

Revista de Educación



12

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 8 - Número 12
Septiembre-Diciembre 2017



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



sumario

editorial

artículos

Editorial: La educación docente en cuestión

5 Luis Porta

Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios

13 Henry Giroux | Traducción de Laura Proasi

"Se estrechará": estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares

25 Anne Harris y David Farrington | Traducción: Juan Gómez | Fiorella Lunghi
Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado

49 María Cristina Sarasa

Saberes por transformación: conectividad empática y fulguración

67 Graciela Flores

La escritura como constitutiva de un proceso de investigación-formación docente: la experiencia del PIBID/Educación Infantil de la UNIRIO

83 Carmen Sanches Sampaio | Tiago Ribeiro | José Ricardo Santiago

Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos

99 Lucrecia Álvarez

Docencia e investigación: entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo

119 Aarón Carvajal-Tapia

Feminismos y Ciencias Sociales: propuestas pedagógicas y aportes críticos para revisar programas de formación en el grado

127 Florencia Rovetto | Mariángela Camusso | Luciana Caudana | Noelia Figueroa

La colección "Historia de los textos escolares argentinos" de la Biblioteca del Docente en el catálogo internacional de libros de texto

149 Walquiria Salinas

Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo

167 Luis Porta | Francisco Ramallo

Pliegues y despliegues de la formación docente: entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación

189 Jonathan Aguirre

Una pregunta pedagógica en la memoria

195 Francisco Ramallo

IV Seminario Red ESTRADO Argentina - "La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI"

201 Braian Marchetti

207 **EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017**

entrevista

reseñas libros

reseñas encuentros

eventos

Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

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

AÑO VIII – N° 12

Septiembre – Diciembre 2017

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Lic. M. Carolina Rojas

Fotografía tapa: Casino - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Fotografía interior: Casino - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: Luis Porta (UNMDP/CONICET)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

COMITÉ DE REDACCIÓN

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	Editorial: La educación docente en cuestión Luis Porta	5
• ARTÍCULOS	Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios Henry Giroux Traducción de Laura Proasi	13
	“Se estrechará”: estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares Anne Harris y David Farrington Traducción: Juan Gómez Fiorella Lunghi	25
	Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado María Cristina Sarasa	49
	Saberes por transformación: conectividad empática y fulguración Graciela Flores	67
	La escritura como constitutiva de un proceso de investigación-formación docente: la experiencia del PIBID/Educación Infantil de la UNIRIO Carmen Sanches Sampaio Tiago Ribeiro José Ricardo Santiago	83
	Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos Lucrecia Álvarez	99
	Docencia e investigación: entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo Aarón Carvajal-Tapia	119
	Feminismos y Ciencias Sociales: propuestas pedagógicas y aportes críticos para revisar programas de formación en el grado Florencia Rovetto Mariángeles Camusso Luciana Caudana Noelia Figueroa	127
	La colección “Historia de los textos escolares argentinos” de la Biblioteca del Docente en el catálogo internacional de libros de texto Walquiria Salinas	149
• ENTREVISTA	Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo Luis Porta Francisco Ramallo	167
• RESEÑAS libros	Pliegues y despliegues de la formación docente: entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación Jonathan Aguirre	189
	Una pregunta pedagógica en la memoria Francisco Ramallo	195
• RESEÑAS encuentros	IV Seminario Red ESTRADO Argentina - “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI” Braian Marchetti	201
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017	207

La educación docente en cuestión

Luis Porta¹

Presentamos en número 12 de la **Revista de Educación** de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En contextos de alta exposición pública con relación a la educación docente es necesario reivindicar la multidimensionalidad y complejidad del tema. Nos posicionamos desde un campo de la formación profesional que apueste por el sentido público, la transformación de los sujetos y la dinamización de una formación docente que desde perspectivas colaborativas, reflexivas, éticas, políticas y estéticas vuelvan sobre la centralidad de las prácticas y otorgue visibilidad a las voces pocas veces escuchadas del sistema escolar: los docentes. Para ello es necesario partir de políticas públicas centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Las políticas públicas, desde esta posición, son el resultado de tensiones intra-estatales, entre grupos sociales y entre éstos con el Estado. Por ello, es central comprender las apropiaciones y las resistencias que se dan en el terreno de acción, es decir, en el espacio público donde los sujetos interactúan con diversos niveles estatales independientemente de la normativa vigente. Entendemos que los límites de la acción estatal, mediante las políticas públicas, son porosos ya que son el resultado de un proceso permanente de desafíos, restauración y relegitimación protagonizado por personas, grupos, instituciones estatales y no estatales (Bohoslavsky y Soprano, 2010, P. 30).

Apostar por políticas públicas con rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010, Aguirre 2017) implica darle voz a quienes son parte constitutiva de las mismas. Esto potencia el carácter polifónico entendiendo que las prácticas son territorios habitados por diversas voces y subjetividades que tensionan el relato único de las normativas y los documentos. Neirotti afirma que “resulta difícil imaginar soluciones a problemas complejos con base en decisiones sólo tomadas en la cúspide del gobierno nacional, sin un correlato de participación y creatividad en las instancias intermedias y de proximidad con los destinatarios de las políticas (Neirotti, 2016, p.46). Necesitamos, en el campo de la educación docente, políticas de escucha. El rostro humano del cual hablamos más arriba implica dar sentido a la consideración del otro como par, a reencontrar los sentidos de una educación docente más inclusiva, más vinculada con los problemas contemporáneos de la sociedad, partiendo de las realidades de los sujetos: sus sentimientos, pasiones, realidades y condiciones de posibilidad, de cercanía para promover la acción transformadora en contextos colectivos.

Como es habitual en nuestra revista, diversidad de autores, temas y problemas recorren este último número del año 2017. Entendiendo al campo de la educación en su carácter multidimensional y dinámico tanto en términos conceptuales como

metodológicos, este número de la revista toma ese registro potente y lo pone de manifiesto en las producciones que presenta.

Los primeros dos artículos son traducciones de textos de reconocidos intelectuales del campo. El primero, *“Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios”* pertenece a **Henry Giroux** traducido por **Laura Proasi** (UNMDP). En este texto Giroux aboga por proteger y expandir las culturas educativas críticas y formadoras y las esferas públicas que hacen posible la democracia. Los periódicos alternativos, los medios progresistas, las culturas audiovisuales, los medios en línea y otros sitios y espacios educativos en los cuales se producen las pedagogías públicas constituyen los elementos políticos y educativos de una cultura crítica formadora dentro de un amplio espectro de esferas públicas. Afirma Giroux que en el corazón del pensamiento peligroso está el reconocimiento de que la educación es central para la política y que la democracia no puede sobrevivir sin ciudadanos informados.

El segundo artículo, traducido por **Juan Gomez y Fiorella Lunghi** (UNMDP) cuyos autores son **Anne Harris y David Farrington**: *“Se estrechará”: Estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares*, problematiza el proyecto teatral realizado por jóvenes llamado *Epic Queer* para comprobar el potencial “queer” de iniciativas a cargo de jóvenes en ambientes escolares y comunitarios, y para rechazar la singularidad de las narrativas victimizantes y “en riesgo” tan predominantes en el área de educación sexual internacional con respecto a la juventud queer. Al utilizar el proyecto “It Gets Better” (“Mejorará”, como se lo conoce en español) como un ejemplo de textos provenientes de redes sociales que cuentan con una alta difusión pero a su vez generan restricciones fomentando normatividad, la postergación de la satisfacción y una narrativa feliz, este artículo sostiene el potencial del compromiso a partir de una actuación artística para re expandir las subjetividades de la juventud queer.

El tercer artículo cuya autora es **María Cristina Sarasa** (UNMDP) se denomina: *“Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado”*. El texto recoge parte una investigación que se inscribe en la indagación narrativa, recuperando su potencial para la (trans)formación de docentes en formación al brindarles oportunidades de co-componer y co-construir su (futura) identidad profesional durante sus trayectos de aprendizaje universitario. El trabajo co-compone performances etnográficas en forma de cuatro poemas. Éstos se crearon en base a trozos escogidos de relatos identitarios de estudiantes de profesorado de inglés en una universidad argentina. Dichos estudiantes habían participado durante un año en una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de sus identidades profesionales docentes (en ciernes). Los poemas emergentes en este trabajo resitúan a la indagación narrativa en la educación del profesorado no sólo como una praxis y una metodología sino también como una ontología y una epistemología descolonizadoras.

El artículo “*Saberes por transformación: conectividad empática y fulguración*” de **Graciela Flores** (UNMDP) se ocupa del conocimiento por conectividad empática y del conocimiento por fulguración, se trata de modos de conocer que albergan efectos antropológicos de transformación. La receptividad, la reciprocidad y la empatía como modos verdaderos de saber preceden y exceden la concepción de conocimiento como captura del objeto por iniciativa conciente del sujeto. Mediante la posibilidad de empatizar con los otros el humano cuenta con un modo de conocer que excede la adaptación, es más que mera asimilación de información, es un ingreso a la alteridad y simultáneamente una transformación del sujeto cognoscente quien es afectado racional y emocionalmente. Por su parte la fulguración como modo de conocer, mediante la irrupción de lo nuevo transforma la modalidad en que el ser viene siendo, se trata de una transformación que excede lo cognitivo.

El quinto artículo cuyos autores son **Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro y José Ricardo Santiago** (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UNIRIO, Brasil) se denomina: “*La escritura como constitutiva de un proceso de investigación-formación docente: la experiencia del PIBID/Educación Infantil de la UNIRIO*”. Los autores reflexionan sobre la cuestión de la formación docente y la potencialidad de la escritura en este proceso. Tejiendo una crítica a las ideas de “capacitación” y / o “actualización”, el artículo sostiene el proceso formativo como una posibilidad de transformación en el encuentro con el otro. Para ello, comparte la experiencia vivida en un proyecto de enseñanza / investigación / formación articulado a un programa nacional de incentivo a la formación docente en Brasil: el PIBID (Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia).

El siguiente texto corresponde a la autoría de **Lucrecia Alvarez** (UNL) y se denomina: “*Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos*”. La autora se interroga sobre las tensiones y desafíos que atraviesan los futuros profesores de Historia, en la elaboración de mapas temporales que periodizan problemas sociales relevantes, considerados como recursos didácticos innovadores capaces de promover el pensamiento crítico en los alumnos. Aborda de esta manera, cuestiones complejas de la disciplina Historia enseñada a partir de la categoría tiempo histórico y tiene conexiones con un campo mayor como lo es el de la formación inicial docente.

El artículo de **Aarón Carvajal-Tapia** (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia) denominado “*Docencia e Investigación: entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo*”, posiciona la dimensión docente como aspectos interrelacionados y fundamentales. Discurre sobre cuestiones relacionadas a la mejora de la educación y la realización de aportes científicos. En este sentido, la finalidad del trabajo es fundamentar la importancia de ambas como resultado de mejora de calidad de la enseñanza y resolución de problemas en una forma de reflexión y actitud positiva.

Florencia Rovetto, Mariángeles Camusso, Luciana Caudana y Noelia Figueroa (UNR) en el artículo *“Feminismos y Ciencias Sociales. Propuestas pedagógicas y aportes críticos para revisar programas de formación en el grado”* presentan los avances producidos en el marco de un proyecto de investigación. El artículo recupera una propuesta pedagógica desarrollada junto lxs estudiantes que cursan la *unidad electiva Introducción a la Perspectiva de Género*. A su vez, se preguntan por las ausencias que imposibilitan reconocer los condicionamientos estructurales de un sistema patriarcal y heterosexista dónde el género y la sexualidad constituyen, junto con las posiciones de clase, étnicas-raciales, nacionales y generacionales, marcas que determinan las coordenadas de lxs sujetxs en las asimétricas relaciones de poder.

Por último, en la sección artículos el de **Walkiria Salinas** (BNM) cuyo título es: *“La colección Historia de los textos escolares argentinos de la Biblioteca del docente en el catálogo internacional de libros de texto”*, presenta el proyecto MANES en el que está colaborando la Biblioteca Nacional de Maestros a partir del análisis de la colección Historia de los textos escolares argentinos. Recupera así, una línea de investigación alrededor de los textos y manuales escolares, central para interpretar y comprender cambios, continuidades y rupturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo.

En la sección *Entrevista*, **Luis Porta y Francisco Ramallo** (UNMDP-CONICET) presentan una entrevista a **Gabriel Jaime Murillo** (Universidad de Antioquia, Colombia) denominada: *“Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía”*. El texto entrama una serie de reflexiones fundadas en preguntarle a la memoria por la pedagogía y a la pedagogía por la memoria. La voz del pensador colombiano destaca los sentidos de la investigación biográfico-narrativa en la educación, a partir de reconocer diferentes filiaciones en el narrar de la condición biográfica. Para ello se entrecruzan relato y vida, y se destaca el papel no solo epistemológico sino también ontológico de la narración.

En la sección *Reseñas* (Libros y Eventos), **Jonathan Aguirre** (CONICET) presenta *“Pliegues y despliegues de la formación docente. Entramando narración, complejidad, reflexión y sentidos de la formación”*. En el texto comenta el libro de Marta Souto publicado por Homo Sapiens (2016) denominado *“Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente”*. **Francisco Ramallo** (CONICET) en *“Una pregunta pedagógica en la memoria”*, presenta el libro de Marcelo Maldonado Rocha (2017), *“Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano. Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación”*, publicado en La Paz. Finalmente **Florencia Rovetto | Mariángeles Camusso | Luciana Caudana | Noelia Figueroa** (UNMDP) comenta las actividades desarrolladas en el IV Seminario de la Red Estrado de Argentina *“La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”* llevadas a cabo durante los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2017 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Todos y cada uno de los temas y problemas abordados en los distintos artículos de este número de la revista tratan la complejidad del campo de la educación docente: desde categorías teóricas, desde las dinámicas propias de la práctica docente y desde la investigación. Abonar a la perspectiva del “rostro humano” de la producción científica en el campo, es apostar por una educación docente comprometida, transformadora, que reflexione y critique en la acción práctica los sentidos tecnocráticos y meritocráticos desde los que usualmente se piensan las políticas públicas para el sector. Sentido público, acción transformadora y centralidad de los sujetos deben ser las dinámicas centrales y no de borde por las que transite la educación inicial y continua de lxs docentes.

MAR DEL PLATA, diciembre de 2017.

Bibliografía

Aguirre, J. (2017) “Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina”. *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*. (9)1, 253-266

Bohoslavsky, E. y Soprano. G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros

Neirotti, M. (2016) “Políticas sociales: Múltiples actores, múltiples manos”. *Revista Estado y Políticas Públicas* Vol. (1)6. pp. 39-58.

Nota

1. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente Investigador Categoría 1. Profesor Titular regular de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Revista de Educación. Mail: luisporta510@gmail.com.

Revista

Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios

Thinking Dangerously: The Role Of Higher Education In Authoritarian Times

Henry Giroux¹ | Traducción: Laura Proasi²

Resumen

En este momento, se hace particularmente importante para los educadores y los ciudadanos preocupados de todo el mundo proteger y expandir las culturas educativas críticas y formadoras y las esferas públicas que hacen posible la democracia. Los periódicos alternativos, los medios progresistas, las culturas audiovisuales, los medios en línea y otros sitios y espacios educativos en los cuales se producen las pedagogías públicas constituyen los elementos políticos y educativos de una cultura crítica formadora dentro de un amplio espectro de esferas públicas.

Las culturas críticas formadoras son cruciales a la hora de producir conocimiento, valores, relaciones sociales y visiones que ayuden a nutrir y sostener la posibilidad de pensar críticamente, comprometerse con el disenso político, organizarse colectivamente y habitar espacios públicos en las que puedan desarrollarse teorías críticas alternativas. Las sociedades autoritarias son más

Summary

In the present moment, it becomes particularly important for educators and concerned citizens all over the world to protect and enlarge the critical formative educational cultures and public spheres that make democracy possible. Alternative newspapers, progressive media, screen culture, online media and other educational sites and spaces in which public pedagogies are produced constitute the political and educational elements of a vibrant, critical formative culture within a wide range of public spheres. Critical formative cultures are crucial in producing the knowledge, values, social relations and visions that help nurture and sustain the possibility to think critically, engage in political dissent, organize collectively and inhabit public spaces in which alternative and critical theories can be developed.

Authoritarian societies do more than censor; they punish those who engage in what might be called dangerous thinking. At the core of thinking dangerously is

que censoras; castigan a aquellos que se involucran en lo que podría llamarse pensamiento peligroso. En el corazón del pensamiento peligroso está el reconocimiento de que la educación es central para la política y que la democracia no puede sobrevivir sin ciudadanos informados.

Palabras claves: Educación Superior; pedagogía crítica; esfera pública; culturas educativas críticas; democracia

the recognition that education is central to politics and that a democracy cannot survive without informed citizens.

Key Words: Higher Education; Critical Pedagogy; public sphere; critical educational cultures; democracy

Fecha de Recepción: 16/09/2017
Primera Evaluación: 10/10/2017
Segunda Evaluación: 30/11/2017
Fecha de Aceptación: 01/12/2017

¿Qué le ocurre a la democracia cuando el Presidente de los Estados Unidos etiqueta a los medios como “enemigos de la gente” y denigra la búsqueda de la verdad con un término encubierto como “noticias falsas”? ¿Qué le ocurre a la democracia cuando las personas y los grupos son demonizados por su religión? ¿Qué le ocurre a una sociedad cuando el pensamiento crítico se convierte en objeto de desprecio? ¿Qué le ocurre al orden social gobernado por los economistas del desprecio que culpan a los pobres por su condición y los someten a la cultura de la vergüenza?

¿Qué le ocurre a un sistema gubernamental cuando se repliega sobre el sector privado y se hace indiferente al uso del lenguaje utilizado al servicio de la ira –lenguaje que aviva el odio pero ignora cuestiones que realmente importan? ¿Qué le ocurre al orden social cuando trata a millones de inmigrantes indocumentados como desechables, terroristas potenciales y “criminales”? ¿Qué le ocurre a un país cuando los principios rectores de su sociedad son la violencia y la ignorancia?

Lo que ocurre es que la democracia se apaga y muere, tanto como ideal como realidad.

En este momento, se hace particularmente importante para los educadores y los ciudadanos preocupados de todo el mundo proteger y expandir las culturas educativas críticas y formadoras y las esferas públicas que hacen posible la democracia. Los periódicos alternativos, los medios progresistas, las culturas audiovisuales,

los medios en línea y otros sitios y espacios educativos en los cuales se producen las pedagogías públicas constituyen los elementos políticos y educativos de una cultura crítica formadora dentro de un amplio espectro de esferas públicas.

Las culturas críticas formadoras son cruciales a la hora de producir conocimiento, valores, relaciones sociales y visiones que ayuden a nutrir y sostener la posibilidad de pensar críticamente, comprometerse con el disenso político, organizarse colectivamente y habitar espacios públicos en las que puedan desarrollarse teorías críticas alternativas.

Las sociedades autoritarias son más que censoras; castigan a aquellos que se involucran en lo que podría llamarse pensamiento peligroso. En el corazón del pensamiento peligroso está el reconocimiento de que la educación es central para la política y que la democracia no puede sobrevivir sin ciudadanos informados.

El pensamiento crítico y peligroso es la precondition para nutrir a la imaginación ética que permite que ciudadanos comprometidos aprendan cómo gobernar en vez de ser gobernados.

Pensar con coraje es fundamental para la idea de alfabetización cívica que considera al conocimiento como central para alcanzar la justicia política y económica. Ese tipo de pensamiento incorpora una serie de valores que permiten a un gobierno lidiar críticamente con los usos y defectos del poder, particularmente a través del sentido desarrollado de la compasión por los

demás y por el planeta.

Pensar peligrosamente es la base para una cultura formadora y educativa cuestionadora que considere seriamente cómo la imaginación es la clave para la práctica de la libertad.

Pensar peligrosamente no es sólo la piedra angular de la crítica y la ciudadanía comprometida, además es la base de una democracia que funciona.

La Educación y el problema de la liberación

Cualquier intento viable de desarrollar políticas democráticas debe comenzar con atender el rol de la educación y el de la alfabetización cívica como central dentro de la política misma. La educación además es vital en la formación de personas capaces de convertirse en agentes sociales críticos dispuestos a luchar contra las injusticias y desarrollar instituciones que son cruciales para el funcionamiento de una democracia real.

Una manera de comenzar con ese tipo de proyecto es tener en cuenta el significado y al rol de la Educación Superior (y de la educación en general) como parte de un problema más amplio en pos de la libertad.

El alcance de la educación abarca desde las escuelas hasta dispositivos culturales diversos como los medios masivos de comunicación, culturas alternativas audiovisuales y la cultura audiovisual en expansión. Más allá del método de enseñanza, la educación es una práctica moral y política activamente involucrada no solamente en la producción

de conocimiento, habilidades y valores, sino también en la construcción de identidades, modos de identificación, y formas de acción individual y social. Por consiguiente, la educación es el corazón de cualquier comprensión de la política y el andamio ideológico de aquellos mecanismos marco que interceden en nuestra vida diaria.

En todo el mundo, las fuerzas del fundamentalismo de libre mercado están usando el sistema educativo para reproducir la cultura de la privatización, la desregulación y la comercialización mientras dirigen un ataque contra los derechos sociales históricamente garantidos y los derechos civiles que otorga el estado de bienestar, la Educación Superior, los sindicatos, los derechos reproductivos y las libertades civiles.

Al mismo tiempo, estas fuerzas debilitan la fe en las instituciones que caracterizan a la democracia.

Esta realidad nefasta fue descrita por Axel Honneth en su libro *Patologías de la Razón* como una "Sociabilidad fallida" característica de un número creciente de sociedades en las cuales la democracia está declinando -- una falla en el poder de la imaginación cívica, en la voluntad política y en la democracia abierta.

También es parte de la política que desnuda lo social de cualquier ideal democrático y socava cualquier comprensión de la educación como bien público y a la pedagogía como práctica empoderadora: una práctica que puede actuar directamente sobre las condiciones que accionan con

fuerza sobre nuestras vidas para poder cambiarlas cuando sea necesario.

Como señala Chandra Mohanty:

En su mayor ambición, la pedagogía crítica es un intento de llevar a los estudiantes a pensar críticamente sobre su lugar en relación al conocimiento que obtienen y de transformar su manera de ver el mundo fundamentalmente tomando seriamente las políticas del conocimiento. Es una pedagogía que intenta unir conocimiento, responsabilidad social y problemas colectivos. Y lo hace enfatizando en los riesgos que la educación supone, las luchas para el cambio institucional, y las estrategias para formas desafiantes de dominación creando esferas públicas más equitativas y justas dentro y fuera de las instituciones educativas.

En esencia, la pedagogía crítica señala cuestiones sobre cómo debe ser entendida la educación como práctica moral y política, y no simplemente como una práctica técnica. Aquí está en juego la cuestión del significado y propósito por los cuales los educadores colocan a las condiciones pedagógicas en su lugar para poder crear una esfera pública de ciudadanos que sean capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas. La pedagogía crítica se organiza en torno a las luchas por sobre la acción, los valores y las relaciones sociales dentro de contextos diversos, recursos e historias.

Apunta a formar estudiantes que puedan pensar críticamente, que sean considerados en relación a los otros, que tomen riesgos, que piensen

peligrosamente e imaginen un futuro que se extienda y se profundice en lo que debe ser una ciudadanía comprometida capaz de vivir en una democracia real.

¿Qué trabajo deben hacer los educadores para crear condiciones económicas, políticas y éticas necesarias para dotar a los jóvenes y al público en general de capacidad para pensar, cuestionar, dudar, imaginar lo inimaginable y defender la educación como esencial para inspirar y empoderar a los ciudadanos; cuestión necesaria para la existencia de una democracia fuerte?

Esta es una cuestión particularmente importante, en este momento, cuando la Educación Superior está siendo desfinanciada y los estudiantes son castigados con costos altísimos de matriculación y deudas financieras, mientras se los somete a una pedagogía de la represión que se ha erigido debajo de la bandera de las reformas educativas reaccionarias y opresoras impulsadas por los multimillonarios de derecha y gestores de fondos de protección.

Entender a la educación como una esfera pública democrática también es crucial como herramienta teórica y recurso político para luchar en contra de los modos neoliberales de gobierno que han reducido, en las facultades de todos los Estados Unidos, a trabajadores de tiempo parcial con pocos o ningún beneficio.

Estos trabajadores soportan el embate tanto de la explotación como del desempoderamiento.

Los educadores necesitan un Lenguaje Nuevo para la Era actual

Dada la crisis de la educación, acción y memoria son las que acechan a la coyuntura histórica actual; los educadores necesitan un lenguaje nuevo para atender a los contextos cambiantes del mundo en el cual una convergencia de recursos sin precedentes –financieros, culturales, políticos, económicos, científicos, militares y tecnológicos- se están utilizando crecientemente para ejercer formas de control y dominación diversas y poderosas. Tal lenguaje tiene que ser autorreflexivo y directivo sin ser dogmático; y tiene que reconocer que la pedagogía es siempre política porque está conectada con la acción.

En este punto, hacer lo pedagógico más político significa estar atentos a lo que Gary Olson y Lynn Worsham describen como “cada vez que se producen identidades y se constituyen grupos o se crean objetos”.

Al mismo tiempo esto significa que los educadores tienen que estar atentos a esa clase de prácticas en las que se niegan los modos críticos de acción y las identidades individuales.

En parte, esto sugiere que el desarrollo de prácticas educativas que no sólo inspiran y potencian a la gente, sino que son también capaces de desafiar a un número creciente de prácticas y políticas antidemocráticas bajo la tiranía global del capitalismo de casino.

Tal visión requiere que imaginemos una vida más allá del orden social inmerso en una inequidad masiva, daños

sin fin al medioambiente, y la elevación de la guerra y la militarización al lugar de los ideales nacionales más altos. Bajo tales circunstancias, la educación se hace más que una obsesión con numerosos diseños.

Con el plan de rendición de cuentas y el adalid de una cultura de auditoría (cultura caracterizada por su llamada a ser objetiva y desenfrenada con énfasis en el empirismo) Las culturas de auditoría apoyan políticas educativas conservadoras dirigidas por los valores de mercado y por una inmersión irreflexiva en la cruda racionalidad de una sociedad manejada por un mercado obsesionado con los datos. Así están en desacuerdo con cualquier idea viable de educación democrática y de pedagogía crítica. Además, el considerar a la Educación Superior como esfera democrática pública, requiere rechazar la idea de que ellas deberían ser reducidas a espacios en donde se entrene a estudiantes para sumar a la fuerza de trabajo -una visión reducida- que está siendo impuesta a la educación pública por parte de compañías de tecnología de punta. Compañías como Facebook, Netflix y Google que quieren propiciar lo que ellas llaman “misión empresarial de la educación”, lo cual es la clave para que la educación caiga en un mero entrenamiento.

La educación puede convertirse muy fácilmente en forma de violencia simbólica e intelectual que tiene como objetivo atacar más que educar. Ejemplos de dicha violencia pueden verse en las formas en que la cultura de auditoría y

la enseñanza dirigida por el empirismo dominan la Educación Superior. Estos proyectos educativos equivalen a las pedagogías de la represión y sirven, en primer lugar, para anestesiar y para producir lo que llamaríamos las zonas muertas de la imaginación.

Son pedagogías disciplinarias y tienen poca consideración para con los contextos, la historia, la construcción de un conocimiento significativo, o expandir lo que significa contar con estudiantes como agentes críticos comprometidos. Por supuesto que la corporitización de la universidad que se está llevando a cabo está dirigida por formas de evaluación que a menudo cercenan la autonomía docente y tratan al conocimiento como un commodity y a los estudiantes como clientes, imponiendo estructuras de gobierno brutales sobre la Educación Superior. Bajo tales circunstancias, la educación falla en sus obligaciones democráticas y se convierte en una herramienta de control y se encuentra desvalorizada provocando la muerte de la imaginación.

El desafío fundamental que enfrentan los educadores, en la presente Era del autoritarismo emergente en todo el mundo, es crear espacios públicos para los estudiantes para poder abordar cómo el conocimiento está relacionado con el poder y con la acción social. En parte, lo que esto nos sugiere, es proveerles las habilidades, ideas, valores y la autoridad necesaria para que no sólo estén bien informados y sean expertos en una cantidad de tradiciones y disciplinas, sino que además sean capaces de poner

mucho en una democracia real. En este contexto, los estudiantes aprenden a reconocer las formas de poder antidemocráticas. Pueden aprender además a luchar contra las injusticias fuertemente arraigadas en la sociedad y en el mundo basadas en un sistema económico, racial y de inequidades de género.

En este sentido, la educación nos habla del reconocimiento de que cualquier práctica pedagógica presupone una noción de futuro, prioriza formas de identificación sobre otras y valora unas formas de conocimiento sobre otras. (Piensen cómo las facultades de economía son muy bien consideradas mientras que las de profesorado son denigradas) Es más, ese tipo de educación no ofrece garantías. En cambio, reconoce que sus propias políticas, ideología y valores están basados en formas particulares de autoridad; valores y principios éticos que deben ser constantemente debatidos por las maneras en las que ambos facilitan y clausuran las relaciones democráticas, los valores y las identidades.

La idea de una educación neutral y objetiva es un contrasentido. La educación y la pedagogía no existen fuera de la ideología, los valores y la política. La ética, cuando se trata de educación, demanda una apertura hacia el otro, la voluntad de comprometerse con las “políticas de posibilidad” a través de un compromiso crítico continuo con los textos, las imágenes, las actividades y otros registros de sentido a medida que se van transformando en prácticas

pedagógicas dentro y fuera de la clase.

La educación nunca es inocente: siempre está implicada en relaciones de poder y en visiones específicas del presente y del futuro. Esto nos sugiere la necesidad de educadores que repiensen el bagaje cultural e ideológico que llevan a cada encuentro educativo.

Además se resalta la necesidad de formar educadores ética y políticamente responsables y autoreflexivos en las historias que producen, en los reclamos que hacen a la memoria pública y a las imágenes de futuro que consideran legítimas. En este sentido, la educación no es un antídoto para la política, ni es un anhelo nostálgico de un tiempo mejor o de “un futuro alternativo inconcebible”. En cambio, es lo que describe Terry Eagleton en su libro “La Idea de la Cultura” como “intento de encontrar un puente entre el presente y el futuro en aquellas fuerzas dentro del presente que son potencialmente capaces de transformarlo”.

Uno de los desafíos más serios que enfrentan los gestores, las facultades y los estudiantes en los institutos terciarios y en las universidades es la tarea de desarrollar un discurso que sea tanto crítico como posible. Esto significa tener que llevar a cabo discursos y prácticas pedagógicas que conecten la lectura de la palabra con la lectura del mundo; haciéndolo de manera que potencien las capacidades de los jóvenes para ser ciudadanos críticos y comprometidos.

Resucitando la Imaginación Social

Los educadores, estudiantes y todos aquellos preocupados por el destino de la Educación Superior tienen que dar curso a un ataque fuerte contra la toma de poder gerencial de la universidad que comenzó a fines de los años 70 con el surgimiento de una ideología dirigida por el mercado, lo que puede llamarse neoliberalismo. La misma sostiene que los principios del mercado deben regir no sólo sobre la economía sino también sobre la vida social incluyendo a la educación. Para lo cual es central el reconocimiento como necesario para luchar contra un sistema universitario desarrollado en torno a la reducción del poder de las facultades y sus estudiantes, el reemplazo de la cultura de la cooperación y compañerismo por una cultura devoradora y competitiva; el surgimiento de una cultura de auditoría que ha producido una idea muy limitada de la regulación y de la evaluación; y la visión acotada y peligrosa de los estudiantes como clientes y de que los terciarios “deben funcionar más como empresas privadas que como instituciones públicas con responsabilidad sobre las generaciones venideras” como lo señala Richard Hill -académico australiano- en su artículo “Contra la Universidad Neoliberal”.

Además, existe la necesidad urgente de garantías en puestos de trabajo de tiempo completo y de protecciones para las facultades considerando al conocimiento como un activo público y a la universidad como un bien común.

Con estas cuestiones en mente, permítanme concluir señalando seis puntos para el cambio.

Primero, existe la necesidad de lo que nosotros llamamos un resurgimiento de la imaginación social y la defensa del bien común, especialmente ligado a la Educación Superior para poder reclamar su fuerza igualitaria y democrática.

Este resurgimiento sería parte de un proyecto más amplio como lo plantea Stanley Aronowitz en Tikkun: “reinventar la democracia en el despertar de la evidencia que, a nivel nacional, no existe la democracia – si por democracia entendemos la participación popular efectiva en las decisiones cruciales que afectan a la comunidad”.

Un paso en esta dirección sería que los jóvenes, los intelectuales, los académicos y otros conformen la ofensiva contra lo que Gene R. Nichol describe como el lema de campaña conservadora “terminar con la influencia de democratización de la Educación Superior sobre la Nación”. La Educación Superior debe hacerse oídos de las demandas del Estado de Bienestar más que de las necesidades instrumentales de las corporaciones. Claramente, en cualquier sociedad democrática, la educación debe ser considerada como un derecho no como un privilegio.

Los educadores tienen que propiciar un discurso nacional en el cual la Educación Superior pueda ser defendida como bien público y la clase como lugar para establecer la indagación y el pensamiento crítico; un lugar que reclame la imaginación radical y que

construya el sentido del valor cívico. Al mismo tiempo, el discurso para definir la Educación Superior como una esfera democrática pública debería ser la plataforma para avanzar hacia una cuestión más importante que es la de dar curso a un movimiento social en defensa del bien común.

En segundo lugar, creo que los educadores tienen que definir la pedagogía, si no la educación en sí misma, como cuestión central para poder producir esas esferas democráticas públicas que alberguen una ciudadanía informada. Pedagógicamente, esto apunta a modos de enseñar y aprender capaces de reestablecer y sostener una cultura del cuestionamiento, activando el avance de lo que Kristen Case llama “momentos de gracia en la clase”. Los momentos de gracia en este contexto son entendidos como momentos que le permiten a la clase convertirse en un lugar para pensar críticamente, para hacer preguntas cuestionadoras y correr riesgos, a pesar de que eso pueda significar el transgredir las normas establecidas y los procedimientos burocráticos.

Las pedagogías de gracia en la clase deben establecer las condiciones para que los estudiantes reflexionen críticamente en consonancia con la comprensión del mundo y así comenzar a cuestionar su propia idea de acción, de las relaciones con otros, y de las relaciones con el mundo. Esto se puede asociar con imperativos pedagógicos mayores que cuestionan porqué se producen las guerras, la inequidad masiva, y el Estado

de Vigilancia. Está presente también la cuestión de cómo todo se ha convertido en mercancía concomitantemente con la destrucción de las políticas de conversión que previene el colapso de lo público en lo privado. Esto no es simplemente una consideración metódica, sino es también una práctica política y moral porque presupone el desarrollo de estudiantes críticos comprometidos que puedan imaginar un futuro en el que importen la justicia, la equidad, la libertad y la democracia.

Este tipo de prácticas pedagógicas son ricas en posibilidades para comprender la clase como un espacio que rupturice, que comprometa, perturbe e inspire. La educación como espacio democrático público no puede existir bajo formas de gobierno dominadas por un modelo de negocios, especialmente uno que someta a las facultades a un modelo Walmart de relaciones laborales designadas “para reducir los costos laborales e incrementar el servilismo laboral” como lo plantea Noam Chomsky.

En los Estados Unidos, más del 70% de los puestos en las facultades son de tiempo parcial, muchos sin beneficios y con salarios muy bajos que hasta califican para el programa de cupones de alimentos.

Se les deben otorgar más seguridad, empleo de tiempo completo, autonomía y el apoyo que necesitan para desarrollarse como profesionales. Si bien muchos otros países no copian este modelo de servilismo facultativo, que es parte del legado neoliberal, está adquiriendo fuerza de manera creciente en todo el

mundo.

Tercero, los educadores tienen que desarrollar un programa educativo abarcativo que incluya a los estudiantes de profesorado en la idea de cómo vivir en un mundo signado por múltiples formas de alfabetización solapada yendo de la cultura impresa a la visual y a la cultura audiovisual. Lo que es crucial reconocer aquí es que no es suficiente enseñarles a los estudiantes a que puedan ser capaces de cuestionar críticamente la cultura audiovisual y otras formas de representaciones visuales; además deben aprender a cómo ser productores culturales. Esto nos sugiere construir esferas públicas alternativas como diarios en línea, shows para televisión, periódicos, revistas electrónicas y cualquier otra plataforma en las cuales se puedan desarrollar otras formas de representación. Tales tareas pueden realizarse movilizandolos recursos tecnológicos y las plataformas con las que los estudiantes ya están familiarizados.

Enseñarles la producción cultural también significa trabajar con un pie en los sistemas culturales existentes para poder promover ideas no ortodoxas y visiones que podrían desafiar los espacios ideológicos y afectivos producidos por la elite financiera que controla las instituciones pedagógicas públicas de América del Norte.

Lo que muchos educadores y progresistas pierden, a menudo, es que la cultura popular es una forma poderosa de educación para los jóvenes, y raramente se la considera como un

recurso de conocimiento serio. Como ha planteado Stanley Aronowitz en su libro *En contra de la escolaridad*, “los teóricos y los investigadores tienen que conectar su conocimiento de la cultura popular y de la cultura en un sentido antropológico – que es la vida diaria con las políticas educativas”.

Cuarto, los académicos, los estudiantes, los activistas, los jóvenes y sus padres deben comprometerse en la presente lucha por el derecho de los estudiantes para que se les brinde una educación libre y crítica, no dominada por los valores corporativos; y para que los jóvenes tengan su opinión en relación a su propia educación y en lo que significa expandir y profundizar la práctica de la libertad y la democracia. La educación terciaria y universitaria, si se toma seriamente como bien público, debe ser libre de costos de matrícula, al menos para los pobres, y totalmente accesible para cualquiera. Esto no es una demanda radical; países como Alemania, Francia, Noruega, Finlandia y Brasil ya les brindan este servicio a los jóvenes.

La accesibilidad a la Educación Superior es especialmente crucial en este momento cuando los jóvenes han sido dejados de lado en el discurso de la democracia. Carecen de empleo, carecen de educación, de esperanza y de cualquier atisbo de un futuro mejor del que han heredado sus padres.

Enfrentar a lo que Richard Sennett llama “el fantasma de la ineptitud”, es un recordatorio de cómo el capital financiero ha abandonado cualquier visión viable de futuro, incluyendo la de una que

apoye a las futuras generaciones. Este es un modo de política y capital que engulle a sus propios niños y vomita sus destinos a los caprichos del mercado. La ecología del capital financiero solo cree en las inversiones a corto plazo porque les otorgan devoluciones rápidas. Bajo tales circunstancias, los jóvenes que necesitan inversiones a largo plazo son considerados un lastre.

Quinto, los educadores tienen que posibilitar a los estudiantes el poder desarrollar una visión completa de la sociedad que se extiende más allá de estas cuestiones. Es sólo a través de la comprensión de relaciones más amplias y de conexiones de poder que los jóvenes y otros pueden superar la práctica desinformada, las luchas solitarias, y las formas singulares de hacer política que se han convertido en aisladas y autosaboteadoras. En resumen, moverse más allá de la orientación de una sola cuestión significa desarrollar formas de análisis que conecten los puntos histórica y relacionamente. También significa desarrollar una visión más amplia de las políticas y el cambio. La clave aquí es la idea de convertir – la cual se entiende como la necesidad de convertir los problemas privados en cuestiones públicas más extensas.

Sexto, otra situación sería que están enfrentando los educadores que creen que los terciarios y las universidades deben funcionar como esferas públicas democráticas, es la tarea de desarrollar un discurso tanto de crítica como de posibilidad, o lo que yo he llamado discurso de la esperanza educada. Al

aceptar este proyecto, los educadores deben intentar crear las condiciones que les brinden a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos que tengan el conocimiento y el coraje para luchar en pos de hacer de la desolación y el cinismo poco convenientes y de la esperanza algo funcional. La crítica es crucial para romper con las presunciones de sentido común que legitiman una gran variedad de injusticias.

Pero la crítica no es suficiente. Sin un discurso de esperanza en simultáneo, puede llevar a una inmovilidad desesperante, incluso peor, a una cinismo pernicioso. La razón, la justicia y el cambio no pueden florecer sin esperanza. La esperanza habla de poder imaginar una vida más allá del capitalismo, y combina un sentido realístico de los límites con una visión idealista de demandar lo imposible.

La esperanza educada se mete en nuestras más profundas experiencias y anhela una vida de dignidad con otros, una vida en la que se hace posible imaginar un futuro que no imite el presente. No me estoy refiriendo a una idea romántica y vacía de la esperanza, sino a una idea de esperanza informada que enfrente los obstáculos y las realidades concretas

de la dominación pero que continúe la presente tarea de lo que Andrew Benjamin describe como “sostener el presente abierto y por tanto inconcluso”.

El discurso de la posibilidad busca soluciones productivas y es crucial a la hora de defender aquellas esferas públicas en las cuales los valores cívicos, la escolaridad pública y el compromiso social permitan una comprensión más imaginativa de futuro que tome seriamente las demandas de justicia, equidad y compromiso cívico. La democracia debe alentar, incluso requerir, una forma de pensar críticamente la educación – una forma que conecte equidad con excelencia, aprendizaje con ética, acción con los imperativos de la responsabilidad social y el bien común.

Mi amigo, Howard Zinn ha insistido correctamente en que la esperanza es la voluntad de “sostener, incluso en tiempos de pesimismo, la posibilidad de la sorpresa”. Para adherir a esta idea elocuente, yo diría que la historia está abierta.

Es momento de pensar de otra manera para poder actuar de otra manera, especialmente si como educadores queremos imaginar y luchar por futuros alternativos y horizontes de posibilidad.

NOTAS

1. Thinking dangerously the role of Higher Education en authoritarian times Truthout /News Analysis. June 26, 2017 <http://www.truth-out.org/opinion/item/41058-thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times>

2. Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lauraproasi@gmail.com.

“Se estrechará”: estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares

Anne Harris y David Farrington

Traducción: Juan Gómez¹ | Fiorella Lunghi²

Resumen

Al utilizar etnografías de la performance colaborativa en ambientes comunitarios y escolares, la educación sexual adquiere un potencial para desafiar narrativas de riesgo para jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer (LGBTIQ). Este artículo problematiza el proyecto teatral realizado por jóvenes llamado *Epic Queer* para comprobar el potencial “queer” de iniciativas a cargo de jóvenes en ambientes escolares y comunitarios, y para rechazar la singularidad de las narrativas victimizantes y “en riesgo” tan predominantes en el área de educación sexual internacional con respecto a la juventud queer. Al utilizar el proyecto “It Gets Better” (“Mejorará”, como se lo conoce en español) como un ejemplo de textos provenientes de redes sociales que cuentan con una alta difusión pero a su vez generan restricciones fomentando normatividad, la postergación de la satisfacción y una narrativa feliz, este artículo sostiene el

Summary

Using collaborative performance ethnography in community-and-school-based settings, sex education has the potential to challenge at-risk narratives for lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex and queer (LGBTIQ) youth. This paper problematises the youth-led drama project *Epic Queer* to test the ‘queer’ potential of youth-driven initiatives at the school and community level, and to reject the singularity of victimised and ‘at-risk’ narratives so pervasive in sex education internationally about queer youth. By drawing on the *It Gets Better* Project as an example of widespread but narrowing social media texts encouraging normativity, deferred pleasure and a happiness narrative, this paper argues for the potential of performance-based arts engagement for re-expanding queer youth subjectivities.

potencial del compromiso a partir de una actuación artística para re expandir las subjetividades de la juventud queer.

Palabras claves: jóvenes; queer; teatro; educación sexual; medios

Key Words: young people; queer; drama; sex education; media

Fecha de recepción: 10/05/17
Primera Evaluación: 21/06/17
Segunda Evaluación: 11/07/17
Fecha de aceptación: 07/08/17

Las leyes deberían ser imparciales, y las escuelas deberían ser imparciales. Como dije antes, todxs merecen acceso a derechos humanos básicos como respeto y dignidad. Y para lxs estudiantes que no los obtienen del lugar al cual asisten todos los días, de las personas con las que pasan tiempo todos los días, va a tener un efecto devastador en ellxs. (Jackie, participante, 15 años)

Introducción

Lo queer ha ingresado realmente dentro de las aulas, de maneras que son a veces esperanzadoras y a veces devastadoras, pero siempre de manera revoltosa (Quinlivan 2013; Youdell 2011; DePalma 2013). Si es que es generado por parte de lxs educadorxs (Harris 2013b; Gray 2013) o de lxs estudiantes (Jones y Hillier 2012), lo queer y sus complejidades son ahora visibles y se expresan en muchas escuelas en todo el mundo.

Pero, al mismo tiempo, la educación se está transformando progresivamente en un prestador de servicios estandarizadores (con exámenes estandarizados, curriculumns nacionales y rankings internacionales de alfabetización y matemática básica), llevado adelante por exigencias neoliberales de productividad. Síntomas similares de discursos neoliberales de igualdad pueden verse en las representaciones de los medios de comunicación de la juventud queer como sujetos en

riesgo, en especial en escuelas. Taylor (2012) remarca que “el disfraz neoliberal de tolerancia e inclusión” (2) puede funcionar frecuentemente para censurar, generalizar o hegemonizar a la juventud lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual o queer (LGBTIQ). Las escuelas a veces participan de este encorsetamiento bien intencionado a través de la implementación de estrategias similares a marcas comerciales como alianzas gay-hétero (Gay Straight Alliance, AGH) y –más recientemente– sensaciones de los medios digitales como el reciente proyecto *It gets better* (IGBP, “Mejorará”, en español). Mientras que estas tendencias han sido reconocidas ampliamente y les permiten a instituciones ambivalentes medios menos amenazadores para lidiar con sexualidad y contiendas de género, pueden perpetuar discursos de mismidad que impiden maneras más localizadas y profundas de abordar lo queer en toda su multiplicidad de formas.

Lxs estudiosxs de las sexualidades han venido problematizando el potencial de las pedagogías queer (Quinlivan 2011), volver las aulas queer (Jimenez 2009), y medios populares e interpretaciones actuadas en la educación sexual (Albury 2013). En este artículo, sostenemos que la reducción de posibilidades para atender las diversidades sexo-genéricas en las escuelas provoca una respuesta dinámica desde lxs propixs jóvenes, principalmente fuera del sistema escolar. Esta educación queer entre pares iniciada por lxs propixs jóvenes es tanto un producto de los discursos del

“en riesgo” que han surgido a partir de iniciativas anti-bullying en educación y en línea (incluyendo el proyecto IGBP), así como también es un proceso que responde al discurso del “en riesgo” de maneras que podrían –si fueran incorporadas- intensificar el hacer queer las aulas a través de discursos creados por lxs mismxs jóvenes acerca de individualización y fluidez sexual y de género.

Para comenzar, detallaremos el IGBP (“Mejorará”) como un ejemplo de representación globalizada contemporánea de la juventud queer, y uno que ha sido tomado ampliamente en contextos pedagógicos, tanto dentro como fuera de las escuelas. Describiremos algunas maneras en las que este proyecto fomentó la conversación popular cultural acerca de la juventud queer, pero también criticaremos sus efectos neoliberalizadores en relación con su narrativa acerca de la felicidad y aspiraciones de normatividad. Parte de nuestra crítica se fundamenta en un discurso de la etnografía crítica de la performance (actuación): en el mismo, formatos populares como cierta investigación basada en expresiones artísticas e interpretaciones teatrales pueden ser utilizados para abordar problemáticas sociales e inequidades institucionales inclusive dentro de las escuelas. En nuestra crítica nos basamos en la noción de un imperativo contemporáneo de la felicidad (Ahmed 2010; Winterson 2011) que funciona para refutar prácticas necesariamente liberadoras o críticas en contextos

investigativos y educativos. Finalmente, argumentamos a favor de estrategias participativas basadas en las artes (en relaciones tanto investigativas como educativas) que pueden incorporar plenamente las experiencias vividas de jóvenes mientras que generan estrategias de educación de pares para refutar las representaciones singulares de la juventud queer en riesgo.

La estructura del artículo refleja sus múltiples intenciones: primero, documentar una relación colaborativa entre lxs autorxs y un grupo teatral de jóvenes queer; segundo, demostrar las maneras en las que la educación performativa colaborativa queer entre pares puede llevar adelante investigaciones en el área de pedagogía queer; y tercero, problematizar de manera crítica el lugar para este trabajo dentro de un contexto educativo cada vez más estandarizado que todavía representa a los estudiantes LGBTIQ como en algún tipo de riesgo.

