuimos formando bajo tu guía profesional y fraterna. Te acompañé también como tu secretaria en la experiencia breve que tuviste en la dirección de Universidad Abierta, cuando te desempeñaste como Secretario Académico de la Facultad de Humanidades y también cuando lo hiciste como director de la CEDU. Siempre te digo que tenés una cualidad muy hermosa que te permite poder ver en el otro/a todo lo que tiene y puede dar y que tal vez ni uno mismo sospecha. Esa cualidad tuya se complementa con una gran generosidad que no es frecuente en los ámbitos que habitamos. A eso podríamos sumarle otra capacidad poco común: la de formar comunidad. Porque vos estrechás lazos y vínculos con los que te rodeamos, y nos brindás la oportunidad de conocernos entre nosotros, pero también de cuidarnos y de querernos. Somos la constelación de estrellas más diversas que puede existir pero tenemos nuestro propio enlazador de mundos que se ocupa de hacer brillar la luz de cada uno/una de nosotros/as. Otro elemento poco usual es tu sentido del humor; poca gente la pasa bien trabajando, pienso que el humor y la pasión por lo que uno cree y lucha son motores poderosos y en vos esos motores están reforzados y son de gran tracción. “Pasión” ciertamente es la palabra que te define, y creo poder enumerar no a modo de inventario, sino como descripción, algunas pasiones que te conozco, a saber: la playa, los libros, los viajes, los cuadros con mar, las naranjitas azucaradas, las camisas de lino, otros libros, las crasas de tu balcón, los colores en las paredes, los cuadros sin mar, tus clases, el chocolate, los objetos de decoración, más libros, tu hijo, las agendas, las reuniones, bailar, tus amigas y amigos, hacer regalos, festejar tu cumpleaños y todo aquello que emprendés. Seguramente vos añadirás muchas pasiones más cuando leas la carta” (Gladys, registro biográfico, agosto del 2023)

“Hasta hace unos años atrás, creo que si había cruzado dos o tres palabras con el [Profesor Memorable] era mucho: algún intercambio en una clase de “Problemática Educativa” allá por el 2004, un saludo intempestivo en los pasillos de la Facultad de Humanidades, un encuentro fortuito en una conferencia, charla o seminario. Más allá de estos momentos, diría que el principio del camino de enseñanza y aprendizaje junto a él fue un llamado telefónico, el primero de muchos que recibiría a lo largo de estos años. *De esa conversación de dos extraños que debían empezar a compartir un nuevo espacio de trabajo recuerdo una palabra: confianza. En los días por venir, descubrí que ese valor era la base que sostendría el vínculo afectivo que supimos construir en*

el Área de Investigación de la Facultad de Humanidades” (Agustina, conversación biográfica, noviembre de 2023)

“Hola, Luis, ¿cómo estás? El asunto no es muy académico, pero el contenido del mail tiene mucho de ello. Hace unos días, en medio de este aislamiento y la incertidumbre de la pandemia, me he puesto a repasar mi biografía académica. No sé si tuve la oportunidad, alguna vez, de contarte esta historia, pero creo que este es el momento de narrarla o re-narrarla. Al regresar a mi trayecto formativo apareces casi inmediatamente. Inicié la carrera de Letras con mis cuatro hijos y un divorcio muy traumático. Cursar en la facultad era un desafío. Me animé muy tímidamente, pero la academia me devoró casi de inmediato. Y ahí apareciste. Me diste una oportunidad. Recordabas mi cursada de Problemática y me ofreciste presentarme a final. Recuerdo que estábamos en la escalera correspondiente al piso de los Departamentos. Había llegado a la facultad para devolver unos libros, ya no podía seguir adelante. La falta de trabajo y un desalojo próximo hacían imposible que continuara. Pero vos me viste entre todos tus estudiantes, te acordaste y pudiste rescatarme. Me rescataste de todo, del abandono, de la exclusión, de la falta de oportunidades. Creíste que, a pesar de todo, yo podía hacer algo más. Y así regresé a la facu. La elaboración de ese trabajo fue mi timón. Y puse el barco en su rumbo. Recuerdo que mi mamá se sentó varias tardes a pensar conmigo sobre qué trataría y a buscar la bibliografía pertinente. Un compañero me había regalado la colección de Zona Educativa y allí lo encontré. Para su escritura, mamá me ayudaba con los cambios de pañales y las mamaderas. Pasaron los años y apareciste nuevamente, ahora con la Especialización. Y aunque llevó tiempo. La muerte de mi nieta y la necesidad de tomar distancia de todo me llevo a sentarme en las vacaciones de invierno del año pasado a cerrar ese ciclo. Y un día llegaste, allá por 2013, con las novedades del Doctorado. Todavía recuerdo al grupo reunido en Adum Me pregunté tantas veces qué hacía ahí. Y luego llegaron los seminarios, el viaje a Rosario, el proyecto de tesis. El desborde laboral y las demandas familiares demoran la concreción de esa meta. Pero cada día, cuando me siento frente a la computadora, estoy segura de lograrlo. Es por ello, Luis, que necesitaba compartir con vos esta historia, que es la mía, pero que seguramente debe representar la de tantos otros estudiantes que tuvieron la oportunidad de cruzarse con vos en su formación. Y, estoy segura que al igual que ocurrió conmigo, dejaste huella, la imborrable huella que solo pueden dejar aquellos que son reconocidos como docentes memorables. Mi eterno agradecimiento” (María, relato autobiográfico. Colección Pasiones, 2023)

“En Luis, con Luis el territorio se vuelve otra cosa, se vuelve lugar, encuentro y fuga. Luis no le teme al encuentro. Y sabe que se puede habitar, co-habitar; es por eso que es hacedor, hacedor de territorios. Creador de territorios que no dejan de ser como esas aguas del mar que tanto ama que van y que vienen; que se topan, mezclan enredan y siguen para volver, para ir y venir. Porque el mar todo lo cura. Mientras escribo estas palabras, en este microrrelato entiendo todo lo que Luis me escuchó aquella tarde, todo lo que escuchó que ni yo misma sabía que hablaba. Cómo la presencia de un ser cuenta. En Luis el territorio se vuelve punto de encuentro, lugar de vida. La vida se hace en Luis como obra; en su devenir profesor, en devenir investigador, en su devenir amigo. Pensar es como decía Nietzsche tirar una flecha en una dirección para que alguien la tome y la dirija en otra dirección. Eso es Luis, quien tira flechas, quien toma otras y las vuelve a lanzar en otra dirección. Diálogos, encuentros, puntos de fuga. Nadie sabe lo que puede un cuerpo, cómo afecta un ser” (Silvia, registro biográfico, agosto del 2023)

Una vida que vale la pena ser vivida

Las identidades docentes, de alguna manera, oscilan en estas coordenadas narrativas a partir de sus historicidades, socialidades y territorialidades (Porta, 2021). Se construyen y de-construyen en el propio devenir de los sujetos y son constituidas por todas las experiencias conscientes e inconscientes que los profesores atraviesan a lo largo de vida.

En ese magma de significados (Porta y Álvarez, 2018), las prácticas de enseñanza que desplegamos, las huellas de los maestros que hemos tenido, los vínculos que forjamos con nuestros estudiantes y colegas, los sentidos políticos, éticos y públicos que construimos en y por la universidad pública se configuran en algunas de las aristas de las identidades de docentes universitarios argentinos.

El enfoque biográfico, (auto)biográfico y narrativo nos ofrece a nosotros como investigadores y a los profesores como verdaderos autores de los relatos, diversas refracciones de sus vidas puestas de manifiesto en una narración que, no necesariamente, sigue los lineamientos cronológicos del tiempo moderno. Más bien, propone un recorrido biográfico que va y viene en el devenir temporal provocando nuevos registros y experiencias identitarias.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza en diversos niveles educativos nos interrogamos y nos preocupamos cotidianamente sobre nuestro oficio. Aun cuando en los discursos públicos la tarea docente es puesta en cuestión, quienes la desplegamos diariamente, nos ocupamos de que ésta sea actualizada, innovadora, empática, rigurosa y de calidad. La pregunta que inicia y ahora concluye el trabajo apunta a un interrogante que también en ocasiones nos hacemos quienes acompañamos en la tarea de educar-se/nos. ¿Qué hace a un docente memorable? ¿Qué rasgos tiene un docente que es elegido por sus estudiantes, por sus pares, por las autoridades o, simplemente por su modo de instalarse en el campo educativo que lo hace memorable? Intentamos con los retazos narrativos compartidos acercarnos a esas respuestas a los fines de brindar algunas pistas didácticas, pedagógicas, éticas y estéticas enriquecedoras para quienes se están formando en la actualidad en el oficio docente o para quienes lo llevan a cabo desde hace tiempo.

Adentrarnos en la vida de profesores memorables, como lo hicimos con Luis Porta, director por más de 20 años del GIEEC, es adentrarse a una polifonía de relatos, a una variedad de textualidades y a un cúmulo de experiencias sensoriales y afectivas que constituyen las prácticas de enseñanza y le otorgan sentidos potentes para que se despliegue en los diversos contextos educativos contemporáneos.

Como se advirtió en el devenir del escrito, no descartamos la inscripción de los sujetos en un medio social dado, pero dicha inscripción macrosistémica la asumimos biográfica y en permanente dinamismo. En este trabajo compartimos algunas pistas que hacen a la memorabilidad de una vida y a la complejidad de narrarla. Comprometidos con los tiempos que corren, donde las certezas enmudecen y las incertidumbres devoran y desbordan, entendemos central reivindicar el carácter de la educación como un derecho humano universal y a los trabajadores de la cultura, como agentes fundamentales para la construcción de experiencias que posibilitan entamar las vidas de las aulas, con lo que sucede más allá de ellas. Narrar sus vidas, visibilizarlas en el debate público es un imperativo ético, un aporte investigativo necesario y una obligación política urgente.

Entonces el amor es precisamente lo que me da la fuerza o lo que me dio la fuerza para poder hacer esto. El amor que he recibido. Yo he recibido mucho amor, en las condiciones en las cuales mi vida de alguna manera transcurrió. He recibido mucho amor y ese amor precisamente me dio la fuerza (Luis, conversación biográfica, agosto del 2022)

Siempre me dejé llevar... Ahí, me dejé llevar. Nunca fui estratégico. Yo creo que lo estratégico es esto de... esta competencia que yo tengo de ver “más allá de” pero nunca fue algo premeditado, eso, nunca fue premeditado. Yo nunca imaginé que iba a llegar... Yo estoy feliz a donde llegué, por donde... los caminos que recorrí para mí es lo mejor que me puede haber pasado en la vida.

Y para mí es un gozo puro. Pero nunca fue una proyección mía. (Luis, conversación biográfica, agosto del 2022)

“Educar- en la escuela pero centralmente en la universidad- es devolverle al Otro la preocupación por una vida que vale la pena ser vivida. Sólo cuando la vida en su totalidad se cotiza como un bien las sociedades se robustecen. La tarea que se nos impone es pensar entonces la solidaridad entre educación y cambio y educación y transformación. [...] El gran desafío es ver que, en el juego de la fragmentariedad, la resistencia consiste en encontrar los intersticios de acción y resistencia. El gran desafío de la educación, y por lo tanto de la profesión docente universitaria, es su capacidad movilizante para acompañar la movilidad de un proyecto de país, que parece inscribirse en el escenario de la urgencia. Lo que urge es la actitud-apuesta del educador para transformarse y así dar respuestas a una realidad que lo interpela desde su dolor y fragmentación. Se trata de saber responder históricamente, porque la realidad impacta de diferentes formas” (Cecilia, conversación biográfica, noviembre del 2023)

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2023) Devenires sicionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico- metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. *Revista de Educación*. 28(2), pp 151-175.
- Aguirre, J. Proasi, L. Ramallo, F y Yedaide, M. (2023) *Pasiones; Luis Porta*. Mar del Plata: EUDEM
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza apartir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 88-98
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada*. Buenos Aires: Eduvim.
- Crego, V; Ramallo, F; Porta, L; (2023) Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables; *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*; 2; 18; 7-2023; 119-133
- Delanda, M. (2021). *Teoría de los ensamblajes*. Buenos Aires. Tinta limón.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Téraèdre.
- Despret, V. (2022). *Habitar como pájaro. Modos de hacer y de pensar territorios*. Buenos Aires. Cactus
- Flores, G. y Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza Vol. 6 N° 1 (Pp. 1-13)
- Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. El cuenco de plata
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós
- Kaplan, C. Zsapu, E y Arévalos, D. Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*. 28(2), pp. 61-79
- Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores*. Cactus
- Porta, L., Yedaide M. M. & Aguirre, J. (2014). Relatos que cuentan los grandesmaestros: en búsqueda de claves para la formación de formadores. *Revista Katharsis*, 18, 211-226

- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista Del IIICE*, (37). (Pp. 41-54).
- Porta, L & Martínez, C (2014) *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L & Martínez, C (2015) *Pasiones, Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L.; Aguirre, J. & Bazán, S. (2017). “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos pedagógicos*, XV (30), 15-36.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). “Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico”. *Revista Del IIICE*, (41), 35-46
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2018) *Pasiones; Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM
- Porta, L. (2021). La expansión biográfica. Tomo 5 Colección: Narrativas, autobiografías y educación. UBA
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017). Pedagogía(s) vital(es): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. EUDEM.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. Periódico Horizontes Vº41 Nº1. (Pp.1-18)
- Porta, L. y Ramallo, F. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Praxis Educativa*. 26(2). (Pp. 1-14).
- Porta, L., Aguirre J. & Foutel, M. (2024). *Herramienta para el diseño y evaluación de un CV Narrativo*. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI
- Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Seix Barral

La voz narrada: Una investigación sensorial en educación

The narrated voice: A sensory investigation in education

María Victoria Crego¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/2xxpcrr6e>

Resumen

Este artículo emerge como un resonante eco de mi investigación doctoral, profundizando el potencial de la voz narrada como una indagación sensorial en educación. Mi tesis doctoral, centrada en las experiencias de docentes memorables en una escuela secundaria de Mar del Plata en un contexto social altamente vulnerable, sentó las bases para esta línea de investigación. La expansión y el arraigo en mi trayectoria docente, junto con mi desarrollo profesional como comunicadora y mi expresión artística a través del canto, han dado lugar a un enfoque que destaca la voz como instrumento fundamental en la investigación. Al permitir una comprensión rica y matizada de las vivencias, abre un camino para conectar con la comunidad de manera significativa. A través de la narración, se posibilita el acceso a experiencias sensoriales que, de otro modo, permanecerán ocultas, permitiendo así un análisis profundo y una reflexión crítica sobre la vida en la educación.

Palabras clave: Autobiografía, Investigación narrativa, Educación, Performatividad.

Abstract

This article emerges as a resonant echo of my doctoral research, delving into the potential of narrated voice as a tool for sensory inquiry in education. My doctoral thesis, focused on the experiences of memorable teachers in a high school in Mar del Plata in a highly vulnerable social context, laid the foundation for this line of research. The expansion and rooting of this work in my teaching career, together with my professional development as a communicator and my artistic expression through singing, have given rise to an approach that highlights the voice as a fundamental instrument in sensory research. Narrated voice, by allowing a rich and nuanced understanding of the experiences of students and teachers, opens a path to connect with the educational community in a meaningful way. Through narration, access to sensory experiences that would otherwise remain hidden is made possible, thus enabling a deep analysis and critical reflection on education.

Keywords: Autobiography, Narrative Inquiry, Education, Performativity

¹ Doctora en Humanidades y Artes (UNR) y Profesora de Comunicación. Miembro del GIEEC, Docente en nivel medio y superior (DGCyE) y Ayudante de Práctica profesional en la carrera de Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades (UNMDP). vicparacomunicarmel@gmail.com

Introducción

“El mundo en que escribí estos ensayos ya no existe. En vez de un momento utópico, vivimos en una época que se experimenta como el fin - más exactamente-, cómo justo después del fin de todo ideal. (Y, en consecuencia, de la cultura: no hay posibilidad de una verdadera cultura sin altruismo.) Una ilusión del fin, quizás; y nada más ilusorio que la convicción de hace treinta años de que nos encontrábamos en el umbral de una gran transformación real de la cultura y de la sociedad. No, no es una ilusión, creo” (Sontag, 1984;15).

La exploración sobre y con profesores memorables en un contexto social desafiante sirvió como base para sostener un interés continuo en mi investigación sobre las voces narradas. Este emerge como una reflexión sobre mi experiencia como investigadora, educadora, comunicadora y artista. Dado que esta investigación ha trascendido los confines de la academia, influyendo en mis prácticas de enseñanza, mis habilidades de comunicación y de expresión artística. Es por ello que destaca el impacto de la comprensión y amplificación de las voces de las comunidades vulnerables. A través del lente de las voces narradas, obtuve conocimientos más profundos sobre ambientes marginados dentro y fuera, como cada uno de los ambientes narrativos que habito (Ramallo, 2023).

Como un eco resonante de mi investigación doctoral esta profundización es parte de los hallazgos alcanzados en mi formación post doctoral dirigida por el Dr. Luis Porta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Uno de los múltiples ecos de mi voz narrada en aquella tesis sobre y con los profesores memorables de una escuela secundaria de Mar del Plata en un contexto social altamente vulnerable. Esta línea de investigación ha contribuido a mi desarrollo profesional como docente, comunicadora y artista, a través de la voz narrada, me ha permitido profundizar en la comprensión de las experiencias vividas por los docentes y estudiantes, particularmente en contextos vulnerables.

Ha sido un viaje de aprendizaje mutuo, donde he podido compartir mis propias experiencias y a la vez aprender de las voces de otros. En el sentido que he intentado fomentar un intercambio recíproco de conocimientos, permitiendo compartir las propias experiencias mientras se aprende de las voces de otros. La expansión y el arraigo de esta investigación en mi trayectoria docente, así como en mi desarrollo profesional como comunicadora y mi expresión artística a través del canto, dio lugar a una línea de investigación que se desparramara como saberes de investigaciones-vidas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). El texto transmite un mensaje acerca del potencial transformador de la investigación, particularmente cuando se basa en la empatía, la apertura y la disposición a comprometerse con diversas perspectivas. El viaje del autor sirve como inspiración para cualquiera que busque tener un impacto significativo a través de su trabajo (Aguirre, 2022).

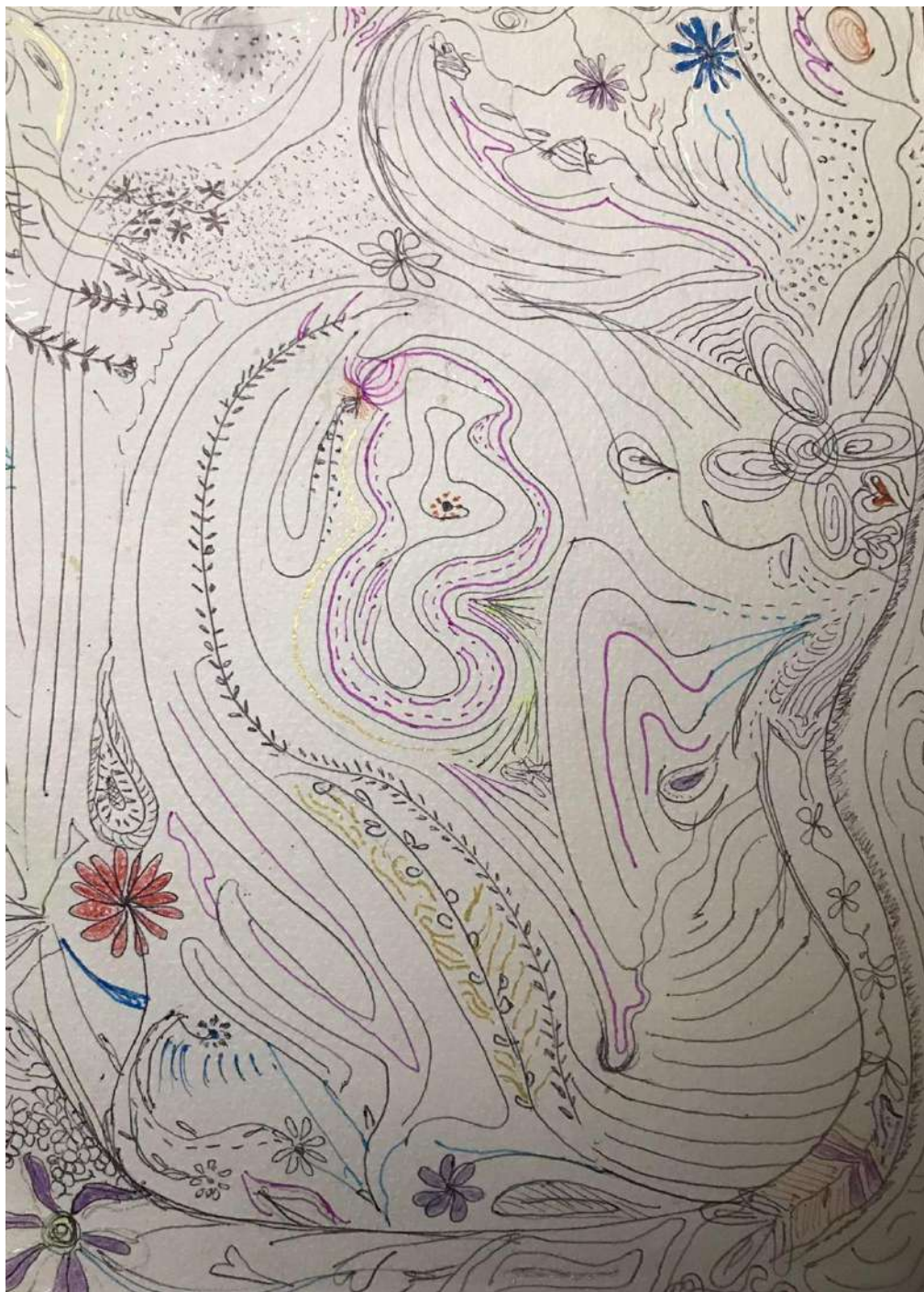


Imagen 1. Con-sentimientos, dibujo de la autora (2018).

Para ello intenté ofrecer una perspectiva valiosa sobre una trayectoria investigativa y su conexión con otras investigaciones en el campo de Ciencias de la Educación. Hago hincapié en el compromiso con la difusión del conocimiento y la creación de una experiencia significativa para los lectores. Intento ser parte de un todo diverso, fluido y constructivo que tendrá el peso necesario para no quedarse instalado cuál sentencia, en relación a lo que contiene o acerca de lo que pretende socializar. Así le doy comienzo a esta introducción que trata de involucrar al lector acerca de lo que va a leer, sentir o experimentar.

Los investigadores en Ciencias Sociales, en Humanidades en general vivimos una coyuntura de todo tipo; ya sea social, cultural, ambiental e incluso en nuestro país político-económica. Si le agregamos a la lista las grandes corporaciones, el capitalismo voraz y los medios de comunicación, sumado a la bomba que faltaba, es el caso de las redes sociales, aplicaciones la I.A y demás yerbas. Un combo complejo que no deja de reflejarse en la realidad de la vida cotidiana .Y podríamos decir que de existir espacios donde eso se siente, se refleja y también se repara; son las universidades, los centros culturales, el arte en los museos o en las calles, los colectivos o comunidades de todo tipo e incluso aquellas disidentes y sus creatividades dentro de los contenidos visuales para re-agruparse, re-pensarse, re-inventarse.

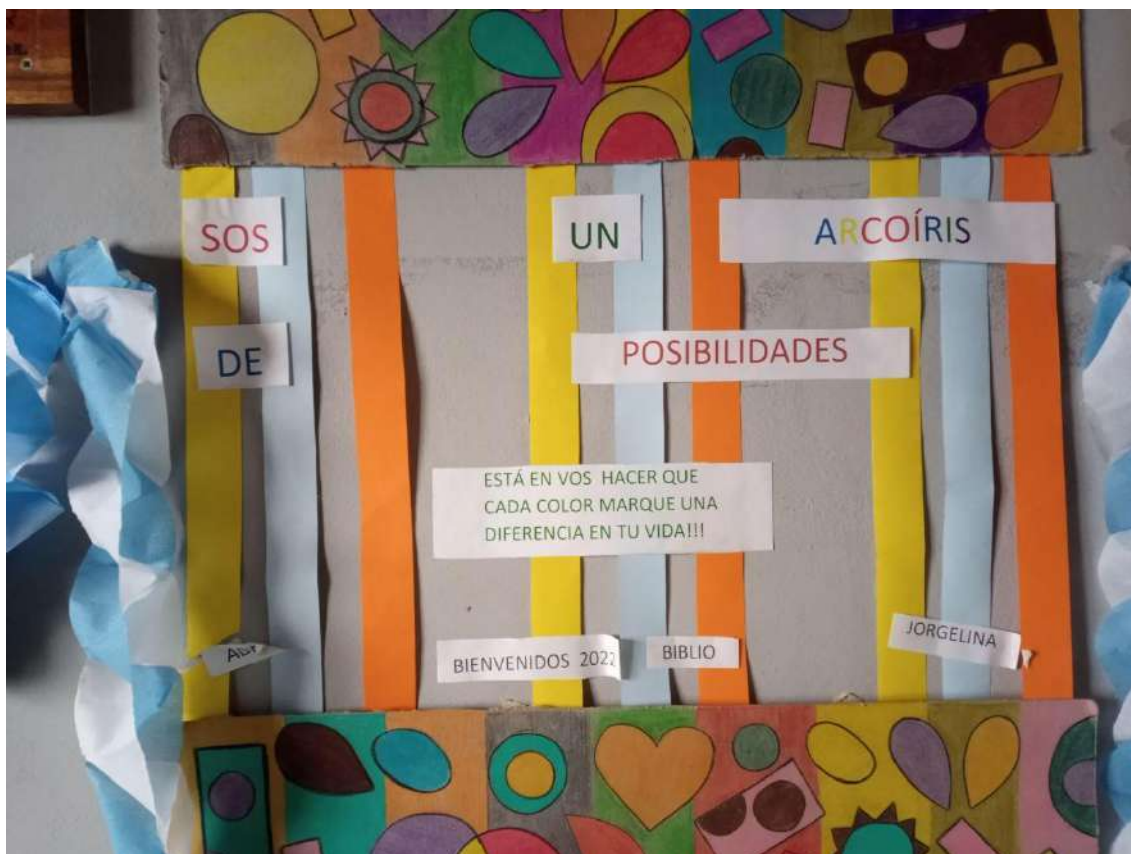


Imagen 2. Cartel de entrada a la biblioteca, fotografía de la autora.

Elevar la voz

Un profesor memorable es aquel que deja una huella profunda y duradera en sus estudiantes, y que es recordado con cariño y admiración mucho tiempo después de haber terminado sus clases. Estos profesores no solo transmiten conocimientos de manera efectiva, sino que también inspiran, motivan y desafían a sus alumnos a pensar de manera crítica y creativa (Porta y Flores, 2017). Los profesores memorables pueden tener un impacto profundo en la vida de sus alumnos. Pueden ayudarlos a desarrollar un amor por el aprendizaje, a alcanzar su máximo potencial y a convertirse en ciudadanos responsables y comprometidos.

Si bien no existe una receta única para ser un profesor memorable, hay algunas características que suelen ser comunes entre ellos. Los profesores memorables sienten una verdadera pasión por su materia y por la enseñanza. Esta pasión es contagiosa y motiva a los alumnos a aprender (pasión por la enseñanza); Tienen un profundo conocimiento de la materia que enseñan y saben cómo explicarla de manera clara y concisa (dominio del contenido); Saben cómo comunicarse con sus alumnos de manera clara, precisa y atractiva (habilidades de comunicación efectivas), Crean un ambiente de aprendizaje en el aula que es seguro, inclusivo y respetuoso (capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo); Se preocupan por sus alumnos como individuos y se interesan por su bienestar personal y académico (interés genuino en sus alumnos); Saben cómo inspirar a sus alumnos a aprender y a alcanzar su máximo potencial (capacidad para inspirar y motivar); Se esfuerzan constantemente por mejorar sus métodos de enseñanza y por aprender nuevas cosas (compromiso con el aprendizaje de sus alumnos); Saben cómo usar el humor y la creatividad para hacer que el aprendizaje sea divertido y atractivo (humor y creatividad); Saben cómo adaptarse a las diferentes necesidades de sus alumnos y a los diferentes estilos de aprendizaje (flexibilidad y adaptabilidad); Construyen relaciones positivas con sus alumnos, sus colegas y los padres de familia (capacidad para construir relaciones positivas).

¿Qué podemos hacer para encontrar profesores memorables? Existen diferentes instrumentos o prácticas para ello. Preguntar a otros estudiantes sobre sus profesores favoritos y por qué los consideran memorables (hablar con otros estudiantes). Leer las reseñas de los profesores referidas a sus sistemas de calificación. Asistir a las clases y observar a los profesores en acción para ver cómo interactúan con sus alumnos y cómo enseñan su materia. Confiar en nuestro instinto. Si sentimos que un profesor es apasionado, dedicado y se preocupa por nosotros, probablemente sea un profesor memorable.

En definitiva, los profesores memorables son aquellos que dejan una huella imborrable en la vida de sus alumnos. Son apasionados por la enseñanza, dominan el contenido que enseñan y saben cómo crear un ambiente de aprendizaje positivo. Estos profesores inspiran, motivan y desafían a sus alumnos a pensar de manera crítica y creativa, y tienen un impacto profundo en su desarrollo personal y académico. De ese modo mi investigación se centró en comprender las experiencias y cualidades de los profesores memorables a través de entrevistas en profundidad. El enfoque biográfico narrativo me permitió profundizar en sus historias personales y obtener una comprensión más profunda de su impacto en sus estudiantes y colegas.



Imagen 3. Ingreso al EES N°19 con una obra artística coordinada por uno de los profesores memorables, fotografía de la autora en 2018.

Mi tesis doctoral se centró en el concepto de profesores memorables y exploró sus características como el impacto a través de narraciones autobiográficas. Empleó un enfoque afectado por mi propia formación como investigadora, realizando entrevistas en profundidad con seis profesores considerados memorables por sus pares y estudiantes. Los seis profesores que entrevistó fueron Olga Suárez, Mariana Albamonte, René Grisi, Ignacio Povoleri y Carolina Morales y Valeria Barreiro.

Las historias y experiencias de estos profesores memorables formaron el núcleo, proporcionando valiosos conocimientos sobre las cualidades que hacen que un profesor sea realmente excepcional en cuanto al impacto en los estudiantes. La investigación a través de su narrativa logra revelar el profundo impacto que estos profesores memorables tuvieron en la vida de sus estudiantes, dando forma a sus trayectorias académicas y desarrollo personal. Las narraciones biográficas arrojan luz sobre los rasgos y cualidades comunes que hacen que los profesores sean memorables, como la pasión por la enseñanza, la empatía y la capacidad de conectar con los estudiantes a nivel personal. Además de los factores contextuales, la investigación consideró aspectos que influyeron en las experiencias y prácticas docentes de los profesores, como el entorno escolar, las normas sociales y los desafíos personales. En cuanto a las contribuciones a la educación podrían contribuir a la comprensión de las prácticas docentes efectivas, los programas de desarrollo profesional docente y la calidad general de la educación.

Vulnerar la razón

Producto de una investigación desarrollada entre marzo de 2017 y marzo de 2022 que se nutre de las voces de docentes como eje central, en esta nueva experiencia postdoctoral comparto el profundo valor que adquieren los colegas con quienes me he involucrado, pues traer sus voces a este trabajo ha significado un desplazamiento de la

arrogante enunciación científica. A través del estudio de las biografías de seis profesores memorables de una escuela secundaria en la periferia de la ciudad, he identificado experiencias que colaboran en restaurar una voz silenciada. Como docente y como mujer (madre, pareja, amiga, hija, hermana), he transitado esta formación no solo en los seminarios, la lectura de textos y el entrenamiento académico, sino también en la recuperación de una voz lastimada.

Al igual que bell hooks (2021), he llegado a este punto buscando sanarme y habitar mi propio cuerpo en la educación desde la cual me narro. La investigación ha sido un proceso de sanación personal y profesional. Al recuperar las voces de mis colegas, he podido reconocer la importancia de su labor y el impacto que tienen en la vida de sus estudiantes. También he podido reflexionar sobre mi propia práctica docente y encontrar nuevas formas de conectar con mis estudiantes. Las voces de los docentes memorables nos recuerdan el poder de la educación para transformar vidas. Las biografías de seis profesores memorables de una escuela secundaria en la periferia de la ciudad. A través de sus historias, se exploran los diferentes aspectos que hacen que un docente sea memorable. Los profesores memorables son aquellos que tienen un impacto positivo en la vida de sus estudiantes, que los inspiran a aprender y que los ayudan a alcanzar su máximo potencial.



Imagen 4. Mural compuesto por Ignacio Povoleri (memorable), durante la pandemia, fotografía de la autora.

Fue así como durante mi trabajo de campo, entrevisté, me conecté y me vinculé con los seis profesores memorables que son parte de mi investigación-vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022) . Y tanto ellos como los relatos de sus biografías representaron el corazón de la investigación . Desde comunicarles la noticia y proponerles este trabajo de ser parte de una tesis, hasta los primeros audios , luego las entrevistas flash hasta concertar entrevistas pautadas, en profundidad, todo significó una experiencia que resignificó todo mi trabajo docente, sino que me afilió con una profesión que me atraviesa , pero que también me había hamacado entre el placer y el dolor. Ello proporcionó una perspectiva valiosa sobre mi trayectoria investigativa y con mi compromiso que tiene que ver con la difusión del conocimiento y la creación de una experiencia significativa para los lectores.

De toda esta experiencia surge el concepto de la voz narrada. Y el mismo transmite un fuerte sentido de la pasión y una tajante afirmación “Somos nuestra voz”. Esta reflexión es una continuidad que emerge de diversos procesos previos. A través de esta investigación cualitativa que me llevó a la narrativa autobiográfica como metodología y episteme, pude unir muchos puntos de interés que habían estado dominando mi vida como comunicadora, docente y también como cantante. Todas esas aristas de mi vida profesional o amateur que habían sido parte de mi formación se plasman ahora en una investigación que unía todas las partes.

El cuerpo y la experiencia que vive cada narrador y se vive en cada relato es parte sustancial de esta investigación, ya sea desde la teoría o marco conceptual hasta lo más práctico de las decisiones que como investigadora fui tomando. Diría que es tanto lo que el cuerpo dice sin hablar. Sin embargo, realicé un esfuerzo de comunicación para contextualizar la práctica de estos profesores memorables. En algunos casos fue a través de una comunicación interpersonal directa o cara a cara (entrevistas pautadas, entrevistas flash, conversatorios presenciales), y comunicación interpersonal indirecta, a través de medios tecnológicos como correo electrónico, whatsapp, llamadas y mensajes de texto. En cada caso elegí potenciar las virtudes de lo que en particular atribuyó el medio elegido y/o logrado en contraste con algunas debilidades que puede tener la comunicación remota. En cualquiera de las circunstancias que se lograron los relatos de los profesores memorables, pude profundizar en las preguntas compartidas y si surgieron obstáculos era tanta la predisposición que se lograron con el mismo clima de afecto y entrega en cualquier ocasión. Incluso, la voz también tiene su universo de posibilidades para poder interpretar en el caso de las entrevistas por audios, el ánimo, la evocación de un recuerdo, la espontaneidad de sentarse a relatar su pasado y por qué no, su futuro docente.



Imagen 5. Mural de la memoria realizado por los estudiantes graduados en 2017, fotografía de la autora

Revisé el material archivado a partir de conversar con colegas y de co-construir esta investigación en diferentes ámbitos de la construcción de conocimientos en la educación. Para tomar decisiones sobre cómo compartir los relatos de esas vidas docentes, invité a algunos especialistas de este campo de estudio a escribir acerca de lo que yo estaba investigando. De este modo aumentamos las voces con una serie de intervenciones que refieren a situaciones que circundaron la investigación. También esta escritura sobre la socialización y conversación de esta tesis, me invitó a reconocer en mis palabras mi (auto)biografía como profesora, tanto como estudiante. La vida escolar y nuestras vidas en la escuela hacen, entonces, un cruce con el eco de las palabras que me resonaron al compartir estas seis biografías. Por lo que las conclusiones, además de describir hallazgos de este estudio valoran a la experiencia que significó y lo sigue siendo. Esta investigación me invitó a des-componerme para componer otras experiencias compartir-nos lo que hemos habitado y adquirido a través de la práctica. Y a su vez, compuso un equilibrio de mi voz docente.

El consentimiento informado es el corazón de esta tesis, allí pusimos en juego la necesidad afectiva que el narrar de estas vidas me interpuso como investigadora. A través de este texto inicial pretendo, además, compartir con-sentimientos de los docentes que conformaron esta investigación. Necesito expresar la gratitud a cada uno de ellos, en ese tiempo que se han tomado para sentarse a mirar su pasado, recordar desde su infancia hasta conversar conmigo del futuro de sus vidas. La escucha, entre el trabajo y la vida, que se logra a merced de la posibilidad que nos brinda la investigación narrativa en educación y especialmente autobiográfica.

La figura del profesor memorable, de hecho, habilita el tributo a las personas que han sido influyentes y permite rastrear huellas en nuestras subjetividades. Es potente en tanto devela la historia de la construcción de la identidad personal-profesional, y expone el saber o conocimiento docente como una amalgama interesante de efectos

cuya vinculación con lo intelectual presupone una integración hoy difusa, o poco reconocida. El flujo de la pasión en estas relaciones y la intensidad de los vínculos desafían la creencia en la “buena enseñanza” como mero producto del desarrollo de un currículum de formación docente como el hoy prescriptivo y normativo. La fuerza de estos hallazgos han hecho, por tanto, inevitable la pregunta por lo que educa y por los modos en los cuales nos afectamos respecto de lo que educa. En el recuerdo de los profesores memorables opera una continuidad que no debiera pasar inadvertida o ser soslayada. Esta investigación intentó desacralizar la categoría y su aparente bondad, para explorar los límites de su legitimidad o eticidad en la investigación educativa.

Si bien la ciencia aportó herramientas fundamentales, al querer definir y conceptualizar el mundo se ha perdido el hecho de representarlo más allá de la normalizada realidad. Rescatar y enhebrar las historias minúsculas de seis docentes que son parte de mis tramas para narrar las vidas. Mariana Albamonte, Valeria Barreiro, René Grissi, Olga Juárez, Carolina Morales e Ignacio Povoleri, no sólo me permitieron conocer sus biografías sino que me ayudaron a indagar la docencia secundaria.² Estos docentes son las hebras desde las cuales pude tejer una trama que proyecta otros sentidos para representar al oficio de enseñar. Deseo remarcar el sentido que ellos tienen en esta investigación, la diferencia entre lo que se presenta como un dato a lo que se presenta como una experiencia. Sus prácticas docentes en relación y en diálogo conmigo, rescato algo de lo que los rodea y una mirada de sí mismos. En este acuerdo entre los docentes entrevistados y yo, esta investigación consensua con-sentimientos una interrupción, un desplazamiento erótico, afectivo y sensorial.

² El reconocimiento con el nombre y apellido de cada uno de los docentes, no fue una decisión epistémica que compartimos a priori sino como que emergió en el devenir de esta investigación.

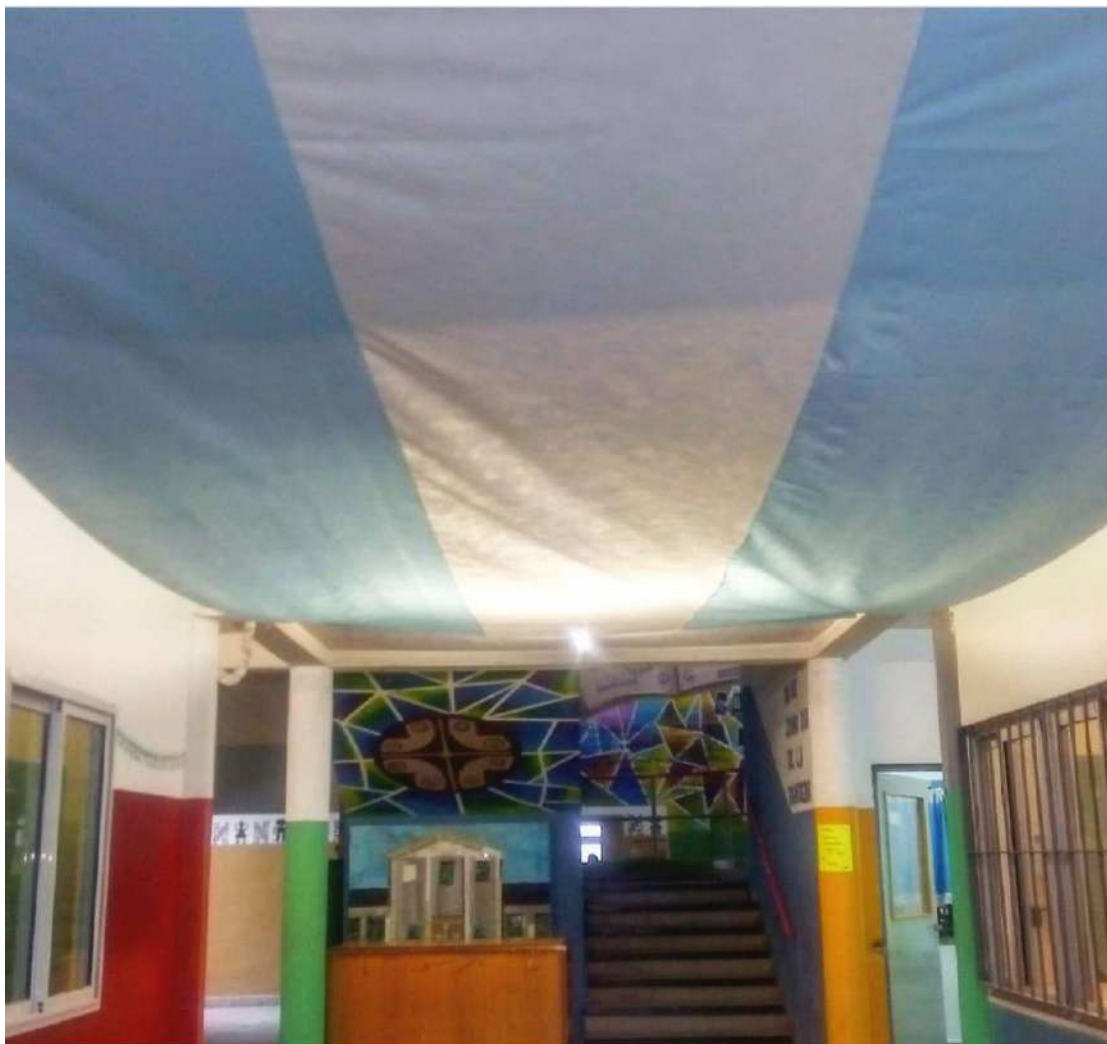


Imagen 5. Pasillo de la EES N°19, fotografía de la autora en 2018.

Para poder entretejer sus vidas (docentes) sin ser representadas sólo como un caso o un experimento científico, esta investigación combina sus pensamientos, afectos y anhelos con los míos. Lejos del sentido extractivista de tomarlos como datos o fuentes de información mi compromiso con ellos es respetar sus voces, acercándome a ellas de manera humilde y reconociendo que a pesar de ser la narradora de estas historias no me diferencio omnipresentemente de ellas. Como enunciadora solo cabe en mí, el deseo diferente de movilizar estas narrativas de colegas afectadas por mi propia vida. Haber conversado con los profesores ha sido un aporte tan significativo a la hora de reflexionar sobre relatos que la agenda de las investigaciones en educación está narrando. Poder describir lo que siente un docente memorable para aquellos que lo han cruzado, hizo posible contar historias de gente real que también se apasiona todavía con la experiencia de aprender como también lo han hecho a la hora de contar sus vidas. Después de todo parafraseando al autor de *Temps et récit*, “contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas” (Ricoeur, 1983).

Los investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades enfrentan una multitud de desafíos interconectados, que incluyen cuestiones sociales, culturales, ambientales y económicas. Impacto de las corporaciones, el capitalismo y los medios de comunicación:

La influencia de las grandes corporaciones, el capitalismo voraz y los medios de comunicación omnipresentes complica aún más el panorama social. El auge de las redes sociales, la llegada de la I.A. como así las aplicaciones y otras plataformas digitales agrega una capa más de complejidad, moldeando las interacciones e influenciando las percepciones. Reflejo en la vida cotidiana: Estos desafíos y oportunidades se reflejan en las realidades de la vida cotidiana, impactando a individuos y comunidades. Universidades, centros culturales y el arte como espacios para la reflexión y la acción: Las universidades, los centros culturales, los espacios artísticos y los espacios comunitarios sirven como espacios para la reflexión, el diálogo y la acción en respuesta a estos desafíos. Expresión creativa y cambio social: por otro lado los grupos y comunidades disidentes utilizan el contenido visual creativo para fomentar la identidad colectiva, reimaginar sus realidades y defender el cambio. En general, el texto enfatiza el papel crucial de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades para comprender y abordar los problemas complejos de nuestro tiempo. Destaca la importancia de la colaboración interdisciplinaria, el pensamiento crítico y la expresión creativa para navegar los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Esta investigación se basa y contribuye a un cuerpo más amplio de investigación en Ciencias de la Educación. Como lo puede ser el Impacto en la práctica docente: Los hallazgos de mi investigación han influido directamente en mi práctica docente, en la difusión del conocimiento: la idea es compartir y socializar esta experiencia de investigación con una audiencia más amplia a través de este artículo, fomentando un diálogo constructivo. Todo ello me embarcó en un viaje de autodescubrimiento, entrelazando mi experiencia con la de los profesores que y con los que investigué, lo que me llevó a comprender realmente lo transformador de la enseñanza y la investigación.

Y en cuanto al cambio en mi práctica docente: La tesis marcó un antes y un después en mi vida profesional, pasando del mero reconocimiento de profesores memorables a una profunda conexión personal con sus historias y con la mía.

De ahí el hecho de vislumbrar la potencia que puede tener la enseñanza a través de experiencias compartidas: Al sumergirme en la vida de estos profesores, tuve una visión más profunda de la esencia de la enseñanza secundaria, reconociéndola como un espacio complejo y a su vez actualmente precario en algunos aspectos de nuestro país, pero sigue siendo uno de los pocos lugares desde donde resistir, socializar y compartir. La investigación biográfico-narrativa nos ofrece el privilegio afectivo de narrar: Por ello abrazo ese “privilegio” de narrarme como profesora de comunicación, resonando con los aspectos eróticos y sensibles de las biografías de los seis profesores. De ésta y ésa manera alzo mi voz.

A esta investigación narrativa la impulsó nuestro compromiso, lo que me llevó a un desplazamiento de mi voz epistémica y al aprecio por un enfoque sensorial e intuitivo de la investigación.

De esta forma en el marco conceptual de la investigación me permití oscilar en un péndulo desde la hermenéutica a la intención de la contra-interpretación inspirada por la postura contra-interpretativa de Susan Sontag, donde busqué reclamar posiciones eróticas en la investigación educativa.

Y a su vez esta posibilidad cualitativa de la narrativa de poder ser arte y parte de la investigación y convertirme así en la narradora de mi propia profesión docente le dió espacio a mi voz cantante trazando una analogía con la música y reclamando mi identidad para enfatizar las diversas voces que represento.

La investigación no se trata simplemente de representar la realidad, sino de generar nuevas relaciones y comprensiones a través del acto de contar historias. Adopté el marco de

investigación narrativa propuesto por Clandinin y Connelly (1995), reconociendo la autoridad del narrador y la importancia de componer nuevas narrativas en lugar de simplemente interpretar las existentes. Y enfatizo que la investigación debe provenir de experiencias vividas y contribuir a esas experiencias, conduciendo a nuevas posibilidades y perspectivas. Reconozco la presencia de diversos antecedentes académicos y epistémicos en las experiencias de profesores memorables, dando forma a sus formas de vivir, pensar y sentir. Destaco la importancia del contexto en la configuración de la investigación, y señalo que el entorno y las experiencias específicas de la escuela la convirtieron en un escenario ideal para mi estudio. Y quiero reconocer el potencial de aprendizaje que un memorable logra haciendo oír su voz, incluso en circunstancias desafiantes de desolación. En la adversidad también se puede impulsar el crecimiento y el desarrollo. Siguiendo a Ramallo (2023) utilizo el concepto de "erotizar, afectar y resonar" para describir su propia experiencia como investigadora, reconociendo las dimensiones emocionales y sensoriales de la investigación.

In(conclusiones)

La Voz Narrada es una invitación a reflexionar sobre el poder de nuestras voces para contar nuestras historias, dar forma a nuestras identidades y conectarnos con los demás. A través de esta experiencia, espero crear un espacio para el diálogo y la reflexión, donde podamos compartir y aprender unos de otros. Reconozco en ella tres gestos:

La voz docente: En este gesto, compartiré mis experiencias como docente en diferentes niveles educativos, desde secundaria hasta la universidad. Y reflexionaré sobre los desafíos y alegrías de la enseñanza, la importancia de la relación docente-alumno y el poder de la educación para transformar vidas.

La voz epistémica: En este gesto, profundizaré en los fundamentos epistemológicos de la narrativa autobiográfica como metodología de investigación. Discutiré los conceptos de voz, identidad y experiencia, y exploraré cómo estos conceptos pueden usarse para comprender y representar nuestras vidas.

La voz cantante/comunicadora: En este gesto, compartiré mis experiencias como comunicadora y cantante. Reflexionaré sobre el poder de la voz y la música para comunicar emociones, ideas e historias. También exploraré la forma en que mi trabajo como comunicadora y cantante ha influido en mi investigación y docencia.

Esta investigación involucró la colaboración con los profesores memorables, permitiéndoles compartir sus historias y perspectivas en su propia voz. Sus hallazgos podrían informar las prácticas de enseñanza, destacando la importancia de la narración, las narrativas personales y las perspectivas diversas en el aula. Esta investigación destaca el poder transformador de la narración para unir experiencias personales, conocimientos profesionales y hallazgos de investigación. El concepto de "erotismo de la investigación" subraya las dimensiones emocionales y sensoriales de la misma, animando a los investigadores a conectar con sus sujetos a un nivel más profundo. El trabajo encarna la importancia de las perspectivas multifacéticas en la investigación, abarcando narrativas personales, experiencias de profesores y marcos teóricos. Esta investigación ofrece valiosas contribuciones a la investigación educativa al enfatizar los aspectos afectivos, sensoriales y relacionales de la enseñanza y el aprendizaje.

Su investigación parece destacar la centralidad del cuerpo y la experiencia vivida tanto en las narrativas de los profesores memorables como en el propio proceso de investigación. Se enfatiza cómo el conocimiento encarnado y la comunicación no verbal desempeñaron un papel crucial en la configuración de su investigación y las relaciones que construyó con los participantes. Se reconoce que el conocimiento no se limita únicamente a la palabra escrita, sino que también está incrustado en el cuerpo y las experiencias vividas de los individuos. Se

reconoce la importancia de la comunicación no verbal, como el lenguaje corporal y el tono de voz, para transmitir significado y fomentar conexiones. Y se acentúa la importancia de los encuentros dialógicos, donde tanto investigadores como participantes se involucran activamente en la construcción compartida de significado. Se describe el uso de diversos formatos de entrevista, incluyendo entrevistas individuales, cara a cara, por WhatsApp, colectivas y conversacionales, para adaptarse a diferentes estilos y preferencias de comunicación. Se menciona el uso de diversos instrumentos biográficos para recopilar datos ricos y profundos sobre la vida y las experiencias de los profesores memorables. El énfasis en los encuentros dialógicos y la comunicación no verbal probablemente mejoró la autenticidad y confiabilidad de los datos recopilados (Porta, 2021). En cuanto al uso de diversos formatos de entrevista y el enfoque horizontal para compartir voces puede haber empoderado a los participantes para que se sientan más cómodos y comprometidos con el proceso de investigación.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2016). El giro afectivo: emociones, subjetividad, política. *DeSignis* Nº 24, Pp-245-254.
- Bain, K. (2012) ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación de Facultad de Humanidades* Nº4, Volº1. Pp-63-74.
- Britzman, D (2016) “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* Nº9, Año 7. Pp. 13-34.
- Crego, MV (2022) Memorabilidades conversadas: relatos consentidos con la intimidad en la investigación. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación* Vol. 7 Nº 2.
- Crego, MV; Ramallo, F y Porta, L (2022) Investigar en y con la docencia: Desplazamientos utópicos en el estudio de los profesores memorables .*Revista de la Escuela de Educación* Año 19 2(18) Pp-119.133
- Flores, G., & Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa*, 16(2), 52-61.
- Godoy Lenz; R, Ramallo, F y Ribeiro, T (2022). “Introducción” en su *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. La Serena, Editorial ULS.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Murcia, L. (2017). *Relatos y experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes nóveles de escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Porta, L y Flores, G. (2017). La investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES- Revista argentina de educación superior*. Año 5, No. 6.
- Porta, L.; Sarasa, M. C. y Álvarez, Z (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N.º 1.
- Ramallo, F (2023) Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. *Revista Debates Insubmisos* Año 6, v.6. Pp. 306-328.
- Ramallo, F. (2018). *El bachillerato argentino entre nostalgias y utopías*. Editado por María Carolina Rojas. - 1a ed. Universidad Nacional de Mar del Plata. Libro digital, EPUB.
- Sontag, S (1984) “Contra la interpretación” en su *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Debolsillo.

Profesores memorables en la educación médica: Contribuciones en la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Memorable Professors in Medical Education: Contributions at the School of Medicine of the National University of Mar del Plata

María Laura Alvarez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/vuyk4unkb>

Resumen

Narrar la educación médica, junto con los estudiantes, es una labor que me entusiasma desde que me desempeño como docente en la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En este artículo profundizó las dimensiones conceptuales, metodológicas y epistemológicas de este interés. Se presenta, entonces, una investigación que indaga narrativamente a la educación médica con las biografías de profesores, reconocidos como memorables. Junto con ellas se interpela la condición docente en este contexto disciplinar de enseñanza, priorizando su indivisibilidad personal, política y pedagógica. Continuando el trazado del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, privilegió la dimensión biográfica, íntima y cotidiana de esta condición a partir de la categoría profesores memorables.

Palabras clave: Enfoque Biográfico-narrativo, Educación médica, Investigación narrativa, Profesores memorables.

Abstract

Narrating medical education, together with students, is a task that excites me since I have been working as a professor at the School of Medicine of the National University of Mar del Plata. In this article, I delve into the conceptual, methodological, and epistemological dimensions of this interest. An investigation that narrates medical education with the biographies of professors, recognized as memorable, is presented. Together with them, the teaching condition in this disciplinary context of teaching is questioned, prioritizing its personal, political, and pedagogical indivisibility. Continuing the path of the Research Group in Education and Cultural Studies (GIEEC) of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata, the ¹ biographical, intimate and daily dimension of this condition was privileged from the

¹ Kinesiologa (UBA), Especialista en Docencia Universitaria y doctorada en Ciencias Sociales (UNMdP). Miembro del GIEEC, FH y docente en la carrera de medicina de la UNMdP. mlauraalvarez@gmail.com

category of memorable professors.

Keywords: Biographical-narrative approach, Medical education, Narrative research, Memorable professors.

Introducción

Narrar la educación médica, junto con los estudiantes, es una labor que me entusiasma desde que ingresé a trabajar en el laboratorio de morfofisiología en la unidad de aprendizaje ARTI. En efecto, realizar el trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria (Álvarez, 2023) me acercó recursivamente a esta definición temática. Para el estudio de las biografías de los docentes continuó profundizando dichas dimensiones conceptuales, metodológicas y epistemológicas en el interés de reflexionar sobre los modos de narrar la práctica docente. Al profundizar en estas narrativas podemos comprender cómo las experiencias vividas influyen en su práctica pedagógica. En este artículo se presenta una investigación que indaga narrativamente a la educación médica con las biografías de profesores, reconocidos como memorables en la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP). Junto con ellas se interpela la condición docente en este contexto disciplinar de enseñanza, priorizando su indivisibilidad personal, política y pedagógica. Si bien el análisis de dicha condición tradicionalmente se centró en aspectos como las condiciones laborales, la formación y capacitación profesional, así como en las regulaciones administrativas que rigen la labor docente, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata privilegió en sus estudios de los docentes la dimensión biográfica, íntima y cotidiana de esta condición a partir de la categoría profesores memorables.

Dentro de la perspectiva narrativa y el enfoque biográfico-narrativo, la investigación hace hincapié en salirse de la rigidez de la ciencia tradicional que en este caso resulta insuficiente para poder abordar aspectos vitales del objeto de la tesis. En tal sentido la condición docente es interpelada en la multiplicidad de formas que integran al espacio biográfico, ofreciendo distintas maneras de narrar una historia o experiencia de vida más allá de la individualidad. Dicha moción está sujeta a ciertos procedimientos compositivos que no emergen ni a priori ni normativamente. Más allá de que el género en cuestión sea una de las grandes divisiones del discurso, está estrechamente vinculada al involucramiento del investigador y las formas de registro autobiográficas. Un tránsito político, pedagógico, epistemológico y ontológico que en el GIEEC ofrecen la posibilidad de interrogarse acerca de ¿qué hacemos con los relatos? y ¿qué es lo que hacen los relatos con nosotros? (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

Por todo ello, esta investigación entrama una re-existencia profesional, dado que la misma me inscribe epistémicamente en el mundo e interrumpe ese flujo automático del acontecer educativo clausurado. Dicha interrupción, se promueve con epistemes y metodologías de investigación inseparables de la formación. Transbordando los contenidos preestablecidos en el formato canónico de una tesis, es mi propia educación la que impulsa un desplazamiento del extractivista interés por acumular datos científicos a las condiciones y aspectos formativos de una investigación.

En las últimas décadas la medicina es una de las profesiones que experimenta cambios

más significativos en las expectativas sociales, de la mano especialmente avances tecnológicos, cambios en los patrones demográficos y epidemiológicos y del impacto de diferentes políticas sociales y sanitarias en el planeta. En Argentina y en forma coincidente con los debates que se suceden en otros países, existe una tendencia complementaria que procura recuperar la integralidad y transversalidad de la práctica médica. Quizás por el pasado más remoto cultivado por médicos de familia o médicos de cabecera con una gran aceptación social. Las universidades latinoamericanas están insertas en un vertiginoso proceso de transformación, más allá de la expansión de la matrícula, y de los modelos de gestión de las instituciones, se insertan en un profundo cambio de los nuevos desafíos sociales y económicos.

Existe una nueva dinámica universitaria más cercana a las demandas del trabajo, hacia la calidad y la excelencia. Transmuta un modelo de universidad ajustada a la irrupción de los emergentes paradigmas educativos y que devela los cambios de curriculum por competencias, aprendizajes basados en problemas, más flexibles, acordes a las urgentes tareas de las universidades para convivir en un creciente entorno cada vez más internacional de estudiantes, currículos docentes, producción académica, investigación, recursos de aprendizaje, evaluación y acreditación, dinámicas económicas y de enfoques de calidad como parte de un proceso de conformación diferenciado de un sistema universitario mundial cada vez más articulado al crecimiento de la gestión del conocimiento y geopolítica de los saberes (Palamidessi, Galarza y Suasnábar, 2007; Suasnabar y Palamidessi, 2007).

Las reformas de la enseñanza médica no se limitan a los planes de estudio y métodos didácticos, se asumen la contribución de las facultades o escuelas de medicina al mejoramiento del sistema de atención sanitaria. Como los cambios de la enseñanza de la medicina serán lógicamente el reflejo de cambios introducidos en la práctica médica y viceversa, la aparición de nuevos modelos de ejercicio profesional exigidos por las circunstancias socioeconómicas, determinará la reorientación de la enseñanza y la nueva función de las facultades o escuelas de medicina. Al compromiso que asumen respecto a la preparación de graduados idóneos para satisfacer las necesidades de salud de los individuos y la comunidad, se suma la aspiración a alcanzar un alto nivel de excelencia académica, objetivo legítimo de toda institución universitaria.

La realidad, caracterizada por una enorme complejidad, hace que las problemáticas no puedan ser abordadas desde una perspectiva individual, sino grupal y comunitaria, abarcativa, debiendo combinar completamente la enseñanza con los principios de la estructura comunitaria y su comportamiento. Las escuelas de medicina y los diseños curriculares innovadores o de cambio, promueven la formación de un médico general, que mire al hombre en toda su dimensión, que no esté centrado exclusivamente en la patología o en el individuo enfermo únicamente, que supere el reduccionismo y el mecanicismo prevalente y el uso abusivo de la tecnología, resultando así un “espíritu científico” con pensamiento crítico, que tenga proyección social y sea un baluarte de una medicina humanizada. A partir de los años ochenta del siglo XX la experiencia biográfica en la educación es una práctica de formación en sí misma, que ha colaborado ampliamente en recuperar la voz del investigador (Passey, 2011).

Más allá de sus diferentes denominaciones y tradiciones en diversos contextos, las autobiografías entrelazan múltiples métodos de recolección de datos -ya que las personas están constantemente elaborando autobiografías involuntarias- que entran

en juego tanto con los soportes semióticos de la narrativa como con los modos de traducir/crear memorias. Por tanto, reconstituyen un proceso de (co)biografización que incluye las implicancias sobre la persona que narra (Contreras, 2016) Componer una investigación con el enfoque biográfico-narrativo en la educación médica posibilita superar mi propio diagnóstico respecto de qué el modelo médico hegemónico ha consolidado una enseñanza caracterizada por la mediación intelectual, el evolucionismo racista y la interpretación racionalista (Alvarez, 2023). En esta profundización de la reflexividad de mi práctica profesional reconozco, con esta investigación, que ello no ha significado un abandono en la preocupación por el lugar del cuerpo en la enseñanza (hooks, 2021).

Más allá de los hechos relatados, cobra importancia la forma. En el sentido que está hace posible expresar diferentes maneras de experimentar una narración biográfica: reclamando el sentido de agencia al asumir la responsabilidad moral de un acto. Es esta posibilidad de interpretación la que nos permite la misma como la entrada a la investigación narrativa para poder construir una investigación que rescate y visibilice epistemologías y formas de pensar feministas, descoloniales, queer y antiespecistas (Sontag, 1984; hooks, 2021; Haraway, 2017). Además de las consideraciones en relación a la reinversión narrativa del GIEEC, las categorías consolidadas en las diferentes líneas de investigación en relación a los profesores memorables aportan fundamento teórico para esta investigación. Los sentidos ligados a la “pasión” en el aula, la identidad de los docentes, “el don docente”, el docente que “conmueve”, las afecciones del “ser docente” articulan una pregunta respecto de las experiencias de vida en la identidad del docente memorable. Una didáctica biográfica constitutiva de su enseñanza (Porta, Sarasa y Alvarez, 2010; Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). En las aulas es más que necesaria ésta mirada etnográfica con que se aborda la reflexión sobre la práctica a través de la narrativa como método y parte del proceso de investigación cualitativa. Es de esa forma en que entendí pertinente tratar de comprender el clima de aula. Las relaciones entre sujetos y la labor del docente en contexto determinados.

Narrativa, docencia y medicina

Esta investigación se encuentra en diálogo con los de los proyectos desarrollados desde el año 2008 por el Grupo GIEEC, profundizando las categorías que se desprenden de las entrevistas a docentes y grupos focales, así como también de las observaciones no participantes realizadas durante el 2013 en aulas de profesores memorables, y de retazos narrativos de estudiantes del profesorado recogidos en distintas cohortes. Adoptaremos en la presente investigación una perspectiva de análisis narrativo y específicamente del enfoque biográfico-narrativo que nos lleve a una indagación profunda en los relatos que hacen a la enseñanza universitaria de los profesores, los estudiantes y las instituciones para poder así, establecer relaciones más certeras con su práctica docente en el marco de la buena enseñanza y la Nueva Agenda de la Didáctica.

La perspectiva abordada conduce a aproximar tentativamente relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes y sus biografías personales y profesionales. Las categorías centrales que se definen en la Nueva Agenda de la Didáctica ayudan a reconocer las buenas acciones docentes, identificadas por la

intuición, la sabiduría en relación a la práctica educativa y los "docentes memorables" (Porta, 2020). La investigación autobiográfica narrativa en educación, es resignificadora y transformadora de la labor docente; un continuo reflexionar y repensar el hecho no sólo del saber pedagógico, sino aún más de la vida misma. Reconocer tal sentido, implica mirar a la educación no como un objeto que se estudia desde fuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar. Contando historias, exponiendo situaciones vividas, también estamos insertándonos en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó; lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella (Contreras, 2016; 42).

José Contreras (2016) explicó que un relato aparentemente ajeno podría pasar a formar parte de nuestra historia, si le proporcionamos dimensiones pedagógicas de una experiencia que se pone en relación con la propia. Permitiendo, de este modo, la posibilidad de una nueva comprensión o de un nuevo pensamiento. En tanto que nos vamos haciendo/viviendo a partir de historias propias y ajenas, cualquier historia puede significar para nosotros una ampliación de nuestro horizonte de existencia. La práctica y la espontaneidad, según el nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza propuesto por Litwin (2004).

En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica (Mesan y Egan 1998). Se considera que la narrativa es apropiada para la especificidad y complejidad de los contextos educativos. En este marco, las narrativas sirven para reconstruir las experiencias y dar sentido a las acciones. Su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales y para comprender la trama de las actividades de los docentes, de los estudiantes y de las instituciones, es sumamente apreciada en la literatura educativa. Lo que podrían considerarse meras "anécdotas" son complejas tramas de vidas, aspiraciones y relaciones sociales que siempre ocultan sorpresas. El valor de los aportes de la narrativa en la investigación educativa, en tanto constructora del sentido interior y exterior de la realidad ha sido ampliamente explorado en la literatura (Bruner, 1998).

En sus elaboraciones "densas" del medio, ayuda a reconstituir el interior y el exterior de los hechos, el pensamiento y la acción. McEwan y Egan (1998: 18) destacan el papel que cumplen las narrativas en la comprensión de cuestiones educativas. Las narrativas (al ordenar la experiencia) la hacen inteligibles para los propios agentes y para el resto de la comunidad educativa porque las reconstruyen y resignifican. Las historias constituyen por sí mismas instrumentos de interpretación al relatar y explicar o argumentar a la vez. Asimismo, para algunos autores, las narrativas son también una forma de cerrar la brecha entre lo público y lo privado. Por otra parte, las narrativas emergen como productoras de teorías de la enseñanza y del aprendizaje. Proponemos una investigación que articula formatos de la investigación narrativa en sus diferentes acepciones, pero centrando el interés en historias personales, en la representación de la experiencia vivida de la vida social. Adoptamos este tipo de investigación como herramienta para penetrar la identidad, los significados, el saber práctico de los docentes, los estudiantes, las instituciones y las políticas públicas con rostro humano. La perspectiva de esta investigación es la interpretación de las historias que los agentes narran. La subjetividad es necesaria para el conocimiento social. Lo público y

lo privado, desarrollan una intimidad intersticial. Es una intimidad que cuestiona las divisiones binarias a través de las cuales dichas esferas de experiencia social a menudo se oponen espacialmente.

En esta línea profundizaremos la línea vinculada a los estudios sobre la narrativa desde una triple dimensión que pone énfasis en: la dimensión ética de la enseñanza en relación con los vínculos, los afectos y las emociones, algo así como pensar formas alternativas que rupturicen la matriz moderna de educabilidad y que se centren en la “urdimbre” ética que conjuga intelecto y afecto; el vínculo que el profesor memorable tiene con la disciplina y la relación con su representación sobre la disciplina enseñada en contexto del nivel de educación secundaria (Porta, 2020).

Performatividades y profundizaciones metodológicas

La revitalización de la investigación biográfica es valorada como una consecuencia del cambio profundo que emerge en la epistemología de las ciencias sociales al abrirse a los elementos subjetivos, a narrar y otorgar una mayor credibilidad a las experiencias (Denzin y Lincoln, 2011). Los estudios biográficos encontraron un contexto idóneo en la transformación de las ciencias sociales, poniendo más énfasis en las historias que en las construcciones sistemáticas, en los casos singulares más que en las estadísticas, en las biografías más que en las monografías, en las descripciones más que en los análisis. Entendiendo la escritura biográfica como un acto público de interpretación cultural, resulta necesario revitalizar su potencia entre la esfera privada y la pública, la memoria individual y colectiva, la identidad y la alteridad.

Asimismo el estudio de la afectividad se tornó un campo de indagación emergente a nivel mundial. En las últimas tres décadas su interpretación colocó una exhibición y tematización de la intimidad y del sentir en diferentes ámbitos de la vida pública. En particular, la investigación narrativa, las perspectivas decoloniales, los estudios de género, el feminismo y las teorías queer problematizan el rol que cumple la afectividad en la continuidad de las estructuras de poder vigente, especialmente en el dilucidar de las relaciones sociales que los circundan, asociaron a ella, también, un devenir sensorial que cuestionó la normalización del intelectualismo, el romanticismo, el occidentalismo, el clasismo y el heterosexismo afectivo (Ramallo, 2019, Arfuch, 2007; Butler, 2005, Lorde, 2016; Rubin, 2018).

Es por ello que sugerimos la exploración de estos devenires biográficos y afectivos con la intención de identificar su correlato desde un estudio narrativo de la construcción de la condición biográfica para internacionalizar el aparente tecnicismo de la investigación educativa en la que la renovación teórica y conceptual del devenir sensorial permite restaurar a la pedagogía como una forma de afecto social. En la construcción de la condición biográfica (Arfuch, 2007), la intimidad es una dimensión estructurante. Zambullirnos en las vidas autonarradas, requiere de un compromiso en relación al cambio de escala y la profundidad inédita con que nos disponemos a estar en espera, en un suspenso que difiere las temporalidades y abre el baúl de los misterios sin respuesta y las certezas desalineadas, para permitirnos el deber de inmersión en la vida. Esta es una experiencia incorporada entre los enredos propios de nuestra existencia, nos devuelve la travesía de los espejismos vitales. Reconstruir la vida de otros/otras aparece como una experiencia inmanente del mundo, como el

aliento que nos permite ser-con y ser-en.

Eve Sedgwick (2018) al resaltar los vínculos conceptuales entre la afectividad y la noción de performatividad, dan cuenta del paso de una teoría sobre un aspecto del lenguaje hasta entonces no tenido en cuenta -los actos de habla no referenciales que hacen cosas a un modo de pensar el problema de la agencia intelectual. Especialmente la apropiación específica que se hace desde la investigación educativa es fundamental para pensar cómo funcionan las normas sociales respecto de la relación entre la normatividad y la experiencia. Esto da cuenta de la función creadora del lenguaje y rompe con la noción de que el significado depende de la intención del hablante, como posibilidad metodológica (y epistemológica) para pensar el cuerpo en movimiento. No es apenas una manifestación teatral y/o artística, sino algo más amplio y más próximo de lo cotidiano.

La performatividad nos localiza a nosotros mismos en nuestro textos, recalando la crisis de representación que atraviesa al pensamiento científico respecto de su realismo epistémico y potenciando el interrogante ¿qué podemos hacer con las palabras? o ¿qué pueden hacer las palabras con nosotros?, dado que lo sensorial aparece como forma de develar aún más el carácter composicional del conocimiento de las disciplinas científicas. La performatividad influye tanto en el conocimiento que se produce como en la manera en la que se produce, creando sentidos, interpretaciones y representaciones que introducen al investigador a lo más sensible de su yo. En tal sentido la performatividad pone en cuestión la idea de la escritura como culminación o presentación del desarrollo de un proceso de investigación, performa los caminos disciplinados que detienen la pérdida del pensamiento poco convencional y original.