Comenzamos resumiendo brevemente las condiciones y circunstancias bajo las cuales estxs jóvenes comenzaron a reunirse en este centro de salud comunitario con trabajadorxs sociales juveniles y dramaturgxs/investigadorxs. Luego, nos basaremos en el discurso contemporáneo de la “promesa de felicidad” (Ahmed 2010; Winterson 2011) para contextualizar este caso dentro de una tendencia globalizante hacia la hegemonización de las experiencias de lxs jóvenes queer en riesgo, y la tendencia dentro del/los movimiento/s queer para reestructurar nuestras

agendas y experiencias a la luz de una promesa utópica que promete liberación redentora y mismidad. Finalmente, examinamos algunos de los temas emergentes de este análisis de caso y los modos en las que estas encarnaciones tan importantes están ausentes en los discursos en torno a la juventud queer y a la educación sexual en las escuelas.

Antecedentes: el Proyecto IGB y neoliberalismo queer

En 2010, luego del ampliamente difundido suicidio de un joven gay, el autor y periodista Dan Savage y su pareja Terry Miller crearon un video clip en YouTube titulado *It Gets Better: Dan & Terry (Mejorará: Dan y Terry)* para “transmitir esperanza a lxs jóvenes que se encuentran enfrentando hostigamiento” (IGBP 2012), basándose en experiencias vividas para enviar un mensaje de esperanza acerca del futuro para la juventud LGBTIQ. En el lapso de tres años, el video se ha convertido en una sensación global engendrando mercancía, franquicias (inclusive en Australia), vínculos con celebridades, y una continua cobertura de medios de comunicación globales. Actualmente se lo conoce como *It Gets Better Project* (IGBP) y cuenta con atención internacional. De acuerdo con el sitio web del proyecto, “cada video cambia una vida” (IGBP 2012) y el IGBP afirma trabajar “globalmente para lograr cambios en comunidades locales”. La evidencia de esto es su afirmación de que “...los videos son diversos en términos de

lenguaje, cultura y perspectiva política, y presentan una gama de problemáticas diferentes, pero siempre han demostrado la temática unificante de que se mejora” (IGBP 2012, n.p.). ¿Pero realmente mejora para todos, y en todos lados?

Indiscutiblemente el video ha tenido un asombroso impacto de gran alcance, basándose en la inmediatez e intimidad de los medios online como herramienta tanto para democratizar el acceso a audiencias globales como para rápidamente aglutinarse en torno a un tema singular y emotivo. Sin embargo, muchxs han alegado desde el comienzo que el mensaje singular y simplista del IGBP lo limita exactamente de la misma manera en que el impacto real de los “activistas de sillón” en otros temas es necesariamente limitado. Al margen de generar conciencia acerca del problema, ¿qué cambio está creando realmente?, y ¿puede la afirmación de que un video puede cambiar una vida prometer más de lo que realmente proporciona?

Una segunda crítica —a la cual nos referiremos más adelante— es el potencial daño tanto de la singularidad como de la naturaleza re-marginalizante de semejante mensaje de riesgo: la juventud LGBTIQ está en riesgo y necesita tu ayuda. Este artículo utiliza el IGBP como un marco contextualizador para examinar un estudio de caso de una actuación en el contexto de la educación por pares llevada a cabo por un grupo de jóvenes en Melbourne, Australia, quienes han adoptado y rechazado el IGBP. Estos jóvenes, quienes llaman a su grupo *Épica Queer* (*Épica Queer*), demuestran a

través de su dramaturgia y actividades de interpretación el potencial tanto positivo como negativo de este tipo de campañas.

Sostenemos que quizás *It Gets Narrower* (Se estrechará/restringirá) sería una mejor manera de caracterizar la decreciente amplitud de representación queer, desde el matrimonio gay hasta investigaciones educativas (GALE 2012; Cavanagh 2007). Según lxs dos participantes de *Epic Queer* citadxs a continuación, Emma y Jackie, la juventud queer de hoy sabe que imaginar un futuro utópico en el cual todo esté mejor puede ser una imagen convincente pero parcial:

Sabés como cuando estábamos trabajando juntxs en esta obra y el tema del video *It Gets Better* surgió y hablamos acerca de eso y yo creo [Jackie], se te ocurrió ese slogan, ¿cuál era? - (Emma, 16 años)

Si, “quizás no mejore necesariamente, pero sí nos volvemos más fuertes” - (Jackie, 15 años)

Creo que para nosotrxs es la mejor manera para expresarnos, porque el teatro tiende a conmover y a despertar a las personas. A través de este proyecto, las personas se están despertando a lo que realmente pasa en la comunidad queer y eso los va a ayudar a decir “esto está mal”, tenemos que hacer una diferencia. (Emma, 16 años)

La globalización y los discursos de la productividad implican la simplificación y desprovisión de antiguos programas de inclusión social. La necesidad de volver queer a la educación requiere si no una disrupción, eso que Rooke llama una necesidad “de curvar la orientación establecida” (2009, 25) del sector en sí mismo, re-imaginando la “vulnerabilidad ética y ontológica” de Butler (31) desde la perspectiva de lxs docentes y de lxs estudiantes. Este artículo argumenta que lxs jóvenes ya se encuentran haciendo esto, pero son lxs educadorxs quienes tienen problemas para mantenerse a ritmo y a veces hasta reconocerlo.

Aquí mantenemos que las metodologías queer – o enfoques metodológicos queer que todavía no tienen la capacidad de volver queer nada (Corey 2006), mucho menos prácticas educativas e instituciones – pueden verse mejor en iniciativas lideradas por jóvenes. Al evitar la confusión de identidades, sexualidades, géneros y etiquetas en discursos educativos, lxs educadorxs pierden la oportunidad de permitir a lxs jóvenes una entidad constitutiva en este trabajo, quienes después de todo están mejor ubicadxs para volver queer a los discursos educativos viviendo sus propias vidas. Al promover campañas educativas como el IGBP, lxs educadorxs no sólo adscriben a un discurso de una promesa de felicidad pero simultáneamente confirman la fragilidad de una clase de juventud queer que necesita este tipo de promesas utópicas. Hacer esto perpetúa el creciente conservadurismo de las escuelas.

Como un piropo provocativo en un coqueteo conceptual con lxs otrxs globalizadxs, este artículo desafía a lxs lectorxs a considerar el potencial radical de la dramaturgia juvenil queer y así re-imaginar la actuación en escuelas y otros centros de aprendizaje como un paso más allá de los programas de educación sexual sanitizantes y prerrogativas de financiación, y hacia el mundo anti-teleológico de la juventud queer en escuelas, un regreso al lugar en el que la teoría queer podría haber nacido. Este intento por re-ensanchar posibilidades para la juventud queer, incluyendo programas escolares para volver queer la educación por pares, se basa en las voces de lxs jóvenes participantes que se ven a sí mismos y a su proyecto como una respuesta a sus escuelas tan “anti-queer”, y a un planteo global de la juventud queer como en constante “riesgo”, ambas rechazadas por lxs jóvenes. La etnografía de la performance juvenil queer presentada aquí, y la estructura del artículo, como el proyecto mismo, es desorganizado y afectivo. Lxs jóvenes participantes de este estudio de caso rechazan narrativas simplistas de placer y felicidad postergadxs, y la obra que han creado para las escuelas es lo que ellxs consideran un rechazo activo, artístico y empoderado de su representación como jóvenes en riesgo.

Hemos incluido el IGBP (proyecto “Mejorará”) como un ejemplo de un producto bien intencionado y neoliberalizador que hoy impacta en escuelas y en la juventud queer. Lo caracteriza su superficialidad, mismidad,

comercialización y utopianismo a través de la productividad. Mientras que tanto Winterson (2011) como Ahmed (2010) provocan a los lectores a examinar la historia polarizada de lxs queer como optimistas versus pesimistas, Puar y otros (Puar 2010; Peterson 2010; Tseng 2010; Goltz 2013; Grisham 2012) encuentran en el IGBP un síntoma de homonacionalismo y otros discursos hegemonizadores, particularmente en relación con la juventud queer. De acuerdo con Puar (2010), “el video IGB es un mandato para replegarse en los enclaves gay urbanos y neoliberales, una forma de control liberal y de movilidad ascendente que se hace eco en el hoy desacreditado lema de los inmigrantes “salir adelante mediante tu propio esfuerzo” (para 2). Sin embargo, ella reconoce el interés y el poder del fenómeno, e insiste en que puede ser flexible: “la mejor parte de la explosión viral del proyecto de Savage es que tantxs han tocado el tema para explicar cómo y por qué simplemente no se vuelve mejor” (para 7), abriendo de este modo la puerta para una conversación global acerca del ciclo de vida queer: o al menos aspirantes a queer.

Lxs educadorxs con frecuencia permanecen invisibilizadxs pero aprisionadxs por los estereotipos de vulnerabilidad o de riesgo cuando intentan asistir o actuar como ejemplo para lxs jóvenes queer en edad escolar. Estudios conducidos en el Reino Unido (Gray 2013), Australia (Albury 2013, Ferfolja 2012) y Canadá (Wells 2010) continúan demostrando las maneras en

que los discursos queer en las escuelas no están progresando. Sostenemos que colaborando con la juventud queer en proyectos que abordan estas representaciones –tanto dentro como fuera del ámbito escolar– es el mejor enfoque práctico que produce beneficios múltiples y profundiza la conversación pública acerca de la juventud queer y más allá de identidades y educación. Primero, sin embargo, ofreceremos una breve contextualización de la investigación basada en arte y etnografía de la performance para entender mejor el trabajo performativo y pedagógico realizado por y con lxs jóvenes del *Epic Queer Youth Theatre* (grupo teatral juvenil *Épica Queer*).

Etnografías de la actuación e investigación educativa basada en las artes

Este grupo tiene potencial revolucionario y además es simplemente una buena forma de diversión. Pasamos buenos momentos. (asentimiento general) Es una manera de expresarme. Me gusta escribir en mi tiempo libre y poder expresarme creativamente, y la manera más divertida de hacerlo es con amigxs. Nada puede ser mejor que eso. (Bert, 18 años)

Denzin (1997, 2003) es quizás el impulsor de la etnografía de la performance como un tipo de investigación narrativa, pero indudablemente no está solo.

Mientras que él articula lo que llama “actuaciones etnográficas reflexivas” (2003, ix), también ha fomentado, criticado y publicado incansablemente a quienes están extendiendo la etnografía de la performance hacia la “formación de una política cultural crítica y performativa” (ix), un discurso con el cual nos encontramos en diálogo.

La pedagogía de la performance crítica, según Denzin, promueve estudios críticos de raza, sexualidad y género hacia nuevos modos de vincular audiencias que son difíciles de investigar. Basándose en Fine, Giroux y otros intelectuales de la pedagogía crítica, Denzin habla acerca de las aulas como espacios sagrados cuando se realizan estos trabajos (como el proyecto Epic Queer descrito aquí), lugares donde “los alumnos toman riesgos y hablan desde sus corazones, utilizando sus propias experiencias como herramientas” (239) como un recurso para rebatir la “penetración de valores neoliberales en los institutos de investigación, las aulas y el currículum” (239). Es esta tradición de performance crítica como pedagogía la que enmarca este artículo y el estudio de caso descrito en él.

Sin embargo, es importante profundizar en la definición del tipo de etnografía de la performance y su linaje, que contextualizan este estudio. Al definir variaciones dentro del continuo de la dramaturgia y el continuo de la investigación en etnografía de la performance, Beck et al. (2011) distinguen entre los “distintos tipos de actuaciones, audiencias y propósitos de

una determinada obra teatral basada en investigación” (687). Dentro de estos dos conjuntos de elecciones la investigadora-etnógrafa se enfrenta con innumerables otras: lo que resulta incluido en el eventual evento teatral implica elecciones estéticas, políticas, epistemológicas y lógicas también. Por supuesto, esto es verdadero en el caso de trabajos teatrales en general, pero capas adicionales son involucradas una vez que el trabajo se mueve al ámbito de la academia, y al escolar.

Representaciones más complejas de la juventud queer

Wells (2010) detalla el movimiento del riesgo a la resiliencia dentro de “la minoría sexual” joven canadiense, incluyendo el uso de campamentos de verano como su Campamento fYrefly, iniciativas deportivas y artísticas. Australia tiene unos pocos programas bien establecidos, financiados y basados en las artes para lxs jóvenes queer o educación sexual, especialmente comparado con Estados Unidos (ej: The Theatre Offensive/La Ofensiva Teatral, Proud Theatre/Teatro del Orgullo), Canadá (Buddies in Bad Times Theatre/Teatro de Amigos en Malos Momentos, Camp fYrefly) y el Reino Unido (ej: Drill Hall). La utilización de participaciones artísticas al trabajar con jóvenes queer puede reescribir narrativas no deseadas de manera efectiva al brindar plataformas para “contranarrativas como una táctica de resistencia” (Walsh 2012, 126) y simultáneamente contribuye para

construir narrativas nuevas y más diversas.

La necesidad de una educación queer apropiada y realista que vaya más allá de los discursos de campañas anti-bullying simplistas y a veces re-victimizadores como el IGBP es más urgente que nunca (Solomonov 2012). Quinlivan (2011) y Rofes (2010) han demostrado qué tan emotivo puede ser abordar el clóset dentro de la escuela. Utilizando enfoques artísticos, se ofrece a lxs estudiantes y docentes maneras de integrar esa emoción sin sentirse abrumados por ella, o por la esencialización de experiencias y sentimientos como las políticas de identidad descontroladas.

Así como el guión y el estudio de caso lo demuestran, los jóvenes están bregando con inestabilidades sexuales y ambigüedades, pero también el poder tan extendido de lo “público” en culturas jóvenes contemporáneas, de maneras crudas, emocionales y productivas. Tales ambigüedades reclaman lo que Talburt y Rasmussen (2010) han denominado una “metodología subjuntiva que se detiene en temporalidades complicadas” (7) para investigaciones educativas y de otros tipos. La etnografía de la performance y otros métodos basados en las artes pueden proveer estos enfoques moldeables, además de conocimientos complejos como las sexualidades emergentes (Sykes y Goldstein 2004). El trabajo creativo del *Epic Queer Youth Theatre* (teatro juvenil *Épica Queer*) quizás responda a esta necesidad. Las posibilidades performativas y pedagógicas evidenciadas en estas presentaciones

creadas colaborativamente demuestran efectivamente lo que la educación basada en las artes y su investigación pueden hacer.

Epic Queer Youth Theatre (teatro juvenil Épica Queer)

Creo que en mi escuela todavía hay suficiente estigma para que las escuelas teman que sus reputaciones se vean manchadas, incluso hasta por tener una alianza Gay/Heterosexual (Gay/Straight Alliance, GSA siglas en inglés en el original). Lo he estado intentando como por un año, pero la directora aún no ha hecho nada. Tuve incontables reuniones con ella, mandé emails, dije que organizaría el asunto en su totalidad, que daría MI tiempo completo sólo para que esto suceda, pero nada. Creo que para ellxs, al actuar un sólo show, nadie tendría que saberlo realmente fuera de la escuela, pero si nuestra escuela de hecho tuviera una GSA (alianza de estudiantes gay), ellxs no querrían ser conocidxs como la escuela “gay”. Realmente no tendríamos que estar teniendo este debate, – como, ¿qué pasa por la mente de los profesores cuando piensan que su reputación se va a manchar si aceptan la homosexualidad? Vamos, en serio. (participante, Emma, 16 años)

El *Epic Queer Youth Theatre* (teatro juvenil *Épica Queer*) surgió dentro de un centro comunitario en el casco urbano de Melbourne, Australia, como una respuesta a la negativa de dos escuelas locales a participar de los programas de educación sexual y apoyo LGBT sancionados por ley, como la GSA y la Coalición de Escuelas Seguras de Victoria. La primera producción del grupo, titulada *Inclúidxs*, obtuvo rápidamente numerosas invitaciones de escuelas, universidades, conferencias y espacios de teatro “alternativo” para ser interpretada. Lxs actorxs no consideraron su trabajo como un ejemplo de arte dramático en educación, porque para ellxs era fundamental que sus escuelas no habrían apoyado su iniciativa. No lo consideraban educación entre pares, ya que su objetivo principal era educar a otrxs jóvenes como ellxs mismxs acerca de lo que es ser joven y queer (definido de distintas maneras por distintxs miembrxs). Para ellxs, la educación queer y ser queer en la escuela es desde el comienzo un proyecto fallido, y la única respuesta es recuperarlo en manos de la juventud LGBT, en este caso, a través de intervenciones artísticas.

Anne fue invitada por el facilitador David para trabajar con este grupo de cuatro jóvenes a comienzos de 2012 para desarrollar su primer guión (el cual se convirtió en *Inclúidxs*) para presentaciones públicas. El grupo fue fundado originalmente como un componente de un programa de participación juvenil en un municipio local, un programa que había estado vigente por ocho años.

Ese programa, sin embargo, había sido desfinanciado y estaba acercándose al cierre. Lxs jóvenes decidieron que su último proyecto sería una obra teatral que ellxs pudieran presentar en sus propias escuelas en las que habían experimentado un agradable apoyo de sus pares al salir del closet, aunque también la homofobia y la resistencia de algunxs profesorxs y administradorxs. *Inclúidxs* ha sido presentada más de seis veces el año anterior, en una variedad de salas, y continúa en el repertorio del grupo mientras se desarrollan sus próximos shows para una variedad de oportunidades de ser presentada. Por primera vez, el grupo ha sido invitado por escuelas primarias y secundarias para asociarse al desarrollo de trabajos autónomos de sus estudiantes, incluyendo presentaciones de *Épica Queer*. El grupo ahora a mediados del año 2013 ha crecido hasta incluir a más de 12 jóvenes, algunxs de ellxs sin identificarse como LGBTIQ o atraídxs por el mismo sexo, y algunxs que se identifican como heterosexuales pero que también ven al grupo como valioso para gays y aliadxs por igual. Estos cambios, y en consideración con el trabajo desarrollado en escuelas primarias, han influenciado al grupo para pasar a tener un nombre y contenido más inclusivos para su producción del 2013.

Originalmente, sin embargo, *Épica Queer* y su enfoque se desarrollaron a partir del deseo de lxs participantes de ofrecer una contrarrespuesta a la continua invisibilización o representaciones trágicas en riesgo de lxs jóvenes LGBTIQ

en escuelas. Se acercaron con la pregunta “¿Qué pasaría si no mejora?”, en respuesta al texto más difundido en los medios acerca de la juventud queer, el IGBP. Su formato como activismo dramático representó una potente fuerza opositora para la comercialización exponencial y la mercantilización (Taylor 2012) de representaciones queer en la cultura popular a través de festivales, televisión, cine y redes sociales (Puar 2010, Tseng 2010, Goltz 2013). Aún así, lxs participantes de *Epic Queer* lo vieron desde el comienzo como una poderosa forma de pedagogía también; donde las escuelas secundarias los estaban decepcionando, el teatro los convocaba, y ayudó a crear comunidades de educación de pares. Aunque la educación sexual y de género en las escuelas sigue limitada por “pánicos morales” (Robinson 2008) resistentes, lxs participantes de *Epic Queer* están tomando la educación de la “próxima generación” personal y pasionalmente – ellxs educarán donde el sistema tiene vacíos. *Épica Queer* representa una oportunidad poco frecuente para producciones culturales genuinas, un reto para la “agenda de la felicidad” informada de manera neoliberal, y a las compañías de promoción de la salud y el bienestar (incluyendo más allá del IGBP).

Al momento de la escritura de este trabajo (mediados del 2013), *Épica Queer* tiene numerosas invitaciones a escuelas, conferencias y festivales para continuar actuando su producción dramática autogenerada; además recientemente volvieron a su hogar y a

sus auspiciantes financieros originales del centro de salud comunitario donde surgieron hace un poco más de un año. En la actualidad están trabajando para convertir su propuesta en una iniciativa social autosustentable, y se ha comenzado a trabajar en la segunda producción. Ellxs rechazan el planteo de su obra como “teatro en educación” de manera expresa, ya que para ellxs fue fundamental que sus escuelas no lxs apoyen en su iniciativa. De hecho lo consideran educación entre pares, dedicada a su fin primordial que es educar a otrxs jóvenes para que dejen su rol de ciudadanos dóciles (Walsh 2012), y a celebrar la diversas posibilidades de ser joven, queer y empoderadx. Lxs jóvenes participantes de *Épica Queer* continúan evolucionando de formas documentadas por estudiosos de la juventud queer, incluyendo a Savin-Williams (en Wells 2010) como “banalidad” o identidades “post gay” como “la ola del futuro” en la cual “la sexualidad no se considera más la característica definitoria de la personalidad [personhood]” (2010, 19). Ellxs solxs disponen de su identidad y de sus agendas, un emprendimiento constantemente fluido que se refleja en su misión evolutiva, la producción de valores y el cambio de nombre.

Metodología

Los datos incluídos aquí derivan de la primera obra de *Épica Queer* co-diseñada, de los grupos de enfoque y de las palabras de la propia Anne en su texto representado como diálogo

con sus pares. La dramatización de 20 minutos resultó luego de varios meses de diálogo, improvisaciones, escritura libre y ejercicios de guionado, y un poco de representación en escena con un director invitado. La actuación que resultó ha sido representada dentro de nuestro estado (Victoria, Australia) más de 10 veces, con pedidos continuos para presentaciones adicionales en escuelas, eventos comunitarios, eventos de orgullo y en conferencias. Lxs seis jóvenes involucradxs en el desarrollo y actuación de este trabajo varían entre las edades de 15 a 21 años, y poseen una gama de antecedentes actorales (algunos muy extensos, otros iniciándose). Los datos (monólogos, guión y extractos de los grupos de enfoque) reflejan la naturaleza dialógica entre la primera autora (Anne) como guionista/investigadora, el segundo autor (David) como facilitador del programa y lxs colaboradorxs jóvenes.

Para el desarrollo de esta primera obra, nos reunimos los sábados durante aproximadamente cuatro meses. Comenzamos por conducir una serie de improvisaciones, dramáticas y escritas, primero desarrollando personajes, luego escenas, luego combinándolos para un guión coherente. Lxs participantes jóvenes realizaron una escritura extensiva adicional en casa, en colectivos y en vez de tarea, traían lo escrito de vuelta la semana siguiente para trabajarlo en modalidad de taller con el grupo. Eventualmente, el guión fue dramatizado (guión editado) por todxs nosotrxs para ubicar intenciones, arcos de lxs

personajes y desarrollo de la trama. Una vez que se había llegado al armazón del guión, se dedicó el resto de los sábados antes de la primera presentación a leer completamente y luego ensayar sobre el escenario. A través de la evolución de sus habilidades dramáticas y cohesión como una compañía teatral, el sonido y los efectos multimedia han sido introducidos en su próximo trabajo.

Central al desarrollo de este proceso era nuestra formar de compartir subjetividades e historias de salida del clóset [coming out], estrategias de supervivencia y habilidades dramáticas tanto para Anne como para David (aquí modelados). David es actor y pudo participar como un co-colaborador de esta manera, a pesar de ser también el facilitador/trabajador juvenil del grupo. Anne es una dramaturga e investigadora, y participó con ambos roles a través del proceso. Fue invitada a trabajar con el grupo como guionista; Anne negoció con el grupo un acuerdo mediante el cual el trabajo teatral también era investigación colaborativa transparente (etnografía de la performance). Desde la primera reunión, todxs argumentamos como un grupo el poder – no la responsabilidad – de brindar todas nuestras completas y múltiples subjetividades para colaborar con un trabajo que tenía una agenda explícitamente artística y también explícitamente de cambio social, así como lxs profesorxs queer a menudo desean traer sus subjetividades completas a su enseñanza por medio de roles (Gray 2013).

En noviembre de 2012, Anne

presentó una performance del grupo en un simposio anual de los *Queer Allies* (*Aliados Queer*), un grupo multisectorial de quienes trabajaban diversidad sexo-genérica LGBT y educación en contextos terciarios, secundarios, primarios y comunitarios. Ella lxs presentó por medio de su propio monólogo recitado escrito en nuestras sesiones de escritura en *Queer Epic* (*Épica Queer*) tempranamente en el proceso. Al presentar y contextualizar el teatro joven de esta forma (y aquí, en este artículo), Anne espera destacar un cierto continuo de relacionalidad queer entre sus propias experiencias y la de lxs participantes jóvenes, tanto intergeneracional como intercultural. La próxima sección comienza con un fragmento de ese monólogo introductorio, seguido de una discusión de algunas de las complejidades y ricas posibilidades que este trabajo atiende:

En esos días

En esos días,
Esos – días de los 90 en Nueva York
– allá en el
Lugar donde las chicas del campo
todavía
Iban a la ciudad a salir del armario:
Lo gritaban, como fuego ardiente de
metralleta
Rápido, como el auto de algunos
chicos, así salíamos NOSOTRAS
del armario.
En MIS días –
Esa frase que ninguna queerahólica
cargada con turbo dignidad
Tortónica diría pero aquí voy, y digo –
En MIS días, cuando una chica quería
decir que era gay? Ella

Se afeitaba su cabeza y
Cambiaba su ropa y
Compraba un par de Doc Martens
quizás y
Se unía a un grupo como las
Vengadoras Lesbianas cuando era
Seguro todavía
Usar la palabra “lesbiana”
sin sonar de más de 40
(sonido)

Entonces, nos juntábamos en bares
lesbianos como el Cubbyhole y estaba
bien decir “no se admiten hombres” y
que las tortonas viejas se les tiraran
a las jóvenes como yo en el bar y que
dijeran
“¿bucha” o “nena”?
Porque todo pasaba por ahí
Opciones en total: 2
Ahhhh...
Yo no contestaba porque no sabía lo
que eran ninguna de las dos. Si me
pueden creer.
Entonces, cuando ACT UP era nuestro
Occupy, todas usábamos botones que
decían
SILENCIO = MUERTE.
La visibilidad nos va a salvar.
Y nos hacíamos visibles.
Hermosamente visibles.
Furiestamente visibles.
Y sí nos salvó, por un tiempo.
Por un buen tiempo se sintió como la
salvación.
(sonido)

Y entonces se puso complicado:
La visibilidad puede ser otras cosas.
Como ponerte en la mira...como

colgarte categorías.
La visibilidad puede quedarte chica
como un traje recto. No un traje queer.
Por eso se llama así en inglés a los
chalecos de fuerza: straightjacket.
Nunca pensamos en casarnos
O entrar a un colegio y decir
‘Quiero estar segura. Merezco estar
segura aquí’.
No pensamos entonces que la cosa
iba a mejorar, para ser honestas.
No teníamos expectativas, para nada,
de que iba a pasar.
(sonido)

Aceptamos de alguna forma que
estábamos en el margen y que el
margen era algo – delicioso.
Algo agrídulce, como 70% de
chocolate, ¿uds saben?
Y el enojo estaba bien.
El enojo era cool. De hecho
El enojo estaba de moda.
Y para ser honestas, a veces extraño
eso – es bastante catártico estar
enojada en un grupo de viejos
Queers.
Se siente algo bien.
(sonido)

Lucho con todas nuestras alternativas
por estos días, lo admito.
A veces lucho con nuevas palabras (y
no dejo que la gente lo olvide) –
Como
Poli
Pan
Pomo
Kiki
Cisgénero, trigénero

Futanari
Boi's, buchas y chongos.
Papis de la torta.
Lo que quieras, con eso lucho.
Así que...
Por eso es que me encanta haber conocido a estos magníficos jóvenes artistas en Epica Queer.
Porque expanden mi mente.
Abren mis canales.
Me desafían, que es exactamente como debería ser, como era entonces.
En – ya saben – esos días.

Son muy cool.
Creo que les va a gustar.
Tienen mucho para decir. ¿Y saben qué?
No importa si la cosa mejora o no, porque los tenemos a ELLOS:
EL PROYECTO DE TEATRO JOVEN EPICA QUEER..!
(aplausos intensos)

Temas emergentes

Algunos temas emergentes fueron extraídos de los datos (tanto el guión como los grupos focales) y analizados en relación con temas emergentes combinados con una crítica de las pedagogías queer que forman el marco analítico. Esta aproximación permitió una apertura a las cuestiones expresadas por lxs participantes, una característica central de la investigación participativa y la etnografía de la performance. Tres temas emergentes son abordados en lo que sigue, abrevando de nuestro marco crítico analítico.

De lo riesgoso:

Siempre ha habido poder en el conocimiento “insubordinado” (Youdell 2011) y en metodologías queer “desaliñadas” (Rooke 2009, 28), incluso en las escuelas; sin embargo, estas existen en tensión no únicamente con discursos neoliberales de educación sobre sexo “seguro”, sino también con connotaciones peyorativas como “teatro de identidad” para la juventud queer exactamente en el preciso momento que más se necesita fluidez de identidad y de expresión (Wells 2010). Ciertamente, el hacer crítico de aproximarse a estos sujetos y subjetividades es crucial (Quinlivan 2011). Aunque los proyectos orientados a lxs jóvenes como *Epic Queer* pueden representar un punto de encuentro entre prácticas externas e internas y perspectivas en las escuelas, no hay un único modelo de práctica perfecto, por más que un creciente movimiento hacia la estandarización pareciera implorar por él. Para la participante Jackie y otrxs en el grupo, las conexiones entre involucramientos con toma de riesgo y aquellos creativos estaban claras:

La gente compartía mucha cosa realmente personal: tristezas, dificultades, ya sabes, cosas excitantes también... ¿Te hizo sentir con miedo eso? ¿O como en riesgo? (Anne)

No, me sentí muy cómoda entre uds, chicxs, como que sabía que iban a entender por lo que había pasado. Me sentí cómoda

contándoles mi propia historia, y esperaba que lxs inspirara a contar la de ustedes. Como este personaje Hannah, ella ha pasado por mucho – relacionarlo con mi propio dolor personal hace que pueda extraer eso de ella, y eso es lo que verdaderamente la trae a la vida. (Jackie, 15 años)

Walsh junto a otrxs reconocen y fomentan la habilidad de los estudiantes de re-guionar sus propias narrativas marginalizadas dentro de las escuelas como agentes activos en sus propios procesos creativos y constitutivos emergentes. El fragmento del monólogo de Jackie sobre el personaje de Hannah claramente indica esa interconectividad del deseo, del peligro y del poder tan presente y tanto más complejo que una necesidad para hacer del presente algo “mejor”:

...Entonces le pegué una trompada en la nariz. Solo – ¡PUM! – directo en su cara. Y, por Dios, ¡se sintió genial! Como si apareciera un coro de Aleluyas en el momento en que mi puño estaba en su cara. Es como si todo lo que ella me dijo hubiera culminado en eso... O, Dios. ¿Y..., y si la lastimé en serio? ¡Mierda! ¡Mis papás me van a matar! Si se enteran de que me han expulsado y ENCIMA por pegarle a una chica en la cara, ahí sí que estoy jodida. Completamente jodida. Quiero decir, ellxs ya saben que soy gay, ¡así que imaginen lo

desilusionadxs que estarán de mí ahora! ¡Ahora sí que voy a la calle de una!

(golpe)

Bueno, pero..., ella se lo estaba buscando...

(sale)

En el despliegue (arco) del personaje de Hannah, nada ha mejorado, pero encuentra amigos con quienes enfrentar los traumas y miedos adolescentes que ella experimenta – algunos de los cuales son acerca de la sexualidad. Notamos algunas contradicciones presentes en la obra que proclamaba rechazar lo que la gente joven veía como un “mensaje superficial de ser feliz” pero que a la vez recurría a ellos. En sus versiones anteriores, la obra tenía una fuerte impronta del proyecto “Todo mejora” (IGBP en el original en inglés por “It Gets Better Project”) que sus autorxs no pudieron reconocer, mucho menos criticar en nuestras sesiones; lxs participantes buscaban algo más complejo pero demostraron la falta de un espectro más amplio de perspectivas o posibilidades desde donde hacerlas propias. Aun así, las etnografías de la performance y performativas como las que fue produciendo *Épica Queer* y sus co-autorxs han sido reconocidas como una poderosa pedagogía (Sykes y Goldstein 2004) que hacía evolucionar el conocimiento propio y de lxs otrxs en cada participante como parte de un proceso colaborativo. Para ellxs:

...Tenés que tomar riesgos como esos si querés cambiar algo. No

podés jugar un juego seguro, y pensar “Ay, ¿será que me van a lastimar?” Solo tenés que hacerlo, porque así hay un cambio real, en las mentalidades y en las actitudes de la gente. (Jackie, 15 años)

Si, cada vez que actuás es como algo distinto por la audiencia – (Emma, 16 años)

– ¿Y qué si alguien nos tirara con algo? (Bert, 18 años)

Bien, ¿cómo se sentirían ellxs? ¿Cómo nos sentiríamos nosotrxs? Siempre está la posibilidad de que algo pase. Pero si solamente ponés el video en la casetera, no hay ningún peligro – (Emma, 16 años)

Unidad en la diversidad: más allá de la política de identidades

Épica Queer ha podido llegar, por medio de las artes en las escuelas en las que han actuado, a otrxs jóvenes que no se identifican como LGBTIQ pero que ven lo queer como un modo de expresar lo inexpresable. La actuación de sus pares ha atraído a varixs jóvenes que se han identificado con otros temas y características de lxs actores y de la obra más allá del sexo, la sexualidad o agendas de género. Notablemente, *Épica Queer* ha aceptado a estxs jóvenes como parte de la compañía, priorizando de esta forma su agenda de cambio social mediante la inclusión y la

diversidad por sobre cualquier política de identidad de este grupo de actuación que se identifica como queer. Bert es uno de esos estudiantes, y describe cómo es que pasó a ser parte de esta comunidad de actuación:

Bueno, esta gente maravillosa vino a nuestra escuela para armar esta obra pequeña y transmitir un mensaje con ella. Nunca tuve problemas con la gente gay ni nada por el estilo, pero esta obra me sacudió un poco y como que me hizo dar cuenta “¡Cuánta gente homofóbica anda dando vueltas por ahí!” Sabía que la comunidad gay andaba con algunos temas, pero antes de ver la obra no me había dado cuenta cuán grandes eran. Creo que mucha gente estaba realmente impresionada, como — conmovida por el realismo, tan incorporado a la obra. Me ha gustado actuar desde la escuela primaria, así que me uní. (Bert, 18 años)

El teatro propone modos de educar a la gente joven y a lxs docentes en formas a las que la educación sexual por estos días no puede acercarse. Muchos enfoques actuales a la educación y al desarrollo profesional en diversidad sexogenérica en Australia carecen de una inmersión profunda en las experiencias vividas por jóvenes LGBTIQ. El proyecto *Épica Queer*, al usar etnografía de la performance colaborativa, ofrece una respuesta a una amplia brecha en la educación sexual dialógica entre pares y profesionales de la enseñanza.

Performar pedagogías queer

La expresión creativa facilita el liderazgo y el desarrollo del mentorazgo de pares, lo cual constituye un tema emergente. La gente joven de *Épica Queer* habla apasionadamente acerca de la necesidad de crear cambio a partir de tomas de riesgo productivas e identifica la expresión dramática como una manera poderosa y entretenida de practicar la defensa y desarrollo comunitarixs al actual en escuelas, a los adultos en la comunidad y a sus pares. El siguiente fragmento de un grupo focal muestra la inseparabilidad del riesgo de la construcción de liderazgo:

Creo que estaba un poco nervioso, porque no sabía si a ellxs (lxs estudiantes) les gustaría o no, cómo responderían. Más que nada, yo quería que tomaran el mensaje principal de la obra, que todxs merecen respeto y dignidad. (Bert, 18 años)

El involucramiento sustentado en las artes ha sido documentado y teorizado como una herramienta eficaz para el liderazgo en lxs jóvenes, queer y no queer (Harris 2012, 2013a; Jimenez 2009). El potencial disruptivo de volver queer la clase a través de “cuerpos y palabras de (esos) docentes y estudiantes queer” (172), observa Jimenez, permanece alto a pesar de la proliferación de las campañas por la felicidad y anti-bullying para las escuelas y lxs jóvenes queer.

Dado el rol bien establecido que el teatro y otros enfoques creativos puede jugar al abordar las complejidades de

conocimientos altamente contenciosos dentro de comunidades fracturadas (entre las cuales las escuelas pueden ciertamente ser incluidas), la utilización del teatro en la educación sexo-genérica merece una especial atención en contextos escolares. Para Bert:

Creo que la razón por la que el teatro y actuarlo en vivo puede ser mucho más poderoso que el video es porque mucha gente no se da realmente cuenta de que cosas como estas de hecho ocurren, y las películas en mi opinión generalmente representan la fantasía o lo imaginario en su apariencia, y yo creo que la belleza del teatro y del drama es que es crudo, es real, viene del lugar de la emoción, está vivo –

Un desafío importante para la educación sexo-genérica es reconciliar la diversidad dentro de la unidad como un camino hacia territorios en común dentro de contextos más amplios como las escuelas o las comunidades locales. ¿Ha reemplazado la fuerza hegemónica de la corriente principal de la educación “anti-homofobia” una historia y una comunidad más ricas y diversas que podrían beneficiar a las comunidades escolares? ¿Puede la educación performativa de pares de *Épica Queer* ofrecer nuevas posibilidades para una educación sexual en las escuelas, o en enfoques generales dirigidos a lxs estudiantes hacia temáticas complejas que confrontan las comunidades escolares? Los enfoques creativos claramente tienen la capacidad de localizar un terreno

común entre múltiples diversidades y permiten a cada unx hablar un lenguaje común a través del involucramiento colaborativo en el arte (Harris 2013a). Significativamente, lxs participantes de *Épica Queer* hablaban de construir su propio y nuevo terreno común a través del proyecto, brindando de esta forma un foro para distintos tipos de gente joven que desea un mayor sentido de pertenencia-en-diferencia, no únicamente basado en la sexualidad o el género.

Conclusión

Es como lo último por cambiar.
La religión y la escuela, sabés?
Es como lo último. (Bert, 18 años)

Y a cualquiera que está oyendo esto como dijiste, y empieza “ah, sí, hicieron un show, ¿y qué hay con eso?” o es un poco más conservador, y no piensa que lo que hacemos es una buena idea, lxs desafío a pensar cómo sería el mundo sin progresión ni cambio (Emma, 16 años)

Hemos discutido en este trabajo las posibilidades que ofrece la etnografía de la performance y las pedagogías basadas en las artes cuando abordan cuestiones LGBTIQ en las escuelas. Este enfoque en una estrategia de formación de pares es utilizado eficazmente en *Épica Queer* en Australia, y otros grupos similares internacionalmente (Wells 2010). En efecto, en varios sentidos, Australia permanece rezagada en el

uso efectivo de enfoques basados en las artes para el trabajo y la educación de lxs jóvenes queer (Sykes y Goldstein 2004). El potencial para ampliar la educación sexual en las escuelas, y el crecientemente estrecho encasillamiento de la juventud LGBTIQ como en riesgo, puede ser abordado por tales estrategias, incluso por lxs jóvenes. También hemos argüido contra las limitaciones de un discurso restrictivo de la “felicidad” presente en iniciativas populares como el IGBP (“It Gets Better Project”), y las maneras en que esto puede engañar a la juventud queer con expectativas irreales de sí mismos y de otrxs, en el presente y en el futuro.

La perspectiva deficitaria predominante que caracteriza la juventud LGBT en las escuelas tan extendidamente como “en riesgo” es usualmente una esencialización estratégica para atraer a sectores de la salud y el financiamiento basado en resultados que demanda datos cuantitativos para su evaluación. Los efectos de semejante enfoque unilateral opera al desempoderar y enmarcar obtusamente las vidas y experiencias LGBT como historias de “problemas” que amplifican (y a veces construyen) identidades de vulnerabilidad, desamparo y victimismo. La educación, con su aparentemente creciente necesidad de certeza y predictibilidad, promueve una fuerte cultura de la aversión al riesgo, paralizando el activismo real, el liderazgo juvenil real (no el actual mantra superficial simbólico de ‘participación juvenil segura’) y la movilización política efectiva. Los enfoques creativos no

son certeros, lineales, ni predecibles. Mientras que el proyecto *Épica Queer* ha auto-identificado y explorado “cuestiones de déficit” en comunidades juveniles LGBT, también ha encontrado esperanza, optimismo, y una perspectiva balanceada acerca de las realidades de la gente joven queer, a la vez que provee oportunidades de liderazgo y apoya la toma de riesgos. Esto ha permitido que emerja un diálogo diferente, y extiende el mismo ofrecimiento de nuevos diálogos y colaboración a las escuelas.

En este trabajo, hemos contendido que los lazos entre los actuales discursos de los estudios acerca de la felicidad y la juventud LBGt en riesgo conllevan el peligro de remarginalizar a aquellxs (incluída la juventud queer) que emergen

de la adolescencia no únicamente menos-que-felices con su presentación queer sino también con su capacidad para expresar discursivamente esa infelicidad (Ahmed 2010). En otras palabras, hemos intentado discutir que el discurso de la felicidad puede remarginalizar a la misma juventud para la que se había pensado en comunicarlo. Por esta razón, y en este diálogo conceptual con lxs otrxs globales, hemos enmarcado el proyecto *Epic Queer Youth Theatre* como una respuesta – dirigida a jóvenes, encarnada, localmente situada y localmente producida – al fenómeno global del discurso limitante de “It Gets Better”. (“Viene mejor”) y su rol de reformular la vida queer como un proyecto utópico posterior a la adolescencia.

Agradecimientos

Lxs autorxs quieren agradecer a lxs revisorxs de *Sex Education* por sus cuidadosas lecturas y sugerencias que en gran medida han mejorado aspectos conceptuales y estructurales de este trabajo.

Notas

1. Profesor de Inglés-UNMDP. Magister en Literatura Comparada-Universidad del Estado de Nueva York-EEUU. Doctor en Lenguas Romances-Universidad de Pensilvania-EEUU. Jefe de trabajos Prácticos de exclusiva. Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación “Problemas de Literatura Comparada” UNMDP. Miembro del GIEEC-UNMDP.

2. Profesora de Inglés – UNMDP. Adscripta a las cátedras de Historia Inglesa e Historia de Inglaterra y Estados Unidos. Fac. De Humanidades-UNMDP.

3. Los nombres de todos los participantes que se usan en este artículo son seudónimos.

4. El proyecto “It Gets Better” (“Mejorará”) fue establecido en 2010 en los Estados Unidos para “inspirar la esperanza en jóvenes experimentando el acoso” (IGBP 2012) motivado por diversidad sexo-genérica.

Bibliografía

- AHMED, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press.
- ALBURY, K. (2013). Young people, media and sexual learning: rethinking representation. *Sex Education*, 13(Sup1), S32-S44. doi:10.1080/14681811.2013.767194
- BECK, J. L., BELLIVEAU, G., LEA, G. W., & WAGER, A. (2011). Delineating a Spectrum of Research-Based Theatre. *Qualitative Inquiry*, 17(8), 687-700. doi:10.1177/1077800411415498
- CAVANAGH, S. L. (2007). *Sexing the teacher: school sex scandals and queer pedagogies*. Vancouver: UBC Press.
- COREY, F. (2006). On Possibility. *Text & Performance Quarterly*, 26(4), 330-332.
- DENZIN, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage.
- DENZIN, N. K. (2003). *Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture*. London: Sage Publications.
- DEPALMA, R. (2013). Choosing to lose our gender expertise: queering sex/gender in school settings. *Sex Education* 13, (1), 1-15. doi:10.1080/14681811.2011.634145.
- FERFOLJA, T. (2012). Sexual diversity, discrimination and ‘homosexuality policy’ in New South Wales’ government schools. *Sex Education* 13(2), 159-71. doi:10.1080/14681811.2012.697858.
- Mapping the Right to Education for LGBT/ DESPOGI. GALE (Global Alliance for LGBT Education). (2012). Accessed May 4, 2013. http://www.lgbt-education.info/cgi-bin/quickscan.cgi?txt¼mapping_en.
- GOLTZ, D. B. (2013). It Gets Better: Queer Futures, Critical Frustrations, and Radical Potentials. *Critical Studies in Media Communication* 30(2), 135-51. doi:10.1080/15295036.2012.701012.
- GRAY, E. (2013). Coming out as a lesbian, gay or bisexual teacher: negotiating private and professional worlds. *Sex Education* 13(6), 702-14. doi:10.1080/14681811.2013.807789.
- GRISHAM, K. (2012). From One White Gay Male to Another: Calling out the Implicit Racism in Dan Savage’s ‘Liberal’ Politics & the ‘It gets better’ Campaign. *The Feminist Wire*. February 28, 2012. Accessed August 17, 2013. <http://www.thefeministwire.com/2012/02/from-one-white-gay-male-to-another-calling-out-the-implicit-racism-in-dan-savages-liberal-politics-the-it-gets-better-campaign/>.
- HARRIS, A. (2012). Blame it on Tyra: race, refugeity and sexual representation. *Sex Education*, 12(1), 79-94. doi:10.1080/14681811.2011.601167
- HARRIS, A. (2013). Animating failure: digital collaboration at the intersection of sex, race and culture. *Continuum*, 27(6), 812-824. doi:10.1080/10304312.2013.794193

HARRIS, A. (2012). The Ellen DeGeneration: nudging bias in the creative arts classroom. *The Australian Educational Researcher*, 40(1), 77-90. doi:10.1007/s13384-012-0079-3

It Gets Better Project | Give hope to LGBT youth. (2012). Retrieved May 07, 2017, from <http://www.itgetsbetter.org/>

JIMÉNEZ, K. P. (2009). Queering classrooms, curricula, and care: stories from those who dare. *Sex Education*, 9(2), 169-179. doi:10.1080/14681810902829638

JONES, T. M., & HILLIER, L. (2012). Sexuality education school policy for Australian GLBTIQ students. *Sex Education*, 12(4), 437-454. doi:10.1080/14681811.2012.677211

PETERSON, L. (2010). Where is the Proof that it Gets Better? Queer POC and the Solidarity Gap. Retrieved August 20, 2013, from <http://www.racialicious.com/2010/10/19/where-is-theproof-that-it-gets-better-queer-poc-and-the-solidarity-gap/>

PUAR, J. (2010, November 16). In the wake of It Gets Better | Jasbir Puar. Retrieved June 5, 2013, from <https://www.theguardian.com/commentisfree/cifamerica/2010/nov/16/wake-it-gets-better-campaign>

QUINLIVAN, K. (2012). Popular culture as emotional provocation: the material enactment of queer pedagogies in a high school classroom. *Sex Education*, 12(5), 511-522. doi:10.1080/14681811.2011.627728

QUINLIVAN, K. (2013). The methodological im/possibilities of researching sexuality education in schools: working queer conundrums. *Sex Education*, 13 (Sup1). doi:10.1080/14681811.2013.796288

ROBINSON, K. (2011). In the Name of 'Childhood Innocence': A Discursive Exploration of the Moral Panic Associated with Childhood and Sexuality. *Cultural Studies Review*, 14(2), 113. doi:10.5130/csr.v14i2.2075

ROFES, E. (2010). Opening Up the Classroom Closet: Responding to the Educational Needs of Gay and Lesbian Youth. *Harvard Educational Review* 59(4), 444-454. doi:10.17763/haer.59.4.31183h6345747510

ROOKE, A. (2009). Queer in the Field: On Emotions, Temporality, and Performativity in Ethnography. *Journal of Lesbian Studies*, 13(2), 149-160. doi:10.1080/10894160802695338

SOLOMONOV, A. (2013). Queer Identity and Travel Agency: Place-Based Arguments in the It Gets Better Project. Retrieved from <http://content.lib.utah.edu/cdm/ref/collection/etd3/id/1821> Unpublished thesis

SYKES, H., & GOLDSTEIN, T. (2004). From performed to performing ethnography: translating life history research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program. *Teaching Education*, 15(1), 41-61. doi:10.1080/1047621042000179989

TALBURT, S., & RASMUSSEN, M. L. (2010). After-Queer Tendencies in Queer Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 1-14.