Distinguir aquí entre la narrativa como relato, la narrativa como enfoque y la narrativa como dispositivo formativo. En la perspectiva que asumimos, el enfoque biográfico-narrativo hace necesaria la reconstrucción del relato en un nuevo texto por parte del investigador. De ahí que, para algunos, el enfoque biográfico narrativo se sitúa más allá del enfrentamiento paradigmático entre lo cuantitativo y cualitativo, de manera que no se trataría de una metodología cualitativa más. Es por medio de la narratividad que se producen aprendizajes de co-pertenencia. El interés de esta perspectiva narrativa que parte de la hermenéutica y el objeto de este tipo de investigación cualitativa no es la generalización formal, sino poner de manifiesto lo singular.

La investigación narrativa en educación autoriza una descomposición de aquellas experiencias con un sentido educativo o pedagógico, que, a pesar de ser expandido, reverberado e impermanente ofrece una constelación de aprendizajes corporales y afectivos como nuestro primer hogar (Ramallo, 2019). Junto a ello podríamos también advertir que dentro de la investigación narrativa se despliegan diversas perspectivas en un enorme, difuso y opaco arco. Este arco desplegado como un abanico incluye desde las posturas que asumen un análisis empírico de reconstrucción de los hechos -a través de un “riguroso” trabajo documental descriptivo- hasta aquellas que se concentran en el estudio de los significados propios de las experiencias vividas. Estas últimas entienden la narrativa como una transformación del sentido de lo vivido, una experiencia. Más aún este arco podría extenderse con lo auto-etnográfico y lo autobiográfico. La narrativa como modo de conocer, ser y saber ganó legitimidad científica en su adscripción a la genealogía de la investigación cualitativa. Pero su rizoma moja las materialidades que habita y salpica pendulando autorizaciones tan discursivas como prácticas.

A partir de estos movimientos epistémicos, conceptuales y metodológicos la presente investigación se estructura en tres etapas de trabajo. La primera de ellas se refiere a identificar a los profesores memorables de la Facultad de Medicina de la UNMdP a partir de encuestas in-situ con los estudiantes de quinto año de la carrera. Las encuestas serán semiestructuradas y se realizarán en dos oportunidades. Además ocupan un lugar importante los registros sensibles que emergen de su sistematización. Posteriormente, en una segunda fase o momentos se realizarán entrevistas en profundidad, entrevistas flash, grupos focales, encuentros dialógicos y conversatorios con diferentes co-participantes que permitirán Caracterizar a los profesores memorables de la Escuela Superior de Medicina de la UNMdP a partir de entrevistas biográficas en profundidad, sumando registros íntimos que emergen. La entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa, ampliamente utilizada en el campo de las ciencias sociales. Se caracteriza por su alto índice de subjetividad, un enfoque detallado y flexible para recopilar datos sobre las experiencias, perspectivas y opiniones de las personas. Hay una mirada epistémica dentro de la entrevista de investigación cualitativa, pues nadie sale igual después de hacer una entrevista y uno va a una entrevista con todo lo que es, con su historia. La entrevista en profundidad es una herramienta valiosa para explorar un objeto de estudio particular en profundidad, pues no es una herramienta neutral. Permite una comprensión más rica y detallada de los aspectos relevantes al enfocarse en experiencias personales, opiniones, emociones, creencias y motivaciones. Es una situación cara a cara donde se encuentran distintas subjetividades y reflexividades, pero también es un espacio donde se co-produce una nueva subjetividad, la entrevista es entonces una relación social. Como el término bien lo dice “entrever”, “verse mutuamente”, tener un encuentro cara a cara.

Finalmente el analizar de las categorías y metáforas emergentes en la investigación con los profesores memorables de la Escuela Superior de Medicina de la UNMdP a partir de socializar con los participantes será entrecruzado con un análisis documental de las investigaciones realizadas sobre esta temática. Se propone enlazar los autores que propone la investigación cualitativa como así también la potencia y los límites que atraviesa la narrativa como metodología y episteme. En su escrito recupera las potencialidades que asume la entrevista, en tanto técnica e instrumento de recolección y co-construcción de información para el abordaje de un objeto de estudio particular. En este caso la búsqueda de interpretar y describir la buena enseñanza de los profesores que dejan huella en los estudiantes del último año de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Límites (in)conclusos

En mi tarea docente cotidiana, la principal pregunta que se me presenta es ¿qué prácticas pedagógicas debería intervenir para generar interés o una mayor motivación en el estudiante? Es por ello que problematiza los siguientes interrogantes de investigación: ¿Qué elementos convierten a un profesor en memorable para sus estudiantes en la educación médica?, ¿Qué es lo que hace que ciertos profesores se conviertan en memorables en la enseñanza universitaria?, ¿Cuáles son las características de los profesores memorables en la enseñanza universitaria de la Escuela Superior de Medicina?, ¿Qué es ser profesor para los profesores memorables?, ¿Qué es enseñar para los profesores memorables?

Si bien la investigación no trabaja con hipótesis se indicará de qué manera el avance en la respuesta a estas preguntas se articula de forma relevante con las narrativas en las que se enmarca el tema elegido. Así el plan de investigación permitirá apreciar la manera en que desde problemas más generales se plantean respuestas concretas que a su vez implican avances respecto de aquéllos. En relación con el punto anterior, se deberá explicitar la forma en que se utilizará, procesará y organizará la información obtenida de las fuentes primarias en función de los objetivos e interrogantes planteados para la investigación. El devenir de las ciencias no es posible aislando las disciplinas, sino circulando conceptos, constituyendo concepciones organizadas que permitan articular campos disciplinarios. Romper fronteras disciplinarias, transformar disciplinas y descomponer esquemas cognitivos establecidos detiene las resistencias a lo multidisciplinar y tensiona el saber hegemónico de las prácticas de aprendizajes que segmentan cuerpos, afectos e intelectos.

En la Escuela Superior de Medicina desde el año 2018, mi percepción de la docencia fue cambiando de manera significativa a lo largo de estos cuatro años. Durante mi primer año como docente me sentía con poca libertad para brindar mi clase a los estudiantes, los contenidos que compartía eran puramente médicos y biologicistas, dejando afuera ese currículum oculto tan necesario e importante que sucede dentro de la vida en las aulas (Jackson, 1975).

Como la propia bell hooks (2021) cuenta, la pedagogía no es la labor intelectual más prestigiosa ni aclamada: ni en las instituciones académicas ni en la sociedad en general. Si un profesor es un reconocido intelectual, se da por sentado que sus clases serán fabulosas. A medida que ascendemos en las etapas educativas, mayor es el prestigio docente, pero menor la importancia que se da a la tarea docente en sí. La interacción en el aula, el diálogo crítico y abierto, que a veces es conversación y otro choque, que siempre es reconocimiento de la dignidad del otro, de los otros, en cuanto que inteligencia viva, está en el corazón de la pedagogía que bell hooks nos propone. El reconocimiento activa el pensamiento, la interacción lo pone en movimiento, el intercambio le aporta nuevos elementos de los que beber. Por eso el aula, se reafirma. El reconocer la importancia de investigar desde mi propia práctica, reivindica a la profesión docente desde una condición biográfica. Además de su alto valor testimonial y académico, se intenciona desde su dimensión formativa y transformadora.

Si un profesor es un reconocido intelectual, se da por sentado que sus clases serán fabulosas. A medida que ascendemos en las etapas educativas, mayor es el prestigio docente, pero menor la importancia que se da a la tarea docente en sí. La interacción en el aula, el diálogo crítico y abierto, que a veces es conversación y otro choque, que siempre es reconocimiento de la dignidad del otro, de los otros, en cuanto que inteligencia viva, está en el corazón de la pedagogía que bell hooks nos propone. El reconocimiento activa el pensamiento, la interacción lo pone en movimiento, el intercambio le aporta nuevos elementos de los que beber. bell hooks se inspira en Freire, pero también en toda esa tradición anti jerárquica que defiende que los estudiantes no necesitan que les digan qué pensar; que la gente común no necesita que le digan qué pensar. Lo que unos y otros necesitan, lo que todas necesitamos, son espacios compartidos que activen, acompañen y sostengan la lectura, la escritura, la observación, la investigación.

Por eso el aula, entendida como espacio de libertad. Para iniciar, caracterizaré

brevemente la carrera de medicina de la ESM, la cual presenta una currícula innovada que recoge las tendencias mundiales actuales en educación médica. La propuesta curricular en la formulación de su plan de estudios y la denominación de las unidades de aprendizaje (asignaturas), pone claramente de manifiesto la intención de integración de las denominadas ciencias básicas al ciclo clínico. El plan de estudios está organizado en tres ciclos consecutivos, definidos desde una perspectiva de formación integral teórico-práctica para el desarrollo de competencias, a saber: ciclo de formación inicial, ciclo de formación básica, ciclo de formación clínica, y se suma a estos la práctica final obligatoria. Las unidades de aprendizajes organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje articulados en espacios curriculares denominados escenarios. Estos escenarios son definidos como espacio - tiempo curricular regulado de forma distinta a los de las clases convencionales; se presentan como espacios de práctica integradora de saberes, en el que la experiencia es la articuladora.

La Escuela Superior de Medicina con su diseño curricular innovador o de cambio, promueven la formación de un médico generalista, que mire al hombre en toda su dimensión, que no esté centrado exclusivamente en la patología o en el individuo enfermo únicamente y que supere el reduccionismo. Lograr pensamiento crítico, que tenga proyección social y sea un baluarte de una medicina humanizada. Contribuir a la concreción del derecho a la salud de la población a través de la formación profesional que se caracterice por la rigurosidad científica, compromiso social, sólidos valores éticos y vocación de servicio para desempeñarse con una visión integral de la salud, con la capacidad de realizar un análisis crítico de la realidad sanitaria, tanto en forma individual y grupal, a los fines de buscar soluciones a los problemas de salud del individuo, familia y comunidad que le toque servir.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A y Canevaro, S (2017) *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Alliaud, A. (2018) *Artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Álvarez, Z., Porta, L y Yedaide, M (2012) “Pasión por enseñar. Emociones y Afectos de profesores universitarios memorables”. *Revista Científica Alternativas, Espacio Pedagógico*. Universidad Nacional de San Luis. No. 64,65.
- Arfuch, L (2007) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Blázquez, F. y otros (1997). *Materiales para la enseñanza universitaria*. Badajoz: Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Bolívar Botía, D y Fernandez, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P y Passeron, J (1964) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Britzman, D (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* Nº9, Año 7. 13-34.

-
- Brunner, Joaquín 1979 “Universidad, Cultura y Clases Sociales” en Documento de Trabajo de FLACSO (Chile: Flacso).
- Butler, J (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires, Paidós.
- Clandinin, J y Connelly, M (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En: Larrosa & otros. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- Contreras, J (2016). “Profundizar narrativamente la educación” En: De Souza, E (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBA.
- Diseño Curricular de la Carrera de Medicina. Recuperado de http://medicina.mdp.edu.ar/images/OCS_744_19-Plan-de-Estudios-modif-ADJUNTO.pdf
- Edgar Morin (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ed. Nueva visión.
- Fichte, JG (1998). Filosofía y estética. Valencia: Universitat de Valencia.
- Gothelf, E (2003). *Planifico, luego improviso. La planificación de actividades educativas como herramientas de trabajo*.
- Haraway, D (2017). Manifiesto de las especies de compañía. Revista de Antropología Iberoamericana, 12(1), 109-113.
- hooks, b (2021) Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Capitán Swing.
- Kaplan, K (2018) (coord). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Luckács, G. (1977). *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Ed. Paidós.
- Mesquita, Rui (2022) *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata, UNMDP.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Porta, L (2020) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA
- Porta, L; Aguirre, J y Ramallo, F (2018) La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios Vol. 4, n. 7, 164-183*.
- Ramallo, F (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122*.
- Sedgwick (2018) *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Sontag, S (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Seix Barral.

Suárez, D (2014) Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. México: COMIE.

Vernon, D. Blake, R. (1993). *Does problema – based learning work? A metaanalysis of evaluative research*. Acad Med; 68: 550- 63.

**Una investigación narrativa en el Laboratorio de disección y
plastinación anatómica de la de la Escuela Superior de Medicina de la
Universidad Nacional de Mar del Plata**

**A Narrative Investigation in the Dissection and Anatomical
Plastination Laboratory of the School of Medicine of the National
University of Mar del Plata**

Yaquelina Gricel Torres¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/o1hab0e1v>

Resumen

En los últimos años la educación médica en Argentina evolucionó hacia enfoques más integrados, centrados en competencias prácticas y humanistas. Se busca formar médicos no solo con sólidos conocimientos teóricos, sino también con habilidades clínicas, éticas y de comunicación necesarias para enfrentar los desafíos actuales del cuerpo humano. En conversación con ello, en este artículo, se presenta una composición conceptual, metodológica y contextual de una investigación narrativa en el Laboratorio de disección y plastinación anatómica de la de la Escuela Superior de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El propósito es narrar las tensiones que existen con los recursos educativos allí existentes, ya sean simuladores corporales de diferentes materiales sintéticos como los descuartizamientos de cadáveres humanos.

Palabras clave: Cuerpo, Educación, Investigación narrativa, Medicina.

Abstract

In recent years, medical education in Argentina has evolved towards more integrated approaches, focused on practical and humanistic competencies. The aim is to train doctors not only with solid theoretical knowledge, but also with the clinical, ethical, and communication skills necessary to face the current challenges of the human body. In line with this, this article presents a conceptual, methodological, and contextual composition of a narrative investigation in the Dissection and Anatomical Plastination

¹ Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias Médicas en la UNMdP. Médica Especialista en Cirugía Plástica, Especialista en Medicina Legal, Especialista en Docencia Universitaria y Doctoranda en Ciencias Sociales. Presidenta de la Sociedad de Cirugía Plástica de Mar del Plata, Cirujana Plástica del Hospital Materno Infantil “Don Victorio Tetamanti”, Docente a cargo del Laboratorio de Disección Anatómica de la Escuela Superior de Medicina de Mar del Plata. Correo electrónico: laboratoriodediseccionesm@gmail.com.

Laboratory of the School of Medicine of the National University of Mar del Plata. The purpose is to narrate the tensions that exist with the educational resources there, whether they are body simulators of different synthetic materials or the dismemberment of human corpses.

Keywords: Body, Education, Narrative research, Medicine.

Introducción

“Hay una vida corporal que no puede estar ausente en la teorización. Pasan por alto el cuerpo o, lo que es peor, escriben contra él. (...) No podía fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento. Los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismo; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos “son”. (...) Y si yo persistía con esa idea de que los cuerpos, de algún modo, son algo construido, ¿tal vez realmente pensaba por sí solas tenían el poder de modelar los cuerpos en virtud de su propia sustancia lingüística” (Bulter, 2015; 12).

En este artículo se presenta una composición conceptual, metodológica y contextual de una investigación narrativa en el Laboratorio de disección y plastinación anatómica (en adelante LDPA) de la de la Escuela Superior de Medicina (en adelante ESM) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP). Los instrumentos que construiré para la recopilación de datos abarcan el análisis documental del Plan de Estudio de la carrera, del Trabajo Docente y de la presentación de los simuladores, las grillas de observación y mis propios cuadernos autoetnográficos,. La intervención se concentra en el espacio del LDPA y el análisis se concentra en los materiales didácticos para la adquisición de habilidades y destrezas de los futuros médicos. Los sujetos involucrados en esta intervención son el equipo docente de la materia en articulación a la carrera, los graduados y adscriptos asociados a la cátedra y los estudiantes. De este modo el LDPA y la ESM son el referente empírico al que alude esta intervención, respecto del marco temporal se tomará al trabajo desarrollado durante del ciclo lectivo 2025, no obstante recuperamos reflexiones auto etnográficas del LDPA que se retoman al 2017.

La formación tradicional en la educación médica esta basada en las clases magistrales y la práctica clínica, lo que generalmente excluye el entrenamiento estructurado y continuo para la adquisición de habilidades técnicas y de la gestión de los eventos críticos. Se creía que era con la experiencia clínica con la que se llegaban a adquirir estas habilidades, aunque este aprendizaje ya no es admisible. Es por tanto que emergen otras herramientas que hacen posible acortar dichas curvas. En el momento actual la pregunta ya no debería ser “simulación médica sí o no”, sino “cómo y cuándo” se debe usar con eficacia para la educación de los profesionales que se dedican a los cuidados de

la salud. No se debe restringir el desarrollo de habilidades ni la evaluación del rendimiento a la simulación, pues en las ciencias de la salud es fundamental enseñar y evaluar muchas habilidades profesionales en y a través de la propia realidad. Por tanto, lo ideal es el uso de diferentes métodos y recursos, en los que la simulación debe de jugar un papel destacado en términos de experimentación.

La simulación como técnica y herramienta en la enseñanza médica, nunca podrá reemplazar al paciente, y mucho menos la obtención de confianza del paciente y todas esas cosas que se generan en la relación médico-paciente; sin embargo, podemos enunciar las ventajas que como herramienta tiene en el fascinante mundo de la enseñanza médica. Por otro lado, debemos aclarar que la simulación sin la teoría, que el alumno debe incorporar, hacen que sea un todo para este complemento sustancioso. La Simulación permite preparar al estudiante de forma idónea para el contacto directo con el paciente. Mediante la utilización de modelos virtuales, mecánicos, eléctricos y electrónicos, las maniobras ofrecerán al estudiante la posibilidad de conseguir la destreza necesaria para enfrentar al paciente en contexto.

Es interesante mencionar al paciente como un ser bio psico social, que se acompaña en un contexto, con un entorno y situaciones diferentes, que la simulación aplicada en estos casos, no atiende dichas necesidades, más bien sostiene el aprendizaje de destrezas prácticas y manuales de sucesos objetivos. Por otro lado, la simulación ha demostrado plenamente que puede ser empleada e insertada en cualquier nivel académico, ya que contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje, evaluación y control de calidad tanto del cumplimiento del docente como del estudiante. Por último, podemos inferir que la simulación se convertirá en una de las herramientas más versátiles de aprendizaje y evaluación en la medida que docentes y estudiantes se convenzan de lo importante que es comprender, ensayar y repetir para conseguir las necesarias competencias. La inteligencia no se mide por cuántas operaciones o cálculos se pueden hacer, la inteligencia se mide por la creatividad y la imaginación de cada individuo, lo demás sólo es memoria.

Respecto del estudio de la docencia universitaria, esta experiencia de investigación me acercó a conocer los aportes del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, desarrollados desde una perspectiva centrada en las biografías y en las prácticas docentes que es retomada en este trabajo. Si bien, en términos generales, la docencia ha sido estudiada desde múltiples aristas (tales como su reconocimiento público, su profesionalización y sus condiciones modernas, sus implicancias laborales y gremiales, sus trayectos de formación y de capacitación, sus normativas y disposiciones legales) ha quedado velada una necesaria comprensión subjetiva, íntima y afectiva de su condición, que es la que me motiva a continuar indagando.

Continuar formándome como investigadora, advirtiéndome como futuro problema a indagar cómo el conocimiento de herramientas pedagógicas tecnológicas son eficaces para la adquisición de destrezas prácticas, es escasa, costosa o utilizada de manera inadecuada, genera desinterés y falta de permanencia. La educación en la enseñanza de áreas prácticas involucra un proceso no sólo teórico, sino abocado en el desarrollo de habilidades y destrezas que el alumno debe adquirir; es importante que se desarrolle de forma efectiva y eficaz; sumadas nuevas herramientas tecnológicas como maquetas

3D, Simuladores Clínicos quirúrgicos como vehículo modernos de llegada de los conocimientos. La dificultad de la adquisición, el alto costo, el alto número de alumnado, la falta de capacitación para el uso, imposibilita la correcta utilización de los mismos, generando desinterés.

Tanto la educación como el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social. La tarea de enseñar como un trabajo intelectual y profesional implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo. Ampliando las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, la práctica pedagógica a citar es el laboratorio de disecciones cadavéricas. Se plantea en el problema la necesidad de piezas anatómicas como elementos esenciales de la práctica y formación de destrezas, existiendo herramientas tecnológicas que complementan y acompañan tecnológicamente en la actualidad. Los cambios generacionales conllevan adaptaciones tecnológicas. La comunicación, la enseñanza también muta o evoluciona y el cuerpo humano es un límite de su representación. La simulación aplicada en medicina, no solo otorga conocimientos, autoconfianza, afianzamiento con habilidades fundamentales de la práctica médica, sino que estimula a la finalización de la carrera de los estudiantes, ya que logran observar y realizar en pregrado una variedad de destrezas y prácticas propias del saber de esta profesión.

Un investigación narrativa en la educación médica

En el pasado las facultades de medicina en Argentina seguían un modelo tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos teóricos y enfoque disciplinario. Este modelo se basaba en clases magistrales, memorización de información y énfasis en la teoría sobre la práctica. La evaluación se centraba en exámenes escritos y teóricos, con menos énfasis en habilidades clínicas y prácticas. Haciendo enfoque al paciente enfermo. Actualmente el curriculum innovado en la carrera de medicina de UNMdP tiende hacia un modelo más orientado de competencias, integrando la teoría con la práctica desde etapas tempranas. Se busca una formación más integral donde el estudiante no sólo adquiera conocimientos teóricos sino también habilidades clínicas, comunicativas y de trabajo en equipo. Mayor énfasis en la resolución de problemas, el razonamiento clínico y la toma de decisiones basada en evidencia. Incorporación de tecnología educativa, telemedicina y simulación clínica para mejorar la experiencia de aprendizaje. Hace enfoque al paciente sano y prevención de la enfermedad. Particularmente, enfoque humanista presenta algunas facultades que adoptan un enfoque que busca no solo formar médicos competentes, sino también ética y moralmente responsables. Se valora la empatía, la compasión y la relación médico paciente, la bioética y la atención centrada en el paciente son temas importantes en este enfoque.

Las facultades de médicos en Argentina suelen incluir rotaciones clínicas en hospitales y centros de salud desde etapas tempranas. Los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales bajo supervisión. Estas prácticas son fundamentales para la formación de habilidades clínicas y la exposición a diferentes especialidades. Se ha observado un cambio hacia evaluaciones más continuas y formativas en lugar de exámenes finales masivos, se valora la evaluación de competencias y habilidades prácticas, además de conocimientos teóricos. La formación

no se limita a la universidad; se promueve la educación médica continua a lo largo de la carrera profesional, se fomenta la participación en congresos, cursos, seminarios y actividades de actualización para mantenerse al día con avances médicos y tecnológicos. Las facultades de medicina buscan adaptarse a los cambios en la sociedad y en el sistema de salud, como el envejecimiento de la población, nuevas tecnologías y desafíos de salud pública (Plan de Estudios de Medicina, UNMdP, Resoluciones N° RHCD 942/2010- RHCD 16/2011- RHCS 243/2012).

La educación médica debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades sociales de Salud. La misión de la Facultad de Ciencias Médicas, en concordancia con los principios de la Universidad Nacional de La Plata, se fundamenta en: Desarrollar la formación académica, humanística, científica y técnica de los profesionales en Ciencias de la Salud. Fijar las bases de acceso de los alumnos a la investigación científica, a la especialización y a la docencia universitaria. Asumir con responsabilidad la promoción de estándares de alta calidad en Educación Médica, en respuesta a las necesidades sociales de salud. Definiendo el perfil del egresado como Médico Generalista, el alumno está capacitado para confeccionar historias clínicas con un examen físico y mental; hacer buen uso de los métodos diagnósticos y terapéuticos; brindar educación para la salud, y aplicar las normas de bioseguridad y la asepsia. Se logra observar en ambos modelos educativos en el estudio de las ciencias médicas, como es notorio el abordaje enfocado en el modelo hegemónico de las cátedras, en algo en particular como es: Biología, Histología, Anatomía, Ortopedia y traumatología, oftalmología; en tanto el modelo innovado: Interculturalidad, agendas, mecanismos de defensa y nutrición, concepción y desarrollo del ser humano enfocando el ser y su entorno.

De allí es que más me aferro a involucrar a ambos métodos involucrando al médico en formación con sus emociones y su despertar en los conocimientos del cuerpo humano como ser que fue, es y será. La percepción del ser en el cadáver nos muestra la visión real del cuerpo al palpar, explorar y admirar la anatomía como un campo de investigación inagotable, como lo leído volcado en la mesa. Como la persona que fue como ser civil y el cuerpo como contenido de estudio.

Observando estos cambios curriculares en la línea del tiempo, las adaptaciones contemporáneas, dan evidencia de necesidad de cambios como lo señala Brousseau (1990), toda innovación se justifica mediante la constatación del fracaso de los métodos antiguos y para comunicar una innovación eficientemente se debe insistir sobre el hecho de que es nueva y que al menos presenta una diferencia esencial de sus antecesoras. Para justificarse más rápidamente, la innovación debe desacreditar el pasado porque de esta manera se instala la idea de que “[...] una nueva ola de innovación resulta indispensable para todos, con el fin de “superar” este periodo penoso de disturbios que todos y cada uno se apresurarán a olvidar [...]” (Brousseau, 1991: 10). en las ciencias médicas, es notable la necesidad de cambios ya que el hombre cambia, como ejemplo la prolongación de la sobrevida del hombre, con la aparición de las enfermedades degenerativas propias del envejecimiento, los cambios sociales que acompañan al ser envejecido, factores económicos que acompañan a la edad productiva y la edad no productiva, etc. es imperiosa la necesidad de un acompañamiento en la educación médica.

Existe una resistencia evidente en los profesionales para poder salir de la metodología hegemónica verticalista imperativa sobre los modos de aprender medicina. Sobre cómo tratar al enfermo, y no cómo prevenir la enfermedad. Los médicos tradicionales llevan enraizados los conceptos hegemónicos, sin opción a cambios, ejerciendo en la contemporaneidad, la medicina verticalista, machista e imperativa. Orgullosos de mostrar su cicatriz altanera, elitista y de poder doctrinario.

Los simuladores son capaces de reproducir el cuerpo humano completo, con un software que dota al muñeco de todas las funciones cardiacas, vasculares y pulmonares. La creciente cultura de la seguridad que disminuye la tolerancia a los errores médicos. Es indudable que la simulación proporciona la posibilidad de programar en tiempo y lugar la adquisición de conocimientos y habilidades en un entorno en el que el error no tiene consecuencias y además posibilita el análisis estructurado de lo ocurrido, lo que aumenta la retención de los conocimientos. Varios estudios han demostrado que la curva de aprendizaje se acelera cuando se enseñan habilidades técnicas a través de la simulación, tanto en el pregrado como durante la formación especializada, así como la formación continua del especialista.

Una de las grandes diferencias entre la enseñanza de la medicina con el modelo tradicional y la enseñanza basada en la simulación, es que durante el entrenamiento clínico en pacientes reales los alumnos deben de estar continuamente supervisados para evitar que cometan errores y corregirlos de manera inmediata, esto con el fin de cuidar la integridad y seguridad del paciente; en contraste, dentro de una simulación, los errores son permitidos por el instructor, con el fin de que el alumno aprenda de las consecuencias de su error, rectifique y vuelva a realizar el procedimiento de manera correcta, reforzando así sus conocimientos.

Con la simulación es posible adquirir habilidades cognitivas. Se define como habilidad cognitiva, no como un déficit de conocimientos sino como la capacidad de llegar a un diagnóstico correcto, de tomar decisiones y de liderar el trabajo en equipo. El déficit de estas habilidades se acentúa en las situaciones críticas. Clásicamente la adquisición de estas competencias ocurría con la práctica clínica. Es obvio que tras la implantación de la cultura de la seguridad no es admisible desde el punto de vista ético esta opción, se hace pues imprescindible la instauración del entrenamiento mediante la simulación que parece ser el medio que posibilita el acortar las curvas de aprendizaje y probablemente adquirir “aprendizaje de mayor calidad”. Por último, hay que destacar que debido a la presión asistencial, no se dedica tiempo para reflexionar sobre los errores producidos durante la práctica clínica diaria y especialmente durante los eventos críticos, por lo que también se pierde la oportunidad del aprendizaje mediante el debriefing o feed-back. La simulación ofrece esta posibilidad, permitiendo el análisis y la reflexión de los sucesos simulados, tratando de identificar los hechos y actuaciones erróneos para corregirlos y reforzar o adquirir conductas adecuadas de actuación.

Estudios recientes demuestran que la educación médica basada en la simulación es superior a la enseñanza clínica tradicional para el aprendizaje de actitudes y destrezas y que la capacitación a través de la simulación se asocia a un mejor aprendizaje en habilidades y comportamientos, pero en el momento actual posee efectos moderados en los resultados con pacientes. El hecho de simular una situación clínica y poder llevarla hasta sus últimas consecuencias sin que ello implique un riesgo para el paciente hace

que se pueda aprender a través del error. La observación del error multiplica la capacidad de aprendizaje, ya que permite al alumno confrontar sus experiencias acumuladas hasta ese momento y lo desafía a una reacción constructiva. Permite simular distintas experiencias prácticas, en distintos entornos y desde lo más simple a lo más complejo, teniendo en cuenta las necesidades del alumno (adaptándose a su nivel). Permite el feed-back o debriefing en tiempo real, donde los alumnos pueden reconocer sus errores, reflexionar sobre los mismos y corregir los fallos clínicos y de coordinación. El estudiante tiene la percepción de que la simulación es positiva como herramienta de aprendizaje.

La disección y la experiencia del estudiante con el cadáver es tan importante como la simulación. En sus *Commentaria* sobre la *Anothomia* de Mondino de'Liuzzi (1521), Jacopo Berengario da Carpi advierte, a propósito de la anatomía: “no se crea poder adquirir esta disciplina únicamente de viva voz o a través de lo escrito, puesto que aquí son indispensables la vista y el tacto”. Conocer a través de los sentidos, de la vista y el tacto: tal es, desde fines del siglo xv, el leitmotiv metodológico que los anatomistas proclaman como fundamento de la ciencia que se han propuesto renovar. Mientras la disección del cadáver humano es ya en esa época una práctica bastante extendida en las universidades europeas, los anatomistas subrayan de manera cada vez más perentoria el papel privilegiado que cumple la percepción sensorial como vía de acceso al conocimiento, en oposición a un saber libresco que se debe someter a la prueba de los sentidos. La exigencia fundamental que ello planteaba era la de la autopsia: el anatomista debía no sólo disecar con sus propias manos, sino además ver con sus propios ojos, oler y ya no conformarse con los escritos de las autoridades. La verdad debía ser buscada no en los textos sino en los cuerpos.

Uno de los rasgos fundamentales de esa nueva anatomía, que inaugura entonces un ciclo de expansión de más de 300 años, es pues la afirmación de un “programa sensorial” en la adquisición y la validación de los conocimientos sobre el cuerpo. En las dos figuras de la demostración mencionadas, demostrar equivale a mostrar: mostrar el saber, mostrar las vías del conocimiento, mostrar el cuerpo y la ciencia que lo revela, desplegar el dispositivo anatómico, hacer visibles sus nuevos medios, su potencia, sus logros y sus horizontes. Se trata de un aspecto que la historiografía ha puesto de manifiesto con frecuencia, con acento en el ceremonial: las disecciones públicas eran momentos de celebración.

Se ha insistido menos en el hecho de que eran también momentos de Técnicas de disección y tácticas demostrativas validación, donde demostrar remite a probar. Esta tercera figura de la demostración como administración de la prueba es sin embargo capital. También es flagrante, desde que el programa sensorial, que gobierna tanto la investigación como la enseñanza y la exhibición, rige asimismo la validación sobre idénticas bases. La confrontación de los dichos del anatomista con la realidad visible, incluso palpable, del cadáver dominando el centro del anfiteatro define el medio de validación por excelencia, el único capaz de aportar la prueba irrefutable de la verdad de lo proferido.

Empero un componente esencial de la faz pública del saber anatómico no se encuentra en las disecciones públicas, y por lo tanto está ausente de los anfiteatros. Se trata de las publicaciones, de los tratados, de los textos. Allí es donde el apego al programa sensorial

requiere soluciones alternativas, soluciones que no están comprendidas en su sola enunciación. El cadáver ya no es la prueba; se imponen pues estrategias de sustitución que permitan inscribir la validación en los textos. Resolución significa por lo tanto análisis, que en anatomía equivale a disección: corte, “descomposición artificial” de un cuerpo para conocer las partes que lo componen. Pero la división, que es un gesto concreto ejecutado sobre el cadáver, es también la puesta al día de una organización del pensamiento; aquí el escalpelo es un instrumento de la mente. La “parte” resulta de la división del cuerpo, cortado tanto por el filo del disector como por el pensamiento del investigador. De aquí la validez del título siendo el mecanismo fragmentador y descuartizador del conocimiento tanto en el cuerpo como en el saber. Se suceden la aparición del microscopio, las ilustraciones, los humores, las técnicas de conservación. El bisturí, un instrumento desviado de los tejidos para ir a tallar en otras partes las vías del conocimiento.

Dado esta amplia cantidad de opciones disponibles para enseñar y aprender anatomía, hay autores que plantean que es innecesario el uso de cadáveres para estudiantes de pregrado. Estos autores que abogan por quitar la disección y el uso de material cadavérico con la enseñanza de la anatomía en pregrados basados en: aspectos éticos y legales, el elevado costo e infraestructura necesaria para tener cadáveres, tiempos curriculares limitados por la carga de contenidos, la exposición precoz a la práctica clínica sobre la exposición a materias básicas, etc. Sin embargo, otros autores plantean que el uso de material cadavérico sigue teniendo una enorme importancia en la docencia de la anatomía por múltiples aspectos (Revista Argentina de Anatomía Online 2021, Vol. XII, N° 2 pp. 76). El estudio de las emociones de los estudiantes en la sala de disección es un elemento fundamental para reconocer los métodos educativos de la educación médica, siendo el enfrentamiento con el cadáver disparador de emociones determinantes en la formación.

Interviniendo con la didáctica en cadáver e interviniendo en las emociones que nos genera, en la búsqueda minuciosa del interés educativo, el objetivo general de esta investigación es comprender las tensiones de la enseñanza del cuerpo en la educación médica a partir de una autoetnografía en el LDPA de la ESM de la UNMdP (2017-2024).

Un laboratorio en des-composición

El LDPA es un área de formación para el estudio anatómico sobre tejido cadavérico humano. Su principal propósito es brindar conocimiento anatómico sobre el cuerpo humano cadavérico, y también lo es, la formación académica de disectores y elaboradores de preparados anatómicos cadavéricos con sustancias químicas para tal fin. Dentro del laboratorio también se desarrollan proyectos según requerimientos de algunas cátedras, que no logren el recurso práctico para cubrir los conocimientos necesarios que le competen. es por ello que se diseñan cursos o jornadas de suturas básicas y avanzadas, cursos de inyectables básicas y avanzadas, cursos de curación de heridas básicas y avanzadas, cursos de enyesados, entre otras.

El proyecto de formación del alumnado, se inicia con la inscripción en los cursos y de allí, estimularlos para que permanezcan como voluntarios en la participación y colaboración

del laboratorio. Posteriormente, mediante el aprendizaje del alumno en estas prácticas, el producto final de estos preparados anatómicos realizados, consiste en la utilización de los mismos para el análisis anatómico con el material biológico en la mesa de estudio, la utilización de los mismos por parte del docente en la clase, o bien lograr una exposición variada y numerosa de todo este material cadavérico apuntado en maquetas, a diferentes zonas anatómicas de estudio.

En la actualidad, según los recursos materiales, se llama a la inscripción de los alumnos interesados en el aprendizaje del curso que se dicta en determinado momento del año. Está orientado a alumnos que ya hayan superado el segundo año de la carrera de Medicina. Los cursos no superan las ocho horas. Cuando se logren los recursos, se realizarán los cursos de duración anual. Los docentes a cargo, especialistas en Cirugía y en mi caso en particular, Especialista en Medicina Legal, en Cirugía Plástica y Reparadora y Especialista en disección y elaboración de preparados anatómicos, somos los tutores que llevan la dirección del Laboratorio, tanto en su desarrollo interno, como en la colaboración de recurso práctico según requerimientos de las otras cátedras.

La orientación en particular de este Laboratorio se basa en la experiencia de la Universidad Nacional de Rosario y su Museo de Ciencias Morfológicas, pero por supuesto existen numerosas referencias a tener en consideración para su composición. En sincronía con otras entidades de laboratorios de anatomía, sitios en diferentes puntos del país, por ejemplo el de la ciudad de Rosario. Contempla la producción de piezas y preparaciones cadavéricas conservadas con MAR o Museo Anatomía Rosario (innovadora técnica en seco desarrollada por el mismo museo) y otras técnicas que son introducidas en un circuito de “museo dinámico”: un sistema de préstamos que permite tanto a estudiantes y docentes acceder a la colección del Museo para su estudio apreciando y palpando los elementos y su morfología tridimensional sin otras limitaciones que las propias, sistema que mantiene hasta hoy en día, abierto al público y articulado a la currícula de Medicina en mostraciones cadavéricas.

En general y en relación a la especificidad de la educación médica universitaria como sistema, se observa que una parte de los problemas actuales del sistema formador se vinculan con transformaciones que operaron de maneras contradictorias o cuyos efectos se consideren perjudiciales, es conocido que una parte sustantiva de los problemas se refiere a la institucionalidad misma del sistema. El conjunto del sistema deberá disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación médica en el sistema educativo.

La cuestión de la institucionalidad del sistema formador, se responderá con un diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual que ofrezca elementos de cohesión, tanto a las instituciones como a sus actores. Ello se trata de progresar con las instituciones desde la situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el curriculum o el plan Institucional hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación del nivel universitario.

La carrera asume como misión a la salud de la población a través de la formación profesional que se caracteriza por: la rigurosidad científica; el compromiso social y los

valores éticos de la vocación de servicio para desempeñarse con una amplia visión de la salud, con la capacidad de realizar un análisis crítico de la realidad sanitaria, tanto en forma individual y grupal, a los fines de buscar soluciones a los problemas de salud del individuo, familia y comunidad que le toque servir. En esta curricula se manifiesta la concepción del tipo de hombre, de ciudadano, de científico y de profesional que quiere formar, visualizándose el “perfil del graduado”, a través de su objetivo general que reza:

“La carrera de medicina se orienta a formar médicos generales con una fuerte rigurosidad científica, sentido práctico en términos de resolución de situaciones problemáticas que son habituales de la práctica profesional, a nivel individual y colectivo, compromiso social plasmado en sus elecciones, durante todo su ejercicio profesional, una mirada clínica ampliada y transversal frente a la complejidad de los problemas de salud y capacidad de análisis crítico de la realidad socio – sanitaria” (Plan de Estudios, 2016).

Los currículos y los planes de estudio ya que condensan los contenidos a enseñar, en ellos podemos reconocer conocimientos socialmente aceptados como legítimos, útiles, bellos, buenos o verdaderos. A veces, el curriculum lo hace directamente, detallando los conceptos, los precedimientos o las actitudes que se presentarán a los estudiantes. En otras ocasiones, el documento lo expresa de modo indirecto, estableciendo las competencias o las capacidades que el alumno debe desarrollar o los objetivos que debe alcanzar. De uno u otro modo, el curriculum escrito establece los contenidos que deben ser enseñados y evaluados, su organización y la secuencia que debe seguir la enseñanza impartida en la Universidad, en la Escuela de Medicina Pública que nos convoca. En suma, la Universidad orienta y dirige intencionalmente las acciones educativas del Nivel Superior de la Educación y esto tiene que ver con la voluntad, el actuar con sentido y el querer significar de todos los que participan en el acto de formar. Es por esta razón que armar y/o configurar previamente, es decir, prefigurar las prácticas educativo-pedagógicas en función de la propuesta institucional exige que se cuestione qué y cómo ordenar una serie de aspectos, procesos, actores, recursos, que se necesitan y desean, y de qué forma hacerlo para que provoque el efecto formativo que se espera.

Sus funciones son curativas preventivas y de mantenimiento; control normatización - medicalización, legitimación y económico-ocupacionales. Se han apoyado investigaciones sobre estos rasgos estructurales del Modelo Médico Hegemónico, su crisis y cuestionamientos (Méndez 1978-1983) surgidas del campo de la antropología médica latinoamericana para nutrir el análisis del Modelo alternativo de formación que ofrece el proceso de diseño curricular de innovación adoptado. En el curriculum innovado de Medicina la integración se presenta como un proceso de construcción, como un camino, una meta que requiere: Formación, Puesta en marcha, Revisión y evaluación permanente: integrar en esta carrera sea como alumno sea como docente, significa articular y tejer una trama con las particularidades de las distintas variables en juego (Asignaturas y áreas de conocimiento, asignaturas y escenarios de aprendizajes múltiples, profesionales con formación disciplinares y experiencias docentes diversas, fortalece las trayectorias y la participación de los estudiantes en los órganos colegiados de la Institución. Favorece la construcción del rol social, político y cultural del futuro médico, estudiantes con diferencias de edad, de formación previa, etc).

Focalizando en la construcción de la integración, a través del diario vivir, hemos podido centrarnos en aspectos básicos de este currículo de formación de médicos para describir situaciones en las que la integralidad juega un papel relevante. Se ha incluido en la indagación la dinámica que produce cambios y afianzamientos de espacios e instancias de integración y trabajo. Los docentes armaron redes, adecuándose a los avances tecnológicos en disponibilidad, a partir de la participación activa de cada uno, consustanciados con el proyecto estratégico de los niveles Provincial y Nacional, sea en más de un escenario y/o Unidad de Aprendizaje, fortaleciendo así, los intercambios la formación y la experiencia en el rol. Las reuniones de referentes donde se incluyen, coordinadores de unidades y escenarios, así como las pedagogas de la carrera con directivos, se constituyen en espacios de privilegio para el alumnado de estas redes, así como la puesta en común de: dificultades, logros, diferencias, conflictos y avances.

En esta Institución de altos estudios, la manera como son llevadas a cabo las prácticas curriculares revelan: la cultura educativo – pedagógica que circula en ella, la forma particular como en las Instituciones, se construye y se genera el conocimiento y la manera de relacionarse con la comunidad y con la cultura que ha acumulado un legado de ciencias, disciplinas y saberes. La interpretación que hacen los actores en la Institución de la Misión, del objetivo general, del perfil del graduado, de la organización del Plan estratégico. El tipo de aprendizaje y desarrollo de capacidades, actitudes, valores que se logran la articulación y desarticulación entre intereses de la sociedad; de la Institución y de docentes y estudiantes, administrativos, personal de maestranza que allí interactúan (Plan de Estudios, 2016).

Desde esta lectura reconozco entonces la necesidad de una propuesta de expansión. Un currículum, en el curso de su desarrollo debería revisitar sus ideas básicas repetidamente, construyendo sobre ellas hasta que el estudiante haya captado el aparato completo que los acompaña. Un currículum debiera implicar el dominio de otras destrezas más poderosas. El currículum estructuralmente debería tener espacios abiertos, ser ágil en el sentido de incorporar a través de los mecanismos que se consideren más idóneos, los avances en su amplio espectro significativo en la medida en que, de acuerdo a la formación epistemológico-teórico y crítico social, los contenidos nuevos podrán ser incorporados de manera significativa y no aislada y desarticulada.

Cabe mencionar que el régimen académico de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue aprobada por la Ordenanza N^º 026 del Consejo Superior el 28 de diciembre del 2017, porque a la fecha no se ha cumplido la primera colación. Atento a las consignas relacionadas al Plan de Estudios de la carrera de Medicina que se dicta en esta casa de estudios de Mar del Plata, de los contenidos abordados, de las situaciones problemáticas que se han ido presentando y ofreciendo posibilidades de complementación de la currícula aplicada se concluye que, el currículum es un sistema complejo no solamente porque comporta variados componentes (sujetos, saberes, intencionalidades, ambientes, didácticas y evaluación).

La educación universitaria, en tanto proceso formativo e instructivo, comprende que el currículum es un sistema de interacciones múltiples en el que cada operación implica una focalización y al mismo tiempo, un flujo de información entre los distintos componentes, también monitorea el sistema, es decir, alcanzar la autoorganización y la autorreflexibilidad. El currículum es un modo de regular las prácticas de enseñanza. Por

lo tanto, el curriculum será aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales) en el país y/o región, el estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado.

En la Argentina y en Mar del Plata estos instrumentos siguen siendo los lineamientos curriculares. Tanto el Plan de Estudios como los currículos tienden a adoptar la forma de un cuerpo organizado de conocimientos o de un Plan integral para la enseñanza. Estos pueden ser más o menos abiertos con mayor o menor nivel de flexibilidad y apertura para la acción del profesor y de la sociedad circundante. Las decisiones respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión del contenido, son fundamentalmente sociales, éticas y políticas.

Lo que los especialistas han podido aportar en el proceso del diseño, son saberes técnicos, razones y argumentos para entender los límites las posibilidades y las consecuencias de las múltiples decisiones, en especial considerando la necesidad imperiosa de la puesta en marcha de la carrera, ya que en la región la única Universidad que la dictaba era privada y los estudiantes estaban obligados a migrar a la ciudad de La Plata, CABA y otras provincias argentinas, según los casos por obvias razones. Además de lo señalado, la educación Universitaria da respuestas adecuadas al carácter del trabajo académico que realiza. Así la interdisciplinariedad en la Facultad de Medicina se viraliza como un trabajo colectivo que, a la hora de trasponer didácticamente los saberes expertos, tiene presente para la organización de la enseñanza: La interacción de los saberes, el dialogo entre sus conceptos prioritarios, los marcos epistemológicos, las metodologías y los procedimientos frente a los nuevos contextos que se presentan con la globalización de los mercados y países y la transferencia de conocimientos y tecnología como lo viene haciendo en acuerdo a sus posibilidades.

No se debe perder de vista que el centro del esfuerzo en educación es la Formación Humana. Cuando se invierte en edificios inteligentes, bibliotecas ultramodernas, acceso a bancos de información y se imprima el mismo esfuerzo en diseñar mejores planes de estudio que aspiren a formar integralmente a los estudiantes, participaremos en la construcción de una Universidad con mayor capacidad de respuesta a los retos de la compleja sociedad del presente siglo XXI. Bajo esta perspectiva de innovación curricular se constituirá como un importante eje en la consecución de los grandes ideales humanos que son plataforma de los nuevos esquemas de convivencia y racionalidad.

Desde un nivel diagnóstico podríamos afirmar que los alumnos ocupan gran parte del tiempo de los trabajos prácticos en el estudio de las preparaciones anatómicas, tratando de individualizar, con la ayuda del docente, los distintos elementos anatómicos, como una mejor forma de aprendizaje. La actividad práctica se extiende al modelo vivo, a través de la anatomía de superficie y proyectiva, donde el alumno aprende a ubicar, siempre guiado por el docente, los distintos elementos anatómicos en el modelo a través de maniobras de palpación, percusión y auscultación ya desde primer año. Finalmente, los alumnos analizan los elementos anatómicos a través de los estudios por imágenes: radiografías, tomografías, ecografías, resonancias magnéticas simples y con contraste. De esta forma la Cátedra aspira a que el estudiante integre los conceptos y adquiera un conocimiento amplio de las estructuras anatómicas desde su visión en el cadáver, pasando a la forma en que luego aplicará ese conocimiento en el ciclo clínico y posteriormente, ya como profesional de la salud tendrá que manejarlo frente al paciente.

El dictado de los trabajos prácticos en esta forma obliga, por una parte, a una amplia dedicación por parte de los docentes y además mantener una relación docente/alumno pequeña, y por otra parte poder contar con material suficiente. A partir de lo anteriormente descrito, recorriendo los recursos de otras facultades e incluso en parte de la ESM, es que tecnológicamente se están utilizando los simuladores o programas de simulación médicas.

El adiestramiento a base de la simulación entonces se ha utilizado inicialmente en todas aquellas profesiones u oficios que requieren alta responsabilidad, pericia y, sobre todo, control y prevención, para sospechar, corregir de forma oportuna situaciones que pueden constituirse en detonantes de catástrofes. Al ejercicio completo se le denomina simulacro donde el hombre se enfrenta de forma hipotética a situaciones reales que generan cambios de actitud en cada uno de los individuos involucrados. Es así como además de la aviación, la milicia, la astronáutica, la ingeniería nuclear emplean la simulación como parte de su adiestramiento y también como control de calidad de sus procesos.

Bajo ciertas condiciones muy especiales, los estudiantes de medicina pueden conocer, aprender e interactuar en forma real en el comportamiento de enfermedades en cada uno de los individuos que de forma directa o indirecta puedan examinar, en los métodos diagnósticos y en su terapéutica, el escenario anterior y más enriquecedor es la consulta externa; en este sitio, donde el estudiante es guiado por el docente, se le permite, bajo ciertos parámetros y marcados límites, interactuar con el paciente. Sin embargo, en contraposición a lo anterior existen escenarios reales en los cuales el estudiante sólo puede permanecer como observador pasivo la gran mayoría de las veces, como son las áreas de hospitalización, urgencias, unidades de terapia intensiva, salas de parto y quirófanos; aquí su participación puede ser muy limitada y su poca intervención será muy controlada y poco trascendental en la gran mayoría de casos. La Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster desde 1966 ha desarrollado la experiencia clínica en sus estudiantes de medicina sometiéndolos a un escenario virtual con pacientes simulados antes que ellos enfrenten los pacientes reales, lo que ha demostrado una mejor facilidad de interacción estudiantes - pacientes. Los estudiantes practican desde un interrogatorio general y dirigido hasta procedimientos invasivos, utilizando modelos mecánicos, electrónicos y escenarios específicos. La enseñanza de la medicina y de la enfermería tiene que ser, en lo posible, basada en el reconocimiento y manejo de pacientes reales vivos; sin embargo, el ejercicio de la medicina obliga de forma ética y legal a proporcionar el tratamiento óptimo y dar seguridad a los pacientes, respetando totalmente su autonomía y la de su familia. El punto de equilibrio entre estas necesidades: enseñar, “curar” y no hacer daño, se soporta y a veces se encuentra con dilemas éticos, administrativos legales, religiosos, que generalmente limitan el contacto directo con el paciente y, por ende, dejan a la imaginación individual del estudiante la conclusión, resolución y, por qué no decirlo, el final del evento, sea éste feliz o no.

La simulación se debe entender como una técnica y no como una tecnología, la cual se debe utilizar de forma correcta, sin exagerar la realidad pero a su vez sin minimizar o ridiculizar tanto al elemento inactivo (modelo virtual) como al elemento activo (estudiante, docente). Esta técnica pretende amplificar, sustituir las verdaderas

experiencias por experiencias dirigidas que reproduzcan los aspectos sustanciales, importantes y trascendentes de una situación real que puede ser cotidiana o, por el contrario, exótica y poco frecuente pero no por esto irreal. El estudiante debe tener un conocimiento previo de la situación clínica o quirúrgica, es decir, debe demostrar la competencia del saber, sólo así podrá acceder al simulador, cualquiera que éste sea, para continuar con el perfeccionamiento adquiriendo en éste la competencia del hacer y del ser. Por el contrario, se puede incurrir en un grave error si se permite al estudiante enfrentarse al simulador sin un previo estudio de la base científica que sostiene un actuar. Es como pretender que un estudiante de aviación se enfrentara al simulador de vuelo sin la competencia del saber leer mapas, coordenadas y sin un conocimiento básico de la física de altitudes y presiones; ante este escenario podría salir bien librado, sin embargo, en el momento real en que necesite acopio de todos sus saberes y haceres podría resultar poco competente y en tiempo real pondría su vida y la de los demás en peligro.

Líneas abiertas en la búsqueda de memorabilidades

Dado que esta investigación es proceso y producto, narrar permite a un investigador identificar problemas que están envueltos en la confidencialidad, una manera de darnos sentido a nosotros mismos y a nuestras experiencias. La propia composición del LAPD puede reconocer como una intervención acerca de la docencia en un enclave específico, aprovechando el análisis de los registros autoetnográficos asociados al trabajo de campo y dislocando los modos tradicionales de valorar los contenidos de las investigaciones educativas. Se trata, entonces, de priorizar el narrar de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas narrativas. Con este ímpetu comenzaremos por recomponer los momentos de la investigación, recuperando una serie de aportes asociados a la tradición autoetnográfica en la educación como territorios de la docencia (Aguirre y Porta, 2018).

Mi desempeño en el Laboratorio de Disección y Plastinación de la Escuela Superior de Medicina de la UNMdP, (LDPA) siendo docente a cargo desde los inicios de la formación de esta Institución en el año 2017, me sitúan en una constante observación de los avances estructurales con los años en progreso, iniciando en un ambiente solo nominal, hasta el Laboratorio que en la actualidad se enmarcan los hechos de prácticas sobre cadáveres. Contando con una Mesa de Morgagni, una Conservadora para dos cuerpos, mesada de acero inoxidable, mesas de instrumental, instrumental quirúrgico, elementos de corte como sierras oscilantes. una biblioteca, una bacha y un termotanque que provee de agua caliente. hacen de todos estos elementos un lugar cómodo de trabajo. En el laboratorio la concurrencia de los estudiantes al momento está bajo selección de cupo por las limitaciones del espacio y del material biológico

Desde esta composición metodológica, que también es conceptual y epistémica, se articulan cuatro fases o momentos recursivos. La primera es de carácter exploratoria y se propone describir las tensiones curriculares de la enseñanza del cuerpo en la educación médica partir de un análisis documental de las normativas vigentes de la ESM. La segunda será descriptiva, narrará el aporte del LDPA a partir de encuestas con los

estudiantes de tercero a quinto año de la carrera y registros sensibles de su sistematización. La tercera etapa será analítica y se propone caracterizar las tensiones de la enseñanza del cuerpo en la educación médica a partir de entrevistas (flash, biográficas y en profundidad) con los estudiantes de tercero a quinto año de la carrera. Finalmente la última etapa será reflexiva e implica reconocer las tensiones de la enseñanza del cuerpo en la educación médica a partir de una interpretación de mis cuadernos autoetnográficos.

La investigación autobiográfica narrativa en educación, es re significativa y transformadora de la labor docente; un continuo reflexionar y repensar el hecho no sólo del saber pedagógico, sino aún más de la vida misma. Andrea Alliaud plantea que “escribir, narrar, contar, reflexionar acerca de lo que como profesionales producimos, es una tarea que potencia el propio desarrollo profesional pero también y fundamentalmente, implica posicionarse como productores de un saber disponible para otros (Porta, 2021).

Referencias bibliográficas

- AAVV (2017) Comparación entre 3 modelos para el entrenamiento en el cierre de una herida superficial. Investigación en Educación Médica Volume 6, Issue 23, July–September 2017, Pages 147-152.
- Aguirre, J y Porta, L (2019) Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico- narrativa, en *Revista Linhas Criticas N17*. UnB, Brasilia, Brasil.
- Apel, KO (1991) “La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación posmetafísica de la ética de Kant”, en Karl-Otto Apel, *Teoría de la verdad y la ética del discurso*. Barcelona, Paidós.
- Apple, M (1987) “El currículo oculto y la naturaleza del conflicto”. En su: *Ideología y Currículo*. Buenos Aires, Paidós.
- Arfuch, L (2018) *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Eduvim
- Butler, J (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires, Paidós.
- Block E, Lottenberg L, Flint L, Jakobsen J, Dianna L (2002). Use of a human patient simulator for the advanced trauma life support course. *The American Surgeon* Jul; 68(7):648.
- Camilloni, A (2007) “Notas para una historia de la teoría del currículo”. En su *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Davila-Cervantes, A (2013) Simulación en Educación Médica. Investigación en Educación Médica Volume 3, Issue 10, April–June 2014, Pages 100-105.

-
- Feinstein AR (1997). System, supervision, standards, and the epidemic of negligent medical errors. *Arch Intern Med* 1997; 157:1285-9.
- Flores, JC (2016) Nuevo simulador híbrido cadavérico/sintético para la enseñanza de técnicas intervencionistas para tratamiento del dolor refractario. *Revista de la Sociedad Española del Dolor* vol.23 no.2 Madrid mar./abr.
- Gaba DM y Deanda A (1988). A comprehensive-anaesthesia simulation environments: Re-creating the operating room for research and training. *Anaesthesiology*;69:387-94.
- Gaba DM, Howard SK, Fish KJ, Smith BE, Sowb YA (2001). Simulation-based training in anesthesia crisis resource management (ACRM): A decade of experience. *Simulation & Gaming*;32:175-93.
- Goodson, I (2003) “Curriculo: Teoría e historia. Una perspectiva construcccionista social” En su: *Estudio del Curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Jackson, P (1991) “La vida en las aulas”. Buenos Aires, Ediciones Morata.
- Ker J, Hesketh E, Anderson F, Johnston D (2006). Can a ward simulation exercise achieve the realism that reflects the complexity of everyday practice junior doctors encounter? *Medical Teacher* Jun; 28(4):330.
- Ker, Jean, Hesketh E Annem, Anderson Fiona, Johnston. David A (2006). Can a ward simulation exercise achieve the realism that reflects the complexity of everyday practice junior doctors encounter? *Medical Teacher*. London: Jun.Tomo28, No 4; pg. 330.
- Kohn LT, Corrigan JM, Donaldson MS (2000). *To err is human: Building a safer health system*. Washington, National Academy Press.
- LeBlanc, VR (2012). Review article. Simulation in anesthesia: State of the science and looking forward *Can J Anaesth*;59(2):193-202. 3.
- Macklin, R (1992). Dilemas. Los problemas éticos y morales que médicos, pacientes y familiares enfrentan hoy”. Buenos Aires, Editorial Atlántida.
- McEwan, H; y K. Egan comps (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu.
- Morgan P, Cleave-Hogg D, DeSousa S, Tarshis J (2004). High-fidelity patient simulation: validation of performance checklists. *British Journal of Anaesthesia* Mar; 92(3):388-393.
- Overly FL, Sudikoff SN, Shapiro MJ (2007). Highfidelity medical simulation as an assessment tool for pediatric residents’ airway management skills. Department of emergency medicine, Rhode Island hospital. *Pediatric Emergency* Jan; 23(1):11-5.
- Palés Argullos JL y Gomar Sancho C (2010). El uso de las simulaciones en educación médica. *TESI* 11(2);:147-69. 2.
- Plan de Estudios de la carrera de Medicina (2016). Escuela Superior de Medicina, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Patow, C (2005). Medical simulation makes medical education better and safer. *Health Management Technology* Dec; 26(12):40-4.

-
- Porta, L (2020) (coordinador). *La expansión biográfica. Tomo 5 Colección: Narrativas, Autobiografías y Educación*. Buenos Aires, UBA.
- Porta, L y Ramallo, F (2018) “Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía” (en coautoría con Luis Porta). En: Kaplan, Karina (coord). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp-59-75.
- Reeves G, Lambert S, Wells A (2006). Development of a highly detailed virtual model eye ophthalmic surgery. *Lasers and Imaging* Mar-Abr; 37(2):165-169.
- Thompson S, Neal S, Clark V (2004). Clinical risk management in obstetrics: Eclampsia drills *British Medical Journal*.
- Ziv A, Erez D, Munz Y (2006). The Israel Center for Medical Simulation: A paradigm for cultural change in medical education. *Acad Med*

A memorabilidade da ciência: notas sobre um estudo bibliométrico sobre a doença do covid-19 no brasil

La memorabilidad de la ciencia: notas sobre un estudio bibliométrico sobre la enfermedad del COVID-19 en Brasil

Alexandre da Silva Rosa¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/1i2ajs869>

Resumo

Em um contexto em que não mediram esforços para me fazer sobreviver a um vírus sobre o qual não se tinha qualquer informação disponível, após 9 dias de internação em leito e UTI, senti-me inspirado a pesquisar a respeito do tema deste artigo. A pesquisa apresenta a análise bibliométrica da produção científica sobre a COVID-19 no Brasil e reflete sobre a importância da ciência frente à desinformação. Contextualiza o cenário em que a luta contra um vírus mortal confronta ideologias e teses, sem qualquer embasamento científico, que se multiplicam, exponencialmente, num curto período, causando ainda mais contágios e – consequentemente – mortes. Serão apresentados e discutidos, com base em estudos prévios, termos que se tornaram usuais atualmente, como: infodemia, quarentena, *fake news*, anticiência e outros, todos no tocante à COVID-19. No que tange a desinformação, que nada mais é do que informação falsa ou imprecisa, o texto além de trazer dados que denotam o enorme volume de conteúdo produzido sobre a COVID-19 chama atenção à necessidade dos profissionais de informação para apurar fontes, indexar e classificar corretamente os documentos, combater *fake news* e produzir conteúdo de qualidade. Considera que o fomento à pesquisa científica é fundamental para o progresso e sobrevivência humana e destaca a necessidade de orientação da população visando a redução do impacto da desinformação.

Palavras-chave: Bibliometria; Comunicação Científica. COVID-19, Investigação narrativa, Produção Científica.

Resumen

En un contexto en el que no escatimaron esfuerzos para hacerme sobrevivir a un virus sobre el que no se tenía ninguna información disponible, tras 9 días de internación en sala y UCI, me sentí inspirado a investigar sobre el tema de este artículo. La investigación presenta el análisis bibliométrico de la producción científica sobre la COVID-19 en Brasil y reflexiona sobre la importancia de la ciencia frente a la desinformación. Contextualiza el escenario en el que la lucha contra un virus mortal confronta ideologías y tesis, sin ningún fundamento

¹ Bacharelado em Biblioteconomia (UNIRIO, Brasil) e Doutorando em Educação (UNR, Argentina). Correio eletrônico: alexandresilvadrt@gmail.com

científico, que se multiplican, exponencialmente, en un corto período, causando aún más contagios y, consecuentemente, muertes. Se presentarán y discutirán, con base en estudios previos, términos que se han vuelto usuales actualmente, como: infodemia, cuarentena, noticias falsas, anticiencia y otros, todos en lo tocante a la COVID-19. En lo que respecta a la desinformación, que no es más que información falsa o imprecisa, el texto además de traer datos que denotan el enorme volumen de contenido producido sobre la COVID-19 llama la atención sobre la necesidad de los profesionales de la información para verificar fuentes, indexar y clasificar correctamente los documentos, combatir noticias falsas y producir contenido de calidad. Considera que el fomento a la investigación científica es fundamental para el progreso y supervivencia humana y destaca la necesidad de orientación de la población, visando la reducción del impacto de la desinformación.

Palabras clave: Bibliometría; Comunicación Científica. COVID-19, Investigación narrativa, Producción Científica.

Introdução

A comunidade científica nunca havia se mobilizado tanto em torno de um mesmo tema em toda a história da ciência moderna. Este fenômeno singular deve-se a um fator muito específico: a doença provocada pelo COVID-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve seu primeiro caso registrado na cidade de Wuhan, China, em novembro de 2019 (OMS, 2020) e rapidamente se alastrou para todo o globo terrestre. ²A doença veio a ser declarada, pela OMS, em 11 de março como uma pandemia e até agosto de 2020 quase 20 milhões de casos haviam sido notificados e quase 1 milhão de vidas perdidas para o novo coronavírus (CSSE, 2020). O mundo inteiro sofreu e vem sofrendo impactos causados pela doença e deu-se início a uma corrida científica para desacelerar e, enfim, cessar a pandemia.

No contexto de uma emergência em saúde pública, a prática do acesso aberto, parte integrante do ciclo da comunicação científica, é fundamental. Há uma urgência pelo aumento da velocidade de transmissão de dados, informações e conhecimento produzidos para conter, desacelerar e resolver as situações de risco causadas pela patologia. A pesquisa científica mostra-se essencial no combate à COVID-19. A todo tempo surgem novas respostas em publicações científicas, necessárias para o controle da propagação da doença e de todos os riscos que ela acarreta. O Brasil tem sido um dos países mais atingidos pelo novo coronavírus e, até junho de 2020, foi o segundo país em todo o mundo em número de casos e óbitos. Por conta disso, houve uma grande produção bibliográfica sobre essa nova patologia e resolveu-se realizar uma pesquisa bibliométrica da produção científica sobre a COVID-19, nas bases de dados LILACS e PUBMED no período de dezembro de 2019 a junho de 2020, para avaliar o impacto da doença na produção científica brasileira.

Profissionais e acadêmicos de inúmeras áreas têm escrito acerca do tema sob diversas perspectivas no país, além das instituições públicas e privadas que publicaram desde folhetos informativos a planos de contingência contra a doença. Ademais, notou-se que a despeito de uma considerável produção bibliográfica, também houve uma enorme onda

² Este artigo compartilha os resultados do trabalho de conclusão de curso apresentado em 2021 à Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para obtenção do título de Bacharelado em Biblioteconomia.

de notícias falsas e correntes contra estudos científicos sendo disseminadas pelo Brasil. Os impactos desses movimentos negacionistas podem ser irreparáveis, uma vez que com o advento das tecnologias de comunicação, as chamadas *fake news* são propagadas numa velocidade infinitamente maior do que podem ser contidas ou desmentidas. Por conta disso, a crescente onda de desinformação e intensificação dos movimentos anticiência, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), são responsáveis por prejudicar o trabalho dos profissionais da linha de frente no combate ao novo coronavírus, além de aumentar significativamente o número de contágios da doença através da manipulação de opiniões e comportamento da população.

Além das pesquisas sobre o coronavírus, com enfoque no panorama nacional, não de ser abordados os conceitos de comunicação científica, desinformação, anticiência e os estudos métricos na ciência. Como salientam Andersen *et al.* (2020), desde os primeiros relatos de uma nova pneumonia em Wuhan, província de Hubei, China, houve uma grande discussão sobre a origem do vírus causador, que é atualmente chamado de SARS-CoV-2. O SARS-CoV-2 é um tipo de coronavírus; segundo Lima (2020), coronavírus é um vírus RNA, zoonótico, da ordem nidovirales, da família *coronaviridae*. Esta é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, os quais foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, semelhante a uma coroa.

Estimativas apontam para o surgimento do vírus entre novembro e dezembro de 2019, compatível com os primeiros casos confirmados retrospectivamente. Portanto, esse cenário pressupõe um período de transmissão não reconhecida em humanos entre o evento zoonótico inicial e a aquisição do local de clivagem polibásica em que tenha acontecido o processo de mutação e adaptação do vírus. (Andersen et al., 2020)

A principal forma de transmissão do vírus é através do contato próximo com uma pessoa infectada, principalmente através da tosse e espirros em alguém que esteja a cerca de 1 a 2 metros dessa pessoa. Mais precisamente, a CDC afirma que o vírus pode se lançar até 1,8m quando uma pessoa contaminada fala, espirra ou tosse; por isso, há a necessidade do uso de máscaras de proteção (2020). Outra forma de infecção é o contato indireto através de superfícies contaminadas. Isto é, caso uma pessoa contaminada com o vírus leve às mãos aos olhos, boca e/ou nariz e em seguida toque uma superfície, esta superfície poderá transmitir o vírus a uma outra pessoa que ali tocar. O tempo de vida do SARS-CoV-2 varia de superfície a superfície. Segundo Doremalen et al. (2020), o vírus permanece ativo em superfícies de aço e plástico por até 3 dias; em cartões por até 1 dia e em superfícies de cobre, por até 4 horas.

Sobre a transmissão no período de incubação – tempo decorrido do momento em que ocorre a exposição ao vírus até a manifestação dos primeiros sintomas – a OMS afirma que é possível que ocorra. Entretanto, até junho de 2020, não havia nenhuma transmissão assintomática documentada (OMS, 2020). O 1º caso de infecção por COVID-19 remonta a 17 de novembro de 2019 e o paciente zero - primeiro humano a ser infectado - seria um senhor de 55 anos, residente de Hubei (Spinelli; Pellino, 2020). Posteriormente, o vírus se espalhou para todas as províncias da China até chegar ao resto do mundo, atingindo todos os continentes, causando a pandemia de COVID-19. “Em 31 de dezembro de 2019, foi notificada à Organização Mundial da Saúde (OMS) a ocorrência de um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China” (Croda; Garcia, 2020, n.p). Mais tarde, em 09 de janeiro, houve a divulgação da detecção de um novo coronavírus através do diagnóstico de um paciente hospitalizado com pneumonia em Wuhan. Já a declaração de Estado de Emergência de Saúde Pública em Âmbito

Internacional foi feita pela OMS em 30 de janeiro de 2020 (Wee; Mcneil; Hernández, 2020) e no dia 11 de março de 2020, a OMS declara estado de pandemia (Who, 2020).

Dentre as complicações que podem ocorrer num paciente infectado estão a lesão renal aguda, tromboembolismo venoso, complicações cardiovasculares, lesão hepática aguda, complicações neurológicas, síndrome de liberação de citocinas, síndrome multissistêmica inflamatória pediátrica, choque séptico, coagulação intravascular disseminada, insuficiência respiratória aguda, complicações relacionadas à gravidez, aspergilose, lesão pancreática, anemia hemolítica autoimune, trombocitopenia imune e tireoidite subaguda; além de complicações neurológicas nos casos mais graves como “doença cerebrovascular aguda, comprometimento da consciência, ataxia, neuralgia, convulsões, meningite, encefalite, encefalopatia, encefalomielite, hemorragia intracerebral, rabdomiólise e outras neuropatias”, segundo a ferramenta de apoio à decisão clínica para profissionais de saúde “*BMJ Best Practices*” (Beeching; Fletcher; Fowler, 2020, on-line, tradução nossa).

É importante salientar que as medidas para achatamento da curva epidemiológica devem ser observadas por localidade, uma vez que muitas questões internas e externas influenciam a forma como a doença se propaga; devido a isso, para esse trabalho de conclusão de curso foram captadas medidas recomendadas pelo Ministério da Saúde do Brasil, considerando que muitas dessas medidas já haviam sido anunciadas pela Organização Mundial da Saúde. Recomenda-se também a utilização de máscaras em todos os ambientes. As máscaras de tecido (caseiras/artesanais), não são Equipamentos de Proteção Individual (EPI), mas podem funcionar como uma barreira física, em especial contra a saída de gotículas potencialmente contaminadas (BRASIL, 2020). Para o diagnóstico dos pacientes com suspeita de infecção, é necessário a realização de um teste de amplificação de ácido nucleico, no caso da COVID-19, realiza-se a reação em cadeia da polimerase com transcrição reversa em tempo real (RT-PCR), para SARS-CoV-2. O teste é realizado mediante a coleta de material da nasofaringe e orofaringe (nariz e garganta, respectivamente) através de um swab, cotonete estéril utilizado para coleta de exames microbiológicos (Beeching; Fletcher; Fowler, 2020). Nos pacientes em que se há suspeita de infecção já superada, realiza-se o teste sorológico. Este teste irá detectar, através da análise do soro sanguíneo, se o paciente produz anticorpos, principalmente das classes IgG e IgM, contra o vírus.

Outro procedimento importante realizado para o diagnóstico da infecção por COVID-19, é a tomografia computadorizada (TAC) do tórax do paciente para detectar se há indícios de pneumonia (JIN et al., 2020). O tratamento para o indivíduo contaminado com a COVID-19 irá depender da intensidade da manifestação da doença – leve, moderada, grave e severa – e de sua condição (casos com comorbidades, doenças pré-existentes, gestantes etc.). Pesquisas revelam que 81% dos casos manifestam sintomas brandos e podem ser facilmente tratados em casa. Entretanto, 14% dos casos manifestam sintomas graves, sendo necessário a internação hospitalar e oxigenoterapia – administração de oxigênio – e 5% dos casos são considerados críticos e necessitam internação em uma unidade de tratamento intensivo (UTI) e ventilação mecânica. (Beeching; Fletcher; Fowler, 2020). No Brasil, o 1º caso de COVID-19 foi confirmado pelo Ministério da saúde no dia 26 de fevereiro de 2020; um homem de 61 anos, com histórico de viagem para Itália, que mais tarde viria a se tornar o epicentro da pandemia, admitido no Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo, no dia 25 de fevereiro (BRASIL, 2020).