TAYLOR, J. (2014). Queerious youth: An empirical study of a queer youth cultural festival and its participants. *Journal of Sociology*, 50(3), 283-298. doi:10.1177/1440783312451781

TSENG, J. (2010, October 3). Does it Really Get Better?: A Conscientious Critique. Retrieved August 12, 2013, from http://www.bilerico.com/2010/10/does_it_really_get_better.php

WALSH, C. (2012). Docile Citizens? Using Counternarratives to Disrupt Normative and Dominant Discourses. *Transforming Practice: Critical Issues in Equity, Diversity and Education*, edited by J. Soler, C. Walsh, A. Craft, J. Rix, and K. Simmons. 125-135.

WELLS, K. (2010). Generation Queer: Sexual Minority Youth and Canadian Schools. *Education Canada*, 48(1), 18-23.

WINTERSON, J. (2010). *Why be happy when you could be normal?* London: Vintage.

YOUDELL, D. (2011). *School trouble: identity, power and politics in education*. London: Routledge.

Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado¹

María Cristina Sarasa²

Resumen

Esta investigación se inscribe en la indagación narrativa, recuperando su potencial para la (trans)formación de docentes en formación al brindarles oportunidades de co-componer y co-construir su (futura) identidad profesional durante sus trayectos de aprendizaje universitario. Luego, el estudio se resignifica a partir de pedagogías descoloniales que iluminan a estos relatos con su potencial, habilitando instancias otras y liberadoras en los procesos de devenir profesor y de investigar sobre este campo. En este marco, el trabajo co-compone performances etnográficas en forma de cuatro poemas. Éstos se crearon en base a trozos escogidos de relatos identitarios de estudiantes de profesorado de inglés en una universidad argentina. Dichos estudiantes habían participado durante un año en una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de sus identidades profesionales docentes (en

Summary

The current research embraces narrative inquiry by retrieving its (trans)formative potential for teachers' education since it provides opportunities for co-composing and co-constructing their (future) professional identity during initial formation. Subsequently, the study is resignified through decolonial pedagogies whose power illuminates these narratives by enabling, and thus liberating, new practices during teacher education and research on this field. In this context, the paper co-composes four poems as ethnographic performances. They were created by selecting quotes from identity narratives by undergraduates enrolled in an English teacher education program at an Argentinean state university. These students had participated in a year-long narrative inquiry on the co-construction and re-negotiation of their (emerging) professional identities. The poems resulting from this process re-position narrative inquiry into teacher education

ciernes). Los poemas emergentes en este trabajo resitúan a la indagación narrativa en la educación del profesorado no sólo como una praxis y una metodología sino también como una ontología y una epistemología descolonizadoras.

Palabras clave: narrativa; indagación narrativa; pedagogías descoloniales; formación del profesorado; poemas etnográficos

not only as methodology and praxis but also as a decolonizing ontology and epistemology.

Key Words: narrative; narrative inquiry; decolonial pedagogies; teacher education; ethnographic poems

Fecha de Recepción: 31/05/2017
Primera Evaluación: 04/07/2017
Segunda Evaluación: 28/07/2017
Fecha de Aceptación: 20/08/2017

Introducción

Nuestro trabajo se halla anclado en una indagación narrativa más vasta (Connelly & Clandinin, 1990) sobre la co-construcción de futuras identidades docentes de profesores de inglés en formación, entendidas en términos de “composiciones narradas de la vida” (Clandinin, Cave, & Cave; 2011:1). Su meta principal es explorar el potencial descolonizador de las narrativas en la formación inicial del profesorado, en este caso de inglés. La indagación narrativa, y las pedagogías que la acompañan (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014), empoderan la (trans) formación de docentes en formación al brindarles la ocasión de co-componer su (futura) identidad profesional durante los trayectos de aprendizaje universitario. Asimismo, nuestro estudio resignifica su marco conceptual a la luz de pedagogías descoloniales (Walsh, 2013), vinculadas con la interculturalidad crítica (López Hurtado Quirós, 2007), que habilitan en estos relatos instancias otras y liberadoras en los procesos de devenir profesor de inglés y de investigar sobre el campo (Granados-Beltrán, 2016; Kumaravadivelu, 2016).

Dentro de nuestros encuadres conceptual y metodológico, y en base a las narrativas recogidas, en este artículo co-componemos performances etnográficas (Denzin, 2001) en forma de cuatro poemas, titulados “Deseo, amor, imaginación y tránsito”, “Trayectorias de formación”, “Los memorables” y “*Las narrativas*”. Co-creamos estos

poemas en base a trozos escogidos de relatos identitarios de estudiantes de profesorado de inglés en una universidad pública argentina. Dichos estudiantes habían participado durante un año en una indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de sus identidades profesionales docentes (en formación). Los poemas re-presentan en esta ocasión cuatro de las varias temáticas emergentes en la investigación: devenires identitarios, luchas entabladas en la formación del profesorado de inglés, concepciones sobre los buenos docentes y el valor de la experiencia narrativa vivida. De esta forma, resituamos a la indagación narrativa en la educación del profesorado no sólo como una praxis—en y para la formación—y una metodología de investigación sino también como una ontología y una epistemología descolonizadoras (Castro-Gómez, 2007), tanto para los futuros profesores como para los formadores-investigadores.

La indagación narrativa para la formación del profesorado

La indagación narrativa en torno a la formación docente concibe ontológica y epistemológicamente a los humanos en términos de co-autores, a la vez que co-protagonistas, de vidas que poseen el carácter de existencias relatadas (Connelly & Clandinin, 1990). La indagación narrativa vislumbra a la articulación de la experiencia que se origina en los actos de vivir, contar,

volver a contar y volver a vivir. De esta forma, abarca tres ‘lugares comunes’ de la experiencia que comprenden su temporalidad—la continuidad pasado-presente-futuro—; su socialidad—la confluencia de aspectos sociales y personales—; y su localidad—su carácter situado (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

Estos tres lugares comunes apuntalan a cuatro supuestos sobre la formación docente, vista como un proceso que acontece durante toda vida; un relato de vida; una relación educativa fundada entre, y por, personas; y un continuo que abarca a los tres supuestos precedentes. Por esta razón, la indagación narrativa provee seis metáforas que ‘iluminan’ a los docentes y a su formación en términos de: sus existencias como relatos (auto)biográficos vividos y narrados; la educación como crecimiento e investigación; el significado de la existencia adquirido a través de los relatos mediante los cuales las personas viven; la comprensión de los propios relatos para entender aquellos de estudiantes y colegas; la formación docente como un proceso continuo de aprender a contar, y a volver a contar, relatos de maestros y estudiantes; y la formación docente como una conversación sostenida para responder a estos relatos (Connelly & Clandinin, 1994).

A su vez, estas metáforas visualizan a las narrativas de los docentes como la base para pensar su formación y su desarrollo. Sin embargo, la educación puede constituir una prisión dañina si no se libera de las ataduras del noviciado de la observación (Lortie, 1975); si no

rompe con los prejuicios de los mitos institucionales; y si no imagina las posibilidades de las biografías. De esta manera, vivir, contar, volver a contar y volver a vivir resultan un cultivo vivencial y transformador, individual y social, que permite liberarse de las trabazones de las cárceles (auto) impuestas en las trayectorias vitales y de formación (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2014).

La indagación narrativa define a las identidades docentes como “composiciones narradas de la vida” (Clandinin, Cave, & Cave; 2011: 1) o como “relatos por medio de los cuales vivimos” (Clandinin, Downey, & Huber; 2009:141). Así, la identidad se define como la capacidad de sostener una narrativa particular, es decir “una narrativa internalizada y en evolución del yo que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para otorgar a la vida de las personas cierto grado de unidad, propósito y significado” (McAdams & Pals; 2006:209-210). Si concebimos a “la vida como un relato”, podemos “imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde nos dirigimos” porque, a fin de cuentas, siempre “vivimos relatos” (Connelly & Clandinin; 1994:149-150).

En la formación del profesorado, la indagación narrativa ha desarrollado una pedagogía narrativa—es decir, una “pedagogía de narrar la vida” (Elbaz-Luwisch 2002, p. 408) —que alienta el crecimiento docente, resignificando y legitimando públicamente relatos educativos que alguna vez se consideraron privados. De tal forma, la

indagación y la pedagogía narrativas crean recursos experienciales para aprender sobre la formación docente y lograr comprenderla.

Pedagogías descoloniales para la formación del profesorado

Las pedagogías descoloniales también liberan de las prisiones escolares (Lortie, 1975), permitiendo a los docentes (en formación) desprenderse de aquello heredado, subordinado o marginalizado. Se trata de “[p]edagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes... hacia lo decolonial” (Walsh; 2013:66-67). De esta manera, las pedagogías descoloniales no resultan ajenas a la indagación narrativa y a su pedagogía porque también habilitan “posibilidades de estar, ser, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (p. 28) en las existencias co-narradas y co-protagonizadas por estudiantes y docentes.

Asu vez, las pedagogías descoloniales confluyen con cuatro sendas que toma la educación intercultural crítica (Ferrão Candau, 2013). Esta última se define por su cuestionamiento a las diferencias y a las desigualdades construidas y constitutivas de la sociedad, retomándolas para forjar nuevas relaciones dialógicas y carentes

de asimetrías (López Hurtado Quirós, 2007). Entonces, la primera senda de la educación intercultural crítica desnaturaliza prejuicios, cuestionando la monocultura y el etnocentrismo escolar y curricular para desestabilizar su universalidad y su pretendida neutralidad. La segunda articula la igualdad y la diferencia con las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Mediante la narrativa y el reconocimiento, la tercera senda construye identidades, tanto personales y como colectivas, en el transcurso de los procesos educativos. La cuarta y última promueve experiencias de interacción mediante el diálogo y la co-construcción de significados.

Conceptualmente hablando, las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica se inscriben en los complejos procesos de resignificación, apertura y desprendimiento del giro decolonial en su afán de recuperar conocimientos otros (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). La colonialidad posee una “*estructura triangular...: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez; 2007: 79-80, *su énfasis*). La colonialidad del poder, en la base del triángulo, exhibe dos dimensiones (Quijano, 2007). La primera menosprecia ontológica y epistemológicamente a tiempos, espacios y gentes al negarles su contemporaneidad y así tornarlos inferiores (Fabian, 1983). La segunda dimensión de la colonialidad del poder articula al conocimiento con las organizaciones del poder mismo. La colonialidad del saber, en uno de los

vértices del triángulo, “refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo & Rojas; 2010:136). Por lo tanto, implica homogeneidad, objetividad y superioridad epistémica que deslegitima, inferioriza e invisibiliza al dominado desde la *hybris* del punto cero de los dominantes (Castro Gómez, 2007). La colonialidad del ser, en el otro vértice, refiere a la diferencia ontológica producida por los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida por los subordinados durante los encuentros y los diálogos con los dominantes (Fanon, 1971; Maldonado-Torres, 2007). La descolonización del ser deviene posible mediante la comunicación con el otro, que permite mundos en común expresados desde diferentes *locus* de enunciación— es decir desde “la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel; 2006:22). De esta manera, las pedagogías descoloniales y la interculturalidad crítica apuntan a desprender y abrir la estructura triangular de la colonialidad (Mignolo, 2007).

La narrativa y las pedagogías descoloniales para la formación del profesorado de inglés

En esta sección nos detendremos en aquellas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés que visualizan al conocimiento

narrativo en términos de “la creación de significado, el aprendizaje o la construcción del conocimiento que tiene lugar durante las actividades de la investigación narrativa de (co)construir narrativas, analizar narrativas, informar sobre los hallazgos y leer/mirar/escuchar informes de investigación” (Barkhuizen, 2011, p. 5). Este concepto se inspiró en el ‘lenguaje’ que refleja la generación activa y creativa del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas otras. Dicha categoría refiere “al proceso de creación de significado y formación del conocimiento y de la experiencia a través del lenguaje” (Swain, 2006, p. 98). Para el giro descolonial, el ‘lenguaje’ constituye “ese momento entre el habla y la escritura, antes y después del lenguaje, que los lenguajes tornan posible” (Mignolo; 2006:253). El giro descolonial avanza hacia el ‘bilenguaje’, definido “como una condición de pensamiento de frontera desde la diferencia colonial, [que] se abre a un pensamiento postnacional” (p. 254). En la enseñanza del inglés en nuestro país, Barboni y Porto (2013) sostienen que los procesos de ‘(bi) lenguaje’ promueven distintas formas de alfabetización que permiten seleccionar lenguajes y construir innumerables realidades, generando también múltiples identidades. Las autoras rescatan la enseñanza de variados idiomas en el currículo escolar mediante el proceso de ‘translenguaje’, a través de, o entre, lenguajes maternos y lenguajes otros.

Es pertinente detenernos en un artículo titulado “La opción descolonial en la enseñanza del inglés: ¿puede

actuar el subalterno?” (Kumaravadivelu, 2016). El autor toma del giro descolonial (Maldonado-Torres, 2007) al desprendimiento (Mignolo, 2007) para abordar la subalternización (Spivak, 1988) del hablante no nativo—tanto docente como estudiante—en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la formación y el desarrollo profesional docente y la investigación en estos campos. El trabajo propone una “*gramática de la descolonialidad*” como “marco para planes estratégicos elaborados por los subalternos, derivados de sus propias experiencias vividas y cambiantes de un contexto al otro” (Kumaravadivelu; 2016:79, *su énfasis*). La gramática abarca cinco puntos, que implican abandonar los estudios comparativos entre docentes nativos y no nativos ya que ambos son profesionales competentes; delinear estrategias de enseñanza para cada contexto; preparar materiales contextualizados diseñados por maestros locales; reestructurar los programas de formación docente para que los profesores sean productores activos de conocimiento y de materiales pedagógicos; realizar investigaciones proactivas, reduciendo la dependencia subalterna de la investigación sobre la formación docente originada en los centros de poder cultural, académico y lingüístico.

Otro trabajo producido en nuestro continente delibera teóricamente “acerca de la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía descolonial para ser explorada en los programas de formación inicial de docentes de

lengua” (Granados-Beltrán; 2016:171). Explayándose sobre la recuperación de la experticia y el conocimiento local en la formación del profesorado en Colombia, aboga por los estudios sobre la identidad de los docentes y por la reafirmación de sus experiencias, sus conocimientos y sus voces. A estas expresiones se suman otras voces que se alzan en un campo poco escuchado en la literatura especializada (Barahona, 2016; Nieto Cruz & Cárdenas, 2015).

En el contexto argentino, el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras* (Instituto Nacional de Formación Docente & Secretaría de Políticas Universitarias, 2011) adopta a la interculturalidad como su Núcleo III de mejora de la formación (los otros núcleos son aprendizaje, prácticas discursivas y ciudadanía). Es pertinente destacar la frecuencia que asume la utilización del término intercultural(idad), al aparecer unas cincuenta y siete veces en las doscientas páginas del documento. Observamos también que los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria* (Consejo Federal de Educación, 2012) mencionan al mismo término veintiuna veces en sus sesenta y tres páginas. Estos últimos Núcleos consideran que todos los lenguajes, aprendidos como prácticas sociales, educan ciudadanos del mundo que pueden leerlos y dialogar a través de ellos. La concientización intercultural promueve una ciudadanía más allá de

la nacional. Dicha ciudadanía es un foco curricular, cuya naturaleza conectada y solidaria se vive “como un sentido de agencia que empodera al individuo [;] es una comprensión de [nuestras] posibilidad[es] a nivel local, nacional, regional y global” (Barboni & Porto; 2013:13). Se trata de múltiples formas de construir significados e identidades mediante los lenguajes otros y sus potenciales narrativos.

Diseño de la investigación

Este artículo se desprende de una indagación narrativa más amplia que abordó tramas relatadas de (futuras) identidades docentes compuestas en las historias redactadas por veinticuatro estudiantes de grado que cursaron una asignatura del área de habilidades lingüísticas de un profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. Como metodología de investigación, la indagación narrativa comprende el estudio ontológico y epistemológico de la “experiencia como relato” mientras adopta una visión narrada de la “experiencia como fenómeno de estudio” (Connelly & Clandinin; 2006:375). De esta manera, los relatos se consideran ontológicamente como manifestaciones de la experiencia y epistemológicamente como formas de conocer (White, 1992). En cuanto a la identidad profesional docente emergente en las tramas narrativas, nuestra metodología de investigación la define en términos de “la composición narrativa de la vida” (Clandinin, Cave &

Cave; 2011:1), expresada por medio de “relatos con los que vivimos” (Caine & Steeves; 2009:2).-

El rol desempeñado por la autora de este trabajo es aquél de participe implicada dentro de su propio contexto universitario donde transcurrió la indagación narrativa, en sus funciones académicas de docente-investigadora. Para recoger las narrativas de los participantes dentro y fuera del aula, (re) diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de relatos en diferentes medios—oral presencial, escrito impreso y virtual (Clandinin & Caine, 2013). Los temas de estas narrativas escritas y orales se basaron en los utilizados en entrevistas de vida (Clandinin, Steeves, & Chung, 2008; McAdams, 2008; Pope, 1995) y versaban sobre: (1) los relatos que leemos, miramos y escuchamos; (2) biografías escolares, universitarias y lingüísticas; (3) profesores memorables y héroes de la vida real; (4) grandes desafíos superados y decisiones más sabias; (5) ensayos identitarios en forma de intervenciones textuales; (6) caja de la memoria con objetos que representan momentos decisivos en la vida; (7) comunicaciones diversas entre la investigadora y los participantes en forma de correos electrónicos, notas en el aula virtual del curso, diálogos personales o grupales, entre otros intercambios sostenidos durante la cursada y con posterioridad a ella.

El análisis de los relatos fue plenamente narrativo, mediante procesos de co-composición con los participantes y su validación de las narrativas que

trazaba la investigadora (Creswell, 2012). De esta forma, co-escribimos primero veinticuatro relatos identitarios personales, basados en todos los textos recogidos. Luego, tematizamos densamente narrativas grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa, la localidad, la socialidad y la temporalidad (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Los variados temas emergentes para cada lugar común recondujeron a problemáticas situadas en el campo local del currículo para la formación docente del profesorado de inglés (De Alba, 1998).

Para este trabajo, seleccionamos cuatro temáticas emergentes la co-composición y análisis de las narrativas, tanto individuales como grupales. Dichos temas comprenden devenires identitarios, luchas entabladas en la formación del profesorado de inglés, concepciones de los participantes sobre los buenos docentes y el valor de la experiencia vivida en esta indagación narrativa. Luego, reexaminamos todos los relatos escritos y orales de los participantes mientras registrábamos textualmente en un cuadro las frases que ellos utilizaron en sus narrativas para aludir a cada núcleo temático emergente para la conformación identitaria y los tres lugares comunes. Citando fielmente muchas de esas frases, compusimos para esta ocasión cuatro performances etnográficas en forma de poemas, cuyas (partes de) palabras *en cursiva* indican los términos literalmente seleccionados de las narrativas de los participantes. Los poemas resultan de nuestra interacción

dialógica e interpretativa con los textos de las narrativas de los estudiantes, en un género reflexivo, multivocal y evocativo que intenta hacer aquello que evoca con sus palabras (Denzin, 2001).

Los poemas se manifiestan como performativos en dos sentidos. Primero, son una actuación, una performance— actos de (re)interpretación y (re) presentación que también juegan con las posibilidades hermenéuticas de lo interpretativo (Gadamer, 2004). Segundo, la performance es la actualización de la realización: la acción por medio del lenguaje, que hace ‘cosas con las palabras’ (Austin, 1975). Al actuar estas problemáticas estamos simultáneamente creándolas, de allí el segundo sentido del término (Butler, 2000). Nuestros poemas son una performance etnográfica (Denzin, 2001) que asumimos como descolonizadora (Finley, 2015) de prácticas más tradicionales para (re) significar nuestras investigaciones. Nos empoderarnos como docentes-investigadores, creando espacios públicos re-suenan las voces pocas veces atendidas de nuestros estudiantes-futuros docentes (Denzin & Lincoln, 2015).

Poesía etnográfica

Deseo, amor, imaginación y tránsito

El primer poema, “Deseo, amor, imaginación y tránsito”, ansía recobrar cuatro devenires identitarios en la formación inicial de nuestros partícipes.

Devenir
Profesor(a) de inglés
Significa
Desear-se-r, *querer-se-r, soñar-se-r*
Graduar-se-r
Sentir-se-r profesional
Y *trabajar enseñando*
Para *compartir conocimiento*
Hacerlo *verdaderamente*
El resto de nuestra vida

Devenir
Profesor(a) de inglés
Nos *maravillan las cosas*
Que nos brinda la existencia
Enseñar el idioma
Nos *fascina*
Nos *encanta*
Nos *apasiona*
Porque es amor
Ser parte de las vidas de los chicos

Devenir
Profesor(a) de inglés
Una tarea de
Imaginar-se-r y *ver-se-r*
Convencer-se-r
Trabajar-se-r y planificar-se-r
Esforzar-se-r tres veces más
Para *lograr nuestro objetivo*
Encontrar un estilo
Llegar a ser un gran profesor

Devenir
Profesor(a) de inglés
Nos parece
Estar en tránsito
Durante *un viaje fluido*
Pleno de *emociones e incertidumbre*

A veces *dudamos*
Pero *estamos, somos felices*
Nos *convertiremos*
En las personas que soñamos ser

Trayectorias de formación

El segundo poema, "Trayectorias de formación", pretende evocar las formas en las cuales los estudiantes del profesorado de inglés transitan el curso de su formación.

Narramos *épicas*
De *gente común que lucha por ponerse de pie*
No abandonamos
Realizamos *esfuerzos extras*
Superamos *grandes desafíos*
Siempre tenemos algo para aprender
Nunca abandonamos

Nada es fácil
Sin embargo
Las *amenazas no son insuperables*
Ayudan
Creemos
Seguimos de pie
Nuestros sueños se concretan
Tenemos *el poder de hacerlos realidad*

Luchar es difícil
Perseverar *deviene*
Tres veces más arduo
Transcurrimos
Inagotables años
En la carrera
Caemos

*Nos levantamos
Nada resulta gratuito*

*Nos recordamos que
Todo saldrá bien
Será un final feliz*

*Lo hacemos por nuestro futuro
No hay otra salida*

*Pero
Nunca dejamos que la Facultad
Nos aparte*

*De lo que queremos hacer
Podemos recurrir
Y así luchar por una vida
Fuera de la Facultad*

*Ya no escuchamos consejos de
extraños*

*Tampoco de conocidos
Sabemos*

*Que en esta carrera
Hay que seguir porque hay que seguir*

*Entonces
Proseguimos*

*No dejamos las materias
Hasta que ellas no nos dejen*

*Pero nadie
Nos corre*

4 es nota; lo demás es lujo

QUEREMOS SER PROFESORE/AS DE

INGLÉS

Éste se torna

Nuestro desafío

Nuestro reto

Entonces

Seguimos

Los memorables

El tercer poema, “Los memorables”, intenta capturar las huellas que han dejado los buenos docentes en las representaciones de los participantes.

*Cada docente, bueno o malo,
Enseña algo*

*Nos enseña quiénes queremos ser
Ahora, en el futuro*

*Pero sólo
Los buenos docentes
Sienten amor y pasión
Por su disciplina, por su enseñanza,
por sus estudiantes
Hacen su trabajo prestando amorosa
atención
Exhibiendo humildad*

*Sólo
Los buenos docentes
Se definen por su conocimiento
Conectan y se vinculan
Con geografías emocionales
Donde enseñan y comparten
Transmiten, significan
De por vida
Lecciones de vida*

*En la universidad
Los profesores memorables
No flaquean jamás
Más allá de su conocimiento, de su
experiencia
En el trato con los estudiantes
Comparten todo
Ayudan a formar-se-r
Construyen porvenires*

Las narrativas

El cuarto y último poema, “*Las narrativas*”, ambiciona reconstruir el alcance vivencial de las narrativas en la experiencia de los participantes.

El año que viene
Las narrativas
¿Van a seguir?
Porque
Les dijimos
A nuestros compañeros
Que estaban buenísimas

Las narrativas
Los atesoramos
Por siempre
Son parte nuestra
Las entregamos
Confiamos
Compartimos
Otorgamos
Nuestras almas

Nuestros pensamientos son nuestra
verdad
Nuestra verdad es nuestra realidad
Nuestra realidad es nuestro
caleidoscopio
Importamos
Quienes nos rodean
Importan
Nuestras experiencias
Importan
SOMOS PERSONAS
Tenemos mucho para brindar
A nuestros (futuros) estudiantes

Los docentes somos
PERSONAS que
Conllevamos
Llevamos al aula
Debemos saber
Narrar
Volver a narrar
Compartir
Revivir
Quiénes somos
Qué pensamos
Sobre la tarea que vamos a
desempeñar gran parte de nuestras
vidas

Conoser
S(ab)ER
Narrar-se-r
Los relatos que amamos
Las historias
Que nos hacen
Construir historias
Durante cursos
Transcursos de vidas
Las personas que nos rodean
Marcen nuestro camino todos los días
No podemos
Separar la carrera de nuestras vidas

Los relatos que leemos
Oímos
(Vi)vimos
Son una parte fundamental
De quiénes somos
Despliegan nuestras alas
Reflexionamos
Plasmamos
Aprendemos
Praxisamos

Conclusiones

Partimos de nuestra indagación narrativa sobre la co-construcción y re-negociación de la (futura) identidad profesional docente del profesorado de inglés en una universidad pública argentina. En primer lugar, se trató entonces de una experiencia narrativa compartida en forma oral y escrita dentro y fuera del aula en espacios físicos y virtuales. Luego, co-compusimos, junto con los participantes, narrativas identitarias personales y grupales en base a las historias que habíamos compartido. Esta conceptualización plenamente narrativa nos permitió vislumbrar variadas temáticas emergentes sobre los devenires identitarios de nuestros participantes y también dentro de la temporalidad, la socialidad y la localidad de su currículo de formación. En un paso más adelante, para este trabajo 'iluminamos'—a través del cristal de las pedagogías descoloniales—cuatro de las temáticas emergentes de nuestras conceptualizaciones narrativas. Éstas sugieren configuraciones identitarias del devenir docente en la formación, luchas épicas libradas en la formación del profesorado de inglés en nuestra universidad, concepciones en torno al ser de los docentes memorables y valorizaciones de la experiencia de la indagación narrativa llevada a cabo por la autora y los participantes. Las pedagogías descoloniales no sólo alumbraron nuevos sentidos de los relatos, sino que nos permitieron autoralmente liberarnos de formas más constrictivas de representar

nuestra investigación. Por eso, en una doble transformación performativa de re-representar y de actuar y hacer, elaboramos los cuatro poemas que hemos presentado para re-articular las expresiones de nuestras tematizaciones (Denzin 2001). En síntesis, nuestros poemas, por su condición genérica, demuestran más de lo que cuentan intentado plasmar efectivamente aquello que sus palabras hacen. Aquí, precisamente, reside su carácter performativo, evocativo y multivocal:

De esta forma, hemos recreado dialógicamente aspectos del mundo privado del devenir docente en nuestra universidad. Desde su título, el primer poema, denominado "Deseo, amor, imaginación y tránsito", pone en escena cuatro devenires identitarios en la formación inicial de nuestros estudiantes del profesorado de inglés: desear ser profesor(a); amar ser docente o enseñar el idioma; imaginar ser docente o transitar fluidamente hacia esa identidad. El segundo poema, "Trayectorias de formación", evoca la temporalidad dilatada de esos recorridos, encarnando las formas en las cuales los estudiantes del profesorado de inglés (des)andan el trans-curso de su formación docente en el ámbito de una universidad pública argentina. El tercer poema, cuyo título es "Los memorables", pone en escena a coprotagonistas y co-autores muy importantes del currículo de la formación docente y la escolarización. Se trata de las huellas que han dejado los buenos docentes en las concepciones de los participantes acerca de la enseñanza

memorable. y de los profesores que ellos (no) desean ser. Finalmente, el poema “*Las narrativas*”, captura la localidad de nuestra indagación narrativa, reconstruyendo el alcance vivencial de los relatos en la experiencia de nuestros participantes.

Si bien hemos transitado solamente una de las cuatro sendas donde las pedagogías descoloniales convergen con la interculturalidad crítica—aquella que apunta a construir identidades personales y colectivas en los procesos educativos mediante la narrativa y el reconocimiento—y nos abocamos sólo al último punto los cinco de la gramática de la decolonialidad (Kumaravadivelu, 2016)—el que apunta a realizar una investigación proactiva local—creemos en cierta medida haber limado los vértices más salientes de la estructura triangular de la colonialidad (Castro-Gómez, 2007). A modo de ejemplo, destacamos las líneas del poema “*Las narrativas*” cuando exclaman: *SOMOS PERSONAS/ Tenemos mucho para brindar/A nuestros (futuros) estudiantes*” porque ellas apuntan a la descolonización del poder (Fabian, 1983). Mientras tanto, otros versos en “*Trayectorias de formación*” lanzan un cierto desafío institucional, tal como sería el caso de: “*Nunca dejamos que la Facultad/Nos aparte/De lo que queremos hacer*”.

Por su parte, la descolonización del saber (Restrepo & Rojas, 2010) se legitima cuando, a modo de ejemplo, las voces exclaman en “*Deseo, amor, imaginación y tránsito*”: “*Sentir-se-profesional/Y trabajar enseñando/Para*

compartir conocimiento”. Finalmente, la descolonización del ser se manifiesta desde un locus de enunciación (Grosfoguel, 2006) que le resulta propio en “*Los memorables*”: “*Cada docente, bueno o malo, /Enseña algo/Nos enseña quiénes queremos ser/Ahora, en el futuro*”.

Esperamos que estas cuatro performances etnográficas hayan inaugurado una pequeña apertura hacia esas formas otras de explorar a la formación inicial docente y de investigar sobre ella (Mignolo, 2007), justamente al poner la praxis en escena—es decir ‘praxisando’ y al mismo tiempo ‘lenguajeando’ (Mignolo, 2006). De esta forma, creemos haber contribuido a desprendernos de formas más dominantes, y más predominantes, de re-presentar una indagación narrativa, de tematizarla y de problematizarla. Los poemas, como géneros otros que tornan pública nuestra indagación, nos permitieron asomarnos a las infinitas posibilidades que habilitan las formas artísticas de representar en, y a, la formación del profesorado en nuestro ámbito.

Consideraciones finales

Los aportes de nuestro trabajo generan conocimiento narrativo local y contextualizado sobre la construcción de la identidad profesional docente, interpretando el devenir de los estudiantes del profesorado de inglés durante su formación. Metodológicamente,

reconciliamos nuestro diseño de la indagación narrativa con aperturas performativas que ofrecen las pedagogías descoloniales. En el campo específico de la formación del profesorado, iluminamos procesos de devenir, temporalidades, socialidades y localidades que recuperan a los docentes en formación en su potencial de compartir y generar conocimientos, reflexionar, expresar sentimientos y encontrar un amparo en la narrativa.

Nuestra investigación es pequeña en escala y se vale principalmente de formas narrativas y poéticas de representación. Sin embargo, estas representaciones

artísticas son las que permiten conocer estas vidas de formas, precisamente, otras. El carácter transformador de la indagación narrativa y de las pedagogías narrativas y descoloniales exhibe implicancias políticas al situarse en su propio 'punto' a los (futuros) docentes en términos de creadores activos de, a partir de, sus vidas. Esta valoración política de lo privado al otorgarle atención teórica y metodológica corre el velo de varias dimensiones medulares, aunque poco conocidas, de la formación del profesorado en nuestro ámbito.

Notas

1. Este texto resulta una versión extendida y modificada de la ponencia "Relatos de formación inicial docente entre sitios de pedagogía narrativa y pedagogías descoloniales", presentada en el I Simposio "Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa". CIMEd-CLACSO, Programa Interdisciplinario de Estudios Descoloniales. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. 15 y 16 de diciembre de 2016.

2. Doctora en Educación. Docente del Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. mcsarasa@hotmail.com.

Bibliografía

AUSTIN, J.L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

BARAHONA, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory*. New York: Routledge.

BARBONI, S. & PORTO, M. (2013). Introduction. In S. BARBONI, & M. PORTO (eds.), *Language education from a South American Perspective. What does Latin America have to say?* (pp. 9-22). La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

BARKHUIZEN, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL quarterly*, 45(3), 391-414.

BUTLER, J. (2000). Critically queer. *GLQ*, 1, 17-32.

- CAINE, V. & STEEVES, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International journal of education and the arts*, 10(25), 1-14.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGOQUEL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOQUEL, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSGOQUEL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CLANDININ, D.J., CAVE, M.T., & CAVE, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in medical education and practice*, 2, 1-7.
- CLANDININ, D.J. & CAINE, V. (2013). Narrative inquiry. In A.A. TRAINOR & E. GRAUE (eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). New York: Routledge.
- CLANDININ, D.J., DOWNEY, C.A., & HUBER, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia Pacific journal of teacher education*, 37(2), 141-154.
- CLANDININ, D.J., PUSHOR, D., & ORR, A.M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.
- CLANDININ, D.J., STEEVES, P., & CHUNG, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. PORTA & M.C. SARASA (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher education quarterly*, 21(1), 145-158.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (2006). Narrative inquiry. In J.L. GREEN, G. CAMILLI, & P.B. ELMORE (eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- CRESWELL, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

DENZIN, N.K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46.

DENZIN, N. & LINCOLN, I. Introducción al Volumen IV. (2015). En N. DENZIN & I. LINCOLN (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 43-57). Barcelona: Gedisa.

ELBAZ-LUWISCH, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428.

FABIAN, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.

FANON, F. (1971). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.

FERRÃO CANDAU, V.M. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C.E. WALSH (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial (pp. 145-161). S.d.

FINLEY, S. (2015). Investigación con base en las artes. La realización de una pedagogía revolucionaria. En N. DENZIN & I. LINCOLN (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (pp. 113-139). Barcelona: Gedisa.

GADAMER, H-G. (2004). *Truth and method*. (J. Weinsheimer & D.G. Marshall, Trans. Eds.). London-New York: Continuum.

GRANADOS-BELTRÁN, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(2), 171-187.

GROSFUGUEL, R. (2006). Decolonizing political-economy and post-colonial studies: Transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Tabula Rasa*, 4, 17-48.

HUBER, J., CAINE, V., HUBER, M., & STEEVES, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7(5), 33-73.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE & SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Recuperado de: http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2011/07/carreras_sociohumana%20ADstic%20.zip

KUMARAVADIVELU, B. (2016). The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.

LÓPEZ HURTADO QUIRÓS, L.E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En PRATS, E. (coord.), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro—OEI.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

MCADAMS, D.P. (2008). *The life story interview*. Evanston, IL: Northwestern University.

MCADAMS, D.P. & PALS, J.L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204-217.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSFUGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MIGNOLO, W. (2006). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

MIGNOLO, W.D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSFUGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

NIETO CRUZ, M.C. & CÁRDENAS, M.L. (2015). Editorial. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 17(1), 7-9.

POPE, R. (1995). *Textual intervention*. London: Routledge.

QUIJANO, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. CASTRO GÓMEZ, & R. GROSFUGUÉL, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

RESTREPO, E. & ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia: Colecciones Políticas de la alteridad.

SPIVAK, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. NELSON & L. GROSSBERG (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

SWAIN, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. BYRNES (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.

WALSH, C.E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C.E. WALSH (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento DECOLONIAL (PP. 23-68). S.D.

WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Buenos Aires: Paidós.

Resumen

En este artículo nos ocupamos del conocimiento por conectividad empática y del conocimiento por fulguración, se trata de modos de conocer que albergan efectos antropológicos de transformación. Nos acercamos a la obra de Konrad Lorenz convencidos de las contribuciones que la vinculación entre filosofía y biología ofrece a la epistemología. La receptividad, la reciprocidad y la empatía como modos verdaderos de saber preceden y exceden la concepción de conocimiento como captura del objeto por iniciativa consciente del sujeto. Mediante la posibilidad de empatizar con los otros el humano cuenta con un modo de conocer que excede la adaptación, es más que mera asimilación de información, es un ingreso a la alteridad y simultáneamente una transformación del sujeto cognoscente quien es afectado racional y emocionalmente. Por su parte la fulguración como modo de conocer, mediante la irrupción de lo nuevo transforma la modalidad en que el ser viene siendo, se trata de una transformación que excede lo cognitivo.

Summary

In this paper we deal with knowledge acquired by empathic connectivity and knowledge acquired by glimmering. Both are ways means of knowing that imply transformative anthropological effects. We appeal to Konrad Lorenz work because the bond between philosophy and biology contributes to the understanding of epistemological matters. We understand that receptivity, reciprocity and empathy are true ways of knowing that precede and exceed the idea of knowledge as the apprehension of the object. We show that, due to the possibility of empathizing with others, humans are endowed with a manner of knowing which articulates the access to otherness and receptiveness, both of them sources of rational, emotional and ontological transformations. As regards glimmering as a way of knowing, the outbreak of what is new changes the way the being is becoming, exceeding in this way cognitive matters.

Palabras clave: modos de conocimiento; transformación; empatía; fulguración

Key Words: Ways of knowing; Transformation; Empathy; Glimmering

Fecha de Recepción: 01/07/2017
Primera Evaluación: 21/07/2017
Segunda Evaluación: 10/08/2017
Fecha de Aceptación: 21/08/2017

El conocimiento tiene efectos antropológicos, no porque lo que conocemos nos pertenezca, sino porque aquello que nos transita nos constituye.
(Candelero, 2014)²

Introducción

Convencidos de que ni todo saber verdadero es científico ni el método científico es la única manera de alcanzar conocimiento, en el presente artículo nos ocupamos de otros modos de saber que muestran que el conocimiento tiene *efectos antropológicos*. Se trata de saberes que afectan al ser humano, no por apropiación sino por transformación. Nuestro enfoque filosófico de los modos humanos de saber se nutre con la obra de Konrad Lorenz, la incursión en su pensamiento nos brinda dos núcleos de sentido que abren una nueva y atractiva línea de visión porque según el biólogo:

- Existen diferentes modos de conocer y existen distintos niveles de conocimiento que no se limitan al conocimiento científico ni del científico.
- La vida es un proceso de búsqueda de conocimientos y el conocimiento se produce en la dinámica entre invariabilidad y espontaneidad, o dicho de otro modo, entre la determinación de la vida y la libertad del viviente.

El desacuerdo de Lorenz con la separación tajante de biología y filosofía que ha llevado a pensar al hombre

disociado del mundo donde vive, constituye una exhortación a la búsqueda de convergencias entre filósofos e investigadores naturalistas. En nuestro abordaje el diálogo entre filosofía y biología es la clave interpretativa.

La declarada antipatía de Lorenz hacia “cierta” filosofía (idealista) no significa que su interés en la relación entre sujeto reconocedor y objeto de conocimiento sea “biologicista”. Lorenz (1980) no es extremista, piensa que es un error contemplar las diferencias como si fueran contradicciones, porque si bien “La división del mundo fenomenal en parejas antinómicas es un principio ordenador ingénito, un imperativo mental apriorístico de remotas raíces”, el investigador tiene que evitar mantenerse en el pensamiento disyuntivo porque impide concebir la “génesis epistemológica del ser viviente” (p. 264).

Coherente con sus dichos, Lorenz evita situarse polarmente en lo que podría considerarse como parejas antinómicas: sujeto cognoscente y realidad extrasubjetiva, razón y emoción, invariabilidad y transformación, determinismo y libertad.

Una convergencia clave se encuentra en su postulación de la existencia de un equilibrio vital entre invariabilidad hereditaria y alterabilidad, es decir, convergencia entre lo que ya venimos siendo y lo que por transformación dejaremos de ser para ser de otro modo. Este juego entre equilibrio y desequilibrio, o entre permanencias y cambios permitirá tanto la supervivencia de las especies como los procesos de aprendizaje.

En el aprendizaje hay asimilación, adquisición y adaptabilidad, pero también hay exploración, inquisitividad, espontaneidad y creatividad.

Como decíamos al principio, los saberes afectan al ser humano por transformación, esta idea puede comprenderse mediante nuestro recorrido interpretativo por varias obras de Lorenz en torno a dos ejes:

- a. La receptividad, la reciprocidad y la empatía son modos verdaderos de saber que se dan por percepción, preceden y exceden la concepción de conocimiento como captura del objeto por iniciativa conciente del sujeto.
- b. La fulguración es un modo de conocer por el cual irrumpe lo nuevo: rupturiza la modalidad en que el ser viene siendo. Es una transformación que excede lo cognitivo y actúa en distintos niveles.

Transformaciones “esenciales”

a. El aprendizaje como actividad transformadora

Cuando Lorenz (1980) en *La otra cara del espejo* presenta una panorámica de los mecanismos cognoscitivos del ser humano, afirma que fisiología y fenomenología son dos fuentes equiparables de nuestro saber. Y esta conjunción que entendemos como convergencia puede ser considerada una posición filosófica, crítica a los filósofos de su tiempo porque los acusa de no

entender que cada propiedad inédita de un sistema no comporta un cambio *gradual* sino *esencial*. Su convicción de la esencialidad de las transformaciones puede encontrarse en un interrogante que según dice resume el problema central de todo aprendizaje: “¿Cómo es que el aprendizaje *mejora* los efectos del comportamiento tendentes a *mejorar* la especie?” (Lorenz; 1980:109).³

La palabra “mejorar” resulta ambigua, porque si bien claramente alude a transformar algo o alguien y el cambio puede ser esencial, también puede entenderse como un cambio gradual y cuantitativo puesto que el término alude también al paso de un estado a otro, situado en un nivel superior en una escala de “lo bueno”. Pero ocurre que lo inédito es lo nuevo, hay que contextualizar ese “mejorar” en el pensar del biólogo para evitar malentendidos. Además de acusar a los filósofos de “no entender” que los cambios son esenciales, los acusa de estorbar el progreso del conocimiento:

Una de las causas que ha impedido hasta ahora y seguirá impidiendo un conocimiento más profundo del comportamiento reside en la tenaz aversión ideológica de la antropología filosófica a considerar la existencia de estructuras ingénitas del comportamiento humano aunque sólo sea una posibilidad. (Lorenz; 1980:280).

Ocurre que está pidiendo a los filósofos de su época que amplíen su mirada, y seguramente no todos pueden conversar con otros saberes sin

rechazar lo diferente. Evidentemente Lorenz atribuye a la filosofía un poder de impedir, por lo tanto también de favorecer (si es que aceptara sus hipótesis) el avance del conocimiento etológico. Al respecto pensamos que debido a que la filosofía no es una ciencia, difícilmente la aceptación que Lorenz pretende pueda ser completa, la búsqueda filosófica se caracteriza por cuestionar las “verdades” científicas.⁴

Lorenz (1975, 1980) piensa que el hombre debe su capacidad cognoscitiva a la evolución y como etólogo entiende el comportamiento tanto humano como animal como la función de un sistema cuya existencia obedece a una génesis histórica. Esta genealogía respondería a la pregunta causal sobre *por qué* el sistema es como es, el biólogo encuentra respuesta en la selección natural y en la mutación y combinación de genes, pero esto origina la *adaptación*, que consiste en un proceso “auténticamente cognoscitivo” (Lorenz; 1975:12). Ahora bien, la adaptación significa un “*cambio del ser*”, se trata de un nuevo ser que “se ajusta mejor” a las condiciones de su medio debido a que cuenta con un nuevo saber, ha aprendido, porque la realidad exterior lo marca, lo impresiona (Lorenz; 1975:44). Es decir, haberse adaptado significa haberse transformado en el proceso de obtener información sobre algo. Entonces, la adaptación es un modo de conocimiento, pero cabe aclarar que el biólogo realiza una distinción en ese proceso de adaptación: el organismo asimila información del medio ambiente para su supervivencia

y adquiere conocimientos sobre ese medio ambiente. Es decir, en el ser hay asimilación de algo externo y acomodación de sí mismo. A Lorenz le interesa *la relación* entre el “sujeto reconocedor” y la realidad explorada. Su hipótesis es que todo conocimiento humano estriba en un proceso de *acción recíproca* en el que el hombre como sistema viviente activo y también como sujeto cognoscitivo *se acomoda* al mundo externo real que es su objeto de conocimiento.

La actitud epistemológica de Lorenz es que el hombre tiene un *dispositivo perceptor* que responde a los antecedentes reales del mundo extrasubjetivo al que él denomina “dispositivo conceptual del mundo”, que puede ser conocido si se conoce su antropogénesis. Como para Lorenz el sujeto reconocedor y los objetos reconocidos se hallan sobre un mismo plano de realidad, la experiencia subjetiva mantiene íntima relación con procesos fisiológicos investigables. Al postular este dispositivo perceptor Lorenz deja al descubierto, como fundamental en el proceso de conocimiento, a la *receptividad*. Por lo dicho hasta aquí entendemos entonces que al conocer, el ser humano es *afectado*. Pero cuando Lorenz (1971) en su crítica contra el conductismo alega que los etólogos no se dieron cuenta de que la función de supervivencia del aprendizaje presupone una programación filogenética⁵, el núcleo de su crítica está en la *reciprocidad* que reconoce entre “cognoscente” y “conocido”. Afirma que sólo hay

dos formas en que pueda ocurrir el aprendizaje, la primera, por la *acción recíproca* entre el organismo y su medio y la segunda: “mediante la *interacción recíproca* del individuo y sus alrededores” (Lorenz; 1971:6-7). Entonces, además de receptividad, el conocimiento implica algún modo de reciprocidad: el individuo es *afectado-afectante* en la relación de conocimiento. Esta *reciprocidad* es factor crucial no sólo en el comportamiento animal, también lo es en el hombre. Así lo demuestra Lorenz (1999) cuando relata diversas situaciones en las que él mismo está involucrado en esa interacción como afectante-afectado.

Lorenz (1980) destaca el rol de la actividad en el aprendizaje, piensa que el comportamiento exploratorio o inquisitivo es una singular adquisición de *saber* que ocurre cuando el organismo *hace* algo y *averigua* algo, busca información por vía sensorial, pero este movimiento instintivo suscita exclusivamente la motivación para el comportamiento de *ensayo y error* (pp. 219-220). A diferencia de un falsacionista, para él la conducta ensayo-error es algo todavía inacabado,⁶ se trata del origen filogenético de una forma *más eficaz* de comportamiento exploratorio, ensayando de modo consecutivo todas las coordinaciones hereditarias. El comportamiento inquisitivo *enseña* algo, pero hasta que el animal o el hombre no realicen una intervención necesaria, lo aprendido parece oculto a modo de aprendizaje latente. Aquí puede notarse que el etólogo hace converger la acción con la potencia, o la actividad observable con la quietud inobservable (que es en

realidad un estado sereno, no inmóvil).

Si bien los seres vivos al aprender se adaptan, en esos seres inquisitivos los programas filogenéticos son “abiertos”. Las cosas que integran su medio no se clasifican mediante mecanismos inductores ingénitos, sino por medio de lo que Lorenz denomina la “objetivación investigadora”, que considera como acontecimiento evolutivo y como una cualidad, una “espontaneidad universal”. Esta espontaneidad está más desarrollada en el hombre debido a la neotenia, por eso el humano conserva su comportamiento inquisitivo y la mencionada espontaneidad hasta su decrepitud (Lorenz; 1980:226).

El biólogo le asigna importancia al juego en relación con el comportamiento inquisitivo porque en el humano se mantiene y conduce a la investigación científica de la naturaleza. Pero también este tipo de comportamiento podría “conducir” a otros modos de saber no reductibles a la investigación científica, de hecho, tendría un paralelo con la curiosidad, a la que se considera un aspecto humano que lleva a filosofar, por ejemplo. Según Lorenz (1980) el comportamiento inquisitivo del humano incluye jugar y explorar, esto *impide aceptar pasivamente la tradición*, como él dice, hay tensión entre tradición y “curiosidad rebelde” (p. 322). Aquí otra convergencia, en el equilibrio de un juego cambiante entre conservación y renovación.

El mundo humano no es una repetición constante de lo ya existente, a pesar de que, como dice Lorenz (1999)

toda experiencia viene determinada por la herencia porque no podemos deshacernos de las teorías que llevamos en nuestro cerebro, y todas ellas poseen estructuras cuya función es servir de sostén y al mismo tiempo de limitación del grado de libertad (p. 40). Pensamos que esta “limitación” no es tan obturante como sugiere este pasaje, el mismo Lorenz muestra que hay modos de saber liberadores de lo preestablecido.

b. Conocimiento por conectividad empática

En el humano las acciones de aprendizaje se dan a modo de experiencia de vida, pero el conocimiento nuevo no es siempre producto de una “voluntad” a modo de propósito conciente del cognoscente. Ocurre que la vida como experiencia, como dice Innerarity (2008) “es menos un conjunto de iniciativas soberanas que de respuestas a invitaciones que el mundo nos hace, frecuentemente sin nuestro consentimiento” (p. 18). Es decir, conocer no siempre es un proceso que comienza cuando el sujeto activa una iniciativa conciente, porque en cuanto a sus relaciones intersubjetivas, la otredad ya es antes donante y lo afecta, y en sus relaciones con el mundo, las condiciones contextuales, situacionales y naturales también lo afectan.