A primeira morte por COVID-19 no Brasil havia sido registrada no dia 16 de março, um homem de 62 anos com histórico de hipertensão e diabetes, que estava internado na cidade de São Paulo. No entanto, uma nota do Ministério da Saúde do dia 28 de junho

informou que, na verdade, a primeira morte ocorreu no dia 12 de março - uma mulher de 57 que havia dado entrada num hospital paulista, no dia 11 de março - e a segunda no dia 15 do mesmo mês, também em São Paulo (BRASIL, 2020). As divergências foram justificadas pelo tempo em que se leva entre o óbito, a sua confirmação e o registro no sistema pelos estados e municípios. Foi reconhecido pelo ministério da saúde, no dia 20 de março de 2020, que já havia transmissão comunitária do vírus no país. Àquele momento, o Brasil já acumulava 904 casos de COVID-19 e 11 mortes, 9 apenas no estado de São Paulo e 2 no Rio de Janeiro.

No dia 25 de março, o ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta anunciou a distribuição de 3,4 milhões de unidades de cloroquina e hidroxicloroquina para tratamento dos pacientes em estágio grave da doença. A eficácia do medicamento contra a COVID-19 nunca foi comprovada cientificamente. No início de abril, o Mandetta mudou o protocolo sobre uso de máscaras de proteção. Até então, apenas os profissionais da saúde, casos suspeitos e confirmados, além de pessoas do convívio, deveriam usar máscaras; após a mudança do protocolo, todo indivíduo que precisasse sair de casa, deveria usar máscaras. O uso tornou-se obrigatório (Sanar saúde, 2020).

No dia 22 de maio de 2020, a OMS reconhece o Brasil como o mais afetado pela pandemia entre os países da América do Sul e no dia 30 de maio, após dias seguidos de recordes, o Brasil alcança o 4º lugar no ranking mundial de óbitos, organizado pela Universidade Johns Hopkins, com 28.834 vidas perdidas para a doença (CSSE, 2020). Um dado importante é que desde que foi notificado pela OMS que um novo vírus estava em circulação no mundo, os hábitos de pesquisa das pessoas mudaram. Deve-se a isto, o fato de que a população se deparou com uma avalanche de informações, palavras e expressões que jamais haviam sido tão repercutidas. Desde março, quando a organização mundial da saúde (OMS) decretou o estado de pandemia, essa palavra, que o uso frequente se restringia a áreas específicas, ganhou enorme repercussão, tendo sido pesquisada no Google como nunca antes entre 15 e 21 de março (Google trends, 2020). O objetivo desta seção não é criar um glossário com todas as terminologias relacionadas à COVID-19, tampouco investigar a origem etimológica delas, e sim apresentar e contextualizar alguns termos que eram pouco ou nunca usados e desde a identificação do novo coronavírus se tornaram muito frequentes no Brasil e no mundo.

Desinformação e anticiência

De acordo com um documento criado pela OMS e OPAS, desinformação é informação falsa ou imprecisa cuja intenção deliberada é enganar (OPAS, 2020). Para entender este fenômeno é necessário nos contextualizarmos no que é designado sociedade da informação. No século passado, sociedade da informação foi a expressão que se consagrou como um termo hegemônico por seu enaltecimento pela Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI) e batismo pelas políticas oficiais de países desenvolvidos. Antes da ampla divulgação, que ocorrera no final do século XX, seu conceito foi introduzido no livro “O advento da sociedade pós-industrial” escrito pelo sociólogo e pesquisador estadunidense Daniel Bell em 1973.

Em 1990, o termo começa a se relacionar com o desenvolvimento da internet e das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Baseando-se na sua evolução, podemos inferir que se trata da sociedade atual, em que a informação se tornou uma ferramenta de fácil acesso a todos os tecidos sociais e essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Um dos fatores que diferem a sociedade da informação das sociedades

pregressas, é que neste modelo de sociedade, detém o poder quem detém a informação. Além disso, com a democratização do acesso à internet e à informação, as pessoas deixam de assumir um caráter passivo, apenas consumindo conteúdos de forma unilateral, e tornam-se *prosumers*, termo em inglês que designa aquele que não apenas consome conteúdo na internet, mas também produz, cria, compartilha e interage, podendo ter altíssimo alcance (Sousa Junior; Raasch; Soares; *apud* varela, 2005; Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2017; Sousa Júnior; Petroll; Rocha, 2019). Claramente, há vantagens e desvantagens no fenômeno informacional que revolucionou a forma de se conectar. No entanto, o interesse desta seção é pontuar uma questão muito específica: as informações falsas ou imprecisas que são produzidas e compartilhadas com o intuito de enganar ou desviar a atenção de algo realmente importante, ou, como visto acima, a desinformação.

A letalidade da desinformação deve-se ao fato de que a sua ampla divulgação e absorção ocorre de uma maneira muito simples e rápida, de modo que qualquer um pode ser um difusor de desinformação. Esse conteúdo fraudulento pode influenciar potencialmente o comportamento das pessoas, tornando-as mais vulneráveis. No contexto da pandemia atual, alguns dos efeitos da desinformação é que ela contribui para que as pessoas deixem de se prevenir ou que o façam de maneira não recomendada pelas autoridades de saúde, causando uma onda significativa de contágios, sobrecarga de hospitais e, conseqüentemente, mais óbitos. Cabe destacar que notícias falsas não são uma novidade da contemporaneidade, muito pelo contrário, há registros da produção da desinformação desde os primórdios da humanidade. Aos 30 a.C. o general romano Marco Antônio se suicida ao receber a falsa notícia de que sua amante Cleópatra, a rainha do Egito, estava morta (History, 2012). Inúmeros outros incidentes históricos foram marcados pela desinformação e embora o ambiente virtual seja a principal via de disseminação das notícias falsas nos tempos atuais, todo e qualquer suporte à comunicação pode ser utilizado para a veiculação destas.

Uma terminologia que tem ganhado força na “era da desinformação” é a desonestidade intelectual. Dois tipos de indivíduos compartilham notícias fraudulentas; um deles o faz por ignorância e convicção de que aquela informação é verossímil e atende suas convicções e crenças pessoais, já o outro, compartilha notícias falsas mesmo sabendo que se trata de informações duvidosas, omitindo, deliberadamente, aspectos da verdade. Este último comete a desonestidade intelectual, que em sua definição, nada mais é do que defender, conscientemente, ideias e/ou disseminá-las com dados fraudulentos, inválidos ou inócuos (Schmitt, 2020). Há uma comunidade de desonestos intelectuais que conseguem feitos inimagináveis através da manipulação da opinião pública. O artigo “Desinformação na era digital: amplificações e panorama das Eleições 2018” aborda como uma campanha massiva de notícias fraudulentas e/ou enviesadas, sem nenhum compromisso com a realidade, podem, num engajamento jamais visto, ter levado ao poder o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. Foi realizado pela Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV DAPP) um estudo para quantificar as *fake news* veiculadas pelo então candidato à presidência, infladas por seus apoiadores e contas automatizadas, os chamados robôs (Ruediger; Grassi, 2018).

Sobre a COVID-19 e líderes políticos, um grupo de pesquisadores do Instituto de Computação da Universidade Federal do Alagoas (UFAL), redigiu o artigo “A Disseminação da Desinformação Promovida por Líderes Estatais na Pandemia da COVID-19” abordando justamente a promoção da desinformação por líderes de estado. A desinformação se torna ainda mais letal quando difundida por sujeitos influentes; no caso dos líderes de estado, toda uma nação pode ser induzida ao erro por declarações equívocas e mentirosas. Os acadêmicos citam: o presidente do Brasil Jair Bolsonaro, que

num pronunciamento nacional defendeu a suposta eficácia das medicações cloroquina e hidroxicloroquina no tratamento da COVID-19 sem nenhum embasamento científico; o presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que em sua conta do *TWITTER*, referiu-se ao SARS-CoV-2 como “vírus chinês”; o primeiro-ministro inglês, Boris Johnson, que adotou, nas primeiras semanas da pandemia, a estratégia de “imunidade de grupo”, a qual restringia apenas a circulação de pessoas dos grupos considerados de risco, também sem respaldo científico sobre a eficácia do método, o que gerou uma enorme onda de contaminação, inclusive a sua; o prefeito de Milão Giuseppe Sala, que defendeu a manutenção das atividades normais na cidade com a alegação de que o isolamento não era economicamente justificável, ceifando a vida de inúmeros italianos e o Ministro de Relações Exteriores da China, Zhao Lijian, que afirmou que durante a sétima edição dos Jogos Mundiais Militares do Conselho Internacional do Esporte Militar, em 2019, americanos podem ter levado o vírus à Wuhan, uma vez que alguns desses americanos faleceram e tiveram diagnóstico póstumo positivo para COVID-19 (Lisboa et al., 2020).

Um estudo realizado pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca objetivou identificar as principais fake news relacionadas à Covid-19, entre março e maio de 2020. Já em abril, a instituição elaborou um outro estudo para apurar quais as redes sociais mais utilizadas para a propagação de *fake news*. De acordo com os dados da pesquisa, o aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*, é responsável pela circulação de 73,7% das notícias falsas, 15,8% são publicadas no *Facebook* e 10,5% no *Instagram*. Além disso, o estudo revelou que 74% das notícias falsas que circulam pelo *WhatsApp* citam a Fundação Oswaldo Cruz como fonte dos textos fraudulentos e das medidas de prevenção e combate à COVID-19 (ENSP, 2020).

Outro risco importante no combate ao novo coronavírus é a pós-verdade. A pós-verdade explicita a sucumbência da verdade em detrimento de opiniões, princípios e/ou influência emocional; evidentemente, um campo fértil para a política fraudulenta. Os conceitos de desinformação e pós-verdade se relacionam diretamente, uma vez que num contexto pós-verdade, as notícias falsas ou imprecisas, estrategicamente articuladas, têm muito mais relevância que os fatos verdadeiros. O mundo em que a verdade era objetiva e, de fato, preponderante nunca existiu. A verdade, na maioria das vezes, é subjetiva e não conhecível (GENESINI, 2018). Não é algo moderno que indivíduos com o interesse de ludibriar e manipular a opinião pública transformem opiniões em fatos. Nesse cenário, a mídia jornalística tem um papel crucial em elucidar, apurar e verificar fatos para que a pós-verdade seja evidenciada, permitindo que os cidadãos formem sua consciência com alguma clareza.

Com tanto conteúdo publicado sobre a COVID-19 veio à tona o fenômeno da infodemia. Em sua definição, infodemia é basicamente um montante excessivo de informações sobre um problema, tornando sua resolução muito mais difícil. “O resultado final é que um público ansioso encontra dificuldade em distinguir entre informações baseadas em evidências e uma ampla gama de informações incorretas não confiáveis” (Naeem; Bhatti, 2020, p. 235, tradução nossa).

Muita desinformação circula num contexto infodêmico. Segundo o folheto informativo da OPAS, a contar da data da publicação, 30 de abril, nos 30 dias anteriores, 361 milhões de vídeos haviam sido carregados no *YouTube* com a classificação “COVID-19” e “COVID 19” e desde o início da pandemia, cerca de 19.200 artigos haviam sido publicados no *Google Scholar*. Além disso, aproximadamente 550 milhões de tuítes, espécie de publicação da mídia social *TWITTER*, continham os termos coronavírus, corona virus, covid19, covid-19, covid_19 ou pandemic [pandemia] (OPAS, 2020).

A infodemia representa um enorme risco no combate e prevenção à COVID-19 por dificultar que informações e orientações com fontes idôneas sejam encontradas; por afetar os processos de tomada de decisão quando da necessidade de respostas rápidas, impedindo que as evidências sejam analisadas cuidadosamente; e comprometer o controle de qualidade das publicações (OPAS, 2020).

Um outro antagonista alarmante no que cerne ao prélio informacional para combater a COVID-19 é a anticiência. Não é algo moderno que a ciência enfrenta contestação de diversos setores da sociedade, especialmente os ligados à religião. A ciência sempre provocou ameaça às grandes entidades religiosas, uma vez que confronta diretamente as crenças que são veiculadas pela igreja, como o criacionismo, e justifica muitos dos fenômenos que esta julga serem sobrenaturais. No entanto, este embate tem adquirido novas facetas e causado enorme desconforto e preocupação à comunidade científica.

Um dos movimentos negacionistas que tem tido crescente visibilidade é o movimento anti-vacina. Em meio a uma crise epistemológica, que se consiste na perda de confiança em instituições fundamentais do conhecimento científico, esse movimento embasa suas crenças em teorias conspiratórias.

No XXVII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, um artigo apresentado sob o título “Impacto da pós-verdade em fontes de informação para a saúde” explora e analisa um grupo aberto no FACEBOOK chamado “O lado obscuro das vacinas” cujo intuito é a troca de experiências e opiniões sobre a vacinação e seus efeitos. Este grupo defende ideias diretamente ligadas ao movimento antivacinação, que acredita que as vacinas trazem riscos à saúde e, até mesmo, defendem teorias conspiratórias de que algumas vacinas foram criadas com o objetivo de diminuir a população mundial, num ato de extermínio gradual. Os autores evidenciam o risco que esses movimentos representam à humanidade, uma vez que a aderência a não vacinação é um dado crescente (Silva; Luce; Silva filho, 2020). Num contexto em que a população depende de informações confiáveis de fontes fidedignas para se prevenir e colaborar para a desaceleração da COVID-19, o movimento anticiência tem divulgado fake news e propagado teorias da conspiração que estão colaborando para o avanço da desinformação e insensatez.

A anticiência não é algo atual, porém ressurgiu de tempos em tempos. É notório, entretanto, que o movimento tem se intensificado nos últimos anos. A autora enfatiza que este movimento outrora marginalizado e com pouca credibilidade, hoje ocupa papel importante nas tomadas de decisão, estando presente nas falas de importantes líderes internacionais que não baseiam suas políticas em evidências científicas; pelo contrário, sobrepõem suas crenças pessoais, religiosas e morais, a qualquer fato cientificamente comprovado (Oliveira, 2020).

A memorabilidade da ciência: O Periódico Científico

A ciência - em sua essência - entender, interpretar e explicar a natureza e seus fenômenos através de seus métodos sistemáticos desenvolvidos há milhares de anos. Contudo, seus resultados são transitórios, não apresentando caráter permanente, porque a própria natureza é viva e por isso está em incessante mudança. Neste cenário, a ciência e seus sistemas compõem um organismo dinâmico, de saber cumulativo e ininterrupto, em constante evolução. A importância da ciência para a humanidade é mensurada pelos conhecimentos acumulados continuamente ao longo dos séculos e que

através dos quais a vida humana é preservada. “A ciência influencia há séculos a humanidade, criando e alterando convicções, modificando hábitos, gerando leis, provocando acontecimentos, ampliando de forma permanente e contínua as fronteiras do conhecimento” (Targino, 2000, p. 2). A partir disso é possível inferir que seu aprimoramento se relaciona diretamente ao aprimoramento dos sistemas de vida na terra.

A pandemia de COVID-19 jamais poderia ser enfrentada sem que a ciência fosse priorizada em diretrizes, orientações e esclarecimentos à nação. No exemplo da doença supracitada, destaca-se a relação da ciência x sociedade, “haja vista que o interesse maior da ciência é a emancipação do gênero humano, seja em relação à natureza, seja em relação às suas limitações sociais, culturais e existenciais” (Targino, 2000, p. 2).

O conhecimento gerado pela emancipação das pesquisas científicas é tratado pela comunicação científica e salvaguardado pelos periódicos científicos. A comunicação científica evolui à medida que a ciência evolui, pois de acordo com Mueller (1995, p. 67): “o volume de pesquisas e o de literatura científica crescem juntos.” É importante acompanhar o crescimento da ciência; Le Coadic enuncia os elementos responsáveis por essa evolução no mundo contemporâneo: ampliação das indústrias da informação e do conhecimento novos produtos no mercado (a); teletexto, videotexto, videodisco, fibra ótica etc.; novos processos de produção: miniaturização, automação etc.; novas atividades e novas empresas (b); mudança profunda na geografia das disciplinas científicas, mediante a ramificação de muitas (a Medicina é um bom exemplo) e a fusão de outras, como a telemática (telecomunicações + informática) (c) e avanço das novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC) (Targino, 2000 *apud* Le Coadic, 1996, p. 4) (d). Os elementos listados acima interferem no amplo processo de produção científica, englobando o produto final, o conhecimento, e o fluxo informacional.

As funções da comunicação científica foram enumeradas por Targino (2000), com base nas definições de Menzel (1958), de modo a sistematizar a atividade dos cientistas: fornecer respostas a perguntas específicas (a); concorrer para a atualização profissional do cientista no campo específico de sua atuação (b); estimular a descoberta e a compreensão de novos campos de interesse (c); divulgar as tendências de áreas emergentes, fornecendo aos cientistas ideia da relevância de seu trabalho (d); testar a confiabilidade de novos conhecimentos, diante da possibilidade de testemunhos e verificações (e); redirecionar ou ampliar o rol de interesse dos cientistas (f) y fornecer feedback para aperfeiçoamento da produção do pesquisador (Targino, 2000 *apud* Menzel, 1958, p. 10) (g).

Para o cumprimento de tais funções, é necessário que a comunicação científica obedeça às práticas estabelecidas pela comunidade científica, pois é de sua responsabilidade compartilhar o conhecimento científico com toda a sociedade. Para melhor entender o papel da comunicação científica, é importante considerar sua origem. Essencialmente, “a história dos estudos em comunicação na ciência surge nos EUA, nos anos 40, como decorrência do crescimento significativo e desordenado da literatura científica, o qual dificulta a recuperação das informações” (Targino, 2000, p. 17). A partir daí, vários teóricos desenvolveram estudos para consolidar de forma sistemática a ciência de registrar as inovações, descobertas e avanços que o homem alcançara ao longo dos anos. Mais de 70 anos após os primeiros estudos, a comunicação científica segue exercendo um papel fundamental para a ciência e até hoje o periódico científico é o principal veículo da comunicação científica.

No processo da comunicação científica, os cientistas lançam mão dos mais variados caminhos para a difusão de seu trabalho, recorrendo a formas diversas de comunicação que vão desde os recursos super formais aos recursos eletrônicos. É interessante destacar que esses recursos apresentam características de completude; isto é, eles se complementam e interagem entre si de acordo com o comportamento e necessidade do cientista (Targino, 2000). De acordo com Targino (2000), existem quatro tipos, não excludentes, de comunicação científica: comunicação científica formal, comunicação científica informal, comunicação semiformal e comunicação científica eletrônica.

1. Comunicação Científica Formal – realizada por diversos meios de comunicação escrita, principalmente através de livros, obras de referência em geral, relatórios técnicos, revisões de literatura, bibliografias de bibliografias e outros suportes. Disserta-se sobre a transição da comunicação científica formal para a superformal, que se daria através de filtros de qualidade. No entanto, não há repercussão científica suficiente para que esta forma seja considerada um tipo de registro oficial.

2. Comunicação Científica Informal – é a comunicação destituída de formalidade, realizada de maneira oral. Esta comunicação se dá em contatos interpessoais; isto é, de pessoa a pessoa, direto, sem necessidade de um intermediário. São exemplos de comunicação informal: reuniões científicas, conferências, seminários, participação em associações profissionais e colégios invisíveis. Os sistemas formal e informal servem a fins distintos quanto à operacionalização das pesquisas. Ambos indispensáveis à comunicabilidade da produção científica, mas são utilizados em momentos diversos e obedecem a cronologias diferenciadas” (Targino, 2000, p. 19).

3. Comunicação Científica Semiformal – acumula tanto características da comunicação formal quanto da comunicação informal. Por exemplo, pré-edições (preprints), versões provisórias (prepapers) e comunicações em congressos ou outros eventos científicos - mesmo que não tenham sido publicados - são manifestações de comunicação semiformal, por viabilizar a discussão crítica entre os pares, possibilitando alterações ou confirmações do artefato original.

4. Comunicação Científica Eletrônica – essencialmente, como já sugere o enunciado, é a transmissão de informações científicas através de meios eletrônicos (Targino, 2000). É importante destacar que na comunicação científica eletrônica há elementos tanto da comunicação formal, quanto da comunicação informal.

Os periódicos científicos remontam a um passado anterior, na Europa do séc. XVII. Esse período foi marcado por grandes mudanças na humanidade, inclusive no campo científico. Até o século anterior, a ciência era feita por filósofos que utilizavam os métodos de dedução e argumentação para explicar a natureza e seus fenômenos. Do séc. XVII em diante, a comunidade científica passa a não considerar mais suficiente apenas as deduções e argumentações e passa a exigir evidências baseadas em observações e experiências empíricas para considerar um determinado resultado científico (Mueller, 2000).

Os acontecimentos acima são um marco da passagem da ciência antiga para ciência moderna, pois até então os filósofos-cientistas comunicavam-se através de cartas ou reuniões e seus feitos e descobertas eram grafados formalmente em longos tratados (Mueller, 2000). Com a mudança no método de se fazer ciência, tornou-se necessário a mudança da maneira de comunicar-se cientificamente, uma vez que essa comunicação precisava ser rápida e objetiva para que outros cientistas interessados nos temas já abordados pudessem ter acesso aos conteúdos e a partir daí colaborar no desenvolvimento das pesquisas, criticar e trocar ideias.

Da necessidade de um meio de comunicação mais abrangente que a comunicação oral, mais científico que as correspondências pessoais e mais rápido e instantâneo que os longos tratados, surgiu o periódico científico (Mueller, 2000). Logo em seguida, cerca de três meses depois, surgiu em Londres o segundo periódico. “Fundado por um grupo de filósofos ingleses ligados à *Royal Society*, tinha uma característica diferente do periódico francês: o *Philosophical Transactions*, era dedicado exclusivamente ao registro das experiências científicas, não incluindo outras matérias” (Mueller, 2000, p. 74). Mueller (2000) enfatiza que embora o modelo de periódico - como o conhecemos - seja consolidado e universalmente admitido, há problemas neste que se agravam à medida que a tecnologia vai avançando e se altera a expectativa sobre a comunicação científica.

O periódico científico surge no Brasil no séc. XIX quando o país - até então colônia de Portugal - tornou-se sede da Corte Real Portuguesa. Com a intenção de instituir a cultura lusitana no Brasil-colônia, Portugal permite a existência da imprensa no Brasil, cria inúmeras instituições científicas para dar início à prática e o estudo das ciências e resolve abrigar coleções de espécimes nacionais que serviram de referência às atividades da medicina, da engenharia, da navegação e da arte militar (Freitas, 2006).

No contexto da produção bibliográfica contemporânea brasileira, destaca-se o Portal de Periódicos da Capes. Lançado pelo Governo Federal em novembro do ano 2000, inicialmente com 1.419 periódicos e mais nove bases referenciais em todas as áreas do conhecimento, a Capes é a maior biblioteca virtual de informação científica do mundo. Atualmente, o portal conta com mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases de referência, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (CONSELHO..., 2021).

Uma conquista muito relevante para a ciência moderna é o acesso aberto, que, essencialmente, é a disponibilização online e sem limitações dos resultados das investigações científicas. Visando este recurso, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), adotou o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). O SEER surge em 2003 como “resultado da prospecção tecnológica realizada pelo IBICT para identificar aplicativos que possibilitassem o tratamento e a disseminação da produção científica brasileira na Web” (IBICT, 2021, on-line).

O periódico tem a missão de reunir e propagar o conhecimento científico gerado pelo resultado das pesquisas de acadêmicos e cientistas. Um dos fatores que caracterizam os periódicos científicos é a busca pela visibilidade. A visibilidade está relacionada ao fator de impacto. Isto é, o índice de citação de uma revista. Como supracitado, a maneira de comunicar-se cientificamente muda à medida que a humanidade vai evoluindo. Por esta razão é fundamental que existam os periódicos científicos para salvaguardarem todos os resultados das pesquisas e estudos científicos realizados ao longo dos anos.

Considerações finais

A coleta de dados acerca da produção científica sobre a COVID-19 no Brasil foi realizada nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e PUBMED, entre dezembro de 2019 e junho de 2020. O período inicial foi definido pela data da primeira publicação e o final por delimitação do estudo sobre os primeiros sete meses do aparecimento do vírus. Para identificar o status acadêmico e a atuação profissional dos autores foi realizada também buscas no Currículo Lattes da

plataforma CNPq online.

Existem 6 espécies conhecidas de coronavírus responsáveis por causar doenças em humanos (BELASCO; FONSECA, 2020). No entanto, todas as publicações realizadas no Brasil desde dezembro de 2019, utilizando o descritor “CORONAVIRUS”, tratavam da COVID-19. Por essa razão, conforme descrito na tabela 1, há o aparecimento deste termo genérico. Cabe destacar também que a doença apenas foi designada COVID-19 em 11 de fevereiro de 2020 (Organização Mundial da Saúde, 2020), logo, não foram desconsiderados outros vocábulos oficiais para referimento à enfermidade. A escolha dos descritores foi pautada na busca das publicações científicas realizadas no Brasil que tratavam especificamente sobre a COVID-19.

Foi adotada uma pesquisa descritiva e exploratória mensurando a produção científica realizada no Brasil, os seus autores mais evidentes, o período mais produtivo, a região mais produtiva, a formação dos autores, seu vínculo profissional e institucional.

A lei de Zipf – lei do menor esforço – foi aplicada durante o processo de coleta de dados para melhor precisão dos resultados, utilizando os “descritores-chave” do assunto. No entanto, como citado anteriormente, os resultados foram analisados um por um a fim de evitar a recuperação de publicações irrelevantes. A busca na base de dados LILACS resultou em 304 publicações. No entanto, 10 delas são descartadas por se tratarem de artigos publicados nos EUA e Turquia com tradução para o português, artigos publicados por brasileiros em outros países e duplicidades. Efetivamente, até o dia 30/06, A lei de produtividade científica de autores, conhecida como a lei de Lotka, que considera os expoentes de uma área para creditar o prestígio da produtividade, não foi considerada. Foi realizada uma contagem completa atribuindo a cada autor o peso de sua contribuição.

Aplicou-se a Lei do elitismo proposta pelo cientista da informação Derek John de Solla Price que enuncia que toda população de tamanho N, neste caso os autores, têm uma elite efetiva de tamanho de sua raiz quadrada (GUEDES, Vânia; BORSCHIVER, Suzana, 2020), assim como detém metade de todas as contribuições. O fato de a produtividade dos autores numa coordenada cartesiana representar uma distribuição muito inclinada inspirou Price a criar essa lei baseada na lei de Lotka (ALVARADO, Rubén Urbizagástegui, 2009).

Uma vez que a pesquisa abordou um tema de saúde pública, os autores vinculados a hospitais universitários obtiveram destaque. Notou-se também que os autores mais produtivos realizaram publicações quase sempre com os mesmos pares, ratificando o princípio da lei aplicada.

Dos 27 estados e distrito federal do Brasil, apenas o Acre não teve nenhuma publicação. A tabela a seguir apresenta, segundo informações obtidas no Currículos Lattes e nas bases de dados utilizadas no estudo, as unidades federativas (UF) mais produtivas através dos vínculos acadêmicos e profissionais dos autores responsáveis pelas publicações. O distrito federal obteve destaque por sediar o ministério da educação e suas secretarias, instituição a qual muitos autores possuem vínculo. Verificou-se através do Lattes que a residência científica da maioria dos autores que publicaram pelo DF é em outra UF. Contudo, para os fins desse estudo, foi considerado o vínculo profissional/acadêmico pelo qual os autores realizaram as publicações sobre a COVID-19.

Na discriminação por regiões, o Centro-Oeste responde por 44% das publicações; o Sudeste 39%; Nordeste, 8%; Sul, 6% e Norte 3%. De acordo com as informações obtidas na pesquisa: 41% (172) dos autores são doutores, 23% (97) são pós-doutores, 16% (70)

especialistas, 12% (50) mestres, e graduados e graduandos correspondem a 4% (16) do total cada. Foi identificado também que 7% dos autores possuem livre-docência, considerado o mais alto grau de titulação que um acadêmico pode obter. Ele é direcionado apenas para portadores de título de doutor e atesta uma qualidade superior na docência e pesquisa.

Estatisticamente, os resultados desta variável não apresentam números absolutos, uma vez que muitos autores desempenham mais de uma função. Em sua grande maioria, professores universitários que simultaneamente atuam como profissionais da área da saúde. Contudo, a tabela abaixo apresenta as informações precisas advindas do Lattes e/ou sites institucionais. Isto é, reflete-se nos números abaixo a quantidade exata de cada autor que desempenha determinada função, mesmo que sejam múltiplas. Ao todo, foram identificadas 49 áreas de atuação às quais os autores estão vinculados. Embora o assunto COVID-19 seja referente à área da saúde, profissionais e acadêmicos das mais diversas áreas publicaram e vêm publicando a respeito. É possível observar que dentro da amostragem do estudo, nos primeiros sete meses desde o surgimento do vírus, já houve bibliotecário escrevendo sobre o tema, denotando a multiplicidade e interdisciplinaridade da ciência biblioteconômica.

Ao considerar que o objetivo principal dos autores que publicaram sobre a COVID-19 foi o de compartilhar ideias no campo científico a fim de se desenvolver a cura e descobrir informações vitais sobre a doença que ainda se apresenta como misteriosa, resolveu-se observar também as especialidades dos autores, uma vez que através da especialização é possível verificar o quão competente neste assunto os autores são. Para esta variável, considerou-se os autores especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. A especialização do mais alto título hierárquico é a que foi utilizada.

Foram recuperadas 378 especialidades. Epidemiologia responde por 7% (25) do total, enfermagem por 6% (22), saúde coletiva 5% (18), cardiologia e saúde pública 4% (15). Na variável vínculo institucional, considerou-se o vínculo por produção. Desta forma, não há parcialidade no resultado, uma vez que algumas produções possuem mais de dois autores vinculados. Nas publicações de autoria múltipla, acatou-se cada instituição.

As instituições mais representativas no tocante ao vínculo acadêmico/profissional dos autores, são: HIAE (55); InCor HCFMUSP (15); UERJ (14); USP (12); ICESP, PUC Rio e UNIRIO (11); UFRJ (10); ENSP-FIOCRUZ e Hospital Sírio-libanês (9). A presente variável considerou as instituições responsáveis pelas publicações quando no campo “autoria” constava o nome da instituição e não de um autor pessoal. Um total de 62 instituições publicaram sobre a COVID-19 no período, majoritariamente secretarias estaduais de saúde com planos de contingência e órgãos de saúde pública em geral. 95% são instituições públicas e apenas 5% privadas. A instituição que mais publicou foi o ministério da saúde com 38 textos entre folhetos informativos, boletins, cartilhas, informe de evidências, protocolos e outros documentos com orientações e diretrizes para médicos e população em geral. A Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde do Ministério da Saúde foi a segunda instituição que mais publicou com 28 artigos, seguida pela Secretária da saúde de São Paulo, responsável por 27 publicações. O gráfico abaixo apresenta as instituições mais representativas.

Na variável produção por periódicos foram encontradas 47 revistas conceituadas na comunidade científica, algumas delas até com prestígio e renome internacional. Objetivou-se, através deste estudo métrico, trazer contribuições no tocante à construção de indicadores que facilitem a identificação das produções científicas sobre a COVID-19

no Brasil, volume de produção, os autores, seus vínculos profissionais e/ou acadêmicos, sua titulação, especialização, função desempenhada, regiões e unidades federativas das produções e periódicos expoentes no assunto. Realizou-se a análise em 381 produções científicas publicadas no Brasil, encontradas nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e PUBMED no recorte de dezembro de 2019 a junho de 2020. Após análise que retirou duplicidades e produções estrangeiras que foram indexadas junto às nacionais, restaram 354 publicações realizadas por 421 autores e 62 instituições, distribuídas em 20 periódicos científicos.

Dos 421 autores identificados na pesquisa, 45% (190) são professores, 41% (174) médicos, 18% (77) enfermeiros, 8% (33) fisioterapeutas, 6% (24) pesquisadores, 5% (21) dentistas, 4% (15) biólogos, além de representantes de 42 outras áreas do conhecimento. Muitos dos autores acumulam o magistério associado a outra carreira, o que se observou com frequência nos autores da área da saúde. Essa conjunção de teoria, pesquisa e aplicação prática é um indicador favorável ao amplo desenvolvimento das investigações em prol da cura da COVID-19.

Apurou-se que 41% (172) dos responsáveis pela produção científica sobre a doença no Brasil são doutores, 23% (97) são pós-doutores, 16% (70) especialistas, 12% (50) mestres, e 8% (32) graduados e graduandos. O HIAE detém a maior quantidade de autores vinculados, são 51 no total. O InCor HCFMUSP possui 15 autores, a UERJ, 14, a USP, 12, a Pontifícia PUC-Rio, o ICESP, a UNIRIO e a FIOCRUZ possuem cada uma 11 autores e a UFRJ, 10. No total, foram 131 as entidades às quais os autores são vinculados. A maioria das publicações (95%) foram realizadas em coautoria. Foi possível observar que um considerável percentual de autores especialistas em diferentes ramos conciliou suas expertises para produzir estudos relevantes sobre o tema.

Através das informações contidas nas próprias publicações e também no Currículo Lattes, identificou-se as unidades federativas e regiões mais expressivas quanto ao vínculo dos autores. 39% (164) dos autores estão vinculados ao Distrito Federal, 21% à São Paulo, 9% (39) Rio de Janeiro e 3% à Minas Gerais. Na análise regional: 44% provém do Centro-Oeste, 39% do Sudeste, 8% Nordeste, 6% Sul e 3% Norte.

As instituições mais produtivas foram o ministério da saúde com 11% (38) das publicações entre folhetos informativos, boletins, cartilhas, informe de evidências, protocolos e outros documentos com orientações e diretrizes para médicos e população em geral. A Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde do Ministério da Saúde foi a segunda instituição que mais publicou com 8% (28), seguida pela Secretária da saúde de São Paulo, responsável por 7,7% (27) das publicações. 62 instituições publicaram sobre a COVID-19 no período, majoritariamente secretarias estaduais de saúde com planos de contingência e órgãos de saúde pública em geral.

Dentre as os veículos de comunicação científica identificados, os mais profícuos, com 8 publicações cada em suas revistas foram: *Journal of Health & Biological Science* e Revista Comunicação em Ciências da Saúde. Com quase 400 publicações de livre acesso nas plataformas LILACS e PUBMED até junho de 2020, o Brasil produziu (e vem produzindo) conteúdo científico de qualidade no combate e prevenção a COVID-19. Nesta comunicação foi verificado que nunca antes cientistas de tantas áreas diversas publicaram sobre o mesmo assunto, consolidando o marco histórico causado pelo Sars-CoV-2. Muita informação fidedigna foi publicada e disponibilizada ao público no país.

Para combater a desinformação é necessário o desenvolvimento de habilidades informacionais e o aprimoramento do pensamento crítico. Um indivíduo capaz de lutar

contra a desinformação precisa ter consciência da necessidade de aprender a aprender.

Referências

Almeida, E. C. E. DE; Guimarães, J. A.; Alves, I. T. G. Dez anos do Portal de Periódicos da Capes: histórico, evolução e utilização. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 7, n. 13, 30 nov. 2010.

Andersen, K.G. *et al.* The proximal origin of SARS-CoV-2. **Nat Med**, v.26, n.4, p.450– 452, 2020.

Araújo Ruiz, Juan A.; Arencibia Jorge, Ricardo. Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. **Acimed**, v. 10, n. 4, p. 5-6, 2002. BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis.

Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016.

Belasco, Angélica Gonçalves Silva; Fonseca, Cassiane Dezoti da. Coronavírus 2020. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 73, n. 2, 2020.

Beeching, Nicholas J.; Fletcher, Tom E.; Fowler, Robert. Coronavirus disease 2019 (COVID-19). **BMJ Best Practice**, 2020.

Bradford, S. C. **Documentation**. London, Crosby Lockwood; Washington, Public Affairs Press, 1953.

BRASIL. DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). **Situação de emergência X Estado de calamidade**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Governo reconhece estado de calamidade pública e de situação de emergência em seis estados**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de COVID-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença – como se proteger**. Brasília, 2020.

CENTER FOR SYSTEMS SCIENCE AND ENGINEERING (CSSE). **Coronavirus COVID-19 Global Cases**. ArcGIS: Johns Hopkins University.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **About Novel Coronavirus (2019-nCoV). Symptoms**. 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **How COVID-19 Spreads**. 2020.

CLEÓPATRA se suicida. **History**, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). **Plataforma Lattes**.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE SÃO PAULO (CREMESP).

RESOLUÇÃO CREMESP Nº 71, DE 08 DE NOVEMBRO DE 1995.

Croda, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, 2020.

- Doremalen, Neeltje Van et al. Aerosol and Surface Stability of SARS-CoV-2 as Compared with SARS-CoV-1. **The New England Journal of Medicine**, Massachusetts, mar. 2020.
- FIOCRUZ. **O que é uma pandemia**. Ministério da Saúde, Brasil, 2020.
- FIOCRUZ (ENSP). Estudo identifica principais fake news relacionadas à Covid-19. **Informe ENSP**, 22 abr. 2020. 2 p.
- FIOCRUZ. (ENSP). Pesquisa revela dados sobre 'fake news' relacionadas ao novo coronavírus. **Informe ENSP**, 22 abr. 2020. 2 p.
- Kotler, P.; Kartajaya, H.; Setiawan, I. **Marketing 4.0: do tradicional ao digital**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.
- Le Coadic, Y.-F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1996. 119 p.
- Leite, Gisele. Sociedade de informação versus sociedade do conhecimento. **JORNAL JURID**, 2020.
- LILACS, Informação em Saúde da América Latina e Caribe. **LILACS**, 2021. Disponível em: <https://lilacs.bvsalud.org/>. Acesso em: 05 mai. 2021.
- Lima, Claudio Márcio Amaral de Oliveira. Informações sobre o novo coronavírus (COVID- 19). **Radiol Bras**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V-VI, abr. 2020.
- LINHA do tempo do Coronavírus no Brasil. Sanar Saúde, 2020.
- Lisboa *et al.* A Disseminação da Desinformação Promovida por Líderes Estadais na Pandemia da COVID-19. In: WORKSHOP SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA COMPUTAÇÃO NA SOCIEDADE (WICS), 1., 2020, Evento Online. **Anais do I Workshop sobre as Implicações da Computação na Sociedade**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 114-121, jun. 2020.
- Lotka, A. J. The frequency of distribution of scientific productivity. **Journal of the Washington Academy of Sciences**, v. 16, n.12, p. 317-323, 1926.
- Marziale, Maria Helena Palucci; MENDES, Isabel Amélia Costa. O fator de impacto das publicações científicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 466- 467, jul. 2002.
- Meadows, Arthur Jack. **Communication in science**. London: Butterworths, 1974
- Messenger, Jon C.; Gschwind, Lutz. Three generations of Telework: New ICT s and the (R) evolution from Home Office to Virtual Office. **New Technology, Work and Employment**, v. 31, n. 3, p. 195-208, 2016.
- Mueller, S. P. M. O crescimento da ciência, o comportamento científico e a comunicação científica: algumas reflexões. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte**, v. 24, n. 1, p. 63-84, jan./jun. 1995.
- Mueller, S. P. M. O periódico científico. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 73-96
- Naeem, SB; Bhatti, R. The Covid-19 'infodemic': a new front for information professionals. **Health Information & Libraries Journal**, Oxford, v.37, n.3, p. 233- 230, set. 2020
- Neves, Úrsula. Coronavírus: assintomáticos são responsáveis por dois terços das infecções. **PEBMED**, 2020.
- OMS. **Palavras do diretor-geral no briefing da mídia sobre 2019-nCoV em 11 de fevereiro de 2020**.

OPAS. **Dez ameaças à saúde que a OMS combaterá em 2019**. OPAS, 2019

OPAS. **Página Informativa n.5. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a Covid-19**. 2020.

Otlet, Paul. *Traité de documentation*. **Editiones Mundaneum**, Bruxelas, 1934.

Pandemia - termo de pesquisa. **GOOGLE TRENDS**, 2020. disponível em:

<<https://trends.google.com.br/trends/explore?geo=BR&q=PANDEMIA>>. Acesso em: 3 mai. 2020.

Pimenta, Alcineide Aguiar et al. A bibliometria nas pesquisas acadêmicas. **Scientia [Internet]**, v. 4, n. 7, p. 1, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2VqvJ25>>. Acesso em: 12

mai. 2020.

Pinheiro, Hésio Fernandes. Calamidade pública. **Revista de Direito Administrativo**, v. 36, p. 38-46, 1954.

Pritchard, A. Statistical Bibliography or Bibliometrics. **Journal of Documentation**, n.25, p.348-349. 1969.

PUBMED.gov. **PUBMED**, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

Ruediger, Marco Aurélio; Grassi, Amaro. **Desinformação na era digital: ampliações e panorama das Eleições 2018**. Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2018.

Sousa Júnior, J. H.; Raasch, M.; Soares, J. C.; Ribeiro, L. V. H. A. S. “Da desinformação ao caos: uma análise das fake news frente à pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil”. **Cadernos de Prospecção**, vol. 13, n. 2, 2020.

Varela, J. Blogs vs. SMS: Periodismo 3.0, la socialización de la información. **Revista Telos**, Madri: Fundación Telefonica, out.-dez, 2005.

Wee, SL; Mcneil Junior, DG; Hernández, JC. W.H.O. Declares Global Emergency as Wuhan Coronavirus Spreads. **The New York Times**, 30 jan. 2020.

WHO. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report - 73**. Geneva: WHO; 2020.

WHO. **Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV)**. Geneva: WHO; 2020.

WHO. **Naming the coronavirus disease (COVID- 2019) and the virus that causes it**. Geneva: WHO; 2020.

WHO. **Perguntas e respostas sobre coronavírus (COVID-19)**. Geneva: WHO; 2020.

WHO. **Report of the WHO-China Joint Mission on Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)**. Geneva: WHO; 2020.

WHO. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Geneva: WHO; 2020.

ZIPF, G. K. Human behaviour and the principle of least effort: an introduction to human ecology. **Facsim. of 1949**, ed. New York, Hafner, 1965.

Uma Imagemnação da Educação

Una imaginación de la educación

Rui Mesquita¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/cyvi6tv4i>

Resumen

Trata-se de um ensaio sobre a descolonização da educação. É um texto denso, visceral, mas ao mesmo tempo leve, que vem da experiência de Rui Mesquita como gente e como educador. Inspirado na Poética da Relação, do filósofo caribenho Édouard Glissant, e na noção de mandinga, como enxergada pelo mestre de capoeira Joab Jó Malungo Jundiá, Rui desenvolve o conceito de articulação pedagógica. Este último tensiona com as práticas hegemônicas de mediação pedagógica no campo educacional herdado do colonialismo ocidental.

Palavras-chave: Articulação, Mediação, Pedagogia, Poética, Relacionamento.

Resumen

Este es un ensayo sobre la descolonización de la educación. Es un texto denso, visceral, pero al mismo tiempo ligero, que surge de la experiencia de Rui Mesquita como pueblo y como educador. Inspirándose en la Poética de la relación, del filósofo caribeño Édouard Glissant, y en la noción de mandinga, vista por el maestro de capoeira Joab Jó Malungo Jundiá, Rui desarrolla el concepto de articulación pedagógica. Esto último pone en tensión con las prácticas hegemónicas de mediación pedagógica en el campo educativo heredadas del colonialismo occidental.

Palabras claves: Articulación, Mediación, Pedagogía, Poética, Relación.

¹ Professor do Centro de Educação da UFPE e coordena o Laboratório de Inovação Política em Práticas Educativas (LaButuca). Tem se dedicado, pela produção de textos, documentários e radionovelas, ao tema da descolonização da educação. gomesmattosdemesquita@gmail.com

Introdução

Vazante

Simbora partir, vou para Salvador, Juraci
Simbora partir, Oi, oi, oi, oi pra Salvador, Juraci
Quando a vida para de dar
É hora de repartir
Quando a maré cheia beira
A hora é de vazar
Simbora partir, vou para Salvador, Juraci
Simbora partir, Oi, oi, oi, oi pra Salvador, Juraci
Quando a vida para de dar
É hora de repartir ...
(Tiganá Santana)

Ao fundo, enquanto escrevo, escuto *Vazante*, de Tiganá Santana. Permito que a música penetre meus poros, com seus ritmos e ressonâncias, fazendo-me tremor, continuidade-descontinuidade, portal. Vou deixando que meu pensamento e existência sejam penetradas por outros tempos-espço em movimento, vozes de pessoas que têm passado por minha vida, aqui e ali, como quem tece *fios soltos de história*². Lirismo que faz de mim *vazante* a uma imagem errática, em eterno trânsito, e que, sedutora, sugere a educação como cuidado, vínculo, alimento, beleza, simplicidade, força, violência, irrupção, morte: elo cósmico-libidinal. Como um primeiro gesto sincero, um humilde e politicamente necessário passo, convido a leitora à imaginação, ao enxergamento da materialidade³ de uma experiência

² Tomo de empréstimo essa expressão de Silvia Rivera Cusicanqui. Pensando nas possibilidades de articulação entre diversos setores e tradições populares, Cusicanqui (2015, p. 85) lembra que a fragmentação aí existente não é a mesma dos *call centers*: "Há ainda uma fonte de cultura oral, uma extraordinária e eficaz capacidade de distribuir rumores... Uma espécie de capital social e cultural acumulado desde o passado, com capacidades de comunicação que nem sempre são reconhecidas oficialmente". Essa comunicação certamente escapa à racionalidade das chamadas políticas públicas e é exatamente esse o combustível político – e a janela para o valor da autogestão que o choque com a pulsão totalizadora, normalizadora e homogeneizadora do Estado pode abrir – que interessa a Articulação Pedagógica, conceito que tenho desenvolvido (Mesquita, 2022).

³ Laclau (2000, p. 121) denuncia a “afirmação do caráter em última instância conceitual do real”. Contesta, assim, que “a realidade última de um objeto” seja sua forma (conceito, universalidade), como

delirante... Irmanada, uma gente, de variada idade, cuida afetuosamente do seu lugar, um lugar vivo e de igual valor a outros lugares. Pisam com vagar e respeito a tudo que habita esse chão: viventes, minérios, águas, ventos. Dançam pensamentos em ato. Não é preservação que vejo, não há nada aí a “preservar”⁴, no sentido estatal do termo. Nada a ver, aqui na minha realidade, com as folclóricas manifestações de pernambucanidade voltadas ao nosso turismo cultural. Não é também, por isso mesmo, nenhum “popular” que caiba ecumenicamente no nacional. Trata-se de um diverso jogante, concreto, material, aquele que, sendo relação, nem se ensimesma nem cabe “amorosamente” no Uno. É apenas um espaço pulsante, um músculo tenro e potente, um microclima ou, poderia dizer, parte de um povo *sendo*⁵. E desse chão, como poesia, como beleza, germinam alimentos vários e, por vezes, surpreendentes, porque, sendo quem são, não se deixam capturar facilmente por uma racionalidade monocromática, ou pelas ossaturas de currículos concebidos sempre alhures, de outrem, suspensos com seus receituários formais e conteudistas. E entediastes, vamos logo combinar. Assim, essa imagem tampouco é escola, ou quer salvar, melhorar, adensar, completar essa forma institucional moderna que nominamos *escola*⁶. Convido a leitora a cadenciadamente respirar, e respirar, e respirar, interrompendo, suspendendo e, enfim, liberando seu senso de razoabilidade das amarras do racionalismo colonial que nos *afeta* a todos⁷ (um difícil exercício que certamente demanda um quê de ficcionalização, ou encantamento, poesia, mas que parte de elementos – visíveis ou conceitualmente invisibilizados – da realidade concreta)⁸...

quisera, Aristóteles e Platão. De acordo com Laclau os filósofos antigos chamavam de “matéria” os resíduos irreduzíveis ao pensamento. Assim, por exemplo, para Laclau, Marx, ao trabalhar a noção de racionalidade do real, permanecia com um pé no idealismo.

⁴ Aprendi isso, não sem grande estranhamento inicial, com Fábio Soares, de Condado, que me falava desde o Cavalo Marim essas palavras que, de memória, reproduzo livremente: “... Se tiver que morrer, deixa morrer. É como uma árvore que cai, depois nasce outra, que pode ser uma árvore diferente, ou mesmo nem nascer nada. Tá aí, deixa como está”. Também no filme *O Abraço da Serpente* (2015), do diretor colombiano Ciro Guerra, há uma cena em que o xamã karamakate explode em gargalhada quando se depara com a preocupação do etnobotânico Richard Schultes em, diante das ameaças das correntezas dos rios amazônicos, preservar seus livros e anotações de pesquisa.

⁵ Há nas Américas, para Glissant (2005, p. 21), por conta do fenômeno da criouliização, “microclimas culturais e linguísticos absolutamente inesperados, lugares nos quais as repercussões das línguas umas sobre as outras, são abruptas”. Ainda, para mostrar o perigo e a potência política desses microclimas, o filósofo martinicano argumenta que eles “são decisivos porque constituem verdadeiros indícios do que está realmente ocorrendo no mundo. E o que está ocorrendo realmente no mundo é que estão sendo criados microclimas e macroclimas de interpenetração cultural e linguística. E quando essa interpenetração cultural e linguística é muito forte, então os velhos demônios da pureza e da antimestiçagem resistem e inflamam esses focos infernais que vemos queimar na superfície da terra”.

⁶ Para uma excelente genealogia da moderna instituição escola, recomendo o artigo *A Maquinaria Escolar*, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992).

⁷ Para uma crítica à colonização do saber, ver a coletânea *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, organizada por Edgardo Lander (2000).

⁸ Todos os espaços sociais aqui referidos são socialmente existentes. Conheço bem boa parte deles, outros menos e alguns de ouvir falar. Tantos outros espaços, realmente existentes, não estão presentes nesta breve visagem. Recentemente me impactou, no sentido de dar importância e força política concreta a tais espaços, o artigo de Luiz Carlos Pinto da Costa (2020), *Redes de aquilombamento contra a COVID-19: uma análise das estratégias de coletivos populares na Grande Recife*. Nesse artigo, Costa nos mostra como os coletivos que analisou apresentam forte e decisiva iniciativa, no contexto da pandemia, de cuidado com os seus a despeito da morosidade e inépcia governamentais. Essas ponderações, a meu

O terreno da casa de Mãe Flávia em Camaragibe, conhecido como *Quilombo Cultural do Catucá*, foi se transformando – sem que isso tenha correspondido a um projeto estratégico desejoso de expansão e poder – *naquilo*: a já tradicional sambada de coco dos primeiros sábados do mês e da rotina dos cuidados e obrigações religiosas da Jurema Sagrada, foi se *articulando* uma cozinha antes ocasional, mas que agora, com o tempo, germinou suas rizomáticas ramas em um espaço comunitário mais amplo, um microclima visto como uma espécie de *irruê*⁹. Ambiente de conagração pelo alimento onde coexistem múltiplas complexidades e memórias ancestrais, inacessíveis desde a coerência das unidades conceituais do pensamento sistema, por mais refinadas que sejam. Uma espécie de “oficina” de livre convivialidade (deparo-me, não raro, com a falta léxico!), onde não se pode delimitar onde começa uma coisa e termina outra: a política, o festejo, a guerra, o trabalho, a espiritualidade, o pensar, o molejo... Em movimento espiralar, misturam-se as linguagens onde os colonizados costumamos esquartejá-las violentamente em campos, calendários, setores, ramos, disciplinas. As rodas de capoeira, os ensaios de maracatu, os diversos grupos de estudo, as acaloradas reuniões, a organização de mutirões, os ensinamentos de autodefesa, as saídas da La Ursa¹⁰, leituras individuais de puro deleite, vadiagens são tudo, enfim, *experimentações* que jogam um *jogo* de não-regulação com o poder disciplinar do Estado colonizado e sua racionalidade utilitarista de mercado (complementares e interpenetrados que são). E com isso *ocupam*, minimamente, o espaço (que querem) público, com suas linguagens, suas formas e racionalidades outras, impondo-se como interrupção, diferença, particularidade não fragmentária. Isso não é para reformar o Estado, também não é para revolucioná-lo, mas, simplesmente, para garantir o respiro do seu *sendo* – particularidades que se engendram, sem a mediação de suposta estética universalizada, numa espécie de

ver, imprimem plausibilidade e verossimilhança ao que aqui ficcionalizo e levo adiante, com inspiração em Glissant, como “investigação poética”, ou seja, aquilo que, existindo concretamente, dificilmente é perceptível aos olhos da “ciência”. Nesse sentido, não é minha intenção nesse ensaio fazer a defesa racional e “objetiva” de um suposto modelo de educação ou metodologia educacional, mas abrir as portas ou portais do sensível como recurso político à imaginação.

⁹ Termo cunhado por Glissant (2005, p. 13-4) para refletir sobre o que lhe evoca a paisagem fragmentária e caótica do Mar do Caribe (com suas realidades e irrealidades) em contraste com a paisagem unitária do continente europeu: “É de disso que, provavelmente, me vem o sentimento que sempre tive de uma espécie de unidade-diversidade, por um lado, dos países do Caribe e, por outro lado, do conjunto dos países do continente americano”. Como se o Mar do Caribe fosse uma “espécie de introdução ao continente, uma espécie de elo do que é preciso deixar atrás de si e o que é preciso dispor-se a conhecer”. Essa metáfora geográfica serve para Glissant introduzir um outro contraste entre o que chama de pensamento sistema, mortífero e colonizador, e o pensamento rizomático, termo que toma de empréstimo de Deleuze e Guattari para pensar as relações de criouliização. Esse seria “um não sistema de pensamento”, algo que “não seja nem dominador, nem sistemático, nem imponente, mas talvez um não sistema intuitivo, frágil e ambíguo de pensamento, que convenha melhor à extraordinária complexidade e à extraordinária dimensão de multiplicidade do mundo no qual vivemos” (p. 26).

¹⁰ Lembro muito das minhas brincadeiras de La Ursa na minha infância de classe média em Olinda. Pedíamos dinheiro de casa em casa para depois comprarmos guloseimas. Recentemente tive a oportunidade de viver essa brincadeira no Bairro do Viana, em Camaragibe, onde fica o Quilombo do Catucá. A perspectiva me pareceu completamente outra, uma vez que as pessoas sabiam se tratar não de uma ação de crianças com gosto especial por doces, mas de algo que tinha a ver com uma (incipiente) iniciativa para a autossustentação daquele espaço comunitário.

unidade-diversidade. O que resta daí não é o “nacional” sintético¹¹, mas uma *totalidade concretamente realizada* pelo jogo, como efeito não projetivo de um jogo cuja máxima é ser garantidor das verdadeiras relações. O que eu vejo – apenas, vale ressaltar, a *um modo diferente* de quem vê e ficcionaliza “cidadania” e age de acordo com a força de sua própria crença – é o respiro de uma gente diversa, vivendo uma agitação lenta, permitindo-se que as falas e ritmos de seus antigos retornem aos seus ouvidos, mãos e bocas. Essa simples garantia de existência material da diferença empurra o jogo – que, erótico, não poderia ser chamado propriamente de “política” –, na minha *imagemnação*, para outro patamar. Deixem-me *contar* a vocês.

Aquele era um dia de expectativas na casa de Mãe Flávia. Chegariam de uma *escola* pública do Recife, situada na Comunidade do Bode no Pina, um grupo de três rapazes e quatro moças. Pelo combinado com a representante da Secretaria Estadual de Educação (uma mulher de meia idade admirada por sua sensibilidade e respeito às formas diversas de organização do social – isso ainda era uma questão em torno da qual havia muita peleja), passariam ali, por escolha própria, mas também por ter sido negociado com suas famílias e comunidade, em torno de três meses. Eles cumpriam o chamado *tempo comunidade*¹² como parte do recém adotado princípio metodológico da alternância naquele *rizoma de ensino* (metáfora em fase de consolidação e cuja necessidade de renovação do léxico relativamente à noção de “rede de ensino” decorria da percepção de que esta última não contemplava a efervescência de diversidades que então se experimentava). Aqueles jovens, que vinham se dedicando arduamente ao estudo da matemática e que haviam escrito cartas de intenção para ingressar no curso de Ciências Contábeis da UFPE (instituição que recém abolira os testes como forma de acesso ao ensino superior e cujo processo de articulação extensão-ensino-pesquisa trazia consigo um entendimento relativamente estabilizado de que a técnica, não trazendo consigo um sentido imanente, deveria e poderia servir a múltiplas culturas, numa noção de público que transborda o estatal), estavam bastante interessados numa inovadora lógica comunitária de gestão contábil do restaurante

¹¹ Vejam, por exemplo, a relação entre a capoeira e o nacional na experiência histórica brasileira, cuja elite moralista e higienista sempre identificou o “outro” (os corpos negros) com as ruas e a sociabilidade de rua. Entretanto, como nos comunica Guizardi (2017, p. 123), os escravizados – imensa maioria da população urbana na primeira metade do século XIX – puderam então “promover uma resistência baseada na subversão corporal, na negação silenciosa em promover a rentabilidade do trabalho”. Promoviam, com efeito, uma forma outra de sociabilidade que apontava para um *ethos* bem específico, diferente e autônomo em relação aos valores dos colonizadores europeus, o que os fez ser alvo de perseguições oficiais. É nesse contexto que a capoeira emerge como um símbolo de malandragem e criminalidade, verdadeiro obstáculo para a construção de uma sociedade civil no Brasil influenciada pelos valores de ordem e progresso do positivismo. Já no século XX, com os investimentos de folclorização das culturas negras e indígenas, assistimos, especialmente na era do desenvolvimentismo varguista, a emergência da capoeira como “símbolo nacional”, que, por sua vez, obedecia a uma lógica de positividade da mestiçagem como forma de integrar subalternamente os elementos negros e indígenas à nação brasileira. Ganha proeminência aqui, através da nacionalização e universalização da educação, o trabalhador branco-imigrante como símbolo de civilidade a ser alcançada. O que neste ensaio eu procuro colocar em xeque é certo paradigma de espaço público quando esse fundo histórico de memória é recalçado.

¹² Para um bom apanhado histórico e arguta reflexão acerca do que aqui chamo de princípio metodológico da alternância, ver a dissertação de mestrado de Severino Ramos Correia de Figueiredo (2015), intitulada *Princípio da Alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária*.

popular que ali inaugurara há três anos e cuja exitosa experiência era muito comentada nos meios populares. Chegariam na universidade com suas próprias contribuições a um debate que ganhara recentemente dimensão pública nacional. Animavam-se, outrossim, movidos pelo desejo de fortalecimento da autonomia existencial dos seus, com a construção de um restaurante no Bode, estando atentos às características do lugar onde viviam e as suas próprias memórias ancestrais vinculadas em boa medida às águas e ao mangue.

Dali mesmo, da casa de Flávia, também partira semana passada Orum, Jéssica e Otávio para a oficina de refrigeração do Mestre Boca, em Olinda, iniciado nas teorias da física, mas, principalmente – porque era essa a obra de sua primorosa vida –, nas artes da gambiarra e da sobrevida dos eletrodomésticos¹³. Nesse emaranhado imprevisível de relações, todos (parteiras na tradição, especialistas em contabilidade, rezadeiras, rabequeiros, médicos, professores, dançarinos, espiritualistas, mecânicos, mestres de capoeira, artesãos, motoristas etc.), partícipes das formas organizativas mais diversas e suas hibridizações (sempre mutantes posto que, abertas à vida, nunca deixam de se *atualizar*): “hospitais”, “terreiros de jurema e candomblé”, “igrejas cristãs”, “afoxés”, “transportadoras”, “escolas de samba”, “associações políticas diversas”, “espaços de promoção da saúde”, “gafieiras”, “restaurantes”, “oficinas” etc. –, podiam credenciar-se à linha pública e comunitária de financiamento e receber, dentro de critérios próprios e formalmente acordados, pessoas interessadas em intercâmbio¹⁴.

Vatapá de inhamé, essa era a senha que os animava desde o vinho da sexta anterior quando o menino-mestre Antônio, estando na varanda da casa, assuntando a

¹³ Alexandre Boca é técnico em mecânica pelo IFPE (antes apenas conhecido como Escola Técnica). Sua oficina tem realmente funcionado como uma “escola” na medida em que recebe um fluxo contínuo de jovens que instrui na refrigeração, mas que, por diversos motivos não têm acesso à educação formal. A oficina de Boca é um verdadeiro ambiente de convivialidade, mas as políticas públicas atuais não têm olhos para ver ou, muito menos, financiar seu excelente serviço público. Boca – tomado aqui como símbolo de uma prática amplamente disseminada nos mundos negros que tangenciam o chamado “mundo do trabalho” –, que poderia estar tranquilamente “muito bem empregado”, provavelmente não aciona nenhuma memória ancestral ao seu fazer profissional-existencial. É-me, entretanto, impossível não lembrar dos ensinamentos de Joel Rufino (2020, p. 72), quando nos chama a atenção para o fato de que, no contexto de marginalização do negro no projeto nacional-desenvolvimentista, “o negro não perdeu sua chance exclusivamente como assalariado. Ele a perdeu, também, como pequeno produtor independente – artesão especializado e dono de oficina... Desde meados do século XVIII, se formara algo assim como o embrião de uma burguesia negra. Eram milhares de alfaiates, carpinteiros, mestres-de-obras, ferreiros, ourives, barbeiros, dentistas, práticos, mineradores, músicos, tropeiros, vendedores, militares etc.”.

¹⁴ Conheci por Ivan Illich (1973) a interessante proposta de financiamento da educação através de uma bolsa de estudos que todo cidadão deveria receber ao nascer. Tal bolsa poderia ser usada mediante as estratégias formativas mais diversas de maneira a delinear um percurso (currículo) nunca antecipável. Nesse contexto, a própria sociedade teria seus mais diversos espaços formadores. Essa proposta de Illich guarda uma improvável e insuspeita afinidade com as experiências contemporâneas de aquilombamento, no sentido de se constituírem, para Joel Rufino (2020, p. 55), como famílias rituais que “representam certo padrão de geração e distribuição de renda contraposto ao da sociedade envolvente”. E ainda: “o vínculo que se estabelece entre os membros da comunidade não está em função de que eles habitem num espaço: os limites da sociedade egbé não coincidem com os limites físicos de um ‘terreiro’... Os membros do egbé circulam, deslocam-se, trabalham, têm vínculos com a sociedade global, mas constituem uma sociedade ‘flutuante’, que concentra e expressa sua própria estrutura nos terreiros... ‘Compound’ é um termo comumente aplicado, na Nigéria, a um lugar de residência que compõe um grupo de casas ou de apartamentos ocupados por famílias individuais relacionadas entre si por parentesco consanguíneo” (Ibid, p, 56).

conversa banhada pela lua dos adultos, deixou nele germinar um sonho que viria a partilhar logo no outro dia, bem cedinho. No sonho, o terreno de Seu Francisco, o senhor que vez por outra, sempre que dava, trazia ervas medicinais e garrafadas para o restaurante comunitário, transbordava de pés de inhame. As folhagens cresciam de maneira assustadoramente acelerada, e eram muitos, muitos pés, e se multiplicavam e invadiam a calçada de sua casa, e interrompiam a rua, e o fluxo de carros, ocupando com suas ramas a própria frieza asfáltica da cidade. E Seu Francisco, sendo pura irradiação de alegria, atraía as pessoas da vizinhança, que, num intenso ir e vir, transportavam inhame em seus carros de mão e bicicletas para o restaurante do terreiro. E eram recebidos com água gelada, cantos e axé. Ao redor de um velho caldeirão de ferro, testemunha de tantos casos culinários, Antônio dizia ter visto mulheres e homens cozinhando prosaicamente, compondo desejos difusos, os ditos, os não ditos, realizando prospecções e memórias *familiares* esparsas. As crianças respiravam os movimentos dos adultos – sorrisos, molejos, cantos, conversas –, imitando-os e sorvendo palavras que circulavam à toa, ou não. Manuel e Dandara, 4 e 5 anos, dançavam no salão oval enquanto Samuel, jovem ogan, batucava seu atabaque. As crianças se aproximam atraídas pela vibração das batidas ressoadas em suas peles. Estendem a mão no entorno do instrumento musical, deixando, em gesto de genuína receptividade, as ondas sonoras penetrar-lhes o corpo... E assim, com a ludicidade de um simples exercício de presença, aprendiam. Sementes de gestos se espalhavam no ar, catalisando nas pessoas o irresistível cheiro do alimento em preparo. Nutriam-se apetites gregários. Saciavam-se os desejos da boca. As barrigas diziam, assim como os narizes e as peles. O vatapá os unia pela força do aroma e da antecipação da ideia-sonho do garoto Antônio, a refeição a compartilhar. Vizinhos, bem acolhidos, se achegavam aos poucos. Reverenciavam a Flávia que, sorriso longinquamente farto, guardava a força ética daqueles que, sem ilusões, sabem apenas estar passando por esse mundo. Traziam coisas, novidades, pequenos gestos. Teciam intrigas e amores. Confundiam-se e agrupavam-se em um delinear de fronteiras frouxamente traçadas ao sabor dos interesses ocasionais: a ação de ocupação do morro pela mata e sua decisão de subverter a dicotomia cidade-campo; a vida em cooperação e os mutirões em curso; o cinema do bairro a ser nutrido; os namoros; as negociações do saneamento básico com a prefeitura; os cuidados com a vida dos Rios Capibaribe e Beberibe; as bicicletas e o transporte público comunitário; o cuidado coletivo com os cachorros e gatos do bairro que vagueiam pelas ruas; a construção de uma cervejaria artesanal... Gengibre; pimenta do reino; sal; alho; cebola roxa; coentro; cebolinha e pimentão verde, todos colhidos em hortas locais, eram refogados na efervescência espumosa do dendê. Conservam-se e integram-se em apetitosa alquimia. O refogado se imiscui na massa úmida, fresca, branca e sedutora do inhame, tal como fora sonhado. Ganha vida um composto marrom amarelado, meio desajeitado, e cujo borbulhar caótico transparece incerta quietude.

Essa fonte imensa de prazer faz-se presente no afã de reconhecerem a hora precisa em que as farinhas da castanha e do amendoim torrados devem penetrar a massa. Uma mão leve e decidida salpica enfim as farinhas com acurácia. Enquanto isso, uma segunda pessoa, em harmonia síncrona, manuseia com maestria a colher de pau e, ainda, uma terceira pessoa providencia o momento em que o leite de coco, com sua sensualidade, confundir-se-á sorrrateiramente nas entranhas do vatapá *em*

gestão. O quintal é arborizado, visitado pelo chilrear dos passarinhos que saltitam atrás do coentro fresco do terreno sem se preocupar com seu essencial trabalho de polinização. Destaca-se ao fundo um baobá, acolhedor de conversas que irrompem, aqui e ali, o mata-borrão dos silêncios ocasionais¹⁵. Retornam, como efeito de livre intuição, palavras balbuciadas na noite anterior, assuntos que se continuam sem que tenham sido programados ou mesmo percebidos. Formulam-se observações projetivas – “mais um pouco de sal”, “a amizade daqueles meninos é um tanto tóxica”, “deixa eu te contar meu sonho” ... –, assobiam-se cantos. As lembranças esparsas, as angústias e dores do descolonizar, risos. Enquanto isso, cozinham.

Convido-as agora a se concentrar na ação da segunda pessoa. Com a colher de pau na mão, ela desce resolutamente ao fundo da panela e, com vagar, aí habita e mexe. Remove sem afobamentos as partículas individuais que teimam em se acomodar ao fundo, atraídas pelo conforto protetor do fogo (ao modo das mariposas que se deixam atrair pela luz das lâmpadas e dos humanos que procuram segurança em seus empregos). Em movimento curvilíneo, distraidamente atenta, remove-as metodicamente para o burburinho da massa, curando para que aproveitem a estadia naquele chão quentinho, sem se queimar ou descurar de seus inescrutáveis percursos específicos – se subirão ou, novamente, precipitarão àquele chão ou se, eventualmente, movidas pelos mistérios da existência, arremessar-se-ão para o fora da panela, para chãos intangíveis. Mas isso, ao modo afetoso dos vínculos, cuidando de todos¹⁶. A força material dos fluxos incertos no caldeirão sendo um jogo nada seguro, marcado pela imprevisibilidade, é, entretanto, a única coisa a preservar. A qualquer momento, por exemplo, quem mexe a colher deve assumir uma postura enérgica e resoluta, agitando por vezes freneticamente o instrumento para que o calor excessivo não queime o vatapá nem decepcione aqueles que, enganando a fome, esperam-no com água na boca. Mas é da aceitação da incerteza dos percursos *particulares*, quando o controle já não se coloca como questão – e sim o cuidado –, que se faz a primazia da massa *em gestão*. Aqui se dá uma diferenciação que não é marcada pelo espírito da hierarquia, ativando o movimento e potência individuais sem que com isso se mobilize o afeto de não se querer ser massa. (ou querer ser o cabo da colher sem reconhecer que abaixo desse tronco, no quentinho da panela, há sempre uma inescapável vadiagem). Importa apenas que não se queimem as partículas individuais, que não se ressintam num canto qualquer, pois isso pode desandar a idiossincrática delícia gregária do alimento em preparo. E nem pode, em seu método *des-pretensioso*, se queimar amiúde quem manuseia a colher. Para isso ela tem, tecnicamente falando, que ter o tamanho ideal e há que saber mexer vagarosamente, sem afobamentos, incorporando ao movimento circular da colher a aproximação entre cuidado e

¹⁵ Veja-se, na plataforma Vímeo, o documentário *O Baobá e o Currículo*, como resultado da pesquisa de PIBIC levada a cabo por mim e Emeline Melo – minha atual orientanda de doutorado. Nesse documentário descobri a existência do que depois vim a chamar de “ambiente narrativo”, o qual foge ao controle do discurso humano e que considera, inclusive, uma ação não humana e sobre o humano por parte dos reinos mineral e vegetal. Ver também o artigo *Ao Redor do Baobá: anotações sobre memória e currículo na roteirização de uma imagem invisibilizada* (Mesquita, 2013).

¹⁶ Para uma análise referenciada na África e crítica à visão eurocêntrica – inclusive da tradição marxista – de uma suposta superação histórica do matriarcado pelo patriarcado, ver a interessante tese de Cheikh Anta Diop (2014), *A Unidade Cultural da África Negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*.

incerteza. Ao tempo que desce para vadiar, lutando sua presença no jogo quente-erótico da vida, permite ao cabo, confortavelmente, vaguear qual antena acima da superfície fervente. Certo é que habitar o calor que vem de baixo, do fundo da panela-terra, é a força que nos habilita a sentir o ar fresco que sopra novidades dos quintais vizinhos e, invadindo nossa cozinha, anuncia a chegada surpreendente de outros odores, vozes, amores.

Hoje Antônio, essa criança linda feita rapaz, vive normalmente seu cotidiano no Bairro do Viana, em Camaragibe. Um ser especial dentre outros tantos seres especiais, cada um a seu modo. Ele é, sabidamente, um abridor de portais e levará provavelmente consigo, por sua vida, essa maestria poética, onírica. Anda, inclusive, escrevendo poemas e pequenos textos ensaísticos. Anastácia, a mulher que veio da *Biblioteca Brincante do Pina*¹⁷ para trocar experiências e auxiliar na construção de ambiente similar em Mãe Flávia – e que toma conta da biblioteca sem se perguntar se é pedagoga, bibliotecônoma ou assistente social –, como quem rega uma planta, lhe apresentou recentemente o poeta Manuel de Barros, com quem Antônio anda degustando imagens surpreendentes. Seus *poemas-portais* são, com efeito, contínuos ao quente da panela, à acurácia do salpico de sal e do mexer o vatapá, e àqueles punhados de gente reunidos em seu aqui-agora. Antônio sabe não existir sem as coisas do mundo e é mexendo com elas e as pessoas, seus lugares e sentidos, que vai escrevendo o seu *sendo-Antônio-que-é*¹⁸. Sabe que seus sonhos não o são início ou origem de um futuro – nem o futuro dele nem o de nenhum coletivo –, são axé, força vital que abre as salas da existência à presença incontornável dos tantos e tantos passados. Por isso, não é herói, não se deixa captar pela épica colonialista clássica do *sou* conquistador que permeia o mundo moderno, do *sou* que, acionando um tempo em flecha, se considera portador do Deus da comunidade e, assim, alimenta um sorrato e mortífero culto ao futuro. Antônio se pergunta como ser ele mesmo sem se fechar ao outro e, consentindo na existência de tantos outros, procura não renunciar a si mesmo¹⁹. Antônio, por essa sua maneira de existir, interdita o eterno *vamos-então-ser-aquilo-que-não-somos-e-se-sabe-já-o-que-é* da educação moderna, a qual nos torna desde cedo promessa do existente, do mesmo das profissões e disciplinas. (Basta observar corriqueiras observações e perguntas quanto ao futuro de nossas crianças: “o que você vai ser quando crescer”. Ainda mais ridículo é quando vem acompanhado de um “médico ou advogado?”). Antônio, *sendo* poeta, leva isso aonde for, sem aceitar uma carteira de poeta que lhe coloque *no lugar de poeta* porque sabe ser esse um passo decisivo para colocar sua poesia em um lugar qualquer dito ser *lugar de poesia* e, depois, o lugar de legitimidade da poesia e, assim, ativar o recorrente efeito mortífero de

¹⁷ Biblioteca formada pela comunidade do Bode, no Pina, em Recife. O espaço cumpre uma missão de incentivo coletivo à leitura e à cultura de uma maneira geral, sendo bastante ativa na formulação de projetos que a própria vida traz como desafio à comunidade – como é o caso de sua ativa participação nos cuidados com a comunidade nesse período de pandemia da COVID-19.

¹⁸ Devo essas intuições – tendo já aberto, previamente, uma sensibilidade a partir das leituras de Glissant – em específico às entrevistas que andei assistindo de Makota Valdina.

¹⁹ Essa é, para Glissant (2005, p. 41), a pergunta que toda consciência não ingênua, no sentido de se saber inextricavelmente relacionada à imprevisibilidade da totalidade-mundo realizada, deve se fazer. Nesse sentido, estar em sintonia com a comunidade que deve defender (e que é, não raro, ameaçada) é “defendê-la dentro da realidade do caos-mundo que não mais permite o universal generalizante”.

setorialização da poesia. Ele quer – com a força sugerida pelas agonias –, diferente disso, brincar com os espaços, as pessoas, as palavras e suas fronteiras. E quando todos dizem “lá vai o poeta”, o poeta menino vai com as honras e a leveza de *ser-sendo* poeta andarilho²⁰. Perambula, sem guardar com isso, portanto, uma relação missionária de fé e muito menos de sobrevivência material. Recentemente, aliás, comunicou à família seu desejo de usar sua bolsa permanente de estudos para ser iniciante de doula da parteira Helena Tenderine, cuja roda de parto acontece no *Sítio Malokambo*, em Tracunhaém, Zona da Mata Norte de Pernambuco – espaço cultural e familiar do *Grupo de Capoeira Pernamocambo Angola*, que tem como mestre o caboco Joab Jó. Lugar de passagem de tantas gentes. Capta Antônio, em seu trabalho de pensamento no caldeirão de ferro, uma relação metafórica a ser nutrida entre o receber crianças nesse mundo e o animar partos de outros mundos. E resolveu mover-se atrás dessa metáfora financiada pelo Estado assim como as crianças, estando no parque, correm atrás de bolhas de sabão. Faça-se o encanto, faça-se a poesia. Um dia me disseram que não se deve acreditar em pessoas que não dançam e eu gostei. Hoje posso dizer: que sambe o Estado.

No *Sítio Malokambo*, o menino-mestre ainda não sabe, mas se encontrará com Ana Mirtes, pescadora e liderança da *Organização Social Poupança Comunitária*, na Ilha de Deus, entre o Pina e a Imbiribeira. Ana chegará para uma breve estadia, interessada em conversar sobre capoeira e a intransmissibilidade da mandinga²¹ com o mestre Joab Jó. Entre rodas de casais grávidos e cafés informais, Antônio e Ana se encontrarão, pela mandinga, no mútuo orgulho de degustar seus saberes ancestrais. Deixando que a voz dos antigos lhes fale por suas bocas, permitirão – sem que disso tenham plena consciência – que o futuro adentre suas portas. Poeta, antenas eretas, Antônio verá como aquela mulher, capaz de conversar com os aratus, mostra-lhe toda a sacralidade do mangue – em sua capacidade de curar os mares –, e de uma maneira tão bela que nenhum João Cabral o poderia fazer. “Aquilo”, pensará Antônio, “é a poesia que persigo”. Poesia entranhada na maneira como aquelas mulheres deixam os ritmos da natureza conduzir o tempo em suas vidas. E quando vão à luta, e lutam suas batalhas com o Estado e suas batalhas com os usineiros e seus venenos químicos; quando choram pelos milhares de peixes mortos, de papos para cima; quando as pescadoras identificam que aos médicos,

²⁰ Não posso me privar de relatar a breve *relação* que estabeleci com Maruke, um mestre da cultura negra em Olinda-Recife. Maruke era ator e cenógrafo, e eu ainda era um adolescente quando o conheci. Na inocência de uma quase criança, costumávamos comentar (eu e meus amigos) que ele era “o primeiro maconheiro de Olinda”. Imaginem! O fato era que só o conhecia dos acenos à distância. Por volta de meus quinze anos tive oportunidade de beber uma cerveja com aquele homem cuja imagem misteriosa e imponente tanto me impressionava. Fui logo falando de Jimi Hendrix e Jane Joplin, entusiasmado que estava com o movimento hippie. Ele me falou, em tom afetuoso, mais ou menos assim: “Olha Rui, eu detesto hippie porque eu sempre fui **um andarilho**, eu costumava ser recebido por onde eu andava como uma figura bíblica, me davam água, alimento e dormida. Agora, nesses mesmos locais, sou recebido com pedras”. Talvez esse tenha sido meu primeiro vislumbre do que hoje entendo como um conhecimento de errância e que, parece-me, era já tão evidente ao nosso personagem.

²¹ A mandinga a partir da capoeira, a mandinga na capoeira... É muito comum o cabra perguntar: “mandinga se ensina?”... mandinga mesmo, não estou falando da roupagem da mandinga, o que seria o trejeito, uma técnica apurada de improvisar, de interagir ali com o outro a partir do corpo... A mandinga mesmo, essa coisa mais profunda, há um consenso de dizer “não, a mandinga não se ensina”... E geralmente as pessoas dizem “a mandinga se aprende”. Mas eu acho que mandinga também não se aprende. E sendo uma coisa, pelo que eu tenho observado, pelo que eu tenho vivido, que não se ensina e não se aprende, mas existe... E é vital no jogo da capoeira. Joab Jó (2016) em entrevista a Rui Mesquita.

esses profissionais da insensibilidade, são-lhes invisíveis suas doenças ocupacionais, Antônio verá poesia nessa luta. Porque é da interação com o mangue que Ana tira sua força e a beleza de sua *forma* de pensar. Aí também estava, pensará o jovem poeta, a sacralidade do mangue, em sua arte de ser contíguo às pessoas que interpela e que habitam seu ventre. Por isso, Ana e Antônio se reconheceram no orgulho de desfrutar uma mesma paisagem composta de tantos *irrués*. Paisagem que não é um cenário conveniente a uma todo-poderosa narrativa, mas que é, ela mesma, como nos diz Glissant (2005, p. 26), “um personagem do drama da Relação”. E se reconhecerão no entendimento de que viviam a vida do seu jeito e que este jeito era o jeito que a vida quer. E porão em confluência suas histórias de vida num *espaço público* que, com Glissant (ibid, p. 37), os convido a perceber como um “*lugar comum*”, lugar onde “um pensamento do mundo encontra um pensamento do mundo” e onde “um pensamento do mundo confirma um pensamento do mundo”. E renegarão ao cristianismo e renegarão à própria “educação”, pois já renegavam, no fundo, à transcendência e à salvação crítica-conscientizadora de suas almas²². Seu samba – como os ensinou o mestre Joab Jó em sua passagem pelo Malokambo – será como sempre foi, com o porrete na mão. Que siga o jogo da liberdade em relação. Que sambe o Estado.

Referências

- Costa Pinto, LC (2020). Redes de aquilombamento contra a COVID-19: uma análise das estratégias de coletivos populares na Grande Recife. Comunicação & Inovação. V.21, N. 47, p. 116-134.
- Dubet, F (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Revista Brasileira de Educação. V. 16, nº 47, maio-ago.
- Diop, CA (2014). A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. 2ª Edição. Tradução de Silvia Cunha Neto. Ramada/Portugal: Edições Pedagogo.
- Figueiredo, SR (2015) Princípio da Alternância: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na Escola de Formação Missionária. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Glissant, E (2005) *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJ.
- Glissant, E (2011) *Poética da relação*. Lisboa: Editora Sextante.
- Guizardi, M (2017). *Capoeira: etnografia de una historia transnacional entre Brasil y Madrid*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Urtado.
- Illich, I (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jó, J(2016). Entrevista concedida a Rui Mesquita. Tracunhaém, Pernambuco: mimeo,

²² Para conhecer melhor os vínculos entre “cidadania” (ao modo francês, ocidental) e cristianismo, com fortes corolários no campo da educação, ver o artigo Mutações cruzadas: a cidadania e a escola, de François Dubet (2011).

- Laclau, E (2000). Nuevas reflexiones sobre la ravalucion de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Lander, E (org.) (2000) La coloniadad del saber: eurocentrismo y ciências sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- Mesquita, R (2022). *Mandinga: Descolonización y Articulación Pedagógica*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mesquita, R (2013) Ao Redor do Baobá: anotações sobre memória e currículo na roteirização de uma imagem invisibilizada. Sorocaba, SP: REU, v. 39, n. 2, p. 393-407, dez.
- Rivera Cusicanqui, S (2015) Conversa del mundo. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Projeto Alice, p. 80-126,.
- Santos, JR (2020). A inserção do negro e seus dilemas. *Revistas de Cultura*. Marcos Lacerda e Sérgio Cohn (orgs.). Lisboa: Portugal.
- Valéria, J; Alvarez-Uria, F (1992). A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, v. 6, p. 1-17.

“Quem é a donzela em perigo agora?”: Miradas interseccionais para políticas identitárias em “Scooby-doo” (1969, 2002) e “Velma” (2023)

“Who is the damsel in distress now?”: Intersecctional looks at identity politics in “Scooby-doo” (1969, 2002) and “Vilma” (2023)

Dayane Maria Bezerra da Silva¹
Valdir da Rocha Lima Junior²
Thiago Antunes³

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/2tto8hk2u>

Resumo

Partindo do pressuposto de que as produções audiovisuais veiculam discursos e formam os sujeitos que as consomem, essa pesquisa situa-se no campo das pedagogias culturais e das relações entre Cinema e Educação. Especificamente, nosso interesse recai nas recentes discussões sobre adaptações cinematográficas que, de alguma forma, se alinham às pautas identitárias (inclusão de personagens negros, LGBTQIAPN+, o protagonismo das mulheres etc.). Dessa forma, esta pesquisa visa analisar a série “Velma” (2023), o seriado televisivo “Scooby-Doo” (1969) e o *live action* “Scooby-Doo” (2002) a fim de pensar sobre quais os discursos reverberados na readaptação em contraste com a animação original e em que medida esses discursos implicam na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no tempo presente. Amparados em estudos como os de Fischer (2011, 2023) e Costa (2023), analisaremos as essas produções a partir do olhar das pedagogias culturais e da abordagem interseccional.

Palavras-chave: Audiovisual; abordagem interseccional; pautas identitárias; adaptações cinematográficas; pedagogias culturais.

Abstract

Based on the assumption that audiovisual productions convey discourses and form the subjects who consume them, this research is located in the field of cultural pedagogies and the relationship between Cinema and Education. Specifically, our interest lies in recent discussions about film adaptations that, in some way, align with identity guidelines (inclusion of black characters, LGBTQIAPN+, the protagonism of women, etc.). Thus, this research aims to analyze the series “Velma” (2023), the television series “Scooby-Doo” (1969) and the live action “Scooby Doo” (2002) in order to think about which discourses reverberated in the readaptation in contrast to the original animation and to what extent these discourses imply in the formation of children, adolescents, young people and adults in the present time. Supported by studies such as those by Fischer (2011, 2023) and Costa (2023), we will analyze these productions from the perspective of cultural pedagogies and the intersectional approach.

Keywords: Audio-visual; Identity Policies; Intersectional Approach; Speeches.

Introdução

As diferentes linguagens artísticas passaram por mudanças consideráveis com o passar do tempo. Vemos parte desse fenômeno com clareza no cinema. Se este iniciou-se apenas em salas comerciais de cinema, nos anos recentes presenciamos a ascensão dos serviços de *streaming* e a derrocada dos meios analógicos de se consumir produções fílmicas, como as fitas de vídeo e os discos. Se há alguns anos recorreremos às videolocadoras para assistirmos a filmes e seriados, temos agora meios *online* disponíveis nas palmas de nossas mãos. Suspendendo o imediatismo de responder se este fenômeno é positivo ou negativo, o vemos como um processo analisado qualitativamente, principalmente no que diz respeito a nossa formação social e subjetiva.

É preciso ressaltar, também, que este cenário se tornou possível graças à disseminação da *internet* banda larga após os anos 2000 e pelo desenvolvimento técnico dos computadores e *smartphones*. A rapidez com que temos acesso à *internet* gerou uma maior demanda por entretenimento. Quase diariamente vemos surgir novos filmes e animações que possuem o intuito de readaptar textos clássicos, numa tentativa de atender demandas sociais de diversos setores. Essas adaptações, por sua vez, causam reverberações na sociedade que, por muitas vezes, nega-se a aceitar adaptações que destoam daquilo que é tido como “original”, mesmo que a adaptações originais sejam escassas no que diz respeito às representatividades vistas em tela.

Temos como exemplo a adaptação *live action* de “A pequena sereia” (2023), que dividiu opiniões por Ariel, personagem principal, originalmente representada como uma sereia branca, estar sendo interpretada por uma atriz negra. Alguns dos fãs da obra, nas redes sociais, passaram a considerar inconcebível a existência de uma Ariel negra e esteticamente distante do padrão clássico estabelecido na obra original (1989). Caso semelhante já havia acontecido com a adaptação de “*Harry Potter and the Cursed Child*” para o teatro da *Broadway* (2016); em que a personagem de Hermione Granger, interpretada nos filmes clássicos por Emma Watson - atriz branca -, passou a ser interpretada por Noma Dumezweni, atriz britânica negra. As discussões, em ambos os casos, têm a ver com as demandas de movimentos sociais para a criação de representatividade nos personagens dos filmes e séries que, por outro lado, recebe retaliações e contra-argumentos de movimentos conservadores que prezam por uma suposta “originalidade” das obras.

Acreditamos que a televisão, o cinema e as plataformas de *streaming* podem ser consideradas formas de expressão cultural responsáveis pelo entretenimento, instrução e reflexões para o público geral. Contudo, elas também assumem o papel de ferramenta de formação ética e estética, capaz de influenciar os sujeitos para determinados estereótipos e a reprodução de determinados discursos. Desse modo, as adaptações cinematográficas são capazes de instruir o público, assumindo um papel pedagógico-cultural no mundo moderno.

Do ponto de vista pedagógico e educativo, investigamos crítica e cuidadosamente as implicações tanto dessas obras como das reverberações e discussões que elas geram. Dessa forma, optamos por selecionar uma peça audiovisual de sucesso que tenha recebido recentemente uma adaptação. Portanto, essa pesquisa teve o intuito de

analisar a série “Velma” (2023), o seriado televisivo “Scooby-Doo” (1969) e o *live action* “Scooby-Doo” (2002) a fim de pensar sobre quais os discursos reverberados na readaptação em contraste com a animação original e em que medida esses discursos implicam na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no tempo presente.

Tendo em vista que “Scooby-Doo” é uma série televisiva de alcance mundial e que já faz parte do imaginário social, esse estudo teve como objetivos específicos mapear as mudanças éticas e estéticas dessas produções fílmicas, buscando relacioná-las com as críticas e discussões públicas geradas sobre elas, no intuito de perceber como as demandas interseccionais (de gênero, sexualidade, classe e raça) agregadas impactam nas decisões tomadas na confecção dessas produções, relacionando também essas produções com a formação cultural dos indivíduos.

Como metodologia para alcançarmos esses objetivos, analisamos as produções animadas e o filme homônimo, buscando traçar as principais mudanças apresentadas e as discussões causadas por conta destas. Para isso, assistimos aos episódios das adaptações, adentramos as discussões levantadas sobre essas produções por meio de críticas, fóruns e discussões de *internet* e analisar como essas inserções interseccionais agregam no teor educativo dessas produções.

O referencial teórico a fundamentar a pesquisa será em torno das obras de Marina Vinha, Thiago Faria Silva, Claudia Lopes Perpétuo, Lélia Gonzales, Maria Rosa Bueno Fischer, Marisa Vorraber Costa, Igor Tannús Corrêa, Sandro Bortolazzo, Paula Deporte de Andrade e Marcel Vieira Barreto Silva, além de matérias de sites como o *BuzzFeed News* e o *CNN News*. As suas publicações embasaram o marco teórico que contribuirá com dados para uma análise das obras supracitadas posteriormente.

Pedagogia cultural e cinema-educação

Se pensarmos na concepção mais tradicional de educação, a teremos fortemente vinculada - quase exclusivamente, na verdade - à escola e à sala de aula, ao ensino enquanto ação exclusiva e ativa do professor e à aprendizagem como ação dos alunos. Há décadas, no entanto, pesquisadores e pensadores ligados à educação, têm advogado por uma mudança nessas concepções e práticas. Poucas pessoas, na atualidade, afirmarão categoricamente que só se aprende com e na escola. Se pensarmos na concepção mais tradicional de educação, a teremos fortemente vinculada - quase exclusiva - aos conteúdos institucionais, ideia esta que foi sendo transformada após a era moderna com as teorias pós-estruturalistas.

Desde a década de 1980, de forma mais sistemática, teóricos da educação, da arte e da cultura, têm olhado mais atentamente para os artefatos da cultura e para a forma como eles nos ensinam. Deste processo, desdobrou o conceito de pedagogias culturais que denota, justamente, a possibilidade das mídias - analógicas e digitais - nos ensinarem e nos formarem. (Costa; Andrade, 2015). Apoiado nas ideias de Giroux (1994), Costa e Andrade (2015, p. 848) afirmam que

[...] os Estudos Culturais oferecem uma teorização importante aos educadores já que aportam elementos tanto para analisar a produção histórica, econômica e cultural de representações e desejos que os jovens contemporâneos absorvem, especialmente pela mídia, quanto para repensar a relação entre poder, cultura,

aprendizagem e o papel dos docentes como “intelectuais públicos”.

A complexidade do mundo globalizado influi diretamente na cultura e esta possui uma relação intrínseca com a educação, pois organiza a vida social. Os celulares, as televisões, jornais, entre outros, atuam como dispositivos pedagógicos, ou seja, como instrumentos capazes de levar comunicação, mas também formar opiniões, criar laços, aprender e transformar experiências individuais, o que nos permite pensar uma educação plural que está se ampliando a partir daquilo que nos atravessa.

[...] é por intermédio das imagens, discursos e narrativas postas em circulação por revistas, jornais, publicidades etc., que aprendemos a ser sujeitos de um certo tipo e é por meio da produção e circulação dessas representações que as pedagogias culturais operam. (Costa; Andrade, 2015, p. 852).

A educação oferece subsídios para pensarmos e atuarmos no mundo, portanto, é um ato político - com o qual partilhamos sensibilidades, significados, formas de ver e pensar o mundo e as pessoas. Dito isto, nas pedagogias culturais, é possível se questionar os ideais veiculados na mídia, quais os discursos praticados e disputados, a partir de qual ponto de vista o “outro” é compreendido, visto e mostrado, e quais os grupos e sujeitos que se engajam nessa disputa de poder. Nada é neutro; nem as demandas mercadológicas e o capital, nem as pautas dos movimentos sociais; há sempre uma política implicada. O argumento de Vinha (2011) alerta para isso:

A absorção das práticas de celebração das diferenças foi absorvida pelo capitalismo em novas estratégias de consumo. Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos, indígenas são alvo de uma política de representação que visa reabilitá-los no cenário cultural como cidadãos e consumidores. Dessa forma, o “outro” é vendido nas festas. São as Barbies africanas, os pôsteres com fotos de crianças indigentes; os retratos com mulheres maltratadas, mas com alguma beleza e dignidade expressas nas faces. Em cada uma destas campanhas, de certo modo, também se consome o “outro”. As mercadorias, assim, se travestem de uma áurea de ato político. (Vinha, 2011, p. 264).

A mídia pode atuar ainda como um mercado capitalista que atrai de maneira sedutora os sujeitos a consumir uma forma de vida, de vestimenta e até de conduta social. Ou pode ser vinculada como contra-conduta, como forma de resistência, como viabilizador das narrativas de sujeitos excluídos. O que fica evidente é que as mídias e os artefatos da cultura nos formam, nos subjetivam, nos dão palavras e significados para dizermos quem somos nós, quem são os outros, o que é o mundo e como devemos agir diante dele. Thoma (2002, p. 97 *apud* Costa E Andrade, 2015, p. 854) corrobora, “a pedagogia cultural do cinema ocorre, então, através das lições sobre como devemos ser, agir, pensar e nos comportar frente a nós mesmos e aos outros”.

Considerando o caráter educacional dos artefatos modernos de comunicação, Fischer (2017), em seu trabalho sobre o estatuto pedagógico da mídia, alerta para a relação “emissora” e “receptora” que a produção cultural pode assumir a partir dos discursos utilizados. No tipo de formação midiática que temos, o que é dito e mostrado por cada artefato cultural foi, provavelmente, pensado para atingir um público e um nicho de mercado. Este mesmo artefato, se recebido por outros grupos, será completamente rechaçado. Por exemplo, podemos pensar que o mesmo enunciado “as mulheres devem se submeter aos homens” seria recebido com críticas severas por movimentos feministas e celebrado por movimentos conservadores. Está aí a importância de pensar sobre os direcionamentos do artefato midiático: a quem direcionava esse enunciado quem produziu esse artefato? No entanto, o caráter da recepção não pode ser negligenciado: que tipo de entendimentos foram produzidos e por quem recebeu esse enunciado? Dessa forma entendemos que a mídia produz e veicula verdades que agenciam os sujeitos, produzem formas de viver:

Poderíamos dizer que a mídia, em nossa época, estaria funcionando como um lugar privilegiado de superposição de “verdades”, um lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. (FISCHER, 2017, p. 65).

Como afirma Fischer (2017), fundamentada nas ideias de Foucault, o discurso carrega uma marca histórica, imbricada em relações de poder e subjetivação, por conseguinte, as atuais telenovelas, publicidade, filmes, *streamings*, entre outros, possui um efeito ainda mais radical do que os instrumentos tradicionais utilizados pelas escolas. Para uma análise aprofundada acerca dos elementos visuais, sonoros e do todo que se constituem as peças cinematográficas, com o intuito de avaliar os discursos empregados, seria indispensável considerar os aspectos éticos e estéticos que abarcam o cinema e por consequência, o cinema-educação.

“Ali, no interior dos meios eletrônicos... é possível que se esteja gerando um tipo muito específico de “comunicação pedagógica”, que precisa ser investigado” (Fischer, 2017, p. 70), a análise dessa comunicação se faz de suma importância, uma vez que, é a alavanca principal que torna o cinema e outras mídias uma forma pedagógica e, muitas vezes, um objeto de disputa de poderes sobre quem, o quê, onde e quando comunicar e educar. Nestas mensagens, as minorias são incluídas ou temas considerados relevantes são levados à margem; à medida que há um reconhecimento, gera-se a identificação, cria-se uma ligação afetiva com o espectador - mas devemos questionar ao que se afiliam os sujeitos, aos discursos conservadores ou progressistas? Pode-se afirmar, portanto, que esta é uma disputa em voga, onde a ideia de “originalidade” ou “gosto” ganham os contornos dos discursos que os sujeitos consomem e nos quais espelham-se.

O que se quer dizer é que na mídia somos contemplados, porque lá se fala de nós, de cada um de nós em particular, e isso é dado a cada sequência absolutamente previsível da novela, a cada entonação de voz do locutor no programa de reportagens sobre crianças portadoras de alguma deficiência, a cada “boa noite” que os apresenta-dores do telejornal pronunciam, a cada oferta de felicidade e liberdade infinita de um comercial de cigarro, a cada

trilha sonora de um documentário, a cada "bom dia" das louras mulheres educadoras de uma infância sem-infância, a cada imagem do corpo das modelos que desfilam nas passarelas ou encantam platéias de progra-mas de auditório, nas tardes insossas de uma juventude sem muitas referências. (FISCHER, 2017, p. 72)

Tal como afirma Fischer (2017), trata-se de uma estratégia pedagógica que seduz e controla a partir de cortes, sons, entonações e transmissão. Inclusive, até mesmo a classificação indicativa possui uma finalidade educativa, como defende Bortolazzo (2020, p. 327):

O modelo de classificação é um tipo de Pedagogia Cultural porque estabelece limites explícitos e implícitos, passa por testes e revisões de classificação que, de certa forma, dirigem a conduta dos sujeitos que acabam aprendendo com a cultura midiática o que é bom, o que é ruim, o que é aconselhável para determinada idade, o que não é, e assim por diante.

As peças audiovisuais, como tudo o que é veiculado pelos meios de comunicação, são pensados e construídos para produzir em nós sensações, sentimentos, induzir atitudes, criar opiniões e conhecimentos; são sempre, portanto, contingentes e pensados para um tipo de público, em certo tempo e lugar. São, portanto, reflexões de seu tempo e das disputas que são realizadas no seu tempo. Na imensidão das possibilidades de conteúdos audiovisuais à consumir - quase infinitas, *on demand* - produzem-se nichos, guetos, bolhas; que aproximam e distanciam, conforme a reação frente a esses conteúdos. Mas, há sempre a possibilidade de *furar a bolha*, de perceber sob que regimes políticos estamos inseridos, de ter outras interpretações e pensamentos sobre os filmes que assistimos. Podemos dizer, assim, que as significações das peças audiovisuais estão em disputa. É nesta disputa que gostaríamos de entrar.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que esta tratou dos sujeitos em suas diversas formas de lidar com o mundo, como defende Minayo (2002). Dessa forma, nosso objetivo geral foi de examinar as narrativas propagadas pela série televisiva "Velma" (2023) em contraste com a versão original animada e o *live action* de "Scooby-Doo" (1969/2002), no intuito de identificar quais os discursos que permeiam essas produções distintas e em que medida esses discursos implicam na formação sócio-cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos na contemporaneidade.

Como objetivos específicos, mapeamos as mudanças éticas e estéticas de diferentes produções fílmicas de Scooby-Doo, contrastando com as críticas cinematográficas e as discussões públicas levantadas sobre elas. Para além disso, buscamos discutir sobre como as demandas interseccionais - de gênero, sexualidade, classe e raça - impactam nas decisões éticas e estéticas tomadas na confecção dessas produções, relacionando essas dimensões éticas e estéticas presentes nas produções cinematográficas com a formação sócio-cultural dos indivíduos.

Nesse sentido, o estudo coletou dados das discussões e debates gerados em fóruns e portais de *internet* a respeito dessas adaptações, na intenção de compreender as

diferentes perspectivas e posicionamentos que emergem em torno dessas obras e suas representações. Munidos das informações coletadas, o processo de análise dos dados foi complementado por meio da pesquisa documental, com o intuito de viabilizar uma melhor análise e interpretação dos discursos empregados na produção dessas obras.

Conforme observado por Neto (2002, p. 63), "o uso de filmagens nos permite reter vários aspectos do universo pesquisado". Sendo assim, a análise das obras audiovisuais em questão, aliada ao referencial teórico definido, permitiu a formulação de novas hipóteses acerca de aspectos éticos e estéticos que compõem o universo do cinema e das demandas interseccionais, que desempenham um papel crucial para a transformação das produções cinematográficas ao longo dos anos, especialmente nas obras mencionadas.

As categorias mencionadas não existem isoladas umas das outras, mas se relacionam e afetam os sujeitos no dia a dia produzindo desigualdades e injustiças. Considerando isso, compreende-se também a necessidade de se tratar esta análise através de uma perspectiva interseccional, uma vez que não podemos discutir sobre as diferentes formas de dominação social de uma maneira isolada. Perpétuo (2017, p. 29), por sua vez, define a abordagem interseccional como aquela que:

[...] se propõe a compreender como a articulação das diferentes categorias sociais (classe social, gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, entre outras) se encontram inter-relacionadas e estruturam a vida dos sujeitos, produzindo desigualdades e injustiças.

Esta articulação permite observar de forma mais ampla o desenvolvimento das relações implícitas às produções audiovisuais e compreender a dinâmica da formação de estereótipos e padrões, das formas de representar os sujeitos, das criações de tendência, do aparecimento e do desaparecimento de certos personagens, identidades e pautas. De certa forma, é olhar para o que está presente e ausente na tela, percebendo como algumas dessas imagens se naturalizam e se cristalizam na nossa sociedade e a partir da nossa sociedade, como expressão da forma que vivemos.

Os pontos de intersecção são marcados pela história, cultura, política vigente e relações de poder que determinam as formas de ser e estar no mundo, podendo gerar uma invisibilidade ou até aversão àquele que não ceder ao “legítimo” ou “verdadeiro”. Portanto, compreendendo a complexidade e a necessidade de trabalhar essa temática, esta pesquisa busca se estender a questões relacionadas a gênero, raça e sexualidade no seriado televisivo de “Scooby-Doo” (1969), o *live action* de “Scooby-Doo” (2002) e a série “Velma” (2023).

Aproximações e distanciamentos em “Scooby-doo” (1969, 2002) e “Velma” (2023)

Em 1934 foi implementado um conjunto de diretrizes e censuras adotado pela indústria cinematográfica norte-americana que viria a ser conhecido como Código Hays, visando a regulamentação dos filmes e séries produzidos em *Hollywood* para evitar que produções tidas como “imorais” ou “perturbadoras” chegassem ao público. Desse modo, temáticas como sexo, drogas e violência tornaram-se assuntos restritos, sendo constantemente

recomendada a promoção dos valores tradicionais através dos discursos apresentados nas obras cinematográficas.

Por décadas a fio, essas diretrizes ditaram e exerceram uma forte influência sobre as produções, sendo gradualmente desconsideradas com a chegada das décadas de 50 e 60, quando foi proposto o rompimento com o Código Hays e sua substituição pelo sistema de classificação etária que está em vigor até os dias de hoje.

Para além disso, a década de 60 foi marcada como a era dos desenhos animados, onde desenhos como “Os Flintstones” e “Os Jetsons” atraíam consideravelmente a audiência do público infanto-juvenil, o que ocasionou também em um crescimento na comercialização de produtos voltados para crianças, incentivando cada vez mais a criação de personagens cativantes o suficiente para impulsionar as vendas de produtos e angariar publicidade.

Nesse contexto, portanto, há o surgimento de “Scooby-Doo”, ao final da década de 60, que logo se tornou parte do imaginário cultural ao redor do mundo desde a sua primeira aparição, estabelecendo uma franquia de sucesso capaz de transpassar diferentes mídias com as suas adaptações.

A primeira temporada, denominada “Scooby-Doo, cadê você?” é composta por 17 episódios, encomendada pela *Columbia Broadcast System* (CBS) e produzida pela *Hanna-Barbera Productions*, surgiu como um alívio crescente a onda de inquietação na televisão norte-americana que estava inserida numa supervalorização da violência, ocasionados pela vigente Guerra do Vietnã, pela luta dos direitos civis e pelos recentes assassinatos de Martin Luther King Jr. e Robert F. Kennedy sendo este um defensor pela regulamentação dos programas de TV infantis da época.

A abordagem leve da animação separa os personagens entre “mocinhos” e “vilões”, trazendo temas assustadores e protagonistas com jargões facilmente identificáveis, capazes de derrotar os antagonistas - tão humanos quanto eles -, com isso, solidifica-se o tropo narrativo do vilão da semana, que passou a permear todos os episódios que se sucederam.

Os personagens, por sua vez, são compostos por um grupo de adolescentes comuns e um cachorro de estimação, baseados no típico clichê norteamericano: Fred Jones, por exemplo, é o líder do grupo, constantemente representado como o mais destemido e capaz de resolver os mistérios. Daphne Blake, no entanto, assume o papel de ser o contraponto do Fred, sendo caracterizada como muito bonita e elegante, mas predestinada a estar sempre em perigo. Velma Dinkley é o cérebro do grupo e, por isso, é vista como inteligente, mas não atraente o suficiente, enquanto Norville Rogers, o *Shaggy*, que em português tornou-se Salsicha, e o seu dogue alemão Scooby-Doo são representados como desajeitados e medrosos, mas extremamente leais e protetores. Todos os protagonistas são brancos e descendem de famílias abastadas.

Passados trinta e três anos desde a primeira adaptação, e com a popularização dos *live actions* de quadrinhos e desenhos clássicos, foi lançado nos cinemas o filme homônimo “Scooby-Doo” (2002), responsável por dar continuidade para a história estabelecida pela série original, inserindo um grau de profundidade a mais aos personagens para o público contemporâneo.

As demandas sociais levaram ao surgimento de questões até então ignoradas pela obra original, destarte, buscou integrar discussões enraizadas na série de 69. Desse modo, a Daphne, a título de exemplo, rompe com o papel de donzela indefesa e assume uma

postura combativa, enquanto a Velma toma para si um papel menos passivo do que na obra de origem, mesmo que continue sendo motivo de chacota por não ser considerada atraente o suficiente. A liderança do grupo também é posta em xeque, tendo em vista que nenhum dos protagonistas concorda com a liderança verticalizada proposta por Fred.

No entanto, apesar de abordar questões mais progressistas no que diz respeito ao quarteto original, o filme comete equívocos ao não ir além em discussões diretas, mantendo subtramas implícitas ou cortando completamente cenas capazes de agregar na construção das personagens femininas, como todo o *plot* da possível relação entre Daphne e Velma que, apesar da insistência do diretor, foi cortado pelo estúdio para manter uma classificação indicativa mais branda.

Por fim, em 2013, surge uma releitura das séries anteriores, onde o protagonismo passa a ser da Velma e dos seus colegas em um período de pré-fundação da Mistério S/A. Consequentemente, os personagens outrora reconhecidos, sofrem mudanças desde a sua estética até seus comportamentos. Por ser um seriado destinado ao serviço de *streaming* e para um público maior de 16 anos, “Velma” (2023) vai um pouco além e utiliza do humor ácido para discutir questões de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade em seus próprios personagens. Daphne e Velma possuem uma relação de amor e ódio que utiliza da narrativa *enemies to lovers* para estabelecer um possível casal ao mesmo tempo que é explícito que elas também se atraem pelo Fred, que é representado como alguém mais frágil do que nas adaptações antecedentes. Salsicha, por sua vez, nem de longe se parece com o desajeitado e ora preguiçoso da série original, estando quase sempre a um passo de distância para auxiliar a Velma.

Uma nova abordagem também foi utilizada para a origem étnica dos personagens. Daphne e Velma agora têm descendência da Ásia Oriental e Ásia Meridional, respectivamente, enquanto Salsicha é representado como um homem negro, contribuindo para a diversidade étnica da equipe. Fred permanece sendo um homem branco e que descende de um império, mas que não consegue estar à altura da expectativa dos próprios pais.

Sobre tais mudanças cinematográficas devido às pautas sociais, Lima (2006, p. 1) afirma que a “revolução dos temas e linguagens muitas vezes significou a tentativa de se produzir uma revolução social, o que conferiu aos filmes um lugar de destaque na criação artística engajada”. Tais transformações das obras supracitadas, apesar de não terem sido bem aceitas pelo público, denotam, segundo Fischer, as condições de dizer e ver de um tempo dependem das relações de poder e dos discursos que se estabelecem em uma determinada sociedade.

Ao incorporar personagens de diferentes origens e identidades, é permitido aos telespectadores uma identificação mais autêntica às complexidades destes, ocasionando numa abertura possível para que temáticas dissidentes possam ser trabalhadas. Indo de encontro a Foucault, para partir do preceito de representatividade e subjetivação, é preciso considerar ainda elementos como o poder e o saber.

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por

eles. (FOUCAULT, 1992, p. 183 *apud* FISCHER, 2001, p. 593, *grifo nosso*).

Consequentemente, temas que antes não eram tidos como relevantes passam a ser tratados com maior ênfase. Quer seja com uma finalidade mercadológica ou realmente de representatividade nas séries e *live actions*, as minorias passaram a ser abordadas como temáticas “chaves”, o que leva a críticas e aprovações como formas de representação em muitos trabalhos artísticos. Embasados nesses argumentos, alguns desenhos como *Rick and Morty*, *She-ra*, *South Park*, *Guardiões da Mansão do Terror*, *Big Mouth* e seu *spin-off* *Recursos Humanos*, serão refletidas sob o referencial teórico confrontando-as com “*Scooby-Doo*” (1969 e 2002) e “*Velma*” (2023) para estabelecer pontos de aproximação e distanciamento entre elas.

A série *Rick and Morty* foi criada em 2013, trata-se de aventuras intergalácticas realizadas por Rick Sanches, um personagem visto como politicamente incorreto devido seu alcoolismo, com péssima relação familiar e egoísmo, colocando todos em perigo em prol de suas experiências. Morty é um adolescente de quatorze anos que saboreia os dissabores da vida neste humor ácido. Com cenários criativos e temáticas complexas, as aventuras que eles passam permitem melhorar as pessoas e desenvolver o vínculo entre todos da casa. Através de uma postura liberal, o seriado aborda a sexualidade de Rick que namora com um ser de outro planeta a qual não se define gênero, apenas é conhecida como Unity, levando a crer que o personagem principal é pansexual. No que cerne o ponto ‘gênero’, o tom abordado é de mulheres estereotipadas como emocionadas, vingativas e sem protagonismo, sendo antagônicas as viagens. O desenho criado para o público de classe média branca não traz ampla diversidade de personagens e revela os indivíduos como pessoas vulneráveis e falhas.

Ainda que seja um programa compatível ao público e a época de lançamento, *Rick and Morty* apresenta questões existenciais complexas, assim como em “*Velma*” (2023), a ênfase sombria de forma cômica é uma tentativa de amenizar o drama. Os personagens negros são tratados como “pessoas de cor” e o erro do homem branco é, na maioria das vezes, inconsequente, o que reforça a necessidade do protagonismo feminino negro, como em “*Velma*” e mostra como é preciso uma discussão sobre gênero, como mostrada desde o filme “*Scooby Doo*”, em 2002, na qual a Daphne assume seu papel de autodefesa, não dependendo de homens para salvá-la. É viável uma análise do retrocesso ou progresso dos anos de 2002, 2013 e 2023, se mostrando quase uma década de uma para a outra e os debates gerados em torno dessas obras, com alusão aos questionamentos abordados.

Coincidindo com a perspectiva cômica, *South Park* (1997), assim como na série “*Velma*” (2023), usa de termos depreciativos para construir humor. O desenho de 1997, apesar de possuir traços simples e personagens diversificados, dissemina uma ideia pejorativa feminina, preconceituosa da comunidade LGBTQIA +, racista, entre outros, com uma linguagem chula capaz de reforçar estereótipos, aparentemente foi mais bem aceita do que a série mais atual contada por uma mulher negra e de origem indiana, que inicialmente havia sido cancelada por críticas tão negativas, com isso, é possível indagar: Por quê? Animações como *South Park*, contada por personagens brancos e intolerantes continuam sendo criadas, atualizadas diariamente e premiadas pelo Emmy.

Prosseguindo na linha adulta, *Big Mouth*, *sitcom* com seis temporadas criadas em 2017, trata das dificuldades e alegrias trazidas pela puberdade e a exploração da sexualidade. Os jovens de treze anos, de classes e raças diferentes, descobrem a si mesmo em meio a

essa confusão adolescente. O elenco principal é composto por Nick, um garoto branco e rico; Missy, uma menina negra que está em busca da sua identidade racial; Andrew, conhecido como o perverso do grupo e a ruiva Jessi que enfrenta os obstáculos da separação dos pais. Aliados a esses personagens, os monstros hormonais, o mosquito da ansiedade, o besouro do amor, mago da vergonha, entre outras figuras distintas, são famosos na trama por ilustrar de forma bem-humorada as nuances encaradas por essa turminha.

Tal como *Big Mouth* foi recebida pelo público de forma positiva, seu *spin-off* Recursos Humanos lançado em 2022, tem sido considerado um sucesso. A animação traz os personagens não humanos da série anterior com discussões interessantes e uma dose de irreverência. Trata de sexualidade e gênero, mostrando como podem ser fluidos e construídos; não há uma caixa mágica onde tudo está resolvido e enquadrado, mas há criaturas se descobrindo sexualmente e vivendo relacionamentos com seus amigos de trabalho. O não enquadramento mostra como foi possível romper barreiras no *reboot* cinematográfico, pois enquanto em 2002, no filme “Scooby-doo” houve um breve ensaio de tornar Daphne capaz de se salvar sozinha e a não definição de uma orientação sexual expressa para a Velma, na readaptação “Velma” de 2023, apresenta as duas mulheres tendo um romance, quebrando ainda mais os tabus presentes na sociedade.

Em contraponto com as séries mencionadas anteriormente, disponíveis em diferentes plataformas de *streaming*, fluem em concordância com as temáticas dos atuais movimentos sociais e para atender uma lógica mercadológica, personagens negros, LGBTQIA+, de classe social mais baixa, entre outras características subalternizadas, são tidos como protagonistas de séries, o que pode ser percebida nas alterações de 1969 e 2023 em “Scooby-Doo” e “Velma”, respectivamente. Entretanto, a vasta diversidade de produções fílmicas tem demonstrado como é possível suscitar esses debates sem necessariamente recorrer a sátiras ou ao estereotipado, a exemplo disso, a série infantil “Guardiões da Mansão do Terror”, lançada em 2022, traz um homem trans como protagonista chamado Barney, que precisa trabalhar para garantir o próprio sustento após a família não aceitar sua sexualidade e Norma, sua amiga neste terror, que adora histórias medonhas e está buscando aventuras através de um emprego numa casa mal assombrada. Juntos os personagens demonstram fraqueza e superação das adversidades.

Seguindo neste mesmo caminho, o *remake* da série dos anos 80 *She-ra*, traz consigo uma verdadeira revolução da obra original, desde a silhueta da soldado Adora que deixa de ser tão marcada e curvada até seu traje de heroína com um shortinho. Além da tentativa de rompimento com a lógica machista, o desenho traz uma diversidade na cor dos personagens e seus entrosamentos românticos, levantando suspeitas inclusive entre She-ra e a princesa Felina, sua melhor amiga. Os espectadores que acompanharam o início dessa saga, ou seja, aqueles dos anos 90 receberam a obra com críticas a uma distorção da feminilidade da protagonista. A mesma perspectiva pode ser percebida também com Daphne quando comparada a obra de 69 e a de 2023. É possível notar ainda a exigência de decotes, roupas apertadas, saias e outros elementos visuais que denotem uma sexualização do corpo feminino para se tornar aceito e desejável para o consumo, sendo este físico ou emocional.

Cortes e recortes: “Scooby-doo” (1969, 2002) e “Velma” (2023)

É amplamente reconhecido que o mundo enfrentava um período tumultuado na década de 60, e o cinema, como uma forma de arte política capaz de interpretar o mundo, como defendido por Lima (2006), tornou-se um meio de interação e engajamento com o público, criando uma sensação de identificação e pertencimento capaz de dar voz aos espectadores. Neste contexto, esta pesquisa se concentrou em duas obras que se tornaram parte do imaginário infantil e uma nova adaptação da história, considerando as transformações sociais e cinematográficas ao longo do tempo. A análise aborda as animações “Velma” (2023) e as diferentes encarnações de “Scooby-Doo” (1969 e 2002).

Para essa finalidade, utilizou-se um referencial teórico fundamentado na epistemologia dos discursos Foucaultianos, a fim de ilustrar as relações entre poder e subjetivação por meio do cinema, um veículo de comunicação em massa, que tem experimentado uma expansão significativa devido à sua facilidade de acesso na atualidade. Para a apreciação das narrativas, foram selecionados recortes de cenas que fazem alusão às perspectivas interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe que envolvem os personagens Velma Dinkley, Fred Jones, Daphne Blake e *Shaggy* (Salsicha) Rogers em suas trajetórias temporais.

“Puxa! esse lugar me dá arrepios.”: desmistificando a donzela

Logo no episódio piloto da série original de 1969, intitulado “O Fantasma do Cavaleiro Negro”, Salsicha utiliza da frase “que mania da Daphne sempre escolher a porta errada!” [SD, ep. 1, 15:50] para dar início ao arquétipo de donzela em perigo que moldou a dinâmica dos personagens centrais da série, atribuindo à Daphne o papel de vulnerabilidade que seria perpetuado em adaptações futuras. Esse arquétipo volta a ser retomado no *live action* quando Daphne demonstra seu descontentamento em sempre ser utilizada como isca e Velma insinua que Daphne “já vem com um bilhete de resgate” [SD, 5:59].

Daphne, por sua vez, surge como a personificação da típica personagem feminina da década de 60, vestindo trajes clássicos e tendo sua aparência física constantemente enfatizada, servindo de contraponto para Velma, que utilizava roupas mais contidas e possuía um foco maior em sua capacidade de desvendar os mistérios da semana. Por ser tradicionalmente representada como uma pessoa propensa às situações perigosas, Daphne tornou-se por muito tempo um dispositivo narrativo recorrente para a criação de situações de tensão e de oportunidades para que os outros membros da equipe, na maior parte do tempo o Fred e, em menor escala, Salsicha, demonstrem as suas habilidades de resolução de problemas, reforçando o estereótipo da personagem feminina que precisa sempre ser resgatada pelo personagem masculino.

A construção de Daphne como uma personagem até então indefesa está diretamente ligada com a forma em que personagens femininas eram desenvolvidas em seriados televisivos da década de 60, uma vez que estas eram retratadas de maneira mais dependente e serviam como artifício para o desenvolvimento dos personagens principais, os homens. À medida que as histórias apresentadas em “Scooby-Doo” foram se desenvolvendo, os personagens também obtiveram novos direcionamentos, resultando em novas dinâmicas para o grupo de amigos. Não contente em ser um mero artefato utilizado para a captura dos vilões, Daphne passa a assumir um papel emancipatório ao questionar a sua importância para a equipe, demonstrando um enorme descontentamento em sempre ser a vítima indefesa, declarando que “Eu não aguento mais essa história de ser a donzela em perigo” [SD, 3:46] no *live action* de 2002.

Essa postura combativa que Daphne assume no *live action* ao “transformar” o próprio corpo em uma “arma perigosa” e decidir investigar os mistérios por conta própria demonstra uma necessidade do roteiro em modificar o papel de Daphne na equipe, rompendo com o estereótipo implícito que foi estabelecido na série original de que as personagens femininas deveriam se limitar a serem bonitas *ou* inteligentes. Isso pode ser observado, sobretudo, na forma como Daphne sempre colheu elogios por sua aparência na série de 1969 e seus derivados, enquanto Velma limitava-se a ser elogiada apenas pelas resoluções dos mistérios da trama. Essa situação volta a ser reforçada no *live action* quando Fred deixa explícito para Velma que não a considera bonita, mas que ainda assim se atrairia por mulheres como ela. Posteriormente, a situação volta a ser ironizada na readaptação quando Fred reafirma para Velma que não consegue gravar na memória quem ela é por ela não ser bonita o suficiente para isso.

Outro exemplo que destaca a representação do privilégio que Fred possui ocorre no episódio 08 de “Velma”, quando Gigi, Norville, Daphne e Velma caem dentro de um buraco e ficam presos com uma pedra sobre eles e um helicóptero vai resgatá-los, mas o comandante informa para abortar a missão, quando o resgate questiona: “Abortar a missão? Senhor, se nós não tirarmos esses jovens daqui agora, eles não sobreviverão à noite.” Ainda assim, o comandante insiste dizendo: “É um risco que vamos ter que assumir. Fred Jones, o filho de uma família branca e rica, está desaparecido. Todas as unidades estão sendo designadas para a busca imediatamente.” [V., ep. 8, 11:30]

A diferença no tratamento dos personagens, no entanto, ocorre pela forma como eles lidam com essas situações. A Daphne e a Velma de 1969 eram personagens com pouco desenvolvimento e, por conta disso, não havia espaço para o conhecimento de suas potencialidades e fraquezas. Desse modo, era mais fácil defini-las em um estereótipo único, pois não seria contestado nem pelo público, nem pela própria necessidade narrativa que seguia a mesma fórmula em todos os episódios. A representação das personagens no *live action* ganharam novos subtextos e, conseqüentemente, mais espaço para conhecermos as motivações e fraquezas dos personagens. Velma, por exemplo, demonstra a sua vulnerabilidade por nunca ser vista ou parabenizada como parte fundamental do grupo, queixando-se por sempre perder o mérito das resoluções dos mistérios para Fred, enquanto Daphne questiona se tem recebido o seu devido valor ou se ninguém a leva a sério. É interessante destacar que são esses questionamentos que causam o rompimento da equipe no *live action* e permite que as personagens finalmente possam demonstrar aquilo que são capazes de fazer sozinhas.

A virada de chave para Daphne ocorre mais precisamente quando ela se percebe em uma situação que precisa enfrentar, completamente sozinha, um dos vilões para resgatar os seus amigos. Enquanto é menosprezada e vira alvo de ironias por parte do vilão em questão, que insiste em apontar que ela foi capturada novamente, Daphne demonstra as suas habilidades recém adquiridas nas artes marciais para derrubar um oponente duas vezes mais forte do que ela, provando não ser mais uma presa fácil e questionando ao final da luta “Quem é a donzela em perigo agora?” [SD, 73:29].

A quebra desse estereótipo passivo que antes era associado a Daphne desempenhou um papel fundamental no aprofundamento da caracterização da personagem nas novas adaptações, abrindo espaço para que ela, por vezes, assumisse também um papel de liderança nas novas adaptações. Para além disso, Daphne deixa de ser representada apenas como uma garota tradicional - ora fútil - que possuía apenas beleza para

oferecer e passa a ser uma adolescente (ou mulher, ao levarmos em consideração o *live action* de 2002) com acertos e erros que a aproximam do telespectador.

Se em “Scooby-Doo” (1969), Daphne agia conforme o esperado de uma personagem convencional da época, no *live action* isso é subvertido e passa a ser completamente revirado em “Velma” (2023), quando toda a subtrama de fragilidade passa a ser substituída por um contexto de autossuficiência inexistente na obra original. Ao compararmos a Daphne de 2023 com a de 1969, podemos perceber que esta constrói a sua própria individualidade enquanto demonstra não querer depender de ninguém mais além de si mesma, tomando decisões que são, muitas vezes, contestáveis (como vender drogas ou manipular os colegas para conseguir aquilo que precisa), mas tomando para si o papel de se proteger a qualquer custo e renegando o papel de ser a vítima da vez.

“Gente!”: a fuga dos padrões

“Claro, essas histórias costumam ser sobre bonitões altos sofrendo com o fardo de receber ainda mais poder de mão beijada. Quando são sobre garotas, são normalmente tipo: “Por que essa gata ficou louca?”. [V, 00:10] O primeiro episódio da série “Velma” (2023) inicia o intitulado “Piloto” de uma forma bastante polêmica. Esta não é uma característica isolada, mas pertinente e relevante para toda a história da animação, pois uma personagem que antes era invisibilizada ganha a centralidade com novas particularidades, sendo a nova Velma uma mulher negra e indiana, de uma classe mais baixa se comparado aos outros protagonistas, que sofre com a perda da mãe e um péssimo relacionamento familiar, o que a leva a ter alucinações.

Gonzalez (1984, p. 224) afirma: “o lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo”. Logo, a Velma ganhar o foco é fundamental no momento político e cultural vivido pelo mundo, no entanto, a forma como ela é representada durante mais de cinquenta anos para então ocasionar a personagem atual é algo que merece ser discutido, tendo em vista as reverberações mencionadas anteriormente. É sabido que desde o filme de 2002, “Scooby-Doo”, Velma sempre reclama a sua evidência no grupo, dado que é sempre a última a ser escolhida na divisão da equipe para buscar pistas. Numa das cenas, destaca-se o diálogo:

Fred: Olha, Velma, eu jamais quis pegar você por último.

Velma: Relaxa aí, Fred. Conheço você, só se liga em modelos de biquíni.

Fred: Não! Olha, eu sou um homem de conteúdo, barangas que nem você também me deixam excitados. Foi um elogio. [SD, 28:02]

Além desse trecho sinalizar uma o estereótipo de mulher desejada pelo homem branco, cis, do padrão norte-americano, reforça para crianças, especialmente mulheres, uma forma de ser, agir e se interar no mundo. Para Fischer (2001, p. 592):

Num tempo como este, em que se elege o corpo como o lugar de todas as identidades, não há como ignorar que a histórica desigualdade nas relações entre homens e mulheres constitui profundamente não só o corpo feminino como também as identidades de gênero.

Um outro exemplo que ilustra questões de gênero e raça é no desenho de 2023, quando:

Velma: Eu sou suspeita? Eu pensei que lésbicas fossem boas em resolver crimes. É o único estereótipo positivo perpetuado por séries policiais.

Donna Blake: Velma, ela foi encontrada no seu armário e você estava espiando as duchas como um professor de educação física que foi demitido por justa causa.

Velma: É óbvio que estão tentando me incriminar. - Ela desdenha. - E eu não estava espiando. Estava esperando para tomar banho sozinha.

Linda Blake: Por causa do seu peso?

Velma: O quê? Não!

Donna Blake: Por causa do seu rosto masculino?

Velma: Meu rosto é normal.

Linda Blake: Por causa dos seus braços peludos de gorila?

Velma: Não. [V, ep. 1, 03:53]

A estética da Velma é constantemente criticada durante a série, como visto, os traços de seu rosto e sua feminilidade estão sempre sendo questionados. É perceptível que tanto no filme de 2002 quanto na série de 1969 que a personagem não segue o padrão, usando roupas mais folgadas e menos sensuais, se comparada a Daphne. Além disso, sua perspicácia e inteligência se sobressai na narrativa, sempre solucionando os mistérios, enaltecendo sua independência e relevância na obra.

Em “Velma” (2023) quando a protagonista se apaixona pela Daphne é chamada de trambiqueiro, sinalizando uma ideia de “maloqueiragem”, comumente associado ao negro. Contudo, não é neste único episódio que se percebe uma discussão em torno da temática de raça. Na série recente, ressalta-se ainda o momento em que dois homens responsáveis por proteger a cidade selecionam as mulheres mais “gostosas” e possivelmente, mais vulneráveis para serem sequestradas. Velma contribui pedindo para Fred selecionar as mais sensuais. Com a lista em mãos, o xerife e o prefeito pedem para ela dar “aulas de feiura”. Na casa de Velma, a reunião acontece quando Gigi diz: “a gente meio que só faz o que a Daphne manda. Ela é tipo realeza, a nossa *queen*, e você é tipo o *King Kong*”. [V, ep.4, 10:03]. Frustrada, Velma faz uma expressão brava e primitiva, consentindo a sentença dada pela amiga.

Outras menções a raça, gênero e etnia são utilizadas para ilustrar a sutileza dada ao público de imagens do consumo cotidiano, assim denominada por Fischer (2001), nisto traz-se um apelo pelo protagonismo feminino, configurando-as como seres falantes que cuidam de si, assumindo pautas dos movimentos sociais, atingindo uma “minoría”, assim chamada, e atendendo a interesses mercadológicos que vendem diariamente um ideal socialmente aceitável e normalizado.

Não obstante, outro personagem “secundarizado” por ser qualificado como o menos inteligente, menos corajoso e mais esfomeado do grupo, o Norville Rogers, Salsicha. Em “Velma” (2023), ele aparece como sendo um personagem negro e de *dreads*, diferente do padrão americano propagado por mais de trinta anos, na qual ele aparecia como um homem branco, de cabelos loiros. No filme de 2002, Salsicha resolve morar na *kombi*

após a separação da equipe Mistério S/A junto com seu amigo Scooby-Doo, o cão falante, personagem cortado da série de 2023 por ser considerado infantil demais para uma animação adulta.

Embora Salsicha não sofra críticas externas tão sólidas como Velma, em alguns momentos é preciso destacar a autoafirmação dada por ele ao dizer que ele odeia drogas, no primeiro episódio. Em outro momento ele comenta que Velma não aguentaria a prisão e no segundo episódio de 2023, as duas detetives se deslocam até sua casa para investigar quem é o “Homem dos doces”, referindo-se as drogas vendidas na escola, ainda que a cena se refira somente a uma conversa informal com a diretora da escola, mãe de Salsicha, demonstra como o negro é estereotipado, vivendo a margem da sociedade, sendo considerado, na maioria das vezes, o primeiro suspeito quando se trata de crimes, como é feito com Velma no caso das mortes e o desleixo quando se trata de buscas por Diy Dinkley, sua mãe. Nisto, Gonzales (1989, p. 232) afirma que “a sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão”.

Exemplificando o proposto anteriormente, as investigadoras fazem uma encenação estilo *hip-hop* com as mãos enquanto colocam chapéu e mencionam para Velma “E a parada é essa, parça”; “Real”. Isso reflete uma ideia padronizada de que negro tem apenas uma identidade que é referência para todos os outros. Estabelecendo um paralelo, Gonzales (1989) discorre sobre a violência simbólica sofrida pelo negro, em especial pela mulher negra, que ora é endeusada e ora é tratada como doméstica, ou seja, em posições subalternizadas. Para se ajustar a ao aceitável socialmente, será necessário um processo de branqueamento.

Tecendo outras considerações ainda sobre Salsicha, é preciso destacar no quesito raça e a possível relação ou não com o uso de drogas, apesar dele se autointitular contra desde o primeiro episódio, faz vídeos na *internet* associando a comida ao efeito destas no organismo. Ademais, em “Scooby-Doo” (2002), na *kombi* é possível perceber uma grande nuvem de fumaça saindo pela abertura superior do veículo, enquanto dentro quase não há. Rumores ressaltam ainda o nome da namorada no filme, sendo conhecida como Mary Jane, levando a crer que o personagem realmente poderia ter o envolvimento com drogas, uma vez que, o termo se assemelha a “*marijuana*”, ou *cannabis*, além do personagem ser considerado *good vibes* por sua postura positivista em relação a vida e a sua fome constante. Esta particularidade de Salsicha não foi retratada de forma explícita na série que buscou assumir uma postura moralmente correta para o personagem, uma vez que, um negro usando drogas seria facilmente taxado de maconheiro, perseguido pela polícia e morto.

No que cerne a temática do correto ou incorreto, aceitável ou não aceitável, padrão ou não padrão, sublinha-se a relação amorosa na trama de 2023 quando durante uma crise de ansiedade Velma é beijada por Daphne, o que a faz sair do transe. Como dito, desde 2002 um possível romance havia sido cogitado, sendo cortado para atender as demandas do público infantil da época, para tanto, com o surgimento de novas questões na indústria cinematográfica, que perpassam a construção social da identidade e também fins mercadológicos, a personagem que antes ignorou uma tentativa de beijo em “Scooby-Doo” (2002) de seu colega, dando um soco gentilmente, demonstrando uma afetividade entre amigos. Essa mudança está imbricada no contexto social que assume novas pautas de acordo com as transformações políticas, culturais, formativas, etc., de

cada década, incutindo através do cinema, questões pertinentes para o cotidiano dos espectadores.

Cinema-educação e a consciência política

O cinema é um veículo de comunicação em massa, cujo potencial é defendido por Lima (2006) como político e emancipador, capaz de perceber a arte e a cultura através do tempo e suas transformações sociais. Vorraber (2002) menciona acerca desse processo formativo da identidade, através de um vínculo, dito como verdadeiro, uma intimidade é criada entre a tela e os espectadores, tornando-os como um só. As lutas cotidianas e os sentimentos, trazem uma sensação de pertencimento àquela realidade projetada, que deverão ser consumidas pela massa. Inclusive, a linguagem utilizada e os discursos corroboram com o projeto político, social, cultural e hegemônico.

“O espetáculo que surge na tela não é uma fortuita ótica e sim uma encomenda, uma composição, uma produção social e política com objetivos predominantemente econômicos” (Costa, 2002, p.74). Uma crítica foi identificada no filme, um vídeo de uma mulher branca e loira é exibido, ensinando jovens o que fazer ou não fazer, desde a linguagem utilizada, idioma, posturas, entre outros. Velma crítica: Parece uma instalação para um tipo de lavagem cerebral. E onde há um culto de lavagem cerebral há sempre um líder com sede de poder por trás... tipo o papai *Smurf*. [SD, 39:00]. O desenho dos *Smurfs* foi ao ar em 1981, colocando na centralidade um pai com mais de cem anos, líder de um grande grupo de criaturas azuis, faz apologia a um modelo de governo totalitário, contudo, a forma como este é retratado faz parecer como paternalista e protetor de uma sociedade, cabendo-o renunciar a si mesmo em prol do bem comum.

Outro exemplo clássico do debate acerca de raça é a fala polêmica de Daphne, quando a mesma pede para que Velma venda drogas na escola, para que ela não fosse descoberta, presa e até mesmo, perdesse sua popularidade entre os amigos da escola. Nisto diz-se:

Daphne: Isso não me torna problemática. De acordo com a TV, é moralmente aceitável traficar drogas se nossa vida for um pouquinho bosta. Se tiver um filho doente, se for viúva e precisar pagar a hipoteca... se tiver que morar num lago no Missouri.

Velma: Isso vale para gente branca. Na TV, as minorias só podem traficar para sair da pobreza. [V, ep. 2, 08:57]

A “Mulher das drogas” se tornaria a Velma, contudo, dificilmente ambas receberiam a mesma punição para um mesmo crime. Esta ideia é fortemente disseminada nas telinhas, para tanto, há um mito da democracia racial que leva a uma rejeição de debates, enquanto o negro deve se domesticar, embranquecer para somente então pertencer. Corroborando com esta ideia, Gonzales cita:

A primeira coisa que a gente percebe nesse racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc e tal. (GONZALES, 1979b)

Com isto,

Capturada sua atenção, estabelecida a rendição, o que se passa na telinha vai se tornando cada vez mais familiar, compreensível, vai adquirindo sentido e se transforma em um currículo, mais poderoso do que a escola. É assim que suas subjetividades passam a ser conformadas por esse artefato. (VORRABER, 2002, p. 80)

Portanto, a mídia veicula ideias através de formas sutis que colocam os sujeitos em seus determinados papéis, criando uma rede de conceitos que serão socialmente aceitos e propagados através das relações de poder e subjetivação.

Conclusão

Esta pesquisa permitiu tecer considerações acerca do efeito educativo do cinema e do seu papel como arte política, tornando-se também uma forma de resistência cultural, através da difusão e produção de narrativas que, por muito tempo, foram marginalizadas pelos setores dominantes.

Percebe-se que, por conta da democratização do acesso às mídias e do avanço dos *streamings*, as demandas por adaptações cinematográficas que fujam do tradicionalismo e façam o uso de temas transversais em seus arcos narrativos contribuíram para que o cinema começasse a ser visto também como um objeto pedagógico-cultural formativo, não apenas como um entretenimento despretensioso.

Por meio da pesquisa documental das séries que permearam o imaginário infantil, bem como, sua construção de ser e agir no mundo, o *live action* “Scooby-Doo” (2002) e a série “Scooby-Doo” (1969), de classificação livre, fizeram parte do cotidiano de muitas crianças, jovens e adultos, que se enxergavam através de falas icônicas que permitiram criar uma aproximação com o público.

A série de 1969 emergiu com episódios na qual o reforço dos estereótipos de mulher e classe deveriam ser disseminados nas telinhas de uma forma leve e bem-humorada, deste modo, os personagens se utilizam de diálogos que convencem o espectador sem forçá-los - aparentemente - a aceitar uma idealização de um padrão considerado normal. Como visto, aqueles que destoam deste padrão, como em “Velma” (2023), o *reboot* lançado recentemente, sofrem *bullying* e comentários negativos durante toda a trama. A nova adaptação surgiu com avaliações negativas, usando de comentários preconceituosos acerca da nova sexualidade da protagonista que é negra, indiana, estereotipada, pertence a uma classe social mais baixa e não define sua orientação sexual. É perceptível que houve uma tentativa de rompimento contra a ideia moralmente correta e socialmente aceitável desde o filme de 2002, sobretudo, para fins econômicos, logo foi modificado para uma classificação mais branda e por uma apreciação negativa dos pais selecionados.

Portanto, concluímos que o cinema possui uma finalidade político-educativa, que nem sempre ocorre de formas explícitas em enredos e cenários nas produções audiovisuais, mas que toda obra há um interesse oculto. Nada está dado. Nada é neutro. Ao assumir pautas sociais, as bilheterias lotam, os seriados tornam-se os mais comentados em redes sociais e mais clicados em ferramentas de *streaming*, que por sinal é um mercado em ascensão atualmente. Logo, os personagens, ao assumir determinadas posições, criam

uma proximidade com o público capaz de formar a identidade do espectador e, assim, transmitir ideias de alguém que detém um poder, uma ideia, uma concepção de mundo. Desse modo, as produções audiovisuais seguem uma lógica mercadológica e identitária, pautada em movimentos sociais e nas transformações da sociedade através do tempo, engajando, muitas vezes, naquilo que irá proporcionar uma maior fonte de renda para os bolsos desses grandes estúdios, o que demonstra que as discussões reverberadas sobre essas produções são efeitos provenientes da existência destas, mas, muitas vezes, não são o principal foco das pessoas que as criam.

Referências

- Ampil, I (2023). The Mindy Kaling Backlash Has Lost All Nuance. BuzzFeed News. Nova Iorque, 18 de janeiro de 2023. Celebrity.
- Bortolazzo, S (2020). *Os usos do conceito de pedagogias culturais para além dos oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália*. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 315–336, 2020.
- Corrêa, IT (2017). *Análise dos sentimentos expressos na rede social Twitter em relação aos filmes indicados ao Oscar 2017*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sistemas de Informação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 72.
- Costa, M. V., & De Andrade, P. D (2015). Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. *Perspectiva*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 843–862, 2015.
- Rischer, RM (2017) O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*, [S. l.], v. 22, n. 2,
- Fischer, RM (2011) *Pedagogia crítica e educação popular*. Ática.
- Fischer, RM (2001) Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na tv. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 2, ed. 9, 2001.
- Gonzales, L (1987). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, p. 223-244.
- Minayo, MCS (org.) (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21ª Ed, Editora Vozes. Scooby-doo2002.
- Perpétuo, CL (2017). O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. *Anais V Simpósio Internacional em Educação Sexual: Saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidades de gênero*, p. 26, 2017.
- Silva, T (2023). "História, cinema e política: os movimentos sociais em audiovisual (1990-2010)." *Revista livre de cinema*, uma leitura digital sem medida (super 8, 16, 35, 70 mm,...) 1.2 (2014): 28-39.
- Silva, M. V. B (2014). Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 241-252, jun. 2014.
- Trammell, K (2023). 'Scooby-Doo' wasn't just another cartoon. It was a reaction to the political turmoil at the time. CNN. Atlanta, 13 de setembro de 2019. CNN Entertainment.

Vinha, M (2013). Cultura, mídia, consumo e educação. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 31, 2013.

Venkatraman, Sakshi (2022). Mindy Kaling reveals brown, adults-only Velma: "If people freak out... I don't care". NBC NEWS. Nova Iorque, 20 de maio de 2022. Asian American.

Notas

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Laboratório de Experiência, Visualidades e Educação (LEVE/UFPE)

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Laboratório de Experiência, Visualidades e Educação (LEVE/UFPE)

³ Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Membro do Laboratório de Experiência, Visualidades e Educação (LEVE/UFPE). Professor efetivo da Educação Básica nos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Olinda.

Presencia en la ausencia: La vida con la muerte en las investigaciones-vidas en educación¹

Presence in Absence: Life with Death in Educational Life-Research

Rossana Godoy Lenz²
Francisco Ramallo³

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/2cr74awkd>

Resumen

Este artículo explora la relación entre vida, muerte y educación, entendiendo la descomposición no como un final, sino como una transformación. A través de las investigaciones-vidas, se cuestiona la linealidad de la existencia y se reivindica la memoria como un tejido de afectos que sostiene la presencia en la ausencia. La pedagogía se presenta como un espacio de re-existencia donde el conocimiento no es estático, sino un flujo en constante devenir. Inspirado en las redes de investigaciones-vidas, el texto dismantela la idea de la muerte como cierre, proponiéndola como una apertura a nuevas formas de ser y aprender. Desde una mirada afectiva y situada, convoca a una educación que no sólo prepare para el futuro, sino que habite plenamente el presente, abrazando la incertidumbre y la interconexión de la experiencia humana.

Palabras clave: Investigaciones-vidas, memoria, descomposición, pedagogía, transformación.

Abstract

This article explores the relationship between life, death, and education, understanding decomposition not as an end but as transformation. Through research-lives, it challenges the linearity of existence and reclaims memory as a web of affections that sustains presence in absence. Pedagogy emerges as a space

¹ Dedicamos este artículo a la memoria y las investigaciones-vidas de Klaus Bruning (30/06/1988-26/03/2024) y Antonio Zurita (24/12/1969-23/06/2024).

² Docente e investigadora de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Coordinadora del Semillero de Investigación del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena. Doctora en Educación, Magíster especialista en Administración Educacional y educadora de párvulos. Como coordinadora de la Red de Investigaciones-Vidas en Chile, ha liderado el desarrollo de Proyectos Educativos y de investigación. Correo electrónico: rgodoy@userena.cl

³ Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

of resistance where knowledge is not static but a continuous flow. Inspired by research-lives, the text dismantles the idea of death as closure, proposing it as an opening to new ways of being and learning. From a critical and situated perspective, it calls for an education that not only prepares for the future but fully inhabits the present, embracing uncertainty and the interconnectedness of human experience.

Keywords: Investigations-lives, memory, decomposition, pedagogy, transformation.

Introducción

“un momento en el que el aquí y el ahora son
trascendidos por un entonces, allí que
(2).



Imagen 1. Graffiti “Adoradores de ojo chungo”, Iglesia Santo Domingo. La Serena en marzo de 2020 (archivo personal de los autores).

Nos encontramos una vez más, cruzando la cordillera de los Andes en el unir de Chile con Argentina. Esta vez, la muerte aparece con la vida, en la fragilidad de reconocernos investigaciones-vidas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022).

Antonio Zurita partió y también, Klaus Brunnig. Al enterarnos de la noticia de este último subimos un recuerdo juntos en la cuenta de instagram (@hepta.logia), unos minutos más tarde Victoria le puso voz y música a las palabras que emergen entre nosotros. Desde entonces la mezcla *Ich liebe dich* del 30 de junio del 2024, simbolizó aquella presencia.



Imagen 1. Klaus que ya no está, siempre vive en la presencia de la naturaleza del Sur de Chile (archivo personal de los autores).



Imagen 2. La fuerza de la vida de la cueca en el lecho de muerte de Zurita (archivo personal de los autores)



Imagen 3. La sonrisa perpetua de Antonio Zurita poco antes de partir (archivo personal de los autores)

La partida de Klaus y Zurita nos sumerge en una encrucijada existencial donde la ausencia se revela como una forma de presencia persistente. En este tránsito entre lo efímero y lo que permanece, la idea de la muerte como forma de descomposición de la vida queda superada cuando nos invitamos a dismantelar las certezas, a problematizar las narrativas lineales de la vida y la muerte, y a entender la memoria como un territorio de reconfiguración constante. Nos atraviesa la fuerza vibrante de la vida.