El ser humano es “afectado” por el conocimiento del mundo (científico o no) y de los otros. La obra de Lorenz permite comprender que la afección que afecta al individuo humano en su actividad cognoscente es logopática⁷ porque

imbrica lo racional, lógico, discursivo, conjuntamente con lo emocional, sentimental, pasional. Razón y emoción se imbrican antes, durante y después del conocer, y ese “ser afectado” es “afectante”, no se trata de un ser pasivo y paciente, sino también activo y agente.

Como científico, biólogo, médico, etólogo, epistemólogo, pero sobre todo, como el ser viviente que con-vive con sus “objetos” de estudio: los animales, Lorenz involucra lo emocional, los relatos de sus investigaciones tienen una coloratura sentimental, no se trata de discurso que versa sobre, sino de historias de vivencias investigativas pero antes vitales.

En *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros* Lorenz (1999) relata su relación receptiva, recíproca y empática con “Roa”, un cuervo, y especialmente con “Martina”, una oca que ocasionó que el investigador adoptara un comportamiento acorde a esa especie. Lorenz narra cómo seguía atentamente el proceso de incubación de huevos de ganso, pero no imaginaba que al romper el cascarón la oca “recién nacida” lo tomaría como “madre”, tuvo que asumirlo cuando intentó dejarla al cuidado de una oca adulta y ocurrió lo inesperado: “en vez de tranquilizarse, como habría hecho cualquier gansito razonable y conciente ‘mi’ pollo salió disparado de su cálido refugio” (Lorenz; 1999:123). Pero lo más movilizador para el etólogo fue que el gansito corrió tras él sollozando, al respecto dice que “Era algo que llegaba al fondo del corazón, aunque la verdad es que yo no me

sentía muy dispuesto a seguir haciendo de oca"... Pero lo hizo, porque "habría enternecido a una piedra ver al pollito, con su desentonada vocecilla, acudir llorando detrás de mí" (p. 123). Estamos ante un biólogo que se transforma porque el *pathos* se inmiscuye en su ser científico.

En definitiva, la relación con su "objeto" de estudio modificó al científico: "Y me porté como si yo hubiera adoptado al pequeño ganso, no como si él me hubiera adoptado a mí" (Lorenz; 1999:124). Esta capacidad de observación de su propia conducta denota su reflexión en torno a la situación en la que está involucrado, es capaz de identificar su propia transformación a partir de la alteridad. Hay una reciprocidad sentimental en la relación de Lorenz con los animales:

A pesar de que los nueve [gansitos], lo mismo que 'Martina' me consideraban como una oca, como si fuera su propia madre, mostraban entre sí una relación tan íntima y fuerte como la que los unía a mi persona. Esto significa que sólo se sentían felices y tranquilos, en primer lugar, si estaban juntos, y, en segundo, si estaban conmigo. (p. 127).

Esta relación íntima y fuerte revela la conectividad entre el ser del investigador y "sus" animales, es una llamada de atención recíproca, pero más adecuado parece decir que es una *apertura del propio ser hacia el otro*. El sendero transitado por Lorenz en sus investigaciones se caracteriza por tener

algunos "beneficios", el que aquí más nos interesa es:

La atención a la cosa sensible-corpórea – esta cosa que somos y, aquellas, con las que somos... Una atención inclusiva, incluyente – mas no de la cosa a nosotros sino de nosotros a ella. Esa *atención incluyente* es justamente el modo del 'pensar' en sentido pleno y primero. Un *ingreso a la alteridad*: un acceso en el otro para ser *en* y *como* el otro. (Candelero; 2012a:159-160).⁸

Coincidimos con el filósofo en que el gesto del biólogo de nadar con los gansos para poder ser *a su modo* patentiza una de sus experiencias de "ingreso a la alteridad" y nos parece más que oportuna su presentación de una cita de Bateson donde dice que la *empatía* de Lorenz con los animales le da una ventaja sobre los demás zoólogos porque no los observa, sino que actúa con ellos, lo que le permite compartir su sentir en su interior al hacerlo (Candelero; 2012a:160).

La aludida *empatía* del etólogo es un modo de ser de su aprendizaje. La entendemos como con-pasión y con-sentimiento. Empatizar con el otro es la acción de *con*-padecer y *con*-sentir (lejos estamos del sentido de los términos "compasión" como lástima y "consentir" como permisividad).

La crítica de Carnap (1990) a la *Einführung* husserliana⁹ contribuye por contraste a entender mejor a nuestro biólogo, piensa que la empatía *carece* de valor epistemológico porque según dice,

no es conocimiento:

La empatía es un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior. Pero todo esto es asunto de la práctica, no de la teoría. Aquí juegan un papel los valores éticos; pero esto no tiene nada que ver con verdadero o falso. (Carnap;1990:38).

Coincidimos en que la empatía *provoca* un *sentimiento con* el otro, pero además de un “hacer” es una afección. La empatía no puede encasillarse dentro de los límites de la lógica para determinarla como algo verdadero o falso, y aquí coincidimos con Deleuze (2009) en que la lógica sólo es interesante cuando se calla (p. 140). Nuestra principal discrepancia con Carnap, es que consideramos que la empatía es un modo de conocimiento. Tal es así que Lorenz como hemos visto entiende el sentido que la reciprocidad tiene en la etología, así como entiende y experimenta la empatía que lo conecta con los animales a los que va conociendo mediante esta modalidad tan peculiar de sus investigaciones.

Ahora bien, Breithaupt (2011) refiriéndose a la empatía entre humanos, cree que ésta se produce porque se sobreestima la similitud entre el sujeto que observa y el que es observado, y que esta sobreestimación es condición para que se produzca la empatía, pero

ésta a su vez requiere cierto control para no concebir a los otros como similares, de modo que “el desafío de la empatía consiste en producir la no similitud” (p. 87). Disentimos al respecto, entendemos que la empatía no ocurre por sobreestimar similitudes, se trata de un desajuste del ser en la detección de la alteridad, no es ni una percepción engañosa ni una apercepción asemejadora.

En la relación con los animales Lorenz no ha perdido su identidad ni se ha confundido en una similitud engañosa con sus ocas, porque no se trata de inclusión en una mismidad. Del mismo modo, entendemos que en la relación entre humanos la empatía no encierra el riesgo de “perder” la propia identidad, cuando Candelero en el fragmento citado más arriba se refiere a ser “como” el otro, no alude a identidad matemática, nunca un ser humano puede guardar ese tipo de identidad con otro ser humano ni con otro ser viviente, se trata más bien de una paridad entre vivientes, un resonar en afinidad, donde esa condición de paridad no es tal tampoco en sentido jurídico al modo de igualdad de derechos, ni es equidad política, es paridad *ontológica*. Siempre hay alguna diferencia que actúa a modo de límite, pero difuso y permeable, entre dos seres iguales pero diferentes que se afectan mutuamente, porque es en la intromisión del otro donde el imprevisto de la alteridad se inyecta en el sí.

c. Conocimiento por fulguración

Según Lorenz (1980) el crecimiento vital del saber progresa si se desmonta

lo adaptado, lo ya sabido, para dejar espacio a lo nuevo (p. 290). Pero: ¿Cómo surge y cómo actúa “lo nuevo”? Surge por fulguración y actúa transformando, en distintos niveles, a estructuras, seres y civilizaciones. Lorenz filosofa: re-crea la *fulguratio*, inventa sentidos nuevos en su noción de “fulguración”.

Una especie de “definición” filosófica de fulguración es expresada por Popper, sin habérselo propuesto, cuando en su conversación con Lorenz le dice:

¿No te ha pasado nunca lo que me pasa a mí constantemente, cuando, por ejemplo, tienes dos ideas, que nunca habías asociado antes entre sí, y de pronto te das cuenta de que están *irremisiblemente* compenetradas? Quizá luego le parezca a uno que se trata de una especie de “eureka”, de una revelación, de una percepción de la forma: una forma que llevaba años oculta. (Popper y Lorenz, pp. 30-31).

Inmediatamente Lorenz le hace notar a Popper que no está diciendo nada novedoso, puesto que ese es un ejemplo de lo que él llama *fulguración*: “Se trata de un tipo de fulguración... dos formas, podríamos decir, cuya relación se me hace repentinamente evidente”.¹⁰ Aquí se encuentra claramente lo que para Lorenz (1980) es la característica temporal de la fulguración: su subitaneidad (p. 259).

Según Morin (2008) la “fulguración asociativa” sería una de las explicaciones posibles del surgimiento de una nueva idea que toma la forma de una “inspiración

súbita”, pero piensa que es el interjuego entre la libre fantasía y la imaginación creativa lo que permitió que brotaran innovaciones para impulsar y enriquecer el proceso evolutivo humano, porque conectan racionalidad e irracionalidad (p. 147).

Como hemos señalado, para Lorenz el estatus de la fulguración no consiste en una mera inspiración súbita, como le dijo a Popper, eso es sólo un “tipo” de fulguración, hay otros modos de “fulgurar”, por ejemplo, en la antropogénesis donde la fulguración intervino en la complejización del proceso de cerebralización, aquí lo nuevo es el pensamiento abstracto:

Verdaderamente el hombre ha llegado a ser el individuo culto que es hoy día mediante un típico devenir epistemológico. La reconstrucción del cerebro humano bajo la presión selectiva de la acumulación de saber tradicional no es un proceso cultural sino filogenético. Ha tenido lugar *tras* la fulguración del pensamiento abstracto. (Lorenz; 1980:265-66).

El biólogo defiende la transformación óptica por el conocimiento. Se comprende mejor a Lorenz cuando Candellero (2012b) explicita que la fulguración “consiste en una transformación de la realidad del organismo o de la organización” que pone en vigencia “*un nuevo modo de saber*”. Tal es así, que: “*Por la metamorfosis de lo óptico, el cambio epistémico*” (p. 50).¹¹ O bien, dada la interferencia mutua entre el conocimiento y lo estructural, podría

decirse que: por el cambio epistémico, la metamorfosis de lo óntico, puesto que según Lorenz, desde un punto de vista humano: “la vida es un proceso de búsqueda de conocimientos. Vivir es aprender” (Popper y Lorenz; 2000:23). Es decir, el aprendizaje transforma al humano, su base material cognoscitiva ingénita es invariante pero no es inalterable, y son esas alteraciones las que “mejoran” organismos, especies y civilizaciones.

Otro “tipo” de fulguración se produce a nivel sociocultural. Lorenz (1980) critica a toda filosofía de orientación idealista que crea en una *planificación* de los sucesos universales, porque sostiene que la necesidad es uno de los factores que rigen tanto la Historia como la filogenia y que es un error pensar que todo lo superior de los comportamientos sociales está condicionado por la cultura y que en lo inferior estriban las reacciones instintivas. En definitiva, para Lorenz el surgimiento de las civilizaciones superiores estriba en *fulguraciones* similares a la que las especies animales deben su formación.

Queda claro que la fulguración ocurre sin planificación o finalidad previa, por lo tanto es ateleológica. Pero es incierto si es ateleonómica. En el pensamiento de Lorenz el concepto “teleonomía” es crucial en la trayectoria ascendente de la vida, porque se trata del “funcionamiento para la conservación de la especie” (Lorenz; 1980:44) y además el programa abierto constituido por el organismo es un dispositivo teleonómico que explicaría el desempeño finalista de los seres

vivientes:

La vida dirige con suma actividad una empresa que persigue simultáneamente la ganancia de un ‘capital’ energético y un acervo de saber, por cuya razón la posesión de uno promueve la adquisición del otro. La monstruosa eficacia de ambos ciclos funcionales, acoplados en una acción recíproca multiplicativa, es la premisa e incluso la justa explicación de que la vida tenga suficiente capacidad para mantenerse firme ante la prepotencia del inmisericorde mundo inorgánico. (Lorenz; 1980:53).

En *El porvenir está abierto* dice que la fulguración es la aparición de algo totalmente nuevo y que es una *condición que determina el ritmo de la evolución*. Está convencido de que la evolución en general sigue una trayectoria ascendente, pero que también hay imprevisibilidad, los cambios bruscos de rumbo resultan inesperados e impredecibles y es en esa indefinición donde radica la libertad. Pero la incógnita, lo que no puede precisar, es qué es lo esencial del proceso creativo y en qué consiste el proceso. Esta incognoscibilidad no anula una certeza del biólogo: la *creatividad* es la salida siempre, en la evolución en general, en el viviente singular y en lo nuevo que pueda mejorar al mundo. Y la creación de lo nuevo se da por fulguración. Entonces, la fulguración determina el ritmo de la evolución, contribuye con la trayectoria ascendente pero opera en la trayectoria

imprevisible.

El problema es que la más profunda preocupación del científico es el futuro de la vida en el mundo. Según Lorenz (1975) el mundo padece diversas “patologías”¹². Se trata de desequilibrios que es necesario que la humanidad enmiende. Y aquí no es esperable ninguna fulguración salvífica, puesto que no hay fulguración “consecuencialista”. Lorenz necesita de la convergencia de la teleonomía con la teleología para que esa búsqueda humana intencional alcance alguna invención, algún cambio de rumbo que beneficie a la humanidad. Puesto que para Lorenz “la sensibilidad para los valores” ha llegado a ser nuestra “segunda naturaleza”, convergen biología y ética en su convicción con respecto a que de la investigación científica de la civilización y de la vida intelectual: “se deriva nuestra responsabilidad ante esta civilización amenazada por la enfermedad y la decadencia” (Lorenz, 1980, p. 260). Como puede verse aquí se plantea una ética de la responsabilidad porque la habitabilidad del mundo está siendo amenazada, se trata de un problema científico y filosófico. La principal coincidencia entre biología y filosofía es la común preocupación por el futuro, como dice Popper: “Nuestro deseo, nuestra esperanza, nuestra utopía es en todo momento encontrar un mundo ideal” (Popper y Lorenz;1999: 21).

Conclusiones

Lorenz es un biólogo que filosofa.

Critica perspectivas filosóficas que no aceptan que los cambios que el conocimiento produce son esenciales y que adjudican planificación previa al devenir de la humanidad, además, se preocupa éticamente por el futuro del mundo.

El científico muestra modos verdaderos de saber, no científicos, cuya característica en común es que transforman a quien aprende. Ya la adaptación para Lorenz es un modo de saber que provoca un cambio del ser, pero como su hipótesis es que el conocimiento humano estriba en una acción recíproca entre el sujeto cognoscente y el mundo extrasubjetivo, la receptividad y la reciprocidad, como actividades que son posibles por el dispositivo perceptivo del mundo, son modos de conocer más complejos. Además, a partir de la propia vida de Lorenz como investigador, la empatía puede considerarse un modo de saber verdadero (auténtico).

En el aparato conceptual del mundo develado por Lorenz puede incluirse la empatía como una de las “propiedades” de este dispositivo. Mediante la posibilidad de empatizar con los otros el humano cuenta con un modo de conocer que excede la adaptación, es más que mera asimilación de información, es un ingreso a la alteridad y simultáneamente una transformación del “cognoscente” porque es afectado logopáticamente y ontológicamente. La empatía es un modo de conocer con efectos antropológicos. Como hemos visto la convivencia de Lorenz con sus animales así lo

demuestra.

En cuanto a la fulguración, es la manera en que Lorenz afronta el enigma de lo imprevisto que produce cambios esenciales en lo viviente, porque la creatividad no es explicable por la trayectoria ascendente de la evolución. La fulguración es un acto liberador de la herencia y creador de lo nuevo: por fulguración surgen propiedades inéditas en un sistema orgánico, por fulguración surge el pensamiento abstracto en el ser humano, por fulguración surgen las civilizaciones superiores. Si fuéramos kantianos diríamos que la fulgurabilidad es condición de posibilidad de aparición de lo absolutamente nuevo.

Mèlich (2005) dice que “El presente

del ser humano no está libre ni de la herencia ni del proyecto” (p. 45), Lorenz, aunque biólogo, acordaría con esta afirmación filosófica, porque para él el ser humano lleva en sí estructuras apriorísticas ingénitas que provienen de la antropogénesis a modo de herencia y de alguna manera depende del proyecto teleonómico de la vida, o sea que su libertad está condicionada por su propia materialidad como ser viviente. Pero no se trata de un sujeto sujetado por su propia condición, porque el conocimiento lo transforma. Esta es la convergencia entre invariabilidad y espontaneidad que a modo de homeostasis permite tanto la supervivencia como especie como el trayecto evolutivo no planificado.

Notas

1. Profesora en Filosofía, Especialista en Docencia Universitaria, UNMdP. gracielaflores9-1@hotmail.com

2. Afirmación del Dr. Candelerio en su clase del 23 de marzo de 2014 en Mar del Plata, correspondiente al Seminario “Epistemología” del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, UNR.

3. La cursiva nos pertenece.

4. Por ejemplo, para Deleuze (2009) el pensamiento es transformador: “uno no piensa sin convertirse en otra cosa” (p. 46), el ser deviene otra cosa pensando, pero porque para el filósofo “pensar” involucra conceptos, funciones y sensaciones, así pueden converger ciencia, filosofía y arte.

5. Según dice, esto es así puesto que “todo amoldamiento del organismo a su medio es un proceso tan íntimamente afin al de la formación, que es perfectamente correcto hablar de información sobre el ambiente adquirida por el organismo” (Lorenz; 1971:108).

6. Popper en su conversación con Lorenz en *El provenir está abierto*, afirma que el verdadero aprendizaje es por ensayo-error, no por inducción. El biólogo no se ocupa de desplegar argumentos, no lo necesita, no está interesado en una disputa filosófica y además sabe porque el mismo Popper se lo dice, que ya leyó y relejó *La otra cara*

del espejo (Popper y Lorenz, 2000, p.21). De tal modo, coincidimos con Candelero (2012b) en su calificación del comportamiento de Lorenz como prudente, pero no pensamos como él que el biólogo es “ingenuo” en temas filosóficos, ni que “parece extraviado por entre los conceptos” (p. 39). Lorenz conoce cierta filosofía a la cual critica en varias obras y también la ontología de Nicolai Hartmann, cuyas categorías del ser lo han influido, como él mismo reconoce, además realiza una defensa de la doctrina estratigráfica hartmanniana por la concordancia de sus apreciaciones ontológicas con las ideas de los científicos filogenéticos, y lo considera “gran filósofo” y “filósofo auténtico” (Lorenz, 1980, pp. 65-71). Es decir, Lorenz es filosóficamente selectivo, no ingenuo.

7. Evitamos llamarle “patológica”, porque en nuestra cultura este término alude a enfermedad y no lo entendemos en ese sentido. Reconocer esa afección logopática nos permite distanciarnos de perspectivas que aún mantienen la dicotomía razón-emoción, donde lo emocional es minusvalorado, en contraposición con la racionalidad exaltada.

8. La cursiva es del autor.

9. Husserl (1988) se dedica a una mostración de “cómo el *alter ego*, por cuanto se da en la experiencia, se manifiesta y se verifica en el ego” (p. 15) para lo cual emplea el término alemán *Einführung* (cuya traducción es intrafección, empatía, endopatía) y considera que no se puede exponer el sentido “otro que existe”, sin consultar la propia esfera fenomenológica, donde emerge el problema de los otros como tema de una experiencia trascendental de la experiencia del otro, de la endopatía (p. 16).

10. Antes Popper había afirmado que sólo existen dos “tipos de aprendizaje completamente distintos”: la aventura de aprender cosas nuevas, el aprendizaje del investigador mediante ensayo/error y el aprendizaje memorístico o por repetición que no conduce a nada nuevo. Candelero (2012b) destaca la “indetención” y la “impermeabilidad” del filósofo ante las apreciaciones del biólogo (p. 36) pero observamos que en este pasaje la impermeabilidad de Popper se torna porosa, se descuida en su ataque a la inducción y le cede espacio a Lorenz, quien además pone freno a su indetención.

11. La cursiva es del autor.

12. Estas “patologías” son la sobrepoblación, la devastación del espacio vital, la decadencia genética, la competencia entre humanos, la atrofia de los sentimientos y afectos y el quebrantamiento de la tradición.

Bibliografía

BREITHAUPT, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.

CANDELERO, N. (2012a). *Experiencia científica y experiencia religiosa. Posibilidades e imposibilidades de una descripción filosófica*. Tesis doctoral. Biblioteca Central, Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

CANDELERO, N. (2012b). “Por entre Popper y Lorenz. Acerca del saber y el

aprendizaje”, En “Ciencia, Arte y Religión. Observaciones filosóficas 3”, Ciudad Gótica, Rosario.

CARNAP, R. (1990). Pseudoproblemas en la filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo. México: UNAM.

DELEUZE G. Y GUATTARI, F. (2009). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

HUSSERL, E. (1988). Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascendental. México: UNAM.

INNERARITY, D. (2008). Ética de la hospitalidad. Barcelona: Península.

LORENZ, K. (1971). Evolución y modificación de la conducta. México: Siglo XXI.

LORENZ, K. (1975). Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada. Barcelona: Plaza & Janés.

LORENZ, K. (1980). La otra cara del espejo. Barcelona: Plaza & Janés.

LORENZ, K. (1999). Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros. Barcelona: Tusquets.

MORIN, E. (2008). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Barcelona: Kairós.

POPPER, K. Y LORENZ, K. (2000). El porvenir está abierto. Barcelona: Tusquets.

La escritura como constitutiva de un proceso de investigación-formación docente: la experiencia del PIBID/Educación Infantil de la UNIRIO

Carmen Sanches Sampaio¹ | Tiago Ribeiro² | José Ricardo Santiago³

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la cuestión de la formación docente y de la potencialidad de la escritura en este proceso. Apuesta en una idea de formación de profesores como un *continuum* en el cual el docente también es comprendido como sujeto productor de conocimiento y saber pedagógico. Así, tejiendo una crítica a las ideas de “capacitación” y / o “actualización”, el artículo sostiene el proceso formativo como una posibilidad de transformación en el encuentro con el otro. Para ello, el texto comparte la experiencia vivida en un proyecto de enseñanza / investigación / formación articulado a un programa nacional de incentivo a la formación docente en Brasil: el PIBID (Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia). Se trata del PIBID en Educación Infantil de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro, en el cual nos hemos desafiado a vivir y practicar la formación

Summary

The present work aims to reflect on the question of teacher training and the potential of writing in this process. It bets on an idea of teacher training as a *continuum* in which the teacher is also understood as a producer of pedagogical knowledge. Thus, weaving a critique of the ideas of a merely technical training, the article sustains the formative process as a possibility of transformation in the encounter with others. To this end, the text shares the experience of a teaching/research/training project linked to a national program to encourage teacher education in Brazil: the PIBID (Institutional Program of Scholarships for Teaching Incentive). It is the Federal University of the State of Rio de Janeiro's Childhood Education PIBID, in which we have challenged ourselves to live and practice teacher training as a meeting between subjects in which we can write, read, think, share and, perhaps, transforming ourselves with others.

como un encuentro entre sujetos en el que podemos escribir, leer, pensar, compartir y, tal vez, transformarnos con el otro.

Palabras clave: Escritura; formación docente; PIBID; encuentro con el otro.

Key Words: Writing; teacher training; PIBID; encounter with others.

Fecha de Recepción: 30/09/2017
Primera Evaluación: 04/11/2017
Segunda Evaluación: 28/11/2017
Fecha de Aceptación: 10/12/2017

Introducción

Empezamos este texto con la pregunta que resona allí donde grita el deseo de democracia: ¿Dónde está Santiago Maldonado? Así, escribimos este texto también como un acto de resistencia a que el mundo siga siendo eso en que a veces parece haberse convertido; un texto que es también un deseo de que el mundo pueda ser algo allá de un deseo de homogeneidad, de normatividad, de control de los cuerpos y de las gentes – incluso en la formación docente y en la investigación educativa. Como educadores que somos, de la universidad y de la escuela primaria y secundaria, ponemos en cuestión la lógica iluminista que la gran mayoría de las políticas y acciones de formación docente concluyen, pautada en ideas como “capacitación” y “actualización”. De un modo general, se trata de políticas pensadas para los profesores (Sampaio; Ribeiro; Morais, 2014) gestionadas en las secretarías de educación o en las salas de negociación de grandes organizaciones no gubernamentales o de grandes grupos empresariales, pero que siempre, o casi siempre, ignoran saberes y haceres docentes y el cotidiano escolar, tan ricos en su pluralidad y complejidad.

En Brasil, las problemáticas referentes a la formación de maestros en un país de dimensión continental y la lucha de educadores y de profesionales de la educación, vinculados a universidades, escuelas y espacios de educación no formal, llevaron a la implementación de una política pública, durante la gestión

del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que buscaba aproximar los maestros en formación al cotidiano escolar, apostando en la articulación entre práctica y teoría como nutriente de la formación docente: el Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia (PIBID).

El PIBID, en calidad de política pública nacional brasileña, invierte en la formación continua de futuros docentes *desde y con* la escuela. Podemos afirmar que el Programa significó un marco en las políticas instituidas de formación al desplazar su foco: de la **capacitación pensada para la escuela** para el énfasis y la apuesta en la importancia de una **formación vivida con la escuela**. Esta política se materializó a través del trabajo conjunto del Ministerio de la Educación, por medio de la Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), con universidades públicas brasileñas.

En este texto, nos dedicamos a pensar esta política, especialmente desde la experiencia vivida en el meollo del Proyecto del PIBID/ Universidad Federal del Estado del Rio de Janeiro (UNIRIO)⁴ –y, más específicamente, desde las actividades que se relacionan con el subproyecto Pedagogía/Educación Infantil, en el cual asignamos la escritura y la investigación como constitutivas de la formación docente. Apostamos en la documentación y en la reflexión de experiencias pedagógicas como potencialidad para el proceso de (trans) formarse con el otro.

Formación docente: de las políticas para la escuela a la experiencia con la escuela

Desde hace muchos años investigamos y experimentamos el cotidiano escolar, sea por medio de nuestras acciones investigativas sea como docentes. En este trayecto, aprendemos a comprenderlo como *locus* privilegiado de la producción de saberes y conocimientos, como un *espacio-tiempo* donde la práctica interpela a la teoría, y que, en la tensión entre ambas, señala sentidos otros sobre la experiencia educativa.

Sin embargo, a pesar de toda la riqueza que diariamente viven y tejen en el suelo de la escuela docentes y estudiantes, a pesar de las condiciones muchas veces precarias y desfavorables a la creación, a la invención y a un trabajo que afronte el pensamiento y no lo abrigue en los dominios del “así mismo”, las voces que componen la cotidianeidad de la escuela son poco escuchadas en las negociaciones para la toma de decisiones sobre políticas y acciones que directamente las afectan (Suárez, 2011).

De este modo, parece como si pusiesen la escuela en el lugar del *no*, de la falta, de la incapacidad de pensar y de proponer soluciones para problemas enfrentados en su día a día, como si fuera la escuela solamente un lugar de reproducción y de aplicación de lo que es pensado y producido por otros. Esta subvaloración de la escuela en cuanto institución productora de conocimientos y saberes encuentra ilustración en la

gran mayoría de políticas públicas y de acciones de formación que, de manera general, son pensadas desde arriba, sin llevar en cuenta lo que piensan y desean aquellos que viven y practican la escuela, lo que contribuye para que ella sea, mayoritariamente, lo que viene siendo. Además, tal comprensión también se refleja en la imposición de políticas exteriores que desconocen y/o ignoran demandas regionales, singularidades locales, necesidades institucionales y experiencias impares, forzando evaluaciones externas, bases curriculares comunes, todas ellas pensadas universalmente, como si la homogeneidad fuese una realidad, y no una aspiración fallida.

Es importante destacar que esto no ocurre sin razón; el hecho es deudor de una política de pensamiento y de conocimiento en que prima la técnica sobre el pensar. Se busca, así, la instrumentalización docente y la consecutiva aplicación de las técnicas, de los conocimientos y herramientas “adquiridos”. Una *racionalidad técnica* (Schön, 1992) que vacía el proceso pedagógico de su carácter creativo y creador, y apuesta en la idea behaviorista del estímulo-respuesta, o sea: ¡que es posible aprender y aplicar! El docente, entonces, es un aplicador, y los estudiantes, por su parte, son receptáculos vacíos que necesitan ser “rellenados”. Así, se desprofesionaliza el profesor en cuanto pensador, y se niega la capacidad reflexiva y productora de los estudiantes. Como señala Suárez:

(...) es fundamentalmente un problema de política de conocimiento o de “epistemología política”, una cuestión que tiene que ver con la generación de jerarquías para la producción del saber pedagógico, con la distribución de los sujetos vinculados con ese saber en relaciones de poder y subordinación, y con la generación de marcos de legitimidad para esas jerarquías y las posiciones que ocupan en ellas los diferentes sujetos del campo pedagógico. (2011: 127)

Una política de conocimiento que busca, como decimos, subalternar y colonizar al profesor, y también al futuro profesor, una vez que éste necesita, primordialmente, cursar las asignaturas de fundamentos, esencialmente teóricas, para sólo entonces “aplicar” los conocimientos “adquiridos” en pasantías profesionales y asignaturas prácticas. Ahora bien, ¿a quién interesa la subo la desvaloración de la escuela? ¿Y qué le acompaña, justificada por el discurso mismo de la (in)eficiencia? ¿La pauperización de la escuela? ¿La falta de condiciones de trabajo? ¿El corte de salarios y de derechos sociales y laborales? ¿La casi ausencia de inversión en formación bajo una perspectiva de colaboración y de compartir con la escuela?

La lucha de los sindicatos docentes y las huelgas y movimientos de profesores, de todos los niveles de enseñanza en todo Brasil, así como la presión de

entidades e instituciones relacionadas a la Educación, como la Anped (Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación⁶), no sólo desnudaron esa política como contribuyeron para una tentativa de redefinición de la formación de profesores en Brasil, de modo que la escuela pudiese ubicarse en el centro de las discusiones y participar en ellas. Así, todavía durante el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como ya destacamos, el Ministerio de la Educación (MEC) presentó una iniciativa –el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia/PIBID– que posibilita pensar y vivir la formación de maestros desde otro lugar.

Pibid: sentidos de una formación docente que se constituye desde otro lugar

Creado en 2007 como parte de las muchas acciones relacionadas al Plan Nacional de Educación, el PIBID fue implementado por la Coordinadora de Aperfeiçoamento Profissional de Ensino Superior – CAPES, con la finalidad de perfeccionar y valorar la formación de maestros. Este movimiento se dio, en un primer momento, junto con las carreras de las llamadas ciencias exactas y de la naturaleza, con el objetivo de atender a las necesidades de las áreas de Biología, Física, Matemáticas y Química (históricamente reconocidas por la carencia de profesionales para actuar en estas respectivas áreas), orientándose, pues, a las cuestiones relacionadas a

la Educación Secundaria. No obstante, en 2010, a través del Decreto nº 7.219, de junio de ese año, el Programa expandió las posibilidades de desarrollo de acciones a las demás áreas del conocimiento y a los niveles infantil y primario de Educación.

En un potente movimiento de aproximación entre Escuela Básica y Educación Superior, los objetivos del Programa se pautan en principios bastante distintos de aquellos que se observaban en las políticas de formación presentadas hasta el momento. Destacamos:

- I - Incentivar la formación de docentes en nivel superior para la educación infantil, primaria y secundaria;
- II - Contribuir para la valoración del magisterio;
- III - Elevar la calidad de la formación inicial en las carreras de formación de maestros, promoviendo la integración entre educación superior y educación básica;
- IV - Inserir los alumnos de las carreras docentes en el cotidiano de escuelas de la red pública de educación, proporcionándoles oportunidades de creación y de participación en experiencias metodológicas, tecnológicas y prácticas docentes de carácter innovador e interdisciplinar que busquen la superación de problemas identificados en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- V - Incentivar las escuelas públicas de educación básica, movilizandolos

maestros en cuanto co-formadores de los futuros docentes, y convertirlas en protagonistas en los procesos de formación inicial para el magisterio;

- VI - Contribuir para la articulación entre teoría y práctica necesaria a la formación de los docentes, elevando la calidad de las acciones académicas en las carreras de formación de maestros.

Lo que se percibe es que, desde su marco documental inicial, el PIBID ya señalaba la oportunidad de pensar la formación docente desde otras bases, en una relación con la educación que no se constituyese alrededor de los pares ciencia/técnica o teoría/práctica (Larrosa, 2002). Para cada Proyecto Institucional de Iniciación a la Docencia, sometido y aprobado por la CAPES, una determinada cuota de becas, con cinco modalidades, pasa a ser garantizada para la realización de las propuestas, contemplando a profesores de la universidad, de la escuela y, sobre todo, a los estudiantes en formación.

Fueran concedidas casi 100.000 becas para el incentivo a la formación docente en el marco de ese programa, pero nos interesan menos los números que las relaciones. Las estimativas y cifras oficiales no dan cuenta de lo que se teje en el *espacio-tiempo* de la formación en la escuela, con la escuela, entre maestros, profesores en formación y niños. Lo minúsculo, lo menudo, pasa desapercibido por la mirada que cuantifica. Se pierden los

gestos, lo que pulsa en la distancia que separa y aproxima las personas, los encuentros, las palabras, miradas y silencios compartidos y/o ofrecidos... se pierden las existencias singulares en los promedios aritméticos. Por ello, en este texto no queremos mirar hacia ellos, para los porcentajes o cuadros. Nos mueve lo pequeño, pero potente, que se teje y entreteje en la experiencia irrepetible del PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO.

La experiencia del PIBID/UNIRIO

De ocho subproyectos coordinados por la Universidad Federal del Estado del Rio de Janeiro⁶ –UNIRIO, vamos a volcar nuestra atención hacia las acciones desarrolladas por el subproyecto Pedagogía/Educación Infantil, puesto que este *espacio-tiempo* de formación es una de las posibilidades que percibimos de habitar la escuela desde otro lugar.

El campo donde se desarrollan las actividades de ese subproyecto es el Instituto Superior de Educación del Rio de Janeiro –ISERJ, una importante escuela en el escenario educacional del estado y del país desde finales del siglo XIX. Las actividades del subproyecto se desarrollan en este espacio desde 2014, y tienen como principios teóricos, epistémicos, políticos y metodológicos la investigación narrativa y la experiencia. Sin embargo, ¿qué significa partir de estos principios para pensar la formación docente? Podemos atribuir diversos sentidos para esta pregunta, mas queríamos atenernos a la idea de

desplazamiento.

En el subproyecto de Educación Infantil, nos dedicamos al par experiencia y sentido, comprendiendo teoría y práctica como dimensiones indisociables de la experiencia, una vez que pensamos y vivimos el mundo a partir de los ecos, de las palabras, silencios y herencias que recibimos, y que, paradójicamente, ofrecemos al otro. En otras palabras: vivimos –o no– la experiencia atribuyéndole los sentidos y sinsentidos que nuestros mapas cognitivos, afectivos y relacionales posibilitan. O tal vez no sea nada de eso; tal vez la experiencia se dé justamente en el punto en que nuestros mapas cognitivos, afectivos y relacionales no alcanzan ni pueden alcanzar al acontecimiento, porque éste es suspensión del tiempo y de la lógica lineal, provocación a una otra manera de estar en el tiempo y de percibir lo pequeño, lo que todos los días pasa delante de nuestros ojos, a veces de manera imperceptible.

Invertir en esta relación epistemológica de hacerse docente significa interrogar un cierto modelo de formación de maestros prescrito, circunscrito al encarcelamiento de las certezas de un currículum –aquí comprendido como camino, volviendo a su origen etimológico– previsible. Creemos en la *formación docente en cuanto que experiencia*, desde caminos abiertos hacia muchas posibilidades que se constituyen al vivir el cotidiano escolar a cada día. Creemos, pues, en acciones de formación docente compartidas que den lugar a, como destaca Walter Kohan, *poner en cuestión lo que pensamos y lo*

que somos para poder pensar y ser de otra manera (Kohan, 2013: 166).

Juliane, una estudiante de Pedagogía vinculada al PIBID de Educación Infantil, en su tesis de grado nos dice:

Investigamos aquello que nos pasa investigando nuestro propio proceso formativo a través de narrativas orales, escritas y de imágenes. Estar atentas al acontecimiento, abiertas a la escucha, sensibles para mirar, estar de acuerdo, no estar de acuerdo, aprender y enseñar, nos posibilita vivir la investigación y la formación con los niños y con las maestras. De ese modo, es la experiencia quien nutre nuestro proceso de formación (Lira, 2017:17).

Juliane, allende sintetizar bajo qué perspectivas vivimos ese proceso de formación, señala algunos desplazamientos vividos en este camino de llegar a ser maestra. Desplazarse de la posición de alguien que sabe, y que por eso piensa que solamente enseña, para la posición de alguien que puede estar de acuerdo o no, que puede *aprender-enseñar* mientras enseña. Lo aprendido con Paulo Freire se vuelve presente: *quien enseña aprende mientras enseña, y quien aprende enseña mientras aprende* (Freire, 1997: 25).

Allende la comprensión de lo vivido en aula, la apuesta por una actitud de *atención al presente* (Larrosa, 2008) pasó a ser importante para nosotros en

las acciones y procesos de formación docente. Más que la imagen del profesor como productor de conocimiento, lo que puede potencializarse en esta perspectiva es la imagen de un profesor abierto a lo que da a pensar, expuesto a lo que no se conoce todavía, a lo que se presenta en las relaciones pedagógicas vividas con los niños, entre los niños, entre adultos y niños, entre adultos y adultos, y, sobretodo, expuesto al aprendizaje que puede potencializarse en éste y con este proceso: la comprensión de la docencia como un ejercicio de sensibilidad que, al vivir el acto educativo bajo el binomio experiencia/sentido, se abre a la circularidad *práctica-teoría-práctica*.

Práctica que muchas veces interroga nuestras certezas; cuestiona y confirma teorías; nos provoca y exige la elaboración de preguntas que nos permitan seguir pensando desde la propia práctica cotidiana y desde la *conversación* entre práctica y teoría. Una conversación que nos posibilite narrar lo vivido, los sentidos y los no-sentidos de las lecturas realizadas. *Una narrativa que se pregunta por lo sucedido, interrogándose ante lo otro, ante sí en relación a eso otro* (Contreras Domingo, 2016).

Escritura y potencia: de las relaciones con los tiempos y otros modos de ser...

De manera más o menos frecuente, de modos estilísticos tan diversos cuanto el número de participantes de este subproyecto, la escritura gana en

nuestras acciones una importancia central, pues es con ella que desafiamos la cronología y retornamos a situaciones vividas para, desde ahí, ampliar la durabilidad del tiempo y los sentidos de lo que nos ha pasado. El retorno al registro de lo que se vivió vuelve posible ampliar las ideas y reflexiones que, en el calor de los acontecimientos que atraviesan el cotidiano escolar, intentamos capturar en las palabras que lanzamos sobre las hojas de nuestros cuadernos, en la pantalla de nuestras computadoras y celulares. En una de nuestras Ruedas de Conversación sobre nuestros cuadernos de campo y nuestras escrituras, nos decimos:

- *Escucho alguna cosa de los niños y ya apunto en el celular y paso al cuaderno después... Me gusta grabar también.* (Priscila, estudiante del PIBID).
- *Voy tomando notas e intento apuntar, siempre que posible, las charlas de los niños. Y registrar en fotos también.* (Juliane, estudiante del PIBID).
- *Tengo un cuaderno propio para el Pibid. Intento escribir cada semana. Las rutinas vividas en la escuela son las mismas, ¡pero lo vivido no lo es! Anoto en el celular las charlas de los niños. Saco fotos también. No consigo escribir en notas. ¡No consigo!* (Beatriz, estudiante del PIBID).
- *Saco muchas fotos. Paso todo en limpio. Este pasar en limpio me hace reflexionar y pensar sobre*

lo vivido. Tomo notas. Pasar en limpio y mirar las fotos me ayudan. (Bianca, estudiante del PIBID).

Modos distintos y semejantes de registrar, inexactamente iguales. Soportes distintos y también iguales para registrar lo vivido por cada uno de nosotros y por todos nosotros desde aquello que nos sucede, que nos acontece, que nos provoca a pensar. *Registro-datos* –apuntes más cortos y más largos, notas, fotografías– de una investigación narrativa de formación que nos cuenta y a veces sólo señala o indicia situaciones compartidas cotidianamente con los niños y niñas y maestras en aula, en diferentes espacios y tiempos de la escuela, de esta escuela. Nos interesa a nosotros el sentido vivido y no la clasificación y categorización de los registros como “datos de una investigación”. Quién sabe, el acto de registrar, más que los registros mismos, posibilite una *mirada atenta* que, como nos dice Fabiana Olarieta (2016), “abre la ocasión para el sentido, pues el sentido no está en el mundo”. Quién sabe, el acto de registrar como un ejercicio cotidiano pueda aproximarnos de una *distancia poética*. Es el autor Fernando Bárcena quien destaca:

La llamo “poética” porque la derivo de la antigua palabra griega *poiesis*, que aunque técnicamente designa el tipo de actividad que se mide por sus resultados, originalmente significaba otra cosa: al arte de hacer visible algo, el trabajo –propio del artista o del poeta–, de un hacer que

crea algo, mostrarlo. *Producción de la presencia*. Así, cuando nos queremos hacer presentes en algo, ante alguien, o ante nosotros mismos, nos convertimos en artistas, en creadores, en poetas. Hay actividades, como la de enseñar, que tienen que ver con eso: enseñar es producirse a sí mismo en lo que se hace, como el pintor que hace su cuadro, el músico en su partitura, el escultor en su escultura (Bárcena, 2012: 50).

Una *distancia poética* reclama la *producción de la presencia*. Reclama que estemos atentos a aquello que el pensar nos provoca. Registrar puede provocarnos a pensar. Puede provocarnos a escribir... Posibilidades que nos alejan de las garantías y de las seguridades, inscribiéndonos, por lo tanto, en el campo de la apuesta. Un campo donde las dudas y las sorpresas están presentes. ¿Cómo prever y asegurar la ocurrencia de los aprendizajes? ¿Y los cambios? ¿Y las transformaciones? Sin embargo, podemos tal vez preguntar por las resonancias, por los sentidos producidos en las relaciones educativas, pedagógicas y de formación vividas. Preguntarnos: ¿y esto?, ¿qué sentido tiene? Para nosotros, formar e investigar, formándose e investigándose, es también, y sobretodo, “producirse a sí mismo en lo que se hace”. Y, para esto, hay que arriesgarse, exponerse, abrirse a la experiencia.

Los registros cotidianos realizados

por y en el grupo del PIBID –*registros-memorias*– posibilitan nuevas y otras escrituras –*escrituras-informes*–, que van interrogando modos aprendidos de escribir como descripción, información, explicación. Un proceso que nos tiene dado mucho que pensar acerca de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los niños y niñas, con la niñez, con los saberes, con los espacios, con los tiempos, con los procesos de formación compartidos. ¿Pues cómo escribir desde un vivido que nos pregunta? ¿Desde la propia experiencia?

En el ejercicio de escribir, la (re) escritura de los informes semestrales va siendo tejida desde los *registros-memorias*: una pregunta como que perdida en el medio de la hoja; lo que dijo un niño y/o la maestra; notas aparentemente desarticuladas; una situación vivida y registrada con detalles; el dibujo y/o la escritura de un niño en nuestros cuadernos de campo (ellos, los niños y niñas, con frecuencia nos piden los cuadernos que circulan entre ellos); una escritura realizada rápidamente y casi incomprensible; fotografías del día-a-día en la escuela. *Registros-memorias* que, en el movimiento de escribir, activan recuerdos, olores, sonidos, encuentros, descubrimientos vividos, aprendizajes, desafíos enfrentados. Y el propio movimiento de escribir nos invita a *ensayar otros modos de decir y de pensar*, pues *escribir es una de las formas en la que a veces se da el pensamiento* (Larrosa, 2009: 195).

Las *escrituras-informes* y las *escrituras-monografías*⁷ de algunas

estudiantes hablan de ese proceso de formación-investigación:

(...) Por eso también la importancia del cuaderno de campo. Es en él que registro lo vivido con los niños, sus charlas, actitudes, las prácticas realizadas, gestos mínimos que dicen mucho sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyen para mi formación, no sólo en cuanto maestra, sino personal. Es a él también que retorno para buscar esas vivencias y recordarlas para el proceso de escritura, lo que constituye una posibilidad de reflexión y de aprendizaje con la propia práctica. (Ana Clara, estudiante del PIBID, texto de la monografía en producción, 2017).

Comparar mi primer informe con el actual es sorprendente, primeramente por su tamaño, percibir mi desarrollo en la escritura también es algo que el PIBID me permitió. El curso de humanidades nos hace leer y escribir mucho, pero uno de los más grandes problemas que tenemos es la falta de retorno sobre nuestra escritura y la orientación es muy importante para que tengamos conciencia de los aspectos que debemos mejorar; la cuestión de la nota también es algo que estorba, infelizmente todavía sobrevaloramos esto y nos olvidamos de la importancia de la calidad de nuestra formación, nuestra escritura en el informe no

sufre la presión de un juzgamiento, ella es más una orientación. Aprendí que sólo voy a mejorar mi escritura en el ejercicio del escribir. (Bianca, estudiante del PIBID, Informe, diciembre, 2016).

Las escrituras nos invitan. Son narrativas que (...) hacen del propio escribir un ejercicio también vivo de significación, de pensamiento que acompaña a la experiencia, preguntándose por lo que ésta tiene por comunicar (Contreras Domingo, 2010: 250). Y porque absorbida por el pensamiento que acompaña a la experiencia, la escritura se direcciona a un otro, a lo otro. Escribimos, en el Pibid, porque escribir es un modo de pensar y de pensarse, mas también de darse a leer, de ponerse desnudo. Y solamente nos desnudamos en relación a nuestras ideas y creencias, a nuestras utopías y acciones frente a nuestros pares. Escribir y pensar son acciones formativas que se tejen entre amigos, con amigos. La amistad como ejercicio de llegar a ser otro en el encuentro con el otro.

Este modo de relacionarse con la escritura, de inscribirse en la escritura, es una apuesta importante en los movimientos del hacerse docente. Desconfiamos que este movimiento se dé justamente porque, al escribir, al establecer esta relación con el escribir, se va volviendo posible compartir un poco del impacto que lo vivido nos ha ocasionado. Es en la experiencia de sumergirse en el flujo de un tiempo que se abre con las incertezas de una escritura, sin saber qué rumbos ésta puede tomar al escribirse

sobre lo experimentado, que vamos percibiendo los desplazamientos. Una escritura que es potencia. Una escritura que no es descripción: es narrativa. Una *escritura-investigación* que no limita el ser maestro a la certeza de la técnica, sino que nos mueve por las incertezas y sorpresas de un camino infantil, siempre infantil, que nos lleva a ser maestros en las bellezas de lo imprevisible.

Escribimos para decir de lo que vivimos, pero también para decir cómo lo vivido repercute en nosotros. Escribimos para hacer sonar nuestras palabras, temblar nuestros silencios. Y preferimos el silencio al acto de silenciar. El silencio es también resultado del asombro, única respuesta posible frente a la experiencia que nos sacude, nos zarandea, nos saca del lugar. Silenciar, en contrapartida, es guardar la voz propia, esconderla.

En el PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO experimentamos la escritura de lo que nos pasa como una posibilidad de –al revivir, recordar y documentar lo que vivimos, al documentar las menudencias desechadas del cotidiano– poder encontrar a nosotros, charlar, intercambiar impresiones, puntos de vista, ideas, saberes y no saberes. ¡La escritura como un dispositivo formativo que vuelve posible el desplazamiento en el proceso de llegar a ser profesor **con** el otro! ¡Y vivimos esto porque una política nacional, iniciada por un gobierno de un presidente sindicalista, considerado por muchos un analfabeto, nos ha ofrecido horizontes de posibilidades para llegar a ser profesores otros, con otros profesores y/o futuros profesores,

docentes en formación! Tal hizo posible otra relación con el conocimiento, con la escritura y con la investigación, pensadas como dimensiones de un mismo proceso: llegar a ser un sujeto autor en el mundo, con el mundo y con los otros...