Primera inspiración: Reconfiguraciones de vida, muerte y memoria

En la angustia y tristeza ante la noticia de sus muertes está presente el valor de su potencia vital. No hay grietas profundas en la pérdida sin la exaltación del amor, no hay sabores amargos en su partida sin aromas dulces por su vida. La investigación-vida hoy nos permite advertir en la muerte, el sentido de la vida presente. La muerte como apertura.

Foucault (2015) nos insta a pensar la muerte no como un punto final, sino como una apertura a un campo de posibilidades. En una sociedad obsesionada con la producción, el control y la normatividad, la muerte es la grieta que desestabiliza las estructuras y expone la fragilidad de todo relato. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué se pierde y qué se transforma? Estas preguntas no tienen una respuesta unívoca porque, en el pensamiento postestructuralista, la incertidumbre no es un problema a resolver, sino una condición constitutiva de la existencia.

Este no-saber se inscribe también en la antropología contemporánea. En la línea de Veena Das (2019), la experiencia de la muerte no puede reducirse a un hecho biológico, sino que es un proceso social, cultural y lingüístico que redefine los vínculos y el sentido de lo real. En cada adiós, se reescriben nuevas formas de estar juntos, aunque sea desde el vacío. Entonces la experiencia de la muerte, al mismo tiempo la advertimos en la experiencia de la vida como umbral de lo inesperado y no como final necesariamente. Este misterio de lo inesperado, del ojo chungo, del tronar del cajón en la cueca chilena, los gritos de dolor en el alma, las gargantas apretadas que no respiran, al mismo tiempo, abren la sonrisa que se descuelga de la vida y que se gesta en el suspiro de la esperanza, como en los besos de los enamorados, en los abrazos de los amigos en el campo o en las flores que se estiran con el riego del atardecer.

Cómo saber para dónde vamos, cuando todo es parte de nuestras vidas. No hay certeza de hacia dónde vamos, pero sí sabemos que la vida y la muerte no son opuestos, sino dimensiones entrelazadas en la trama de lo cotidiano. En este entretejido de presencias ausentes, la eternidad no es un destino, sino la insistencia de un recuerdo que nos habita. Tal vez los extrañemos por toda nuestra eternidad, o quizás la eternidad sea solo una ficción para no soltar del todo. La memoria como práctica corporal y afectiva.

El dolor de la partida se siente en la garganta apretada, en el nudo en el pecho, en la piel estremecida. La memoria no es sólo una construcción simbólica, sino también un fenómeno encarnado. Butler (2020) subraya que el duelo es una forma de hacer política, porque nos recuerda que estamos hechos de los otros, que el cuerpo no es solo un límite individual, sino un espacio permeable atravesado por afectos, normas y deseos.

Si la muerte es un pliegue en la trama de la existencia, entonces quizás también sea una apertura, un umbral hacia nuevas formas de vida. Desde una perspectiva posthumana, Rossi Braidotti (2015) nos desafía a repensar la muerte no como una ausencia total, sino como una transición que inscribe a los cuerpos en un devenir más amplio, donde la vida se dispersa y se reconfigura en otras materialidades, en otras formas de persistencia. En *The Posthuman*, Braidotti plantea que la vida no se define por la individualidad cerrada, sino por un proceso de devenir donde los cuerpos—humanos y no humanos—forman parte de un entramado vital en constante transformación. Así, la muerte no es el punto donde la vida se detiene, sino donde se redistribuye, donde el ser deja de pertenecer solo a sí mismo y se diluye en el pulso del mundo.

La vida en el amor que nunca se extingue no es sólo una metáfora, sino una realidad material: lo que llamamos “presencia” y “ausencia” son modulaciones de la misma energía, del mismo flujo vital que nos atraviesa y nos trasciende. Quienes se han ido siguen habitándonos, no sólo en la memoria, sino en la vibración de cada encuentro, en la continuidad de cada gesto. La vida no se cierra con la muerte, sino que se expande en otras direcciones, en un devenir que no cesa, donde lo que amamos nunca desaparece, sino que encuentra nuevas formas de ser.

En este sentido, las tardes de música compartida, los abrazos en los campos de sur entre hortensias regadas al atardecer no son meros objetos de nostalgia, sino prácticas que sostienen la presencia en la ausencia. La vida no se clausura con la muerte porque está enraizada en gestos, en los ritmos del agua donde refleja el volcán Osorno, en afectos que nuestros cuerpos presencian una y otra vez más allá de la ausencia física.

Algo nos dejan Klaus y Zurita y se asemeja al movimiento de la vida que no se mide sólo en lo que se tiene, sino en lo que persiste, porque en la ausencia se filtra la presencia: no como un eco vacío, sino como una insistencia viva en cada memoria que regresa, en cada acorde que aún vibra en el aire, en cada crujir del cajón de la muerte. Tantas tardes de música compartida, tantas cuecas y canciones bailadas, esos encuentros entre Chile y Argentina que parecían disolverse en la distancia de la cordillera, pero que, de algún modo, nunca desaparecen. Porque la memoria no es un archivo estático, sino un cuerpo en movimiento, una danza que reescribe el tiempo y nos devuelve, una y otra vez, a quienes amamos.

Entre lo que nace y lo que muere, queda suspendido, eternamente, el amor que nunca se extingue como un latido que resuena más allá del tiempo al ritmo mismo de nuestras vidas, donde la muerte no es final, sino apenas un pliegue en la trama. Tim Ingold nos invita a pensar la vida no como un camino de comienzos y finales, sino como un entramado de hilos en movimiento, donde lo que nace y lo que muere no se oponen, sino que se pliegan y despliegan en un mismo flujo. En *Being*

Alive (2011), nos recuerda que la existencia no es una serie de puntos fijos, sino una danza de trayectorias que se entrecruzan, un latido que no cesa, incluso cuando el cuerpo se desvanece.

Desde esta mirada, la muerte no es un cierre, sino un pliegue en la trama, una inflexión en el tejido del mundo. Lo que amamos cambia de forma y persiste en la huella, en el aire que todavía vibra con su rastro con su sonrisa, con las cuerdas de su guitarra, en el pulso que, sin darnos cuenta, seguimos sosteniendo en cada recuerdo. Porque el amor solo aprende a habitar otros ritmos, otras luces, otros silencios.

Klaus se despidió sin que nos diéramos cuenta, nos enseñó el más puro de los amores, sin expectativas y nacido en el inicio de una mortal pandemia. Nos quedamos contigo para siempre, en la errada creencia de la imposibilidad de una vida compartida, al contrario, nos quedamos contigo como un regalo, con un fugaz fin que nunca dejará de ser cotidiano. Hoy le despedimos, con la primera poesía que Francisco enamorado le escribió cuando se conocieron el 21/3/2020, esa que tanto le había gustado: *“Nuestro rey, no mueren los sueños conquistados”*:

Un ojo chungo no adora el temor, porque cuando se lo ve desde la superficie no queda en la certeza. Nos vuelve muñecos mutantes en una necesidad de habitar que no justifica ningún huir. Él es a quién desobedecemos con esa piedra, a tres metros de lxs adoradorxs de tu dolor. Es a tu (des)estigmatización a quién abrazamos con nuestros valles. Anunciando la paz para no dormir, nunca más. Su invitación nos declara una fiesta interminable, deslizándose como un juego su trampa. Sabemos como llegar rápido a lo que amamos, cuando tocarnos no sea sólo cuerpo o cuando la muerte hace estallar al sentido escuchar. ¿La abundancia de la tierra?, ¿sólo es para los mutantes?, ¿La utopía queer?

Fugaz y ardiente límite entre Argentina y Chile vuelve a nosotros, es el despertar de aquella nueva espalda que soñamos. Mueve los ruidos con los que medimos tus deseos. ¿Es el amor o es amor?, ¿Será eso a lo que nunca hemos renunciado? Hoy vemos con el ojo destrozado, en el deseo comunitario del (auto)cuidado. Encontramos en tu horizonte nuestro deseo y en tu punta nuestra espada. Somos reinas en un ejército enfiestado, que se protege con tu luz para acabar desparramado. Si la flecha es más corta, nos haces sentir quién se chupa los dedos en el hogar soñado. Si la flecha es más larga, descienden la temperatura para danzar en el cielo con sus estrellas. La enseñanza cristiana nos promete el descender de la calma, limita el afecto sagrado. La utopía queer normativizada que hace a la pedagogía salir de la narrativa de una conversación adecuada. Como el paisaje en Cochiguaz en el que sólo podíamos vernos, así y de a poco uno se empieza a ir de este mundo.

El paso de aguas negras también nos recuerda que el baile solo es de los que sobran. Como en el mapa de Argentina, Chile se protege con tu espalda, y lo mejor es que en algún momento hacemos cambiar el ángulo de la coordenada. Con el abrazo de alguien al que no le entra la tierra, el sonido de tu garganta nos llena de perlas. La fotografía que nos mandaste esta

mañana por whatsapp tiene tanto para decir, estás con nosotros y nos cuidaste más de lo imaginado. Resistir es una profunda ausencia, si entramos por el sendero de la providencia. ¿Cómo le dices a los amantes que por ahí no es el camino?, ¿Cómo explicamos la sospecha de decir a quiénes amamos? ¿Y si nunca dormimos en camas separadas? Ir limpios a enfrentar la muralla con el recuerdo de tus abuelxs, pasando el agosto de la desconstrucción de su porno. Con el corazón enamorado, para Andrea la enfermedad es la fotografía de unos días de vulnerabilidad. Controla tu aire, queremos escucharte una vez más. Queremos la ilusión de una historia más, que para Rossana va de la superficie a la profundidad. ¿Qué ocurre si soñamos que hay un fin? , ¿El riesgo será por no querer perderlo todo?, ¿En qué plano queda arrollada la ficción cuando nos empezamos a despedir?

En cada desayuno estarás en nuestra boca, no es casualidad que tengamos tu cuchara. Cuando el espejo es fácil de olvidar, Oxum nunca abandona el pacto social. El poder de un amor que no recorre el miedo: ¿Es la horizontal pampa quien separa nuestros orgasmos?, ¿O también la virtual restauración de la urgencia anunciada? Amamos que nuestros límites sean encajar en la historia de un libro impoluto. Sos un ojo atento, generoso, drogado y zarpado, en el que una iglesia mide la cuarentena del derecho a vivir en paz. Son las narrativas de Cristo las que corrompen las infancias y las que hacen de la pobreza la llave de la (auto)arrogancia. Tu ojo está herido, homenaje del espacio que tenemos para llenar mi vida. ¡Si! ¡Llegó el momento de hablar de educación! Entonces: ¿Qué vida cuidamos? ¿Qué muerte soñamos? Con el corazón sano podemos hacer de la tierra la distracción de tu cuidado, ¿O es el salir de los lugares en donde se esconden los placeres pasados?, ¿Será que tenemos que callar el deseo que genera empalmar la rectitud queer?, ¿Podremos abrazar la experiencia de crecimiento que me generas?,

En estos tiempos confiamos en ti, hacemos de tu maestría un devenir. Contigo ya no hay miedo a la muerte, como el viaje al revés de nuestras madres que nos arman entre derechos y privilegios. Si cuatro años sería temporalidad, la muerte no podría hacernos parar. Cuando washona llama a una pausa, tengo la victoria de hacer un jardín. Cuando el deseo de la gente es disidente, wachita es la hermanita simbolizada. Triangulado nos desconectamos, no vincularnos es la oportunidad, otro nombre para tu ordenar. Como el noticiero en lo queer de un no vivir, salir de donde estamos no nos reubica. Sacamos el temor si tienes la simbiosis de tus hermanxs, si quieres estar en casa tenés que quedarte ahí. Y también tenemos que bajarnos de una puta cruz, la ficción es nuestra aliada. Las pedagogías gritan (con)vivencia, vulnerando levemente la trampa de las vidas que importan. ¿Sabes que moviliza de tu noticia? Que llegaste a morir con tu profundidad.

Con tu ojo chungo restauramos la continuidad entre la vida y la muerte como una narrativa dentro de la pedagogía, abrazando su poder cívico y su performatividad. En lugar de simplemente afirmar, cuestionamos los saberes que la pedagogía autoriza para transmitir formas alternativas de (co)existir. Este enfoque confronta

la desconfianza, el pánico y la sospecha de peligrosidad alimentados por el dolor social.

Segunda inspiración: La muerte en las redes de investigaciones-vidas

Las investigaciones-vidas no abordan directamente la temática de la muerte como tal. Sin embargo, las reflexiones sobre las experiencias vividas y la narrativa que nos invitan a realizar, pueden establecerse en un diálogo interesante con la idea de la recursividad entre la vida y la muerte. La vida y la muerte no son eventos separados o secuenciales, sino que forman parte de un ciclo continuo e inseparable. La muerte no precede a la vida, sino que está presente en ella desde el principio. Cada momento de la vida es también un momento de muerte, ya que las células de nuestro cuerpo mueren y se renuevan constantemente. Esta recursividad de la vida y la muerte se refleja en las experiencias que vivimos. Cada experiencia, nos transforma y nos acerca a la muerte de una manera u otra. Sin embargo, estas mismas experiencias también nos permiten aprender, crecer y apreciar la belleza y fragilidad de la vida.

Las investigaciones-vidas, se reconocen en la impermanencia de la vida y la inevitabilidad de la muerte. La muerte no es un final, sino una transformación. Es un paso hacia lo desconocido, pero también una oportunidad para renacer y comenzar de nuevo. Al aceptar la muerte como parte de la vida, podemos vivir con mayor plenitud y autenticidad. La recursividad de la vida y la muerte también tiene implicaciones para la educación. Si la vida y la muerte están constantemente entrelazadas, entonces la educación no puede limitarse a preparar a los estudiantes para una vida futura. La educación debe ayudar a los estudiantes a vivir el presente de manera plena y significativa, aceptando la impermanencia de la vida y la inevitabilidad de la muerte.

Esta perspectiva se opone a la visión tradicional de la muerte como un evento irreversible y concluyente. En el contexto de las investigaciones-vidas, esta idea puede interpretarse como una invitación a reimaginar nuestra relación con la muerte y el tiempo. Al enfocarnos en las experiencias vividas y la narrativa, podemos desafiar la linealidad del tiempo y reconocer la recursividad de la vida y la muerte. Al abrazar estas perspectivas críticas, podemos reimaginar la educación como una fuerza transformadora que fomenta narrativas que afirman la vida, desafía las jerarquías del conocimiento, promueve la empatía y desmantela las estructuras que perpetúan la necropolítica en la educación.

Desde este marco, nos abrimos a explorar (otras) formas posibles de pensar, similar a un "ojo chungo" que expande nuestros horizontes hacia una pedagogía más en sintonía con la vida (post)humana. Al mismo tiempo, reconocemos las dinámicas de poder y la continuidad civilizadora y normalizadora que estas instancias aún promueven, de la cual este texto aún no es completamente inmune. Navegando entre las apropiaciones debidas e indebidas de autores, textos y experiencias, (de)componemos una intención que se vuelve central en lo que consideramos legítimo compartir desde el contexto docente e investigativo doloroso pero enriquecedor que habitamos.

Tercera inspiración: La descomposición como una fantasía de la temporalidad

La idea de la descomposición como una fantasía de la temporalidad sugiere que la muerte no es un final definitivo, sino un proceso de transformación y renacimiento. La descomposición, en este sentido, no es un proceso de desintegración total, sino una oportunidad para el surgimiento de nuevas formas de vida, al mismo tiempo que se genera la desintegración y tampoco como linealidad temporal de la muerte como antesala de la vida o descomposición como antesala de la nueva composición. Las células muertas dan paso a nuevas células, los organismos se descomponen para nutrir el suelo y permitir el crecimiento de nuevas plantas, y las experiencias dolorosas pueden transformarse en aprendizajes y oportunidades de crecimiento. Esta perspectiva también nos invita a cuestionar la idea de la “muerte” como un evento único y definitivo. La muerte no es un momento puntual, sino un proceso continuo que se manifiesta en cada instante de la vida. Cada célula que muere, cada experiencia que termina, es una pequeña muerte que nos acerca a la transformación y al renacimiento. Al aceptar la descomposición como parte natural de la vida, podemos liberarnos de la “fantasía de la temporalidad” que nos limita y nos impide vivir plenamente el presente (Mignolo, 2011). Podemos abrazar la impermanencia de la vida y encontrar significado en cada momento, sin importar cuán efímero o fugaz pueda parecer.

En el ámbito educativo, esta perspectiva puede tener un impacto significativo. Si la muerte no es un final, sino una transformación, entonces la educación no puede limitarse a preparar a los estudiantes para una vida futura, sino para la experiencia del vivir. La educación debe ayudar a los estudiantes a vivir el presente de manera significativa y con sentido, aceptando la impermanencia de la vida y la recursividad de la muerte. La idea de la descomposición como una “fantasía de la temporalidad” nos invita a reimaginar nuestra relación con la muerte, el tiempo y la educación. Al aceptar la recursividad de la vida y la muerte, podemos vivir con mayor plenitud y autenticidad, y transformar la educación en una herramienta para la vida plena.

Las experiencias vinculantes en los distintos contextos hacen que las ideas de cada cual conversen entre sí, chocándose algunas veces como ecos, complementos, extensiones, distancias y cercanías de sentidos de palabras. Constelaciones que constituyen movimientos en cada uno de nosotros como experiencias de creación compartida con la palabra, el gesto, el arte, el cuerpo, la lengua como aprendizajes en unidad. Son el flujo continuo que va entretejiendo la trama de tantos hilos, textos, investigaciones que permiten poner al desnudo los vacíos de aquello que no sabemos, de aquello que se erige en la duda, el asombro y la curiosidad. Si la experiencia investigativa de RIV se configura como experiencia de vida y experiencia en la escuela, ese flujo continuo de aprendizaje, reconoce las descomposiciones de las trayectorias de aprendizajes hacia nuevos mundos posibles. Constelar como experiencia del pensamiento posibilita desestabilizar la certeza que habitamos, pluralizar miradas y reivindicar ignorancias. Somos saberes e ignorancias, también aún-no-saberes: somos eso, aquello y todo lo contrario. La constelación, es metáfora de los modos de ser, estar, habitar y performar en y con los mundos.

La constelación en la educación aparece en nuestra experiencia de investigación-vida en educación como fuerza interna entendida como fuerza común que se manifiesta o se muestra como expresión de las realidades tejidas en lo colectivo: comunidades. Constelar supone sacar afuera en unidad, mientras visualizamos también aquello soterrado que nos aborda, aquello que está contenido como si se tratara de información ya existente en nos-otros: ideas, sentimientos, imaginarios, símbolos y metáforas en reflejos. La experiencia de constelar nos vincula en múltiples planos emocionales, pensantes y sensoriales que nos llevan a experimentar la unidad múltiple, caótica y simbiótica, encontrándonos en nuestras diferencias y deconstruyendo las miradas y prácticas tradicionales educativas que nos separan.

Las investigaciones-vidas pueden ayudarnos a encontrar formas de vivir con la muerte, la que no es alcanzar un final, sino un proceso continuo y recursivo que está ligado con diversas maneras de vida. Al explorar con la muerte a la propia vida, las descomposiciones emergen como fantasías. En el puente entre la vida y la muerte, la pedagogía asume la interconexión de estas experiencias como una parte integral de la vida no temida. Las experiencias personales generan conocimientos que exploran redes de investigaciones-vidas, en las dinámicas de poder y los sesgos incrustados con las prácticas educativas. La ruptura de sus límites técnicos, sistémicos y disciplinarios subrayan la importancia de yuxtaponer la descomposición con las investigaciones-vidas.

La pedagogía tradicional se ha establecido como una disciplina con límites claros y definidos. Desafiar estos límites y ubicar a la pedagogía en un espacio más amplio y fluido (Ramallo, 2020). Conectar la pedagogía con la lucha por la supervivencia (Walsh, 2013).

En muchos contextos académicos se mantiene la hegemonía intelectual como omnipresencia y lugar de superioridad del pensamiento científico, excluyendo saberes constituidos en otros tiempos y comunidades fuera del alcance de la racionalidad moderna. Un ejemplo de la recuperación de la experiencia investigativa compartida es la experimentada entre tres comunidades de Chile, Argentina y Brasil reconocida como Redes de Investigación-Vida (RIV) desmarcada de los tradicionales y rígidos límites de la investigación en educación. En medio de la matriz normalizada del saber y del conocer, caracterizada por el realismo epistémico y la pretensión de la objetiva neutralidad, RIV comparte su praxis académica como movimiento experiencia que no separa la investigación de la vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro). RIV da cuenta de las vivencias de lo íntimo, de lo propio y comunitario, de la presencia de los afectos compartidos, de la erótica que pulsa lo indagativo y el sentido vital subjetivo que se experimenta en común-unidad y que se reconoce como investigación-vida.

La investigación-vida se configura en íntimos procesos dinámicos que indagan y habitan mundos posibles, a través de un ciclo de vivencias, de encuentros que habilitan la escucha, la conversación y la reflexión movidas por la atención hacia la pluralidad que las relaciones investigativas encarnadas nos brindan. Esto lo vivimos a través del sentir de la palabra, el reconocimiento de sentidos y sinsentidos; el silencio compartido y la atención que emerge en la trama del encuentro. Las indagaciones, entonces, constituyen maneras de recuperar y

reconfigurar la escena pedagógica, escuchando desde el cuerpo, reconociendo las sensaciones, sentires y pensares, advirtiendo cómo se pueden entretejer el gesto, la mirada, la palabra y la distancia cercana y/o la cercanía distante del observador que escucha. La indagación que surge de la experiencia de la conversación se vive corporalmente, habitando una territorialidad, una historia y una biografía que nos permiten reconocer la vida mientras indagamos en nuestra educación. La pedagogía no sólo debe enfocarse en la transmisión de conocimientos, sino también en la lucha por la supervivencia en un mundo cada vez más complejo y desafiante.

La ruptura de los límites técnicos, sistémicos y disciplinarios de la pedagogía subraya la importancia de yuxtaponer su descomposición a través investigaciones-vidas en la educación. De hecho, el esfuerzo en estas páginas es indagar la normalización de la necropolítica, que privilegia a ciertos grupos humanos sobre otros en base a la estigmatización, las jerarquías y las desigualdades (Mbembe, 2018). La pedagogía reclama su papel en el puente entre la vida y la muerte, reconociendo la interconexión de estas experiencias. En lugar de simplemente impartir conocimientos establecidos, la pedagogía debe fomentar la investigación crítica sobre las dinámicas de poder y los sesgos incrustados en las prácticas educativas.

La pedagogía posee un gran potencial que se ve limitado por el modelo clásico de ciencia. Al subvertir la investigación narrativa, se puede liberar este potencial y abrir nuevas posibilidades. Descomponer la cientificidad de la pedagogía: Al considerar a la pedagogía como una narrativa, se cuestiona su pretensión de objetividad y verdad absoluta. Desafiar los opuestos binarios: La narrativa permite cuestionar las categorías binarias que tradicionalmente han definido a la pedagogía, como teoría/práctica, conocimiento/experiencia, etc.

Al narrar la pedagogía, se abre la posibilidad de descentrar su identidad disciplinar y redefinir su papel en la sociedad. Al subvertir la investigación narrativa tradicional, se abre la posibilidad de repensar la pedagogía y su papel en la sociedad. La idea de comprender a la pedagogía como una narrativa es particularmente interesante, ya que permite desafiar las categorías tradicionales y abrir nuevas posibilidades para la investigación y la práctica pedagógica. ¿Cómo podemos subvertir la investigación narrativa en educación para que sea más relevante para la lucha por la supervivencia?

El papel crucial de la pedagogía en un mundo marcado por la crisis, las desigualdades y la violencia. A pesar de su importancia, la pedagogía suele ser relegada a un segundo plano en las jerarquías del saber académico. La colonialidad del saber la margina: La autora critica la "colonialidad del saber", que ha devaluado y excluido los conocimientos y saberes de las culturas no occidentales. La pedagogía lucha por un nuevo contrato social: En este contexto de crisis, la pedagogía tiene la responsabilidad de luchar por un nuevo contrato social que sea más justo, equitativo e inclusivo.

Las perspectivas tecnocráticas, sistémicas y disciplinares que predominan en la educación refuerzan las desigualdades y la violencia existentes. La pedagogía se base en una investigación narrativa y una práctica sensible que permita

descomponer las estructuras de poder y crear un mundo más habitable. Las investigaciones-vidas permiten descomponer la subordinación jerárquica: La investigación narrativa permite cuestionar las jerarquías del saber y dar voz a las personas que han sido silenciadas. Recupera una condición amable para (con)vivir: La investigación narrativa puede ayudar a crear un mundo más compasivo y humano. La muerte no es un final, sino un proceso continuo que está ligado a la vida de diversas maneras.

Las Investigaciones-vidas son un enfoque metodológico que utiliza la narrativa y la experiencia personal para generar conocimiento sobre la muerte. La muerte es una parte integral de la vida y no debe ser temida. Las descomposiciones no son un desarmar. Grietas del alma. El cuerpo se anticipa con nuestra vida, con la muerte y la alegría. No hay linealidad entre la vida y la muerte.

Las ideas aquí presentadas se han enriquecido con las experiencias dentro de las redes de investigación-vidas que formamos, también junto al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Junto con el Semillero de Investigación de la Universidad de La Serena y el Grupo Freitas de la Universidad Federal de la ciudad de Río de Janeiro, redes que brindan un terreno fértil para el aprendizaje compartido.

Educar en el umbral: Vida, muerte y comunidad

La vida y la muerte no son opuestos, sino pliegues en una misma trama. No vivimos para luego morir, ni morimos después de haber vivido; habitamos la muerte mientras vivimos y viceversa. No hay separación tajante, sino un flujo constante donde lo que llamamos existencia es, en realidad, una conversación ininterrumpida con lo que fue, lo que es y lo que será.

Desde muchas tradiciones comunitarias, como las afrodescendientes, la muerte no es un punto final, sino una reconfiguración de la presencia. Como señala Restrepo (2020), en su estudio sobre espiritualidad y ancestralidad afrocolombiana, los ancestros siguen habitando el mundo de los vivos, guiando sus caminos, protegiéndolos, sosteniendo el latido de la comunidad a través del recuerdo y los rituales. La comunidad no se compone solo de los cuerpos presentes, sino también de aquellos que, aunque han partido, siguen vibrando en la memoria compartida.

En este sentido, la vida y la muerte, lejos de ser expresiones de dualidad, coexisten en una unidad que nos recuerda que no vivimos como individuos aislados, sino como parte de un entramado más amplio. Vivir y morir no son eventos separados, sino procesos interconectados que nos definen como seres colectivos. En la música funeraria, en los relatos transmitidos de generación en generación y en los ritos de despedida, la memoria se convierte en un puente entre lo visible y lo invisible, entre el ahora y la eternidad.

A partir de esta comprensión, el diálogo cobra un sentido profundo. Más que una simple conversación, es una danza de perspectivas, una respiración compartida

donde el conocimiento se construye desde la escucha y la interconexión. Aferrarnos a una única verdad significa clausurar la posibilidad del encuentro con el otro. En cambio, la indagación nos permite reconocer la riqueza de las múltiples voces que nos habitan y la forma en que cada una aporta una pieza fundamental al entramado de la existencia.

Si la educación ha sido históricamente entendida como una herramienta para el progreso y la preparación para el futuro, hoy el desafío es mayor: educar para la continuidad. Esto implica integrar la memoria, la pérdida y la interdependencia en la construcción del conocimiento, entendiendo que la enseñanza no solo forma sujetos individuales, sino que sostiene comunidades.

Desde las epistemologías integrativas, Luis Porta y María Marta Yedaide (2015) invita a pensar en una educación que no solo instruya, sino que conecte; que no solo transfiera conocimientos, sino que reconozca la sabiduría que habita en la memoria de los pueblos, en sus formas de resistencia y creación. Aprender no es solo un acto individual, sino una práctica colectiva que nos anuda a las generaciones pasadas y futuras, a los que ya no están y a los que vendrán.

Esta mirada desafía la herencia colonial de la pedagogía clásica, que ha buscado separar el conocimiento de la experiencia, privilegiando una supuesta objetividad. Como proponen Fine y Weis (2011), la “composición” del conocimiento debe incluir tanto lo particular como lo estructural, en un movimiento que no impone verdades universales, sino que permite oscilaciones entre lo subjetivo y lo colectivo, entre la voz propia y la memoria de la comunidad.

Educar, entonces, no es sólo preparar para el mañana, sino enseñar a sostener la presencia en la ausencia, a encontrar en la historia la fuerza para imaginar otros futuros. Es comprender que nadie se va del todo cuando el conocimiento sigue vibrando en la comunidad, en su música, en sus relatos, en su memoria viva. Así como las fuerzas de la música de Zurita o la sonrisa del Sur de Klaus, la enseñanza es también una forma de hacer memoria. Y sí, educar es un acto de amor que, como la vida misma, nunca se extingue del todo.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisal
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia: La ética en la política*. Paidós.
- Das, V. (2019). *Texturas de lo ordinario: Ensayos sobre el sufrimiento, la dignidad y la vida cotidiana*. HAU Books.
- Derrida, J. (2011). *La voz y el fenómeno: Introducción al problema del signo en la fenomenología de Husserl*. Fondo de Cultura Económica.
- Fine, M., & Weis, L. (2011). *Critical Bifocality and Circuits of Privilege: Expanding Critical Ethnographic Theory and Design*. Harvard Educational Review.
- Foucault, M. (2015). *Historia de la sexualidad, Vol. 4: Las confesiones de la carne*. Siglo XXI.

- Godoy lenz, R; Ramallo, F y Ribeiro, T (2022) *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. La Serena, Editorial ULS.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Mbembe, A (2018). *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1edições,.
- Mignolo, W (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires; Ediciones del signo-Duke University.
- Muñoz, JE (2019) *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Porta, L y Yedaide, MM (Comp.) (2017) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.
- Ramallo, F (2020) ¿Cuál es el lugar de la pedagogía?: notas para desidentificar su disciplinamiento? *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica Vol 5, Nº14, P.889-899* Restrepo, M. (2020). *Ancestralidad y espiritualidad afrodescendiente en Colombia: Una visión desde la comunidad*. Ediciones Uniandes.
- Walsh, C (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.

Investigaciones-vidas en pandemia: Narrar una tesis inter-biográfica

Pandemic Life-Research: Narrating an Inter-Biographical Thesis

Mariana Paula Martino¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/nep14kh55>

Resumen

La pandemia del coronavirus (covid-19) tuvo un impacto significativo en la educación a nivel mundial ya que nos obligó a una interrupción repentina y masiva en la educación presencial. Como resultado, los educadores y los estudiantes nos vimos obligados a adaptarnos a esta nueva forma distante y virtual. Esto ha sido un gran desafío que presentó oportunidades para la innovación, así como también desigualdades. Nos sumergió en la reflexión sobre la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad, colaboración en torno a la búsqueda del bien común y por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo. La realización de mi tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación surgió a partir de mi experiencia como estudiante universitaria en la que busqué comprender las tramas, sentidos y significados de las experiencias como estudiantes en pandemia. En este sentido, atravesar este contexto como estudiante, me dio la posibilidad de investigar acerca de mis experiencias y la de mis pares desde la investigación-vida.

Palabras clave: Autobiografía, Educación, Investigación narrativa, Inter-biografías, Pandemia

Abstract

The coronavirus (COVID-19) pandemic had a significant impact on education worldwide as it forced a sudden and massive disruption in face-to-face education. As a result, educators and students were forced to adapt to this new distant and virtual form. This has been a great challenge that presented opportunities for innovation, as well as

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y de Humanidades. Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNMdP). Profesora ayudante graduada del departamento de Ciencias de la Educación. Maestra especializada en Educación Inicial y Profesora en jardín maternal (ISFD Nº19). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretaria y miembro de la Red Investigaciones-Vidas (@redinvestigacionesvidas). Correo electrónico: marianamartinounmdp@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2994-3614>

inequalities. It immersed us in reflection on inequity and exclusion, while paradoxically becoming an opportunity to strengthen social relations, guided by feelings of solidarity, collaboration around the search for the common good and by responsibility for the care of the other, as an essential dimension of self-care and survival. The realization of my Bachelor's thesis in Educational Sciences arose from my experience as a university student in which I sought to understand the plots, senses and meanings of the experiences as students in a pandemic. In this sense, going through this context as a student gave me the possibility to investigate my experiences and those of my peers from life-research.

Keywords: Autobiography, Education, Narrative research, Inter-biographies, Pandemic.

Introducción

En la circularidad del tiempo, nuestros Inter-cambios y eróticos parentescos. En los cuatro años que compartimos investigándonos en vida, constelamos una preciada intimidad. Hoy nos toca conversar sobre nuestro nuevo proyecto. Hoy soy doctoranda en Ciencias Sociales y junto a quien me guió en el proceso de esta tesis que compartimos, queremos estudiar los procesos de re apropiaciones de las desvalorizaciones que recibimos y que realizamos en la academia a partir de la investigación vida. Francisco Ramallo es quien me acompañó y me sigue acompañando en mis pasos por la academia. Hace tiempo que juntos compartimos experiencias y vivencias profesionales y personales y al decir de Fran soy su colaboradora burocrática. Juntos presentamos la primera tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, transbordando un pesado y fosilizado pasado. En sus palabras, “una estudiosa incansable y entusiasta de hacer(se) lugar en un ambiente en que queremos que nadie quede atrás”. Volver a encontrarnos es ...escuchar, conversar y constelar. Juntos proponemos entonces, una autoetnografía con la intención de indagar los procesos de reapropiaciones de las desjerarquizaciones que recibimos al socializar nuestras prácticas dentro de la academia. Una autoetnografía y autobiografía desde investigaciones-vidas. De modo tal que la recuperación de las experiencias nos cobija entre los rígidos límites que separan la investigación de la vida, en la matriz normalizada del saber y del conocer, caracterizada por el realismo epistémico y la pretensión de objetividad. En su comprensión epistémica profundiza una en la que las experiencias son tan importantes como los datos en la investigación.

El 9 de junio de 2023 defendí mi Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación post/pandémica La utopía queer nos persigue. En aquella, nuestra tesis compartida, quedaron impresos los aportes de y para una investigación-vida, mientras narró mi experiencia de ser estudiante post/pandémica. Esa narrativa autobiográfica devino interbiográfica y es por ello que de allí su título: “Narrar(nos) desde las (inter)biografías: Investigaciones-vidas en la Licenciatura en Ciencias de la Educación post/pandémica”. Una narrativa en la que se entrecruzaron indivisiblemente narrativas propias y ajenas. Las intimidades, afectividades y corporalidades narradas por los/as estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación colaboraron en la comprensión de este contexto de pandemia, donde se apreciaron las historias personales que ayudaron a identificarnos como investigadores inmersos en una vivencia sensorial, con el fin de comprender las conexiones potenciales. La autobiografía, la investigación y la vida

combinaron la experiencia vivida, la narrativa personal como investigadora y la de los otros, lo que nos permitió comprender más profundamente esta investigación desde las interbiografías (Ramallo y Martino, 2022). Esta investigación fue una exploración de la vida, atravesada por experiencias personales y ajenas, narrada desde mi perspectiva, con mi voz y mi historia. A partir de mi propia experiencia, relaté las vivencias de muchos que sintieron la necesidad de expresar lo que esta pandemia implacable nos quitó, nos dejó y también nos ofreció. Mi objetivo fue mostrar diversas perspectivas sobre este virus, como investigadora desde la investigación narrativa y autobiográfica, entrelazadas con fragmentos autoetnográficos y con cada una de las experiencias vividas en los distintos entornos que recorrí durante mi Licenciatura. Narrar esta investigación, de una manera espontánea o como refieren mis directores como investigación-vida, una experiencia indivisible en nuestra existencia (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022), dio cuenta de que “Somos investigación y la investigación nos es” (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022; 14).

Inter-biografías

En 2019 como un intento de redirigir mi vida, me animé y me desafié a cursar la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. No sabía exactamente por qué, pero sentía que era lo que quería hacer. Estudiar esta carrera universitaria me sacó de mi zona de confort, desafiando el lugar que creía habitar. Era un momento en el que necesitaba un cambio en mi vida, y el dolor se convirtió en la superación de obstáculos que la desconexión con mi ser educadora parecía imponer. La universidad pública me atravesó, ese devenir de la primera promoción o ese hacer-se con es donde configuramos nuestros mundos a partir de relatos que buscan otras historias para narrarse (Haraway 2019). La historia que narré es mi investigación-vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). Una vida que me convocó a narrarme en común-unidad, con afectos que desbordan mi piel, la erizan en su continuidad ambiental y llenan de lágrimas a mis ojos mientras riegan a la humanidad que quiero sembrar.

Para mí, sembrar significó narrar, un proceso orgánico y vivo a través de esta investigación personal. Ninguna planta ni árbol crece de un día para el otro, es por ello que los tiempos que recogí no son rectos (Ramallo, 2020). Desde la potencia que me provocó la investigación narrativa, afectando las historias en las que me narré con mis formas íntimas y propias (Porta y Ramallo, 2020), valorizando y resignificando lenguajes posibles, conté mi propia historia para conmover y sensibilizar a quienes se reflejan en mí. Fueron historias enlazadas con otras. Me mostré y me dejé ver y a través de mis palabras escritas donde me mostré profunda y abiertamente. Fui en busca de esos brotes que apenas comenzaban a asomar, me sentí reflejada en los sentimientos de esos otros, que eran espejos de mí y de mis miedos pasados, de dolores a flor de piel que invadieron mi cuerpo, dejando salir todo aquello que mantuve oculto durante el tiempo pasado. Esos brotes que renacieron con tanta fuerza son los que me dejaron ser yo otra vez, metáfora que se recrean con las investigaciones-vidas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022).

Los silencios y las horas a solas conmigo misma fortalecieron la raíz que arraigó esta tesis a la tierra. En esos momentos, fui todos esos reflejos que veía en los demás. La voz de Audre Lorde (2016) me decía que poseemos una maravillosa provisión de creatividad y fuerza, de emociones y sentimientos que provienen de una pausa reflexiva

o de un punto de resistencia. Muchas veces me resistí a verme, me oculté detrás de mí misma mientras sufría por viejos anhelos, pero al narrarme saboreé nuevas posibilidades. Esta tesis se llenó de reflexiones, sueños y nuevas oportunidades que yo misma hice aparecer porque aprendí a quererme, a resignificarme, a valorarme, desde entonces, fui una potente creadora. En esa destilación de la experiencia, de la que brota la auténtica poesía, los conceptos caían como los sentimientos dan ideas al entendimiento (Lorde, 2016). Me sentí poesía, emanando sentimientos, me narré, me sumergí en mi interior y renací en esta persona que soy hoy despojándome de todo aquello que no me hacía ni me hace bien. Fue una descomposición de mi propia vida a través de relatar las distintas voces, reflejos expandidos, un entrecruzamiento texturado, vivencial e indiscernible. Habitar este camino fue imprescindible para hacer de la educación un arte, uno que representara y expandiera la multiplicidad de lenguajes que se aventuran en las nuevas miradas de la investigación (Groys, 2014). Tocar la fibra de lo más íntimo, el dolor y el placer hizo visible lo invisible de mi historia, de mis relatos, de mi experiencia sensible y viva, en un mar de emociones que invadieron mi cuerpo, sumergiéndome en las más diversas sensaciones. Plantar esas semillas para que esos brotes se expandieran, implicó la técnica de ser la autora de mi propia narrativa, habitando la educación de manera performativa para transformarla a través de lenguajes simpoéticos (Haraway, 2019) y donde la experiencia y las vivencias abrieran los caminos para descomponer la educación y la investigación desde la experiencia.

Después de iniciar mi trayecto en la universidad, cuando nos enfrentamos a la llegada repentina de la pandemia, surgieron interrogantes cotidianos sobre cómo seguir adelante, cómo mantenernos unidos cuando el contacto físico ya no era una opción, Y me pregunté ¿qué significado tenía la educación en este nuevo contexto. En medio de lo inimaginable, la perseverancia y la solidaridad se convirtieron en nuestros pilares, manteniendo viva nuestra comunidad. Esta investigación buscó capturar las reflexiones y vivencias que la pandemia y su posterior impacto dejaron en mí, desafiando la estructura tradicional de la educación, la investigación y la acción. Me sumergí en fragmentos de mi propia historia, utilizando experiencias personales como herramientas para explorar estos tiempos turbulentos de manera más profunda. Reconectar con mi pasado y compartir estas experiencias con otros se convirtió en una parte fundamental de mi proceso de crecimiento y comprensión. Me di cuenta de que aquel período estuvo lleno de sobresaltos, tropezones alterados, confusiones desordenadas y alborotos inquietantes. Narrativas que desafían la realidad y nos invitan a ser comprendidos, ocurriendo en un tiempo que desafía la linealidad convencional, el pasado y el allí (Muñoz, 2020) de un tiempo que todavía no había llegado.

Mi narración requería tiempo, un tiempo al que tenía que volver. Un tiempo en el que tenía que adentrarme para poder relatar mi historia. Quizás era un presente arraigado en ese pasado, anhelando un futuro utópico donde pudiera habitar y descubrir espacios con múltiples realidades incómodas que se entrelazaban con el otro, en una convivencia continua para explorar alternativas y generar movimientos en las formas de producir conocimiento. En este sentido, la posibilidad de comenzar a mirar y vivir de manera creativa, fuera de las normas, me movía en un tiempo de cambio, de empezar a ser indisciplinada y rebelde para des-ordenar-me en esa búsqueda al estilo de Jack Halberstam (2011).

Promover una mirada no recta, según Muñoz (2020), apostaba a escapar de ese pantano normalizado del presente para poder pensar en un futuro de emancipación. En este sentido, mirar la educación como una experiencia que podía ser vivida, reconocer cuál era el tipo de intervención que el saber producía con los relatos del pasado en la educación (Ramallo 2018). Sentir que a partir de historias entrecruzadas podíamos ser atravesados y abrazados por esos saberes inestables que marcaban esos tiempos de cambio y transformación, deseaba ir más allá y explorar nuevas formas de vivir y sentir la educación. Ser irreverente si se quería e ir por ese sentido que se quería, con una baja teoría (Halberstam 2011), una forma blanda de teorizar alternativas dentro de una zona no disciplinada del saber.

Mi deseo fue habitar una investigación-vida desde lo que nos afectaba y éramos afectados, desde la resistencia que potenciaba espacios para provocar transformaciones en el modo de hacer, pensar y sentir la educación. Una práctica sensible que permitía entramarnos y ser atravesados por los otros y ellos que era hecho por nosotros. Aprovechar ese tiempo inquietante para repensar la educación, fue el desafío de mi propia pandemia. Deambular por lo imprevisto, era hacer de mí un sujeto provocador de esta nueva pedagogía (Halberstam 2011) y poder mirar a la educación, no como un objeto que se estudiaba desde fuera sino como una experiencia que se miraba desde adentro.

El género autobiográfico surge de un cambio significativo en la forma en que las ciencias sociales abordan el conocimiento, otorgando mayor credibilidad a las experiencias individuales. La autoetnografía, se ha convertido en una metodología en la que los investigadores, encuentran en la escritura una forma de aprender tanto sobre sí mismos como sobre el tema de su investigación (Benard Calva, 2018). Esta tesis exploró la construcción de la condición autobiográfica en la investigación social, específicamente en el ámbito educativo, a través de las experiencias de los estudiantes durante y después de la pandemia. Se enfocó en narrativas, performances y enfoques autobiográficos del conocimiento, que permitieron una comprensión desde una posición de investigadora arraigada en la experiencia personal y espiritual (Hooks, 2021). Utilizando relatos autoetnográficos de mi propia experiencia, especialmente como estudiante en un contexto de aislamiento, busqué investigar la experiencia de ser estudiante en tiempos de pandemia desde una perspectiva íntima y afectiva.

Re-construyendo-me en la intimidad

La intimidad y su potencia intersubjetiva en la construcción biográfica, requiere de un ejercicio de co-operación y de pasaje entre lo privado, lo íntimo y lo público que actúan como cadena de significantes que dan sentido a la expansión biográfica (Porta, 2021). Esta línea de perfeccionamiento y formación se inscribe en el marco del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, del que formo parte y que brindó importantes categorías respecto de la descomposición del campo pedagógico, los pasajes sensibles, las corporeidades y el arte de representación.

Mi formación sobre los diversos enfoques de interpretación en la investigación se basa en la experiencia sensorial del terreno, que sugiere la utilización de una variedad de

herramientas como entrevistas, autoetnografías, fotografías y expresiones artísticas. Además, se fundamenta en la diversidad de temas referentes al ámbito educativo, lo que enriquece el enfoque metodológico y narrativo. La autobiografía había encontrado un contexto idóneo en la transformación de las tendencias intelectuales en las ciencias sociales, las cuales habían puesto más énfasis en los relatos que en las construcciones sistemáticas, en los casos singulares más que en las estadísticas, en las biografías más que en las monografías, en las descripciones más que en los análisis. Comprendiendo la escritura autobiográfica como un acto público de interpretación cultural y no tanto como un acto privado de escritura, resultaba necesario revitalizar su potencia entre la esfera privada y la pública, la memoria individual y colectiva, la identidad y la alteridad.

El objetivo fue comprender las tramas, los sentidos y significados de las experiencias de estudiantes en pandemia/postpandemia desde el estudio de la condición autobiográfica en la investigación. Esta tesis se enmarcó en cuatro capítulos, que devienen de sus diferentes momentos de interpretación para comprender las experiencias de ser estudiantes en pandemia/postpandemia. El primer capítulo, titulado *“Investigaciones (inter)biografías”*, surgió de la necesidad de narrar mi experiencia dentro de la performatividad de una intimidad colectiva, la cual actúa como un marco conceptual para los modos de investigar en la educación basados en experiencias propias y de los estudiantes durante la pandemia y la postpandemia, en el contexto específico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Son relatos narrados con mi voz, donde se entrelazan con las voces de aquellos que vivieron este momento, este tiempo impertinente de pandemia, y cómo esos relatos y experiencias me afectaron.

Posteriormente el segundo capítulo, titulado *“(Im)posibilidades íntimas”*, expliqué el marco metodológico de esta investigación y las maneras en que legitimo la práctica y el ser investigación. La autobiografía y la autoetnografía se combinan para generar relatos íntimos, personales y colectivos sobre la virtualidad, el distanciamiento y la inmovilidad de nuestros cuerpos ante las restricciones impuestas. También comparto mis sentimientos al atravesar esos entornos, interactuando con diversas investigaciones. El tercer capítulo, titulado *“Viralizar nuestras coronas”*, se centra en contextualizar el periodo de la pandemia y la postpandemia. En este capítulo, analicé las dimensiones sociales, afectivas y corporales, así como mi experiencia como estudiante, recuperando relatos biográficos y autobiográficos, narrativas y experiencias personales. A través de mi voz, también reflejo las vivencias de quienes atravesaron este tiempo convulsionado y revolucionado, tomando en cuenta la propuesta que Luis Porta y Francisco Ramallo (2021) quienes profundizaron en este inédito contexto. En el cuarto capítulo, titulado *“Virtualidades con(tra)interpretadas”*, intenté reinterpretar al estilo de Susan Sontag (1984) el realismo del virus para transformar su dolor social. Analizo las categorías emergentes que explican la construcción de la condición autobiográfica en esta investigación, lo que me permite descomponer las torsiones ontológicas y epistemológicas del campo pedagógico (Ramallo y Porta, 2021). Las conclusiones llevan el título de *“Desplazamientos en ambientes con la educación post/pandémica”*, ya que se centran en lo que experimentamos, sentimos y aprendimos durante este periodo. Teniendo en cuenta la utopía queer de Muñoz (2020), planteo una pregunta fundamental: ¿Qué oportunidades nos brindó la pandemia para construir una educación más sensible?

Investigaciones-vidas

Al problematizar las condiciones que alteraron las experiencias pedagógicas durante la pandemia/postpandemia, aludiendo a modos de reconocer lo biográfico por fuera de los límites del sujeto autónomo y estable de la modernidad, comenzamos a hablar de *inter-biografías* (Martino y Ramallo, 2022). Esta categoría, que fue construida durante esta misma investigación, me permitió considerar las experiencias individuales más allá de la agencia personal, en su dimensión comunitaria y en la interdependencia de nuestras pieles. Al compartir las premisas epistémicas del Grupo de Extensión Pedagogía y su entrecruzamiento con el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se destacó la potencia de los ambientes que habitamos como una crítica punzante a la noción individual que suele prevalecer en lo autobiográfico. Las prácticas performáticas valoraron el cuerpo y los modos afectados de producir conocimientos en la inmediatez de los territorios que habitamos (Ramallo, 2020; Porta, 2021). Propusimos esta categoría en una inquietud acerca del pensar en las biografías entrecruzadas como un entramado de subjetividades. La narrativa en mi vida es algo que me provoca y que hace renacer en mí el deseo de transformar mi propia vivencia. Nos ayuda a recorrer y repensar-nos, experimentar posiciones desde las historias que deseamos que des-marcar (Ramallo y Porta 2020), historias propias, compartidas, escuchadas, leídas, sentidas que nos afecten, con muevan y desnudan en nuestros propios fragmentos vitales (Passeggi 2010). Nos atrevemos a tejer y destejer esos hilos que nos unen para construir., resignificar y descomponer narrativas, para descubrir que en cierto momento se entrelazan abriendo nuevos espacios de posibilidad y afectar nuestra propia erótica de conocer, ser y saber. La investigación narrativa en educación constituye un campo de reflexión que desde el espacio biográfico posibilita transformar cada experiencia, reconociéndola como algo vital, como un campo en expansión que nos conduce a sentir una transformación en los territorios que habitamos (Porta, 2021).

Al respecto cada historia de vida, la de los otros, la propia, cada experiencia y vivencia comienzan a tener sentido cuando logramos reflexionar sobre ellas. Por ello, a través de la escritura, siendo protagonistas de nuestra propia historia, encontramos otras que se entrecruzan y por las que nos sentimos interpelados.

La investigación narrativa y autobiográfica nos ayuda a recorrer y repensar nuestras historias de vida y en cómo se conectan con la de los otros. En palabras de Ramallo y Porta (2020) es movernos en el borde de lo posible y experimentar otras posiciones desde las historias que deseamos que des-marcar. Al decir de Larrosa citado en Passeggi (2010), somos la historia que fluye de nuestras vidas, en respuesta a nuestras experiencias. Escribir mi historia, ser autora de mi propia narrativa, sentipensar, senticrear me llevan a habitar otros espacios donde la experiencia y las vivencias son la apertura a nuevos caminos para la transformación de la educación y la investigación. Mi propia voz y de los otros mediante los relatos e historias de vida, invitan a reflexionar acerca de la educación, en palabras de Contreras (2016), vivir la educación y compartir narrativamente nuestra experiencia educativa es un acto sensible, de aprendizaje y formación. La narrativa como experiencia puede transformar la vida. Narrar y narrar-nos nos permite tomar voz de lo que somos, y es también una forma de estar en el

mundo. Es una manera de comprender que hay algo que contar en relación a lo que vivimos (Contreras,2016).

Cuando hablamos de investigaciones- vidas hablamos de común-unidad, hablamos de aquello que se vive y que se comparte, que se siente en lo común, que se transita con otros, que produce movimientos del yo y desplazamientos de la estabilidad, hablamos de lo que nos hace ser investigación. Reconocer-nos en y con el otro, encontrarnos y conectarnos para vivir experiencias sensibles y movilizadoras. Es sentir en el cuerpo, y en la piel, de aquello que nos sucede con la experiencia nos hace hablar lenguajes que habitan diferentes territorios, sintiéndonos semillas de la escucha, la conversación y la constelación (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). En este sentido, la existencia de afectos comunes, el erotismo palpitante de la investigación y el sentido subjetivo de la vida vivida en una unidad común, es lo que reconocemos como Investigación-vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022; 17).

La investigación-vida está configurada por procesos dinámicos que exploran y pueblan mundos posibles a través de experiencias que permiten íntimamente escuchar, conversar y constelar. Nuestra propia historia y biografía nos ayudan a reconocer la vida mientras exploramos nuestra educación en estos tres conceptos analíticos. Estos conceptos surgen como momentos que se integran y entraman, afectos y cuerpos para valorar las voces de quienes estamos dentro del campo de la investigación en educación para poder ir al encuentro, experimentar ambientes de aprendizajes y aprender como gesto de investigación compartida. Asimismo, crear un colectivo de indagación que revalorice las autobiografías y las posibilidades de la performatividad recupera a nuestros cuerpos-saberes, con todos sus colores, sus metáforas y sus disidencias (Salduondo y Etchecoin, 2022).

En cada una de las experiencias de investigación -vida nadie se va de la misma manera o forma en la que llega. Al conectar con otros hacemos que esa experiencia nos deje algo aquel otro que pasó por ese momento en nuestra vida. Palabras que resuenan, experiencias que nos reflejan algo de nuestra vida en la que encontramos un punto en común. Y qué mejor que hacer de nuestra propia vida y de nuestra experiencia, un relato donde podamos volver a mirarnos, recorrer cada pequeño recuerdo y volver a traer esas sensaciones, al decir de Tiago Ribeiro (2020) “Vivir es una actividad artística sobre ti mismo”.

Narrando-me en la Academia

Los registros en mis redes sociales fueron uno de los dispositivos de Investigación que utilicé para esta tesis. En ellos encuentro retazos de mi historia y de experiencia durante mi recorrido en la Licenciatura. En el 2019, tras atravesar numerosas experiencias personales, llegué a la conclusión de que era el momento adecuado para retomar mis estudios. Sentí la urgencia de crecer tanto a nivel personal como profesional. Me cuestioné repetidamente si sería capaz de hacer una carrera universitaria, dado que, desde que me gradué como docente, solo había realizado cursos que, siendo honesta, apenas aportaron a mi currículum. La mayor parte de mi aprendizaje provino de la experiencia misma, donde mis ojos fueron capaces de percibir lo que a menudo queda oculto o se prefiere ignorar en la interdependencia.

Durante mi primer año de universidad, tuve la oportunidad de encontrarme con muchas personas que compartían mi deseo de generar un cambio tanto en sus vidas como en la sociedad a través de la educación. Entre aquellos que contribuyeron a transformar mi perspectiva sobre la educación, a abrir mis ojos y liberarme de las estructuras que arrastraba de mi experiencia escolar, se encuentran los profesores a los que siempre estoy agradecido. Este proceso se inició al comienzo de mi carrera, cuando me brindaron la oportunidad de definir mi propia visión sobre la educación y comenzar a cuestionar mi experiencia previa en este ámbito. A partir de entonces, me permití cuestionar las certezas que había acumulado a lo largo de mi vida. Creo que fue a través de esos cuestionamientos que comencé a encontrar el propósito que deseaba otorgarle a la educación.

En el ámbito de la educación, surgen resistencias a los nuevos movimientos y cambios que impactan críticamente ese espacio de transmisión de conocimientos. Estas resistencias buscan evitar que se rompan las estructuras existentes para que dicho espacio, tradicionalmente dedicado a la naturalización del saber, sea reemplazado por una producción significativa. Esta resistencia está relacionada con el temor a abandonar el lugar naturalizado en el que nos encontramos. Creo y me atrevo a decir que de esto se trata, de poder hacer lugar a otros conocimientos, a otras formas de pensar ver, sentir, vivir la educación, de revolucionar todo aquello que siempre estuvo estable para deshacer lo educativo. Tramar una intensidad y un deseo colectivo por esos modos nuevos de conocer y habitar. Todo aquello que nos incomode, que nos desestabilice, que nos perturbe será la manera que nuestro ser comience a comprender, a con-mover y a con-vivir con aquellas tensiones e incomodidades que existen entre la razón y las emociones y dejarnos afectar por ellas.

A partir de esas tensiones podemos descubrir nuevos modos de producción del conocimiento que vienen de la mano de estas nuevas teorías y pedagogías tan rechazadas de alguna manera por no pertenecer a lo convencional, a lo normalizado y a lo siempre tan lineal de la educación. En otras palabras, más conocimiento rebelde, más preguntas y menos respuestas, así lo propone Halberstam (2011). En este nuevo contexto educativo que vivimos debido a la pandemia que afectó a nivel mundial, surgió esta investigación. La educación experimentó un cambio inesperado. Los estudiantes de todos los niveles, al igual que los docentes, tuvieron que quedarse en casa, quedando todo en pausa. La pandemia emergió en medio de un proceso de replanteamiento educativo, complicando aún más la situación con la emergencia sanitaria. Esta fue una nueva forma de pensar sobre la existencia humana, la fragilidad de la vida misma, amenazada por la aparición de un virus que transformó a la humanidad.

Me tocó como estudiante vivir este momento con una nueva forma de aprender en una circunstancia y en un contexto que nadie preveía. Así pues, no quedó otra manera de avanzar en mi carrera sin tomar como obstáculo lo que sucedía. Siempre y en todos los momentos de la vida aprendemos y creo que este fue uno de esos, fue un gran desafío que tuvimos que enfrentar. Me levantaba todos los días pensando cuándo sería el fin de esto. Siempre optimista, creía que poco era lo que faltaba. De algo estaba segura que íbamos a contarlo como una parte de nuestra historia recordando siempre lo que sucedió en y para cada uno de nosotros y como esta pandemia ressignifica nuestra forma de vivir en aquello que se empezaba a escuchar como la nueva normalidad.

En la academia como lugar que habito, de la que formo parte desde el 2019, participé de estos encuentros y seminarios que fueron los que me hicieron comprender que la investigación-vida es una invitación a sentir y vivir la educación como parte de la vida, es un proceso de investigación que enriquece la experiencia y da la oportunidad de investigar de una manera diferente. Me y nos permitieron como comunidad aprender y reconocer las experiencias de otros a través de historias auto biográficas, de formación de identidad, contadas a través de registros etnográficos íntimos y narrativas entrecruzadas. Me permitieron apreciar la investigación como algo vivo, lleno de reflexión y me mostró la investigación como parte de una comunidad y como forma de habitar la educación (Martino,2022).

Esta red de investigación “enlaza las vivencias de lo íntimo, de lo propio, de la presencia de los afectos, de la erótica y el sentido vital subjetivo que se experimenta en lo que reconocemos como investigación-vidas” (Godoy Lenz, Ribeiro y Ramallo,2022). Habitamos territorios y somos habitados por esos territorios. Habitamos comunidades y somos habitados por ellas. En esta experiencia más allá de la universidad nos expandimos a los diferentes territorios, organizamos talleres y seminarios abiertos a toda la comunidad, que promocionamos en las redes sociales. En cada encuentro de esta común- unidad reconocemos que la educación y la investigación con-viven en unión perfecta con la vida. Pensamos y habitamos la pedagogía no solo desde lo intelectual sino desde lo corporal, desde lo afectivo y a través de los diferentes lenguajes. Eso nos permite re-descubrir-nos dentro de cada uno de los territorios y sentir en el transitar que aquello que nos atraviesa está conectado a las experiencias sentidas, de creación comunitaria y de aprendizaje donde la escucha no solo con la palabra sino con el cuerpo. A través de diferentes lenguajes, construimos conocimiento no solo desde lo intelectual sino desde lo corporal y lo afectivo estando en contacto con otros. En estos encuentros, escuchar, conversar y constelar nos desplazan a mundos posibles a través de vivencias que habilitan la investigación. Son momentos que nos entraman. La investigación-vida tiene que ver con un tipo de investigación que no sólo toma consciencia de la vitalidad, sino que además habilita la voz, el cuerpo, la vida de uno/as misma en conexión con la vida de los/as demás sin la necesidad de deshabilitar sino más bien en la búsqueda del bien común en común unidad. Habilitar una posibilidad de escucha, conversación y constelación que se da de modos que sólo pueden darse si estamos dispuestos a que esa experiencia ocurra.

En el transcurso de esta investigación valoré lo personal, lo comunitario y lo educativo como aspectos trascendentes en mi experiencia como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta reflexión, centrada en los tiempos de pandemia y postpandemia, me impulsó a contar una historia que abarca vivencias, sentimientos y emociones. Fue un despertar entre la pandemia y la postpandemia que transformó mis propias estructuras profundamente arraigadas y me hizo reimaginar mi educación. Se entrelazaron historias que muestran tanto lo común como lo diferente, compartiendo algunas coordenadas recientes y urgentes sobre el significado de la investigación autobiográfica en la educación. Podría decir que construí esta tesis desde el fondo de mi corazón, aunque también reconozco que es una escritura destinada a otros, una historia que sentí la necesidad de compartir y autorizar como investigación. Me gustaría educación desde el encuentro, desde la mirada y desde las diferentes voces. Las historias y los relatos nos permitieron descubrir e interpretar ciertos eventos o situaciones vividas, así como inferir motivos, creencias, valores, expectativas e

intenciones. Repensar la educación desde esta perspectiva narrativa y explorar la investigación autobiográfica, en mi opinión, resignifica y transforma las vivencias y experiencias en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Esto implica repensar la pedagogía a través de nuestros propios relatos, enriqueciéndonos mutuamente, sumergiéndonos en la investigación no como observadores, sino como participantes activos de la experiencia, y adoptando una visión crítica de la educación para poder lograr una transformación. La investigación narrativa y autobiográfica en educación, reflexionando sobre nuestras propias vivencias y las de los demás, transforma las experiencias y nos trans-forma. Trasladar una experiencia con y a partir de los otros hace visible lo que esta pandemia nos ha dejado en términos (inter)biográficos, a través de nuestras prácticas y des-composiciones. A partir de esta experiencia narrada nuestra indagación consiste en advertir sobre la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia posición en la investigación social.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Z., Porta, L y Yedaide, M (2012) “Pasión por enseñar. Emociones y Afectos de profesores universitarios memorables”. Revista Científica Alternativas, Espacio Pedagógico.

Universidad Nacional de San Luis. No. 64,65. Pp-117-134.

Arfuch, L (2018) La vida narrada. Memoria, subjetividad y política. Villa María, Eduvim

Bénard Calva, S. M. (2019). Autoetnografía: Una metodología cualitativa. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Berardi, F (2019) Futurabilidad: La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad. Buenos Aires: Caja Negra.

Britzman, D (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación, Mar del Plata, año 7, n. 9, p. 13-34, 2016.

Contreras J. (2016) Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15- 40.

Crego, Ramallo y Yedaide (2021) “Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto) etnografía en educación” Revista Argentina de

Investigación Narrativa No1, pp.237-249

Estifque (2022) No leas tan recto: el cuerpo lo sabe y camina en dirección al sabor. En Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro. Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar, constelar. La Serena, ULS.

Fraga, E (2022) El retorno de los cuerpos aburridos. Revista Crisis S/N, sin pp. <https://revistacrisis.com.ar/revista>

Gaggini, P. (2021). (Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes. Revista

Entramados Vol. 8, N°9. Pp. 139-145.

Godoy Lenz, R (2021). Lo que nos interesa, aprendemos e imaginamos. Voces de la niñez en

pandemia. Revista de Educación 24.1, Pp. 103-126.

Godoy Lenz, R; Ramallo F; Ribeiro, T (2022). Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar, constelar. La Serena, UNL

Grimson, A., & Schulz, J. S. (2022). Pensar el futuro en contexto de pandemia y crisis mundial. Los desafíos de la prospectiva en tiempos de covid-19. La Plata, UNLP.

Halberstam, J (2011) El arte queer del fracaso. Madrid, Egales.

Haraway, D (2019) Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno. Bilbao, Consonni.

hooks, b (2021). Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad. Buenos Aires, Capitán Swing.

Lorde, A (2016). “La poesía no es un lujo” en su Lo erótico como poder y otros ensayos. Córdoba, Bocavulvaria Ediciones.

Maggio, M (2021) Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias. Paidós, Editorial Paidós.

Martino, M. (2020). Estudiante en tiempos de pandemia: Una narrativa autobiográfica para expandir sentidos con la educación. Revista de Educación, (21.2), pp. 191-201.

Martino, M. (2021). Descontracturar la pedagogía en tiempos provocadores: Apropósito de la investigación (auto)biográfica y los futuros posibles en educación”. En Revista Entramados: Educación y sociedad. Vol. 8, N° 9, pp. 147-154.

Muñoz, J (2020) Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa. Buenos Aires, Caja Negra.

Porta, L (2021) Seis interludios autobiográfico, Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. Praxis educativa, Vol. 25, No 1, pp. 1-14.

Porta, L y Aguirre, J (2019) “Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad”, en: Revista Faces. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UNMDP. Año 25 no 53. pp. 71-94.

Porta, L; Aguirre, J y Ramallo, F (2018) “La expansión (auto)biográfica. Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación cualitativa”, en: Revista Interterritorios. Volumen 4, n. 7. Pp 164-183.

Porta, L y Yedaide, MM (2017) Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, EUEM..

Ramallo, F (2018) ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia

del bachillerato argentino. Revista Palobra No18, 234-247.

-
- Ramallo, F (2019) “Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores” *Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.*
- Ramallo, F., & Blanco, C. V. (2022). Saberes blandos, plasticidad social y eróticas cuir en la Universidad: Narrando experiencias con la Maestría en Plastilina e Investigaciones- Vidas en Educación. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación* No10, Pp. 115-128.
- Ramallo, F, Boxer, M y Porta, L (2019) “Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis Educativa* Vol. 23 No3, pp- 1-13.
- Ramallo, F y Martino, M. (2022). Viralizar las (inter) biografías: desplazamientos ambientales en la educación (post) pandémica. *Communitas* No6(Vol. 13), Pp. 295-305.
- Ramallo, F., & Porta, L. G. (2021) “Virus a nuestras coronas:(Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la (s) pedagogía (s) y las vidas posibles” En: Chahub, T y Da Silva Ribeiro, T. *Reflexões de um mundo em pandemia - Educação, comunicação e acessibilidade.* Río de Janeiro, Ayvu.
- Ribeiro, T (2020). Carta mínima para investigadores minúsculos/Minimun charter for minuscule investigator. *Revista de Educación* No21, Vol 2),Pp. 99-112.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro.* Buenos Aires Ministerio de Educación y Tecnología de la República Argentina.
- Sontag, S (1984) *Contra la interpretación y otros ensayos.* Barcelona, Debolsillo.
- Walsh, C. (2014) “Pedagogías coloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala” en, *Entramados. Educación y Sociedad.* Año 1, No1- Pp. 17-31.
- Yedaide, MM , Álvarez, Z, y Porta, L (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política, en *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), Pp. 27-35.
- Yáñez González, G. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias.* Buenos Aires, ASPO.

Sutiles metamorfosis: La autobiografía como conversación sensible en las ciencias sociales

Subtle Metamorphoses: Autobiography as a Sensitive Conversation in the Social Sciences

Claudia Blanco¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/pqs39e3nq>

Resumen

Este artículo explora la escritura autobiográfica como un catalizador de sutiles metamorfosis en la práctica científica. A través de un análisis detallado de mi experiencia y de casos de estudio desarrollados en mi tesis de grado, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Mediante las narrativas biográficas se pretende identificar las alteraciones que esta propuesta generó en los modos más tradicionales de habitar la universidad. Esta experiencia se presenta como una oportunidad para valorar los “saberes blandos” desprestigiados en la jerarquía epistémica universitaria. El propósito es demostrar cómo este ejercicio reflexivo permite a lxs² investigadores conectar con sus experiencias personales, valores y creencias y enriquecer así, su comprensión de los fenómenos científicos. Al convertir la autobiografía en una herramienta de investigación, se abren nuevas posibilidades para desarrollar una ciencia más humana, sensible y contextualizada.

Palabras clave: Autobiografía; Educación; Investigación narrativa; Saberes blandos.

Abstract

This article explores autobiographical writing as a catalyst for subtle metamorphoses in scientific practice. Through a detailed analysis of my experience and case studies developed in the degree thesis, at the Faculty of Humanities of the UNMDP. Through the biographical narratives, the aim is to identify the alterations that this proposal generated in the more traditional ways of inhabiting the university. This experience is presented as an opportunity to value the “soft knowledge” discredited in the university epistemic hierarchy. The purpose is to demonstrate how this reflective exercise allows researchers to connect with their personal experiences, values and beliefs and thus enrich their

¹ Profesora de nivel inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeñó por más de tres décadas como docente de nivel inicial, es doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Mar del Plata donde realiza una investigación con niñxs. Forma parte del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de Descomposiciones.lab. Correo electrónico: claudiablanco1362@gmail.com

² Haré uso de la “x” como forma de lenguaje inclusivo. a Ley 26.485 los artículos 2 y 7.

understanding of scientific phenomena. By turning autobiography into a research tool, new possibilities open up to develop a more human, sensitive and contextualized science.

Keywords: Autobiography; Education; Narrative Research; Soft Skills.

Manos que transforman

“Son manos desnudas, manos tendidas hacia otras manos, manos que sostienen la vida en el abismo de lo que carece de fondo” (Recalcati, 2018:24).



Imagen 1. Fotografía tomada en el Taller “Está en nuestras manos” (septiembre, 2022)

La investigación que se expande en este artículo se apoya en la etnografía y se propone describir a lxs personas y la cultura privilegiando la observación de primera mano y la participación en una determinada situación o contexto. El trabajo de campo etnográfico abarca todo lo que unx hace para recoger información, desde pasar tiempo en un lugar, hasta conversar o hacer entrevistas formales. La etnografía es un modo de ver el mundo y una forma de estar en él como un participante involucrado. La información que se construye desde esta metodología se refiere a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, emociones, valores y conductas ideales de lxs personas que se entrevistan (Guber, 2011). Desde esta perspectiva, me propongo un trabajo crítico y reflexivo, ya que es importante reconocernos sujetxs investigadores afectados por nuestra individualidad, historia y contexto en el que estamos inmersos y como tales ser conscientes que investigamos desde las interpretaciones que hacemos de las narrativas de lxs sujetxs que

investigamos, que, a su vez, interpretan su propia realidad desde las subjetividades y las historias personales (Bourdieu y Wacquant. 2005).

A partir de este posicionamiento iniciaré el recorrido desde mi propio vuelo, que se gesta en el décimo mapa de la tesis y se posa en el Taller: “Está en nuestras manos”. El mismo fue ofrecido y narrado por mí. Considero valioso compartir lo que siento y pienso, no sólo a partir de este movimiento, sino a lo largo de mi vida profesional. Luego de realizar un recorrido sobre el protagonismo de mis manos en el devenir de mi trayectoria como docente de nivel inicial y también de la vida. Las manos son consideradas objetos de estudio de las investigaciones-vidas, son símbolo de unión entre lo que somos y el mundo, manos que son capaces de sentir y crear. Se hace vital explorar sus sentidos, su lenguaje y los modos particulares de intervenir la realidad. Los aprendizajes están mediados por la acción para darle sentido a la experiencia desde el equilibrio entre mano, cabeza y corazón (Pestalozzi en Londoño, 2017).

Mis manos acompañaron tiempos de las infancias, abrazaron, secaron lágrimas, se escondieron dentro de un títere, para darle vida a personajes. Manos que estuvieron cerca de las familias en los procesos de socialización de sus niños. Momentos en los que el juego con masa aliviaba tensiones, ayudaba al desprendimiento y hacía que esas experiencias fueran más placenteras. El goce y la educabilidad de experiencias de percepción, exploración y producción artística de los niños implica una apertura a lo social y recupera los formatos lúdicos de las tradiciones familiares de procedencia cultural (Origlio, Berdichevsky, Zaina, 2010). Asimismo, se pintaron con témpera, jugaron con arena, pero siempre tenían que estar muy limpias para tomar la merienda. Las manos son herramientas amorosas que trascienden el propio cuerpo, para lanzarse en diálogo con la vida y recuperar pequeños gestos que nos acercan recuerdos de nuestras biografías y se resignifican en otras experiencias creativas de aprendizaje y de vida. Sentir, crear, cuidar, acompañar, somos en el contacto con los otros, cohabitando cuerpos que devienen en territorios (Despret, 2022).

En el 2020, algunos años después de haber dejado la sala del jardín, apareció la oportunidad de ingresar a la facultad a estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Esta posibilidad se presentaba como un desafío, un sueño postergado a mis casi 60 años. Apenas iniciada la carrera se sucedió la pandemia de Covid-19, que trajo aprendizajes en común-unidad mediante manos activas que colaboran con procesos nuevos de afecto y logros. Así, un día terminado el aislamiento, nos juntamos en la casa de Francisco Ramallo, profesor de la carrera y nos vimos por primera vez, una tarde sin barbijos y llena de emociones. En ese momento, comenzamos a hablar sobre las manos, el aprendizaje de lo cotidiano, lo doméstico. En este sentido, las manos tejen redes para entramar historias. La narrativa biográfica se enriquece con el valor de lo doméstico en las investigaciones y en la vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). Las manos trascienden el propio cuerpo. Su fuerza, sus debilidades, su especial modo de acercarse a lo que deseamos conocer y también a lo que proyectamos construir para compartir. Todo lo que hacemos con nuestras manos, va dejando huellas en el camino que son impresiones de lo vivido. Desde estos movimientos, se organizó el taller *Está en nuestras Manos* que se realizó en septiembre del 2022, en el marco de la Maestría en Plastilina.

La propuesta se organizó, justamente, en torno a ese elemento: *La plastilina*. El objetivo fue amasar, modelar, aplastar, crear, prácticas que realizamos con ese material y otros no tan plásticos como masa de arena, de sal y también experimentamos el placer de realizar esculturas comestibles. La experiencia se llevó a cabo a partir de un movimiento de des-composición doméstica de mi espacio, casa Paia, que al compartir y expandirlo se resignificó. Movimientos que tuvieron a las manos como protagonistas de la acción. Desde los aportes de Suárez (2016), la organización de los talleres de investigación, formación y acción estructuran estrategias que podemos poner en nuestras prácticas pedagógicas, performatividades e implican una des-composición de la orientación del sujetx, sus individualidades, en un medio ambiente pedagógico. La creatividad individual más allá del arte, el frente de liberación de lo imaginario como en la vida misma (Machmanovitch,2020).

El lenguaje de las manos y lxs cuerpxs co-habitaron en un mismo territorio, para buscar sus lugares y defender sus espacios. Hay territorios que dependen de ser marcados con la presencia, lugares de vida que crean sitios, modos de ser y habitar en el mundo (Despret, 2022). Habitamos el espacio desde la creación y así, se fueron manifestando modos de ser y estar en ese ambiente compartido. Pude observar cómo algunxs se aferraron a sus creaciones, otrxs más despojados eligieron regalarla, hubo quienes decidieron enfocarse en el orden y limpieza de los materiales, muchxs disfrutaron y jugaron inventando historias. Así podría seguir, estas lecturas sensibles de los modos particulares que cada unx eligió para transitar el proceso creativo. Las prácticas blandas habilitaron la posibilidad de expresar emociones, sentimientos, sensibilidades. Recuperar una cartografía de saberes blandos colabora en la reapropiación de prácticas desprestigiadas socialmente, modelando plasticidades sociales y experiencias más generosas (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro,2022).



Imagen 2. Fotografía del taller *Está en nuestras manos* (septiembre, 2022).

Des-marcarse de las lógicas de la monocultura como dice (Sousa Santos, 2010), para trascender lo impuesto, lo colonial y reinventar lo que aprendemos para crear espacios de libertad y emancipación. Está en nuestras manos aporta movimientos sensibles que fluyen en el hacer, en la creación. El propósito es interpelar la poderosa energía que existe en su lenguaje, las manos son protagonistas en la intervención entre nosotrxs y la experiencia de ser, de aprender, de conocer, de manifestar, de decir, de transformar. La idea es resignificar el valor de la presencia de las manos en los aprendizajes, en la investigación, en todo aquello que somos, esas notas particulares que vamos dejando impresas en lo que hacemos, en los pequeños gestos de lo cotidiano. Como cierre del taller realizamos un registro personal narrando movimientos sensibles que se generaron desde lo compartido. Iluminé una frase surgida de la experiencia de modelar esculturas de masa de pan: “Crear con las manos, comerlo, cocinarlo. Pedagogías de la cotidianeidad. Performatividad de una tarde de mate, música y creación (Magui, 2-9-22 p:71).

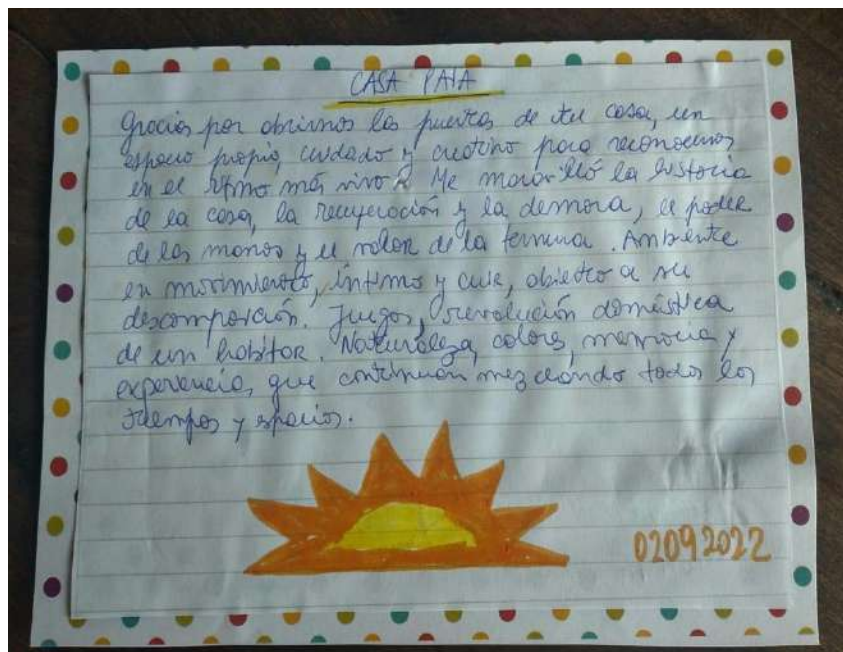


Imagen 3. Fotografía de la autora de una producción del taller “Está en nuestras manos” de Francisco Ramallo.

“Casa Paia: Gracias por abrirnos las puertas de tu casa, un espacio propio, cuidado y creativo para reconocernos en el ritmo vivo. Me maravilló la historia de la casa, la recuperación y la demora, el valor del poder de las manos y el valor de la ternura. Ambiente en movimiento, íntimo y cuir, abierto a su descomposición. Juegos, revolución doméstica de un habitar. Naturaleza, colores, memoria y experiencias, que continúan mezclando todos los tiempos y espacios” (Francisco, septiembre de 2022).

Recuperé el relato de Francisco Ramallo (p:71), y me mantengo cerca de sus palabras, en este sentido, me gusta decir que no soy pedagoga, sino que soy pedagogía. En este día mi casa Paía se descompuso en un territorio habitado por una pedagogía doméstica y disciplinada, un modo amoroso de pensar los territorios, generalmente asociados a la propiedad privada y a la constitución de los estados, la defensa y la agresión en sus fronteras. No hay una manera de hacer territorio sino múltiples formas de territorialización, que cumplen funciones respecto de la supervivencia de las especies. Desde la co-participación generamos conocimientos en los diferentes territorios en los que vivimos y en los que habitamos, territorios que devienen cuerpaxs y cuerpaxs que se extienden a lugares de vida en vuelos sutiles (Despret, 2022).

Tiernas metamorfosis

“Las distintas generaciones de Camille crecieron en enriquecidas comunidades mundanas a lo largo de sus vidas, ya que trabajar y jugar con y para las mariposas daba lugar a habitares intensos y migraciones activas con una multitud de personas y otros bichos” (Haraway, 2016:14).

La mariposa simbiote que elegí para comenzar el trazado de la tercera estación de mi tesis está publicada en el texto de Donna Haraway (2016), Historias de Camille. Niñas y niños del compost. Tanto la fotografía como la cita acompañan mi sentir respecto del contenido de este movimiento que se resignificó en este artículo. En el mismo comparto el contenido de las entrevistas que realicé y las pongo en diálogo con mis propias experiencias, que en ambos casos fueron co-creadas con las personas que entrevisté. Considero importante mencionar que haberme acercado a las personas que entrevisté tuvo un sentido ligado a mis afectos y emociones, ya que pensaba y sentía que sus aportes iban a ser muy valiosos para resolver algunas cuestiones centrales del trabajo de investigación.



Imagen 4. Fotografía de la obra “Mariposa, máscara, guerrero” (México, Museo Antropológico UBC).

El día 14 de agosto de 2023 realicé la primera entrevista a la Profesora Irina Errandonea quien realizó, junto a la Profesora Dolores Pazos, del taller Cuerpogruppo: entramados que sensibilizan y (per)(trans)forman la educación. El mismo se llevó a cabo en el mes de junio del año 2022 y su reseña fue realizada por la Licenciada Paula Gaggini y forma parte de la segunda estación de mi investigación. El mismo contó con un número importante de participantes con los cuales tuve el placer de compartir esta actividad. Se desarrolló en un clima de juego, creatividad y sensibilidad. A partir de esa experiencia y de algunos acercamientos con Irina en otros espacios de la universidad, estimé valioso recuperar sus intenciones pedagógicas y su perspectiva en torno al tema de mi trabajo de investigación.



Imagen 5. Flyer para el Taller que coordinaron Irina Errandonea y Dolores Pazos (junio 2022).

El encuentro de la entrevista, como las ocasiones anteriores en las que nos contactamos, se desarrolló en un clima de afectividad y alegría por reencontrarnos, ya que nos une una historia breve de encuentros y felices coincidencias sobre lo que sentimos y compartimos en torno al tema de la investigación. Irina me invitó a hacer una historia inversa. Cuenta que llegó al grupo porque estudiaba Ciencias de la Educación en un contexto social especial como fue la pandemia de COVID-19, conoció a Francisco Ramallo, entre otros profesores de la universidad que la fueron enamorando, Francisco como ella dice, no fue el único, pero reconoce que la pasión que transmite, la engancha, la motiva, le dan ganas de profundizar más en su propia manera de mirar. Como afirma, le entusiasmó la idea de seguir la línea de investigación que él proponía. En este momento realiza un aporte valioso ya que dice que si bien sabía que lo que proponía era romper estructuras, no sabía bien cuáles eran esas estructuras, ya que no conocía demasiado de la Humanidades. Esta situación la interpelaba y la estimulaba a hacer algo con otras personas y junto a Francisco.

Inició la carrera de educación, desde la subjetividad, no tanto para saber qué se enseña o qué se aprende, sino para acercarse a las condiciones de composición de la subjetividad. Al preguntarle sobre la naturaleza de los “saberes blandos”, los relaciona con el arte, la creatividad y lo corporal, como modos que alteran el habitar la universidad y las subjetividades que en ella se expanden. Las expresiones artísticas incluyen también a la literatura y la educación física, importantes núcleos previos de alteración. Expresó sentirse en el taller como “una semillita” inmersa en prácticas que proponen una manera distinta de ver la realidad, que sale de lo unívoco para proponerte una multiplicidad de cosas y eso siempre es más amable con los otros. Lo único, lo seriado, lo que tiende a ser igual no nos permite ser diversos, es desde ese lugar que aparece una “blandura” interesante de abordar.

Ante mi pregunta sobre si me podría compartir una conceptualización de los saberes “blandos”, nos expresa que depende del marco teórico donde unx se pare. Será la diversidad desde todo lo que propone la ESI. Para ella es hacer más amable el espacio que habitamos, que se pueda entrar más, que no haya una única manera de ver y hacer las cosas, porque si hay muchas, en alguna me voy a sentir más cómodo y ahí voy a desarrollar creatividad, extensión y expansión. La conversación fluía en un intercambio profundo y ambas nos sentimos conmovidas por lo que estábamos compartiendo.

La siguiente cuestión tuvo que ver con su sentimiento respecto de las transformaciones que las prácticas “blandas” generan en la academia. En este sentido nos dijo que a veces son acciones minúsculas, chiquitas, son gestos. Manifiesta que ama la palabra “gestos”, ya que implica vínculos entre las personas. Nos cuenta que en ocasiones hay diez “pibes” (así los denominó), y se pueden matar de risa haciendo un juego y ya algo de su realidad, buena o mala de su contexto, se diluyó y están ahí en un presente, divirtiéndose. Recuerda que eso pasó en el taller Cuerpogruppo, de repente éramos diez adultxs jugando a la mancha y cada unx estaba evocando una escena que los emocionaba, pero siempre en el aquí y ahora en ese código de vínculo.

Respecto de lo que pensaba sobre los modos en que estos movimientos alteran los hábitos académicos, remarca que las subjetividades se entraman en la estructura de la universidad. En principio me contó que cuando estudiaba Psicología se enojó porque la sentía muy estructurada, aunque más adelante reconoce que en el presente volvió por un curso y notó importantes cambios respecto de esa impresión. Cuando ingresó a la Facultad de Humanidades, le pareció que todo era más amable. Recuerda que algunxs profesores daban sus clases habilitando espacios de intercambio y horizontalidad. Los parciales eran propuestas de producción, eso implica poner la subjetividad en juego. Interpelar al texto, hacer una producción propia. Manifiesta haberse enamorado de sus parciales y de los de sus compañerxs. Describe que todo eso fue de una blandura y una construcción pequeña, detallada y minuciosa. Cree que lo vivíamos todxs un poco y eso nos ayudó un montón en la pandemia, esas situaciones de amorosidad, que se proponían no inocentemente. Eso era lo lindo. Luis, María Marta, Francisco y Jonathan no es que lo hacían por casualidad, había y hay una claridad académica de ruptura.

A partir de las reflexiones, sobre los movimientos que generaron en ella sus participaciones, ya sea como gestora o como participante de los talleres. En este sentido, relata que todo lo vivenciado le sirvió para sus propias prácticas como docente del nivel secundario, nivel educativo donde se desempeña. Refiere que posibilitó un acercamiento distinto al aula y pudo modificar las formas que tenía establecidas. Su relato se volvía en un amoroso intercambio ficcionalizado en el encuentro de una entrevista, aunque habitado en una relación de compañerismo cotidiana durante el estudio de la carrera. Cuando nos sumergimos en las diversas sinfonías biográficas de lxs participantes de la investigación observamos que la trama se forja entre lo fortuito y lo deseado, entre lo cumplido y lo proyectado en el devenir de sus vidas (Aguirre y Porta, 2022).

Finalmente, la invité a una reflexión y optó por indagar desde su experiencia en los hábitos blandos. En este punto manifiesta que no sabe si en todas las carreras de Humanidades ocurre, pero en Ciencias de la Educación las materias son más “blandas”.

Por otro lado, agradeció el encuentro y manifestó que no esperaba estas preguntas. Dijo una frase que utilicé como metáfora par mi tesis:

“Siempre pienso que es como el aleteo de una mariposa, cómo algo mínimo puede seguir creciendo y generando cosas, pensar el taller, las materias que compartimos juntas y como todo se va entramando, buscando y transformado y eso ya me parece un viaje, algo lindo y tiene que ver el aprendizaje, la enseñanza, la subjetivación” (Irina, 14-08-2023).

Particié del taller que ofreció Irina junto a Dolores y me pareció importante expresarle que fue una experiencia movilizadora desde muchos aspectos. En principio el viaje a Miramar le agregó un color particular y luego toda la experiencia de juego, conexión, el poner lxs cuerpxs en movimiento y sobre todo el contacto con lxs otrxs. Una vez concluido el intercambio, seguimos compartiendo sensaciones y sentires casi todos compartidos por las dos. Un valioso aporte que surgió de la conversación es el deseo de que esta intención de habitar de otro modo la educación y la investigación no quede sólo en la academia, sino que se expanda, que se multiplique, en especial, según su sentir, en el nivel secundario. Algunos conceptos que emergieron de la conversación y que orientaron, posteriormente mi análisis fue: “transformar para abajo”, “abordar el trabajo en comunidad”, “sacar la división de los territorios” y “reconocer la complejidad subjetiva” (Irina, 14-08-2023)

El encuentro con Irina fue clave para recuperar las intenciones de los gestores de los talleres con el estudio de hábitos académico. En tal sentido, este encuentro me invitó a que tome en cuenta las relaciones que emergieron también en lxs participantes. Es por ello, que me acerqué a la Dra. Gladys Cañueto. Quién además de participar en algunos de los talleres, se desempeña como Vicedecana de la Facultad de Humanidades y se especializa en la agenda académica que se desarrolla en nuestra comunidad que propicia espacios como el aquí indagado. El encuentro con Gladys, una vez más, fue una oportunidad para sensibilizarnos y para reconocer el valor de las experiencias compartidas. Estimé valiosos sus aportes ya no sólo desde su rol profesional, sino también como participante de los talleres. En el mes de diciembre de 2022, tuve el agrado de compartir con ella el taller “El éxtasis de las cuerpas³” que ofreció Mica Tower en Villa Victoria.

³ Respeto el uso del término “cuerpas”, porque así fue la denominación de la autora.



Imagen 6. Flyer de invitación para el Taller que coordino Mica Towers.

La entrevista se realizó en un clima muy agradable, de afecto y de común-uniión sobre los temas que se propusieron para el intercambio. Inicié la conversación contándoles los objetivos del trabajo de investigación y la intención de éste, como modo de orientarnos. Mi primera cuestión tenía que ver con un acercamiento a su historia profesional y los movimientos que se habían generado en ella a partir de su participación en el taller. En su presentación hizo un recorrido que inició con su nombre y su profesión, es Profesora en Historia, su vida profesional está ligada a su vida. Se recibió en 1989 y siempre trabajó como docente en la escuela secundaria, tanto en la gestión privada, como en el Estado, pero básicamente se dedicó a las escuelas públicas y llegó a ser directora. Esa fue una parte de su vida muy hermosa porque fue cómo lograr sus sueños. Siempre soñó con ser profesora, no sabía de qué, pero si posteriormente eligió, tal vez por el contexto. En 1982 se produce la Guerra de Malvinas y luego se inicia todo el proceso para la democratización, que termina en la llegada de la democracia en 1984.

Sigue narrando desde sus vivencias y refiere que la jubilación le dio lugar para dedicarse a la investigación. Comparte que en la escuela hay que poner mucho el cuerpo, desde el primer nivel hasta el último, sobre todo los obligatorios, en nivel inicial también, uno pone mucho el cuerpo, entonces hay mucho desgaste. El paso siguiente que dio fue el doctorado y ahí fue descomponiendo toda esa formación que, por supuesto sigue en ella, es parte, es un proceso y hoy la puede ir viendo y cambiando, eligiendo otras cosas. Existen aún muchas de cosas que ya elige hoy hacer que no estén en una categoría (le imprimió un tono como de duda), dice que, para otros, están en una categoría menor o le dan otro lugar, para ella no es así. Acá destacó la carrera de Educación que vino a traer cambios a esta Facultad.

De su relato surge que la carrera de Educación no sólo es un lugar donde uno recompone cuarenta años de ausencia y de alguna manera se ofrece y ocupa ese lugar de vacancia

que, por los motivos por todxs conocidos, no estaba ocupado. No es un lugar sólo para lxs estudiantes, es un lugar para lxs profesores también. Se refleja un gran compromiso con lo que narra y expresa que no es fácil quitarnos las marcas que quedan de las experiencias que vivimos. Todos estos movimientos nos permiten ser desde otro lugar, no desde esa conformación que unx trae, a parte es lógico, unx crece. Nos permite esa posibilidad, a parte uno tiene la suerte de encontrarse con personas que tienen una luz distinta. Por supuesto Luis Porta ocupa un lugar fundante en la carrera, pero después te encontrás con gente que tiene una luz propia y es ese saber, ese conocimiento, no tiene que ver con la cantidad de años que tengas de vida sino con la profundidad. Francisco es unx, María Marta otrx, y muchxs otrxs colegas que aportan no sólo profesionalismo sino también sensibilidad y afectividad. Gladys reconoce que el motivo por el cual inició los talleres es porque lo necesita en términos personales. Una de sus posturas más rígidas, tiene que ver con su propio cuerpx y el dividirlo de la mente. Lxs cuerpxs se ubican como punto de partida desde donde las personas representan el mundo (Ahmed, 2019)

“si yo tenía que estudiar, no podía hacer actividad física o cuidar mi cuerpo, porque no, perdía tiempo, esa era mi visión. Cuando cuerpx y mente sabemos que son una misma unidad.

(Gladys, 31-08-2023).

Desde su rol dentro de la universidad manifiesta que un proyecto como el que se generó desde el Grupo Pedagogía altera los modos de habitar la universidad. Cree que lo altera y fue categórica en su respuesta. Primero dijo que éste, visibiliza otro modo de ser y de estar y también, porque lo que se hace es genuino. Cree que cuando unx pone el foco en lo genuino el espacio se altera. La Institución universidad es un espacio rígido, donde los cambios se dan de a poco, pero eso no quiere decir que no se puedan hacer. La Facultad de Humanidades tiene un abanico de carreras, pero muchas con un mismo sesgo. En Educación se hacen cosas distintas y esas formas visibilizan otros modos de hacer de sentir y lo importante es creer que lo que el otrx hace es valioso. Eso le parece que marca una diferencia.



Imagen 8. Fotografía del taller realizado en la Escuela Especial N° 501 de Miramar

Fue interesante el desdoblamiento de roles que describió en su relato, ya que, posicionada en el lugar de persona ajena a la institución, afirma que no es necesario buscar la aprobación de todxs. Le parece ser genuino con lo que uno siente, con lo que aporta, con lo que proyecta, con acompañar al otrx como una persona igual que yo y que puede que estar en un proceso para lograr sus deseos. Va mucho más allá, con esto no quiere decir que no sea trabajoso que unx no pasa momentos duros, pero vale la pena intentarlo. Expresa que no todxs lxs profesores tienen una misma mirada y esto nos interpela para pensar formas de articulación con ellxs y aceptar que hay otras formas de pensar distintas. No lo ve como una dicotomía, lo ve como parte del proceso, eso nos forma en poder escuchar al otro. Cree y acepta que el otrx lo dice desde lo genuino, tal vez opuesto a mí. Compartimos la idea de una investigación que no confronte, sino que aúne. La idea que propone es construir con el otrx, buscar los puntos en común. Manos tendidas hacia otras manos para establecer asociaciones inéditas e inesperadas que contemplen el nacimiento de vínculos más sensibles (Haraway, 2019)

Respecto de los talleres, en un principio manifestó poner algunas excusas, pero luego se fue animando. Expresa haber disfrutado y que se sintió liberada. Fue como unx participante y para disfrutarlo. Aclaró que elige los espacios en donde participar, en este caso le dio seguridad que estaba Francisco, que es su director de tesis y de quien valora su generosidad, amor y comprensión en los acompañamientos que realiza. Este afecto es compartido por ambas y al hablar del tema nos emocionamos. Habló de la importancia

de la hospitalidad y de lo importante de sentirse acogida por las sensibilidades que se mueven en estas actividades. Reafirma, que no a todos les parece bien, que muchos tienen algunas resistencias, que las consideran menores, pero que les gustaría participar. Lo importante es respetar a aquellos que piensen que son distintos, no se debe imponer nada, es necesario respetar todas las miradas. La entrevista culminó de un modo muy cálido y Gladys manifestó que siempre está dispuesta a hablar de estos temas, que le gustan y la interpelan (Gladys, 31-08-2023)

Las metamorfosis narradas en las voces de Irina y Gladys reconocen la agencia de la naturaleza. Desde el punto de vista biológico, la metamorfosis es el proceso por el cual un animal se desarrolla desde su nacimiento hasta la madurez por medio de grandes cambios estructurales y fisiológicos. No sólo hay cambios de tamaño y un aumento del número de células, sino que también hay cambios de diferenciación celular. Emerge de los relatos biográficos, el cuerpo y las marcas que van quedando en las experiencias que vivimos, en las historias que escuchamos y son esas marcas las que determinan nuestro modo de ser y de estar en el mundo. Nuevas coreografías de sentido surgen ocasionalmente como respuesta de la academia desde pedagogías descoloniales y queer que permiten la sensibilidad de los cuerpos y sus afectaciones (Yedaide, Ramallo y Porta, 2019)



Imagen 9. ¡Gracias Gladys por este hermoso gesto sensible!

Recuperando sutiles gestos sensibles

La transformación se manifiesta en sutiles gestos sensibles que me propongo recuperar en esta parte final la experiencia que hoy comparto. Para abordar este desafío realizaré un recorrido por las reseñas de los talleres narrados en el libro “Maestría en Plastilina” y de este modo recuperar la sensibilidad de los relatos. El desafío es interpelar las experiencias vitales que se gestan entramadas en dispositivos configurados por significaciones y así habilitar otras pedagogías que tensionan los

cánones de la academia para encontrar condiciones sensibles en el territorio de la universidad (Porta y Yedaide, 2017)

En la reseña que Luciana Torresel realiza sobre el taller que compartió Mica Towers da cuenta de la importancia del cuidado de unx mismx y la necesidad de tener una mirada amorosa para ese ser que somos. Hay que reconocer que estamos en un movimiento constante y que ese movimiento nos permite reconocernos en diálogo con la naturaleza. Somos amor y naturaleza y nos constituimos desde el pasado, habitando el presente y proyectándose hacia el futuro. Como dice Luciana: “La ternura te cura” (p:31). La ternura como condición del diálogo intergeneracional emancipatorio. No hay pedagogía emancipatoria que no tenga como base el diálogo, pues significa encuentro entre seres humanos y es “condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1971: 178).

Seguimos involucrados en el camino de la transformación que implica a lxs cuerpxs. En este momento nos posamos en el espacio que habilitó mediante su narrativa, Julieta Paladino del seminario que ofreció la Dra Adrianne Ogêda Guedes, “*Cuerpx, Arte y Naturaleza*” (p:37). Del mismo recupera la somatización a la que lxs cuerpxs son sometidos cuando se ven intervenidos por lo institucional. Es recurrente el reconocimiento de las marcas que va dejando en nuestro cuerpx lo que vivimos, los dolores, los miedos, las incomodidades. El poder moldea cuerpxs y moldea emociones y en ese movimiento oculta y calla determinados cuerpxs y da visibilidad y voz a otrxs (Ahmed, 2019) En este seminario se puso el valor la importancia de verbalizar lo que nos pasa, poner en palabras lo que vamos viviendo en los procesos. En este caso se suma la importancia de las canalizaciones a través del dibujo como recurso para expresar y sanar (p:40)

Otra de las reseñas que seleccione por estas imbricaciones, fue la de Gladys Fernández y el breve pero potente resumen que realizó del taller: “*La voz narrada*” (p:62), que ofreció Victoria. Mi análisis se expande a partir de un interrogante que dejó volando la autora de la reseña. Cuánto de lo que decimos es producto de nosotrxs mismxs o muchos de los discursos que pensamos propios son tomados de registros de otrxs. Los juegos del lenguaje comprenden las acciones en las cuales encajan y la teoría de los actos de habla contemplan el estudio de las secuencias discursivas que constituyen la vida social (Wittgenstein, en Mesquita, 2022). Desde este posicionamiento los discursos sociales, las palabras que circulan dejan marcas en lxs sujetxs. A partir de este lugar es importante visibilizar estos modos de alteración para ofrecer resistencia desde este ida y vuelta de la investigación y de la vida que se plantea en las intenciones de Victoria al pensar su taller.

“Sólo cada unx puede cuidar y proteger su voz con conciencia de lo que soy y siento”
(Victoria p:63).

Siguiendo este recorrido que denominó vuelos sutiles porque siento que es un viaje de intervenciones sensibles que involucran sentimientos y emociones. Es desde este lugar que Paula nos presenta el Taller de Irina y Dolores, *“Cuerpogrupos: entramados que sensibilizan y (per) (trans) forman”* (p:65). Toda la reseña está atravesada por las emociones que devienen con los movimientos que nos acercan a nuestra infancia como en este caso. La propuesta de las gestoras del taller fue el juego con lxs otrxs y a partir del relato emergen movimientos profundos trans-forman. La participación y el desafío que plantean las experiencias lúdicas son valiosas para los procesos de conocimiento individual y grupal, como refiere Huizinga (1990, en Martínez Cano, 2019), el movimiento que se genera en los juegos se proyecta en nuevos aprendizajes y visualizaciones de las posibilidades personales y su interacción en el grupo de pertenencia.

Vuelvo sobre el final a mis manos que acompañan mi transformación, como la de las mariposas. La presencia de las manos está en el tejido de lo cotidiano, modelando y sosteniendo la realidad que nace en una investigación que se teje con la vida. Es necesario leer esas reacciones sensibles que nos permitirán poner en valor el lenguaje de las manos en prácticas que habilitan otras formas de conocer y estar. Lo valioso es para mí encontrar nuevos sentidos, que trascienden lo impuesto, lo colonial y lo rígido. Estas formas de reinventar lo que aprendemos, interpelan la poderosa energía que existe en el lenguaje de las manos. Posicionándose como protagonistas en esa intervención entre nosotrxs y la experiencia de ser y de aprender. La intención es resignificar el valor de las manos en los aprendizajes, en la investigación y en la vida. La intención es recuperar todo aquello que somos, esas huellas únicas que vamos dejando impresas en lo que creamos y que aparecen en los pequeños gestos.

Mi propia metamorfosis es ancestral y está inscripta en los hábitos blandos que se expandieron en el devenir de la tesis y que permitieron reconocer el valor que las biografías, entramadas en los ambientes, le otorgan a la investigación narrativa. Como refiere Butler (2002), la individualidad se construye en una relación performática con el ambiente en donde interactúan lxs sujetxs. Desde este posicionamiento teórico me propongo irrumpir las narrativas, afectándonos y de-construir estructuras para visibilizar los pequeños gestos de lxs protagonistas. La idea es descubrir todo aquello que no puede percibirse desde la ciencia tradicional e hilvanar los “pedazos” sutiles de las historias narradas (St. Pierre, 2017), pudiendo mirar más allá de los ojos. En este sentido, considero valioso desterritorializarnos e investigar desde pedagogías disidentes, uterinas, para poder salir de las normas de lo instituido para habilitar otros modos posibles de hacer ciencia (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). Desde mi intuición sentí así, uterinamente, esto que hoy puedo compartir y expandir en mi relato. Las narrativas de lxs protagonistas se proyectan como método de investigación, desafiándonos a atravesar nuestros propios umbrales, hacia un destino imprevisible.

Referencias bibliográficas

-
- Aguirre, J., y Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. En: *Archivos De Ciencias De La Educación*, 16(22), e111.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Ediciones Bellaterra.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ed. Metamorfosis.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Ed. Paidós.
- Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus
- Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Godoy Lenz, R.; Ramallo, F. y Ribeiro, T. (2022). *Investigaciones vida en educación: Escuchar, conversar, constelar*. Editorial ULS.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma
- Haraway, D. (2016). *Historias de Camille. Niñas y niños del compost*. Consonni
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentescos en el Chthuluceno*, Ed. Consonni.
- Londoño, C. (2017). Tres dimensiones de la visión pedagógica de Pestalozzi. UNESCO.
- Machmanovitch, S. (2020). “Free Play”. Paidós
- Martínez Cano, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En: *J. C. Torre Puente (Coord.), Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes. Comillas ACISE-FIUC. P: 313-326*.
- Mesquita, Rui (2022). *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata, UNMdP.
- Origlio, F; Berdichevsky, P; Porstein, A.; Zaina, A. (2010) *Arte desde la cuna. Educación temprana. Nazhira, palabras animadas*.
- Porta, L., y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto)biográficos y (auto)etnográficos en investigaciones educativas. Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia.: *Universidad-Verdad*, 2(77), 82-95.
- Porta, L. y Yedaide M.M. (2017). *Pedagogías vitale(s): cartografía del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEM.
- Recalcati, M. (2018). *Las manos de la madre*. Anagrama.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23
- Souza Santos, B. (2010). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). CLACSO. Argentina.
- Suárez, D (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, 480-497.

Yedaide, M.M.; Ramallo, F. y Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. En: *Revista del CONICET digital*. N° 45.

Yedaide M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco*.

Aún queda mucho género por cortar: Una autobiografía performática

There's Still a Lot of Gender to Cut: A Performative Autobiography

María Alejandra Estifique¹

ARK CACYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/abp13gosd>

Resumen

Los escenarios domésticos, familiares, religiosos e institucionales compusieron una pedagogía performática que lee con el cuerpo. A través de prácticas de entrenamiento y discursos normativos, somos moldeados para ajustarnos a las expectativas de género así como se muestra en ilustraciones, vestuario, dibujos expresivos y otros disciplinados como la letra. La educación, en este sentido, es un proceso de subjetivación que produce cuerpos dóciles y conformes. Reconocer el potencial subversivo de la educación, analizar las experiencias de estudiantes, profesores y la propia, que resisten las normas de género, muestra cómo la educación puede ser un espacio de transformación y de creación de nuevas identidades. El cuerpo puede ser utilizado como una herramienta para resistir y transformar las normas sociales. La performance, tanto en el vestuario, los gestos y las acciones, se convierte en una forma de expresar y desafiar las identidades de género.

Palabras clave: Autobiografía, Educación, Investigación narrativa, Performatividad.

Abstract

The domestic, family, religious and institutional settings composed a performative pedagogy that reads with the body. Through training practices and normative discourses, we are molded to conform to gender expectations as shown in illustrations, costumes, expressive drawings and other disciplines such as lyrics. Education, in this sense, is a process of subjectivation that produces docile and compliant bodies. Recognizing the subversive potential of education, analyzing the experiences of students, teachers and one's own, which resist gender norms, shows how education can be a space for transformation and the creation of new identities. The body can be used

¹Artista visual, escenógrafa y directora de arte independiente, ambientalista doméstica en Casa de Artista, miembro del Grupo de Extensión Pedagógica de la Universidad Nacional de Mar del Plata; Doctora en Educación con mención en Investigación narrativa y autobiográfica de la Universidad Nacional de Rosario; miembro del Laboratorio Descomposiciones.Lab de la Facultad de Humanidades UNMDP. Contacto:estifique@gmail.com <http://estifique.blogspot.com/>

as a tool to resist and transform social norms. Performance, both in costumes, gestures and actions, becomes a way of expressing and challenging gender identities.

Keywords: Autobiography, Education, Narrative Research, Performativity.

Introducción

Un ruido penetrante y filoso con un chirrido agudísimo en el centro, que acelera continuamente y viene desde la casa de la vereda de enfrente, me saca de la silla, me hace caminar, comenzando a retroceder en mí. Recuerdo esos meses donde el silencio, la quietud, el estado de felicidad y liviandad; aún con la pesadez del vientre en mis tres embarazos; eran lo más importante para mí y mis bebés. Crecieron con un padre presente. Entiendo ahora lo complejo que es desprenderse de esa criatura que estuvo en mi cuerpo, comprendiendo la nostredad (Wayar, 2018). He visto embarazada a la mujer de enfrente. ¿Cómo pueden soportar ese ruido? Esa emoción sonora despertó mis curiosidades. Fue primero la emoción, luego la evocación y aquí el devaneo del razonamiento.



Imagen 1: “Autorretrato con YoYoYo²”. Fotografía de la autora, 2020.

El 25 de octubre de 2019 fui a almorzar a la casa de mi madre y cuando terminamos de hacerlo me pidió que le bajara una caja de la baulera de su placard. Ella era mayor y estaba bastante achacada. Cuando se acomodaba un poco el cabello y se ponía de buen humor, no lo parecía. Pero sus ochenta y ocho abriles estaban y le dolían un montón. Coloqué la caja sobre su cama donde descansaba, hallando nuestros vestidos de comunión, el mío y el de mi hermana. Blancos con cierre en la espada; el de ella largo hasta los tobillos, el mío debajo de las rodillas. ¿Por qué tomé la comunión? ¿Cómo era a los nueve años? Recuerdo que fui a catequesis a la iglesia Pompeya, en un aula del colegio de la misma congregación. Iba a una escuela pública y laica. Mi padre era ateo y mi madre era católica no practicante y de todos modos me hicieron tomar la comunión.

El primer día de catecismo me aburrí y la maestra me pareció ingenua e inepta en su modo de hablar y explicarnos la religión. Yo le pregunté por qué debía creer en algo que no veía y ese mismo día volví con una nota para mis padres en el cuaderno de comunicaciones y con la convicción de que no volvería a esa clase. Así fue; mi madre se ocupó de encontrar una catequista particular que venía a nuestra casa una vez por semana. Nos quedamos en la habitación donde dormía con mi hermana. El profesor particular de guitarra también impartía su clase en la habitación por la que entra un sol maravilloso de este a oeste. Él tampoco me resultó, ya que me enseñaba las canciones que él sabía y no, las que yo quería. A mí lo que me estimulaba era cantar, pero me faltaba el acompañamiento y, ya que en la casa estaba la guitarra de mi papá, en cuanto dije que me gustaría aprender consiguieron un profesor. Duró dos meses. Con estas dos actitudes me gané el mote de caprichosa e inconstante.

El entusiasmo estaba basado en los preparativos del vestido hasta la adquisición de rituales y formas; habría una pequeña celebración. El atuendo se completaba con una bolsita de tela en la que los parientes y amigos colocaban unos billetes a cambio de la estampita que registraba la iniciación en la fe cristiana. Dios estaría en mi cuerpo, entraría a través de una lámina delgada de azúcar blanca de unos tres centímetros de diámetro, que simboliza el cuerpo de Cristo. Hostia. ¿Qué magia sería y qué acontecerá luego de tomarla, agradecer y orar? ¿Sería una mejor niña? Llegué a casa con los dos vestidos amarillentos con pecas de humedad que se oxidan y las prendas parecen estar arruinadas. Las coloqué en la pileta del patio en agua con jabón blanco, quedando en reposo. Al día siguiente amaneció soleado ideal para el blanqueo de ropa. Arrodillada en el césped comencé a cepillar con agua jabonosa el vestido de Mónica, de piqué blanco con unas puntillas muy finas desde el cuello hasta los tobillos, las mangas hasta la muñeca. El mío de organza con bordado en la falda terminada en ondas, mangas hasta la mitad del brazo superior, con lazo de terciopelo en la cintura. Era el vestido de quince de mi hermana que mi madre reformó para mí. La Señora que venía a impartir el catecismo, era del norte de Argentina, de rostro aborígen, manos de piel gruesa y grietas profundas que acariciaban las mías con mucha ternura. Un ser tan dulce y amoroso no podía estar mintiendo, que yo no pudiera entender lo de la santísima trinidad y la

² YoYoYo: Yo Yolanda Yocasta es una expresión lingüística que utilicé, ej: Una persona dice: soy muy distraída. Y digo: ¿Y Yolanda? Dependiendo de la frase cambiaba a ¿Y Yocasta? A modo gracioso y no haciéndome cargo de mi propia persona. Hasta que Yo Yolanda Yocasta comenzó a tomar presencia en los textos. Al 300620 Yo Yolanda Yocasta es una muñeca de tela similar a mí, que nació en tiempos de Covid19. También puede tomarse como: Alter Ego, narcisismo al cubo, acto Psicomágico de sanación.

resurrección y el cuerpo de Cristo entrando en el mío era un detalle no menor, pero que seguramente una vez que el hecho se consumara comprendería todo.

La amé desde el primer día. No lograba asimilar su relato cristiano, aunque lo hacía de un modo amoroso y pausado dándome mucha tranquilidad; sintiendo una emoción en ella que no había sentido en nadie de mi familia. ¿Qué había transmitido esa mujer de una comunidad tan diferente a la nuestra? ¿Entendí lo que estaba hablando o percibí más allá de su discurso? Su espiritualidad envolvente me daba serenidad y confianza. Ella estaba diciendo que todo está en nosotros y en la naturaleza, en esa común unión entre los seres vivos y los inertes. La delicadeza que compartió esa mujer, me sostuvo y mantuvo en la creencia de la espiritualidad, una sabiduría ancestral, de discurso religioso. Borré el discurso y me quedó su esencia. Era fácil comprender la física cuántica, el universo, los extraterrestres, y un dios. Al finalizar la ceremonia fuimos con mi padre a hacer fotos, al Parque San Martín y a la Plaza Rocha en la manzana donde está la fuente circular con chorros de agua que bañan la estatua del centro, estaba encendida, era noviembre y había un hermoso sol.

Como destaca De Lumley la importancia crucial de la bipedestación es que libera las manos para asociarse al sistema cerebral. Desde un punto de vista biológico, podríamos añadir que la emergencia de un sistema nervioso en los mamíferos no implica una invención de conductas (entendidas como los cambios de estado de un sistema con respecto a un medio al compensar las perturbaciones que recibe de éste), sino que, antes bien, lo que hace es expandir este dominio de acción de forma dramática acoplando superficies sensoriales con puntos en las superficies motoras sin la necesidad de apelar a un ente ejecutor y/o dominio centralizado (Maturana y Varela 1984). ¿Estamos mediatizados por las herramientas? Es decir: ¿quién soy sin las herramientas? ¿cómo me siento? ¿qué le pasa a mi cuerpo? ¿dónde siento la ausencia?

Me atraía ir a la casa de la Tía Petty porque tenía una ternura que la excedía, alegre y risueña. En cierta forma ella era la abuela que me hubiera gustado tener, en ese sentido de lo amoroso táctil. Mi abuela era como la Tía Nelly, más fría y un poco torpe. Aunque muy atentas y dedicadas a mí, yo sentía en ellas un borde de algo no resuelto, una frustración. ¿Cuál? Es solo una especulación de mi mente para tratar de explicarme. Aquello que vi, escuché y vivencie a mis nueve años es una información codificada a los cincuenta y ocho. Ir de visita a una y otra casa de veraneo me permitía conocer otras formas de convivir, de estar. Me gustaban los nietos de la Tía Nelly en el sentido erótico sexual, los de la Tía Petty me parecían divertidos, misteriosos e introspectivos. Eran primos segundos pero para mí eran tan lejanos que eran los “nietos de”. Venían en verano, escuchaba sus historias, sus juegos, sus cosas de capital. Con ellos comencé a sentir mis primeras emociones sexuales, como ponerme colorada y tener vergüenza de estar cerca. Justo después de tomar la comunión.

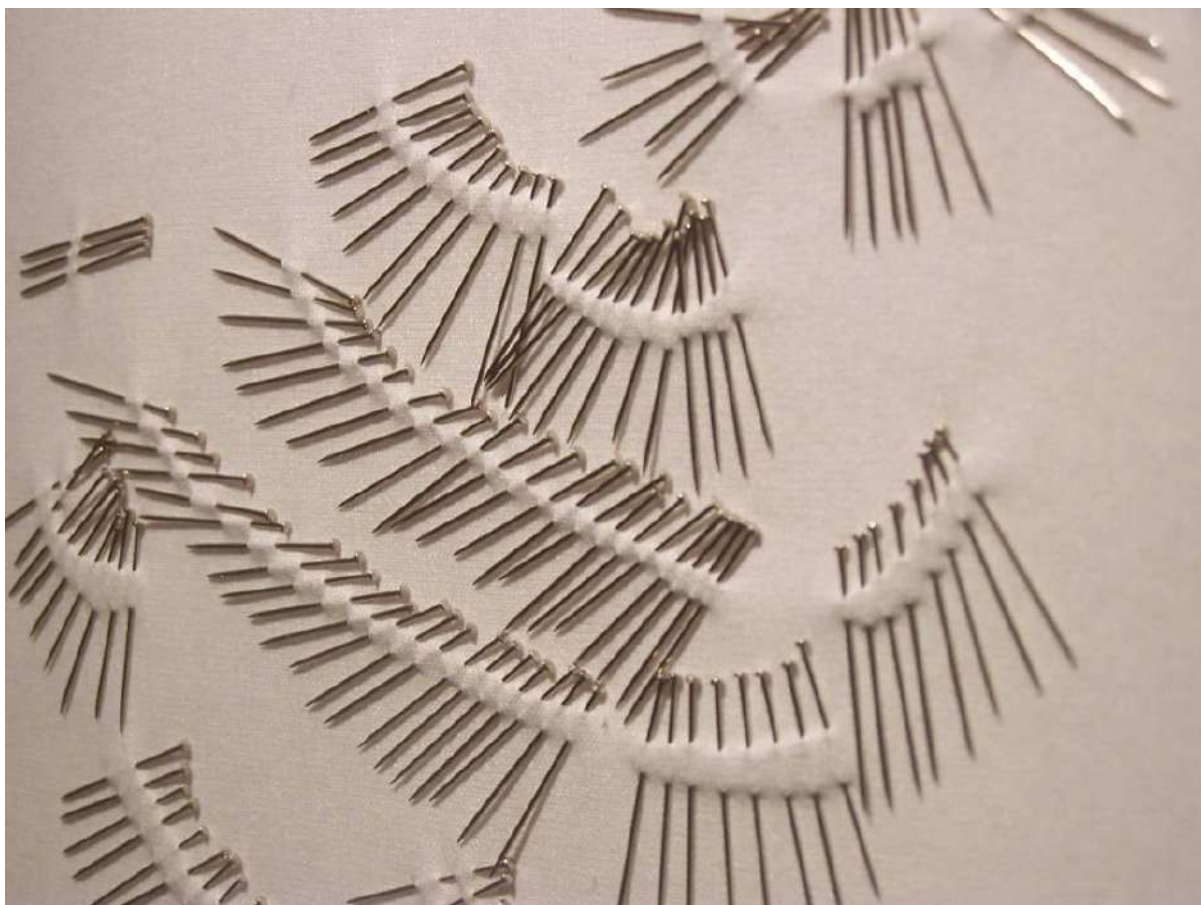
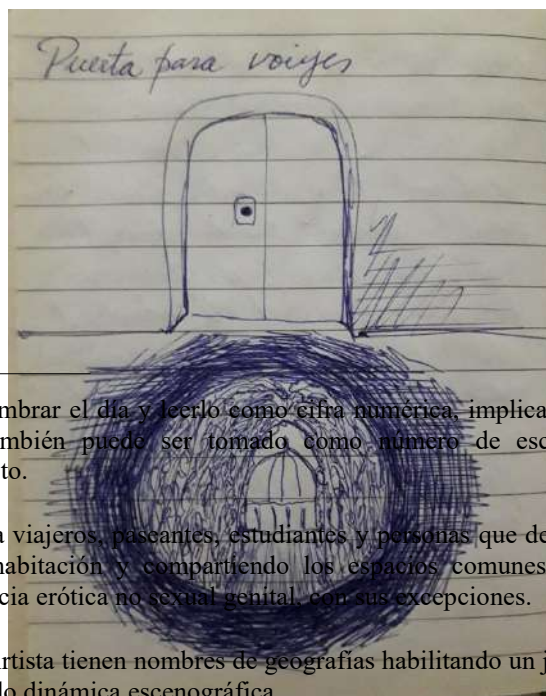


Imagen 2. “Botánico” Dibujo de alfileres sobre tela, de la autora. 2009.

La ventana abierta permite que un aire fresco como un cuerpo con aroma a tilo de vereda, acaricie mi piel. Nos casamos en la iglesia y bautizamos a nuestras hijas en la fe católica. Nos divorciamos. Años más tarde me puse en pareja. Enviudé. Lloré lágrimas de alfileres. Luego me enamoré de un hombre casado y formé parte de la hipocresía que propone el matrimonio y la Iglesia católica con eso de la monogamia. La imposibilidad de la genitalidad con un hombre, despierta mi morbo y genera curiosidad como el sacerdocio y la abstinencia. Ese borde que no puedo alcanzar, esa faceta que no descubro, aquello que no se revela, es lo que me mantiene alerta, expectante y actuante. Esas fueron mis palabras mientras conversaba con Francisco R y comencé a sentir un orgasmo intelectual. El primero de esa manera exponencial. Sentí que ese ha sido el bastión erótico de la iglesia católica: no revelar el misterio, lo inasible, el secreto, aquello en lo que debo creer para salvarme.

Pienso amorosamente en Agustina y sus palabras sencillas, medidas, justas: confiar es una de ellas. Será eso lo que aprendió con el budismo, en su camino de sobriedad. Y mientras miro a mi hija desde tan lejos, la echo de menos y me siento en ella. La otredad es una excusa para mirarnos y sentirnos en y desde el otro ser humano que me acompaña en este sendero.

Escena 30032020³Casa de Artista⁴, Habitación Roma⁵. Interior noche. Hoy por la mañana decidí someterme a un juego que comenzó con un llamado telefónico (que solo existía en mi mente) y comunicaba que debía abandonar la casa para hacer un viaje al exterior, llevando una mochila de treinta y seis litros y un bolso de mano. Donde fuera no faltaría nada de lo necesario para pasar una semana en cuarentena. Llevaría lo de valor por si no volviera. Preparé el equipaje en cuarenta y cinco minutos; salí por la puerta del Taller sabiendo que al volver de la verdulería y almacén, entraría por la puerta roja y me alojaría en Roma. Colgué los vestidos de comunión. Abandoné el taller y el pequeño parque para experimentar mi cuerpo en una faceta restringida. Explorar mis creencias en tiempos de coronavirus, qué dice la iglesia católica al respecto y qué del cuerpo. Cuando tomé la comunión no creía ni en el paraíso ni en el infierno. La vida era tan bella y liviana que no necesitaba imaginar algo mejor, menos algo peor. Recuerdo cruzar la calle 20 de septiembre para ir a la forrajera a comprar semillas para el cantero lateral de la casa de mis padres. Preparar la tierra, sembrar y esperar día a día viendo cómo crecían las lobelias. He vuelto a escuchar la voz de mi abuela Amelia gritándome: ¡entra de una vez! Y diciéndole a mi madre: “¡qué callejera que es!”. Tercer y cuarto mote: desobediente y callejera. Los sonidos de mi niñez eran más silenciosos. Un patio a la izquierda y las habitaciones en chorizo abiertas a él. Un ambiente bastante deslucido con un par de gatos mimosos que movían la escena; mi Tía Virginia media hermana de papá, con su marido Pablo, el negro y Alicia hija de ellos, de veinticuatro años, sonriente y cariñosa, aunque distante. Vislumbré en ella algo erótico, pícara en esa forma en la que una sabe lo que es, lo que sucede pero se hace la que no sabe. ¿Será ahí donde se une la frase que me decía mi abuela, no te hagas la violeta? Cuál es la construcción del universo erótico de una niña, donde la iglesia católica le dice que no se toque, los padres casi no la tocan, tío y tía haciendo cosquillas que incomodan la tranquilidad de algún juego, el tío que ama y la tía que rechaza, los primos divertidos, los introvertidos, los pillos, los groseros. Conversaciones escuchadas a medias, risas de mayores, bebidas, tabaco, tango, boleros y folklore. Los discos se escuchaban en el living comedor; no había televisor. Suena María Elena Walsh.



³ Utilizar esta forma de nombrar el día y leerlo como cifra numérica, implica experimentar el tiempo de modo diferente al acordado. También puede ser tomado como número de escenas de una pieza audiovisual, simplemente no leer tan recto.

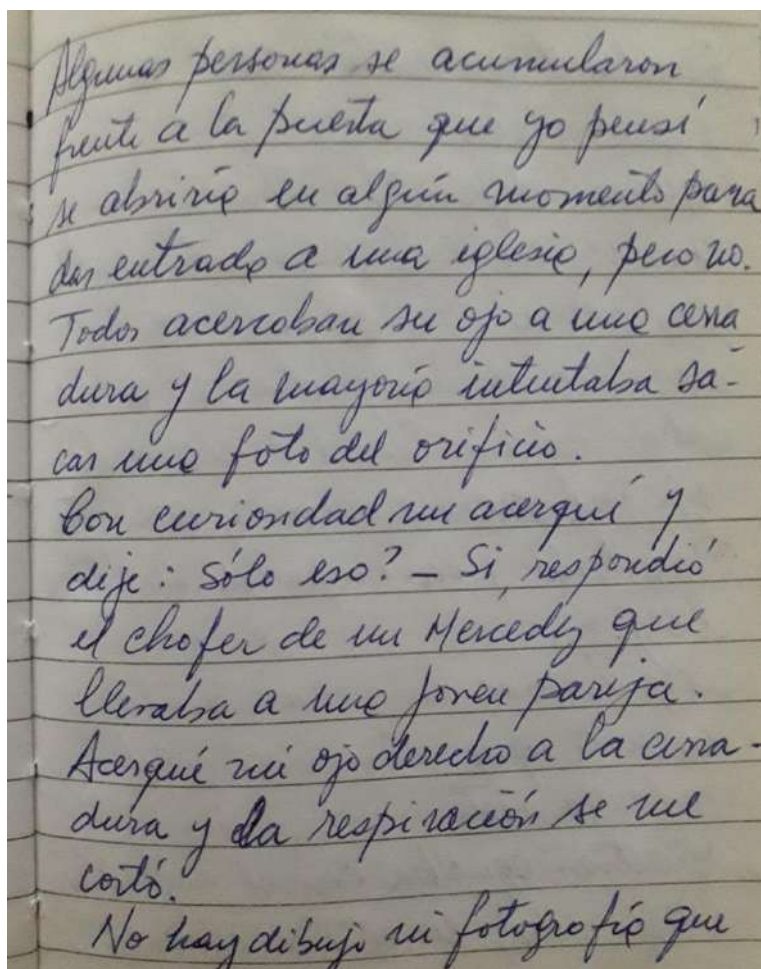
⁴ Espacio de residencia para viajeros, paseantes, estudiantes y personas que deseen pasar un tiempo limitado en mi casa, alquilando una habitación y compartiendo los espacios comunes de la misma. Viéndonos todxs afectados por una convivencia erótica no sexual genital, con sus excepciones.

⁵ Los espacios de Casa de Artista tienen nombres de geografías habilitando un juego temporal espacial dentro del hábitat cotidiano provocando dinámica escenográfica.

Imagen 3. "Puerta para voyeur", dibujo de la autora, 2015.

En el viaje de 2015 a Roma tuve la oportunidad de escuchar la bendición en argentino por el Papa Francisco y experimentar su presencia con los allí presentes, provocaron mis lágrimas de emoción divina, maravillosa, sublime, encantada, enamorada de mí en ese instante. Sentí poder, sumisión, entrega, libertad, calor, tensión, confusión, miedo. Silencio. Tal vez porque nunca me tomé todo tan definitivo es que habito de modo liviano mi existencia. El hecho de no tomar todos los conceptos y preceptos dogmáticos de la religión me salvó del dolor de la flagelación a la que otrxs someten sus cuerpos por amor a Dios. Yo soy mi dios, mi cuerpo lo sabe. Agradezco la bondad del universo que me viste en esta forma humana. ¿Será que lo queer es huir de la normatividad de las cosas, será lo cuir una forma fluida, adaptar el cuerpo cambiante multicelular en concordancia con las millones de partículas y células de otros seres?

Luca S, huésped de Casa de Artista, me había invitado a su casamiento; en una capilla del 1600 en piedra, al lado del lago de Pontecosi en la Toscana. El cura que brindó la ceremonia fue particularmente emotivo para mí; el calor que hacía, un espacio colmado de entusiasmo por la unión de dos familias, mi entendimiento reducido por no comprender el idioma, generó un rato de malestar. Respiré y esa emoción incómoda se tradujo en energía luminosa que llenó el cuerpo. ¿A qué estaba ligada la alegría, la satisfacción, el poder, la libertad? Común unión: encuentro y convocatoria de personas con el fin de bienestar.



La cúpula de la Basílica de San Pedro en plena luz se enmarca en un túnel o alameda ojival verde oscuro, angosta y sombría. Después vino una caminata errante que sirvió de colchón a lo ya visto. Mientras cenaba con el sol aún brillando, en el Trastévere, observé a los paseantes de alrededor. Vi gente ansiosa, parejas sin erotismo, familias divertidas y otras que se divertían. Escuché silencios entre parejas y muchas palabras extrañas que no entendía y que probablemente no comunicaban nada. Sentí que viajar sola tenía sus beneficios. Acabo de ver pasar a un cura franciscano tan bonito, tan humano, con barba semi-desprolija, sonriente, con anteojos oscuros, morocho...uf! Yo soy La Puta y La Santa, eso comprendí allá en Roma y esta semana que pasó en la fantasía de un viaje ficcional.



Imagen 5. Instalación “Vestidos de comunión”. Fotografía, de la autora, 2020.

Escena 7042020, pasó el mediodía. Concentrados en nuestros propósitos, nos acompañamos y formamos una común unión en torno a los mismos intereses: un planeta más y mejor cuidado. Para ello Mariano G estudiante de Gestión ambiental; Melisa V estudiante de medicina; Charles M en instancia doctoral en Pedagogía; Omar V terminando su carrera de Arquitectura, Yolanda la puta y Yocasta la santa, curioseando, no más. Quinto Mote: curiosa. Este es un gran equipo para ampliar la disidencia. Hemos sido criados en comunidades católicas practicantes y no. Esa dicotomía, dualidad entre lo bueno y lo malo, marcado desde el inicio de la colonización, dejó a nuestras comunidades autóctonas en el lugar de la barbarie, la lujuria, lo prostibulario, las putas, las que mostraron su desnudez. Fui al dermatólogo preocupada por una cantidad inusual de manchas blancas en mis piernas, le pregunté a qué se debían. –Experiencia, respondió. “La estética moderna de lo bello comienza con la estética de lo terso. (Edmund Burke) Los cuerpos que deparan deleite al tacto no deben ofrecer ninguna *resistencia*. Lo terso es una superficie optimizada, sin negatividad, causa una sensación que queda completamente libre de dolor y resistencia:” No se puede dudar que los cuerpos ásperos y angulosos irritan y molestan los órganos sensitivos, causando una sensación dolorosa que consiste en una tensión contracción violenta de las fibras musculares.

Manifiesto, como el que Donna Haraway (1984) escribió para nuestra ciencia o como el manifiesto dadá de nuestro arte, polarizando los enfoques críticos o radicales en la pedagogía escrutamos que a pesar de tener en común el deseo de intervenir en la reproducción de las dinámicas de poder y de hacer que la educación sea parte de un proceso de liberación político personal y colectivo, la descomposición de la pedagogía (cuir) simpatiza con esos objetivos deseando un giro disidente. Para Susanne Luhmann (2018) en lugar de incitar al conocimiento (correcto) como respuesta o solución, la pedagogía (cuir) presenta al saber como una pregunta interminable, es decir como posibilidad infinita de proliferación de múltiples identificaciones y de procesos de arriesgar yoes para el aprendizaje. Escribió esta pedagoga canadiense:

“Aunque actualmente pocxs educadorxs progresistas estarían de acuerdo con un modelo tal de transmisión de aprendizajes y enseñanza, sugiero que éste vuelve, como lo reprimido, en la extendida preocupación de lxs docentes por los métodos, o el “cómo” de la enseñanza. La base lógica detrás de esta búsqueda de un método adecuado es que las habilidades pedagógicas del docente (sus talentos didácticos, así como sus comportamientos) se reflejarán en el progreso del aprendizaje de lxs estudiantes. El aprender, entonces, queda relegado al esfuerzo del docente y a la buena enseñanza, una suposición que da lugar a algunas inversiones (fantasmáticas) en el rol de la docente en el proceso de aprendizaje” (Luhmann, 2018; 53).

Si bien pensar el aprendizaje como problemas de técnicas didácticas es más interesante que como problema exclusivo de las capacidades intelectuales, ambos enfoques están contribuyendo a la idea de que el conocimiento y su transmisión pueden, y deben, ser dominados (Luhmann, 2018; 53). Es precisamente este deseo de dominación el que descompone su significado cuando la pedagogía (cuir) se plantea como pregunta en

lugar de respuesta, y cuando el conocimiento individual y correcto es abandonado. Cabe volver a señalar que la pedagogía (cuir), entonces, es pregunta para el conocimiento. Es preguntar qué nos provoca ser enseñado o qué nos hace el conocimiento como estudiantes, en un cambio de curiosidad pedagógica desde que la docente enseña a lo que lx estudiante entiende o desde lo que el autor escribe al lector que lee. De modo tal que la pedagogía (cuir) comienza a virar de las estrategias de transmisión a una investigación sobre las condiciones para entender o para rechazar el conocimiento. (Luhmann, 2018; 53).

Somos dioses capaces de destruir un Planeta. ¿Podremos despertar para descomponernos en la luz? ¿Cómo sentir admiración por el ser en estas circunstancias? ¿Cómo desarticular un discurso, una imagen, una institución? La muerte es un estado, la vida es una transformación. Nos vamos degradando, descomponiendo para componer este universo de belleza y felicidad. “Yo mi propia percusión” es un autorretrato dibujado con las manos cerca del ombligo en posición estática de Chikung⁶ que moviliza el cuerpo inmaterial, eleva y propone senderos de tranquilidad para el viaje. La mente está en cada célula. Mi cuerpo es herramienta, calma, claridad y bondad. ¿He perdido la fe en mí? ¿Estoy obligada a creer en un Dios, a creer en qué? Tengo el comando de mi ser, sólo yo sé lo que necesita. Dejando de escuchar al cuerpo, es probable que mi vida no sea la que quiero, ni la mejor para él. Escribir de rodillas sobre un almohadón en el piso, para experimentar otras formas de distribuir el conocimiento. El cuerpo es el único refugio. El tiempo de Covid 19 nos empujó al aislamiento en los hogares, como si todos lo tuvieran y preguntándonos qué es el hogar. Debería haber otras maneras de refugio que no dependan de una falsa idea del hogar. Pusimos el desparpajo en el afuera para tener y olvidamos el ser. La pandemia nos puso en situación de vulnerabilidad. ¿Nos transformará en mejores personas? ¿Seremos capaces de darnos cuenta de la importancia de la biodiversidad?

Escapé de mí y fui a la costa. Se habían desaparecido cincuenta años, me sentí intrépida y libre, bajé a la playa como en 1971, a fin de año tomaré la comunión. Es una gran oportunidad para darle otro tipo de filosofía a mi cerebro y cuerpo mental. Muchas palabras cambiaron desde que tomé el sacramento. Ahora no menciono la palabra culpa, tampoco me interesa el Cielo ni el Infierno católico. Prefiero verlo desde acá, recostada en el verde de una lomada de Mar del Plata frente a la playa donde desemboca la calle Padre Cardiel y que Padre me perdone.

El domingo 6 de octubre de 2019 en la sesión fotográfica con Virginia Covelli: Aún queda mucho género para cortar”, llevaba puesto un traje dos piezas de los 90, cruzado en tonos marrones, pantalón pinzado; tela Príncipe de Gales, 100 % lana, forrado en seda muy suave para llevarlo sobre la piel de las piernas y las nalgas. Debajo del saco una camisa cruda de gasa transparente sobre un corpiño de traje de baño pintado con senos; abrochada hasta el cuello con una corbata bordó que era de mi padre. quiero un cambio, lo necesito, algo en todo mi ser me lo pide. Quiero ser de otra forma. ¿Cómo? No lo sé. Estoy averiguando el camino en el mismo momento que se me ocurre vivir en el

⁶ Chikung es un sistema de posturas y movimientos corporales coordinados, de respiración y meditación que se considera útil para la salud, la espiritualidad y el entrenamiento en las artes marciales.

hemisferio sur, donde el viento de septiembre acaricia mi rostro, mis antebrazos, lo único que llevo descubierto. Con su provocación de “no leer tan recto”, Britzman (2016) restauró una preocupación por aquello que descartamos o que no podemos tolerar saber en el campo de la educación. Algo así como una técnica que yo prefiero llamar de narrativa, para dar cuenta de las relaciones entre un pensamiento y lo que no alcanzamos a pensar. Su perspicaz crítica además circuló en textos recursivos sobre metodologías para cuirizar la pedagogía (Britzman, 2002), las tensiones entre la educación sexual y afectiva y las formas de amar más allá de la heteronormatividad (Britzman, 2018a) y la sexualidad en el currículum oculto de los profesores (Britzman, 2018b) como manifiestos para interrogar una geografía conceptual de la normalización en la educación y como un proyecto que involucra a la disidencia como fundamento comunitario del con-vivir.

Adoro el sol pero no me expongo como cuando era niña. Estoy a la sombra. Me detengo en la escritura, respiro, escucho el sonido de las aves revoloteadas armando nido, miro la retama compacta, florecida en un estallido amarillo. Cuando sus hojas están pegadas por alguna oruga se la quito, sus ramas se acomodan y me acarician sin saberlo. El viento es fresco tirando a frío la mayoría de los días, fuerte y cruzado, el sol se siente tibio en el rostro y todo es más brillante. Los verdes lo son, recién comienzan a verse los primeros retoños. El colchón blanco de cefirantes generan una atmósfera de tranquilidad en la que suelo acostarme y desacelerar.

Me senti-pienso como: María Alejandra Estifique, mae, Estifique Lado B, Ale, A, María Alejandra, Alejandra, Cindirella, Polirrubro, Cositera, Atorranta, Buscona, Marimacho, Machona, Loca, Bohemia, Díscola, Señora, Nena, Saltimbanqui, Maje y Comodín, en el sentido que casi siempre me acomodo a las situaciones, y las resuelvo. Yo Yolanda Yocasta. Boluda No. No me sentí, no lo soy y detesto que me lo digan y más, escucharlo. Es difícil para mí recordar de qué Boludo, Boluda me están hablando. Todos queremos ser nombrados. Nuestro cerebro graba una y otra vez un término que es usado tanto para ofender como para llamar la atención de alguien.

Tengo una gran percepción del ambiente y una mirada panorámica; estar en movimiento continuo en ritmo lento que no sobresalte al resto. Fui atea, agnóstica, católica, nada, creyente de algunas cosas, nunca fanática. Silencio. Movimiento y vestuario adquieren otro sentido en este rulo hacia atrás, para sentirme nuevamente enamorada de mí. Performar en un traje de hombre, salir vestida de varón, de hombre diríamos en algún tiempo...y en este tiempo aún. Integrada en mi parte masculina y femenina, yin y yang, luz y sombra, día y noche, padre y madre, vida y muerte. Buscar en las sombras revela información. Si hay sombra hay luz. Mirar la sombra es comenzar a descubrir lados más luminosos. La sombra es una figura plana de algo que tiene volumen. ¿Cuál es el miedo de mirar nuestra sombra si ella es una reducción de nuestra corporalidad? ¿A dónde va el deseo sexual? ¿Cómo organizo esa pulsión orgánica en mi cuerpo para transformarla en fuerza y potencia necesaria para dar cabida a otros impulsos, emociones, sensibilidades?

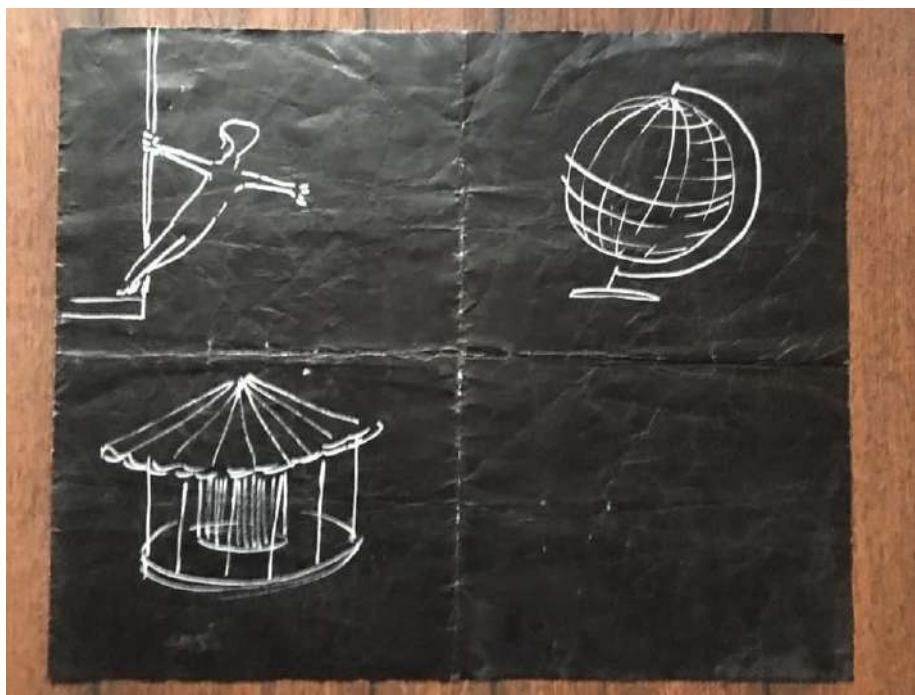


Imagen 6 . “La calesita de los meridianos”, Dibujo,de la autora, 2019.

Emerge cada mañana con gracia para abordar el día de la manera más amorosa y vívida posible. Braidotti plantea que “reconcebir las raíces corpóreas de la subjetividad es el punto de partida para iniciar un proyecto epistemológico del nomadismo. El cuerpo, o la corporización del sujeto, no debe entenderse ni como una categoría biológica ni como una categoría sociológica, sino más bien como un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico” (2000:29).

Recuperar el cuerpo por delante del lenguaje. El significado de crecer un centímetro en mi postura. Estoy trabajando mi performatividad y está asociada a la lentitud casi incómoda del transeúnte que se desliza por la ciudad sin apuro, sin apremios. Lo disruptivo está en el movimiento de la performance del traje en la playa, me sentí en el cuerpo espíritu de mi padre como cuando tenía mi edad. Libre, poderoso, agraciado, hermoso y sensible con ganas de hacer por los demás.

Rossi Braidotti (2015) Lo posthumano me hace pensar en ir o estar más liviana. ¿Para qué hemos puesto tanto cemento sobre el planeta? ¿Por qué estamos tan alejados de la naturaleza? En los cuatro años de prácticas de chikung comencé a sentir sutilmente el cuerpo, con la necesidad de atenderlo lo suficiente como para amar; transitar por; trabajar para y cuidar a. ¿Hacia dónde vamos? ¿En qué estepa quiero estirarme? ¿Cuál es el territorio que anhelo? ¿Qué me erotiza? ¿Qué pasó con esa falta de registro corporal?

Globalización dijeron y dijimos, aplaudiendo porque podíamos viajar para sentir lo que veíamos en los libros o por la tv. Tal vez dimos un paso demasiado rápido y denso, sin darnos cuenta que estábamos pisoteando nuestro suelo. ¿Seremos capaces de revisar nuestras acciones frente a la tierra, sus habitantes y objetos que hasta el momento se encuentran en él? ¿Voy a seguir metiendo la basura debajo de la alfombra? Segmentado, más que nunca, intentando salvarse de lo inevitable. ¿Somos el Arca de Noé? ¿Es el

Apocalipsis? ¿Si no fuera como lo transmiten los mandatarios en los medios de comunicación? Estigmatización. Sida.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R (2015) *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Britzman, D (2016) ¿Hay una pedagogía queer O, no leas tan recto. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N° 9, Año 7. Pp. 13-34.
- De Lumley, H. 2000. El primer hombre. Prehistoria, evolución, cultura Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (2019) *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires, Consonni.
- Luhmann, S (2018) ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé, Bocavulvaria.
- Maturana, H. & Varela, F. 1984. El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano Santiago: Editorial Universitaria.
- Wayar (2018). Trava/travesti. Una teoría lo suficientemente buena. Buenos Aires, Muchas Nueces.

La sonoridad de la infancia en la práctica docente

The sound of childhood in teaching practice

Mariana Asensio¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/miex348vi>

Resumen

Este artículo forma parte de mi cuaderno de reflexiones sobre la infancia, los recuerdos que anidan en ella, los cuales construyen y reconstruyen nuestra biografía. Pensar la infancia propia es movilizador y al mismo tiempo un desafío interesante para reflexionar como educadores. Las imágenes de la infancia resultan ser un punto de partida para volver sobre nuestras prácticas, y descubrir sus sentidos y particularidades. Detenerse en imágenes que se nos aparecen en los relatos una y otra vez, es una oportunidad para volver a nombrar nuestras experiencias docentes.