Actualmente, tal política de formación está siendo amenazada; no es cierta su continuidad, tampoco la mantención de su proyecto inicial. El golpe de Estado brasileño de 2016 no sólo ha depuesto la presidenta electa, ¡como ha derrocado un proyecto de gobierno y de país elegido por más de 50 millones de votos! Y juntamente con este proyecto, una política educacional, social y económica. En las actuales proposiciones del gobierno ilegítimo de Michel Temer, representante del ideario de la derecha brasileña, la docencia es presentada como una actividad menor, lo que culmina en el absurdo de la revisión de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que admitiría ahora que personas sin formación específica ni pedagógica, portadoras tan sólo de un no explicado “notorio saber”, puedan dar clases. En la televisión, un conocido presentador hace publicidad de un curso de complementación pedagógica, acentuando la posibilidad de “dar clases” como una actividad de complementación de renta.

Sí, el golpe de 2016 hizo del Brasil de 2017 un país cuyos rumbos de la educación, pero también de la democracia y de la nación, son inciertos. Asistimos estupefactos, exasperados, a un proyecto de gobierno en cuyo núcleo está el desmantelamiento de lo público

y la imposición de lo privado. Llegamos al absurdo de ver el abandono de hospitales; universidades y escuelas sin inversión; el sueldo de funcionarios atrasado más de tres meses. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Las esperanzas revividas por un gobierno de izquierda, que luego se volvería de centroizquierda, se desbarolaron con la velocidad de una llama que quema la hierba seca. Sus combustibles fueron un legislativo orientado hacia el mercado y hacia los intereses de las grandes empresas y bancos; una judicatura omisa; una prensa vendida, tendenciosa y que muchas veces falta a la verdad; y una clase media rabiosa por ver sus privilegios de antaño siendo divididos con una franja poblacional históricamente privada de toda suerte de servicios públicos y de derechos.

Los números no cuentan nada de eso. Ellos no dan cuenta de que es el deseo de potencia que nos hace seguir adelante. Ellos no hablan sobre la fuerza, la potencialidad del encuentro, de los cambios, de lo que se comparte, de las ruedas de conversación... Los números no saben ni pueden hacer saber que es en la clandestinidad de las relaciones, en el silencio de los días que se suceden casi imperceptibles con su algarabía muda, en las repeticiones jamás idénticas, que nos hacemos y nos fortalecemos. No, nada dicen los números sobre por qué escribimos: escribimos porque las palabras no caben en nosotros, porque escribir es una forma de continuar el mundo, porque escribir es también un grito, una

protesta, una manera de estar presente en el mundo, en este mundo donde vivimos, a pesar de los absurdos, de la injusticia, ¡de las dictaduras disfrazadas de democracia! Escribimos porque la escritura es una posibilidad de encontrar a nosotros mismos –y de perdersnos. Nos perdemos como quien transita por callejones que apuntan siempre hacia el horizonte: esta línea que nos impulsa y hace seguir. ¡Sí, seguimos! Seguimos porque estar con el otro, pensar con el otro, estremece en nosotros nuestras fuerzas más improbables. Y entonces podemos pensar entre amigos, con amigos –a pesar de los sueldos atrasados, a pesar de la falta de comida para los niños en la escuela, a pesar de la falta de limpieza en la escuela, que ocurren porque el gobierno del estado no paga los salarios de las personas responsables por este servicio ni envía productos de limpieza para la escuela.

Ahora bien, tenemos muchos motivos para no estudiar, no escribir, no seguir la investigación, pero tenemos también una razón muy fuerte para hacerlo: quien bucea en las aguas de la experiencia, quien se deja absorber por la fuerza que el pensar compartido provoca, hace del escribir, del hablar y del investigar una forma de vida. Y, como nos provoca a pensar Walter Kohan (2016), en el PIBID/ Educación Infantil de la UNIRIO, buscamos escribir, investigar y pensar *frente al mundo*, ¡en él, con él, desde él! De nada sirven la formación, la investigación y la escritura sino para dar a nosotros la oportunidad de ser otros.

Notas

1. Posdoctora en Educación/ Universidad de Buenos Aires. Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordinadora de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiências (Red Formad). Líder del Equipo de Investigación Prácticas Educativas y Formación del Profesorado (GPPF). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu Dirección: Avenida Pasteur, 458 - Urca Prédio do CCH – Térreo 22290-240 , Rio de Janeiro – RJ, Brasil Teléfono: 5521 2542-2281 carmensanches.unirio@gmail.com

2. Profesor del Colegio de Aplicación del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil. Integrante del Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES. Estudiante del curso de doctorado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), con beca CAPES (PDSE 19/ 2016). Integrante del GPPF y de la Red Formad. Dirección: Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras Instituto Nacional de Educação de Surdos, DEBASI 22240-003, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Teléfono: 5521 2285-7546 tribeiro.ines@gmail.com

3. Profesor de la Red Pública de Educación de Duque de Caxias, RJ. Estudiante del curso de doctorado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Integrante del GPPF y de la Red Formad. Dirección: Avenida Pasteur, 458 - Urca Prédio do CCH – Térreo 22290-240 , Rio de Janeiro – RJ, Brasil Teléfono: 5521 2542-2281 pedagogo@hotmail.com

4. Acción de formación vinculada a la *Red de Formación Docente: narrativas y experiencias* (Rede Formad). Se trata de una red constituida por diferentes grupos de las regiones Sudeste, Sur, Nordeste y Norte de Brasil, a la cual nos vinculamos como docentes y estudiantes. La Rede Formad también se asocia, en carácter de colaboración, a otras redes de la Argentina, México y Colombia, formando parte, como red convocante, de los Encuentros Iberoamericanos de Redes y Colectivos Docentes que realizan investigaciones desde la escuela y en la escuela.

5. Este decreto actualiza lo que disponía el Decreto n° 6.755, de enero de 2009.

6. Convocatoria n°. 02/2014 (2014-2018) UNIRIO/CAPES: los ocho subproyectos se vinculan a las siguientes carreras: Ciencias de la Naturaleza, Filosofía, Letras, Música, Pedagogía (que cuenta con tres subproyectos: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria), allende un subproyecto de naturaleza Interdisciplinaria.

7. Cuatro estudiantes se encuentran en el proceso de escritura de sus textos monográficos con entrega prevista para diciembre de 2017. Desde 2014, cinco monografías fueron producidas por estudiantes del PIBID, todas de la carrera de Pedagogía, que eligieron como tema el proceso de formación docente experimentado en el subproyecto PIBID/Educación Infantil.

Bibliografía

BÁRCENA, F. (2012). El aprendizaje eterno – filosofía, educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: CONTRERAS, J.; PÉREZ de LARA, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

KOHAN, W. (2016). Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade... En: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (orgs.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina.

KOHAN, W.; REZOLA, R. (2013). ¿Para qué nos sirve la experiencia filosófica en la educación? En: REZOLA, R. (Ed.). Otra educación es posible. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2009). Palabras para una educación otra. En: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.). Experiencia y alteridad en educación. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

LARROSA, J. (2008). Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação. En: BORBA, S.; KOHAN, W. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LARROSA, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, jan.- abr., pp. 20-28.

LIRA, Juliane C. F. de. (mimeo). Formação Docente na circularidade *prácticateoriaprática*: experiências vividas no PIBID/UNIRIO. Monografia de Graduação. 44 f. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

OLARIETA, B. F. (2016). Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. (2014). Formação Docente Instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Aleph, v. 11, n. 22.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SUÁREZ, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO.

Los mapas temporales como recurso didáctico innovador para la enseñanza de problemas sociales relevantes que promuevan el pensamiento crítico en los alumnos

Lucrecia Álvarez¹

Resumen

Este artículo se enmarca en el CAI+D 2016: “*Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico*”, recientemente aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral.

En esta oportunidad, nos interrogamos sobre las tensiones y desafíos que atraviesan los futuros profesores de Historia, en la elaboración de mapas temporales que periodizan problemas sociales relevantes, considerados como recursos didácticos innovadores capaces de promover el pensamiento crítico en los alumnos.

Consideramos que el diseño de espacios de inteligibilidad (Aróstegui, 1995), para la enseñanza de problemas sociales, implica innovar en el tratamiento del tiempo histórico, concepto estructurante de nuestra disciplina (Benejam, 1999).

Esta contribución pretende ser también, un aporte para la formación del profesorado, dado que el conocimiento, elaboración y posterior utilización de este recurso en el aula, les proporcionará herramientas para actuar como prácticos reflexivos e intelectuales críticos (Pagés 1994, 2011 y 2012).

Summary

This article is part of the CAI+D 2016: “*Innovative Teaching Practices in Geography and History that Promote Critical Thinking*”, recently approved and funded by the *Universidad Nacional del Litoral*.

In this opportunity, we interrogate the tensions and challenges that the future teachers of History face in relation to the elaboration of temporary maps that periodize relevant social problems considered as innovative didactic resources capable of promoting critical thinking in the students.

We consider that the design of spaces of intelligibility (Aróstegui, 1995), for the teaching of social problems, implies innovating in the treatment of historical time, a structuring concept of our discipline (Benejam, 1999).

This contribution is also intended as a contribution to teacher training, since the knowledge, elaboration and subsequent use of this resource in the classroom will provide them with tools to act as critical reflective and intellectual practitioners (Pagés 1994, 2011 and 2012).

Palabras claves: pensamiento crítico; tiempo histórico; innovación; recurso didáctico; problemas sociales relevantes.

Key Words: critical thinking; historical time; innovation; didactic resource; relevant social problems.

Fecha de Recepción: 15/05/2017
Primera Evaluación: 21/06/2017
Segunda Evaluación: 18/07/2017
Fecha de Aceptación: 01/08/2017

Introducción

En esta instancia inicial del proyecto de investigación mencionado¹, los docentes-investigadores que lo integramos, nos encontramos llevando adelante las acciones iniciales, combinando dos actividades: a) la búsqueda de bibliografía específica para la ampliación del estado del arte y el marco teórico, y b) la profundización e intercambio de los conocimientos que los integrantes poseen sobre el tema.

En relación a este último punto, rastreamos antecedentes de prácticas o experiencias de enseñanza que consideramos innovadoras en el ámbito de las disciplinas sociales que enseñamos: Geografía e Historia.

En este artículo analizamos cuatro ejemplos de mapas temporales para la enseñanza de problemas sociales relevantes, realizados por futuros profesores de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, durante el cursado de la asignatura Didáctica de la Historia durante el año académico 2014.

Opción metodológica y precisiones conceptuales

La metodología empleada es cualitativa y se inscribe en la tradición interpretativa y crítica. Su finalidad es comprender los significados y las intenciones de los actores en su entorno cotidiano, explicar e introducir cambios para transformar la realidad educativa

(Taylor y Bogdan, 1996, en Alvarez-Gayou, 2003; Vasilachis de Giardino, 2006).

Estas experiencias y prácticas innovadoras, se abordarán en contexto, es decir, en determinados referentes empíricos concretos que corresponden a instituciones educativas de distintos niveles de la ciudad de Santa Fe y otras localidades cercanas.

Teniendo en cuenta las argumentaciones precedentes, estamos convencidos de que es un desafío, incorporar en la enseñanza de la Historia, los mapas temporales como recurso didáctico innovador, para abordar problemas sociales actuales.

Consideramos a esta última como estrategia que utiliza el docente para abordar el contenido, como una de las tantas posibilidades para crear situaciones en el aula a partir de las cuales los estudiantes aprendan e incluso sobrepasen las fronteras disciplinares (Prieto y Lorda, 2011).

Oller (1999); Pagès (2007) y Prieto y Lorda (2011), coinciden en señalar lo fundamental que es la enseñanza basada en problemas sociales relevantes, en cuestiones socialmente vivas, en temas de controversia social (Soley, 1996 en Oller, 1999), o temas polémicos (Stenhouse, 1987 en Oller, 1999).

A través de ella, se lograría:

- fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico: entendido como el desarrollo de capacidades de orden superior, como por ejemplo, razonar, contrastar argumentos, hipotetizar, argumentar;

- el cuestionamiento y la problematización de lo cotidiano de sus vidas, a partir de una comprensión profunda del presente, del pasado y de las proyecciones posibles hacia el futuro;
- activar el desarrollo de la imaginación y del pensamiento creativo al intentar dar respuesta a situaciones problemáticas que implican más de una solución posible;
- promover la autonomía, la pasión por el conocimiento, la formación ciudadana y el compromiso por la defensa de la democracia.

En palabras de Oller, 1999:129: *“El tratamiento de problemas sociales relevantes y controvertidos implica una formación permanente en didáctica de las ciencias sociales para que los profesores adquieran nuevas herramientas conceptuales y metodológicas para que los alumnos puedan elaborar un pensamiento propio y se sientan implicados en una forma de actuar coherente”.*

Sostenemos que innovar en las propuestas de enseñanza, diseñadas en y para los “tiempos que corren”, requiere de docentes:

- A) Prácticos reflexivos: que sean capaces de interrogarse sobre los problemas o dificultades que enfrentan en la cotidianidad de sus prácticas de enseñanza, que reflexionados puedan convertirse en oportunidades

para explicarlos desde la teoría, y luego volver a las prácticas con estrategias innovadoras (ideas expresada en Pagès 1994, 2011 y 2012);

- B) Convencidos de que la docencia es una tarea intelectual (Edelstein y Coria, 1999; Celman, 2013; Giroux, 1990), un trabajo profesional (Sanjurjo, 2005; Edelstein 2007; Pagès, 2012) y artesanal (Celman, 2013), en la que ellos son los sujetos principales para lograr que los alumnos aprendan;
- C) Actualizados en las investigaciones en el campo de la Didáctica de las disciplinas que enseñan, que actúen como fuentes para introducir nuevas prácticas en las aulas;
- D) Con una formación inicial y continuada sólidas, ambas fundamentales para planificar y llevar a las prácticas de enseñanza (Edelstein y Coria, 1999 y Edelstein, 2007), estos recursos con los estudiantes.

En relación al tiempo histórico², a partir de los aportes provenientes del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia, lo definimos como:

- concepto estructurante de la disciplina (Benejam, 1999)
- metaconcepto polisémico (Pagès 1989; Pagès y Santisteban, 1999, 2008 y 2011)
- metacategoría (Pagès 1997a;

Pagès y Santisteban, 2011)

- construcción social (Pagès y Santisteban, 1999; Santisteban 2007; Pagès 2014) y cultural (Pagès 1997a).

Al comprenderlo de esta manera, como concepto de conceptos (Santisteban 2007; Pagès y Santisteban, 2011), consideramos que el mismo incluye en su interior una multiplicidad de categorías temporales (Pagès, 1989), que serían los conceptos que lo componen.

Entre ellas destacamos las de cambio y continuidad como eje estructurador del TH, de las que se desprenden todas las demás, según expresa Santisteban (2014):

“La temporalidad humana, el cambio y la continuidad, forman el conjunto más importante de los conceptos temporales (...). La temporalidad humana es pasado, presente y futuro. Si pensamos en un reloj de arena, la que ha caído y se acumula en la base es el pasado, la que resta por caer es el futuro y, entre ellas, el paso por donde la arena cae, el espacio más estrecho del reloj de arena, es el tiempo presente. Para el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico, comprender las relaciones de continuidad entre el pasado, el presente y el futuro, es uno de los objetivos más importantes. El presente es el resultado de nuestro pasado, pero también es la consecuencia de cómo nos imaginamos el futuro.

El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que parecen sinónimos pero que en realidad los matizan o los complementan, como evolución y revolución (...). El cambio, quizá, es el concepto más importante del estudio de la historia. Marca la periodización histórica. Y a su alrededor gira la interpretación o la explicación histórica”. (Santisteban, 2014:6).

Consideramos que, la enseñanza (y el aprendizaje) del TH son fundamentales para enseñar a leer y comprender históricamente la realidad a nuestros alumnos. Para que ello pueda llevarse a cabo, es central que en las clases de Historia se incluya explícitamente el tratamiento de la temporalidad.

En la etapa previa a la enseñanza, el docente deberá realizar una reflexión epistemológica sobre la naturaleza del TH, para luego poder enseñarlo, seleccionando los contenidos históricos para determinar qué deben aprender los alumnos sobre él, recordando que ellos traen al aula una conciencia de temporalidad que han construido desde el nacimiento (e influenciada por el contexto en el que viven), que habrá que modificar, complementar y/o reconstruir (Pagès, 1997a y 2014).

Según Pagés (1989) la periodización es: *“...un elemento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades. Pero también es un elemento problemático porque el propio hecho*

de periodizar supone poner límites, buscar las fronteras de los cambios y las duraciones.” (Pagès, 1989:116).

Para el autor, la cronología, la periodización y las fechas (mediciones temporales), actuarían como soportes necesarios e imprescindibles en la enseñanza (y el aprendizaje) de la temporalidad³.

Los mapas temporales como recurso didáctico innovador

En este apartado realizamos la descripción y el análisis de los mapas temporales elaborados por los estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Litoral, realizados en el marco de la asignatura Didáctica de la Historia (año académico 2014).

A continuación, detallamos las consignas correspondientes al trabajo práctico N° 1 elaborado por la autora de este artículo, que durante ese año se desempeñaba como adscripta en investigación a la cátedra, en el que se solicita la elaboración de un mapa temporal:

- 1) Formulen de manera precisa un problema que les gustaría enseñar a sus futuros estudiantes de 5º año de nivel secundario.
- 2) Identifiquen los conceptos centrales para trabajar el problema relevante.
- 3) Confeccionen un mapa temporal a la manera de espacio de

inteligibilidad (Aróstegui, 1995) que responda al problema social relevante elegido.

- 4) Elaboren preguntas que les propondrían a sus estudiantes para trabajar el mapa temporal en asignaturas de Ciencias Sociales (Historia, Formación Ética y Ciudadana, Ciencia Política, Economía).

Los futuros profesores respondieron a las consignas de manera individual o grupal, y elaboraron mapas temporales que abordaron los siguientes problemas sociales:

- A) ¿De qué forma se construyen las cooperativas de trabajo en Santa Fe? Caso Naranpol.
- B) La inmigración de los países limítrofes y su inserción en el mercado laboral (2001-2015).
- X) “¿Quién es el dueño de la calle?” - Formas de protesta social y ocupación del espacio público en la Argentina entre 1989-2008.
- Δ) El uso político de la historia en la década kirchnerista: 2001 - ...

El grupo A, elaboró un mapa temporal cuya problemática central fue la construcción de las cooperativas de trabajo, entre los años 1989 y 2015, profundizando en el análisis a partir del caso de Naranpol, como fábrica recuperada en el contexto santafesino.

Construyeron un espacio de inteligibilidad que incluyó al caso elegido, y lo articularon con el contexto nacional a partir de dos ejes: a) político, en el

que mencionaron el menemismo (1989-1999) y el kirchnerismo (2003-2015); b) económico dentro del que utilizaron el concepto de modelo neoliberal (1989-2001), interrogándose además por la continuidad (o no) del mismo entre los años 2003 a 2015 (graficado por líneas de puntos).

Utilizaron recursos gráficos como las llaves y diferentes colores. Las flechas de distintos tamaños articulan la propuesta gráfica, siendo una de ellas el soporte de la periodización, destacándose como punto de inflexión la crisis del 2001, e incluyendo a las fechas y la cronología como andamiaje de la propuesta.

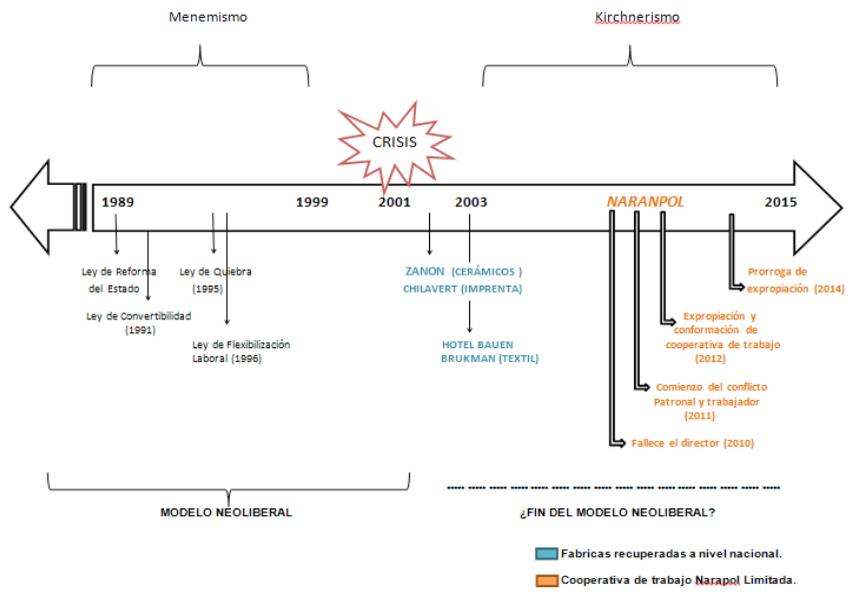
Entre los años 1989-1999 incluyeron la mención de leyes de carácter político y económico que ponen en evidencia la aplicación de un modelo neoliberal en

nuestro país, como por ejemplo la Ley de flexibilización laboral.

Introdujeron como antecedentes del caso elegido, otras fábricas recuperadas a nivel nacional entre los años 2001 a 2003, como por ejemplo Zanon.

En relación al caso Naranpol, detallaron las diversas etapas por las que fue transitando la progresiva transformación de la empresa en cooperativa de trabajo, incorporando un tratamiento de la temporalidad innovador, desde el presente al pasado (2014 a 2010).

Los conceptos centrales que los futuros profesores propusieron para trabajar el mapa temporal fueron los siguientes: fábricas recuperadas, cooperativa de trabajo, modelo neoliberal, crisis, sindicalismo, conflicto patrón – obrero



GRUPO A

(de clase), marco legal: privatizaciones, expropiaciones. Observamos como tensión y desafío, que algunos de ellos no están incorporados explícitamente al mapa temporal confeccionado, como por ejemplo el de sindicalismo o privatizaciones.

Las preguntas que elaboraron los estudiantes avanzados para trabajar con los futuros alumnos este recurso en el aula, fueron las siguientes:

- ¿Por qué el 2001 representa un punto de inflexión en la historia argentina?
- ¿Y por qué representa un punto de ruptura, para el modelo neoliberal, y un punto de partida para la conformación de las cooperativas en Argentina?
- ¿Cuáles son los principales cambios en las relaciones sociales al interior de las fábricas recuperadas que puedes identificar desde el 2001 hasta la actualidad?, ¿Cómo pensás que se estructuran las relaciones sociales al interior de una cooperativa de trabajo?
- ¿Cuáles fueron las principales causas que ocasionaron las expropiaciones de las fábricas?
- ¿En qué sentido se puede entender que los procesos de conformación de cooperativas de trabajo no están cerrados?
- ¿Qué elementos del Modelo Neoliberal consideras que aún persisten en la actualidad?
- ¿A los intereses de qué sector respondieron las leyes legisladas

con anterioridad a la crisis del 2001?

Destacamos que este grupo ha incluido el tratamiento explícito de la temporalidad en los interrogantes para los alumnos incorporando las categorías temporales de cambios y continuidades, ruptura, relación pasado, presente, futuro y actualidad.

Sin embargo, consideramos que algunas de las preguntas no podrían responderse a partir de la sola utilización del recurso didáctico por parte de los estudiantes, por ejemplo: ¿Por qué el 2001 representa un punto de inflexión en la historia argentina?

Las mismas requerirán de la explicación y el seguimiento previo y posterior del docente, para promover a partir de su resolución el pensamiento crítico y creativo.

Consideramos que estas tensiones y desafíos experimentados por los futuros profesores de Historia, en la elaboración del mapa temporal, de las preguntas, en la selección de conceptos, no expresan dificultades de carácter individual, sino por el contrario, el proceso de formación inicial que como futuros docentes están atravesando.

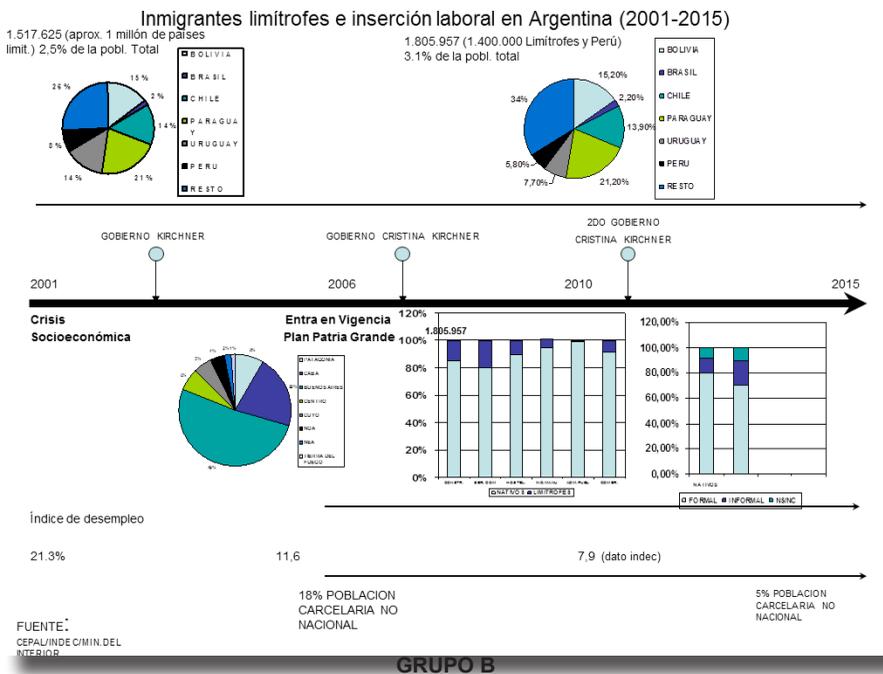
El mapa temporal B fue elaborado por un futuro profesor de manera individual, vinculando dos problemáticas: la inmigración de países limítrofes a nuestro país, y su relación con la inserción de los mismos en el mercado laboral nacional, entre los años 2001 a 2015.

Este estudiante avanzado incluyó en el trabajo práctico una fundamentación

de la relevancia de vincular ambas temáticas, para el posterior tratamiento en las clases concretas:

“La problematización de este tema está en la falsa interpretación de que los inmigrantes desplazan a los nacionales en los puestos de

trabajo, y que la desocupación en tiempos de crisis económicas radica en el aumento de la masa de inmigrantes, principalmente de países limítrofes, quienes no sólo se dedican a “robar” puestos de trabajo, sino que también son



los culpables del aumento de la criminalidad”. (p. 1).

Se construyó un espacio de inteligibilidad cuyo diseño gráfico incluyó el tratamiento de ambas problemáticas: en la parte superior del mapa temporal la inmigración de países limítrofes (por países, incluyendo a Perú, y expresadas en porcentaje en dos gráficos de torta),

y en la inferior, la inserción de los inmigrantes en el mercado laboral (utilizando un gráfico de torta y dos de barra).

Las flechas son un soporte fundamental en esta propuesta, una de ellas ubicada en la parte central del mapa temporal, actúa de divisoria de las dos problemáticas relevantes vinculadas. Sobre esta última, se incluyeron los

años: 2001 (crisis socioeconómica), 2006 (entra en vigencia el plan Patria Grande), 2010 y 2015, en relación a los gobiernos kirchneristas (destacándose el rol de la cronología como soporte de la periodización).

En la parte inferior del mapa temporal utilizando el recurso gráfico de las flechas, también se incorporó el detalle del descenso del índice de desempleo (Indec) entre los años 2001 a 2010, y de la población carcelaria no nacional entre los años 2006 y 2015, incluyendo de esta manera, la vinculación entre las problemáticas de inmigración y delito.

Entre la variedad de los recursos gráficos, además de los colores, destacamos como innovación la utilización de gráficos en el diseño del mapa temporal.

En relación a las categorías temporales y el tratamiento de la temporalidad, consideramos que el mapa temporal incluye las de cambios y continuidades; simultaneidad; pasado y presente.

Los conceptos que el futuro profesor mencionó como centrales para trabajar con sus alumnos fueron los de: identidad-alteridad, interrelación y red migratoria. En este caso, ninguno de los mismos fue incluido explícitamente en el diseño del mapa temporal, manifestándose de esta manera una tensión y desafío.

Consideramos que en esta propuesta tendrían que haberse mencionado los conceptos principales enunciados en la problemática elegida: inmigración e inserción en el mercado laboral que están incluidos en el diseño del recurso didáctico.

Estas dificultades que identificamos en relación a la coherencia entre diseño del mapa temporal y conceptos específicos para trabajar a partir del mismo, no son manifestación de dificultades individuales, sino que fueron identificadas en trabajos de investigación previos llevados adelante por la autora de este artículo (Alvarez, 2014).

Expresan además, las tensiones del proceso de formación disciplinar y didáctico, junto con la especificidad de la asignatura Didáctica de la Historia (4to año de la carrera), en la que por primera vez a lo largo de su formación de grado, los estudiantes avanzados experimentan el desafío de diseñar propuestas de enseñanza con un tratamiento explícito del TH (Alvarez, 2017).

Las preguntas que el futuro profesor elaboró para trabajar con sus futuros estudiantes fueron las siguientes:

- ¿Consideras que es significativo el aumento de la inmigración como para que tenga un impacto fuerte en el índice de desempleo?
- ¿Teniendo en cuenta lo analizado, donde radica la judicialización de los inmigrantes?, ¿Por qué?
- La aceptación y la tolerancia cultural, ¿se dan también en lo laboral y lo social?
- ¿Dónde se concentran las mayores colonias de inmigrante limítrofes?, ¿Cuáles crees que son las razones de esa concentración?
- ¿Cuáles son los sectores donde mayor inserción laboral formal tiene los inmigrantes?, ¿Cuál es el motivo?

En este caso, identificamos las mismas tensiones y desafíos que en el grupo A en relación a la posibilidad de responder a las preguntas a partir de la sola utilización del mapa temporal. Consideramos que sólo la primera y la última podrían responderse a partir del recurso gráfico, porque las demás sobrepasan ampliamente las temáticas relevantes elegidas.

Una posibilidad para promover el pensamiento crítico y creativo de los alumnos sería re-escribir las preguntas incorporando por ejemplo, los conceptos centrales que articulan la propuesta, junto con la explicación del docente, sobre todo para propiciar la interpretación de los gráficos de torta y barra.

El grupo C, relacionó dos problemáticas: la protesta social y la ocupación del espacio público en Argentina, entre los años 1989 y 2008.

Fundamentan la elección, incluyendo explícitamente el tratamiento del TH y las categorías temporales en la elaboración del trabajo práctico (negrita y subrayado en el original):

*“Nos proponemos focalizarnos en aquellas formas de protesta social que tuvieron un alcance nacional o cuya repercusión trascendió los límites locales. Procuramos atender a los **cambios y permanencias**, de las distintas expresiones de protesta que se dan en el periodo en cuestión, tomando como referencia las siguientes*

*variables: formato, demandas, actores que la llevan a cabo. Al mismo tiempo, y teniendo en cuenta **la simultaneidad** como categoría temporal, analizamos el contexto más amplio del que forman parte y que las dota de sentido. Contexto que hace referencia al tiempo de la política (Presidencias) y a las medidas económicas que se impulsan desde el Estado, como parte de la puesta en ejecución del modelo económico neoliberal. Política y economía se irán entrelazando en la explicación, aplicando el concepto de **“tiempo Diferencial”** planteado por Aróstegui”. (p. 1).*

Las futuras profesoras, destacaron gráficamente en el diseño del mapa temporal los tiempos diferenciales, a partir de la utilización de colores y flechas, que distinguen los ejes político-económico (rojo) y las formas de protesta social, entre las que eligieron para trabajar con sus alumnos: las huelgas (verde), los piquetes y asambleas (rojo oscuro) y otras como cacerolazos y marchas (amarillo).

Bajo el paraguas de la vigencia del neoliberalismo en nuestro país, en la primera flecha (de arriba hacia abajo), se incluyeron en la parte superior las presidencias (1989 a 2008), y en la inferior las leyes de carácter económico relacionadas con el modelo neoliberal.

Luego, las flechas dos, tres y cuatro, grafican las formas de protesta social que el grupo eligió visibilizar y problematizar.

Como en el caso de los dos mapas temporales analizados con anterioridad, este grupo también utilizó flechas que

enseñanza de la temporalidad y al diseño de recursos didácticos innovadores como los mapas temporales, son diversos. En este caso el grupo mantuvo durante las respuestas del trabajo práctico la coherencia entre: problema social relevante, mapa temporal, conceptos a enseñar y preguntas para los estudiantes, como detallaremos a continuación.

Las preguntas que elaboraron las futuras profesoras para el trabajo con los alumnos fueron:

Partiendo del conocimiento y apropiación de los conceptos antes mencionados:

- ¿Conocen o han participado de protestas sociales en los últimos años?
- ¿En respuesta a qué medidas económicas estallan las protestas sociales? Dar ejemplos.
- ¿Quiénes son los actores que participan en cada una de las formas de protesta social?, ¿Dónde se localizan?
- ¿Cuáles son sus reclamos o demandas?, ¿Cuál es su formato de acción?
- ¿Cuál es la respuesta adoptada por el Estado? (Represión, Judicialización del conflicto, concesión de subsidios).

Destacamos que, en la elaboración de las preguntas, las estudiantes avanzadas tomaron como punto de partida la realidad y el presente de los alumnos y sus conocimientos previos sobre la problemática elegida, manifestando una preocupación

genuina por implicar a los mismos en la construcción del conocimiento social.

Consideramos, que la última pregunta no puede ser respondida con la sola utilización del recurso didáctico y requerirá, más que las anteriores, la intervención del docente para que los estudiantes logren, a partir del análisis e interpretación del mapa temporal, desarrollar el pensamiento creativo y crítico respecto del período analizado y del presente.

El grupo D, seleccionó la problemática del uso político de la historia durante el kirchnerismo. Destacamos como innovador el tratamiento del TH que propusieron estos futuros profesores, al diseñar un espacio de inteligibilidad, partiendo desde la actualidad la "Década ganada" (2003-actualidad), hacia el pasado (1955).

Incorporaron además un interrogante respecto de si puede considerarse o no Historia reciente a los años que van desde 1955 hasta el 2001 (destacando este último año como punto de inflexión en la historia argentina), utilizando como recurso gráfico una llave de color roja que abarca la periodización propuesta de manera completa.

En consonancia con los mapas temporales de los grupos A, B y C, en este caso las flechas de colores (en líneas de punto) no sólo actúan de soporte gráfico, sino que organizan el mapa temporal. Desde el año 2003 hacia atrás, van señalando diversos años o décadas como: 2001, 1990 (Neoliberalismo Mercosur), 1976-1983 (Golpe de Estado), 1960's (Democracia Restringida. Período de turbulencia institucional) y 1955

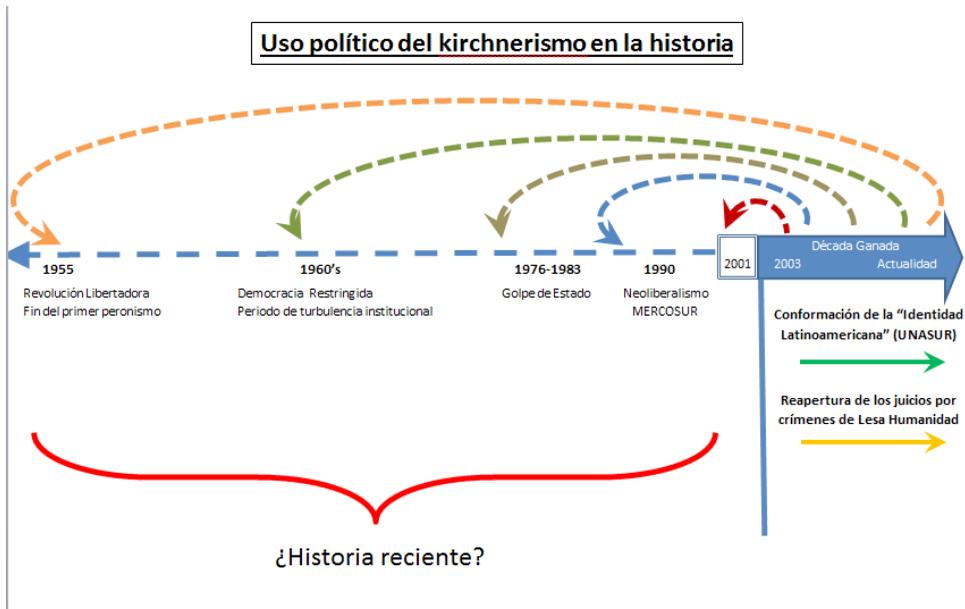
(Revolución Libertadora. Fin del primer peronismo).

Como procesos abiertos desde el año 2003, y utilizando nuevamente el recurso gráfico de las flechas de colores, incluyeron la conformación de la "Identidad Latinoamericana" (UNASUR) y la reapertura de los juicios por crímenes de Lesa Humanidad.

En relación a los conceptos a trabajar con los alumnos, los futuros profesores eligieron: tiempo histórico, memoria y crisis, tiempo construido y la preocupación

por el futuro (prospectiva), "Década ganada", "Identidad Latinoamericana" y Derechos Humanos.

Como hemos constatado en investigaciones anteriores (Alvarez, 2017), los estudiantes avanzados expresan como una dificultad general la diferenciación de los conceptos. En este caso, los relacionados con la temporalidad podrían definirse como estructurantes (Benejam, 1999), y los tres últimos como específicos (Marrou, 1975).



GRUPO D

En este caso, además, nos interrogamos sobre la conceptualización de Golpe de Estado entre los años 1976-1983, que remplazaríamos por el de Dictadura cívico-militar.

Las preguntas que elaboraron para trabajar con sus futuros alumnos fueron

las siguientes:

- Investigar si, desde la vuelta al a democracia en 1983, existió alguna propuesta desde el Estado en favor a la reivindicación a los DDHH en la Argentina.
- Al observar los acontecimientos de la

línea histórica ¿Qué elementos del pasado recupera el kirchnerismo para construir su discurso oficial?, ¿Observás algún acontecimiento o hecho que no se mencione en el discurso kirchnerista?

- ¿Por qué pensás que estudiamos una década con más de diez años?
- Historia Reciente y Futuro, ¿Se puede considerar historia a estos hechos tan recientes estudiados?, ¿Qué lugar ocupas vos en este período? ¿Cómo imaginás a futuro la historia de nuestro país?

La intervención del docente será fundamental, para que los alumnos logren responder éstos interrogantes que sobrepasan ampliamente el diseño del mapa temporal. A partir de la explicación de los procesos incluidos en el mismo y de una enseñanza centrada en aprender a leer este recurso didáctico, consideramos que los estudiantes podrán desarrollar el pensamiento crítico y creativo, incorporando además explícitamente el aprendizaje de la temporalidad y de la conciencia histórica, al ponerse en relación en el mapa temporal el pasado, el presente y el futuro.

En este caso, los estudiantes avanzados expresan una preocupación por implicar a los alumnos en la construcción del conocimiento social al interrogarlos por su lugar en el período analizado y por el futuro del país, posibilitando de esta manera por ejemplo, la elaboración de hipótesis y de imágenes sobre el porvenir.

Conclusiones... para seguir reflexionando

Luego del análisis de los mapas temporales elaborados por los futuros profesores, como recurso didáctico posible para periodizar problemas sociales relevantes, y desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los alumnos, podemos inferir las tensiones y desafíos que atraviesa el profesorado durante el proceso de formación inicial en el ámbito de la universidad pública.

Diseñar mapas temporales a partir de problemas sociales actuales, implica utilizarlos como recursos innovadores para la enseñanza (y aprendizaje) de la Historia. Su elaboración lleva aparejadas decisiones que como prácticos reflexivos e intelectuales críticos, los estudiantes avanzados debieron tomar en la etapa previa de la enseñanza para dar respuesta al trabajo práctico, entre las que destacamos:

- Definir problemas sociales que sean de relevancia no sólo para los futuros profesores, sino también que impliquen y atraviesen el contexto de los alumnos;
- Delimitar espacialmente y temporalmente el/los problemas sociales elegidos;
- Incorporar el tratamiento específico del tiempo histórico y las categorías temporales en el diseño y en la elaboración de las propuestas de enseñanza;
- Utilizar recursos gráficos capaces de dar cuenta de una temporalidad inacabada, dado que se abordan procesos sociales que están vigentes en el presente;

- Seleccionar conceptos estructurantes y específicos que actúen como articuladores del mapa temporal y para el trabajo posterior con los estudiantes;
- Elaborar preguntas para trabajar con este recurso didáctico.

Consideramos que, los cuatro mapas temporales analizados, ponen de manifiesto la relevancia que la asignatura de Didáctica de la Historia tiene en la formación del profesorado, dado que durante el cursado de la misma no sólo se enseña el metaconcepto de tiempo histórico, sino también a diseñar propuestas de enseñanza y recursos didácticos con un tratamiento específico de la temporalidad.

Simultáneamente, identificamos tensiones en la elaboración de las propuestas que comprendemos como expresión del proceso de formación por el que transita el profesorado, entre las que mencionamos:

- La incorporación de conceptos en los trabajos prácticos que no están incluidos explícitamente en el mapa temporal, o viceversa;
- Las imprecisiones entre conceptos estructurantes y conceptos específicos;
- La elaboración de las preguntas, en las que se incluyen una variedad de enunciados: los conocimientos previos de los alumnos; las problemáticas elegidas; conceptos e información histórica; opiniones personales;

hipótesis sobre el futuro, que sobrepasan ampliamente el diseño del mapa temporal;

- Errores conceptuales y de información histórica;
- Utilización de abreviaturas, que dificultarían la lectura, análisis e interpretación del mapa temporal por parte del alumnado de nivel secundario como destinatarios hipotéticos de estos recursos didácticos.

Consideramos, que una cuestión fundamental para seguir pensando, es si los problemas sociales relevantes seleccionados por los docentes en formación, lo son también para los alumnos jóvenes y adultos que transitan por nuestras aulas en la ciudad de Santa Fe.

En esta instancia inicial del proyecto de investigación CAI+D 2016, re-visitar prácticas y experiencias de enseñanza que los docentes-investigadores de ciencias sociales que lo integramos consideramos innovadoras, constituye un insumo necesario como punto de partida para reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y sobre las de otros.

Este proceso reflexivo posibilitará el volver a leer, analizar e incorporar bibliografía específica, para profundizar el estado del arte, los conceptos centrales que articulan el proyecto, con la finalidad de propiciar la vinculación dialéctica entre teoría y práctica como una relación realmente efectiva.

Notas

1 Magíster en Didácticas Específicas (FHUC-UNL) y Profesora de Historia (FHUC-UNL). Miembro de APEHUN (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) e integrante del CECIL (Centro de Estudios Sociales Interdisciplinarios del Litoral). Dirección postal: Martín Zapata 1745, Santa Fe, Argentina. C. P. 3000. Teléfono: (0342) 155-125567. lucreciamilagros@gmail.com

2 Director: Esp. Lossio, Oscar José María. Co-directora: Dra. Coudannes Aguirre, Mariela. Iniciado en el mes de mayo de 2017, el mismo prevé 3 años de duración.

Este nuevo proyecto de investigación, continúa la trayectoria de dos anteriores: CAI+D 2009: *“Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior”* (Directora: Dra. Gracia Clérico. Co-director: Esp. Lossio, Oscar José María), y CAI+D 2011: *“Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad”* (Director: Esp. Lossio, Oscar José María). La autora de este artículo integra el equipo de investigación desde el segundo proyecto mencionado.

3 En adelante TH.

4 En esta investigación los conceptos de Tiempo histórico y temporalidad se utilizan de manera intercambiable.

Bibliografía

ÁLVAREZ, L. (2014) "El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura Didáctica de la Historia, de la carrera de Profesorado de Historia de FHUC-UNL" en: Revista Clío & Asociados. La historia enseñada. N° 18 y 19, pp. 328-346.

ÁLVAREZ, L. (2017) Tesis de Maestría en Didácticas Específicas *“La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia FHUC-UNL”*. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/931>

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

ARÓSTEGUI, J. (1995) *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid: Crítica.

BENEJAM, P. (1999) "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales", en: Revista ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 21, pp. 13-22.

CELMAN, S.; GALARRAGA, G.; GERARD, A.; GRINÓVERO, N.; MARTÍNEZ, M.; OLMEDO, V.; RAFAGHELLI, M. (2013) *Evaluaciones. Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente*. Entre Ríos: EDUNER.

- EDELSTEIN, G. (2007) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1999) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapeluz.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MARROU, H. (1975) "Como servimos del concepto". En *Del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Per Abbat Editora.
- OLLER, M. (1999) "*Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad*". En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. García Santa María, T. (coord.). Sevilla: Díada.
- PAGES, J. (1989) "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico". En *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Rodríguez, J. (ed.). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- PAGES, J. (1994) "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado" en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación* N° 13, pp. 38-51.
- PAGES, J. (1997a) "El tiempo histórico". En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Benejam, P. y Pagés, J. (coord.). Barcelona: Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.
- PAGES, J. (2007) "La enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía en España" en *Revista Didáctica Geográfica*, N° 9, pp. 205-214.
- PAGES, J. (2011) "¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras" en *Revista Edatania* N° 40, pp. 67-81.
- PAGES, J. (2012) "La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva" en *Revista Nuevas Dimensiones. Revista electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 5, p. 5-14.
- PAGES, J. (2014) "Conciencia y tiempo histórico" en *Revista Perspectiva Escolar –Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 1, pp. 35-40.
- PAGES, J. y Santisteban, A. (1999) "La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas". En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Pagés, J. y Santisteban, A. Sevilla: Díada.
- PAGES, J. y Santisteban, A. (2008) "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". En *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Jara, M. A. (coord.). Neuquén: EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- PAGES, J. y Santisteban, A. (2011) "Enseñar y aprender el tiempo histórico". En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Santisteban, A. y Pagés, J. España: Síntesis.

PRIETO, M. N. y LORDA, M. A. (2011) “Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula”, en *Revista Geográfica de América Central*, N° especial, Costa Rica, pp. 1-18.

SANJURJO, L. (2005) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SANTISTEBAN, A. (2007) “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico” en *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 6, pp. 19-29.

SANTISTEBAN, A. (2014) “Tiempo al tiempo en la escuela: una mirada transversal” en *Revista Perspectiva Escolar –Monografías. Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 1, pp. 43-48.

Vasilachis de Giardino, I. (2006) (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Docencia e investigación: entre el sueño y el logro, dejando huellas en el mundo

Aarón Carvajal-Tapia¹

Resumen

La docencia al igual que la investigación como disciplinas interrelacionadas y fundamentales, son clave a la hora de hablar del mejoramiento de educación y la realización de aportes científicos. En suma, enseñar lo actualizado, aportar al estudiante lo aprendido e investigado, con la concepción de obtener “estudiantes de pensamiento crítico”, “nada pasivos, muy activos al momento de enfrentar un nuevos retos”, “actualizado”, “poco satisfecho de lo explicado”, “hambriento de obtener mayor información” y desafiando las estructuras de conocimiento, hacen de ambas imprescindibles del desarrollo de conocimientos implícitos. En este sentido, la finalidad del presente trabajo es fundamentar la importancia de ambas como resultado de mejora de calidad aplicada a la enseñanza y resolución de problemas en una forma de reflexión y actitud positiva actual.

Palabras clave: Docencia; Investigación; Enseñanza; Educación; Docencia e Investigación

Summary

Teaching as well as research as interrelated and fundamental disciplines are key when it comes to talking about improving education and making scientific contributions. In short, to teach what was updated, to provide the student with what was learned and researched, with the idea of obtaining “critical thinking students”, “not passive, very active when faced with new challenges”, “updated”, “unsatisfied Explained “,” hungry for more information “and challenging the structures of knowledge, make them both essential to the development of implicit knowledge. In this sense, the purpose of the present work is to substantiate the importance of both as a result of quality improvement applied to teaching and problem solving in a form of reflection and current positive attitude.

Key Words: Teaching; Research; Teaching; Education; Teaching and Research.

Fecha de Recepción: 16/06/2017
Primera Evaluación: 15/07/2017
Segunda Evaluación: 30/07/2017
Fecha de Aceptación: 10/08/2017

Introducción

La docencia al igual que la investigación, han sido centro de atención tanto para los responsables en política universitaria como para los investigadores (Pina, 2002). La investigación y la docencia parecen ser clave en la formación de recursos humanos. Ambos están relacionados entre sí y juegan un papel fundamental a la hora de resolver problemas de un sujeto, de una sociedad e incluso de un país. Claro ejemplo, son aquellos países que apostaron por la educación e investigación, que hoy en día destacan como países con un alto grado de desarrollo.

La docencia e investigación velan por tener en sus estudiantes, ciertas características como la “ecuanimidad y entereza”, expresada como una respuesta de reacción estable ante las vicisitudes o adversidades, así como la expresión de fortaleza para mantener sus ideas, juicios o decisiones; la “tenacidad y disciplina” referida a la fuerza y empeño para continuar y lograr los objetivos de la investigación; la “curiosidad” como la búsqueda de algo que uno no conoce y la apertura a tener alguna experiencia; la “voluntad” que se manifiesta como la intención o el deseo de hacer algo; y la “ética” vinculada con la moral que rige la forma de obrar de manera correcta (Carvajal, 2014). Este conjunto de características, indudablemente son fundamentales desde un punto de vista de ciencia y educación (pilares de grandes universidades), para que la docencia e investigación se constituyan en los principales pilares de las casas de estudio como principales formadores de

profesionales idóneos.

Los avances en materia de docencia e Investigación, ha contribuido en el logro de grandes resultados, como la disminución de las brechas de conocimiento entre regiones y países; por ello, surge el presente trabajo como un elemento de motivación para que cobre la importancia la investigación académico científico y además sea centro de atención de las autoridades gubernamentales y principalmente académicas, para que la docencia sea una forma de simbiosis con la investigación, para que ambos sean han tomado como tal, “imprescindibles”.

Una visión panorámica sobre la docencia y la investigación

Las Universidades cuentan con una larga historia y tradiciones que reflejan su organización, sus creencias y valores. En este plano, las dos funciones básicas y primordiales, corresponde a la docencia y la investigación como actividades inseparables (Pina, 2002). Para lo cual, se centra y hace énfasis en tres variables importantes, el docente y el investigador, un último que es fundamental el docente investigador.

- **El docente:** como gestor de la enseñanza, guía y apoyo para el estudiante, en la actualidad y acorde al siglo XXI hacen de él, protagonista del continuo desarrollo de habilidades y destrezas de sus alumnos, contrariamente

también es responsable parcial y/o totalmente si este profesional será apto para poder desenvolverse en el ámbito laboral de una sociedad.

- **El Investigador:** aquel apasionado, dedicado a resolver problemas y con una perspectiva un tanto diferente, sin duda primordial y eje del desarrollo de una sociedad. Si bien, el investigador sufre las decepciones en el proceso de investigación y publicación, resulta gratificante cuando estas investigaciones si están bien analizadas, lo hacen un sujeto con un conocimiento amplio y crítico de sus acciones.
- **Docente-Investigador:** “La docencia no es si la investigación y viceversa”. Es el actor, dispuesto a construir los nuevos ideales, la educación aplicada a la resolución de problemas, la dedicación y satisfacción recibida a la hora de realizar un aporte al estudiante, universidad y sociedad. Lo hace protagonista y eje fundamental en la formación pedagógica de profesionales con una visión panorámica y apasionada a la resolución y respuesta a los problemas.

El nuevo rol del docente, ocupa un lugar por de más destacado en la retórica educativa actual, pues está acorde a la realidad de una sociedad y a la construcción de una nueva

educación (Torres, 2004). En definitiva, una primera aproximación en la formación de estudiantes, es indispensablemente la solución de problemas de forma propia.

En el caso del docente – investigador, este es capaz de otorgar un nuevo aporte científico a sus estudiantes, explicando los temas y problemáticas actuales y relevantes, además de realizar una comparación acorde a su disciplina de enseñanza. Es decir, es un personaje actualizado, con un análisis crítico, que plantea problemas acorde a lo aprendido, asimismo, espera que sus estudiantes formulen propias perspectivas de solución de problemas, es protagonista de lo importante que es estar actualizado, comunica lo investigado y la facilidad de explicar los nuevos avances de manera fluida.

Bajo estas consideraciones, es importante recalcar el rol que cumplen estos actores, sin duda alguna fundamental.

¿La docencia e investigación cuál es su relación?

Neumann (1992), apoyo la idea del efecto positivo en las directrices de la investigación hacia la docencia. En su publicación “Percepción of the teacher-research nexus: a framework for analysis” describe que la gran mayoría de los profesores consideran que ambas funciones son indispensables e inseparables.

Por su parte, Clark (1997), realizó un análisis de cómo poder integrar la investigación y la docencia, mismo que

argumentó que la investigación tiene, un lugar en el ámbito de la enseñanza y que este concepto no es nuevo ni en la teoría ni en la práctica. Para este autor, esta fuerte conexión se encontraría sobre todo en los programas de postgrado.

Según Muller (2000), integró la investigación en la enseñanza, haciendo participar activamente a sus estudiantes con el fin de mostrarles cómo se realiza la investigación y como es el desarrollo profesional del maestro. De igual forma, el estudio realizado por Vidal y Quintanilla (1999), señala que la opinión generalizada entre los académicos españoles, es que la relación entre la investigación y la enseñanza es inevitable. Casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implique sólo enseñar.

De esta forma, los docentes que ya tuvieron experiencias en investigaciones y publicaciones, están más sensibilizados y capacitados para la formación de científicos y académicos en cuestión. Por lo que, los nuevos jóvenes emprendedores en investigación, entrarán en contacto con ideas y teorías que contribuyan en una expresión de la mejor manera la estructura y un determinado comportamiento del mundo real. Sus mentes se harán abiertas, críticas, propositivas y generosas (Domínguez, María del Rosario López-Villegas. Clotilde Vallejos Medic. Aurea Reyes Xicoténcatl. Rosa María Estrada, 2004), vale decir, se constituirán en semilleros y pioneros a la vanguardia de la resolución de problemas.

En este sentido, la docencia tiene una función social, aspecto que para el profesor determina responsabilidades científicas y

morales para con sus estudiantes, la institución y a la sociedad (Cardona, Angela Segura, 2008). De tal forma, la relación con la investigación, permitirá fomentar a los estudiantes en el compromiso de solución de problemas y constante actualización de ambas partes (estudiante-docente).

Sin embargo, no se puede concebir la presencia de profesores facilistas, que sólo están dispuestos a ser aceptados y adulados, y además no son exigentes con los estudiantes, a fin que cada uno descubra oportunamente sus reales capacidades, porque de lo contrario se convierte en una traba en las aulas universitarias. Frente a esta situación, es necesario el surgimiento de sujetos con conciencia y deseos inaplazables de profundizar la investigación científica; en suma, la “escuela” se constituye en un soporte de orientación pre ordenada de enseñar a vivir y a resolver problemas (Castro, 2002).

El Docente como potenciador de la Investigación

El tema del rol actual del docente, como potenciador de la investigación, es importante su consideración, toda vez que es necesario impulsar y motivar en los estudiantes la pasión, amor, dedicación, curiosidad y valores éticos a la actitud que vaya a desarrollar en clase (Cárdenas, 2015), de lo apuntado nace la interrogante ¿Cuán importante es la docencia ligada a la investigación en la formación de recursos humanos?.

En respuesta a esta interrogante, la formación de docentes debe ser centrada en adelantar procesos de acompañamiento y desarrollo ligado a la investigación, garantizando su presencia y participación como investigadores y partícipes de la producción de saberes y ser capaces de transformar la práctica escolar, este último sustentado o basado en la necesidad de cambio que aparece como imperativo de muchos relatos sobre la actualidad. (Fabiola Cabra Torres. Dora Lilia Marín Díaz, 2015).

El profesor no se queda como didacta y formador de recursos humanos limitado a las coordenadas tempo-espaciales de su aula o institución (Rey, 2015). Por el contrario, se constituye en un actor activo con ciertas características particulares, en el proceso de investigación, utilizando y aplicando herramientas para la resolución de preguntas y soluciones que tengan su impacto social.

La Universidad como motor en el desarrollo académico científico

La vinculación Universidad, Estado y Sociedad, son parte medular de la misión de las Universidades bolivianas y en general de todas las universidades, como proceso de desafío donde intervienen la globalización, revolución científica y tecnológica, con un valor a la propia identidad nacional, teniendo como reto fundamental resolver los problemas de la región, entorno social y

de los sectores productivos, de manera que la Universidad, sea aquella instancia capaz de aportar soluciones alternativas, para el logro del desarrollo económico y social del país ("IX Congreso de Universidad", 2003). En el caso particular de Bolivia, en pasadas gestiones, se tenía la visión de una Universidad promotora de la educación e investigación como pilar en la solución de problemas (Ormachea, 2006), en la actualidad, esta visión aún perdura, sin embargo, no con el rigor científico y necesario con el que debe ser.

En la Universidad Española, según (Margarita Gozalo Delgado. Benito León Del Barco, 1999), se da una gran importancia al rol investigador del profesor, y por la otra parte, no existe un reconocimiento explícito de su tarea docente. En este sentido, la evaluación de la investigación, es medida a través de sus logros obtenidos (publicaciones científicas, proyectos, entre otros aportes).

(Soto Arango, Diana Elvira. Forero Romero, Aracely., 2016), en su publicación realizada en la Universidad Latinoamericana y del Caribe sobre los desafíos del Siglo XXI, considera que la investigación sigue siendo el principal factor para la obtención de indicadores de alta calidad académica. Sin embargo, se estableció por las respuestas, que todos los estamentos universitarios requieren tener mayor participación en proyectos interinstitucionales, interdisciplinarios y colaborativos, para ello, se aspira a tener mayor conocimiento de la actualidad tecnológica.

Consideraciones generales

En el Modelo compensatorio de Marsh, postula un modelo que incorpora variables que permitan explicar la relación de la docencia y la investigación. Según este aspecto, las hipótesis que se derivan de su modelo son los siguientes:

- Las habilidades para ser un buen profesor y las habilidades para ser un buen investigador se correlacionan positivamente.
- La correlación entre el tiempo dedicado a la docencia y el dedicado a la investigación se correlacionan negativamente; esta correlación puede verse influida por incentivos que sistemáticamente favorezcan a una sobre la otra.
- La efectividad de la docencia y la investigación es una función de la habilidad y el tiempo.

A manera de conclusión

La correlación entre las habilidades en la docencia y la investigación de forma negativa entre los tiempo dedicados a ambas actividades no influirá, o lo hará de forma muy escasas, en la correlación entre la efectividad en las dos actividades.

Por lo tanto, en el tiempo actual en el que se encuentra la docencia e investigación, son clave a la hora de hablar del mejoramiento de la educación y la realización de aportes científicos. En suma, se resume en: enseñar lo actualizado, aportar al estudiante lo aprendido e investigado, que el estudiante sea protagonista de realizar sus propios aportes científicos, como consecuencia

obtener “estudiantes de pensamiento crítico”, “nada pasivos, muy activos al momento de enfrentar un nuevos retos”, “actualizado”, “poco satisfecho de lo explicado”, “hambriento de obtener mayor información” y desafiando las estructuras de conocimiento.

De lo explicado radica la importancia de tener en cuenta las investigaciones sobre el aprendizaje y sus implicancias, para desarrollar y poner en práctica mejores entornos universitarios de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera y recordando las frases de Alexander Fleming: “No son los vestíbulos de mármol los que proporcionan la grandeza intelectual, sino el alma y el cerebro del investigador”. La docencia y la investigación son los engranajes que potenciara el motor del desarrollo de una sociedad, región, país e incluso naciones.

Por lo tanto, considero imperativo que la docencia e investigación es primordialmente esencial, la capacitación de docentes en el método científico y al investigador como maestro de lo estudiado, ambos se constituyen en transmisores de lo concebido, sujetos apasionados por lo que hacen, de seguro un sueño para muchos, pero sin duda hoy por hoy va tomando su valor y logro. De esta forma y a través de la historia de la educación e investigación quedaran “Huellas” que serán guía para los profesionales apasionados y que sean capaces de resolver problemas de cualquier índole.

Notas

1 Médico cirujano, de la Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz Bolivia. Cursante de la Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas “CETI-UMSA” idioma Ingles (2017). Miembro editor Revista SCientífica (2013) y Revista CIMEL (Ciencia e Investigación Medico Estudiantil Latinoamérica) (2015). Ex-editor en Jefe Revista SCientífica (2014-2015). Representante del Internado Rotatorio Medicina, CNS, promoción 2016. Director local del II Taller de Estadística Aplicada a las Ciencias de Salud. Revista SCientífica, Facultad de Medicina UMSA, CPEM (Comité Permanente de Educación Médica) Federación Latinoamericana de Sociedad Científicas de Estudiantes de Medicina (2015) aecarvajal3@gmail.com

Bibliografía

“IX Congreso de Universidad”. (2003). *Documento oficial del “IX Congreso de Universidad”, Informes, Resoluciones y Documentos*. La Paz Bolivia: CEUB.

CÁRDENAS, J. E. (2015). Maestros de la pasión por aprender “cuchillas pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, 91-111.

CARDONA, A. (2008). ¿La Docencia y la Investigación son aspectos complementarios? *Revista Investigaciones Andina*, 46-57.

CARVAJAL, T. (2014). Importancia y reflexiones sobre la investigación y publicación científica desde pregrado. *Revista SCientífica*, 7-8.

CASTRO, J. (2002). Docencia e investigación. *Revista Opción Jurídica* , 7-14.

Domínguez, María del Rosario López-Villegas. Clotilde Vallejos Medic. Aurea Reyes Xicoténcatl. Rosa María Estrada. (2004). Docencia e investigación. *Revista de la Facultad de Medicina, UNAM*, 53.

CABRA TORRES, F. Y MARÍN DÍAZ, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. En “Revista Colombiana de Educación”, 149-171.

GOZALO DELGADO, M. Y LEÓN DEL BARCO, B. (1999). La promoción de la autoeducación en el docente universitario. En “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado” , 80-90.

ORMACHEA, M. (2006). Historia de la Universidad Boliviana. *Rhela*, 49-64.

PINA, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. En: “Revista de Investigación Educativa”, 271-299. .

REY, L. (2015). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. En: “Revista Colombiana de Educación”, 211-227.

SOTOARANGO, D. y FORERO ROMERO, A. (2016). “La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los Desafíos del Siglo XXI”. En: “Revista Historia de la Educación Latinoamericana”, 279-309.

TORRES, R. (2004) El nuevo rol del docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Feminismos y Ciencias Sociales: propuestas pedagógicas y aportes críticos para revisar programas de formación en el grado

Florencia Rovetto¹ | Mariángeles Camusso² | Luciana Caudana³ | Noelia Figueroa⁴

Resumen

En este trabajo presentamos los avances producidos en el marco del proyecto de investigación *Feminismo y Ciencias Sociales: procedencias, inserciones y carencias en el diseño curricular*, que tiene el propósito de problematizar los enfoques teórico-epistemológicos predominantes en las propuestas académicas de formación en ciencias sociales. Como parte de las tareas de investigación propusimos revisar los programas de asignaturas correspondientes a las licenciaturas en Ciencia Política, Comunicación Social, Relaciones Internacionales y Trabajo Social que se imparten en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (RR. II.) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Esta se tradujo en una propuesta pedagógica desarrollada junto a los estudiantes que cursan la *unidad electiva Introducción a la Perspectiva de Género* en la misma Facultad. Aquí reflexionamos sobre los resultados de este ejercicio investigativo revisando las categorías hegemónicas que están presentes en los programas elaborados para la formación de profesionales cuyos

Summary

This paper presents the progress made in the project of *Feminism Research and Social Sciences: origins, insertions and gaps in curriculum design*, which aims to problematize the dominant theoretical and epistemological approaches in academic training proposals in Social Sciences. As part of the research tasks set out to review the syllabuses corresponding to the degree in licentiate careers taught at the Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (RR. II.) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). This resulted in a pedagogical proposal developed together with the students taking elective unit *Introduction to Gender Perspective* in the same Faculty. Here we reflect on the results of this research exercise reviewing the hegemonic categories that are present in the programs developed for the training of professionals whose profiles are oriented to research, plan, intervene in various fields and social situations, and we asked for absences that prevent recognizing the structural constraints of a patriarchal system and

perfiles se orientan a investigar, planificar, intervenir en diversos ámbitos y situaciones sociales, y nos preguntamos por las ausencias que imposibilitan reconocer los condicionamientos estructurales de un sistema patriarcal y heterosexista dónde el género y la sexualidad constituyen, junto con las posiciones de clase, étnicas-raciales, nacionales y generacionales, marcas que determinan las coordenadas de lxs sujetxs (ver nota 2) en las asimétricas relaciones de poder.

heterosexist where gender and sexuality are, along with the positions of class, ethnic-racial, national and generational marks that determine the coordinates of the people in the asymmetric relations of power.

Palabras clave: Ciencias Sociales; Currícula; Conocimiento; Género

Key Words: Social Sciences; Curriculum; Knowledge; Gender

Fecha de Recepción: 12/06/2017
Primera Evaluación: 21/07/2017
Segunda Evaluación: 02/08/2017
Fecha de Aceptación: 23/08/2017

Esta comunicación reflexiona sobre los avances desarrollados en el proyecto de investigación *Feminismo y Ciencias Sociales: procedencias, inserciones y carencias en el diseño curricular* en articulación con la propuesta pedagógica llevada adelante en la *unidad electiva Introducción a la Perspectiva de Género*, ambas iniciativas corresponden al equipo de docencia e investigación radicado en el *Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género* (CIFEG), de la Facultad de Ciencia Política y RR. II. de la UNR. En consonancia con la investigación que estamos desarrollando, y entendiendo que existe un proceso dialéctico mediante el cual las reflexiones teóricas influyen nuestras prácticas docentes y viceversa, sostenemos que tanto este proyecto como la propuesta de formación de grado se vienen nutriendo y modificando mutuamente y que estos cambios se han visto reflejados intensamente en los últimos dos años⁵.

Con el fin de dar cuenta de esta articulación y del proceso de cambios y reorientaciones que ha implicado la reflexión colectiva sobre nuestras propias prácticas de conocimiento y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el primer apartado recorreremos los antecedentes teóricos que nutren nuestro proyecto. En el segundo apartado presentamos los cambios introducidos en los objetivos y fundamentos de la unidad electiva y, en un tercer apartado, exponemos los alcances de la propuesta pedagógica, centrándonos en los trabajos finales realizados por lxs⁶ estudiantes que cursaron la materia durante los periodos

lectivos 2013 y 2014.}

1. Puntos de partida: antecedentes y fundamentos teóricos

Con el proyecto *Feminismo y Ciencias Sociales: procedencias, inserciones y carencias en el diseño curricular*, nos propusimos revisar la presencia –o, en su defecto, la ausencia– de los principales aportes de las teorías feministas a las ciencias sociales en los planes y programas de formación de las licenciaturas en Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Comunicación Social y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario.

Partimos de reconocer que, desde los años setenta, con el avance de los feminismos como movimiento político de intensa producción teórica, se ponen en tensión las instituciones de formación e investigación científico-académicas, poco habituadas a revisar críticamente los conocimientos “consagrados” en los diversos campos disciplinares de las ciencias sociales, pero también, poco permeables a revertir las pautas que estructuran jerárquicamente los propios procesos construcción de conocimiento y los modos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Ciertamente los aportes feministas, en su variedad y riqueza, han dado fructíferos resultados para la reinterpretación de fenómenos sociales atravesados por las dimensiones de poder, género y sexualidad, construyendo, a través de enfoques interdisciplinarios, nuevas

nociones para comprender viejos y nuevos problemas, corrigiendo visiones sesgadas, incorporando datos “minusvalorados”, haciendo nuevas preguntas o proponiendo nuevos modos de conocer.

Al respecto, Catherine Stimpson (1999) señala que los estudios feministas se han caracterizado por “sospechar” las estructuras de conocimiento y ponerlo “todo” en cuestión mediante los procedimientos de develamiento y oposición:

“Antes de generar sus propios datos e ideas tiene que negar primero las teorías y las prácticas, ideología e instrumentos dominantes. Al hacerlo, los estudios de mujeres refutan el carácter predominante del conocimiento: su *ethos*, sus instituciones y sus paradigmas. Todo desafío a un paradigma predominante entraña dos actividades que se refuerzan mutuamente. La primera desmitifica el paradigma; la segunda demuestra cuánto de la realidad que el paradigma había prometido explicar yace fuera de sus fronteras” (Stimpson; 1999:130).

Como parte de este cuestionamiento, Mabel Bellucci (1992), caracteriza el origen de los Estudios de la/s Mujer/es o *Women's Studies* en países altamente industrializados, incidiendo en los modos de comprender las sociedades donde la conflictividad específica de

género ya había permeado los discursos ante la presión de los colectivos de mujeres y, en especial, del movimiento feminista. La puja por constituirse en un discurso alternativo al sentido común hegemónico y dominante –basado en el patriarcado– adquiere significancia política. De esta manera, los *Women's Studies* identifican con una nueva empresa intelectual dispuesta a democratizar aquellos espacios productores de conocimiento, en donde las mujeres no se sienten representadas por estar excluidas como sujetos y objetos de estudios (Bellucci, 1992:27).

De ahí que la incorporación de las apuestas teórico-políticas del feminismo en las instituciones académicas comience a develar las pretensiones androcéntricas⁷ de la ciencia en tanto “proceso y producto” (Maffía, 2007: 62), evidenciando los modos en que este doble aspecto oculta la supremacía masculina en los procesos de construcción del conocimiento considerado legítimo (es decir, científico):

“La construcción cultural de la ciencia hace de ella una empresa con ciertas características determinadas que, superpuestas a la construcción social de los géneros dan el resultado bastante obvio de que se trata de una empresa masculina” (Maffía; 2007: 62).

Cierto es que, si el conocimiento se erige imaginaria y materialmente como el principal logro humano y funda sus argumentos en una visión pretendidamente universal y objetiva del mundo, está expresando el punto de vista androcéntrico:

el del varón adulto, blanco, con poder político y económico, heterosexual y con capacidad de dominio sobre otros (Moreno, 1988). En este sentido, son las propias instituciones que estos varones crean, las que legitiman y justifican la falta de condiciones indispensables del resto de los sujetos (mujeres y otras identidades subalternizadas) para participar en ellas, negando su racionalidad, capacidad lógica, de abstracción, de objetividad, etc. (Maffía 2005).

A pesar de que en el presente es un hecho evidente que las mujeres participan en las instituciones académicas y los espacios reservados hasta hace muy poco tiempo a los varones, fue recién a partir de la década del '70 y al calor del auge del feminismo como movimiento político⁸, principalmente, en el occidente desarrollado, que las mujeres logran afianzarse en las universidades (a la que sólo se les permitió un acceso restringido desde fines del siglo XIX), y en los programas de posgrado (a partir de los '60) (Maffía, 2007). Es desde estas posiciones de autoridad discursiva que las mujeres han empezado a construir su propia historia, también como científicas (Schiebinger, 1987).

Ahora bien, desde entonces hasta hoy no han sido pocas las resistencias para reconocer a la teoría feminista como interlocutora válida al interior de la academia. Si la teoría crítica puede ser definida por su capacidad para revelar las condiciones de subordinación y opresión que someten a determinados sujetos sociales, sin dudas los feminismos en sus diversas corrientes y tensiones

forman parte de esta constelación de pensamientos.

Para comprender esta posición impertinente de los feminismos, retomamos la idea elaborada por Karl Marx (1843/2014) en *carta a Ruge* cuando define a la filosofía crítica como *el autoesclarecimiento (filosofía crítica) por parte del presente de sus luchas y deseos. Ésta es una tarea para el mundo y para nosotros*. Ciertamente, en el largo recorrido del pensamiento feminista, esta ha sido una tarea a la que, sin dudas, se ha abocado.

En esta línea crítica, Nancy Fraser (1997) retoma esta idea para destacar el carácter político del concepto. La autora se apoya en este significado para establecer criterios de valoración de una teoría crítica de la sociedad que para articularse como tal debe asumir como objetivos:

- Arrojar luz (relativizar) sobre el carácter y las bases de la subordinación.
- Emplear categorías y modelos explicativos que revelen en lugar de ocultar las relaciones de dominancia masculina y subordinación femenina.
- Desvelar el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscaran o racionalizaran esas relaciones.

También Enrique Dussel (2007) nos aporta argumentos en pos de reponer al feminismo como teoría crítica, argumentando que:

“La «dignidad» se descubre desde la negatividad; supone el haber sido previamente «negada». El «señor libre» que tiene esclavos, el «señor feudal», el ciudadano metropolitano o el colono, el «macho», el propietario del capital no necesita afirmar su dignidad, la presuponen, nadie la pone en cuestión: es una dimensión obvia, «dada» como punto de partida. Sólo se clama por la «dignidad» cuando ha sido previamente «negada»; cuando el sujeto grita por una «dignidad» que le ha sido arrebatada; que nunca le ha sido asignada, atribuida” (Dussel; 2007:237).

Así pues, entendemos que esa negación originaria afecta a las mujeres y a otras identidades sexo-genéricas subalternizadas, y constituye el punto de partida para la construcción de un heterogéneo movimiento social en lucha que pretende hacer actual esa dignidad. El feminismo, los feminismos, son resultantes de esa dialéctica entre teoría y praxis, entre movimiento y elaboración reflexiva, gestados en el camino que hacha luz sobre esa negación para transformar el estado de cosas.

El feminismo como corpus teórico y político presenta una riqueza y complejidad que resulta inabordable en una presentación como la que aquí nos proponemos ofrecer. No obstante ello, resulta necesario explicitar ésta heterogeneidad, así como situar las

coordenadas dentro de las cuales nos ubicamos al momento de desarrollar este trabajo.

En el marco de la profusión de los estudios académicos en torno al género e incluso feministas, existe una permanente disputa en torno a las variables privilegiadas y las perspectivas adoptadas para comprender la dinámica de la sociedad y también para proponer alternativas organizacionales y políticas que intenten erradicar las desigualdades y violencias que implica el patriarcado. En ese sentido, en nuestro caso, optamos por adscribir a una serie de análisis que distan mucho de las líneas teóricas predominantes y mejor asimiladas por las instituciones académicas, entendiendo que esa metabolización responde al despojo del feminismo como praxis política de su radicalidad fundante. Los análisis de los feminismos radicales y del feminismo materialista siguen proponiendo vectores de análisis que desde nuestra perspectiva poseen una asombrosa actualidad.

Por ello, y en aras de pensar desde la materialidad de una negación que opera a nivel ontológico y habilita la negatividad desde la cual se genera resistencia y lucha, resulta pertinente recuperar algunos de los principales aportes del feminismo materialista, que no casualmente constituye una de las corrientes que por su carácter disruptivo al interior incluso del propio movimiento de mujeres, ha sido más sistemáticamente marginado.

A este respecto, será Monique Wittig (2006) quien plantee -partiendo de la revolucionaria premisa de que mujeres y

varones no constituyen grupos naturales, sino categorías políticas, clases sociales—que la heterosexualidad es un orden obligatorio, institución y sistema político que garantiza la subordinación de las mujeres. El “sexo” no es un dato de la naturaleza, es una ficción cultural que opera como marca social de opresión, del mismo modo que la “raza”. Lo que parece una “percepción directa y física”, no es más que una “formación imaginaria”. Si la noción de “sexo” es un constructo político y no un hecho natural, si la diferencia sexual, por tanto, no es preexistente a la opresión, sino un producto de la misma, la categoría “mujer” únicamente cobra sentido en el marco del sistema heterosexual en relación de subordinación al varón (Andrés Granel, 2013).

En relación a los procesos de subjetivación política de lxs feministas, resulta pertinente retomar a Teresa De Lauretis (1989) quien afirma que el “sujeto feminista” es quien rechaza, y este no puede ser sino un sujeto en proceso de definición constante: no hay a priori posible que señale “lo feminista” (la mirada siempre tiene que ser situada, localizada, la universalidad es imposible). Pero, además, para la autora el sujeto feminista es muy consciente de estar siempre dentro y fuera de la ideología del género: “siempre será en-gendrado allí”. Es decir, “en otra parte”. Esa es su paradoja. Así, para el sujeto feminista, habitar la contradicción, tensionar la negatividad crítica de la teoría y la positividad afirmativa de sus políticas es no sólo condición histórica de existencia sino la condición teórica de su posibilidad (Arnes, 2014).

Paradójicamente, ha sido el propio marxismo en su versión androcéntrica (diremos también, originaria), pensamiento crítico auto-asumido y reconocido como tal, quien muchas veces le ha escatimado al feminismo su ciudadanía en la teoría crítica en nombre de versiones más o menos vulgares del problema de las contradicciones principales y opresiones primeras o, en otros términos, de la pretendida subsidiariedad de la opresión de género.

Al respecto, Heidi Hartmann (1985), autora de *El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista* ha logrado sintetizar buena parte de estos “desencuentros”. A partir de la diferenciación entre la “cuestión de la mujer” y la “cuestión feminista”, visibiliza un punto nodal:

“La cuestión feminista está dirigida a las causas de la desigualdad sexual entre mujeres y hombres, a la dominación masculina sobre las mujeres. La mayoría de los análisis marxistas acerca de la posición de las mujeres toman como su problema la relación entre la mujer y el sistema económico y no la relación entre las mujeres y los hombres (...) estos análisis consistentemente subordinan la relación mujer-hombre a la relación capital-trabajo” (Hartman;1985:3 y 5).

Más adelante, Judith Butler (2000) en *El marxismo y lo meramente cultural*, formula una crítica a cierto marxismo por su tendencia a relegar los nuevos

movimientos sociales a la esfera de lo cultural, despreciándolos, porque se dedican a lo que se ha dado en llamar lo “meramente” cultural, interpretando, de ese modo, esta política cultural como fragmentadora, identitaria y particularista.

Al revisar el impacto de los estudios de género en nuestro país vemos que, en general, la producción de investigaciones que abreen en perspectivas teórico-epistemológicas feministas no tiene una larga trayectoria –su desarrollo más constante, en el marco de las instituciones académicas, se puede ubicar a partir de la década del '90- retomando los postulados de las teorías elaboradas dos décadas antes. Sin embargo, en el presente, su difusión ha experimentado notables incrementos respecto a las décadas pasadas (Palermo, 1998). Ciertamente, aunque es destacable el crecimiento constante de estos estudios, los enfoques predominantes, en el conjunto de las ciencias sociales, no se nutren de las perspectivas teóricas de los feminismos radicales y del feminismo materialista.

Asimismo, no es casual, tal como mencionamos más arriba, que los aportes que se han preocupado por cuestionar los saberes hegemónicos en las ciencias sociales e incluso interpelar los modos de producirlos, son los menos conocidos y difundidos en las instituciones de saber (Fox Keller, 1985; Fox Keller y Longino, 1996; Haraway, 1991; Harding, 1986; Maffía, 2005; Maffía, 2007). Estos avances

teóricos y sus consecuentes producciones de evidencias empíricas permanecen invisibilizadas en los contenidos formativos de la mayoría de las disciplinas científicas.

De este modo, podemos observar como la vigencia del pensamiento androcéntrico deja al descubierto la necesidad y el desafío de integrar una pluralidad de voces y miradas, horizontalizar relaciones, desvendar y problematizar el sexismo solapado y naturalizado en las mallas curriculares y en las formas de producción, circulación y transmisión del conocimiento.

A partir de este recorrido, sostenemos que las perspectivas feministas aquí expuestas pueden, además de ofrecer claves de intelección para interpretar los procesos sociales contemporáneos, disputar sentidos al interior de la institución universitaria y en la gestión curricular de la educación superior, que no se produce de una forma lineal; sino, por el contrario, implica conflictos y tensiones como todo lo que tiene que ver con las relaciones de poder-saber.

Al mismo tiempo, y desde nuestra experiencia situada como docentes e investigadorxs, hoy por hoy, consideramos que el movimiento feminista y de disidencia sexual es uno de los más dinámicos, efectivos e interesantes en esta coyuntura tan compleja de giro conservador. Es desde esa apuesta que nos encontramos elaborando análisis críticos de las currículas en ciencias sociales y planteando el desafío de desplazar las miradas epistemológicas desde las cuales habitamos la academia.

Aquí ofrecemos algunas reflexiones producidas a partir de los trabajos realizados conjuntamente con lxs estudiantes que

nos han permitido problematizar los programas de las materias de las carreras que se imparten en la Facultad y proponer alternativas de formación que incluyan aportes feministas como experiencia crítica para la comprensión y eliminación de las desigualdades.

2. Objetos disciplinares y preguntas epistemológicas en torno a la crítica feminista

El estado de la cuestión del que partimos y que intentamos sintetizar en el primer apartado puebla las inquietudes convertidas en objeto de investigación en el proyecto antes mencionado y, también, en prácticas pedagógicas concretas llevadas adelante por lxs integrantes del equipo, en el marco de la unidad electiva *Introducción a la perspectiva de Género*⁹

Las carreras que se cursan en nuestra Facultad, en su mayoría, cuentan con planes de estudios confeccionados hace una década o más. El plan de estudios vigente para la carrera de Trabajo Social es el más antiguo, aprobado en 1997. Actualmente viene desarrollándose un proceso de transformación integral del mismo que se encuentra en una etapa avanzada de discusión. En este proceso de revisión del viejo plan y confección del nuevo hemos participado socializando los resultados obtenidos después de haber analizado críticamente los programas de algunas de las asignaturas troncales en la formación de lxs trabajadorxs sociales, poniendo el

acento en la defensa de los Derechos Humanos desde una perspectiva de género. Han sido muchas preguntas que surgieron en durante las instancias de debates sobre el plan de estudio, relativas a los contenidos mínimos, las incumbencias profesionales y el perfil de lxs graduadxs. Algunas de ellas se relacionan directamente con los presupuestos de partida y los interrogantes que planteamos en nuestro Proyecto de investigación:

¿Por qué Trabajo Social es una disciplina tan feminizada? ¿Qué implica su asociación con las tareas femeninas del cuidado de otrxs en las sociedades patriarcales? ¿Qué importancia tienen articular la categoría de género con el trabajo en el territorio y el análisis de la realidad en la que se interviene? ¿Cómo puede repensarse la idea de *intervención profesional* desde las teorías feministas? ¿Qué reconstrucciones epistemológicas generales se requieren para dichas intervenciones?

En el caso de la Licenciatura en Ciencia Política, el plan de estudios vigente, que data del año 2007, transita una etapa más incipiente de diagnóstico y evaluación con miras a su reforma. También aquí hemos participado con contribuciones en las jornadas de debate del claustro docente con el fin de contribuir a la transversalización de la perspectiva de género y a la incorporación de los aportes teóricos feministas para repensar la política como práctica social. En este sentido, nos propusimos profundizar en el

debate del plan, interrogando sobre las carencias actuales y las visiones hegemónicas del enfoque disciplinar.

Para ello, y tomando como referencia las perspectivas teórico-epistemológicas enunciadas en el primer apartado de esta comunicación nos situamos en la premisa que reza: 'lo personal es político'. Ciertamente, con esta idea, acuñada por las feministas radicales de la década del '70, se produce un corrimiento de la concepción tradicional que encerraba el objeto de estudio de la disciplina dentro de los límites de lo público-institucional androcéntricamente concebido. La politización de lo personal, estatuto político del feminismo de entonces, permite una apertura hacia otras formas de comprender las relaciones de poder centrada en sus manifestaciones capilares, corporales, cotidianas, entre las personas en sus vínculos íntimos (afectivos, sexuales, amorosos, familiares, laborales, etc.), sin que ello sea obstáculo para analizar, también el fenómeno del poder androcéntricamente entendido, pero sumando nuevas complejidades.

De este modo, los interrogantes planteados en nuestro proceso de investigación nos llevan también a repensar los límites de los paradigmas hegemónicos (aún los más críticos, como el marxismo) canonizados en el campo disciplinar de la Ciencia Política, interpellando qué se incluye y qué queda afuera de la formación de lxs profesionales polítologxs: ¿Cómo abordar las relaciones sexo-genéricas

en tanto relaciones de poder? ¿Qué aportes han hecho los feminismos sobre la idea de ciudadanía, poder, dominación, Estado, categorías ya asimiladas al acervo conceptual de la ciencia política? ¿Qué sucede con la exclusión casi absoluta de autorías de mujeres y feministas en la filosofía política?, son sólo algunos de los interrogantes en torno a los cuales el feminismo ha permitido ahondar.

La curricula de Comunicación Social, por su parte, ha tenido numerosas modificaciones y actualizaciones, la última en el año 2006. No obstante, estas recurrentes intervenciones sobre sus contenidos conceptuales suelen centrarse en la necesidad de actualizar los mismos en lo referente a las modificaciones que acontecen en el plano tecnológico, entendiendo que las mismas modifican tanto las praxis profesionales como los modos de socialización, producción y circulación simbólica.

Esta modalidad del cambio permanente, que muchas veces no llega a plasmarse en los documentos correspondientes – programas, planes, etc.- pero que existe, genera una amplia difusión de lo que podríamos denominar curriculum oculto. No obstante, estos “maquillajes”, no contemplan ni las críticas feministas al complejo tecnológico-comunicacional ni las reflexiones y sugerencias que numerosos colectivos emergentes proponen revisar, como la producción de sentido relativa a género y sexualidades en los medios de comunicación, el sexismo en los discursos sociales de circulación masiva y la presencia de las reivindicaciones

de sexogenerizadas en el mapa de las mediatizaciones actuales (tales como la denuncia a la violencia de género, la demanda por la autonomía de las mujeres para decidir sobre su salud sexual y reproductiva, las reivindicaciones específicas de los colectivos de la diversidad sexual).

Con estos elementos en juego nos preguntamos: ¿Qué rol cumplen los medios de comunicación frente a los cambios culturales operados en la trama intersubjetiva y societal vinculadas a las relaciones e identidades de género y diversidad sexual? ¿Cómo operan las transformaciones normativas en materia de derechos y ejercicio ciudadano en la trama de las industrias culturales? ¿Qué posibilidades de crítica cultural o de reforzamiento de distintos mecanismos de regulación simbólica, abordaje restrictivo y reproducción de estereotipos alrededor de las diferencias de género y sexualidad ofrece la formación de lxs comunicadorxs sociales que observamos en nuestra investigación?

Con estos interrogantes que conforman nuestro horizonte de indagación, en el siguiente apartado, nos abocamos a exponer la modalidad de trabajo desarrollada en la unidad electiva *Introducción a la Perspectiva de Género* y a sistematizar algunas de las producciones resultantes de esta experiencia durante los años 2013 y 2014.

3. Ensayos pedagógicos y búsquedas colectivas. Recalculando hacia otros puertos

El dictado de la unidad electiva hace ya cinco años nos ha permitido entrar en contacto de forma permanente con estudiantes de las cuatro carreras que suman sus perspectivas, trayectorias e interrogantes a nuestras búsquedas. Lejos de permanecer estable, los contenidos y las formas pedagógicas de trabajo han mutado en todo este tiempo en función de inquietudes propias y de interpelaciones contextuales. Así, en el transcurso de los dos últimos años hemos renovado el programa de la materia tanto en sus contenidos como en su dinámica áulica y en la modalidad de evaluación.

La propuesta pedagógica de la asignatura se respalda en los aportes que las pedagogías feministas han sistematizado en los últimos años y que, en diálogo con metodologías de la concepción dialéctica de la educación y las propuestas de la educación popular, hacen hincapié en un necesario proceso de construcción colectiva del conocimiento que permita poner en juego bagajes y preguntas con las que lxs estudiantes llegan al espacio áulico.

En ese sentido, la mayoría de las clases son desarrolladas en dinámicas de taller, con un primer momento vivencial o de reflexión personal y grupal, un segundo momento de trabajo sobre insumos propuestos para cada eje temático y, un tercer momento, de discusión plenaria. Todos estos momentos son coordinados por un equipo docente que dinamiza la

recuperación de las producciones e intercambios y contribuye a la profundización de las temáticas abordadas mediante devoluciones teóricas que permitan sistematizar los tópicos trabajados en cada encuentro.

A lo largo de este proceso, se movilizan recursos diversos: experiencias vivenciales, lecturas previas, preguntas y demandas presentadas tanto por lxs estudiantes como por el equipo docente. En este sentido, la propuesta metodológica apuesta a construir un clima ameno de trabajo y confianza grupal, que permita detectar las preguntas latentes, los malestares y resistencias obvios que se generan en cualquier proceso de este tipo, y habilite a generar las condiciones para transitar un camino que no se agota con el cursado y la evaluación final.

Respecto a los contenidos, las modificaciones más significativas se han orientado a recorrer una genealogía de la historia del feminismo en tanto movimiento político, situando en ese devenir sus principales aportes a la teoría social. El recorrido se presenta organizado en tres ejes temáticos analíticamente diferenciables, aunque indisolublemente ligados. En una primera parte, realizamos una reconstrucción genealógica del feminismo en tanto movimiento político y social para situar las aportaciones de los feminismos a la teoría social en los contextos políticos y sociales que les dieron origen, así como visibilizar el protagonismo del movimiento de

mujeres y feminista como actor relevante de procesos históricos generalmente marginados en la formación de grado. Paralelamente, recuperamos algunos de los nudos problemáticos centrales de la teoría feminista con el fin de realizar una construcción colectiva de herramientas conceptuales que permitan comprender la complejidad social con mayor profundidad e integralidad.

Tal como señalábamos anteriormente, uno de nuestros puntos de llegada necesarios como corolario de éstos primeros años de trabajo consistió en la necesidad de codificar la crítica feminista como un problema de orden eminentemente epistemológico, previa constatación de que evitando profundizar en las cuestiones que giran en torno a las reglas tácitas o explícitas que instauran los cánones del conocimiento “legítimo”, los procesos de transversalización de la perspectiva de género en curso corren el riesgo de materializarse en resultados magros que no hacen justicia a la potencia política del movimiento que le dio origen.

Sostenemos que el debate que plantea el feminismo no logra su filo político-intelectual sino hasta que interviene en la discusión epistemológica (Acha, *et al.*, 2008). Es por esto que algunas de las principales categorías científicas hegemónicas aparecen como nudos problemáticos centrales a la hora de pensar las potencialidades de las tópicas feministas en las que nos proponemos ahondar. Así, se vuelve evidente la necesidad de profundizar en las corrientes epistemológicas contemporáneas que realizan una crítica feminista de las

ciencias. Como señala Celia Amorós (1994), la posibilidad de los sujetos históricamente excluidos –y podríamos agregar, también de los problemas de investigación históricamente no vistos- de emerger supone, como requisito previo, la configuración de posibilidades epistemológicas que abran espacios dentro de los cuáles éstos puedan ser pensados. Entendemos entonces que la crítica a las concepciones androcéntricas de la teoría social no puede ser cabalmente desarrollada si no exploramos un problema analíticamente anterior: el de los presupuestos a partir de los cuales hemos aprendido a pensar y a hacer ciencia y, en un nivel de mayor profundidad, las que hemos incorporado como formas “válidas” o “legítimas” de producir conocimiento, e incluso de determinar aquello que es cognoscible, o, mejor, que merece ser conocido.

En consecuencia, nos propusimos finalizar el cursado del seminario profundizando aspectos de la epistemología crítica feminista, tomando como caso de estudio la formación de origen de lxs estudiantes participantes. Tras abordar algunas de las herramientas brindadas por estos enfoques, nos abocamos al trabajo sobre las mallas curriculares de las carreras que cursan, deconstruyendo los fundamentos epistemológicos que subyacen a la determinación de los contenidos relevantes en cada caso y explorando alternativas de cara a la potenciación de los procesos de

transversalización de la perspectiva de género que están teniendo lugar en la Facultad.

Este último tramo de la propuesta se relaciona con los cambios introducidos en la modalidad evaluativa: en los últimos dos años, el trabajo final se orienta a que lxs estudiantes ensayen propuestas críticas en torno a sus propias formaciones con el fin de generar alternativas a la luz del recorrido teórico-epistemológico llevado adelante durante el cursado. En este sentido es que, como trabajo final, en lugar de solicitar una monografía al estilo convencional, que verse sobre algún contenido o bibliografía desarrollada durante el cursado, lxs estudiantes, en grupos de dos o tres integrantes, seleccionan el programa de alguna de las materias ya cursadas en sus carreras de origen para analizarlo críticamente y ofrecer alternativas de modificación.

Los resultados de estas intervenciones han sido muy fructíferos y han implicado verdaderos esfuerzos críticos por parte de quienes atravesaron la experiencia ya que en primer lugar, escoger una materia implica un proceso de selección que se negocia grupalmente y que debe justificarse en términos teóricos pero también subjetivos y colectivos. En segundo lugar, implica revisar los contenidos explícitos e implícitos en cada programa, observando que se enuncia, pero también lo que está oculto, invisibilizado o ausente desde una perspectiva feminista. En tercer lugar, implica atender las principales referencias teóricas, realizando un “test” de androcentrismo a las nociones centrales y las autorías bibliográficas. Por último,

también se incita a realizar una revisión crítica acerca de los dispositivos pedagógicos en el aula, las modalidades de trabajo áulico y de construcción del conocimiento que impliquen poner en juego cuerpos y trayectorias vitales. Finalmente, implica ensayar posibles inserciones y propuestas concretas que intervengan y renueven dichos contenidos formativos y modalidades de enseñanza/aprendizaje.

En el siguiente apartado presentamos un relevamiento sistematizado de los trabajos realizados en los últimos dos años, recorriendo algunas de sus principales críticas y aportes a cada materia revisada a la luz de esta propuesta.

4. Propuesta pedagógica y metodología de evaluación

Como adelantamos, parte del ejercicio final de la materia, luego de haber trabajado los contenidos, consiste en que lxs estudiantes seleccionen grupalmente uno de los programas de formación, de cada una de las carreras, para realizar un ejercicio de análisis y lectura crítica no androcéntrica. Esta metodología nos invita a leer detenidamente y examinar con detalle los fundamentos de los recortes epistémicos que propone cada asignatura apuntando a detectar, en cada momento del análisis los sesgos de género que atraviesan los procesos de producción de conocimiento (Moreno Sardà,

1988). Apuntamos a que, mediante la lectura crítica, detecten y reflexionen sobre lo visible y lo invisibilizado, los explícito y lo implícito en cada uno de los textos analizados como corpus –los programas de asignaturas- atendiendo a las particularidades que cada disciplina propone y que se manifiestan bajo la forma de un determinado orden discursivo.

Cabe señalar que, además de los objetivos pedagógicos y epistemológicos que el trabajo persigue, apuntamos también a hacer partícipes a lxs estudiantes de un proceso investigativo que tiene la particularidad de constituir al propio sujeto de la investigación –la universidad, o más precisamente, la Facultad- como objeto de la misma. No ubicar las críticas al patriarcado y sus mecanismos de reproducción “afuera”, desde una meta crítica general, sino poniendo en ejercicio esa capacidad reflexiva para pensar el propio espacio de formación y sus lógicas.

Para abordar estos objetos de estudio, proponemos una serie de preguntas que consideramos operativas para desentrañar las lógicas constructivas de los recortes epistémicos que componen los contenidos de las materias de las carreras analizadas. Las preguntas que desarrollamos a continuación son trasladamos a lxs estudiantes al momento de desarrollar el trabajo final para aprobar la electiva, al mismo tiempo que son utilizadas en el proceso de observación del corpus seleccionado en el marco del proyecto de investigación que llevamos adelante.

De esta manera, las preguntas contienen las dimensiones de análisis elaboradas a partir de los aportes teóricos

de la crítica feminista a las ciencias sociales y las variables de observación de los materiales con los que se forman los profesionales que egresan de nuestra Facultad.

- ¿Qué noción de sujeto en general y de sujeto cognoscente en particular se encuentra en los programas de estudio?
- ¿Qué nociones se explicitan en torno a las dimensiones de género y sexualidades?
- ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza en la formulación textual del programa: inclusivo o sexista?
- ¿Qué temas de estudio y nociones teóricas articulan los fundamentos de la materia en cada programa?
- ¿Qué conceptualizaciones provenientes de las teorías feministas podrían incluirse en tanto aportes relevantes sobre los mismos temas?
- ¿Cuáles son las principales perspectivas teóricas y metodológicas presentes en los programas?
- ¿Cuántas mujeres y cuántos varones aparecen como autores de referencia en la bibliografía obligatoria?