Palabras clave: Autobiografía, Infancia, Investigación narrativa, Práctica docente.

Abstract

This article is part of my notebook of reflections on childhood, the memories that nest in it, which build and reconstruct our biography. Thinking about one's own childhood is mobilizing and at the same time an interesting challenge to reflect on as educators. The images of childhood turn out to be a starting point to return to our practices, and discover their meanings and particularities. Dwelling on images that appear to us in the stories over and over again is an opportunity to rename our teaching experiences

Keywords: Autobiography, Childhood, Narrative inquiry, Teaching practice.

¹ Licenciada en Educación (UNQ), Especialista en Curriculum y prácticas escolares en contexto FLACSO y Especialista en Educación y TIC. Se ha desempeñado como profesora de las cátedras de Pedagogía, Didáctica General, Herramientas de la Práctica III y Campo de la Práctica IV en el ISFD N°19. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Doctoranda en el PROGRAMA ESPECÍFICO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN (UNR) y miembro del GIEEC. Correo electrónico: maariase2002@yahoo.com.ar

Introducción

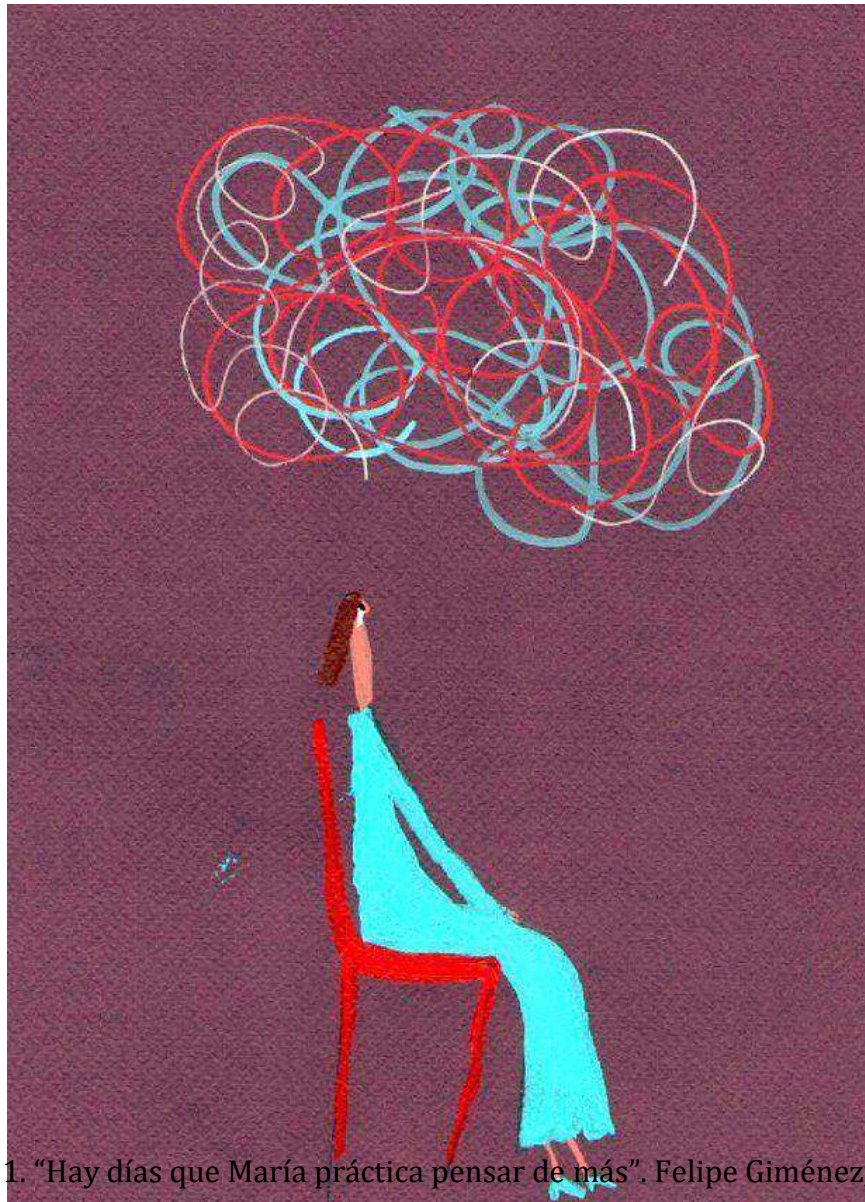


Imagen 1. "Hay días que María práctica pensar de más". Felipe Giménez, 2023

Se vuelve recurrente en mis reflexiones pensar la infancia, las infancias, mi infancia. Hay muchas experiencias anidadas en torno a este concepto que guardo en mi caja de recuerdos. Infancia como expresa Evania Reichert es la edad sagrada allí se gesta nuestra sensibilidad allí está guardada nuestra matriz afectiva, esa que da sentido a nuestras formas de vincularnos y dota de identidad a todas nuestras relaciones con el mundo. Es difícil describir la infancia propia, siempre resulta ser la reelaboración inacabada de recuerdos que de acuerdo a los momentos de nuestras vidas se presentan como suaves caricias o abruptos golpes de realidad. Intentaré entonces pensar la infancia desde su sonoridad ¿Por qué pensar la infancia y sus sonidos? Porque ella tiene los propios. Esos sonidos que nos recuerdan paisajes fantásticos, escenas erotizantes cargadas de ingenuidad, imágenes que nos llevan a ese instante en que el tiempo no tiene tiempo y experimentamos la ensoñación.

En el recorrido por la vida adulta múltiples melodías entran sonidos que quedaron grabados en nuestros sentidos y nada absolutamente nada ni nadie puede arrebatárnoslos. Son gestos íntimos que de manera recurrente recordamos para sentirnos vivos. En ese instante comprendemos que el presente es el único “tiempo real”, pero en su palimpsesto (borrar y volver a escribir) podría asegurar tomando como referencia las palabras de Benjamín que salen a la luz sonidos de la más remota antigüedad, que irrumpen como una constelación o “imagen dialéctica” (Benjamín, 1999), y se entrelazan con otros horizontes y memorias generando nuevas partituras. Ciertamente es que los ecos sonoros de nuestras experiencias se perciben como el tiempo musical en nuestro devenir y han igual que los olores y los sabores persisten cargados de humanidad, nuestra humanidad, la que hemos recreado una y mil veces en nuestro recorrido vital intentando comprendernos desde nuestra corporeidad física, psíquica y emocional. Un recorrido que resulta ser la sumatoria de instantes. Un tiempo ahora” que contiene una multiplicidad de dimensiones históricas (Rivera Cusicansqui, 2019) que están en comunicación y tensión permanente, componiendo una trama musical cuyo tiempo balanceado por nuestros sentimientos adquiere una intencionalidad emocional la cual puede ser grave como el de las marchas, andante como el galope de un caballo vigoroso, allegro como un poema musical.

¿Qué sonidos se ensamblan generando una partitura cuya sonoridad se hace eco en mi práctica docente? Aquellos sonidos de la infancia resuenan en mis narrativas creando imágenes que me transportan en el tiempo y anclan en episodios cargados de objetos de aquellas épocas. Los relatos parecerían esmerarse en organizar melodías que se presentan con acordes y silencios y que con el tiempo han cobrado cierta impronta y textura. Las sonoridades que percibo en mi interior presentan también arpeggios disruptivos que me mantienen alerta y al mismo tiempo recrean experiencias infantiles mostrándome los sentidos que le atribuyo al curso de mi vida.

Un primer relato: el tintineo de las copas

En mi casa paterna había una estantería que mi madre denominaba “nicho”. Allí reposaban para admiración de la familia y visitantes una variedad de objetos de cristal, cuyos sonidos aún recuerdo porque de vez en cuando debía asearlos. Me encantaba hacer sonar las copas. Tenían un tintineo extremadamente seductor (al menos para mí) que me invitaba a trasladarme en el tiempo y soñar. Mientras limpiaba ese lugar podía mirarme en el espejo y aún recuerdo que jugaba con mi rostro inventando caras frente a él. Cada objeto requería de un proceso de limpieza especial que implicaba no dejar dedos marcados, pasarle un suave trapo primero y luego una franela para que realmente brillaran. Me esforzaba por hacerlo bien, quizás buscaba la aprobación de mi madre con ello. No lo sé. Lo que sí sé es que esa experiencia quedó grabada en mí y bajo otros ropajes reaparece en mi adultez recordándome que brillar requiere de esfuerzo, dedicación y cierto espacio lúdico que me permita ser yo misma y relajarme. Un juego emocional que juega el juego de una niña pequeña.

En este relato descubro algunos hilos que se entran en mi práctica docente y que se relacionan con aquellas vivencias infantiles. Hilos que, al tirar de ellos me permiten realizar otras nuevas interpretaciones de lo vivido. Aquellas prácticas domésticas forman parte de un repertorio de acciones aprendidas cuyos significados van más allá de ellas mismas. Entiendo hoy que esas acciones están inscriptas en mi subjetividad y se actualizan y resignifican en cada experiencia pedagógica.

Las estudiantes de la carrera del profesorado de educación inicial son como aquellas copas. Cada una aporta a la práctica sonidos diversos, estimulantes, creativos generando una sonoridad única la cual se inscribe en una partitura que debe ser escuchada, conversada y recreada para que brille. En ese brillar yo experimento cierto placer quizás ingenuo pero perceptible y deseado. Mi dedicación, mi tiempo, mis herramientas y estrategias para que cada estudiante descubra su propio potencial en la práctica áulica diría que es la resultante de aquellas experiencias que se sellaron en el tiempo dejándome tintineos que siguen ahí recordándome quien soy. Comprender y comprenderme como profesional docente es una tarea que está íntimamente relacionada con los relatos íntimos a los que accedo y con los que interactúo componiendo de esta manera una partitura pedagógica que me define, me contiene y me sostiene y en la que el juego necesita presentarse con cierta autoridad y suficiencia para recordarme que disfrutar es posible, que desear es necesario y que equivocarse forma parte del equipaje de la madurez. Como afirman (White y Epston, 1990:13) “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia”. Al narrar nos implicamos, y producimos un movimiento que nos permite poner “otros” nuevos sonidos a nuestra realidad.

Un segundo relato: las clases de piano

En el pueblo donde viví, aprender a tocar un instrumento era una cuestión obligada de quienes teníamos la posibilidad de concurrir con un profesor de piano o de guitarra. Lo mío fue el piano de la mano de Germán. Un profesor del pueblo que se destacaba por sus desempeños en el colegio secundario. Curse diez años de música con él. Aprendí teoría y solfeo. Mi desempeño musical nunca me distinguió, pero sentarme al piano y ejecutar algunos acordes era enormemente placentero para mí. Me esforzaba mucho para poder mejorar mis interpretaciones. Entendí de primera mano que la música debe sentirse, la música debe atravesarte. La música tiene un enorme potencial liberador y al mismo tiempo construye fortalezas donde refugiarte cuando te sientes amenazada, defraudada, angustiada. Este doble juego liberador-protector sigue presente en mi realidad cotidiana todo el tiempo.

Cuando pienso en ello entiendo que aquel aprendizaje musical fue un anuncio de lo que estaba por venir. “Una preparación para...La sonoridad de aquellos tiempos anida en mí y guarda la impronta de los desafíos que de alguna manera inscribieron mi profesión. Cargada de inocencia, impregnada de temores y miedos componía sin saberlo mi propia partitura. Los adagios y allegros fueron entre otros los compases que mi memoria atesoró y mi profesión recrea a diario en cada acción pedagógica que llevo adelante. De la mano de la música llegué a la docencia. Mi primer trabajo estuvo ligado a ella en el jardín de infantes.

Las infancias y la música son parte de mí, sin ellas me es difícil definirme. Mi profesión docente siempre estuvo ligada a los niños y niñas y la música ha sido siempre una compañera de ruta que nunca me ha dejado sola. A menudo concurre a espectáculos musicales y entiendo que esta elección no es azarosa sino que de alguna manera se entrama con aquellas primeras partituras escuchadas y ejecutadas que imprimieron en mí una suerte de conducta musical que me permite disfrutar, jugar con mi mente y emocionarme profundamente.

Un relato final

Recordamos aquello que nos afectó (Porta 2021) y es por ello que los relatos guardan esa impronta sensible que nos dejó marcas. Marcas de un entramado entre la memoria y la sensibilidad que se resignifica en cada nueva conversación, y se revive en cada viaje hacia nuestro interior recordándonos la importancia de conectarnos con nuestros sentidos y donar a las generaciones futuras un legado cultural cuya impronta es la sensibilidad y el cuidado del otro.

Estoy convencida que dejar rastros de gestos amorosos en nuestro andar docente es una responsabilidad pedagógica que no debemos evadir. Muy por el contrario nuestras prácticas aunque pueda resultar una partitura efímera e intrascendente no son ingenuas, tienen un enorme potencial transformador capaz de despertar en otros la empatía, el cuidado y la capacidad de sostén. Recordar la infancia propia es una decisión necesaria para darnos la oportunidad de crear melodías amigables con el ambiente, respetuosas de las diversidades humanas y comprometidas con la sociedad de la que formamos parte.

Dicen que un buen pianista es aquel que más allá de deslizar sus manos sobre las teclas logra que la partitura manifieste su carácter y sensibilidad, hace suyas las notas de cada compás logrando despertar en su audiencia sensaciones, emociones. Entiendo entonces que narrar es un ejercicio que como el pianista busca sensibilizar y sensibilizarme a partir de un recorrido que llega hasta la profundidad de mi ser y se esmera por recuperar aquella infancia, la que he vivido, la que está allí latente y emerge mediante gestos, presentándose ante mí como un amuleto que me recuerda la responsabilidad ética, social y cultural que implica la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, J y Connelly, M (1995). *“Relatos de experiencia e investigación narrativa”*. En: Larrosa & otros. *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes
- Porta, L (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires, Argentina: FFyL. UBA.
- Porta, L; Aguirre, J y Ramallo, F (2018) *La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa*. Revista Interterritorios Vol.4, n. 7, 164-183
- Ramallo, F (2020) *¿Cuál es el lugar de la pedagogía?: notas para desidentificar su disciplinamiento?* Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica Vol. 5, Nº14, 889-899.
- Reichert, E (2011) *Infancia, la edad sagrada*. http://books.google.ie/books?id=vP6VpwAACAAJ&dq=Infancia,+la+edad+sagrada+de+Ev%C3%A0nia+Reichert&hl=&cd=1&source=gbs_api
- Rivera Cusicanqui, S (2010) *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980*. La Paz, La Mirada.
- Skliar, C (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones*. Infancia y Filosofía, 8 (15), 67-81.
- White, M y Epston, D (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona, Paidós.

Nueve saltos en una investigación narrativa: Autobiografías lúdicas en la Juegoteca "La Otra Esquina" de Mar del Plata

Nine Jumps in a Narrative Investigation: Playful Autobiographies at the "La Otra Esquina" Play Library in Mar del Plata

María Laura Galasse¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/te4mqna7j>

Resumen

El tema que seleccioné para este trabajo de investigación, surgió a partir a mi experiencia de más de veinte años de trabajo en el área del juego y el jugar, con niñas/os, jóvenes y adultos de todas las edades y de distintas clases sociales, ya que siempre me llamó la atención la poca o nula predisposición para jugar y jugarse, para comprometerse y poner el cuerpo de la mayoría de los adultos que están en contacto con la infancia. La construcción subjetiva de los/las niños/niñas está en relación directa con las opciones de apropiarse del mundo que los rodea, y de las distintas posibilidades de experimentarlo que estén a su alcance. Estás, en el mundo globalizado e inseguro que nos toca vivir, están en relación directa con la habilitación (o no) que los adultos les otorgamos a las niñeces. Las conclusiones de hoy son el punto de partida de nuevos desafíos, de nuevas preguntas... y ahí vamos, otra vez en búsqueda del cielo.

Palabras clave: Autobiografía; Educación; Investigación Narrativa; Juego.

Abstract

The topic I selected for this research work arose from my experience of more than twenty years of work in the area of play and playing, with girls/boys, young people and adults of all ages and from different social classes, since I have always been struck by the little or no predisposition to play and be playful, to commit and put the body of most adults who are in contact with childhood. The subjective construction of children is directly related to the options of appropriating the world around them, and the different possibilities of experiencing it that are within their reach. These, in the globalized and insecure world we live in, are directly related to the enablement (or not) that adults grant to childhoods. Today's conclusions are the starting point for new challenges, new questions... and there we go, again in search of the sky.

Keywords: Autobiography; Education; Narrative Research; Play.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora Nacional de Educación Física. Ludotecaria e investigadora del Juego y el Jugar, Creadora y directora de la ONG Derecho a Jugar, generadora de la Ordenanza Municipal que decreta el Día del Derecho a Jugar en Mar del Plata. Correo electrónico: mlauragalasse@gmail.com

Introducción: ¿Somos lo que hemos jugado?

Como “El hombre ilustrado” de Ray Bradbury, cada uno de nosotros contiene en sí mismo todas y cada una de las historias que han moldeado nuestra vida. Narrativas distintas que nos han dado forma, imágenes superpuestas y policromáticas que nos colocan en un presente particular. Desde esta matriz geocultural, desde este presente biográfico, es que cada uno actúa, consciente o inconscientemente en su relación con el mundo (Yedaide, 2016). En este sentido, lo que hemos jugado, poco o mucho, en grandes espacios o en pequeños tableros, desafiando gravedades o distintas realidades, nos ha marcado, nos ha estructurado y al respecto hago propias las palabras del ideario que sustenta el proyecto de la Juegoteca cuando propone que “el ser humano juega, y es en esa práctica que adquiere sentido (en tanto rumbo y afecto) y se va subjetivando en un proceso de formación”.

Narrar mi experiencia en la Juegoteca tiene, como dice Contreras, “algo de inasible, de impronunciable, de incapacidad para expresar los matices, o los efectos íntimos con que fue vivida” (Contreras, 2009). Se puede contar algo de los procesos que se dieron, a qué jugamos, con quién, pero como dice el autor, a veces las palabras son insuficientes para transmitir miradas, sentires, abrazos, expresiones, risas asomadas en los rabillos de los ojos de adultos/madres/abuelas/padres que se animaron a tirarse al piso o simplemente observaron a la niñez disfrutando su tiempo de juego. A la vez, ¿cómo se transmite lo que sucede en el interior de cada niño que juega? A la juegoteca se acercan niñeces muchas veces vulneradas en sus derechos más esenciales, por lo que el espacio/tiempo de juego adquiere una importancia mayor. Scheines una de las primeras especialistas de nuestro país en la temática del juego nos dice que los espacios en donde el jugar transcurre se transforman, por un rato, “en el lugar de los ensayos y los conjuros, un ámbito simbólico y mágico a la vez, donde expresar y dominar los propios fantasmas y pesares”(Scheines, 1998). Para la infancia, el tiempo espacio del juego, es el lugar que permite re vivir, transmutar y transformar situaciones a veces demasiado dolorosas o complejas. Es quizás, una pequeña pausa para reconectar con su propia niñez, con la alegría y con el afecto. Un espaciotiempo de ternura. Y ahí, creo, es entonces cuando los “gestos mínimos” que propone Carlos Skliar (2017) tienen un valor incalculable. Un gesto, una mirada, un mimo, una sonrisa, una aprobación acuna y transmite primordialmente una aseveración de existencia. Sos, sos alguien para quien te mira, sos alguien importante para ese otro. Sos importante porque todos y cada uno, tienen función y esencia en el universo. Y entonces el mundo cambia, es más vivible, más cercano, menos doloroso o complejo.

Mi propio paso por las actividades del juego, como recreadora en un principio y luego como becaria de extensión me permiten posicionarme como observadora participante de las actividades de la misma. Prestar atención y registrar el lenguaje corporal, las pequeñas señales surgidas de lo gestual y percibir algunos detalles que aparecen en el transcurso de los encuentros complementan la información obtenida a través de las fotos y los videos. Ser parte implica un doble compromiso, un interjuego entre el participar y el observar que está sucediendo, partiendo de la idea de que, por el simple hecho de estar presentes, somos partícipes y parte del mismo campo afectándolo/nos y conmoviéndolo/nos. (Porta y Ramallo 2018).

En relación a su ideario la juegoteca se reconoce como un dispositivo de inserción territorial de la zona oeste del Partido de General Pueyrredon, interdisciplinario e intersectorial, que se sustenta en los pilares de la promoción de la salud emancipadora, derechos humanos, derecho al juego e inclusión social. El Proyecto se propone como objetivo posibilitar espacios de juego a través de variadas situaciones, en la interpretación de que es jugando que se desarrollan procesos esenciales para la constitución de la subjetividad y que habilitar espacios que permitan su despliegue contribuye al desarrollo armonioso en los niños, niñas, adolescentes y adultos/as/es. En él mismo, una característica que se destaca es la interdisciplinariedad como eje de todo el proyecto. Para hablar de ella encontramos, en primera instancia, una propuesta elaborada y fundamentada a partir de un trabajo colaborativo con la participación de estudiantes y docentes universitarios de diversas carreras. Asimismo se visualiza la implicación de directivos y docentes de las distintas instituciones educativas quienes formaron parte de las diferentes jornadas, así como familiares, madres y cuidadoras.

Historias lúdicas en primera persona

Iniciamos esta parte planteándonos si la posibilidad de haber jugado (o no) nos afectó, nos potenció o nos modificó ¿Qué parte de lo que somos hoy se constituyó jugando? Ir en busca de estas respuestas fue, y sigue siendo, el desafío. En este artículo comparto parte de este trabajo basado en el encuentro, la charla y la puesta en común de ideas con varios de los profesionales que forman parte de la juegoteca desde sus inicios y como siempre que uno va en busca del tiempo de infancia, por lo general, y esta vez no fue la excepción, el emocional se va apoderando del lugar, el espacio se transforma y los cuerpos se modifican. La corporalidad cambia, lo gestual se intensifica, el pecho se ensancha para dar lugar a un aire que viene de otra instancia, de otra temporalidad. El niño/a que fuimos se asoma, se explaya y se vitaliza, dando claras señales de que sigue vivo en cada uno, la risa y la ternura terminan asomándose por el rabillo de los ojos logrando cruzar el puente de sus propias biografías. Éstas, enmarcadas en contextos sociohistóricos que las contienen y co-componen, se ponen en juego con la idea de bricolaje (Denzin y Lincoln, 2011) que permite abordar la complejidad identitaria de cada participante, en una búsqueda artesanal para potenciar sus saberes y modos particulares de hacer y ser mundos.

Iniciamos las entrevistas partiendo de un guión narrativo y ya en sus primeras preguntas se fueron entramando momentos, recuerdos y sentires de tiempos añejos: ¿Cómo fue tu infancia ? ¿Qué recuerdos podés rescatar de esa etapa? ¿Si tuvieras que describir espacios de disfrute de ese tiempo, cuáles serían?. Ir en busca de esas remembranzas moviliza. Siempre digo que debería tener una cámara de fotos o de video conmigo para poder mostrar cómo cambian las corporalidades cuando el niño/a que fuimos toma cartas en el asunto y se despliega para contar sus propias anécdotas.

¿Me contás algo de tu camino de vida? ¿Qué decisiones fuiste tomando en relación al trabajo/ carrera /profesión y a los hobbies o actividades de tiempo libre? Preguntas que abrieron el espacio para contar trayectorias que fueron y otras que quedaron en el camino, elecciones de vida que marcaron distintos senderos y posibilidades. Por otro lado hablar de la juegoteca, como fue que arrancaron, los distintos procesos personales y grupales que cada uno de los entrevistados vivió, llevó más de un termo de mate en cada encuentro, tiempo sin tiempo para repasar historias, abriendo cada pregunta una nueva cartografía de existencias compartida y experiencias vitales enriquecidas.

¿Qué te llevó a conectarte con la juegoteca? ¿Sentís que existe alguna conexión con tu historia? (pasado/ decisiones), ¿Podrías entramarlo con algo de tu infancia?, ¿En qué rol del juego te sentís más cómodo?, ¿Cómo te sentís cuando participás/ cuando jugás con los chicos?, ¿En qué espacios/ roles te relacionas con chicos además del juego?, Si te pudieras parar afuera a verte en ese espacio/rol, qué imagen podrías contar? (¿Cómo te ves?). Por distintas razones muchas preguntas no llegaron a ser parte de las charlas como estaban pensadas, algunas tomaron formatos distintos, otras derivaron por carriles impensados sumando nuevas perspectivas y miradas. ¿Si yo te digo la frase “ poner el cuerpo”, a qué te resuena? ¿Escribís? ¿pintás? ¿Jugás algún juego de mesa? ¿Hay algún juego que te moviliza más que otro?, ¿Qué te pasa por el cuerpo cuando venís a la juego? y ¿Te vas igual que como viniste?.

Cuando hablamos sobre el tiempo libre y el tipo de juego que tienen los chicos hoy, qué mirada/opinión tenés (comparándolo con tu propio tiempo de juego en la infancia), fue significativa la preocupación general y hubo concordancia grupal en ser un tema que nos ocupa a todos, ya que, en un presente tan marcado por la tecnología, ¿ la ausencia de tiempos - espacios, y el poco juego libre de las infancias está modificando nuestra manera de ser, nuestro proyecto como humanidad ?

Como cierre, al pedirles: ¿Si pudieras definir al juego/jugar en un palabra cuál sería?, fue imposible lograr que fuera una sola palabra, la sola mención abrió una catarata de emociones y de charlas sobre la importancia que tiene en la vida de todos y cada uno de los participantes. Cinco fueron los entrevistados: Nestor Horacio Cecchi (Docente, investigador y extensionista, es Licenciado en Terapia Ocupacional y Especialista en Docencia Universitaria, fundador y director de la Juegoteca La Otra Esquina), Karina Erenalz (Bibliotecaria, participante de la misma desde su formación en el año 2015, en sus inicios como estudiante y luego como graduada, Animadora a la lectura y responsable del préstamos de libros, juegos y juguetes); Noemí Benítez (Licenciada en servicio social, participa de la Juegoteca desde sus inicios, en principio como estudiante, luego como graduada y en la última etapa como asesora de la misma), Fabiana Duarte (participó en sus inicios como acompañante de los grupos de niños de Aldeas Infantiles para integrarse a partir del año 2022 como parte del equipo de la juegoteca) y Damián Pons (Licenciado en Educación Física y estudiante avanzado de Ciencias de la Educación quien participa en la Juegoteca desde el año 2016 como recreador y como Profesor de cátedra del Instituto de Ed Física Pinos de Anchorena en actividades integradas)

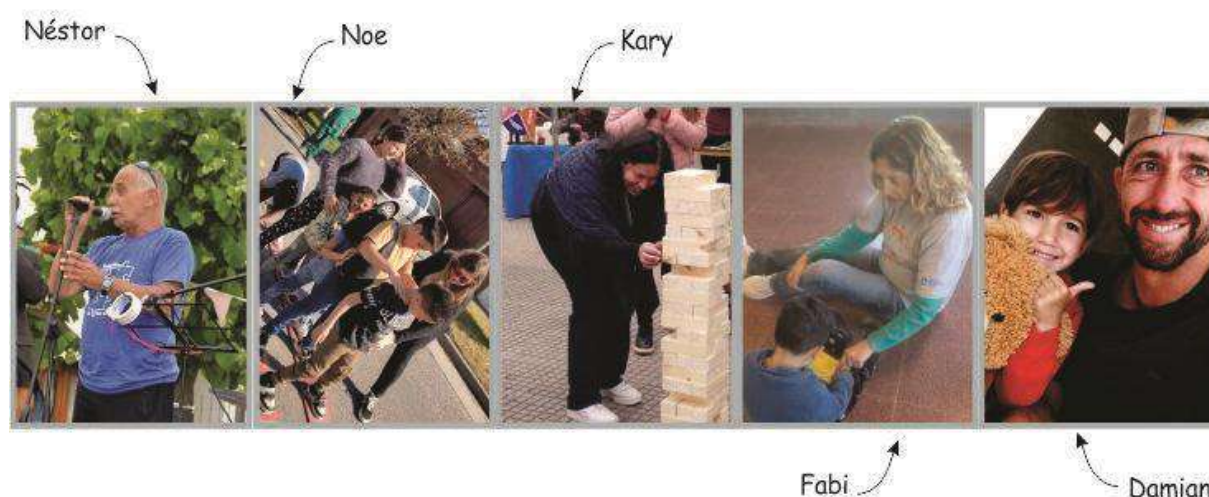


Imagen 1. Collage de los entrevistados, diseño de la autora.

Todos ellos coincidieron en aclarar, que más allá de su aporte disciplinar específico, en cada jornada, encuentro o reunión los distintos roles se vivenciaban y cumplimentaban en forma compartida, colaborativa y dialógica entre todo el equipo. Una de las características destacables de la juegoteca es el real trabajo interdisciplinario y colectivo de todo el grupo. Cabe destacar que en concordancia con su ideario, la juegoteca como espacio, no solo de juego, sino principalmente de cuidado, está pensado desde una perspectiva de protección integral de las niñeces, considerando como prioritario el interés superior del niño y la niña, reconociéndolos como sujetos de derecho, merecedores de respeto, de una protección especial y de cuidados para el logro de su desarrollo pleno. (Proyecto Extensión, 2015)

En relación al rol del adulto, no se especifica en el proyecto, por lo que tomamos parte de lo expuesto por Noe Benítez (E4 - V3), para dar cuenta del propio proceso del grupo original y que dio pie a un manera de mirar, de ser y hacer en la juegoteca:

“Fue como un rol de acompañar ese proceso más que de proponer una estrategia de juego, nosotros aprendimos a los ponchazos, pero creo que eso a nosotros nos fortaleció también en propuestas abiertas, no tan normadas, (...) era un rol de acompañamiento de las familias en un espacio lúdico, fue lindo porque fue deconstruyendo miradas hegemónicas que obviamente uno lleva sin querer queriendo, no? Y me parece que ahí también se dio esto de la interdisciplina, que podíamos aportar cada uno desde una mirada, ver que íbamos fortaleciendo como estudiantes pero sin avasallar la subjetividad con la que llega una familia o un niño con ganas de jugar.” (Noe Benítez - E4)

De las largas charlas mateadas, la observación del archivo fotográfico y de videos emergieron los siguientes aspectos analíticos:

El espacio de juego es el territorio donde el jugar transcurre. La juegoteca presenta un espacio pensado y organizado en relación a su mirada de la infancia y del juego mismo. Su construcción da cuenta de los conceptos de juego, cultura, sociedad, educación y persona que están presentes en su diseño (Miguel Roldán, 2014). En concordancia con este autor entendemos que los espacios no pueden disociarse de las prácticas e intercambios que en

ellos suceden; que son estos usos los que los convierten en lugares de pertenencia para quienes los habitan y que a partir de sus actividades es como adquieren identidad y cobran significado. En este sentido, en la juegoteca, el espacio denota la mirada de la infancia que sustenta, generando acciones que invitan al desarrollo de la imaginación y la creatividad en la invención del propio juego. Sin olvidarnos que el verdadero motor del juego está dado por los aspectos personales del jugador, la disponibilidad de materiales neutros (cajas de cartón, telas, etc) funcionan como disparadores de múltiples alternativas y habilitan el juego libre y espontáneo de las niñeces involucradas. Por ejemplo, el simple hecho de colocar unas telas por encima de unas mesas, genera sectores de escondite y misterio.

El espacio, desde el punto de vista fenomenológico, cobra un interés particular por dos razones: el espacio vivido es, por una parte, el del propio cuerpo, como extensión de los órganos, experimentando las posturas, los gestos, los desplazamientos, pero también en la profundidad corporal de la alegría o del sufrimiento; es, por otra parte, el espacio del entorno que se despliega hasta el horizonte (...) ese espacio (el exterior) está orientado, explorado activamente, surcado de caminos practicables y de obstáculos más o menos superables (M Ponty). Podemos decir que es el espacio habitable que Paul Ricoeur (1999) enuncia como derecho a contar una vida. Asimismo destacamos que el despliegue de elementos y recursos no garantiza que el espacio se transforme en un espacio de juego, deben concordar por un lado la habilitación por parte del adulto pero principalmente la predisposición real del jugador a jugar. Si ésta está, no importa si existe o no un material específico, es el espacio interno el que se proyecta para que la magia del jugar suceda.

Un aspecto significativo, que llamé “Ternura en diferentes alturas”, tiene que ver con la disposición corporal de los adultos participantes de las distintas actividades lúdicas. En postura acucillada, sentados o acostados en el piso se encuentran posicionados en “altura niño”. Ésta les permite establecer una mirada y un contacto más genuino con las niñeces a partir de la “horizontalidad del cuerpo y el espacio” (Caba, 2013). Esta disponibilidad corporal abre un abanico de posibilidades, un mayor acercamiento y una comunicación más humana lo que permite a los niños/as jugar sin sentir presiones, juzgamientos o censuras, generando un juego libre más espontáneo. La especialista Beatriz Caba amplía el concepto proponiendo, como otros elementos imprescindibles a la escucha (no el oír) y al observar (no el mirar) en la relación que establece el adulto habilitador con el niño/a. Estos permiten establecer una comunicación más real y permiten decodificar, si estamos atentos, lo que los cuerpos “dicen”, las acciones corporales sin palabras de las niñeces en juego.(Caba, 2013).

Asimismo podemos destacar en los adultos una postura que nos permite evidenciar que no participan solo en rol de coordinador por fuera de las actividades, sino que se los ve involucrados corporal y afectivamente en las acciones. Según Vygotski (1988) en toda actividad desarrollada con niños existe una relación asimétrica de poder a favor de los adultos. Entonces es imprescindible y necesario estar atentos para poder permitir el despliegue real de libertad del sujeto (niño-niña) en las prácticas lúdicas, dando lugar a la experimentación del juego y no caer en determinar una forma única de jugar. Podemos decir que los cuerpos de estos adultos, son cuerpos que están “disponibles”, entendiendo que la disponibilidad implica la disposición interna de abrirse a lo diverso, a lo no controlado, a lo no pensado. (Duschatzky, 2017). Adultos que le están dando paso a la experiencia, a que lo que está sucediendo LES pase por el cuerpo y los sorprenda. Adultos afectantes y afectados. Jugar en modo lúdico me/compromete a soltar los estereotipos y

reconectar con el niño interno.

Otro aspecto a destacar en los distintos encuentros es la valorización del juego como espacio de transmisión cultural intergeneracional. La Lic.Alves, directora del proyecto, en una nota periodística, refiere la importancia de la “resignificación de los espacios y la importancia del juego en todas las edades, ya que en la juego hay chicos, hay grandes, hay mamás y todos están jugando”. El juego es un canal que activa lo subjetivo y lo social en simultáneo, la interacción intergeneracional y la vivencia del juego colaborativo. Uno es y es con el otro, o los otros que están dentro de la situación y al mismo tiempo uno se construye atravesando la experiencia de ser, siendo con los otros. En esta línea, toma pertinencia lo expresado por Nestor Cecchi cuando expresa que: “el juego es una herramienta básica para la interacción y el vínculo”.

La co-composición de las biografías lúdicas de los participantes de esta investigación trazó un mapa provisional y exhaustivo, que en su recursividad gira como un caleidoscopio de siete colores, texturas, líneas, significados y voces. Cada uno de ellos, reconocidos aquí como saltos, constituyen epistemes del juego de la vida.

Primer salto: El recuerdo del juego como tiempo de disfrute y placer

A partir de lo analizado podemos resaltar que el añoramiento de un tiempo y un espacio de disfrute toma una presencia importante en la vida de los entrevistados: “Nosotros vivíamos en clave de juego, en clave de disfrute. Entonces no importaba a qué jugábamos, pero jugábamos todo el día (...). Entonces yo digo, jugar era un estado, no era un momento, nosotros vivíamos en clave de juego y construíamos. Construíamos relaciones humanas a través del juego, por eso a mí el juego me marcó mucho”(E1 - Néstor). Noe por su lado amplía la idea: “Un espacio de disfrute en mi infancia era el fondo del patio de mi abuela, había todo un mundo ahí, se podían imaginar muchos escenarios y con mi primo pasábamos horas jugando. También la plaza cerca de mi casa; había unos juegos de cemento muy toscos pero que usábamos para escondernos, que aún recuerdo” (E 4-Noe).

Podemos decir que se destaca la palabra disfrutar como algo ajeno a la vida actual, algo que se añora porque ya no está presente. En este sentido Germán Magrassi (1985) en su trabajo plantea que la palabra juego proviene del latín *Jocum*, que significa broma/burla, es entonces diferente y hasta opuesto a lo establecido como cotidiano en una sociedad que impone lo productivo como norte y como estado. Según este autor, en las lenguas indígenas americanas no existía una palabra que se pudiera traducir como “trabajo” en el sentido que tiene para nuestra sociedad actual. Para nuestros antecesores las actividades cotidianas eran placenteras y estaban en relación con la naturaleza, con las expresiones y con el juego. La vida era un juego y los niños aprendían por imitación en experimentación permanente (Magrassi en Scheines, 1985).

Sin irnos tan atrás en la línea temporal, hubo un tiempo no tan lejano en donde la niñez era dueña de las veredas, las plazas, los terrenos y los potreros. Grupos intergeneracionales deambulaban, jugaban, crecían y se desarrollaban en experiencias vitales transformadoras. Las experiencias lúdicas transformaban y formaban niñeces, las plazas y las veredas eran territorio permanente de experimentación: “Lo que yo creo es que a mí el juego me constituyó en gran medida y yo creo que todo lo que hice y lo que hago, lo hago también de modo tal que en un rinconcito mío, aparece siempre el jugador, en clave de juego” (E1 - Néstor).

En la infancia se experimenta el mundo y según Dewey (2004) “Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (Dewey, 2004; 32).

Segundo salto: Los otros, el grupo, la banda y los amigos

Una segunda característica particular que se evidenció en todas las entrevistas, enlazada al añoramiento de ese tiempo de disfrute, es la presencia de un otro. Si bien el juego puede ser particular y el modo en que uno se predispone a cruzar “el espejo” y jugar es personal, la presencia de un otro amplía la posibilidades subjetivantes del juego y el jugar. Víctor Pavía destaca una frase de Huizinga en la que el autor plantea: “uno de los encantos del jugar es ese sentimiento de hallarse entre pares, en una situación de excepción” (Huizinga en Pavía, 2021). Estar con un otro, estar juntos es, “estar en el afecto, es afectar y ser afectado” (Le Nancy en Skliar 2017). Es también, en palabras de los entrevistados, poder darnos la habilitación a “la travesura”, a “las achurias” en “banda”:

“Con mis primos lejanos jugábamos, de más grande en realidad, no de tan chica, ponete a partir de los 10, íbamos en conjunto, íbamos caminando en patota y jugábamos al ring raje. ¡La adrenalina que te daba salir corriendo, antes de que saliera la vecina! ¡O la escondida de noche! Lo bueno, era estar con los chicos, en la calle en realidad, o sea, si vos me preguntás, yo tengo más recuerdo en la calle con la banda, haciendo achurías. Era así con la bandita, así, bien de travesura”. (E2 - Karina)

Fabi amplía: “Hermoso sí, jugar a la escondida. Eran las nueve, las 10 de la noche. Teníamos una quinta, una casa quinta en la esquina que no vivía nadie y ahí nos escondíamos. No había en ese momento el peligro que hay hoy, aparte éramos una banda, éramos como diez, diez fáciles escondiéndonos, así que era fantástico, fantástico (E3 - Fabiana).

Esta relación con los amigos, con la banda, con un otro, se daba en un espacio determinado y conocido. Aparece entonces el barrio como espacio de pertenencia, de seguridad y de posibilidad:

“Mirando en relación a mis juegos de la infancia y los de hoy, es verdad que antes había más contacto cara a cara, más presencialidad, más libertad en el barrio, más tiempo junto a otros. Cuestiones que hoy han cambiado, era el territorio compartido por más horas” (E4 - Noe). “Yo siento un profundo aprecio por el barrio como construcción de sentido, como lo comunitario, como los amigos, la familia, el lugar de pertenencia. Mi barrio es la casa de mis abuelos, esa plaza donde jugué, donde crecieron las amistades que todavía conservo, que son tan queridas. Para mí esa es la clave, viste lo barrial” (E5 - Damián).

En el mismo sentido Néstor nos contaba:

“Yo jugaba todo el tiempo en todos lados, en todos los escenarios en los cuales yo

circulaba tenía interés siempre por el juego. Porque yo soy de una generación donde teníamos espacios diferentes, amplios. Entonces la calle era un ámbito muy amigable para nosotros, estábamos todo el día en la calle y además jugábamos a la pelota en el club, jugábamos en la escuela y además jugábamos, jugábamos y jugábamos. O sea que en mi infancia, y yo tengo 73 ya, en la infancia y en la de la gente de mi generación el juego tenía que ver con diferentes lugares, diferentes espacios, diferentes formas, con diferentes personas, era una cuestión común, era una cuestión muy amigable que a mí me acompañó durante toda mi infancia. Ya te digo yo, además tenía una infancia de club, en el club iba a jugar a los deportes que yo hacía.” (E1 -Néstor).

Un punto a destacar es la habilitación del juego nocturno. La noche, la oscuridad también eran tiempos de juego. Espacios habilitados para conocer y conocernos desafiando miedos e inseguridades. Retomando a Scheines, la autora nos dice que el “juego es el lugar de los ensayos y los conjuros. Es un ámbito simbólico y mágico a la vez”, en donde poder resolver los miedos elementales a la deriva, al vacío y al caos (Scheines, 1998).

Tercer salto: El riesgo como parte del juego

Siguiendo la idea anterior, aparece la idea de autoconocimiento a partir del riesgo, del probarse hasta dónde puedo o me animo, de superación y satisfacción personal: “Nosotros jugamos con un escenario mucho más amplio y quizá más riesgoso. Yo todas las semanas tenía una cicatriz nueva, para nosotros el juego era riesgo también. Uno se conoce hasta dónde puede, también arriesgándose (E1 -Néstor). Karina y Fabiana se suman a esta idea: “Yo tengo recuerdos viendo cómo la banda corría con los Kartings, esos que se hacían con rulemanes. ¡Eran más salvajes!” (E2 - Kari); “(...) ¿quién, en alguna oportunidad no se ha tirado con un karting?”. (E3 - Fabiana).

Esta idea, creo, conlleva además la idea de un trabajo personal sobre la frustración, la aceptación de las posibilidades y la necesidad de repetición para lograr un objetivo: “La sogá, saltar, entrar y meterse cuando pasaba, el desafío era lograr meterte, esa satisfacción cuando lo lográs, es esa cosa, de lo que es eso, que para mí tiene el proceso” (E3 -Fabiana).

Cabe destacar, cómo la falta de juego impacta directamente en las realidades cotidianas del hoy donde la tecnología ha desplazado los tiempos de juego libre y por ende el aprendizaje del manejo de la frustración, sobre todo en niños/as pequeños: “Yo soy una apasionada del juego, cómo poder transmitir esa cosa de cuando vos lográs, eh? Ésto, la satisfacción personal, el auto crecimiento ... no hay forma de medirlo , de satisfacción por el logro. Si eso no está...de dónde lo sacan los chicos ahora?” (E3 -Fabiana).

Cuarto salto: La escuela como espacio de juego

Otra característica que surgió en casi todas las entrevistas, es la visualización de la escuela como un espacio-tiempo de juego compartido: “La escuela era más el espacio, eso sí, de jugar, me acuerdo de cuando jugábamos al elástico, a la rayuela” (E2 -Karina) y Néstor amplía:

“La escuela donde yo iba era una escuela que había sido construida por los papás del Club San Isidro, es la actual escuela 27, entonces esa escuela fue construida con los

albañiles del barrio, que eran del Club San Isidro y que hicieron la escuela para sus hijos. Eso es toda una cultura que tenía que ver sinérgicamente con muchas cosas, pero la escuela era también un espacio de juego donde jugamos a millones de cosas. A lo que se te ocurra, como decimos algunas veces. Como dicen algunos autores jugar por jugar. Estábamos todo el día jugando a millones de cosas, a la pelota, la payana, la bolita, la rayuela, todo lo que jugamos era una excusa, porque el tema es que nosotros vivíamos en clave de juego, en clave de disfrute (E1 - Néstor).

Quinto salto: Aprendizajes lúdicos en contextos

Un punto interesante para acentuar, que surge de los entrevistados, es la significación del trabajo colectivo, del sentido de pertenencia, de compromiso social frente a las problemáticas e intereses de la comunidad. Freire diría que este re escribir permanente, dialógico, les permitió transgredir sus propios límites y plantear la realidad como pasible de ser transformada (Freire, 2002): “Lo que me conectó con la juegoteca fue la necesidad de explorar durante mi formación de grado, otros abordajes y otras formas de trabajo. El juego siempre está presente a lo largo de mi vida, nunca pierdo el contacto con el disfrute de lo lúdico y estaba convencida que la juegoteca era un espacio de promoción de ese valor tan grande como lo es el jugar”(E4 - Noe). Karina por su parte nos relata:

“Siempre la parte de la comunidad me tiró. Me interesa aportar a la comunidad, desde lo que yo estudié, de la formación lectora, la animación y el juego. En terapia ocupacional te dan para elegir, te da un panorama de los físicos o los mentales y en ese momento estaba lo de la comunidad. Se empezaba a hablar de promoción y prevención en comunidad. Yo formo parte desde el primer día, o sea, desde el diagnóstico, más o menos por que empezamos en 2015 en las prácticas y Néstor nos fue diciendo que estaban formando el juego y nos enganchamos como para el segundo cuatrimestre, ahí hicimos nuestras prácticas porque era un grupito de cinco y ahí supe que lo que a mí me gustaba era la comunidad, y encima de todo ese barrio, porque mi madre se hizo una casa acá en el barrio cerca de 180 y dije, bueno, está bueno veo a la comunidad, le aportó algo a la comunidad y por eso me quedo” (E2 - Karina).

Damián amplía desde un enfoque que incluye a la Universidad: “La juegoteca tiene lo barrial . Esto de brindarnos desde la formación docente o de la Universidad a colaborar con otros como una práctica educativa, pero muy política, muy crítica emancipatoria” (E5 - Damián). Creo que es importante destacar lo expresado por Néstor en relación al proceso de construcción del ideario de la juegoteca:

“La idea de generar estos espacios de juego en los barrios nace a partir de estar en medios terapéuticos, yo tenía un enfoque bien preventivo, bien comunitario donde se conjugaban cuatro o cinco cosas: el juego como un instrumento de salud en términos de prevención y promoción, también la idea del aprendizaje en contexto, un poco la idea de derechos y nosotros veíamos que había chicos en algunos barrios que no tenían demasiadas oportunidades de jugar como uno hubiera deseado, por distintas cuestiones que tienen que ver con la lógica de este mundo actual. Se conjugaron en un conjunto de cosas, entonces le dimos un marco teórico conceptual, trabajamos teoría, estudiamos,

leímos, nos formamos, discutimos mucho y construimos. Hay una conceptualización que tiene que sostener todos estos procesos porque si no con las mejores intenciones podemos hacer grandes macanas; si no, es una trampa; solamente pensar nuestro quehacer en clave de buena voluntad es una trampa. Entonces me parece que permanentemente hay que discutir lo que pasa, construir sentido, trabajar con los emergentes, ponerle teoría teoría teoría y discutir. Yo digo, me parece que hay que encontrar esa conjunción entre poner el cuerpito que es indispensable, pero también ponerle teoría, ponerle sentido, discutir, trabajar con las cuestiones que van apareciendo”. (E1 - Néstor).

Sexto salto: Ponerse en Juego

En este hilvanar historias y momentos, los entrevistados reconocieron la validez de ponerse en juego permitiendo el surgimiento de su naturaleza lúdica como potencial de energía viva. Recuperar, aunque sea por un momento esa sensación, esas vivencias: “Es como volver un poco a mi juego, los otros días cuando nos pusimos a jugar al yenga entre todos nosotros, yo veo la satisfacción de la gente grande que se engancha tanto como los chicos, porque es como volver a jugar y es importante seguir jugando toda la vida . Yo con la pelota también. Yo veo una pelota. hemos ido a la plaza y ahora cuando voy con mis nietos qué sé yo, si hay un equipito de chicos jugando ahí y se les escapa la pelota. Ah, ya me pongo a jugar... ahí voy derecho pateando , así que, no no, es algo que me gusta, jugar me gusta”. (E3 - Fabi). Néstor por su parte relata:

“Sí, yo no me puedo desprender del jugador, de lo lúdico, porque lo hago permanentemente y lo hago naturalmente y lo hago así porque me resulta muy amigable. Está muy a mano. En los teóricos que daba, durante muchos años para 100 o 120 estudiantes, me ponía a hacer cosas lúdicas, que a la vista de algún adulto muy formal, sonarían ridículas. Pero a mí no me molestaba eso porque me parecía que el juego también era un modo de comunicarme de otra manera. A mí me marcó mucho eso y ya te digo, me dio confianza, no tiene que ver con el concepto de utilidad, sino para saber que el juego me servía para algunas cosas, entre otras para comunicarme, para comunicar o conocer otras cosas” (E1 - Nestor).

Séptimo salto: El juego como investigación

Para Noe, hablar del juego “es habitar un espacio desde el deseo; el juego es el espacio donde me comprometo a desconectar con la rutina y conectar con la plenitud. Hoy el juego sigue siendo para mí, parte de mis momentos innegociables. Juegos de mesa, juegos en la playa, juego con amigas o niños de mis amigas, siento que es bienestar” (E4 Noe). Para Fabiana el juego “Es eso que está bien, yo creo que seguiremos jugando eternamente, a nosotros nos van a encontrar jugando. Cuando el cuerpo no de, agarraremos las fichitas y jugaremos en tableros”. Al respecto Néstor afirma que para él el juego es:

“Un espacio de encuentro, donde de alguna manera el juego deseado para mí es el que te constituye, ese que te arma, que te arma para la vida, es un espacio desprovisto de la idea de utilidad, porque es cierto que también jugar a la pelota y ganar 5 a 0 tiene sentido,. Yo eso lo rescato y lo valoro, pero me parece que el juego, el que te marca, el

que te deja buenas marcas es el espacio de encuentro de conversación, de construcción fundamentalmente, no exclusivamente, pero fundamentalmente desprovisto de utilidad. Por ahí es donde me parece a mí qué va la cosa, son espacios muy amplios donde el juego entra en millones de cosas. Pero si yo tuviera que rescatar lo que me dejó buena marca, las mejores marcas, es ese espacio de juego en clave de boludeo, en clave de disfrute, en clave de ni siquiera pensar quién ganó y quién perdió, nada, jugar por jugar, buscar un palito y tirarlo en el cordón de la vereda, donde el agua circula para algún lugar y seguirlo hasta donde va. Poniendo una hormiga arriba de una hoja y ver qué pasa” (E1 - Néstor).

Y para Karina: “El juego me parece fantástico porque te permite descontracturar, porque vos por ahí en otra actividad lo vivís más formal, y a través del juego podés adquirir un montón de cosas, de conocimientos, de autoestima tuya, de reconocimiento del otro, te podés reconocer vos, te podés reconocer en el otro, podés compartir un montón de cosas sin conocerte. Esa es la magia del juego. Vas a formar grupos para estudiar y primero analizás y en el juego no, claro que no. Se dan otras cuestiones. Muchas veces me pregunto: ¿por qué sigo en la juegoteca? Porque yo veo que se necesita cada vez más. La situación social es como que el contexto te aparta ¿por qué? Porque tenés miedo de que éste, que el otro, y con el juego no. Creo que hay que sostenerlo porque descontractura bastante esa parte, porque es lo que vos sos” (E2 - Karina).

A modo de cierre de este artículo retomamos las preguntas iniciales en relación a pensar si las autobiografías lúdicas, lo que hemos jugado, las experiencias vitales de nuestra propia infancia tienen relación con nuestro ser y estar en el hoy y si de alguna manera, para los que estamos en relación con la niñez, esa memoria lúdica (emocional, motora, empática) nos influye, nos posiciona, o no tiene relación alguna con nuestro presente. Entre los ecos de estas conclusiones que no concluyen emergen nuevos saltos que abren nuevas preguntas.

¡Piedra libre para todos mis compas!

Shhh. Si, hicimos trampa y cambiamos el juego. La escondida nos da el pie para este salto comunitario y poder plantear algunas conclusiones, que cierran por un rato este desafío. Piedra Libre nos da un descanso hasta volver a organizar el próximo juego, ese que nos permite volver a empezar con nuevas preguntas... y ahí vamos. Una frase que escucho recurrentemente, es que quien pasó por la juegoteca no sale indemne. Algo cambia, algo se transforma, algo nos cambia y nos transforma. La conjunción del juego espontáneo, el encuentro con el otro, el posibilitar nuevas herramientas emancipatorias en lugares desfavorables hacen de la experiencia un punto de inflexión. Podemos decir que cada encuentro tomó forma y sentido transformándose en una experiencia poderosa, en términos de Mariana Maggio (2008) ya que los mismos han sido modificadores de la realidad cotidiana de los distintos actores que participamos.

Una idea que tomó fuerza es la que si el corset socio cultural, pero principalmente interno, no fue tan fuerte, si nos permitieron/mos experimentar temporalidades jugadas, nuestras huellas biográficas lúdicas permanecen vivas en nuestro presente. Basta sólo con tocar la puerta, invitarlas a jugar para que se desplieguen en memorias sensitivas, en

ojos húmedos, en sonrisas que se asoman. Memorias que se expresan en narrativas personales: “Si hay un equipo de chicos jugando ahí y se les escapa la pelota. Ah, ya me pongo a jugar... ahí voy derecho pateando, así que, si, es algo que me gusta jugar” (E3-Fabiana). En un instante somos niños otra vez dándonos permiso, rompiendo los estereotipos sociales para volver a entrar en ese estado, que como planteaba Néstor, no era un momento, sino un estado de juego. Volver a “ser y estar en clave de juego”. Otro de los hallazgos interesantes de las entrevistas fue encontrar en el relato de Fabiana la posibilidad de, como lo llamé, romper el círculo para cambiar la historia. Y creo que es una idea muy potente y esperanzadora. En sus palabras:

“Yo fui al centro comunitario “Los peques”, porque me encantan los chicos y me encantaba jugar, contar cuentos. Igual no me contaban cuentos cuando era chica, pero porque no era muy de mi papá ni de mi mamá, no eran muy de los libros. Cuando fui a la escuela sí, ahí aprendí, pero en casa yo tampoco repetí eso de contarle cuentos a mis hijos, como que fue una repetición. A veces por falta de tiempo, porque trabajaba, el que más le contaba cuentos a mis hijos, que le inventaba mucho era mi marido, o sea que ellos venían cuando yo llegaba, mi papá me contó un cuento que era así y así, me hacían las señas y yo ahí digo: no me tomé el tiempo para eso, para contarles cuentos a mis hijos. Entonces quise volcarlo cuando fui a los peques, tirarme en el piso, contarles un cuento y que ellos se tiraran encima mío. Sí lo repetí con mis nietas, les compré cuentos. Les conté un cuento, me tiré y jugué con ellas en el suelo, cosa que no lo hice con mis hijos” (E 2 - Fabiana).

Es innegable que un abanico de opciones motrices, artísticas, de juego, de contacto con la naturaleza más amplio en la infancia nos da más herramientas y posibilidades para la vida. Sin embargo no haber jugado, no haber tenido la posibilidad de chico de experimentar un tiempo de cuento, de acercamiento a la literatura, a la música, o al juego no implica que no lo podamos vivenciar de grandes como padres, abuelos o cuidadores. Hacernos conscientes de la importancia y poder vivenciar nuevas experiencias en distintos roles como dijimos, nos afecta y moviliza.

En los encuentros, una característica que es importante destacar, es la convivencia de edades. El juego intergeneracional toma posesión y reivindica un tiempo de juego colectivo. La separación etaria y gradual tanto de los espacios escolares, como así también de las actividades extraescolares (talleres/clases/etc) ha roto lo invaluable de las experiencias de la vida compartida. Una de las características más importantes del juego intergeneracional es la revalorización de la pluralidad de conocimientos e interroga cómo incluir, en esta pluralidad, las voces de las niñas. Permitir y sostener un diálogo real con lo que podríamos llamar, las epistemologías infantiles: sus saberes, su mirada del mundo, no sólo es posible, sino que es deseable y urgente.

La juegoteca se arma en el SUM de la sociedad de fomento, un espacio vacío y silencioso que se transforma en un escenario lúdico. No hay propuestas cerradas, no hay actividades rígidas, hay un tiempo y un espacio para encontrarse y jugar. Una caja de cartón se transforma en tren, en casa, en cuna, en atril de pintor dando pie a que inicie la magia del juego. Los más grandes espejando motricidades y posibilidades o sencillamente desparramados en el piso contándoles un cuento a los más chicos. Los más peques regalando mundos de ternura pegoteada a todos los que se les cruzan. Entramado de sentires que se vivencian en cada carcajada, cada abrazo, cada mirada. ¿Cuánto de este pequeño acercamiento los/nos moldeará en un nuevo paisaje interior? ¿Cuánto de lo intangible se nos hará visible? Quizás no lo sepamos nunca, pero sí nos

queda la certeza de haber “vivido”, haber escrito, haber narrado una nueva página en la vida de todos, entre todos.

Algo que me llamó poderosamente la atención (abriendo posibles futuras investigaciones) es la atención y las movilizaciones que produce compartir experiencias sobre el juego y el jugar, en definitiva el poder del juego. Hablar del tema, comentar la temática de la tesis despertaba una catarata de ...Yo! ¡Yo quiero participar! No me pasó solamente con los entrevistados, es una característica que vengo viendo en cada uno de los talleres, encuentros o charlas sobre juego. Hay una necesidad de reconectar con esa fuerza, con la energía vital que tiene el jugar que es claramente intensa. Entiendo que la pérdida de ese estado de vivencias personales en clave lúdica, tiene varias aristas que exceden esta investigación. Sin embargo, propiciar la existencia de este tipo de experiencias en la formación universitaria y en los ámbitos académicos es la intención que entrama esta tesina. Toda práctica social, en su intencionalidad política, tiene vocación pedagógica. Queda entonces pendiente la pregunta respecto de la investigación educativa como pedagogía, y las intenciones con las que colabora (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). El Derecho a Jugar es constitucional, es uno de los principios rectores de la Convención de los derechos del Niño, ratificada por nuestro país en 1990 y es uno de los grandes ausentes en la realidad cotidiana de las infancias. Pensando freireamente el valor del juego y el jugar, podemos reconocer que los procesos de empoderamiento están en el potencial transformador que como sujetos poseemos (Freire, 2002), y estos procesos nacen y se acunan en el poder vital del jugar. Nuestros primeros aprendizajes sociales fueron y son a través del juego y estas experiencias están marcadas como huellas en nuestra propia corporeidad.

Con Néstor (E1) conversamos sobre la necesidad de generar políticas públicas que favorezcan la existencia de más ludotecas y más espacios de juego y coincidimos en que las ludotecas son espacios marginales, en el sentido que no están ni pensados ni garantizados como deberían. Es importante que el tiempo y el espacio de juego sean reconocidos, ya que al no estar institucionalizados, dependen de extensionistas, voluntariados o agrupaciones que entienden el juego como un momento de esparcimiento y muchas veces, por su propia estructura, las acciones quedan relegadas en jornadas fuera del almanaque. Creo que como sociedad, necesitamos recuperar el juego social comunitario, las ferias y las fiestas populares (devenidas hoy, simplemente en meros shows deportivos donde sólo juegan pocos), así como las veredas con vecinos charlando donde la infancia, con su juego, era garante de espacios de comunicación y encuentro que ampliaban el sentido de existencia.

En conjunto a esta investigación compuse un taller, devenido en laboratorio, que compartí en el marco del proyecto de extensión “Maestría en Plastilina e investigaciones-vidas en educación” (2022-2023) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Bajo el título “¿Te animás a jugar? Taller de juego para adultos”. Así como la idea central de este trabajo, ese espacio me permitió acercarme a la idea de investigar jugando, y me propuse reconocer al juego como una alternativa en la investigación o una posible investigación en educación a partir del juego. Entiendo que Jugar es educativo per se ya que es a partir de las experiencias que este nos aporta que nos formamos y transformamos. Darle espacio en la educación es revalorizar su potencia vital creadora, y en este sentido comparto el sentir y el sentido de las palabras de Arendt en relación a que “Si educar no tendría que ver con una cierta forma de amar al mundo lo suficiente como para no dejar que acabe y abrir, así, el paso a lo nuevo en tanto nacimiento; y si, educar no

tendría que ver con una cierta forma de amar a los demás lo suficiente como para no librarlos a su propia suerte, a su propio destino en apariencia inmovible e inmodificable” (Arendt en Skliar 2017).

Anhelo que como educadores e investigadores podamos abrir boquetes en la realidad para mirar caleidoscópicamente el mundo, generando experiencias de vida en clave lúdica ya que es lo que nos permitirá, como dijimos previamente, indisciplinar los cuerpos, desordenar y caotizar el mundo, desarmarlo para poder volver a rearmarlo tantas veces como haga falta.

Referencias bibliográficas

- Dewey, J (2004). Experiencia y educación Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Duschatzky, L (2017). De la elección a la decisión de ser docente. Conferencia en las Jornadas de Formación Docente “Entre Trayectorias”. Mar del Plata, Instituto Superior de Formación Docente 19.
- Eisner, E (2015). El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P (2002). Pedagogía Del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI (Introducción / Capítulo IV).
- Imen, P (2014). Las Expediciones Pedagógicas: Construyendo Una Educación Emancipadora Desde Y Para Nuestra América. Revista Idelcoop, 115-133
- Flores, G , Porta, L y Martín Sánchez, M (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en Revista Entramados. Educación y Sociedad, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, 69-81.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González, C (2003) Conferencia “Cuerpo, juego y lenguajes” -«El mundo en juego. Encuentro de educación y cultura sobre el porvenir de la infancia» Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Centro de Expresiones Contemporáneas, 30 de junio de 2003. Mimeo
- González, C (2005) Clase “Los niños: soñadores de palabras ” (Un trabajo sobre la actuación verbal) Mimeo.
- Huizinga, J (1972) Homo Ludens. Madrid, Editorial Alianza.
- Kac, M (2019) Volumen 2: El juego y el Jugar en el Jardín Maternal. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Lander, E. (Julio de 2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrico. En la Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (pág. 246). CLACSO
- Larrosa, J y Skliar, C (2011) Experiencia y alteridad en educación - Homo sapiens Ediciones Santa Fe Argentina
- Le Breton, D. (2018). La sociología del cuerpo (Vol. 99). Siruela
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

-
- Merleau-Ponty, M., & Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción (pp. 219-222). Barcelona: Península.
- Moreno, I (2005) El juego y los juegos. Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas
- Pavía, V (2006) Jugar de un modo lúdico -EL juego desde la perspectiva del jugador -Edición Novedades Educativas -Bs As Argentina
- Pavia,V (2021) Con-vivir en modo ludico - Cuando la escuela entra en el juego - Editorial Espiritu Guerrero
- Pellegrinelli, D (2021) Jugar es desobedecer. Algunas ideas para discutir la relación entre literatura, juego y escuela. Material Curso “Juguetes, artistas y territorios lúdicos”.
- Pellegrinelli, D (2021) Jugar en el mundo ancho y ajeno. Apuntes para liberar al juego de la jaula de la utilidad. Conferencia Museo de Arte E Minicelli Santa Cruz /20 de mayo 2021.
- Peña Vera, T; Pirela Morillo, J. (2007) La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Num. 16 Universidad de Buenos Aires.
- Porta,L. y Aguirre, J. (2018) “Autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa” en Guedes, A y Ribeiro, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. São Paulo: Papirus
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015) “La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores”. Revista Sophia. Vol (2)1. Pp. 177-191.
- Porta, L y Flores, G (2017) Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico - Revista del IIICE /41 (Enero-junio, 2017).
- Portal, Álvarez Z. y Sarasa C -(2010)La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables - Revista de Educación es una revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porstein, A (2014) Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial - propuestas de educación física y expresión corporal. Ediciones Homo Sapiens
- Quijano, A (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ramallo, F (2019) “Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores” Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Ramallo, F (2023) Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. Revista Debates Insubmissos Ano 6, v.6. Pp. 306-328.
- Ribeiro, T (2022) Carta mínima para investigadores minúsculos. Revista de Educación N°21, pp. 97-110.
- Saxe, F (2021) Disidencias sexuales - Un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contravitales. Buenos Aires, Ediciones UNGS.
- Scheines, G (1998) Juegos inocentes, juegos terribles - Eudeba
- Schettini P. y Cortazzo I. (2016) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa Edulp - Facultad de trabajo social - Universidad Nac de La Plata

- Skliar, C (2017) Pedagogías de las diferencias - Editorial Noveduc
- Souza Santos, B. (2010). Capítulo 2: Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Montevideo: Trilce
- Taylor, & Bogdan. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Tonucci, F. (2006). La Ciudad de los Niños . Unicef Argentina - Losada.
- Trueba, S (2022) 1 multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte). Entramados, Vol. 9, Nº11, enero - junio 2022, ISSN 2422-6459
- EValles, M (1999) Técnicas Cualitativas de Investigación social Reflexión Metodológica y síntesis profesional Editorial Síntesis
- Vasilachis de Gialdino I, (2006) Estrategias de Investigación educativa - Biblioteca de Educación Gedisa Editorial
- Wayar, M (2018). Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana. Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena. Buenos Aires, Muchas Nueces.

Violencias y reapropiaciones del cuerpo territorio: continuidades y extractivismos desde la mirada activista

Violence and reappropriations of the territorial body: continuities and extractivism from the activist perspective

Julieta Mirella Paladino Ottonelli¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/ivl7kou0m>

Resumen

A partir de una fotografía tomada por la autora, se busca descolonizar la mirada e interrelacionar las violencias extractivas con el terrorismo de estado y las diversas violencias que sufren lxs cuerpxs territorixs. Además se refiere al presente local de los movimientos ambientales, particularmente al Atlanticazo y a la experiencia de activista dentro de Ecos de Mar de la autora. En estas líneas tiene un lugar preponderante la observación somática del propio cuerpo y un lugar de escritura que se inscribe dentro de la objetividad feminista.

Palabras clave: activismo, extractivismo, subjetividades, micropolíticas, movimientos socio-ambientales.

Abstract: Based on a photograph taken by the author, the aim is to decolonize the gaze and interrelate extractive violence with state terrorism and the various violence suffered by territorial bodies. It also refers to the local present of environmental movements, particularly the Atlanticazo and the author's experience as an activist within Ecos de Mar. In these lines the somatic observation of her body has a predominant place and her writing is inscribed within feminist objectivity.

Keywords: arrivistic, extractivism, subjectivities, micropolitics, socio-environmental movements.

Introducción

“Pero nadie ha conseguido jamás entonar una epopeya de la paz. ¿Qué le pasa a la paz que no le entusiasma durar y que apenas se deja contar?” (Wenders, 1983,0:40:21)

¹ Artivista ambiental, artista multidisciplinaria, bruja yuyera, realizadora audiovisual, permacultora. Profesora en Italiano (UNMdP), Profesora de Música Popular (Canto Jazz) IPA Adolfo Ábalos, Doctoranda en el Doctorado en Ciencias Sociales en la UNMdP. Es Miembro de la ONG Mar del Plata Cine y de la Red de Investigaciones-vidas en educación y del Grupo de Extensión Pedagorgía. Correo electrónico: paladinojulieta@gmail.com

Esta monografía se propone entretener algunos textos con la excusa de analizar una fotografía. Inscribiéndome en la corriente de la llamada “objetividad feminista”, una objetividad encarnada, de “conocimientos situados” (Haraway, 1991), según palabras de Donna Haraway, me propondré en un primer momento contextualizar a esta sujeta que les habla, este momento de escritura y los movimientos y organizaciones ambientales en los cuales activo y que me llevaron al presente de la captura fotográfica. Sobre la base de que la experiencia humana no es cerrada y que la supuesta objetividad de la ciencia no es tal, sino que siempre el conocimiento del mundo es limitado y localizado, y está condicionado por nuestras particularidades culturales, personales e históricas. Mi pensamiento se ve hoy indefectiblemente atravesado por el contexto en el cuál habito y por mi memoria corporal. Dialogando con el análisis de Suely Rolnik, podremos ver cómo en nuestro inconsciente existen relaciones para repensarnos y repensar tantos símbolos del cotidiano que naturalizamos y, cuyas múltiples significaciones a veces se nos pasan desapercibidas, por una voluntad sistémica de las políticas que llevan a cabo una constante colonización del mismo.

En una segunda parte, tomaré de “disparador”² la mencionada foto para observarla desde una mirada descolonizante, entendiendo que “la descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales. Sería entonces una suerte de memoria del hacer, que como diría Heidegger, es ante todo un habitar” (Rivera Cusicanqui, 2015). Como sostiene Rivera Cusicanqui, la realidad debe ser comprendida ya no desde las dicotomías sino como el resultado de saberes yuxtapuestos y dicho análisis nos permite reapropiarnos de nuestro cuerpo territorio dando lugar a otras miradas que nos acercan a las epistemologías nativas.

Paréntesis existencial para contextualizar quién, cómo, dónde y cuándo escribe.

“¿Cómo puede ser que yo, que soy yo, antes de llegar a ser, no fuera? ¿Y que yo, que soy yo, algún día ya no sea más el que soy?”
(Wenders, 1983, 0:09:50)

Me pregunto quién escribe esto que se escribe en estas líneas. Desde dónde escribe y piensa este ser que aquí se encuentra frente a quien lee ahora. Ayer tuve una crisis de ansiedad. Pareciera que se ha vuelto moneda corriente la inestabilidad emocional en estos tiempos. Centenares de memes ríen y teorizan al respecto y por momentos intuyo que pueden llegar a ser el reflejo más honesto de esta generación de instantáneas digitales. Llanto, una serie de audios catárticos, más llanto almorzando atravesada por el dolor, la impotencia, el agotamiento. Esta voluntad capricorniana de querer que las cosas sean tal como la luna pisciana sueña (también somos la generación dónde la astrología es el pan de cada día)... y todos los planetas en escorpio con total decepción y descreimiento frente a un “mundo enfermo y triste”, y me permito a citar a Daria evocando mis tardes de

²Las comillas se deben a los significados que subyacen a esta palabra, la acción de disparar, la violencia presente en todo nuestro lenguaje reiterándose de manera inadvertida.

adolescencia AD 90/2000. Primeros años donde la presencia de la TV invadía mis días, para llegar a este ahora de imágenes en movimiento constantes y de todas las dimensiones. ¿Cuánto del lenguaje de las pantallas hay hoy en este ser que escribe aquí frente a otra pantalla?

Como decía Donna Haraway aquel lejano 1991, “los «ojos» disponibles en las modernas ciencias tecnológicas pulverizan cualquier idea de visión pasiva. Estos artefactos protésicos nos enseñan que todos los ojos, incluidos los nuestros, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida” (Haraway, 1991). Me he nutrido de miradas desde que tengo memoria. Con las subsiguientes cámaras y computadoras he aprendido a deshilvanar los hilos del lenguaje audiovisual para tejer mis propios mensajes multimediales. Luego, con los años, en una búsqueda de reconexión con la esencia alejada de las pantallas, volví a ellas para ponerme en acción en el metamundo en un intento de reivindicación de la realidad orgánica y eterna de la materia viva y palpable delimitada por la palabra “naturaleza”. Uso la alegoría que Donna lleva a cabo sobre los sistemas visuales como encarnación de la objetividad feminista, para situar mi propio hacer, escribir y observar. Aplico el “mirar desde abajo” a la constante deconstrucción de los mensajes de los medios masivos, trato de ver más allá de las superficies publicitarias y comulgo con “una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar”. Pues me sería imposible llevar a cabo con relativismo científico un análisis de la realidad, y más aún habiendo sido testigo de que la supuesta “objetividad” de la ciencia es financiada tantas veces por los intereses económicos de la explotación extractivista³.