Como puede observarse estas preguntas van desde aspectos descriptivos, cuantitativos, como por ejemplo el conteo de la presencia de autoras mujeres en las bibliografías, hasta cuestiones de orden interpretativo que requieren de un esfuerzo de reflexión e inferencias importante por parte de lxs alumnxs. Son preguntas orientativas para la realización del trabajo final y, por esta razón, los grupos de estudiantes varían en darle respuesta a todas, solo a algunas o formular otras para la elaboración de sus ejercicios de análisis críticos de las materias seleccionadas.

5. Resultados preliminares de la propuesta

En este apartado presentamos una tabla que sintetiza las materias cuyos programas fueron analizados por lxs estudiantes durante los ciclos lectivos 2013 y 2014 en el marco del trabajo final solicitado por aprobar la unidad electiva *Introducción a la Perspectiva de Género*. Con el fin de hacer un uso respetuoso de las fuentes hemos otorgado un código de identificación a cada grupo de estudiantes que nos permite identificar la carrera y la materia abordada y operacionalizar el análisis cualitativo que presentamos más adelante.

Tal como se aprecia en el cuadro correspondiente a la cohorte de cursantes 2013, se registran cinco grupos que abordaron cinco programas de diferentes materias de la carrera de Ciencia Política,

todos ellos correspondientes a materias de cursado obligatorio del 2º y 3º año del plan de estudios. En el caso de Comunicación Social, hubo tres grupos que analizaron diferentes programas, pero en este caso, dos de cursado obligatorio y una de cursado electivo.

Finalmente, los cuatro grupos de Trabajo Social abordaron materias de cursado obligatorio. Uno de los grupos analizó dos programas simultáneamente que corresponde a una materia de 1º y otra de 3º.

Cohorte 2013		
Código grupo	Programas de materias de la Lic. en Ciencia Política	Año de cursado
CP 1-13	Teoría Política II	2º
CP 2-13	Historia Latinoamericana y Argentina II	2º
CP 3-13	Sociología Sistemática	2º
CP 4-13	Estructura Social Argentina	3º
CP 5-13	Historia Política Argentina	3º
Código grupo	Programas de materias de Lic. en Comunicación Social	Año de cursado
CS 1-13	Redacción II	2º
CS 2-13	Institución y Sociedad	4º
CS 3-13	Periodismo y Literatura (seminario optativo)	Ciclo superior
Código grupo	Programas de materias de Lic. en Trabajo Social	Año de cursado
TS 1-13	Historia Social argentina	1º
TS 2-13	Historia Social argentina y Taller de aprendizaje integrado III	1º y 3º
TS 3-13	Taller de aprendizaje integrado III	3º
TS 4-13	Trabajo Social IV	4º

Cuadro 1: Programas de materias analizadas por carrera, cohorte 2013.

Fuente: elaboración propia

Cohorte 2014		
Código grupo	Programas de materias de la Lic. en Ciencia Política	Año de cursado
CP 1-14	Teoría Sociológica	1º
CP 2-14	Teoría Política II	2º
CP 3-14	Teoría Política II	2º
CP 4-14	Teoría Política III	3º
Código grupo	Programas de materias de Lic. en Comunicación Social	Año de cursado
CS 1-14	Redacción II	2º
Código grupo	Programas de materias de Lic. en Trabajo Social	Año de cursado
TS 1	Historia Social argentina	1º
TS 2	Economía y Teoría Jurídica	1º y 2º
TS 3	Trabajo Social II	2º
TS 4	Sociología II	2º
TS 5	Trabajo Social IV	4º
Código grupo	Programas de materias de Psicología	Año de cursado
PSI 1-14	Epistemología	1º
PSI 2-14	Trabajo de Campo (área salud)	4º

Cuadro 2: Programas de materias analizadas por carrera, cohorte 2014.

Fuente: elaboración propia.

Durante el año 2014, además de lxs estudiantes de las carreras que se imparten en la Facultad, contamos con un grupo de estudiantes de intercambio que hicieron su trayecto formativo en la carrera de Ciencia Política, provenientes de México. También cursaron la electiva dos grupos conformados por estudiantes de la carrera de Psicología de la UNR, estas últimas tomaron dos programas de materias que se cursan en su carrera que también incluimos en el análisis.

Al observar exclusivamente los trabajos de lxs cursantes de la Fac. de Ciencia Política y RR. II., en el cuadro de la cohorte 2014 podemos ver que muchas de las materias seleccionadas se repiten respecto al año anterior y se agregan otras; todas ellas son de cursado obligatorio. Tal es el caso de la materia *Teoría Política II* que es analizada por dos nuevos grupos durante este ciclo lectivo. De esta carrera también se analiza los programas de las materias *Teoría Sociológica* y de *Teoría Política III*, correspondientes al 1 y 3º año del plan, respectivamente.

En el caso de Comunicación Social, el único grupo de cursantes de este año también toma el programa de *Redacción II* para su análisis. Y, en el caso de la carrera de Trabajo Social, los grupos seleccionaron otras materias de cursado obligatorio como *Economía* de 1º, *Teoría Jurídica*, *Sociología II* y *Trabajo Social II*, todas ellas obligatorias y correspondientes al

2º del plan de estudio.

Más allá de esta contabilización, consideramos que la riqueza de los hallazgos se encuentra en las observaciones y reflexiones que proponen lxs estudiantes en sus producciones. A continuación presentamos algunas claves interpretativas con las que observamos los análisis críticos presentados en los trabajos junto con los aportes realizados para sus posibles modificaciones

En conjunto, los trabajos presentados por lxs estudiantes ofrecen un profundo relevo reflexivo y crítico de los contenidos formativos, proponen bibliografía específica, abonan a la transversalización de la perspectiva de género y develan los esquemas jerárquicos, bancarios y androcéntricos de (re)producir concomitamiento en las disciplinas abordadas:

Como ejemplo de estos ejercicios transcribiremos una muestra de las reflexiones desarrolladas en el marco de sus análisis curriculares:

“El Seminario electivo de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, Periodismo y Literatura nace, como explica en parte el programa, buscando cubrir un vacío en el plan de estudio, que deja afuera la fuerte vinculación de la literatura con el periodismo, y el importante desarrollo que tuvo en nuestro país con dos escritores en particular: Rodolfo Walsh y Roberto Arlt. Si bien no intentamos desacreditar el criterio de selección utilizado para llegar a estos dos autores, como fuertes representantes de

esta interesante amalgama de géneros, nos parece fundamental por un lado analizar las ausencias de importantes escritoras que plasmaron su mirada en publicaciones gráficas de distintos momentos” (Grupo CS 3-13).

“En el recorrido por el programa de *Trabajo Social II* pudimos notar que ningún autor/a de la materia tiene perspectiva de género. Nos preguntamos por qué no se cuestiona, en la primera unidad, cuando se trabaja la historia del Trabajo Social, por qué la carrera es mayoritariamente femenina. Cuáles son los motivos que lleva a que sean más mujeres que hombres estudiando dicha carrera y por qué esto no ha cambiado con el correr de los años” (Grupo TS 3-14),

“La cátedra de *Redacción II* al no preocuparse y ocuparse de la perspectiva de género provoca malas prácticas en sus alumnos que son los futuros responsables de la comunicación. Esto es un obstáculo para escribir y leer desde el enfoque de género. Mucho se habla de las dificultades que tienen los medios al abordar estos temas, por ejemplo: al hablar de “crímenes pasionales” cuando en realidad son femicidios o

al colocar a estas noticias en la sección policial cuando son asuntos sociales, por eso es imprescindible que desde la formación se trabaje con esta perspectiva” (Grupo CS-14).

“Una de las primeras cuestiones que salta a la vista al analizar el programa es que, en la bibliografía obligatoria, cuenta tan sólo con una autora mujer, quien ha sido titular de la cátedra, mientras que el resto de los autores son hombres (alrededor de 21). Hay además un libro de AA.VV., en el que participan algunas mujeres docentes de cátedra. Esta desigual proporción da cuenta de una mayoría masculina abrumadora. (...) El programa de *Epistemología* naturaliza, y por lo tanto, reproduce por su dificultad de pensar la opresión específica de las mujeres, lo que las feministas materialistas históricas llamaron división sexual del trabajo. Ellas plantean que las relaciones sociales son también relaciones de sexo, y que, en esta división sexual del trabajo, se les ha asignado a los hombres el trabajo de producción y a las mujeres el de reproducción” (Grupo PSI 1-14).

Los ejemplos aquí vertidos permiten observar las recurrencias en la selección de asignaturas a revisar y reflexionar sobre la significancia de las mismas. Si cruzamos estas selecciones con las asignaturas que el proyecto de investigación

había previamente seleccionado -asignaturas consideradas troncales en cada carrera, con especial énfasis en las epistemologías- adquieren tanto significado las coincidencias como la emergencia eventual de programas y asignaturas que no habíamos pre-seleccionado como parte del corpus. Actualmente nos encontramos procesando los trabajos realizados por la cohorte 2015 que esperamos mostrar con posterioridad a este análisis parcial.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, hemos intentado dar a conocer el trabajo que hace tres años venimos llevando adelante en el marco del equipo de docencia e investigación. Partiendo de peculiares elecciones y adscripciones teórico-políticas en el marco del vasto universo de los feminismos, y situando la reflexión crítica en el territorio de los estudios superiores y de la Universidad como ámbito, buscamos aquí compartir algunas de las conclusiones y re preguntas a la que hemos arribado.

Luego de sistematizar un abordaje teórico general de la realidad del sistema social que constituye los cuerpos y saberes de manera generizada y jerarquizada, reconstruimos el recorrido de la materia electiva “Introducción a la perspectiva de género” en sus fundamentos pedagógicos, en sus

contenidos y principalmente en sus apuestas epistemológicas. Es en ese plano que nos interesa relevar sintéticamente algunos de los análisis que han posibilitado los trabajos finales de lxs estudiantes que han cursado y aprobado esta materia.

Todo este trabajo está hecho en función de una premisa general: consideramos que visibilizar, desnaturalizar y problematizar el androcentrismo que ha orientado históricamente la producción, circulación y difusión de saberes para poder construir explicaciones más acordes con las transformaciones protagonizadas por mujeres y varones, así como para interpretar la realidad presente y pasada de las sociedades es una tarea impostergable para promover la equidad de género en la educación superior.

Finalmente, con los resultados parciales relevados hasta el momento, así como con los próximos abordajes esperamos contribuir a los debates y reformas de planes de estudio de las cuatro carreras de la Facultad, abonando a la reflexión colectiva desde las experiencias situadas de docentes y estudiantes y promoviendo la necesaria transversalización feminista de las currículas. Esa es la tarea emprendida y el diálogo que pretendemos sostener porque estamos convencidxs de que, en la capacidad de multiplicar este tipo de instancias, reside la posibilidad de avanzar hacia una formación universitaria que no reproduzca la desigualdad y que se plantee como búsqueda la construcción de un conocimiento no androcéntrico.

Notas

1. Doctora en Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Investigadora CONICET. Docente Facultad de Ciencia Política y RR II (UNR) y en la Facultad de Trabajo Social (UNER). Integrante Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género. Pasaje Melian 4453 – Rosario (2000). Teléfono: 0341-153395539. Florencia.rovetto@gmail.com

2. Lic. en Comunicación Social. Docente Facultad de Ciencia Política y RR II (UNR). Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género y Centro de Investigación en Mediatizaciones (UNR). Docente en la Universidad Abierta Interamericana. mariangeles.camusso@gmail.com

3. Lic. en Ciencia Política. Docente Facultad de Ciencia Política y RR II (UNR). Integrante Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género. Becaria CONICET. luciana_caudana@hotmail.com

4. Lic. en Ciencia Política. Docente Facultad de Ciencia Política y RR II (UNR) y en la Facultad de Trabajo Social (UNER). Integrante Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género. figueroanoeliaeva@gmail.com

5. El CIFEG se crea en el año 2014, radicando su actividad en un nuevo espacio institucional dedicado a la tarea investigativa: el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y RR. II. Allí se da continuidad a las tareas iniciadas en el *Núcleo Interdisciplinario de Estudios y Extensión de Género*, creado en el año 2009, en la misma Facultad. Primeramente, en el marco del Núcleo y luego en el CIFEG nos propusimos como objetivo principal generar un debate indispensable en torno a la transversalización de la perspectiva de género en las curriculas de formación. Parte de ese debate se ha visto enriquecido con la experiencia desarrollada en la *unidad electiva Introducción a la Perspectiva de Género*, que año tras año recibe un número creciente de estudiantes del ciclo superior de las cuatro carreras que se imparten en la Facultad.

6. El presente artículo realiza un uso intencional de la consonante x en reemplazo de las vocales (a/o) que hacen referencia a los sexos que componen el uso binario del género gramatical. Esta decisión se fundamenta en la necesidad de visibilizar el sexismo implícito en la utilización del genérico masculino como indicador de universalidad y en las alternativas que ofrece el lenguaje escrito para revertirlo.

7. Androcentrismo hace referencia a la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemoníamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida; este punto de vista, que resulta así valorado positivamente, sería propio no ya del hombre en general, de todos y cualquier ser humano de sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemoníco de la vida social, se autodefinen a sí mismos como superiores y, para perpetuar su hegemonía, se imponen sobre otras y otros mujeres y hombres mediante la coerción y la persuasión/disuasión. El hombre hecho de que nos habla la palabra griega ANER, -DROS se refiere no a cualquier hombre de cualquier condición o edad, sino a aquellos que han asimilado los valores propios de la virilidad y que imponen su hegemonía (Moreno Sardà, 1988:29).

8. Androcentrismo hace referencia a la adopción de un punto de vista central, que

se afirma hegemonícamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida; este punto de vista, que resulta así valorado positivamente, sería propio no ya del hombre en general, de todos y cualquier ser humano de sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemonico de la vida social, se autodefinen a sí mismos como superiores y, para perpetuar su hegemonía, se imponen sobre otras y otros mujeres y hombres mediante la coerción y la persuasión/disuasión. El hombre hecho de que nos habla la palabra griega ANER, -DROS se refiere no a cualquier hombre de cualquier condición o edad, sino a aquellos que han asimilado los valores propios de la virilidad y que imponen su hegemonía (Moreno Sardà, 1988:29).

9.Su incorporación va de la mano con los movimientos de protesta en las universidades americanas implicados en el cuestionamiento de la práctica académica despolitizada y del “establishment profesional y académico de las ciencias sociales” (Heilborn y Sorj, 1999: 25) en un contexto social y político con altos grados de activismo multisectorial.

10.La unidad electiva, que inicia su andadura en el año 2009, está orientada a estudiantes de las cuatro carreras de la Facultad y corresponde al segundo ciclo de la formación. En la experiencia con la unidad electiva hemos visto crecer la matrícula de inscriptxs en los tres últimos años, con estudiantes de las carreras mencionadas y también con otrxs, provenientes de carreras como Psicología, Antropología y Bellas Artes de la Universidad Nacional de Rosario, que encuentran en esta propuesta ejes de reflexión ausentes en sus currículas de formación de grado. Asimismo, en los últimos años, esta materia es un espacio de formación elegido por estudiantes de intercambio provenientes de otros países como México y Francia que hacen un trayecto curricular en nuestra Facultad.

Bibliografía

ACHA, O., CAMPIONE, D., CASAS, A., CAVIASCA, G., DRI, R., MAZZEO, M., OUVIÑA, H., PACHECO, M., POLLERI, F., RODRIGUEZ, E., STRATTA, F., y Estudiantes organizados en el FPDS (2007). Reflexiones sobre Poder Popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

AMORÓS, C. (1994). “Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’”, En Feminismo, igualdad y diferencia. México: UNAM-PUEG.

ANDRÉS GRANEL, H. (2013). “Sexualidades feministas. Deseo y heteronormatividad”, en // Coloquio Internacional: Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica y praxis, Junio 2013, Rosario: CEI.

ARNÉS, L. (2014). “De Lauretis Básico”, en diario Página 12, viernes, 25 de abril. Suplemento Soy. Disponible: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/suplementos/soy/1-3406-2014-04-25.html>. Fecha de consulta: 12/02/2016.

BELLUCI, M. (1992). “De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino”, En Fernández, Ana María. Las mujeres en la imaginación

colectiva. Buenos Aires: Paidós.

DE LAURETIS, T. (1989). "La tecnología del género", Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet, Tomado de Technologies of Gender. EssaysonTheory, Film and Fiction, London: MacmillanPress.

DUSSEL, E. (2007). Materiales para una política de la liberación. México: Plaza y Valdés.

FOX KELLER, E. (1985). Reflections on Gender and Science, New Haven: YaleUniversity Press.

FOX KELLER, E. y LONGINO, H. (1996). Feminism & Science, Oxford: OxfordUniversity Press

FRASER, N. (1997). *JustitiaInterrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores.

HARAWAY, D. (1991). "A Cyborg Manifiesto: Science, Technology, and Socialist-Feminist in the Late Twentieth Century". En Simians, Cyborgs and Women: The Reinventionof Nature. New York:Routledge.

HARDING, S. (1986). The Science Question in Feminism. London: CornellUniversity Press

HEILBORN, M. L., Sorj, B. y Miceli, S. (1999). Estudios de gênero no Brasil. Miceli S, organizador. O que lernaciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré/ ANPOCS, pp.183-221.

MAFFÍA, D. (2005). "Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en laciencia", en Norma Blázquez Graf y Javier Flores (ed.) Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica, pp 623-633, México: UNAM.

MAFFÍA, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista venezolana de estudios de la mujer, 12(28), pp. 63-98.

MARX, K. (1843/2014). "Carta a Arnold Ruge". En Marxists Internet Archive. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>. Fecha de consulta: 20/03/2016.

MORENO SARDÀ, A. (1988). La otra "política" de Aristóteles. Cultura de Masas y divulgación del Arquetipo Viril, Barcelona: Editorial Icaria.

PALERMO, A. (1998). "La participación de las mujeres en la Universidad", en La Aljaba, Vol. III. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

SCHIEBINGER, L. (1987). "The History and Philosophy of Women in Science", *Signs*, Vol 12, Nº 2, pp. 305-332.

STIMPSON, C. (1999). "¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años 90?", en Navarro, Marysa y Stimpson, Cathatrine (comp), ¿Qué son los estudios de mujeres?, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WITTIG, M. (2006) El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Barcelona: Egales.

La colección “Historia de los textos escolares argentinos” de la Biblioteca del Docente en el catálogo internacional de libros de texto

Walquiria Salinas¹

Resumen

La Biblioteca del Docente posee dentro de su fondo bibliográfico una colección de textos antiguos destinados a la enseñanza primaria y secundaria en la Argentina desde fines del siglo 19 en adelante. La colección “Historia de los Textos Escolares Argentinos” está formada por aprox. 3.000 manuales escolares de variadas temáticas. Desde principios del 2007, la Biblioteca del Docente es miembro del Centro MANES y como único colaborador permanente en toda la Argentina participa de su base de datos. El trabajo es constante y a partir del año 2016 gracias a la participación de capitales alemanes comenzó la intención de conformar un Catálogo de Libros de textos escolares internacionales. La colaboración de la Biblioteca del Docente en este proyecto permite abrir las puertas a una comunidad internacional interesada en la investigación de los textos que han dado forma al pensar de la ciudadanía actual.

Palabras clave: Biblioteca del Docente; textos; catálogo de libros de textos escolares internacionales

Summary

The Teachers’ Library has a bibliographic base with a former texts collection destined to primary and secondary school in Argentina since the end of 19th Century. The collection “History of argentinian school texts” it is made by three thousand school manuals from different subjects. Since the beginning of 2007, Teachers’ Library is a member of MANES Center, and as a unique and permanent collaborator in Argentina, participates in its database. Its work is constant, and from 2016, and thanks to the participation of German resources, started the intention of define an international school texts Catalog. The collaboration of the Teachers’ Library in this project allow us to open the doors to the international community interested in the investigation of those texts which gave shape to the thinking of current citizenship.

Key Words: Teachers’ Library; texts; international school texts catalog.

Fecha de Recepción: 21/10/2017
Primera Evaluación: 24/10/2017
Segunda Evaluación: 18/11/2017
Fecha de Aceptación: 12/12/2017

Introducción

¿Qué son los Manuales o Textos escolares?

Los Manuales Escolares son un tipo particular de obra escrita destinada a la enseñanza-aprendizaje.

Son uno de los elementos centrales de la cultura escolar contemporánea y, como tales, resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales.

No existe una definición ni una denominación unívocas de ellos, por lo cual trataremos de establecer a continuación un conjunto de características básicas con el que podamos precisar la noción de manual, texto, o libro escolar.

El origen y difusión de los libros escolares están ligados, en primer lugar, a la aparición de la imprenta de tipos móviles en Europa a mediados del siglo XV, que permitió la difusión y popularización de la cultura letrada y, en segundo lugar, al surgimiento y extensión del método de enseñanza utilizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, a partir de las últimas décadas del siglo XVII en Francia. El llamado método simultáneo, que dividía a los estudiantes por clases según edades y estados del aprendizaje, exigía que los alumnos de una misma clase

contaran con materiales de lectura idénticos para el trabajo simultáneo y homogéneo de toda la clase.

Entre ambos fenómenos mencionados se tendría que situar la publicación de la obra que constituiría el modelo

por antonomasia de libro escolar para niños y jóvenes durante los siguientes trescientos años: el *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo sensible en imágenes) de Jan Amós Komensky (Comenio), en 1658. La posterior creación y extensión de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX, significó la definitiva incorporación de los libros de texto como elemento central del proceso educativo y de escolarización de las jóvenes generaciones.

La mencionada obra de Comenio tenía el propósito de enseñar a los niños la variedad del mundo material y espiritual a través de la conjunción de textos e imágenes. La combinación particular de estos dos elementos, sumados a una estructura secuenciada y cíclica de los saberes transmitidos, constituyen la señal de identidad de los manuales escolares, lo que hace de ellos un producto editorial específico y diferenciado y permite distinguir espontáneamente a un libro de texto escolar de otras obras impresas.

La investigación académica sobre los libros escolares empezó a desarrollarse tardíamente, en las últimas décadas del siglo XX. Fue necesario para ello crear un conjunto de herramientas conceptuales y procedimientos metodológicos. Hubo que empezar por delimitar el significado de lo que era un libro escolar o de texto. A pesar de que se mantiene una relativa ambigüedad en su definición, se ha llegado a algunos

acuerdos básicos entre la comunidad de investigadores. No todo libro que se haya utilizado por los alumnos o se utilice en la escuela es un “manual escolar” en sentido estricto. Se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar.

Principales Características del Manual Escolar

- a) intencionalidad, por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar;
- b) sistematicidad, en la exposición de los contenidos;
- c) secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos;
- d) adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos;
- e) estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan

- formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada);
- f) combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad;
- g) presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc., sobre todo en los manuales de las últimas décadas;
- h) reglamentación, de los contenidos, de su extensión, y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos;
- i) intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior, a la publicación de la obra. (Aunque la tendencia internacional más reciente es a suprimir la previa autorización político-administrativa).

La aparente sencillez de los libros escolares suele ocultar una compleja serie de intervenciones, ya sean personales, institucionales, tecnológicas o empresariales.

Los contenidos y su organización

Suelen responder a previas regulaciones normativas, expuestas en planes de estudio y programas que conforman el llamado "currículo prescrito", de cumplimiento más o menos obligatorio.

La selección de los temas curriculares ya presupone la existencia de criterios valorativos que incluyen o excluyen saberes y conocimientos, según se los considere como útiles y virtuosos. Los criterios con los que se selecciona siempre responden, a su vez, a teorías pedagógicas y a principios ideológicos, morales o políticos que no son neutrales, sino que son parte de cosmovisiones que aportan su propia definición de lo que existe y de lo que debe ser considerado bueno, bello y justo, cuya transmisión a niños y jóvenes sería necesaria para mantener y continuar un cierto orden cultural y social.

El libro escolar, factor socializador de primera importancia, quizás haya sido el tipo de texto escrito que durante más largo tiempo estuvo expuesto al control estatal y a la censura previa de sus contenidos. En tanto producto editorial destinado expresamente a la formación de niños y jóvenes, y heredero de las formas y objetivos de los antiguos catecismos cristianos, fue objeto de férreo control por parte de los poderes civiles y eclesiásticos. Como ha sido dicho, los libros escolares representan, históricamente, a la vez, un apoyo del saber y un instrumento del poder. Como apoyo del saber, el libro de texto impone una distribución y una jerarquía de los conocimientos y contribuye a formar la armadura intelectual de los alumnos; como instrumento del poder, el libro contribuye

a la uniformación lingüística, a la nivelación cultural y a la propagación de las ideas dominantes. En muchos sentidos el manual escolar constituye, con sus contenidos y con la estructura formal y relacional en que los presenta, el verdadero currículo manifiesto de la escuela (de la institución escolar), lo que la escuela verdaderamente enseña, en desmedro de los objetivos y preceptos formales y legales, al ser el recurso didáctico más utilizado en prácticamente todos los sistemas educativos.

Tipo de análisis

Se puede afirmar que hay distintos tipos de análisis llevados a cabo al estudiar textos antiguos. Estos son: las Influencias ideológicas, los estudios de género y los relativos a las diferencias étnicas y sociales, la historia de las disciplinas escolares, las resistencias o retrasos que se producen en la apropiación de los avances científicos en la cultura de la escuela, el análisis del lenguaje icónico, las características materiales específicas y el estudio de los textos escolares como un producto empresarial y comercial.

Influencias ideológicas

Como producto de la sociedad que los crea, los textos escolares ofrecen un material muy rico para el análisis de las diferentes concepciones sociales y políticas que influyeron en su elaboración. Al tener que responder

a un currículo nacional estatalmente establecido (currículo prescrito), quedaron en ellos plasmadas las diferentes ideologías y corrientes de pensamiento que se sucedieron en el curso histórico, pero, sobre todo, contienen las expresiones más perfiladas de las ideas dominantes en cada época o momento. No constituyen una “descripción” ni un registro “fotográfico” de esa sociedad y cultura, sino que expresan, más bien, un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social, susceptibles, a su vez, de ser analizadas para tratar de comprender la historia escolar y los procesos de transmisión cultural.

Historia de las disciplinas escolares

En cuanto a los libros de texto juegan un papel fundamental en la configuración de las disciplinas y de sus respectivos *códigos*. La escuela no se limita a reproducir el saber que está fuera de ella, sino que lo adapta y transforma creando un saber y una cultura propias.

El proceso mediante el cual los saberes generados fuera de la escuela se convierten en disciplinas escolares se ha denominado *transposición didáctica*. La sistematización y secuenciación de dichos saberes por escrito en un programa y en un manual o libro de texto, constituye el acta fundacional

de una disciplina. Es en este sentido en el que las disciplinas escolares pueden concebirse como un “tránsito” desde los espacios sociales de un determinado conocimiento o saber al “espacio social de la escuela”. Un tránsito que, al convertir dicho conocimiento en “una cuestión de aprendizaje escolar” implica un cambio en el ordenamiento mental del mismo a fin de adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar. Surge así el llamado *código disciplinar*, es decir, una serie de reglas o pautas, que se imponen con carácter general dentro de una determinada disciplina y se transmiten de una generación a otra. Incluye un cuerpo de contenidos dispuestos con un orden, un método y una extensión determinada en forma de temas, cuestiones, unidades didácticas u otras agrupaciones semejantes. Además, el código disciplinar implica un discurso sobre el valor formativo y la utilidad de dichos contenidos, y unas prácticas profesionales vinculadas a su transmisión en el ámbito escolar.

Características materiales específicas

Finalmente, los textos escolares pueden estudiarse como dispositivos con características materiales específicas (formatos gráficos, patrones expresivos y comunicativos) que responden a leyes, patrones y criterios implícitos de gobierno de la vida en el aula, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo

largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, y que se extendieron, al menos por todo el mundo occidental, en forma de tendencias pedagógicas transnacionales. Estas características materiales también pueden interpretarse desde los condicionamientos del desarrollo técnico, de los factores económicos e incluso de los patrones estéticos y de diseño variables según las épocas. No debe desdeñarse tampoco el estudio de los textos escolares como un producto empresarial y comercial, lo que conlleva sobre todo el estudio de las editoriales desde las más diversas perspectivas.

El uso de los manuales escolares como fuente histórica

"La Historia de la Educación de América Latina no cuenta con una larga tradición como disciplina académica y como campo de investigación. Aunque existen naturalmente importantísimos trabajos precursores", afirma Gabriela Ossenbach.

Esta disciplina ha recibido un importante y definitivo impulso en los últimos treinta años, gracias a la fundación de diversas sociedades de Historia de la Educación y de revistas especializadas, también así como a la celebración de encuentros.

Teniendo en cuenta, pues, que el desarrollo de la investigación histórico-educativa es relativamente reciente en América Latina, no es de extrañar que los trabajos de las últimas décadas referidos a los libros y manuales escolares no hayan tenido mayoritariamente un enfoque histórico. Por el contrario, los análisis más

frecuentes han tenido que ver con el gran protagonismo asignado a los libros de texto en las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990 (cuestiones metodológicas y didácticas, criterios para la elaboración y evaluación de los textos, entre otras cuestiones), así como con cuestiones políticas e ideológicas de relevancia actual.

El uso de los libros de texto como fuente histórica ha ido cobrando una creciente relevancia a medida que la investigación histórico-educativa se ha ido consolidando y desarrollando en los últimos años. En ese sentido se puede decir que la gran mayoría de los trabajos que se han realizado en relación con los libros escolares han abordado prioritariamente, como lo ha hecho también la investigación histórico-educativa en general, su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia. No es de extrañar, pues, que los textos escolares de los dos últimos siglos que han sido analizados hayan sido fundamentalmente los de materias más claramente involucradas en la creación de valores políticos, como la Historia, la Educación Cívica y la Geografía, incluyendo el importante capítulo de los Catecismos políticos y religiosos.

El análisis de textos de materias diferentes a las mencionadas anteriormente, como es el caso de los textos de Higiene que surgen en

la primera mitad del siglo XX, se ha abordado también desde la perspectiva de su influencia en la integración nacional, aunque primando en su estudio cuestiones prioritariamente sociales, y no políticas, como ocurre con los análisis de los textos de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Conservación

La supervivencia y conservación de los manuales escolares se ha debido más a cuestiones sentimentales que al hecho de considerarlos libros, en el sentido respetuoso del término, y fuentes documentales de gran valor histórico, político y pedagógico. En las bibliotecas, los manuales escolares han sufrido un cierto menosprecio dentro de las clasificaciones bibliotecarias de libros, como si se tratara de libros de *segunda categoría, literatura menor* u obras de escasa importancia cultural. Durante muchos años, los pocos que fueron conservados, sobrevivían sin ser clasificados ni catalogados correctamente. Otros espacios de ubicación de los manuales escolares suelen ser colecciones privadas de particulares, universidades, centros educativos y de investigación, y – sobre todo– los museos pedagógicos. Éstos han contribuido notablemente a la conservación y catalogación de manuales escolares en Europa. Las colecciones privadas las conservan profesores e investigadores. No siempre están organizadas, clasificadas y mucho menos catalogadas. Las

universidades, con frecuencia, tienen sus propios archivos documentales en la Facultad de Educación o Pedagogía o en sus bibliotecas.

Proyecto MANES: su contribución a la investigación histórica sobre los textos escolares en América Latina

En 1992 se inició en España el proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles, *MANES*, con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Varias Universidades latinoamericanas mostraron su interés por la temática y establecieron convenios de adhesión al proyecto.

Para impulsar los vínculos con América Latina, el proyecto *MANES* organizó en Madrid, en septiembre de 1996, un seminario que reunió a participantes de seis países, bajo el título “*Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*”. La convocatoria fue hecha con un tema amplio, con el fin de sondear entre los investigadores latinoamericanos el interés por la temática, enfocada desde las más diversas perspectivas, épocas y aspectos de la enseñanza. Al finalizar dicho encuentro existió unanimidad respecto al interés de continuar en esa línea de investigación y constituir un grupo interamericano con objetivos similares a los del proyecto *MANES*, que trabajase en coordinación con el mismo.

Dada la importancia del tema y la necesidad de seguir profundizando en él

y en sus problemas metodológicos, se acordó organizar un segundo seminario, que se celebró en noviembre de 1997 en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), coordinado por el Profesor Mariano Narodowski. Con posterioridad a este segundo seminario, continuaron las adhesiones al proyecto *MANES*

Dentro de ese amplio panorama, podemos afirmar que la proyección del proyecto *MANES* en América Latina ha posibilitado el abordaje de algunas nuevas temáticas escasa o nualmente tratadas con anterioridad en el análisis histórico de los textos escolares.

Esto incluye otros temas como el de la historia de las más importantes casas editoriales de libros de texto en Argentina e incluso ha promovido la formación de una colección de textos escolares en el seno de un Museo de la Escuela Bonaerense en la ciudad de Luján (Provincia de Buenos Aires)

Igualmente hay que destacar como líneas innovadoras las cuestiones sobre trasposición didáctica de los avances de las Ciencias Exactas y Naturales en los textos escolares, abordadas en la Universidad de Buenos Aires y el tema de las representaciones sobre el mundo.

Persigue además el análisis de la politización de los contenidos científico-naturales para favorecer la modernización de las mentalidades y la formación de un sentido común menos conservador, así como la investigación sobre la contribución de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Hay que reseñar también que en el "IV

Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana" celebrado en Santiago de Chile en mayo de 1998, se presentaron numerosas ponencias relativas a los textos escolares, recogiendo muchas de ellas resultados parciales de los proyectos de investigación de las Universidades adheridas al proyecto *MANES*.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar las contribuciones que se han hecho al estudio histórico de los manuales escolares por parte de los estudiantes latinoamericanos del programa de Doctorado del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED en Madrid, sede del Proyecto *MANES*. Tanto en trabajos monográficos como en tesis doctorales, la problemática de los textos escolares ha ido ocupando un papel de importancia en las investigaciones de los doctorandos.

Los asuntos que hemos destacado muestran claramente el lugar que este campo de investigación está adquiriendo dentro de la Historia de la Educación Latinoamericana, empezando a llenar lagunas importantes en la historiografía. Como hemos visto, la importancia que sobre todo ha tenido la investigación sobre las cuestiones ideológicas en los libros de texto, va cediendo espacio a otras perspectivas de investigación. Las cuestiones metodológicas relativas al uso de los textos escolares como fuente histórica, el análisis de la presencia de las diversas corrientes pedagógicas

en la configuración de los textos escolares o las problemáticas del género y del mundo aborigen en los libros son, entre otras, algunas de las vertientes que deberán ser objeto de una mayor atención por parte de los investigadores en el futuro.

Objetivos

Desde su origen, a comienzos de la década de los noventa, el proyecto MANES se fijó como objetivo fundamental realizar el estudio histórico de los manuales escolares publicados en España durante el período que va de 1808 a 1990. Posteriormente, a medida que se fueron incorporando otros grupos de investigación, se amplió la zona geográfica de referencia, para incluir Portugal y América Latina. No obstante, dicha ampliación se hizo respetando siempre la diferenciación entre países y la autonomía de los grupos de investigación. Quiere decir que las bases de datos que se construyen tienen carácter nacional, sin pretender integrar todas ellas en una sola, y que es cada grupo de investigación quien define sus líneas concretas de trabajo. Lo que esa ampliación geográfica refleja es un propósito explícito de fomentar el intercambio, la cooperación y la comparación entre países. El objetivo fundamental antes indicado es ciertamente ambicioso, pues supone adentrarse en un campo muy poco trabajado hasta ahora por los historiadores de la educación española. Además, su formulación es muy general, ya que el estudio histórico

de los manuales puede afrontarse desde distintos puntos de vista. Por ese motivo ha sido necesario desglosarlo en un conjunto de tareas concretas, capaces de orientar la confección de planes específicos de trabajo. Entre dichas tareas, merece la pena destacar las siguientes:

- a) Recopilar toda la información disponible sobre la edición de manuales escolares en los siglos XIX y XX.
- b) Elaborar un censo lo más completo posible de los manuales publicados en esa época.
- c) Recopilar y analizar toda la legislación producida acerca de los manuales escolares.
- d) Reconstruir la historia de las principales editoriales escolares.
- e) Realizar el estudio bibliométrico de la producción editorial de manuales.
- f) Examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de dichos manuales, de acuerdo con diversos cortes temáticos y cronológicos.

El cumplimiento de aquel objetivo general ha de ser contemplado a largo plazo. No se puede pensar que un conjunto tan ambicioso de tareas como las formuladas se pueda completar en un período breve de tiempo. En realidad, se trata de un plan de trabajo abierto hacia el futuro, que irá desarrollándose progresivamente, a medida que se cuente con nuevos recursos y con la participación de nuevos equipos de investigación. Luego de tanto tiempo transcurrido se aprecia con claridad la magnitud del trabajo pendiente y se confirma el carácter abierto del proyecto. Pero el hecho de tratarse

de un programa abierto de trabajo no implica en modo alguno que se deba proceder sin orden ni que se prescinda de establecer prioridades. Al contrario, el proyecto MANES formuló desde el principio una serie de objetivos a corto y medio plazo que han servido para ir organizando cada una de sus etapas de desarrollo y para marcar metas intermedias. Esos objetivos específicos, que han servido de verdadero hilo conductor del proyecto, son los ocho siguientes:

1. Abrir una línea de investigación sobre la historia de los manuales escolares en las universidades que participan en el proyecto, a través de programas de doctorado y otras actividades semejantes.
2. Catalogar y registrar los manuales escolares publicados durante los siglos XIX y XX para los niveles educativos primario y secundario, elaborando sus correspondientes fichas bibliográficas e incluyéndolas en la base de datos MANES
3. Abordar el estudio bibliométrico de la producción editorial catalogada, utilizando como variables principales los niveles educativos, las áreas disciplinares y los géneros didácticos y textuales.
4. Recopilar toda la legislación existente sobre los manuales escolares con vistas a la edición crítica de las normas dictadas sobre libros de texto, planes de estudio, cuestionarios y programas, efectuando un análisis del contexto ideológico y un examen de su conexión con la política educativa.
5. Promover la realización de estudios sobre la evolución histórica del currículo en los niveles educativos primario y secundario.
6. Publicar todos los trabajos que resulten de interés para esta investigación y para la historia de la educación española y latinoamericana.
7. Constituir y poner a disposición de los investigadores un fondo de manuales escolares, en el seno de la Biblioteca Central de la U.N.E.D., mediante compra, donaciones, legados, etc.
8. Celebrar congresos, simposios, seminarios y encuentros científicos con la finalidad de poner en contacto a los investigadores que trabajan en este campo de estudio y de difundir entre la comunidad académica los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por el Proyecto MANES. Esta relación de objetivos específicos ha servido de guía para la elaboración de los planes de trabajo de cada periodo concreto desde 1992 hasta la actualidad. También ha servido de orientación básica para preparar las diversas propuestas presentadas a varias convocatorias públicas de proyectos de investigación, que han constituido el principal soporte económico del trabajo realizado.

Base de datos MANES

El producto más característico y distintivo del proyecto es la base de datos que lleva su nombre. En ella se incluyen los

registros de los manuales publicados en España, Portugal, Bélgica y América Latina entre 1808 y 1990 para la enseñanza primaria y secundaria. Para la elaboración de la base ha sido necesario construir una serie de instrumentos complementarios. Entre ellos destaca la ficha bibliográfica de recogida de datos que, además de los campos habituales en este tipo de registros, incluye algunos otros específicos del proyecto MANES. Para poder completar correctamente esa ficha, se ha tenido que elaborar además un listado completo de las materias incluidas en los sucesivos planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria. También se ha comenzado el trabajo encaminado a ofrecer una clasificación de los géneros didácticos a los que pueden adscribirse los manuales. Y por último, ha habido que elaborar una guía de instrucciones para la correcta cumplimentación de las fichas. Como es lógico, la realización de un censo de esta naturaleza es una tarea de largo alcance, dadas sus dificultades. Por una parte, no se conoce el número de manuales publicados en ese largo periodo. Existen abundantes listas de libros aprobados para uso escolar, lo cual proporciona una estimación valiosa pero incompleta, puesto que también fueron bastantes los libros efectivamente utilizados aún sin autorización. Y tampoco consta en todos los casos cuántas ediciones se hicieron de los diversos manuales publicados. Por otra parte, se sabe de

la existencia de algunos libros que no se han podido localizar en ninguno de los fondos consultados. Además, existen manuales que, conservando un mismo nombre, tuvieron sin embargo reediciones tan modificadas que deben considerarse como diferentes. Todo ello genera bastante inseguridad en cuanto al conocimiento de los límites exactos del trabajo por realizar.

Por todas esas razones, la base hasta ahora construida está en permanente revisión y constante adaptación a los cambios

La colección “Historia de los textos Escolares Argentinos” (HTA) de la Biblioteca del Docente en colaboración con la base de datos MANES

La Biblioteca del Docente posee dentro de su fondo bibliográfico una colección de textos antiguos destinados a la enseñanza primaria y secundaria en la Argentina desde fines del siglo 19 en adelante, dignos de destacar por su valor estético e histórico. La colección “Historia de los Textos Escolares Argentinos” está formada por aproximadamente 4000 manuales escolares de las siguientes temáticas: Historia, Matemática, Lengua, Castellano, Lectura, Geografía, Música, Idioma, Filosofía, Didáctica, Física, Ética, Moral, Biología, Higiene, Salud, Contabilidad, Psicología, Religión y Manuales Integrados. Desde principios del 2000 la Biblioteca del Docente es miembro del Centro MANES y colabora con la Base de datos MANES.

La base de datos MANES en KOHA

Desde el inicio del proyecto MANES, en 1992, una de las principales dificultades

a las que tuvo que hacer frente fue la inexistencia de un censo de los manuales escolares editados y utilizados en España desde principios del siglo XIX. La necesidad de poner a disposición de los investigadores estas fuentes primarias fue por tanto uno de los objetivos prioritarios de MANES. Así se inició la BASE DE DATOS MANES, en la que se catalogaron fondos de manuales escolares de bibliotecas públicas, instituciones de enseñanza y colecciones particulares. Con la ampliación de la red de investigadores adscritos a MANES en América Latina, Portugal y Bélgica, se fueron incluyendo también en el censo textos escolares provenientes de dichos países. La BASE DE DATOS MANES incluía a finales del año 2016 un total aproximado de 35.000 registros. Para ese entonces la base de datos bibliográfica construida sobre el programa CDS-ISIS, elaborado por la UNESCO y de dominio público era el soft que sostenía el catálogo el cual estaba presente en el portal del proyecto. Para fines del 2016 se vio la necesidad de migrar la información a un soft aunque también de dominio público se pudiera adaptar a las nuevas necesidades de la base de datos, este software fue KOHA. Trabajando en colaboración con el Georg Eckert Institut - Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung de la Ciudad de Braunschweig en Alemania quienes estaban interesados en comenzar un proyecto sobre una base Internacional de libros de texto escolares, realizaron un convenio en donde el instituto Alemán se encargaba

de la migración de la base de Manes y en correspondencia Manes colaboraba con su base entera en el proyecto alemán. De esta manera la Biblioteca del Docente colaboradora de Manes desde fines del siglo XX pasó automáticamente a integrar el Catálogo internacional de libros de texto.

Catálogo Internacional de Libros de texto

Como se dijo anteriormente el catálogo internacional de libros de texto es un proyecto alemán. En él se pone a la cabeza el Instituto George Eckert. Pero la realidad es que aquí en Latinoamérica el proyecto sería imposible sin el consenso y la ayuda del Cinvestav. Esta institución tiene firmado desde el 2015 un Memorándum de entendimiento con el Instituto Georg-Eckert y pudieron en 2016 fungir como coordinadores del "Primer Encuentro sobre el Catálogo Internacional de Libros de texto" el cual tuvo lugar en la sede de CINVESTAV, Ciudad de México, entre los días 30 de noviembre y 2 de diciembre de 2016.

En el encuentro se pudo conocer las distintas colecciones de Manuales Escolares antiguos que poseen las instituciones participantes.

El Cinvestav. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Este Instituto es clave para el desarrollo satisfactorio del proyecto.

Fue creado en 1961 por decreto presidencial, como un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios.

Su director fundador, el Dr. Arturo Rosenblueth, impulsó una exigencia académica que ha resultado en el éxito de la institución. El Instituto cuenta con veintiocho departamentos de investigación que se encuentran distribuidos por los nueve planteles a lo largo de la República Mexicana.

La *Misión* del Cinvestav es de contribuir de manera destacada al desarrollo de la sociedad mediante la investigación científica y tecnológica de vanguardia y la formación de recursos humanos de alta calidad.

Mientras que su *Visión* es ser la institución líder en la formación de investigadores de alto nivel y generación de conocimiento científico y tecnológico de frontera, con un creciente impacto nacional e internacional que contribuya en forma visible y relevante a la solución de problemas del país ampliando nuestra presencia en la sociedad y en la cultura contemporánea.

En el Cinvestav se llevan a cabo investigaciones en diversas áreas científicas y tecnológicas que permiten elevar el nivel de vida e impulsar el desarrollo del país.

Se trabaja en distintas líneas de investigación, tales como: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Tecnología y Ciencias de la Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanidades. También tiene servicios bibliotecarios de su acervo impreso y digital, directamente en las áreas de atención al público de sus bibliotecas o vía electrónica.

La realidad es que sin la colaboración de este Instituto en América sería imposible el proyecto a reales dimensiones internacionales ya que Europa puede traer los capitales y la infraestructura pero América tiene algo más valioso, la gente. Sin el consenso del continente Americano el proyecto queda a medias.

Instituto Leibniz para la investigación internacional de libros de texto (IEG)

El Instituto Georg Eckert realiza un trabajo de investigación multidisciplinario de libros de texto basado en un enfoque científico e histórico cultural. También asesora la política y la práctica nacional e internacional de la educación. El Instituto coordina y también enseña en los asuntos internacionales de libros de texto, servicios de investigación, infraestructuras de investigación y de transferencia de conocimientos. Como institución no universitaria, la investigación relacionada con los libros de texto opera por igual y permite que el Instituto Georg Eckert se haya desarrollado en los últimos años para convertirse en un centro de referencia internacional en este campo.

Uno de los sectores a destacar es la Biblioteca de Investigación con su colección única en el mundo de libros de texto con temáticas de historia, estudios sociales/política, la geografía y la educación en valores y religión. Con el portal de información y comunicación Edumeres (Red virtual de libros de texto de investigación internacional) el IEG proporciona un paquete en varios módulos de acceso virtual a la información actual, las publicaciones y los datos del libro de texto y medios educativos.

Para aumentar la conciencia y promover la investigación de los libros de texto y las redes, los premios de CFI otorgan numerosas becas. Se da un premio de investigación para el trabajo científico excepcional y mantiene un programa de profesores visitantes.

El IIEG en el campo de la Investigación

En comparación con las disciplinas académicas establecidas como la historia o la sociología la investigación del libro de texto, puede encontrar un campo bastante joven. Es importante para los científicos que se ocupan de diversos contextos disciplinarios y regiones encontrar los libros de texto en un centro de intercambio científico y acceder a la información y recursos pertinentes. Dicho centro y un entorno propicio es lo que proporciona el Instituto con su reconocida biblioteca internacional de investigación , sus publicaciones , su programa de becas y académicos visitantes , sus eventos y no menos importante con sus numerosos científicos.

Notas

1. Bibliotecaria. Directora Biblioteca del Docente. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. walquiriasalinas@hotmail.com

Bibliografía

BADANELLI, A. ,MAHAMUD, K., MILITO, C., OSSENBACH, G., SOMOZA, M. (2004) School Textbooks as Sources for the Historical Educational Research. En línea:<http://>

Conclusión

Todo este trabajo y proyectos que confluyen gracias a la colección de HTA que la Biblioteca del Docente tiene no son fáciles de llevar adelante ya que con el reducido número de recursos humanos y económicos que posee la institución, se intenta trabajar a diario para abrirle las puertas a investigadores y científicos de la educación.

Pero es importantísimo para sentirnos realizados como profesionales, el pequeño grano de arena que podamos aportar a la investigación, reflexión y debate en las Ciencias sociales y la Educación.

Como buenos latinoamericanos a pesar de las tormentas eléctricas y terremotos que tengamos que afrontar seguimos adelante.

Y seguimos adelante, no porque tengamos mucho dinero o infraestructura o porque exista alguien que nos obligue, simplemente seguimos adelante porque sabemos que lo importante es dejarles a nuestros hijos amor por nuestra historia y nuestros orígenes, que el dinero puede llegar desde cualquier lado pero las raíces crecen en el suelo que nacen y se elevan para construir un territorio donde podamos vivir en paz y armonía con el otro.