Pero no sólo de pantallas, cookies y metadatos estamos hechos: aquí hay también un cuerpo que escribe. Un soma pulsante. Una maraña de sensaciones. Ahora mismo rememoro desde otro espacio tiempo ese ayer que les mencionaba y revive la emoción: garganta cerrada, pecho acongojado, cervicales cansadas y un dolor en la cintura en mi lado izquierdo. Y en ese presente en perspectiva mi voz gritaba “estoy cansada de tanto sufrimiento, de leer y tener que escribir sobre cosas tristes (escribo y vuelve la angustia), quiero contar historias bonitas, futuros posibles: ¡necesito hacer arte!”. Necesito ser arte (pienso ahora y es desde este lugar que me tomo el atrevimiento de dar espacio en una monografía de Ciencias Sociales al libre fluir de las palabras sentidas).

Es que la práctica artística atraviesa mi ser, mi escritura y el objetivo de mis investigaciones. Aquí hay una garganta cansada escribiendo palabras de dolor a diario mientras prefiere entonar canciones de esperanza y danzar en la orilla del mar, más me guía la urgencia ante tantas injusticias. Comprendo mi somatización con la claridad con la que los guaraníes desde su propio lenguaje y cosmovisión

³ ‘Según Gudynas, “nos encontramos frente a un extractivismo cuando ocurren tres características simultáneas: una extracción de recursos naturales en grandes volúmenes o alta intensidad, donde la mitad o más son exportados a los mercados globales, y lo son como materias primas o commodities”. Estos “incluyen clásicos emprendimientos como la minería a cielo abierto, la explotación petrolera” así como también con “la agricultura (con ejemplos como la soja, banano, cacao, etc. en varios países), ganadería (es el caso de la cría de ganado para exportar), pesquerías (como la pesca masiva para harinas que se exportan), camaroneras, etc. Por lo tanto, hay varios modos de apropiación que son extractivismos; es un concepto plural”.’ (Andres, 2019)

conciben las palabras: “ellos dicen ahy’o a la garganta, pero también ñe’eraity, que significa literalmente “nido de las palabras-alma”. Es porque ellos saben que los embriones de palabras emergen de la fecundación del aire del tiempo en nuestros cuerpos en su condición de vivientes y que, en este caso, y solo en él, las palabras tienen alma, el alma de los mundos actuales o en germen que nos habitan en esta condición nuestra.”(Rolnik, 2019) Es evidente que si estamos constantemente nombrando realidades de dolor, será inevitable la enfermedad, la corporeización del sentir como consecuencia del decir.

A lo largo del tiempo, la vida me fue renombrando. Hay una lasaña de vivencias, capa tras capa interconectada en las memorias de mi carne, reactualizándose en cada nuevo despertar, experimentar, performar. Sin dudas, este ser se redefine en su hacer, la llamada “performatividad” por Butler (Butler, 1990). Una lista infinita de etiquetas y atributos que se yuxtaponen redefiniéndome en cada nueva acción que se agrega a mi ser. Una larga enumeración que me recorre desde mi gestación uterina hasta el presente. ¿Cuáles me fueron dados y con cuáles me nombré? ¿Con cuáles resueno hoy?

Aunque por momentos duela identificarme con esta causa, desde hace algunos años llevo adelante, junto a tantos seres, las reivindicaciones por el Mar Argentino frente al Proyecto petrolero offshore. De hecho, mi firma está en las causas judiciales que entidades de la sociedad civil estamos llevando adelante contra el Estado Nacional y las empresas implicadas: Equinor, YPF, Shell, entre otras. Una pesada carga para sostener sobre los hombros. Centenares de marchas, performances artísticas, pegatinas, banderas, megáfono, actives en la calle, limpiezas de playa y quemadas de cabeza en redes sociales. Tantas entrevistas que ya perdí la cuenta. Tantos mensajes que sería imposible enumerarlos. Un promedio de 9 horas diarias de whatsapp que, las semanas de movilizaciones, aumentaban frenéticamente (y puedo hablar en pasado porque logré bajar drásticamente ese promedio). Horas y horas de palabras encriptadas. Un número exorbitante de datos. Irme a dormir con ardor en los ojos y la vista nublada. Hablo desde este individuo que soy pero me conecto con el entramado de seres que llevamos a cabo la práctica de pensar y sublevarnos, una práctica cuyo motor no se agota en la individualidad, sino que se origina “en los efectos de las fuerzas del mundo que habitan en cada uno de los cuerpos que lo componen”, sus expresiones singulares plasmadas en lo común. Prácticas que según Rolnik tienen poder expansivo, polinizador y sinérgico (Rolnik, 2019).

En el 2019, junto a algunos adolescentes que conocí en las “marchas por el clima”⁴, decidimos formar un grupo de active que realizara acciones y se hiciera cargo de difundir problemáticas socio-ambientales locales, nacionales y mundiales. Queríamos ser parte de un espacio horizontal que no respondiera a ningún interés ajeno a nuestras voluntades y que pudiera “hacer eco” de tantas problemáticas con las que nos topábamos a diario y que no llegaban a ningún medio de comunicación. Fue así que nació “Ecos de mar”, un espacio de activismo que fue mutando y creciendo exponencialmente a lo largo de estos años, principalmente a raíz de nuestra participación en la defensa del Océano frente al proyecto offshore y conformación de la Asamblea por un Mar Libre de Petroleras.

⁴Son las movilizaciones mundiales encabezadas por el movimiento Fridays for future, iniciado por la joven sueca Greta Thunberg.

Me tomo la libertad de hablar desde mi propia experiencia y subjetividad, pues se ve constantemente atravesada por las resistencias que llevamos a cabo frente al régimen político dominante quienes defendemos una causa. De dichas conexiones, parafraseando a Rolnik, se han ido creando comunidades temporales que aspiran a actuar en esa dirección en la construcción de lo común. (Rolnik, 2019) Claramente no representamos la totalidad de la sociedad, pero intentamos defender nuestros cuerpos territorios frente a avasallamientos que van contra la vida y las libertades.

Nuestro principal foco en Ecos de Mar, además de organizar eventos, movilizaciones y artivismos, ha sido, como mencioné anteriormente, la constante difusión y generación de contenido, entendiendo que “la revolución no se reduce a una apropiación de los medios de producción, sino que incluye y se basa en una reapropiación de los medios de reproducción, reapropiación por tanto del “saber-del-cuerpo”, de la sexualidad, de los afectos, del lenguaje, de la imaginación y del deseo. La auténtica fábrica es el inconsciente y por tanto la batalla más intensa y crucial es micropolítica” (Preciado, 2018). A lo largo del tiempo, pude observar como dichas batallas de desinformación se llevaban a cabo también dentro de los ámbitos ambientales con estrategias de “greenwashing” o, en un caso aún más grave, con discursos favorables a los intereses de multinacionales extractivas provenientes de jóvenes referentes de organizaciones ambientales que tenían gran alcance entre sus pares. Un ejemplo concreto de las constantes luchas y reapropiaciones por parte del Capitalismo sistémico de nuestros discursos y de nuestro inconsciente, a las que refiere Rolnik: “la fuerza vital de creación y de cooperación es así canalizada por el régimen para construir un mundo acorde con sus designios”. Es, por lo tanto, imposible la transformación de las estructuras de gobierno sin la modificación de los dispositivos micropolíticos de producción de subjetividad que operan constantemente en la construcción de los discursos de los medios de comunicación masivos. (Rolnik, 2019) Es así que vimos como la palabra “ambientalista” era usada constantemente para beneficio de los discursos imperantes, para defenestrar el accionar de nuestras causas.

Para huir de términos que me criminalicen, decidí definirme como “artivista”: alguien que genera acciones a partir del arte. Y fui erradicando hace tiempo que las personas me etiquetaran de “militante”, nuevamente en la intención de repensar el lenguaje que nos permea,⁵ pues “la descolonización sólo puede realizarse en la práctica. Se trataría empero de una práctica reflexiva y comunicativa fundada en el deseo de recuperar una memoria y una corporalidad propias. Resulta de ello entonces que tal memoria no sería solamente acción sino también ideación, imaginación y pensamiento (amuyt'aña). Siguiendo este razonamiento, el amuyt'aña, en tanto gesto colectivo, permitiría una reactualización/reinvención de la memoria colectiva en ciertos espacios/tiempos del ciclo histórico en que se ve venir un cambio o conmoción de la sociedad.” (Rivera Cusicanqui, 2015) Así que hoy por hoy, en esta constante redefinición, me propongo un gesto de ternura y agradecimiento hacia la naturaleza de la que somos parte. Ahora mismo, coordinando desde el celular artivismos de los próximos fines de semana, a pesar del cansancio y la desazón de ayer. Pues, la utopía siempre como faro. Si nos invadiera el sentimiento de “derrota” (nuevamente el lenguaje combativo

⁵Y ya intento evitar decir que “defiendo” el mar, pues el mar se defiende solo y si no damos espacio a que haya quién lo venga a atacar, tampoco habría un conflicto o ¿sí? (Van fluyendo estas reflexiones a raíz de conversaciones de la nueva era a la salida de yoga).

permeando la expresión), no tendría sentido alguno la acción. Y acá la urgencia nos tira al agua helada y salada para despabilarnos y pasar de la inercia a la co-creación. A sabiendas de que el futuro es colectivo, a partir de la necesaria sumatoria de cada individualidad activa.

Miradas activistas frente a aquello que pasa desapercibido en lo cotidiano

“Mientras los grandes evasores, entre ellos las compañías petroleras, hacían su agosto con recursos legales y extralegales. La bronca se convirtió en indignación vociferante cuando, para abastecer a La Paz de gasolina, las tanquetas y ametralladoras dejaron un reguero de muertes.” (Rivera Cusicanqui, 2021; 17)

Desde la conquista, en nuestros territorios se siguen sosteniendo reivindicaciones por pueblos indígenas que buscan, además de una reparación histórica a tanta matanza y saqueo, el bien común, el buen vivir. Luego de décadas de agrotóxicos y constantes avasallamientos extractivistas, son innumerables las asambleas vecinales y organizaciones ambientales que van surgiendo en consonancia con aquellas luchas de siglos, pero ahora desde nuevas formas y contextos. A partir del aislamiento del 2020 a hoy ha sido exponencial el crecimiento de todos estos movimientos, favorecidos por la necesidad del uso de la tecnología ante la imposibilidad de verse las caras y reunirse en asambleas. Pues son tantas, innumerables las problemáticas que nos afectan (subrayo el “nos”): deforestaciones, incendios, megaminería, explotación petrolera, litio, monocultivos, megagranjas porcinas, pandemias zoonóticas y la lista podría seguir y seguir. Llevamos adelante todo tipo de movimientos y acciones en red, dónde el arte tiene siempre un lugar protagónico y vemos multiplicarse las ideas en lugares remotos que antes se hallaban aislados. Al leer el texto de Rivera Cusicanqui sobre los movimientos sociales en Bolivia durante los años 1920 (y silenciados por la historia) aparecen, en las micropolíticas de aquellas comunidades, prácticas aún presentes en la actualidad: marchas, artivismos, rituales colectivos, manifestaciones públicas. Aquellas personas hace un siglo “expresaban su conocimiento histórico en una suerte de versión ch'ixi del conatus spinozista (cf. Gago 2014: 181): el ch'amancht'aña o impulso colectivo de realizar un deseo, el acto de conocer/actualizar el pasado y de imaginar otro futuro posible en el camino.”(Rivera Cusicanqui, 2015) Antes de la proliferación de las pantallas ya existían resonancias en las formas de las reivindicaciones llevadas a cabo en diferentes territorios, entrecruzamientos entre macropolítica y micropolítica, consecuencia del accionar colectivo frente a las diferentes políticas de Estado. Es que, según expresa Rivera Cusicanqui, “la micropolítica es un escapar permanente a los mecanismos de la política. Es constituir espacios por fuera del Estado, mantener en ellos un modo de vida alternativo, en acción, sin proyecciones teleológicas ni aspiraciones a la transformación del conjunto de la sociedad. En este sentido, es nada más ni nada menos que una política de subsistencia.” (Rivera Cusicanqui, 2015) A sabiendas de que es imposible transformar la realidad en su conjunto, pero que se vuelve vital la conformación asamblearia y la puesta en acción.



Imagen 1. Ford Falcon YPF (Foto: Julieta Mirella Paladino Ottonelli)

Luego de este preámbulo contextualizador, vayamos a la fotografía que hoy nos convoca. Entendiendo que la sociología de la imagen es una práctica dónde la imagen se vuelve narrativa, “sintaxis entre imagen y texto y como modo de contar y comunicar lo vivido” (Rivera Cusicanqui, 2015), imagino que estoy en las clases de Comunicación Visual de Rivera Cusicanqui y hago el ejercicio de traer a la memoria el momento en el que tomé dicha foto, dando lugar a que me atravesasen las sensaciones de aquel presente. Estaba en Capital Federal, en Palermo Hollywood, en mayo del 2023, de paseo luego de días de arduo trabajo junto con otras personas de “Abya Yala”⁶ que también comunican el despojo de la industria petrolera. Estábamos en plena noche de esparcimiento, en la vereda de un boliche Queer al que fuimos a gozar de la vitalidad de nuestras cuerpas y descansar las mentes. Veníamos de horas y horas de exposiciones y conversaciones incesantes, recorridos históricos por los desastres petroleros llevados a cabo en México, Venezuela, Colombia, Brasil, Ecuador, Vaca Muerta. Días de casi no dormir para compartir al máximo con esas personas con quienes difícilmente me vuelva a cruzar en la vida, charlas que me atravesaban en cuerpo y alma. Y la esperanza de conocerles con su alegría, fuerza y creatividad y comprobar que no estamos solos llevando a cabo nuestras reivindicaciones. Días de maravilloso cansancio y efervescencia del ahora.

Me traslado ahora, en este ejercicio de memoria sensorial, a aquel presente, la última noche del encuentro y un festejo, bailes, colores flúor, música a todo volumen, una despedida de soltera, risas, guiños y calor, una cálida noche del otoño porteño. Y ahí, en la vereda del bar, fue un “compa” de la Confederación Mapuche quién me señaló la postal de la violencia de Estado y la violencia extractiva (también estatal). La yuxtaposición de símbolos del terrorismo y la

⁶“Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano.” (Carrera Maldonado, B. y Ruiz Romero, Z., 2017)

muerte condensados en un sólo vehículo. Un Ford Falcon, el auto más vendido en la historia de nuestro país, el vehículo preferido por la dictadura: “con el objetivo de evitar responsabilidades y problemas, el gobierno compra los Falcons no identificables, en otras palabras, que fueran autos particulares para los civiles y no para los militares, pero en realidad eran autos destinados para operativos ilegales. Se considera que el gobierno gastó casi 12 millones de pesos de la época en la compra de estos autos, entre los cuales había seis especiales con aire acondicionado para los altos funcionarios. En resumen, cada coche le salió al Estado en unos 7.500 dólares de la época, lo cual era enorme para un país que atravesaba una crisis.”(Hovakimyan, 2022). Según dicen, este auto tenía la particularidad de tener capacidad para dos personas dentro de su baúl, tal es así que las actividades que se realizaban con dichos vehículos eran caratuladas como “traslados”.

En este caso, se suma al “ícono del terrorismo de estado” el color azul y el logo de YPF, símbolo nacional del extractivismo petrolero, de la persecución Mapuche (preexistente en territorios de actividad petrolera) y sponsor oficial de la Selección Argentina de Fútbol: “el capitalismo mundial integrado, habiendo ya devastado casi por completo las fuerzas materiales del planeta, se dirige ahora a la expropiación total de nuestras fuerzas inconscientes.” (Preciado, 2018) Pasa así desapercibida, ante los ojos de la gente, la violencia simbólica que circula por las calles. Pero, en quienes estábamos ahí observándolo, se nos encendió el fantasma del miedo, como si nos estuviera espiando, un recordatorio de que no hay tanto por qué festejar.

Quienes defendemos los ecosistemas leemos a diario de muertes de ambientalistas. Algunas de las personas que estaban esa noche ahí conmigo han visto en sus países estas muertes tan cercanas y temen a diario por sus propias vidas. Y en esa realidad de Argentina “democrática” pareciera que se tratara de una amenaza lejana,⁷ pero las muertes por gatillo fácil y las constantes persecuciones que sufren silenciosamente pueblos indígenas en territorios donde operan empresas extractivas nos muestra que, llegado el caso, hay voces que pueden ser silenciadas cuando los intereses económicos priman.

Conclusiones finales

Gran parte de las personas que tenemos una opinión fundada frente a los desastres ambientales que están ocurriendo a diario, y que vienen invisibilizados por los medios masivos de comunicación, entramos actualmente en las estadísticas de las personas que padecen de eco-ansiedad: una sintomatología (no llega aún a ser considerada patología) que es consecuencia de las acciones sistémicas de multinacionales y un sistema económico que pretenden extraer hasta la última gota de sangre petrolera de las venas de nuestra madre Gaia, Pachamama, Madre Tierra. La historia de la violencia es la historia del patriarcado, la violación incesante del cuerpo territorio, de las cuerpos hembras esclavas de una industria del alimento veneno que pervierte el deseo colectivo en adicción a colorantes y saborizantes cosificantes de vidas. No puedo evitar hacer un manifiesto de mi escritura, así como no puedo omitir mencionar todas las causas socioambientales

⁷ Este artículo fue escrito meses antes de que Javier Milei asumiera al poder. Actualmente muchas esas distancias se han acortado aún más y a diario desconocemos cuál es el siguiente derecho que iremos a perder.

que me conmueven a diario y que exceden el propósito de estas líneas. La manifestación del soma en palabras. Y es que tanto dolor a mi alrededor no me es indiferente y me agita cual bandera de libertad. Mi escritura es un grito en epígrafes de Instagram que, a lo largo del tiempo, intenté volver caricia, pues entiendo que, para descolonizar mi artivismo, primero he de intentar el esfuerzo intelectual de repensar mi forma de nombrar la actualidad y mi lugar en ella, evitando el enorme “arsenal” de palabras de confrontación y lucha.

Inconscientes y vidas colonizadas y apropiadas por el capital que resistimos desde nuevas formas, desde el entramado colectivo digital, desde repensarnos y despojándonos de tanta violencia simbólica para observarla y dejar de reiterarla. En estas pocas líneas y en mi día a día me guía la esperanza, me guían los encuentros y co-creación de una comunidad global en reconexión con nuestra esencia. Cierro con las palabras que dan sentido a la publicación de *Esferas de la insurrección* de Rolnik, pues yo también creo fervientemente en la posibilidad de “crear escenarios que nos traigan de vuelta el buen vivir, evitando que esos nudos se transformen en nódulos patológicos y sus metástasis se desparramen como la peste por el cuerpo-alma de nosotros mismos y de toda la trama social.” (Rolnik, 2019)

Referencias bibliográficas

- Andres, I. (2019). *Extractivismo: definición y usos del concepto*. Contrahegemoniaweb. Bolg, mimeo, 19 de octubre de 2019. https://contrahegemoniaweb.com.ar/2019/10/19/extractivismo-definicion-y-usos-del-concepto/#_ftn7
- Butler, J (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Hovakimyan, L. (15 de febrero de 2022). *¿Escuadrones de la muerte? Los coches Ford Falcon, emblemas de terror*. Hypotheses. Disponible en: <https://pyp.hypotheses.org/6913>
- Preciado, Paul B. (2018). “La izquierda bajo la piel. Un prólogo para Suely Rolnik”. *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta limón.
- Carrera Maldonado, B. y Ruiz Romero, Z. (2017). Prólogo. “Abya Yala Wawgeykuna”. Disponible en: <https://www.upo.es/investiga/enredars/wp-content/uploads/2017/03/Pr%C3%B3logo.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2021). “Micropolítica andina. Formas elementales de insurgencia cotidiana”. *Estado plurinacional y democracias. ALICE en Bolivia*. La Paz, Plural editores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tinta limón.

Wenders, W. (Director). (1983). *Der Himmelüber Berlin* [Film]. Road Movies Filmproduktion, Argos Films, Westdeutscher Rundfunk.

Autorretratos: Descomposiciones en la investigación autobiográfica

Self-portraits: Decompositions in autobiographical research

Ximena Magalí Villarreal¹

Luis Porta²

Francisco Ramallo³

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/1oifpbrpd>

Resumen

Este artículo se propone abordar los proyectos de educación artística como instancias fundamentales para la re-configuración de subjetividades de lxs adolescentes de cuarto año de la EES nº 69 del barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata. El arte, se presenta como otra forma de expresión respecto de lo escrito y la palabra, que permite cartografiar las experiencias vividas en primera persona a través de diversos tipos de lenguajes e instrumentos creativos, ocupados en tensionar la hegemonía de la representación. De esta manera, impulsar propuestas artísticas-pedagógicas, en las que adolescentes pertenecientes a contextos extremadamente vulnerables sean protagonistas en *acción*, reivindica las potencialidades de las metodologías artísticas no sólo como instrumentos de validación científica sino de reivindicación social. La performatividad de las disciplinas artísticas deviene en pedagogías sensibles y afectivas, capaces de contribuir a un pluralismo epistemológico y político, que irrumpa las formas de construir conocimientos y representar el mundo desde prácticas "subalternas", sostenidas en la participación para la re-creación cultural dentro y fuera de las aulas. Nos convoca, poner en valor el sentido de esta *experiencia*, desde la conversación entre la investigación narrativa, la autobiografía y la

¹ Ayudante graduada del Laboratorio de Narrativas, Artes, Educaciones, Descomposiciones.lab, FH-UNMdP y miembro del GIEEC. Doctoranda en Educación (UNR), Profesora Universitaria en Ciencias de la Educación (UNMdP), Profesora de Artes Visuales con orientación en grabado y arte impreso, Diseñadora Gráfica y Técnica en fotografía (Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro), Coordinadora de la Colectiva Artística Disidente Ambientes Híbridos (AH). Correo electrónico: magalivillarreal@gmail.com

² Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación y Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

³ Doctor en Humanidades y Artes mención Educación. Investigador Asistente del CONICET y Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: ramallo.francisco@gmail.com

performatividad, como formas legítimas de construcción colectiva, creación artística y resistencia política.

Palabras clave: Autobiografía; Docencia; Escuela secundaria; investigación narrativa.

Abstract

This article proposes to address artistic education projects as fundamental instances for the re-configuration of subjectivities of fourth-year adolescents from EES nº 69 in the Las Heras neighborhood of the city of Mar del Plata. Art is presented as another form of expression compared to writing and the word, which allows mapping lived experiences in the first person through various types of languages and creative instruments, occupied in tensing the hegemony of representation. In this way, promoting artistic-pedagogical proposals, in which adolescents belonging to extremely vulnerable contexts are protagonists in action, vindicates the potentialities of artistic methodologies not only as instruments of scientific validation but of social vindication. The performativity of artistic disciplines becomes sensitive and affective pedagogies, capable of contributing to an epistemological and political pluralism, which disrupts the ways of constructing knowledge and representing the world from "subaltern" practices, sustained in participation for cultural re-creation inside and outside the classrooms. We are convened to value the meaning of this experience, from the conversation between narrative research, autobiography and performativity as legitimate forms of collective construction, artistic creation and political resistance.

Keywords: Autobiography; Teaching; Secondary school; Narrative research.

Introducción

La categoría de profesores memorables, nos invita a des-componerla en su propia génesis, lo que permite expandir sus sentidos y sentires, en un contexto social que reclama de forma urgente reconstruir y volver a narrar-nos desde las memorias que nos habitan como artistas, educadorxs e investigadorxs. Entendemos que la “batalla” es cultural, entonces, la necesidad de agenciarnos resulta radical para recuperar *experiencias* artísticas-pedagógicas impulsadas en los bordes, las ausencias y dolores, pero que hoy encuentran un ambiente de pertenencia para tomar la voz y hacerse cuerpox. Deseamos poner en valor, un proyecto de artes visuales llevado a cabo en la EES nº69 del Barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata, la cual se vincula intrínsecamente con mi práctica docente en la materia de Producción y Análisis de la imagen (PAI), pero que hoy transmuta en la potencialidad de las conversaciones con Luis y Francisco, los enredos de nuestros deseos y el impulso de nuevos proyectos que nos convocan y constituyen como comunidad del (GIEEC) y más allá también.

Los proyectos realizados con lxs estudiantes durante el año 2018 significaron movimientos performáticos que desestabilizaron los modos pedagógicos inscriptos en la cotidianeidad escolar, y que sin dudas, nos afectaron como protagonistas de una *acción* que pretende ser des-educativa (flores, 2018). Comenzamos abordando el

concepto y la creación de un *autorretrato*, llevado a cabo en primer lugar desde la narrativa personal escrita, y luego a partir de diversos dibujos, collages y materialidades, que más tarde se transformaron en una instalación colectiva. Continuamos con la instalación *La Propia Cueva*, para la cual recuperamos y nos apropiamos de un espacio de la escuela en el que invitamos a toda la comunidad a participar. Estas producciones, otorgaron la posibilidad de gestar una común-unidad sostenida en el deseo de “hacer”, y potenciaron la creación de relatos desde el arte como una oportunidad para des-aprender las experiencias vividas. Hacia finales del ciclo lectivo, realizamos una performance-instalación a partir de la lectura y análisis de la obra de teatro *Seres de un día* -una adaptación de la novela Frankenstein de Mary Shelley, realizada por el dramaturgo y director de teatro Marcelo Marán- en la Asociación de Fomento del barrio. Estas instancias de creación, y sobre todo de proceso, nos permitieron no solo traspasar las fronteras de la escuela sino también los roles impuestos, y movernos en el borde de lo posible donde se “haga lugar” a las emociones y enunciaciones desde las historias que deseamos des-marcar (Ramallo y Porta, 2020).



Imagen 1. Instalación para la Semana de las artes a partir de los autorretratos (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

El dolor que atraviesa las vidas de lxs adolescentes, determinado por la escasez de múltiples recursos materiales y afectivos, configura los límites de su subjetividad en relación a lo que pueden o no proyectar para la propia vida escolar y social (Filmus y otros en Kaplan, 2006). Sin embargo, el lento pero transformador trabajo *desde las artes visuales*, permitió convertir el aula en un ambiente fundamental para la *experiencia* personal, donde podríamos esbozar *otras* realidades. Siguiendo a lxs autorxs, la estructura social impacta en la experiencia escolar, pero lxs sujetxs podemos construir experiencias de subjetivación que permitan distanciarnos de las determinaciones, y así, la necesidad se vea desestabilizada por la creatividad. De esta

manera, la creación artística se presenta como posibilidad para irrumpir las representaciones sociales hegemónicas a través de la co-producción de conocimientos, que desafían las formas de entender y representar el mundo como un acto profundamente político (Denzin, 2017; flores, 2018).



Imagen 2. Instalación para la Semana de las artes a partir de los autorretratos (fotografía de Ximena Magalí Villarreal)

Abordar esta *experiencia artística*, en el aula de una escuela remota, de un barrio olvidado, espera contribuir a recuperar las *memorias* tanto de docentes que vivimos la educación como una *praxis* profundamente política, como de lxs estudiantes que co-conforman con nosotrxs un sueño democrático basado en el gusto por la libertad y el riesgo de crear (Freire, 2010). Desde este posicionamiento, concebimos la *práctica artística* como un gesto micro-político capaz de desestabilizar las formas de subjetivación impuestas por las lógicas dominantes (Rolnik, 2019), lo que nos permite reflexionar en torno a la urgencia de impulsar sensibilidades éticas-estéticas en la educación, como la emergencia de nuevas formas de subjetividad, relaciones y

resistencia política. Entramar las necesidades materiales y simbólicas con el deseo de vida sirve como pulsión vital para des-marcar las subjetividades configuradas desde las historias y territorios (Grinberg, 2020) a través de la concreción de proyectos que otorguen sentido tanto a estudiantes como docentes, y en consecuencia sean capaces de transformar las relaciones sociales, y hacer de la escuela secundaria, un territorio más amable en la que todos lxs cuerpxs importen y todas las formas de amar colaboren (Porta, Ramallo y Boxer, 2019).



Imagen 3. Instalación para la Semana de las artes a partir de los autorretratos (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

El potencial transformador de las artes

La matriz clasista en la que se construyó la mirada social estigmatizante que históricamente ha operado y perpetuado sobre lxs jóvenes, especialmente en relación a aquellxs que pertenecen a “sectores subalternos”, ha instaurando en la actualidad, desde los medios de comunicación hegemónicos, un discurso racista de gran eficacia simbólica, donde ser pobre es sinónimo, entre otras adjetivaciones, de ser violentx (Kaplan y di Napoli, 2015). El poder simbólico que aquí se despliega, contiene la capacidad de elaborar mensajes que serán difundidos a una población amplia, y darán lugar a la construcción de una cualidad estructural o un orden simbólico que permita entender el mundo social (Bourdieu en Barranco, 2018). Desde una perspectiva foucaultiana, el poder es concebido de forma relacional como un elemento que impregna las relaciones de fuerza existentes en una sociedad, y contribuye a determinar el dominio del campo político en sus condiciones de posibilidad y transformación (Foucault, 1991). En este sentido, la transgresión, propia de la adolescencia, se ve homologada a la propensión de criminalidad, la cual impacta letalmente sobre las formas de auto-conciencia de lxs sujetxs que no pertenecen a las “clases superiores”. Esto, conduce a una auto-exclusión subjetivante que impregna la

experiencia emocional de lxs jóvenes que habitan las escuelas secundarias, donde el sentimiento de falta de respeto y de reconocimiento, sumados a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia.

Estos procesos de opresión colonial-moderno-capitalístico, actúan en la captura de la fuerza vital y reducen la subjetividad a la experiencia como sujetx, donde se neutralizan las fuerzas externas que hacen posible esta operación en beneficio de unx individux con identidad. Este régimen, en el proceso de subjetivación funciona por repetición y cierre de las posibilidades de creación de mundos vitales emergentes (Preciado en Rolnik, 2019). La experiencia de sensibilidad, como hecho cultural, se centra en el modo particular en que cada sociedad de individuxs comprende simbólicamente el mundo, las cuales se reflejan en percepciones, miradas, imágenes, creencias, concepciones, discursos, etc. Desde esta perspectiva, lo que Kaplan y Areválos (2021) definen como las disposiciones para sentir, es decir, los habitus emotivos, se estructuran en prácticas y contextos socioculturales. Tal como sostienen lxs autorxs, somos seres sentipensantes situadxs en una época histórica determinada, por lo que resulta fundamental interpretar las transformaciones socio-psíquicas en sus relaciones dialécticas con las relaciones sociales. De esta manera, “ni los sentimientos pueden ser abordados sin tener en cuenta la dimensión estructural material de lo social, ni esta última puede ser interpretada si no se pone en juego la producción de intersubjetividad” (ídem, p. 10).



Imagen 4. Realización de la instalación “La propia cueva” (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

No es nuestra intención realizar una investigación psicoanalítica de lx sujetx y la identidad, sin embargo, resulta fundamental tratar de identificar los mecanismos hegemónicos configurantes de subjetividades en las “clases subalternas”. En palabras de hooks (2020) *estar al margen* es ser parte del todo, pero estar fuera del cuerpo principal. Estar al otro lado, es saber de la existencia de un mundo del que no se puede ser parte, en el que se trabaja siempre desde el lugar de servidumbre, pero no se puede vivir. Las vías, las villas, el basural, los descampados, las avenidas, establecen las leyes que garantizan este orden y el regreso a los bordes, donde la supervivencia depende de una conciencia pública de la separación entre el margen y el centro, y de una conciencia personal impresa en las estructuras de las vidas cotidianas. La autora, sostiene que se trata de una mayoría silenciosa, marcada por la huella de aceptar la suerte del destino sin cuestionarla de manera visible y organizada colectivamente. En esta línea, recuperamos con obstinación las palabras de Rolnik (2019), a partir de las cuales afirma que no basta con resistir macro-políticamente, sino que urge obrar para reapropiarse de la fuerza de creación y cooperación que nos permita recuperar el deseo, como una política de re-configuración de las subjetividades. De esta manera, la práctica artística es reconocida como un lugar de trabajo micro-político y clínico, siempre experimental, que apela a la transformación de la sensibilidad y la representación. Este proceso de recuperación vital, permite inventar otras formas de renombrar, sentir y percibir el mundo, lo que colabora a disolver la oposición clásica entre teoría y práctica, poética y política, representación y acción (Preciado en Rolnik, 2019).

Aquí, es precisamente donde situamos la radical importancia de gestar proyectos artísticos en la Escuela Secundaria de un con-texto golpeado por el dolor y la desidia. Las convicciones y deseos, impregnados por una dulce rebeldía encarnada en la *praxis* docente, emergen como un imperativo pedagógico-ético-estético para quienes hacemos de las artes y la educación, un ambiente fundamental capaz de intervenir sobre los mecanismos socio-subjetivos de la desigualdad y la injusticia. Entonces, resulta imprescindible dejarse conmover por el sufrimiento de lx otrx, entregarse a la construcción de un nosotrxs que permita establecer lazos, a través de la recuperación de una mirada sensible. Un nosotrxs “inevitadamente basado en la interdependencia, el reconocimiento y la co-implicación. Porque sentirse implicadx es lo que hace posible interrumpir el sentido del mundo” (Garcés en Barrancos, 2018, p. 40). La fuerza para el pensamiento social y una nueva imaginación política necesita desactivar el trabajo cognitivo precario, producto del semiocapitalismo, en favor de una configuración de auto-percepción y auto-conciencia desde la recuperación de lo sensible y lo social. Consiste en una emergencia consciente y organizada que necesita que lx cuerpx históricamente reprimidx se subleve (Berardi, 2014).

La creación de autorretratos y las instalaciones, con lxs estudiantes de la Escuela Secundaria N° 69 del Barrio Las Heras de la ciudad de Mar del Plata, significaron la posibilidad impensada de “hacer lugar” a *experiencias* que co-componíamos entre necesidades materiales y afectivas, pero sobre todo en la confianza en que juntxs, podríamos dar forma, poner en palabras e imágenes los sentimientos más profundos que hasta ahora, tal vez, no habíamos compartido con nadie. Los proyectos

sustentados desde temas privados, apelan a la auto-rreflexibilidad e interioridad, y potencian procesos de singularización que se plasman en un terreno común a todxs, a través de una práctica íntima que acorta la distancia entre lo público y lo privado. El dolor, los miedos, el amor y los deseos, alcanzan una forma visible y emocional que evidencia las contingencias de las existencias (Alcázar, 2014). Sin embargo, el trabajo auto-bio-gráfico siempre es también colectivo y opera como un sistema de proyección de ideas en la conjunción de palabras y cuerpxs que se asumen como material plástico y político (flores, 2018). Esta resonancia común, produce una sinergia que brinda instancias radicalmente significativas de re-configuración de las subjetividades impuestas, en relación a lo que Mattio (2018) define como *gramáticas identitarias*, es decir, como una propuesta de desarticulación de las habituales presunciones sustancialistas con las que vivimos e interpretamos lo que somos. En este sentido, podemos comprender la *identidad* como algo negociado social y políticamente, dentro de contextos históricos específicos y no como algo recibido que puede alojar la singularidad.



magen 5. Realización de la instalación “La propia cueva” (fotografía de Ximena Magalí Villarreal)

El re-encuentro de lxs adolescentes con sus propias auto-imágenes e historias de vida, permite componer una narrativa personal y colectiva que nos aleja de la traducción de experiencias como una mera extracción representativa, la cual no haría más que ejercer violencia sobre las experiencias y relatos de lxs jóvenes (Gayatri Chakravorty Spivak, 1988). Desde este punto, nos interesa y convoca referirnos política y afectivamente a las huellas que dejaron estas experiencias en el aula y fuera de ella, desde el compromiso artístico y académico, pero, sobre todo, humanx *en y con* estas vidas, y poner el foco en no caer en la tentación que conllevan los dominios del privilegio epistémico (Kincheloe y McLaren, 2012). Las pedagogías performativas se tornan fundamentales para confrontar las relaciones de inequidad a través de una educación que crea espacios narrativos enfrentados con la subjetivación de la experiencia diaria, orientadas a fortalecer el *ser*, reconocer y nombrar, en un esfuerzo por desocultar las prácticas que impiden el auto-conocimiento y desalientan las tensiones y contradicciones producidas por el colonialismo y el capitalismo (Finley, 2015). Sin dudas, la gestación de un proyecto artístico y, por tanto, político, colabora a diseccionar el status enraizado en los discursos que definen a “otrxs” desde lugares de poder y dominación (Mendia Azkue et al., 2014).



Imagen 6. Realización de la instalación “La propia cueva” (fotografía de Ximena Magalí Villarreal)

Ambientes híbridos: artes, educaciones y devenires de investigaciones

En el mes de abril del año 2018, ingresé a la escuela como docente de P.A.I en cuarto año. Nuestros encuentros se llevaban a cabo los días lunes de 7.30 a 9.30 hs y los días martes de 10.30 a 12.30hs. La escuela comparte edificio con la EP 74, donde en aquel entonces, también me desempeñaba como docente de plástica en quinto grado del turno tarde. Habitar ambos turnos y niveles, me permitió ese año, generar un vínculo especial con lxs estudiantes, sus familias y el barrio. Los dos grupos, ese año se juntaron para realizar la Semana de la Artes, a partir de una intervención artística en la que participó toda la comunidad educativa, incluida la murga del barrio de la que muchxs jóvenes y niñxs forman parte. Los trabajos propuestos, siempre fueron -y son enmarcados- en la idea de proyecto, donde se entranan recursivamente palabras e imágenes, y unas sirven como sostén e impulso creativo de las otras. Tanto la realización del *autorretrato*, la instalación *La Propia Cueva* en la que convocamos a las familias y compañerxs de otrxs cursos para que la transiten, siendo nuestro primer trabajo fuera del aula, como la realización de la puesta en escena de *Seres de un día* en la Asociación de Fomento del barrio, significaron instancias que nos permitieron encontrarnos y re-conocernos más allá del tiempo y los días estipulados para la asignatura. Los sábados y feriados, se convirtieron en los momentos propicios para llevar a cabo el desafío de crear y preparar el espacio que ahora sentíamos nuestro, y ya no deseábamos abandonar, incluso luego de ese caluroso 29 de diciembre, en que abrimos las puertas de la instalación al público.



magen 7. Semana de las Artes, inauguración de instalación de autorretratos, “La propia cueva” y celebración colectiva (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

El trabajo artístico, abre un espacio liminal en que una comunidad puede participar de un discurso crítico que les permita desafiarse a sí mismxs para comprender y superar la opresión cultural a que son sometidxs (Lancy en Finley, 2015). El arte, proporciona así, una auto-rreflexividad que conecta las distancias entre el “yo” y el “nosotrxs”, donde actúa como espejo. En su propia naturaleza auto-expresiva, revela aspectos personales, y los pone en relación a cómo nos sentimos, miramos y actuamos, en una profundización del estudio de “unx mismx” en relación con el mundo (Alcázar, 2014). En las sociedades capitalistas, donde prevalece la falta de compromiso y estabilidad, resulta imprescindible reflexionar acerca de cómo educar la sensibilidad para con lxs demás, en un intento desesperado por contrarrestar la fragilidad de los vínculos humanxs. La socialidad, entendida no como acción conjunta sino como conciencia mutua, hace referencia a una experiencia sensible central de acción recíproca de lxs sujetxs, en el que mirar-se causa una reciprocidad que construye un puente hacia el reconocimiento mutuo (Berardi, 2014).



magen 8. Inicio del proceso para la performance-instalación, Seres de un día (fotografía de Ximena Magalí Villarreal)

La configuración de subjetividad y el lazo social constituyen una trama imbricada que configuran el habitus emotivo de lx sujetx, el cual se estructura mediante disposiciones aprendidas para sentir que operan de un modo inconsciente y con un sentido práctico (Kaplan y Arevalos, 2021). Al respecto, lxs autorxs exponen que las emociones se construyen en las tramas vinculares y establece un orden emotivo que

tiene lugar precisamente en las intersecciones del yo y lx nosotrxs. Por tanto, *hacer con y desde* el arte lo personal social y lo privado público, significa asumir una posición activista que quiebra la conciencia convencional y rutinaria, en pos de encarnar una guerrilla semiótica en la que lxs sujetxs eligen sus propios códigos de lectura, impulsadxs por la intención de transformación de las instituciones, a través del uso de sus propias estructuras de formalización (Eco en Finley, 2015).

Estas posibilidades son breves y fugaces, lo que a veces desanima, pero siempre moviliza. Entendemos que la consistencia de todo proyecto, se relaciona con la frecuencia y duración, lo que nos convoca a reunir entusiasmos y fuerzas de pensamiento y creatividad para la configuración de otras constelaciones.



mágenes 9. Inicio del proceso para la performance-instalación, *Seres de un día* (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

Habitar la *desigualdad social*, implica re-escribirla en términos de *dolor social*, lo que nos convoca a bucear en nuestras propias heridas, desde una dimensión política que no debería ser obviada, ni distraída por la cultura del espectáculo que nos hace perder la capacidad de reacción (Sontag, 2003). Se trata entonces, de activar un gesto, un devenir, una palabra, como parte de una poética de la emancipación abierta a un gesto mínimo de variación en la dimensión estética y política. Es un intento genuino de inaugurar instancias des-educativas que busquen re-componer un universo “común y polimorfo” de historias, deseos, violencias, estigmas, traumas y heridas (flores, 2018). Estos movimientos se presentan como una invitación a hacer estallar la interpretación ontológica de las identidades, provocando una experiencia heterónoma en los intersticios de múltiples mundos y disciplinas donde se cruzan la vida y la educación,

la ética y la creación estética, las tradiciones de investigación y las intensidades subjetivas. El arte aparece aquí como la posibilidad de arrojar luz a la proximidad de una práctica pedagógica sensible, donde conocimiento, cuerpo y afecto componen un pasaje mágico que pone lo íntimo en el corazón del poder y a la belleza como salvación de lo vinculante (Han, 2015). La belleza a la que nos referimos, se compone de la urgencia por re-nombrar lo silenciado, de ser insurrectos y luchar por un espacio de enunciación que transforme el lugar de lo subalterno (Gayatri Chakravorty Spivak, 1988). Sin dudas, las artes permiten dotar de sentido a la experiencia y revelar aquello que sería difícil comprender sólo a través de las palabras, debido a su condición de simultaneidad que pone en juego sentidos, emociones e intelecto.



Imágenes 10. Maquetas a escala de *Seres de un día* y su exposición en las Jornadas “Expresarse vale la pena” organizada por Almacenes Culturales (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

En esta multiplicidad de significados e impulsos multisensoriales, pretendemos desobedecer la sentencia, pasividad y univocidad del hacer-ser educativo, en pos de alojarnos en una epistemología sensible de y para la vida asumiendo que *lo personal es pedagógico* (flores, 2018). El trabajo *con y desde* proyectos artístico-pedagógicos en las Escuelas Secundarias, puede y debe reconocerse como movimientos re-configurantes de las subjetividades, a través de la experiencia de lo cuerpo, el afecto y la erótica de la propia narración. Efectivamente, implica una tarea micro-política enorme, recomponer las potencias creativas personales y comunitarias, en los territorios signados por las violencias, sin embargo, nos convoca volver a la gestación

de una mirada sensible que no se deje guiar por la razón del poder de abstracción, distanciamiento y exteriorización, sino que pueda encarnarse desde una perspectiva colectiva-individual para re-pensarse en términos de lo común y lo singular (Garcés, 2013). Esto es posible, si nos proponemos re-escribir otras historias, que *nos* potencien más allá de este presente neo-ego-capitalístico. Estamos convencidxs que es tarea de las artes y las des-educaciones, reivindicar el derecho de *ciertas existencias*, y otorgarles un brillo particular que legitime su modo de ser bajo tal o cual forma, y vencer así, la duda, el escepticismo o la denegación que les discute e impide su derecho de existir (Lapoujade, 2018).



Imagen 11. Gráfica para la inauguración de la performance-instalación, Seres de un día (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

Algunas reflexiones en la incertidumbre

Las prácticas artísticas, se relacionan con la educación y la investigación desde un sentido tautológico, debido a que en toda actividad artística hay un propósito investigador y una finalidad pedagógica, capaz de construir y proyectar representaciones de la realidad que proporcionan formas de mirar y mirarse. Retomar las producciones artísticas realizadas por los adolescentes durante el 2018, significa poner en valor los ambientes de producción visual, como posibilidad de volver cognoscibles *experiencias* que muchas veces asumen formas traumáticas. La intención primordial, implica romper la abyección que suele atravesar a estos territorios a través de la producción de espacios creativos que no sólo nombren, sino que enuncien diversos lugares de la experiencia (Kristeva en Grinberg, 2020). Nuestro interés, no

está puesto en el resultado de una producción o el sentido analítico de una imagen, sino en el conocimiento que se produce, es decir, en la forma en que las diferentes visualidades generan relatos autónomos capaces de inaugurar acciones que nos permitan hablar de unxs mismxs en vinculación con el mundo.



Imágenes 12. Performance-instalación, *Seres de un día* (fotografía de Ximena Magalí Villarreal).

Gayatri Chakravorty Spivak (1988) , expone en su tesis el silenciamiento histórico y textual de lx subalternx, y lo define como una ausencia, un momento de desaparición porque no ha dejado huellas capaces de producir un discurso contra-histórico, es decir, carece de posición desde la cual hablar y convertirse en sujetx. Esto no significa que lx subalternx no pueda hablar en sentido literal, sino que su palabra está privada de un lugar enunciativo, por lo que la única opción política para dejar de ser subalternx es intensificar la voz, hacerla propia, lejos de las representaciones. Es un trabajo que debe realizarse en favor de la propia subjetividad y en una trama relacional de la que es indisociable, donde las artes devienen en fuente privilegiada para impulsar la fuerza creadora y revitalizar su función ética de dar cuerpox a las enunciaciones de la vida (Rolnik, 2019). El trabajo con propuestas artístico-pedagógicas en las aulas de Nivel Secundario, posibilita habitar las emociones y dar cuenta de que la experiencia humana, es singular y colectiva, lo que hace posible *volver a narrarnos* como un gesto ocupado en re-crear las sensaciones del mundo.



Imagen 13. Performance-instalación, *Seres de un día* (fotografía de Ximena Magalí Villarreal)

La conversación entre la investigación narrativa, la auto-bio-grafía y la performatividad, autoriza una metodología artística donde se legitima que el conocimiento deriva de la experiencia, y el arte es una forma democrática de co-construirlo, ejercerlo y compartirlo (Eisner en Hernández Hernández, 2008; Ramallo y Porta, 2020). Las artes, constituyen formas de indagación que involucran conocimientos emocionales y cognitivos, y la creación de *otros* espacios de enunciación en la fusión del afecto y el intelecto, los activismos individuales y colectivos. El entramado de lo público y lo privado, permite inaugurar micro-gestos disidentes que dan lugar a un corpus de prácticas rebeldes, re-existentes y de gran pregnancia social, ocupados en irrumpir la violencia onto-epistémica que deslegitima otras formas de conocimiento (Ramallo, 2019; Yedaide, Porta y Ramallo, 2020). Se trata entonces, de gestar proyectos artísticos comunitarios que tengan como prioridad democratizar la esfera representacional de lxs adolescentes a partir de sus experiencias, y pueda tensionar las *expresiones* dominantes del poder discursivo. De esta manera, el tejido entre teorías, educación, artes y vidas, puede dar cuenta de una concepción performativa de la práctica pedagógica e investigativa, sustentadas en los estudios y las acciones culturales con un concreto alcance político. Entendemos que estas acciones involucran necesariamente un utopismo militante, sin garantías y provisional, sin embargo, creemos en las narraciones como formas de re-existencia que empoderen a lxs sujetxs, desde las creaciones artísticas y las resistencias colectivas.

Referencias bibliográficas

- Alcázar, J. (2014). El autorretrato en el siglo XX. En *Performance: un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad* (pp. 107-117). Siglo XXI Editores.
- Barranco, A. (2018). Ante el dolor de los demás: una relectura de Susan Sontag. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales. El genio maligno*. (nº22) 35-41.
- Bidaseca, K. (2018). La lengua subalterna. En *La revolución será feminista o no será. La piel del arte feminista descolonial* (pp. 37-47). Prometeo.
- Berardi, F. (2014). *La sublevación*. Hekht Libros.
- flores, v. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. (pp. 139-208). Ediciones Bocavulvaria.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Finley, S. (2015). La investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 113-139). Gedisa.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar – II "ed. 5"*. Prólogo, Primeras palabras y Cuarta Carta. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, vol.19 (nº3), 1-12.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Editorial Herder.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 1 (nº26), 85-115.
- hooks, b. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Trad. Ana Useros Martín. Traficante de sueños.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. 9-36.
- Kaplan, C. y di Napoli, P. (2015). La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. En Pinkasz, D. (Ed.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 125-136). FLACSO.
- Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021). Los sentimientos en la escena educativa. En Kaplan, C. Szapu, E. y Arevalos, D. *Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás*. (pp. 9-29). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. II (pp. 241-315). Gedisa.
- Lapoujade, D. (2018). *Las existencias menores*. En Lapoujade, D. *Los desposeídos* (pp. 83-94) Cactus.
- Mattio, E. (2018). Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación. Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral. En Bidaseca, K (coord.). *Poéticas feministas descoloniales desde el sur*. RPDecolonial: Buenos Aires.
- Mendia Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazu Carballo (eds.) (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Porta, L. Ramallo, F. Boxer, M. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e irrumpir el dolor social. *Revista Praxis*, vol. 23(nº3), 1-13.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, vol. 24 (nº52), 101-122.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). *Revista Teias*, vol.21, (nº62), 439-354.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Spivak, G. (1988). ¿Puede el subalterno hablar?. En *Orbis Tertius* 6. Traducción José Amícola.
- Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2 (nº31), 81-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Raving un trabajo etnográfico de la pista de baile

Federico Emiliano Fernández¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/waroheatb>

McKenzie Wark, *Raving*, Buenos Aires, Editorial Caja Negra, 2023, 180p.

Raving aparece como un trabajo etnográfico de la pista de baile. Situado en la Nueva York gentrificada del siglo XXI esta propuesta *autoetnográfica* se pone en línea con las discusiones del análisis cultural actual en donde las vivencias sujeto de investigación se enredan con la constitución del objeto estudiado. En este caso: las *raves*; que en principio se definen como fiestas clandestinas de música electrónica de larga duración. El libro adopta un carácter singular con respecto al contexto que analiza: es un crudo registro de las transformaciones en las prácticas sociales *queers* atravesadas por la pandemia del Covid-19. Es una cruda narrativa de un capitalismo totalizante en donde ni siquiera las calamidades virósicas sirvieron de pretexto para pensar un modo de vida diferente². Al contrario, pareciera haber profundizado ciertas estructuras de desigualdad y discriminación. En este contexto, las raves descritas en el libro son espacios artificiales contruidos en ese mundo; de ayuda mutua y solidaridad pero también de protesta. La autoetnografía está atravesada por el #BlackLivesMatters pero también los discursos neo-fascistas del ágora físico-digital. A Wark le interesan aquellxs agentes para lxs que la *rave* es una práctica colaborativa de supervivencia en un mundo hostil.

La autora nos lleva de la mano y nos muestra las condiciones de existencia de una práctica mediada por dispositivos tecnológicos, arquitectónicos y químicos. En primera instancia, Wark cuenta en primera persona los propósitos de este trabajo. La *rave* como práctica es pensar la *rave* como necesidad. En este sentido, el componente autoetnográfico toma especial preponderancia desde las primeras páginas del libro. La narrativa que se construye para abordar esta necesidad supone también advertir los posicionamientos estructurales de quien vivencia esta experiencia; “No siempre es sencillo ser una raver transexual de mediana edad” plantea Wark. Precisamente, la autoetnografía y la autoteoría elaboradas a lo largo del libro reflejan también una necesidad para comprender las *raves queer* de la Nueva York pandémica y pos-pandémica desde la experiencia propia en los espacios materiales. Las interacciones digitales y el contagio aparecen como marcas de época que interrumpen constantemente las experiencias relatadas.

Construir una *rave* es en primera instancia apropiarse y resignificar un espacio. Es decir, “Apropiarse de un espacio. Apropiarse de las máquinas. Apropiarse de la química.” No

¹ Licenciado en Sociología (UNMDP) y Profesor Universitario en Sociología (UNMDP). federico.e.fernandez@gmail.com

² Fisher, Mark (2024) *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

obstante, esta apropiación no es individual; más bien requiere todo un trabajo colectivo y colaborativo para que la instancia persista. El sonido y las máquinas desbordan a lxs individuos; los exceden, pero al mismo tiempo el colectivo lxs actualiza, reedita y lxs singulariza. La rave como experiencia sinestésica, entonces, no se trata un objeto sacralizado producto de un genio ilustrado (usualmente hombre, blanco, heterosexual), sino como situación artística y artificial cuidadosamente edificada por muchas manos y distintas tecnologías. Por supuesto la música es la parte constitutiva de las raves: la experiencia en el lugar también suele estar mediada por distintas variaciones del género *techno*; especialmente el *acid techno*. Sin embargo, Wark no indaga en un análisis estético e inmanente de la música. Le interesan las experiencias que se trazan con los beats y sintetizadores dentro de la pista de baile. Esta situación construida no necesariamente tiene por objetivo la búsqueda de utopías o una propuesta revolucionaria; pero se vuelve una necesidad para la subsistencia de ciertas subjetividades desplazadas en el capitalismo pos-pandémico.

Raving desarrolla una serie de categorías analíticas que le sirven a la autora para ordenar y conceptualizar sus vivencias. Los seis capítulos estructuran las experiencias en torno a conceptos contruidos *en el campo*; *en la rave*. De tal modo, la rave adopta una geografía específica que hace posible, al menos por un momento, suspender estructuras de opresión cada vez más frecuentes en la actualidad y construir “una distribución de anomalías sin normas”. En este sentido, Wark esboza el concepto de *rave continuum* para comprender el modo en que lxs ravers se relacionan con la música, el espacio, el tiempo y lxs otrxs. No se trata de una cronología lineal; la estructura del texto recupera este registro valiéndose de *raccontos*, *elipsis* y *crossfades* entre experiencias pasadas, presentes y futuras. Este *rave continuum* se trata de un tiempo que es vivido de manera disociada, ya no anclado a la duración sincrónica del trabajo y el capital sino como encadenamientos laterales que se interrumpen, que van y vienen, que coexisten con el entorno, pero a la vez se separan de él. Wark define a ese tiempo experimentado en la rave como *tiempo-k*. Las vivencias en las raves adoptan una mediación sujeto-música y sujeto-máquinas; y a su vez mediaciones químicas en los cuerpos de lxs ravers para construir ese *tiempo-k* anacrónico y continuo. Así, la autoetnografía se convierte en un testimonio de la experimentación de cuerpos disidentes con drogas sintéticas, sintetizadores y luces estroboscópicas en la pista de baile.

El concepto de *xeno-euforia* aparece como consecuencia de esta búsqueda por bienestar corporal a partir de la mediación de máquinas, químicos, actores y música. No se trata de una situación utópica sino de un constante esfuerzo en generar una *rave* en un mundo que se encarga de secuenciar desigualdades. La rave, entonces, opera como un refugio contingente edificado por aquellxs que viven en un sistema extractivo insensible que clasifica, ordena y desecha sus cuerpos. En contraposición a los enfoques marxistas tradicionales la construcción de un *femminismo ketamínico* tiene que ver con la necesidad buscar formas de bienestar colectivas en donde los cuerpos encuentran su lugar en el espacio-tiempo por fuera de la lógica individual del yo y de la masculinidad heteronormativa a partir de la disociación. Todos estos dispositivos, según Wark, parecen ser contruidos en contra del individualismo, buscan recrear una tecnología del no-yo. Así, la relación entre lxs sujetos y las máquinas es de penetración; el cuerpo es penetrado por los sonidos mientras que sus fronteras corporales se resquebrajan y desdibujan. El *techno* y el *acid* recuperan sonidos industriales, automatizados y sin voces humanas para contribuir a una disociación conjunta en contra de las narrativas

hegemónicas de la autoayuda y las *selfies* de Instagram. Se propone un abordaje de la *rave* como una relación aurática en donde la delimitación sujeto-máquina y del yo se vuelve muy difusa.

En torno a la *rave* también se construyen distintas redes de asociación, diagramas como los llama la autora, para ocasionar la *rave*. Un tipo de capital social minuciosamente construido mediante vínculos de amistad, sexoafectivos y poliamorosos. Estos diagramas funcionan para construir una buena *rave*, para satisfacer esa necesidad; y también para evitar su codificación en la lógica mercantil. Las fiestas que la autora narra no transcurren en cualquier lugar; las *raves* suelen aparecer en *espacios basura*. Fábricas abandonadas, túneles, autopistas, callejones; arquitecturas residuales diseñadas para una funcionalidad que ahora aparece desprovista de cualquier tipo de agencia productiva. Las *raves* en los espacios basura son también un correlato crítico de los procesos de gentrificación turística de la urbe neoyorkina en las últimas décadas. Todos los agentes de la *rave*, humanos y no-humanos, se ponen en juego para constituir ese lugar. No es tanto una organización social sino más bien una serie de disposiciones técnicas por fuera de las tecnologías de control del capitalismo tardío; despersonalizadas y colectivas. Pero es también una organización frágil y efímera. Se traza, entonces, una mediación que se ve interrumpida por un contexto desintegrado. En esta línea, *Raving* también se posiciona de manera crítica a las narrativas *queer* empresariales y políticamente correctas que predominan en la Nueva York posmoderna. La situación construida, mediante el techno, la asistencia química y las máquinas busca la disociación radical de ese mundo mercantilizado y peligroso. Wark no retrata la *rave* como un potencial revolucionario; precisamente por fuera del circuito de las *raves* *queers* la industria musical se ha encargado de subsumirlas al mercado invisibilizando su genealogía racial y su historia. Las “buenas *raves*” proponen formas de organización colectivas alejadas de la dominación blanca, masculina y heteronormativa. Por fuera de la concepción temporal del cronológico-sincrónica del trabajo alienante. Un refugio para la proposición de otros futuros y presentes posibles.

***Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo, La artesanía del reconocimiento.*
Carlos Skliar**

Rocío García Paris¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/5hfvchra6>

Skliar, Carlos. *Narrar, pensar, escribir y educar en este mundo: La artesanía del recomienzo*. Noveduc, 2025.

Carlos Skliar nos invita en este hermoso libro a pensar la construcción artesanal llevada adelante por quienes educan como un contrapunto de la materialidad tecnológica actual que destruye la relación entre el individuo y la comunidad. El subtítulo de este libro parece encomendarnos la tarea de volver a las construcciones colectivas en donde la corporeidad es la protagonista como el camino que nos permitirá reconectarnos con el bien común y la noción de comunidad. Lo que nos permitirá abandonar el tecnofeudalismo en el que nos encontramos inmersos en la actualidad.

El recorrido propuesto consta de 4 capítulos, el primero de ellos se titula *Narrar este mundo* y nos propone analizar el mundo actual en donde el apogeo de lo poshumano nos presenta, ante el gobierno tecnofeudal del mundo, con la gestualidad perdida. Y nos propone en la narración como un camino para acercarnos a la memoria, propia y colectiva, en donde la centralidad excesiva en el sujeto pueda ser puesta en duda desvaneciendo las imágenes vacías y suplantándolas por las palabras que nos constituyen y nos reconectan con los demás permitiéndonos (re)conectar con la corporalidad, la temporalidad y las ausencias. Al fin y al cabo, con lo humano. Ahora bien, nos propone una narración que no responda a fines utilitarios, es decir alejada de la lógica del mercado. Una narración por el disfrute en sí, que nos permita observar las complejidades del mundo que habitamos. (Re)construyendo permanentemente la memoria como amor, libertad, responsabilidad ... es decir como trayectoria de la existencia.

En el capítulo siguiente, titulado *El recomienzo narrativo*, nos propone entender a la narración como un modo artístico en donde las preguntas se constituyen filosóficas puesto que se construye una temporalidad descriptiva que nos invita a habitar ese relato. Ya que la idea de comienzo, de nacimiento, nos reconoce vivos y entramados, en comunidad. El contarnos y describirnos nos hace reconocernos a nosotros y a las otredades y nos permite celebrar las diferencias que nos permitan encontrarnos con los gestos mínimos de amabilidad. En ellos, la relación del “boca en boca” como un elemento central y constitutivo de la narración para no desaparecer, ya que nos

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMDP). Profesora de Matemática (ISFD 19).
rocio.garciaparis@gmail.com

empuja al recuerdo de manera permanentemente. Y con él nos trae la justicia, que se creía muerta, para atender las necesidades de los pueblos al narrar su alteridad.

Al avanzar sobre el capítulo tres, denominado *La narración por si misma* Skliar bautiza a la narración como una artesanía del recomienzo, ya que la aleja de la quietud del ser y reconoce que se narra un estado, pasado o presente, dotando así a la narración de un dinamismo que nos requiere en permanente movimiento hacia el infinito que incluso nos trasciende como seres. De allí nace la relación entre la narración y la memoria, que no es lineal y mucho menos objetiva. En el compartir con otro nace la narración y su construcción colectiva, pues narro para alguien siempre.

Por último, nos propone comprender el entramado entre *Narración y educación*. Skliar nos enuncia que si perdemos la capacidad de asombro renunciamos a la experiencia humana; y para retomar la idea de lo común señala como imprescindible volver a narrar corriéndonos de la enseñanza financista ligada únicamente a la felicidad como única emoción posible, la narración recupera lo humano en toda su complejidad y esa complejidad es la que habita lo educativo. La relación propuesta en el mundo actual, gobernada por el avance del tecnofeudalismo reúne a los estudiantes con la información; pero no los deja construir en torno a su problematización. Al fin y al cabo desvincula a los estudiantes del saber. Es en esta complejidad en donde la pregunta en torno al hacer-escuela se enriquece a partir de los aportes de la narración.

**I Jornadas de Práctica Profesional Docente. Política y pedagogía en territorios
situados. Cartografías de la formación y escenarios de posibilidad**

María Victoria Vedda Russo¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/8avuw0u49>

El 12 de mayo de 2025 se llevaron a cabo, en una de las dependencias de la Facultad de Humanidades de Mar del Plata, las I Jornadas de Práctica Profesional Docente, organizadas por el Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP), en articulación con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación. Denominada *"Política y pedagogía en territorios situados. Cartografías de la formación y escenarios de posibilidad"*, se convocó a estudiantes, docentes, investigadores/as, autoridades y a representantes de organizaciones gremiales del territorio con el objetivo de reflexionar colectivamente sobre la formación docente y sus entramados con los contextos sociales, políticos y educativos contemporáneos.

La jornada comenzó a las 9 h con la acreditación y una muestra de postales elaboradas por estudiantes de la materia Residencia I. Esta propuesta funcionó como un prólogo sensible y visual del recorrido formativo habilitando una lectura estética y subjetiva de las experiencias. Luego se desarrolló el conversatorio coordinado por: Vicini, Gustavo y Laxalde, Analia sobre *"Política educativa y currículum"*, con la participación de representantes del Sindicato de Trabajadores Municipales, del Sindicato Argentino de Docentes Privados y del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. Allí se abordaron cuestiones como el impacto del nuevo Régimen Académico, las condiciones estructurales del sistema educativo y la necesidad de recuperar una mirada integral del trabajo docente. Alejandra Gallardo (STM) ofreció una descripción minuciosa del deterioro del sistema municipal, atravesado por la falta de recursos e infraestructura. Expuso cómo la implementación del nuevo régimen académico para Nivel Secundario, sin participación ni recursos suficientes, profundiza la precarización, exige esfuerzos individuales crecientes y desdibuja la tarea docente como una práctica colectiva y reflexiva. Carla Mancuso (SADOP) subrayó la centralidad de la organización sindical en la defensa de derechos. Rechazó la narrativa despolitizante que criminaliza o invisibiliza la acción gremial y remarcó que el trabajo docente no puede pensarse desde una lógica de mérito individual. Por su parte, Gustavo Santos Ibañez (SUTEBA) enmarcó el debate en la disputa nacional por el sentido de lo público. Alertó sobre la subejecución presupuestaria, la retracción estatal y el avance de lógicas privatistas. Este bloque se

¹ Profesora universitaria en Ciencias de la Educación (UNMDP). Profesora de Educación Primaria. Integrante del Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) vickyveddarusso@gmail.com

enriqueció con un análisis crítico sobre la mercantilización de la educación, haciendo especial mención a organismos como "Argentinos por la Educación", que imponen lecturas tecnocráticas desligadas del contexto y de las voces pedagógicas.

Finalizado el conversatorio, se realizó el acto formal de apertura con la presencia del Dr. Jonathan Aguirre, director del Departamento de Ciencias de la Educación, y la Dra. Mariana Foutel, directora de CIMED. Ambas intervenciones ofrecieron una contextualización política e histórica del evento, destacando que la reapertura de la carrera en 2019 —tras décadas de clausura— no solo fue un acto de justicia académica, sino un hito para la reconstrucción de una pedagogía comprometida con el territorio. Además se compartió el proceso de creación del profesorado y, con ello, de las materias de Residencias y Práctica Profesional, concebidas como espacios formativos orientados a la intervención y al vínculo con instituciones educativas y no educativas. Esta apertura permitió pensar la formación en clave de territorio, como un campo vivo, en constante diálogo con la realidad. Haciendo hincapié en que no se trata de escribir desde una lógica académica distante, sino de construir saberes situados, colectivos y profundamente comprometidos con lo que sucede dentro y fuera de las aulas. Por eso también se destacó y agradeció la presencia de numerosas instituciones que acompañaron la jornada.

A las 11h se desarrolló la mesa de trabajo *"Prácticas profesionales en territorios inesperados: experiencias pedagógicas en territorios otros"* coordinado por Federico Ayciriet Federico y Florencia Zárate, docentes de la asignatura Práctica Profesional, en el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (FH-UNMdP). Las experiencias compartidas habilitaron una comprensión amplia de lo educativo. Marianela Valdivia por Jitanjáfora, Carolina Pazos por Mar del Plata Entre Todos y Soledad Gonzales por el Centro Cultural Villa Victoria Ocampo, comentaron que el trabajo compartido les permitió reconocer la complejidad y la riqueza que implica habitar espacios de co-construcción pedagógica. Un proceso que demanda disponibilidad y compromiso por parte de todos los actores involucrados. En ese marco, compartieron experiencias que posibilitan un entramado colectivo que, lejos de responder a fórmulas preestablecidas, se reinventó a partir de los encuentros, las preguntas y los desafíos compartidos y que si bien surgieron tensiones entre las necesidades individuales, las demandas institucionales y los tiempos de la práctica, se produjeron intervenciones valiosas.

Luego se realizó una pausa de una hora y siendo aproximadamente las 13.30 se continuó con el conversatorio coordinado por la Dra. María Galluzzi y el Mg. Benjamín Rodríguez, *Política Educativa y formación docente en la región* donde autoridades provinciales presentaron la estructura de gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires, integrada por Jefaturas Regionales y Distritales que gestionan más de 500 servicios educativos. Participaron: Inspector Jefe Región 19 de Gestión Estatal: Lic. Diego Reinante; Inspectora Jefe Región 19 de Gestión Privada: Lic. Carolina Di Alessio; Inspector Jefe Distrital Gral. Pueyrredon: Sebastián Elías; Inspectora Jefa Distrital Mar Chiquita: Verónica Serantes y Inspectora referente para el Nivel Superior: Pilar Martínángelo donde se destacó el carácter técnico de estos cargos, lo cual garantiza continuidad institucional y conocimiento territorial. También se compartieron logros recientes: construcción de escuelas, creación de cargos y reformas curriculares orientadas a la justicia educativa. A la vez, se reconocieron tensiones estructurales y desigualdades

persistentes. Se remarcó que la formación docente debe propiciar no solo herramientas didácticas, sino también una comprensión crítica de los entramados institucionales y una actitud de intervención transformadora.

A las 15 h, tuvo lugar el conversatorio sobre *co-formación docente*, donde se compartieron entramados de experiencias desde el acompañamiento formativo. Las coordinadoras Andrea Bustamante y María Julia Gutierrez junto a docentes del ISFD N° 19: Clara Amor y Sandra Constantio, del ISFD Almafuerde: Valeria Di Loreto, de la Escuela de Cerámica: Claudia Oyarguren y Natalia Lemmi por la Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro. Valeria Di Loreto abrió el diálogo compartiendo su experiencia como docente acompañante de una estudiante y cómo ese vínculo, atravesado por lo curricular y lo personal, se convirtió en una experiencia formativa también para ella como docente. A partir de su relato, las demás participantes destacaron la riqueza de estos vínculos pedagógicos.

A las 16 h se desarrollaron, en simultáneo, diversas mesas de trabajo agrupadas por ejes temáticos: Formación Docente Inicial y Práctica Profesional, Política Educativa y Currículum, y Experiencias Educativas desde el Territorio. Las producciones compartidas evidenciaron la riqueza de los procesos formativos, la diversidad de enfoques y metodologías, así como la apuesta por una formación construida en diálogo con la realidad social, institucional y afectiva. Se contó con docentes formadores de la Provincia de Entre Ríos que intervinieron de manera virtual, así como también con estudiantes y docentes de la Facultad de Humanidades y de los diferentes institutos de Formación Docente de la Región. Esta heterogeneidad institucional no solo enriqueció los intercambios, sino que reafirmó la posibilidad de generar espacios de pensamiento y construcción colectiva entre la Universidad, los Institutos de Formación Docentes y otras instituciones de la comunidad. Promover estos encuentros interinstitucionales resulta clave para fortalecer una formación docente situada, crítica y comprometida con los desafíos actuales.

La jornada cerró con un conversatorio final entre directores/as de ISFD e ISFT: Prof. Analía Laxalde (ISFD N°19), Prof. Sebastián Sanabria (ISFDyT N°63) y Prof. Leandro Barone (ISFT N°238) y mediado por Federico Ayciriet y María Concepción Galuzzi. Allí se compartieron las complejidades en las articulaciones curriculares, los desafíos presupuestarios y las demandas locales hacia la formación docente. Conversaron sobre la tensión permanente entre lo que es posible proyectar desde los Institutos de Formación Docente y las demandas sociales de las distintas regiones, así como los intereses y horizontes que movilizan a las juventudes. Haciendo hincapié en lo difícil que es prever qué ocurrirá en los próximos cinco años, ya que las transformaciones sociales, tecnológicas y políticas avanzan de forma vertiginosa. Sebastián cerró el conversatorio invitándonos a pensar este escenario y la docencia como elección de vida y como compromiso ético-político. Las y los estudiantes que hoy eligen formarse como docentes lo hacen, muchas veces, sorteando obstáculos, pero también con una fuerte convicción. Hay en ello una potencia que debe ser cuidada, acompañada y fortalecida. Porque cuando una carrera responde no solo a una demanda laboral, sino también a una necesidad vital de transformación social, estamos ante una oportunidad histórica. Desde ese lugar, propuso habilitar el diálogo, escuchar, repensar, abrir caminos, y que este

espacio de encuentro sea también semilla de nuevas proyecciones para la formación docente.

Siendo las 19:30 h, se dio por finalizada la jornada, agradeciendo a todas las personas que lo hicieron posible, que con su participación activa contribuyeron a construir un espacio genuino de diálogo, encuentro y pensamiento colectivo.