[www.history-on-line.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish\(1\).pdf](http://www.history-on-line.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish(1).pdf) [Consultado 25 de agosto de 2017]

OSSENBACH SAUTER, G. (2000). La investigación sobre manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES. En línea: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach.pdf> [Consultado 25 de agosto de 2017]

TIANA FERRER, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el Proyecto MANES. En línea: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDA%5B1%5D.Tiana.pdf> [Consultado 25 de agosto de 2017]

KAUFMANN, C. (2003). Producciones sobre textos escolares argentinos: hitos, tendencias y potencialidades. En línea: <http://m.desarrollo.rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4433/Protegido-Kauffmann,%20Carolina%20-%20Producciones%20sobre%20textos%20escolares%20argentinos.%20Hitos,%20tendencias%20y%20potencialidades.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Consultado 25 de agosto de 2017]

Base de datos Manes. Centro de Investigación de Manuales Escolares. En línea: <http://www.centroman.es.org:8080/> [Consultado 25 de agosto de 2017]

Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. International textbook. En línea: <http://www.gei.de/abteilungen/difi/international-textbookcat.html> [Consultado 25 de agosto de 2017]

Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. EDUMERES. Red virtual de libros de texto de investigación internacional. En línea: <http://www.gei.de/abteilungen/difi/edumeres.html> [Consultado 25 de agosto de 2017]

Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Biblioteca. En línea: <http://bibliothek.gei.de/> [Consultado 25 de agosto de 2017]

Catálogo Internacional de Libros de texto. En línea: <https://www.facebook.com/Bibliotecadeldocente/photos/pcb.1677387278954200/1677384458954482/?type=3> [Consultado 28 de agosto de 2017]

Cinvestav. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. En línea: <http://www.cinvestav.mx/> [Consultado 28 de agosto de 2017]

Biblioteca del Docente. "Catálogo Internacional de Libros de texto" En línea: <https://www.facebook.com/Bibliotecadeldocente/photos/pcb.1677387278954200/1677384458954482/?type=3> [Consultado 30 de agosto de 2017]

INTtextbookcat. La plataforma para la búsqueda de libros de texto. En línea: <http://itbc.gei.de/> [Consultado 30 de agosto de 2017]

Revista

Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo

Realizada por Luis Porta¹ | Francisco Ramallo²

Resumen

En este texto compartimos una serie de reflexiones realizadas por Gabriel Jaime Murillo, fundadas en preguntarle a la memoria por la pedagogía y a la pedagogía por la memoria. La voz del pensador colombiano destaca los sentidos de la investigación biográfico-narrativa en la educación, a partir de reconocer diferentes filiaciones en el narrar de la condición biográfica. Para ello se entrecruzan relato y vida, y se destaca el papel no solo epistemológico sino también ontológico de la narración. Aparecen sentidas reivindicaciones, sin fronteras en las disciplinas del saber, sobre la experiencia escolar y los procesos de aprendizajes que se posibilitan desde que los sujetos somos reconocidos como productores de saberes pedagógicos. A la vez que el recorrido por distintos niveles de elaboración narrativa, colabora en comprender la función política y el duelo de relatos que entre la memoria y la pedagogía permiten vernos a nosotros

Summary

We share, in this text, a series of reflections done by Gabriel Jaime Murillo related to the memory by pedagogy and pedagogy of memory. The voice of the Colombian thinker highlights the sense of the biographical narrative investigation in Education from the point that recognizes the different filiations in the narrative act of the biographical condition. For that purpose, story and life intersect and highlight not only the epistemological role but the ontological role.

Recognition appears without limits in the knowledge disciplines about the school experiences and the learning processes which make possible that subjects are recognized as pedagogical knowledge producers.

At the same time, the path on different levels of narrative making contributes in the comprehension of the political function and story duels; that allow us, between memory and pedagogy, to see ourselves and to learn to live together.

mismos y aprender a vivir juntos. Las marcas locales colombianas y las identidades comunes del sur, además, nos recuerdan que la educación es poética. Y más aún que es un acto de creación, que como expresa el propio entrevistado hacen que el educador también sea un poeta, "en el sentido que (re)crea historia".

Palabras claves: investigación biográfica-narrativa, memoria, pedagogía, relatos.

The local Colombian marks and the common southern identities, in addition, remember us that education is poetic. Even more, it is a creation act, that as the interviewee says, makes the educator also a poet in the sense that he (re) creates the story.

Key Words: biographical narrative investigation; memory; pedagogy; stories

Fecha de Recepción: 03/08/2017
Primera Evaluación: 04/10/2017
Segunda Evaluación: 28/11/2017
Fecha de Aceptación: 15/12/2017

P1: ¿Qué sentidos caracterizan a la investigación biográfico-narrativa en la educación? ¿Por qué crees que es importante narrar las biografías y autobiografías de los profesores y los estudiantes en la educación?

P2: Una buena aproximación al horizonte de la investigación biográfico narrativa en educación toma como punto de partida la antropología filosófica que afirma la universalidad del relato, pues el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades. Y “el relato está ahí, como la vida”, esta fórmula pronunciada por Roland Barthes en la famosa “Introducción al análisis estructural de los relatos” en la revista *Communication* de 1966, igual está presente en la obra filosófica de Ricoeur y Gadamer, en la fenomenología, como en las ciencias del lenguaje, la sociología y la historia cultural.

De modo más explícito, en la obra del filósofo y antropólogo catalán Lluís Duch he encontrado una veta rica en conceptos y una mirada apta para problematizar la crisis actual de las transmisiones en el mundo educativo y, con ella, relieves la potencia de la narración interminable en la vida social. Dicha empresa teórica tiene como fundamento la naturaleza intrínseca del lenguaje, según la cual, la narración ejerce un papel de mediación determinante tanto en un nivel epistemológico como en un nivel óntico. Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar e incluso apropiarnos de las experiencias de

otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo lo vivido no se presenta solo sino que está ya acompañado, en el sentido de que en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato -en correspondencia con el postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Fiel a la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, el trayecto biográfico es definido como “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” y constituye un factor determinante de la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. El trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el sentido de la vida, en un constante ir descubriendo un mundo complejo que se debate entre la caída en el caos primigenio y la construcción de un orden rígido y opresivo. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico -para decirlo en términos de Merleau-Ponty- en el que se teje una red de símbolos que forman la trama de los vínculos sociales, las instituciones, los rituales, en las esferas pública y privada. En la urdimbre de dicha trama se configuran las estructuras de acogida, con las que se designa la potencia simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones, y que son apropiadas en el curso de formación de los sujetos hasta completar el cuadro

de un trayecto biográfico. Más que a un estado, la noción de “trayecto” remite a una obra abierta, a un proceso arduo de configuración de una existencia humana.

Hoy en día, en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin perjuicio de reconocer distintas filiaciones conceptuales ya sea provenientes de la filosofía o de las ciencias humanas, se cuenta con herramientas útiles para abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. De hecho uno de los retos actuales en educación consiste en enfrentar el “imperativo biográfico”, entendido en el sentido de que los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto)realización personal, lo que se manifiesta en formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Otras nociones novedosas puestas en práctica desde este enfoque interdisciplinario son: el sustantivo biografización, a cuyo alrededor emergieron otras tantas nociones capilares como biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores. El buen uso de dicha caja de herramientas permite acceder a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos en contextos variados y a lo largo de toda la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario de la calle; de los

lugares de memoria a la memoria de no-lugares.

Un buen resumen acerca de la importancia de las narrativas biográficas en la educación corresponde a la triple perspectiva contenida ya en el título *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* de Hunter McEwan y Kieran Egan. En los distintos artículos de esta compilación, en efecto, se concede todo el valor epistemológico a las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura, así como también son consideradas las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, marcando de paso el reto que supone adaptarse a las condiciones actuales de la evolución tecnológica y a los modos de aprender y conocer de las nuevas generaciones inmersas en las redes sociales con sus peculiares discursos y diversas narrativas transmedia. La tercera perspectiva atañe a la investigación cualitativa en educación que conlleva el tema del retorno de los sujetos, y surge con el ímpetu de la crítica al modelo conductista de enseñanza centrado en los fenómenos exteriores y observables, indiferente a las determinaciones de la vida pública de los docentes, de su potencial inventiva didáctica y de reflexión sobre su práctica profesional. Aun cuando no sea este un camino llano sino que hay que enfrentar el riesgo de quedar atrapados en una visión de los procesos educativos siguiendo una trayectoria lineal, ajena a los avatares del tiempo, sin historia ni futuro.

Finalmente, podemos parafrasear a Jerome Bruner y afirmar que la narrativa es en verdad un asunto serio, sea en la educación, en la literatura o en la vida.

P2: A partir de la investigación biográfico-narrativa que desarrollaste sobre la educación de hoy en Colombia podrías comentarnos ¿cuáles crees que son las marcas locales que caracterizan al relato colombiano de la educación?

R2: Es tentador, a partes iguales, pintar un cuadro homogéneo, único, o a la inversa, empeñarse en los rasgos particulares que pretenden resaltar más la diferencia que las identidades comunes, en un panorama como el latinoamericano tan expuesto a las semejanzas en materia de desigualdad social, inequidad educativa, debilidad institucional del Estado y del ejercicio de democracia. Así, por ejemplo, todos estos países ocupan, sin excepción, lugares intermedios hacia abajo en cuanto prueba internacional de medición del rendimiento académico de los alumnos de todos los niveles del sistema se les ocurra a las burocracias educativas, o se resienten de las precarias condiciones de trabajo y el bajo prestigio social de los maestros, o del sometimiento de las políticas educativas a las demandas del mercado o tantas más cosas en común.

Con todo, ha sido reconocida la emergencia del movimiento pedagógico colombiano en la década de los ochenta del siglo pasado como un acontecimiento en el que confluyen

diversas tendencias sociales y políticas que expresan sentidas reivindicaciones, en un escenario de controversia entre los círculos intelectuales y grupos que investigaban “la realidad educativa”, formulando nuevas preguntas sobre las funciones del docente, la autonomía escolar, el discurso y las prácticas pedagógicas, paralelamente con un interés creciente por las historias de vida de maestros. Gracias a sus alcances y logros en lo concerniente a la movilización social del magisterio que allanó el camino a la consolidación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), sumado a la incorporación de diversos grupos de la comunidad académica, fue posible situar el tema de la educación y la formación de maestros en el centro de la agenda pública, así como delimitar el llamado campo intelectual de la educación. En sus inicios el movimiento se caracterizó por la resistencia al modelo de reforma curricular agenciado por el Banco Mundial en más de un centenar de países, un programa de modernización del currículo que pretendía, para decirlo con una expresión inglesa, hacerse a un “*teacher’s proof curriculum*”, un currículo a prueba de maestros. El movimiento pedagógico colombiano, igualmente, declaró la naturaleza política del trabajo docente, ligada indisolublemente a la identidad profesional del profesor como intelectual, además de ser identificado como un sujeto productor de saber pedagógico.

En los años siguientes se pudo sentir el impacto del debate en el

campo intelectual de la educación visto a través de los programas de formación de maestros y en las líneas de investigación abiertas. Con ello se aseguraba un sitio a los enfoques narrativos e interpretativos de la mano de las teorías y prácticas en etnografía escolar, etnometodología, sociología de la experiencia y, particularmente, la investigación biográfico-narrativa. En este abigarrado conjunto predomina la modalidad de estudios de caso correspondiente a la diseminación de objetos de estudio, con frecuencia surgidos de la voluntad de documentar alguna experiencia local o de narrar con propósitos divulgativos de lo que se cree es innovador o exitoso, a la vez que se abre un espacio a las voces de los otros. Más recientemente sobresalen entre las investigaciones académicas, aparte del inevitable tema de la calidad de la educación atado a los resultados en las pruebas internacionales de evaluación del aprendizaje de los alumnos, los temas relacionados con la subjetividad política asociada a las culturas juveniles, junto con los de educación ciudadana democrática, las políticas de diversidad e interculturalidad en y desde la escuela, la memoria histórica y la educación para la paz.

Desde luego, son temas no elegidos al azar o fruto de una arbitrariedad o contingencia, sino en los que se conjugan las tradiciones del pensamiento educativo con la fuerza de la necesidad histórica de una sociedad que se esfuerza por transitar de la guerra a la paz. De ahí que se imponga

paulatinamente como una necesidad perentoria abordar la problemática de la formación desde una teoría sin fronteras en las disciplinas de saber, la memoria histórica, la ética y la política.

La rica tradición colombiana en las narrativas de testimonio, que encuentra por demás un sólido respaldo en una masa crítica de producción en los diferentes países de América Latina aupada en el triunfo de la revolución cubana, sirve de surco para la siembra de trabajos sobre política de la memoria. Es así como en estas condiciones históricas y sociales, ha cobrado un amplio desarrollo en la agenda de investigación y divulgación en educación los trabajos relacionados con la pedagogía de la memoria, al lado de los relatos de experiencia de maestros, las narrativas de infancia y las otras formas de narrar la vida escolar. Aun cuando debe tenerse claridad de que no se trata de una marca local, incluso admitiendo un mayor acento que en otros países, sino más bien de una reconocida marca latinoamericana para el mundo.

P3: El giro biográfico en la investigación cualitativa y la perspectiva narrativa, cada vez más emergentes en el estudio de las problemáticas educativas, representan un modo bien diferente de conocer respecto del canónico y consagrado en las ciencias sociales ¿De que manera contribuyen al estudio de la educación?

R3: Sea lo primero inscribir el giro biográfico narrativo en un marco más

amplio que ha sido denominado la investigación cualitativa en la educación, detrás del cual se extiende a su vez una historia de rupturas epistemológicas que permiten remontarnos hasta el filósofo alemán Wilhelm Dilthey a finales del siglo XIX, cuando expone las bases de una fenomenología interpretativa a partir de diferenciar los modos de investigar en las ciencias físicas y naturales y los modos de investigar en las artes y ciencias humanas. A diferencia de las ciencias físicas y naturales o exactas -como se suelen llamar-, las así llamadas por Dilthey “ciencias del espíritu” se proponen hallar los vínculos entre la verdad, la biografía, la historia. Del fondo del debate filosófico emergieron a la par nuevos conceptos que incidieron en los cambios de enfoques y métodos usados en las distintas ciencias sociales, desde la antropología de Malinowsky hasta la escuela sociológica de Chicago, la historia de *Annales* en Francia, la microhistoria italiana, la teoría crítica en las artes y las letras. A todas ellas les une la preocupación por el lugar del sujeto, su reivindicación en la historia, rebeladas frente a la hegemonía bien sea de una metafísica esencialista o bien de un formalismo estructuralista. Ya aludimos atrás al hecho antropológico, según el cual el giro biográfico-narrativo pone en relieve desde una perspectiva antropológica al ser humano como un ser acogido y reconocido, que implica comprender el modo como se configura una identidad personal en un proceso siempre inacabado y concomitante con

el deseo de narrar la vida. Subrayar la condición de *homo narrans*, es así un elemento indispensable en la problemática que aborda toda filosofía de la educación cuando se plantea la pregunta, “¿qué es educar?” y, con ella, emprender la crítica desmitificadora de la idea de educación como fabricación. Permítanme recordar a Hannah Arendt: Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha (citado en Bárcena, 2006, p. 186).

Empalabrar, acoger, narrar, contar (con los otros): son todos verbos que se hacen realidad en espacios educativos, los mismos que son definidos por Meirieu en términos de “espacios de seguridad”, en donde los aprendices puedan jugar al ensayo y error sin caer en ridículo, libres de conminaciones y ajenos a una lógica de producción *input-output*. Este tipo de espacios generados en la interacción en el seno de la familia, en la escuela, en los diversos ámbitos de socialización, se distinguen por “hacer sitio al que llega”, equivalente al acoger, el acompañar. De donde concluye Meirieu que las principales responsabilidades del pedagogo consisten en disponer de espacios de seguridad propicios para el acto de aprender y el trabajo sobre los sentidos capaz de transmitir en los

que aprenden una energía que moviliza hacia las fronteras del conocimiento. En las raíces etimológicas de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar, se conjuga el significado de movimiento, que es al mismo tiempo transformación, hacia un objetivo relacionado con un proyecto de vida humana.

Desde un enfoque biográfico narrativo la acción educativa es vista como una acción *poiética* en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias. De ahí que en su esencia la educación se entiende como un relato de formación de la subjetividad, que es un relato de la identidad entendida no como la identidad consigo misma (*idem*), sino la identidad como un proceso de identificación, esto es, que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Como ya señalamos atrás, hablar de un trayecto de la educación es decir un trayecto biográfico.

El relato de vida representa, pues, un modo de expresión de los saberes de experiencia que habrían de ser acumulados a lo largo de las trayectorias individuales. Tanto alumnos como profesores somos portadores de saberes de experiencia, como resultado de la incorporación del conocimiento extraescolar y el capital simbólico aprehendidos en los ámbitos familiar y social, que confluyen en la recepción de nuevos saberes académicos. Y, sobre todo, están en juego en el tema de la formación de profesores y de la

profesionalidad docente a la medida de comprender cómo se construye saber pedagógico a través de la experiencia docente, más que en los tratados de pedagogía o en la compulsiva voluntad prescriptiva de clasificar las mejores prácticas docentes. Cuando se habla de saberes de experiencia, se está dando cuenta de una relación con la biografía, de acuerdo a la cual no cesamos de biografar lo que vivimos, inscribiendo, escribiendo, todas las experiencias que nos acaecen en ese intrincado juego de relaciones con los otros, incorporado en un relato que se va construyendo simultáneamente con las experiencias vividas. Este es el trayecto biográfico, considerado desde el punto de vista fenomenológico, con independencia de la forma de expresión que ha de adoptar, ya sea a través de un texto o un registro visual o un álbum fotográfico o una obra de arte.

P4: El libro que organizaste y compilaste “Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria” (2016) es una notable contribución para articular la pedagogía con la memoria. ¿Cómo se relacionan la pedagogía y la memoria? ¿Cuál es el lugar de la narrativa entre la pedagogía y la memoria?

R4: Retomando los términos claves de Paul Ricoeur de cómo se construye un relato, identificamos tres niveles de elaboración narrativa: prefiguración, puesta en intriga y finalmente el texto que corresponde a la configuración narrativa. La prefiguración tiene que ver

con las referencias reales, en el sentido de que han sido vividas efectivamente o que nos hemos creído que las hemos vivido; por ejemplo, muchas veces podemos creer en ciertas fantasías o historias que nos contaron otros al punto tal nos identificamos con ellas que las hacemos propias, las adaptamos a nosotros mismos, eso es lo que llamaríamos la prefiguración narrativa. El hecho de que los alumnos llegan no adánicos al aula de clase sino que llegan con cierto bagaje cultural, estamos hablando de una prefiguración narrativa, los alumnos llegan ya con ciertas nociones, proporcionadas desde el ambiente familiar -caracterizado por los sociólogos de la educación en términos de socialización primaria-, o el ambiente en la esquina del barrio o el grupo de amigos -denominados por los sociólogos la etapa de socialización secundaria-. A dicho nivel sucede el trabajo propiamente de construcción o de configuración de la narración, que corresponde a la incesante construcción de una biografía individual, mediante la urdimbre de una trama o puesta en intriga que en la tradición de la lógica aristotélica reconoce un inicio, seguido de un clímax o situación de un conflicto y un desenlace. Finalmente, un tercer nivel que es el de la reconfiguración. Algunos autores coinciden en reconocer la prefiguración narrativa como una primera escritura de sí, entendida como el relato sobre sí mismo, de una apuesta del sujeto ante el mundo.

En la sociología alemana contemporánea los trabajos de Peter Alheit y Bettina

Dausien, situados en el área de educación de adultos, han forjado el concepto “biografía de experiencia” que ha gozado de amplia aceptación en la comunidad académica. A partir de su larga experiencia en el área conceden una elevada significación a las biografías de los alumnos, como quiera que los procesos de aprendizaje de hecho están supeditados a la reflexión que ellos hacen sobre su misma experiencia escolar, la que constituye el foco de atención de la investigación educativa. De hecho, en cuanto todos somos hijos de la escuela, se tiende a una suerte de naturalización de un fenómeno, una institución y unas prácticas que solo pueden ser explicadas históricamente en sus condiciones de emergencia y modo de funcionamiento.

Así pues, abordar la memoria individual de la escuela es pensar con distancia acerca de en qué consiste dicha experiencia escolar, no vista solamente como el lugar por antonomasia donde vamos a aprender saberes instrumentales o enciclopédicos sino también como el lugar donde aprendemos a vivir juntos, aprendemos los rituales del juego de interacción social, los imponderables de la vida cotidiana, los premios y castigos en relación con las conductas individuales, la selección y la clasificación, en un escenario que es desde cierto punto de vista la institución social donde más tiempo los sujetos modernos comparten juntos la vida cotidiana. Baste sopesar, como lo hicieron Foucault o Philip Jackson, cada quien por su lado, el

tiempo de permanencia de un individuo en la escuela comparado con otras instituciones sociales como la cárcel o el hospital, en donde es recluso provisionalmente un sector minoritario de la sociedad durante trayectos más o menos largos, mientras el tiempo de permanencia en la escuela traducida en una aritmética simple considerada desde el ingreso en el ciclo preescolar hasta el grado último universitario, suma alrededor de quince o veinte años, un resultado de multiplicar estas cifras por seis, siete u ocho horas, por cinco días a la semana, por cuarenta semanas al año (aun descontando, incluso, los tiempos complementarios destinados a tareas u otras actividades escolares y extraescolares); lo cual arroja una suma total que difícilmente ninguna otra institución social se acerca ni de lejos. De ahí la pertinencia de preguntar con sentido etnográfico: ¿en qué consiste la experiencia escolar? Una respuesta posible pasa por definir como objeto de investigación de primera línea la experiencia misma de vivir la escuela. El concepto biografía de experiencia no es un concepto improvisado por parte de los autores citados sino que tiene sus raíces en toda la tradición sociológica comprensiva y en la hermenéutica de la experiencia en Alemania. Se entiende aquí la biografización en el proceso de configuración narrativa en un sentido cercano al propósito explícito formulado por Marcel Proust, quien decía no querer lectores que buscaran entre líneas los secretos de la biografía del autor de *En busca del tiempo perdido*, sino encontrar lectores que fueran lectores

de sí mismos, lectores que confrontan la obra del autor Proust por la vía de leerse a sí mismos. De modo más explícito todavía, el concepto heterobiografía designa tanto la variedad de huellas de la experiencia vivida, como las mediaciones en la comprensión simultánea de los relatos de experiencia de otros y de escrituras de sí. La heterobiografía cobra vida cuando uno se “encarreta” tanto, queda tan atrapado en la trama de una conversación, una novela, una obra de teatro o película, al punto de exclamar: “es como si yo lo hubiera vivido, como si me hubiera pasado a mí”; es lo que ocurre cuando lloramos leyendo una narración cualquiera o viendo una película, inmersos en un acto de identificación, no simplemente de identificación con la trama o con los personajes, sino que somos partícipes de una heterobiografía, en cuanto se produce un acercamiento a la comprensión de las experiencias de otros.

La rica fundamentación teórica desarrollada por los diversos autores en las páginas de este libro que tuvo el gusto de organizar, muestra que la acción pedagógica es eminentemente una acción narrativa, a la vez inseparable de un proceso de identificación de los individuos, lo cual conduce a aseverar: vamos a la escuela a formarnos como sujetos de pleno derecho y para actuar en el conjunto de la sociedad, no sólo con propósitos de calificación de la mano de obra sino también a aprender a vivir juntos.

En las circunstancias históricas de mi

país, que da los primeros pasos hacia la implementación de un Acuerdo de paz con la guerrilla marxista más antigua del mundo (FARC), nada impide aseverar, sin embargo, que la guerra continúa, la guerra en Colombia está presente entre nosotros, en los barrios de las grandes ciudades, incubada en el apiñamiento diario en los sistemas de transporte masivo, en el asalto a mano armada de transeúntes, en la violencia callejera y en el interior de las familias, esto es, en el no saber vivir juntos, que es justamente una de las misiones capitales encomendadas a la escuela. Pero no es este un estado de cosas exclusivo de Colombia ni siquiera de los llamados despreciativamente países del “tercer mundo”, sino que concierne a la vida contemporánea, si damos crédito al juicio de Giorgio Agamben en *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla

de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. (2007, ps. 8-9).

De aquí se deriva la pertinencia histórica hoy de desarrollar una pedagogía de la memoria, un concepto derivado de experiencias en Europa después de la segunda guerra mundial, y más particularmente en América Latina, donde han sido confrontadas las secuelas de las dictaduras militares en el cono sur desde los años setenta hasta finales de los ochenta del siglo pasado mediante una política de la memoria. Así es como Buenos Aires representa, a mi juicio, la ciudad de la memoria por excelencia, vista en los espacios públicos, museos, parques de esculturas a orillas del río de La Plata, medios de comunicación alternativos, como también en el diseño curricular implementado en escuelas, colegios y universidades. En Colombia, ciertamente, no hemos aprendido a vivir juntos, como tampoco hablamos en la escuela de lo que nos ha pasado en la vida individual y colectiva. Yo creo

que no daremos un paso adelante para desaprender la guerra y aprender a resolver los conflictos por medios no violentos, si no superamos el silencio. Hay que hablar de lo que nos ha pasado y de lo que nos pasa, para poder efectivamente acceder a un nivel de comprensión de la memoria y de comprensión narrativa de dicha situación histórica: esta es la finalidad superior de una pedagogía de la memoria.

P5: ¿Por qué es importante construir una pedagogía de la memoria en la educación?

R5: El renacer del interés por la cultura de la memoria después de 1980 en el mundo, con sus múltiples expresiones en los campos de la educación, los estudios culturales, la estética, la vida cotidiana pública y privada, no es una moda pasajera que resista un análisis en profundidad. Ya desde comienzos del siglo pasado, los debates en los círculos de sociólogos, psicólogos, antropólogos e historiadores de la cultura, arrojaron importantes nociones de cómo pensar el tema de la memoria visto a través de los diferentes enfoques, y ha venido en alza más recientemente desde una mirada inter y transdisciplinaria que redescubre las dimensiones sociales y materiales de la memoria y ha hecho posible la familiaridad con los conceptos de memoria colectiva, lugares de memoria, memoria cultural, entre otros. Fue Walter Benjamin quien introdujo la categoría rememoración en función de distinguir una cultura anamnética de una cultura amnésica que hace oídos sordos

a las voces de los otros, los vencidos y olvidados de la historia humana. Por una vía paralela, el proyecto de Maurice Halbwachs estuvo enfocado en la sustitución de una psicología de la memoria por una sociología de la memoria, buscando alejarse de Bergson y aproximarse a Durkheim, incorporando las nociones de marco social y memoria colectiva en el discurso contemporáneo de las ciencias sociales. En este orden de ideas plantea cómo la historia se diferencia de la memoria colectiva por su relación con un orden objetivo de los hechos del pasado, su pretensión universal y porque “comienza allí donde termina la tradición”, mientras la memoria es de carácter particular y se proyecta al afianzamiento de la identidad desde el presente. El historiador del arte y la cultura Aby Warburg, por su parte, habla de memoria social para designar la huella de los símbolos culturales heredados del pasado, que él pudo descubrir en los detalles de gestos, figuras y trazos de la antigüedad clásica hechos visibles en las artes del Renacimiento. Pierre Nora acuña el término “lugares de memoria”, definido desde una triple dimensión: material, funcional y simbólica, según el significado que les es atribuido por los distintos grupos sociales. Entre tanto, Aleida y Jan Assmann hablan de “culturas del recuerdo” a partir del juego de relaciones entre la memoria cultural, el proceso de identidad colectiva y la legitimación política de un sentido de pertenencia o de adscripción territorial. Con estos antecedentes conceptuales, propulsados por las trágicas

experiencias de destrucción masiva vividas en el transcurso del siglo veinte, me parece prudente la advertencia de Andreas Huyssen frente a la “explosión memorialista” de la época actual que bien puede llevar al hartazgo, ante la cual es deseable “colocar entre paréntesis el futuro de la memoria para poder recordar el futuro”. El “boom de la memoria” se expresa en una vasta producción masiva de testimonios en variados formatos, que deja ver diversas tendencias y movimientos de orden social, político y cultural. Hace parte de este un fenómeno cultural contemporáneo atravesado por una sensibilidad museística que conquista todos los espacios de la vida social, desde los mercados pintorescos, la restauración de los cascos históricos y la moda *vintage* en las grandes ciudades, los museos de memoria, hasta la autoexhibición de los famosos en las redes sociales y la pose fotográfica *selfie* de la gente del común, las memorias y autobiografías en papel impreso, cine y televisión.

Por otro camino, que lo condujo a Todorov hasta el final de sus días a pensar en los problemas de la moral en la historia, se rehúsa la opción maniquea entre los buenos usos y los abusos de la memoria mediante la distinción de una memoria ejemplar, que es potencialmente liberadora, a la medida de hacer del pasado una lección útil al presente, y una memoria literal que arriesga hacer que los acontecimientos recuperados permanezcan en un estado intransitivo, como en un ciclo de eterno

retorno.

La consigna heredada de Adorno, “educar contra Auschwitz”, ha hecho posible la generación de múltiples experiencias pedagógicas que recurren al testimonio como medio de enseñanza crítica de una historia con memoria, que buscan armonizar las dimensiones cognitiva, hermenéutica y ética. A propósito del valor literario del testimonio, yo tengo en alta estima la obra de Svetlana Alexiévich, galardonada con el premio Nobel de Literatura 2015, una obra nutrida de la escucha atenta de los testimonios de las víctimas de guerras, catástrofes naturales, abusos del poder, vertidos en un género híbrido de periodismo, historia oral y literatura. Ella pondera el valor de sus fuentes en *La guerra no tiene rostro de mujer* con exactitud: “Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos, no se solidifican como la arcilla al secarse. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado” (p. 27).

P6: ¿Cuáles son los desprendimientos pedagógicos, epistemológicos y políticos que se promueven desde la pedagogía de la memoria como campo de investigación biográfico-narrativo en América Latina?

R6: Creo posible ensayar una comparación entre la narrativa de testimonio en Europa de posguerra y la de América Latina desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. Con respecto a la europea, vale citar a Giorgio Agamben (2010) cuando aborda la pregunta: ¿Quién es el sujeto del testimonio?, a la cual responde que

“no hay, en sentido propio, un sujeto del testimonio”, pues en verdad los supervivientes son sujetos que prestan su voz a los que no tienen voz y en su nombre rinden testimonio del no-hombre, de donde se deduce una narrativa atravesada por “un proceso o un campo de fuerzas recorrido sin cesar por corrientes de subjetivación y de desubjetivación” (p. 127). Entre tanto, el testimonio en América Latina surge, se desarrolla y pervive en estrecha relación con la honda desigualdad social e inestabilidad política permanente marcada por estados de excepción, dictaduras y revoluciones, un nudo que legitima el proyecto de reconfiguración de la memoria colectiva en donde se dibuja el rostro de una identidad mestiza poscolonial, aun si se corre el riesgo de enfrentar la existencia incierta de una representación del individuo en el Sur (Martuccelli, 2010).

La institucionalización en el Premio Casa de la Américas de un género híbrido cultivado a lo largo de la década de los 60's, aupado en hombros de la victoriosa revolución cubana y la consiguiente expansión en el resto de América de otros movimientos sociales, políticos, culturales y guerrillas, significó el reconocimiento de una narrativa desafiante de los cánones estéticos establecidos, al tiempo que hacía reconocible la figura de un sujeto colectivo. En dichos cánones no cabían ya los relatos etnográficos de *Los hijos de Sánchez* del antropólogo norteamericano Oscar Lewis; ni la novela testimonio *Biografía*

de un cimarrón de Miguel Barnet; ni los testimonios orales recogidos en *Hasta no verte Jesús mío*, o en *La Noche de Tlatelolco*, la rememoración épica de la masacre de estudiantes en México 1968, por Elena Poniatowska; ni la crónica-manifiesto *Operación masacre* de Rodolfo Walsh, aparecida justo cuando fue puesto a andar el fatídico Plan Cóndor que hermanaba las dictaduras del cono sur; ni los ensayos feministas de la norteamericana Margaret Randall. Todos estos títulos representativos del período ilustran la configuración de un espacio de saberes heterogéneos, mestizo -sea dicho en términos de Clifford Geertz, un espacio de *blurred genres*.

En el caso particular de Colombia, el tortuoso proceso de legitimación del Acuerdo de Paz con la incorporación de las guerrillas en la sociedad civil y política, revela de cuerpo entero la actualidad de una Pedagogía de la Memoria en medio del tránsito azaroso de una guerra prolongada a una paz estable y duradera. Pero no es esta una situación exclusiva de la nación colombiana, sino que atañe por igual a muchos otros países a duras penas librados de las dictaduras militares a finales del siglo XX en América Latina, o que hubieren aplazado el deber de mirarse en el espejo de un pasado violento enterrado con premura, aquí o en otros continentes.

Pero ha sido el Sur el laboratorio privilegiado donde la sociedad civil junto con la academia experimenta sin pausa la reinención de la formación

ciudadana basada en la memoria histórica aunada a la reivindicación de los derechos humanos. Así ha sido reconocido por UNESCO en años recientes, al exaltar como paradigma curricular la transformación adoptada en el sistema educativo de Argentina, en el que cobra relieve la noción pedagógica de la memoria ligada a la historia reciente, a la vez que conlleva una fuerte connotación de educación en derechos humanos. En torno a dicho eje conceptual toman su lugar en las prácticas de enseñanza las dimensiones de análisis de diversidad y ciudadanía, memoria e historia inmediata, víctimas y testimonios.

Una estrategia pedagógica en la hora actual debe hacer posible conjugar la lección del Sur con la lección de Auschwitz, capaz de formar en una postura crítica de humanidad frente a la ineludible presencia del pasado en el presente, un presente de capitalismo salvaje y del “individualismo institucionalizado” –como denominara Ulrich Beck-, al mando de las políticas educativas en el mundo global. Y más todavía, cuando dichas experiencias del horror han desbordado de lejos los límites de lo humanamente posible, e impelen a replantear desde las raíces las condiciones actuales del aprender a ser humanos. Una investigadora experta en la escucha de las víctimas de crímenes sexuales adscrita al Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH), al tiempo que confiesa sus traumas al volver de este “viaje a los infiernos”, define en

qué consiste este “aprender a ser humanos” como un medio para evitar que el horror se repita:

Me convengo entonces como académica que este viaje a los infiernos, a pesar de los traumas y las fracturas en mi vida, no ha sido en vano. Ahora sé que comportarse como humanos es un aprendizaje y no un rasgo inherente a nuestra especie. Este conocimiento puede surgir de convicciones abstractas pero indudablemente se potencia cuando emerge de una práctica que nos lanza fuera de nuestro mundo familiar y nos permite hilar solidaridades con extraños (Wills, 2014, p. 1).

El aprender aquí no está desligado de la intencionalidad manifiesta de otorgar un significado pleno a la restitución de la dignidad en la memoria de las víctimas. En este sentido, acude a mi memoria la sentencia de Todorov: “la vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada”. Un aprender así entendido tiene como objetivo no solo establecer pruebas de verdad sino también pruebas de desvelamiento; lo cual equivale a decir, pasar del orden de la facticidad al orden de la hermenéutica, poniendo sobre el tapete una pregunta de índole moral y política. Este movimiento dialéctico hace posible un nuevo tipo de discurso que no se agota en la forma de una crónica de índole verista o naturalista, como tampoco en una obra de literatura o de poesía. Es del tipo de “narración recurrente”, siempre en movimiento, maleable, pletórico de matices, como

me gusta nombrarlo citando a Hannah Arendt (2008):

El poeta, en un sentido muy general, y el historiador, en sentido especial, tienen la tarea de poner este proceso de narración en movimiento y de involucrarnos en él [...] En la materialización del poeta o del historiador, la narración de la historia acaba adquiriendo así su permanencia y persistencia. De este modo, se le ha dado a la narrativa su lugar en el mundo, donde nos sobrevivirá. Allí podrá seguir viviendo, como una historia entre muchas. Estas historias no tienen ningún significado que sea separable de ellas por completo, y esto lo sabemos por nuestra propia experiencia sin ser poetas. Ninguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada (p. 32). Comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos. Y mientras haya pulsión narrativa, existirá la posibilidad de ser y tener identidad, de acuerdo con el postulado teórico de que somos los relatos que contamos de nosotros mismos y los que nos han contado. En el Sur emergente del periodo post-dictaduras, las narrativas se tomaron el escenario de la política, desde los medios más elementales arraigados en la vida de las comunidades hasta los proyectos culturales e intelectuales de distinta envergadura, unidos en un propósito común de resistencia y esclarecimiento

de la verdad acerca de los episodios oprobiosos vividos en el pasado y el presente.

Y lo que es más importante para comprender: en las aulas de clase, en las redes sociales, en los variados “dispositivos pedagógicos”, dondequiera tenga lugar la interacción social, el flujo incesante de narrativas testimoniales acompaña los trayectos de identificación personal propios de todo proceso de formación, en ese *ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana. Nadie escapa a esta transacción inevitable con los testimonios de otros, como tampoco nadie está libre del moldeamiento de la psiquis por acción de la memoria, como plantea Didi-Huberman (2005):

Es la memoria la que el historiador convoca e interroga, no exactamente “el pasado”. [...] la memoria es *psíquica* en su proceso, *anacrónica* en sus efectos de montaje, de reconstrucción, o de “decantación” del tiempo. No se puede aceptar la dimensión memorativa de la historia sin aceptar, al mismo tiempo, su anclaje en el inconsciente y su dimensión anacrónica (p. 40).

Los trabajos de memoria configuran así un “inconsciente colectivo”, a la vez deudor de las coacciones sociales externas tanto como de la representación individual del paso del tiempo, al punto tal de que ambas determinaciones se hacen difícilmente separables y se aproximan a una fusión, en la que, como decía Norbert Elias, “la voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes” (p.32).

P7: Pensando la memoria como una construcción del tiempo presente ¿crees oportuno hablar de invención del futuro como una de las cualidades de la pedagogía de la memoria?

R7: En mi modo de pensar y actuar actualmente, he encontrado inspiración en las sabias palabras con que Paul Ricoeur define la misión secular de la docencia: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser”. (citado en Dosse, p. 433). Ya en esta cita asoma, pronunciada en medio del fragor de la polémica con los grupos estudiantiles radicales de la universidad de Nanterre en 1968 donde ejerce como decano de la facultad de filosofía, los temas fundamentales de una obra filosófica desplegada en una tríada: la teoría del discurso, la teoría de la acción y la teoría narrativa, no separadas, sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana propiamente dicha reflejadas en una teoría narrativa.

Desde los tres tomos de *Tiempo y Narración* hasta *La memoria, la historia, el olvido*, Ricoeur repasa los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato, volviendo una y otra vez sobre Aristóteles y san Agustín. Sobre todo este último, cuyas *Confesiones* consideraba un monumento del pensamiento, útil en la filosofía como en las ciencias sociales, en donde desarrolla una teoría de la

memoria de la que aún somos deudores. Aquí se configura desde el presente, primero el pasado, en cuanto hace presencia en forma de recuerdo, que no es otra cosa que la huella del pasado en el presente; en tanto que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero ambos, pasado y futuro solo pueden ser pensados desde un presente que nos duele o simplemente nos interesa o nos afecta, en suma, desde un presente que a su vez puede ser objeto de nuestra crítica. Al hacer efectivo el préstamo de esta reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: “la memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin el escuchar”. La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato, un relato que contamos a otros o nos contamos a nosotros mismos. Así mismo, solo aprehendemos el tiempo que transcurre a través del relato que contamos, el cual puede ser estructurado gracias a la existencia anterior de esquemas mentales de prefiguración que nos orientan en cómo narrar las cosas. Las cosas se narran mediante el despliegue de un inicio, el que es más eficiente si ha de permitir que fluya sin mayores dificultades una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, el cual necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta

en intriga y un desenlace, esto es, un esquema de prefiguración narrativa. En el desarrollo del intercambio narrativo tiene lugar igualmente un gesto de reciprocidad de los hablantes que confían en la palabra del otro, lo cual constituye la relación intersubjetiva propiamente dicha, es decir, el sentido mismo de comunidad. En ese orden de ideas interpreto el aforismo de Lewis Carroll, según el cual es desplazado el sentido de la rememoración desde una retrospectiva cautiva del ayer hacia una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Decía el célebre autor de *Alicia*: es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás.

P8: ¿Cómo soñás la invención (o re-inventación) de la educación de hoy desde la pedagogía de la memoria?

R8: La intensidad y expansión de los procesos políticos en América del sur y del centro desatados en el tránsito de un siglo a otro se reflejan en diverso grado en las iniciativas de transformación curricular del sistema escolar y en las políticas de formación ciudadana democrática. En conjunto, estas reconocen tres planos de intervención de una estrategia de reconstrucción crítica del pasado inmediato con miras a desaprender la guerra y aprender la paz: la memoria subjetiva, la memoria colectiva, la memoria histórica. Una actuación sincrónica sobre estos tres planos de memoria busca hacer posible mostrar resultados, respectivamente, en una actitud tolerante y de respeto por la diferencia, cifrada en el valor de

la empatía convertido en acto cuando se es capaz de ponerse en el lugar del otro; en una participación activa en la tarea de compartir y construir los sentidos colectivos e imaginarios que proporcionan sentido de pertenencia a una comunidad dada, con las tradiciones, usos y costumbres sociales que le son propias; y en un trabajo crítico de comprensión del horizonte histórico que trascienda el conocimiento local, en la perspectiva de un tiempo de larga duración y encaminado al ejercicio de una ciudadanía cosmopolita.

Una pedagogía de la memoria fundada en el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, a la vez que en un programa de formación en derechos humanos y ciudadanía democrática, se aparta de la ilusión cientificista de la neutralidad objetiva de los saberes y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad. Frente a las expectativas de una “memoria literal”, rehén del eterno retorno de un pasado irredimible, que vela por la conservación de una ilusoria esencia de un ser idéntico a sí mismo, el trabajo pedagógico de la memoria se plantea la pregunta radical de una antropología histórica y pedagógica: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir mejor. Para emprender dicho trayecto de formación, este desearía inspirarse en la sentencia de Paul Ricoeur (2008, p. 55): “Curar la memoria, contando, sin morir por ello. Ese es el poder de escribir”.

Notas

1. Docente e Investigador categoría I del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular de la Cátedra Problemática Educativa, Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar.
2. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Becario de CONICET, es Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Correo electrónico: franarg@hotmail.com.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- AGAMBEN, G. (2010). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo* (Homo Sacer III). Valencia: Pre-textos.
- ALEXIÉVICH, S (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- BÁRCENA, F.(2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2005). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- DUCH, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- DOSSE, F. (2013). *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTUCCELLI, D (2010). *¿Existen los individuos en el Sur?* Santiago: LOM ediciones;
- MCEWAN, H. Y EGAN, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1988
- MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MURILLO, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Coedición FFyL-UBA / CLACSO / Facultad de Educación UdeA.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RICOEUR, P (2008). *Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TODOROV, T. (2002). *Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- WILLS, M. E. (2014). "Aprender a ser humano". Disponible <http://uniandes.edu.co/noticias/derecho/aprender-a-ser-humano>. Acceso en 24 de febrero 2014.



RESEÑAS **Libros**

Pliegues y despliegues de la formación docente: entramando narración, complejidad, reflexión, y sentidos de la formación

Jonathan Aguirre¹

Marta Souto. *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens, 2016.

Marta Souto, comienza su obra afirmando que “este libro tiene una historia construida pliegue a pliegue a lo largo de los años, alimentada por el deseo de formar” (Souto, 2016, p. 13). Así, nos invita, sin duda alguna, a inmiscuirnos en el complejo mundo de la formación docente sintiéndonos parte, a la vez, de la propia historia de la autora. Narración, reflexividad, sentidos, enfoques y complejidad son algunas de las claves de esta atrapante obra que nos permiten repensar la formación docente alejándonos de nociones clásicas o técnicas y poniendo el acento en el sujeto que forma y es formado desde enfoques y perspectivas que analizan la formación desde su complejidad y multireferencialidad. Este libro, imagina y piensa como destinatarios a los formadores y a los docentes de distintos espacios educativos.

Una de las contribuciones más potentes que tiene, a nuestro criterio, “Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente” es que se ubica en el terreno de la pedagogía de la formación desde una mirada multireferencial teórica que define el campo desde la complejidad. Marta Souto conceptualiza a la formación desde el primer momento, entendiéndola como una dinámica de transformación en el sujeto docente, como búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional. Así, “formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Al mismo tiempo, advierte la autora, no son las instituciones las que forman a los sujetos, puesto que no se forma a otro, no se le imprime una forma, sino que se construye, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos



se formen. El objetivo de la obra no es responder a toda la problemática de la formación, sino que se sitúa en lo pedagógico, y desde allí propone modos de entenderla y de trabajar desde el lugar de mediación, de intermediario, para favorecer que los docentes transiten sus vidas profesionales.

El presente libro está estructurado en dos partes. La primera presenta diversos enfoques y tipos de trabajo en la formación y la segunda explicita algunas nociones teóricas en relación al objeto de estudio. En la segunda sección, la autora retoma cuestiones presentes desde el inicio del texto y en la propia definición de formación que nos regala. Aquí se abordan tanto la mediación y los sentidos que la formación docente involucra desde distintas perspectivas de análisis, como el sujeto y la construcción de la subjetividad en el marco del encuentro entre sujetos desde la perspectiva de la complejidad. En esta sección, de alguna manera, se despliega la idea de formación como transformación. Entendida ésta como construcción de la subjetividad en relación con los otros.

Retomando la primera parte de la obra, la misma se organiza en cinco capítulos. El primero de ellos posee una riqueza narrativa que no se logra alcanzar en los restantes apartados. En él, la autora presenta una escritura autobiográfica, un relato de formación que opera como introducción en tanto marca sentidos que son retomados a lo largo de la obra. El relato entrama vida, profesión, sentimientos, categorías teóricas, personas que dejan huellas y juntos conforman aquellos pliegues que se van desplegando en el mismo acto de narrar y configuran los propios pliegues de su formación. A partir de ellos la autora va hilvanando, a lo largo del libro, categorías, enfoques, miradas y perspectivas que recuperan aquel primer relato transformándose en un aporte sustancial a la formación de formadores. “La convicción de mis padres era brindarnos la mejor educación (...) Querían ofrecernos lo que seguramente ellos desearon y no pudieron realizar, querían prepararnos para la vida” (Souto, 2016, p. 29)

El segundo apartado se titula “Escritura y formación”, aquí se continúa con el aspecto narrativo del inicio pero se hace especial referencia a la escritura, a la narración y al relato oral en su encuentro con la formación. La escritura en sí misma es proceso formativo, el relato implica reconstrucción de lo vivido y abre un primer tipo



de trabajo de exploración sobre lo escrito y lo narrado. Aquí se destaca la noción del relato como un modo de hacer comprensivas las prácticas docentes, puesto que el relato de experiencias permite la exteriorización de acontecimientos cotidianos y facilita la reflexión de los propios docentes sobre dichas experiencias. Aparece entonces el relato y la narración de las prácticas como una vía potente para su abordaje y comprensión. Una forma de plegar y de hacer dúctil ese mundo de las prácticas.

En el siguiente capítulo, la autora trabaja la reflexión como otra modalidad de trabajo de formación, desde un enfoque comprensivo de la experiencia, abordándolo desde distintos ángulos y vinculando, desde la continuidad, relato, reflexión y formación. En este sentido, la reflexión habilita procesos donde el pensamiento, los sentimientos, las emociones, que el relato escrito u oral despliega y provoca, puedan constituirse en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones.

El cuarto capítulo, “El trabajo psíquico en la formación”, se aborda, desde el enfoque clínico. Éste permite lecturas y análisis de la experiencia docente desde una mirada distinta. Dicho enfoque, permite, al calor de la teoría psicoanalítica, mostrar otra faceta de los procesos, situaciones y sujetos de la formación, explorando en el psiquismo individual y grupal de los actores. Aquí Souto despliega el enfoque clínico abriendo las puertas hacia una mirada de la formación docente puesta en la exploración del sujeto en sus relaciones intersubjetivas y recuperando la implicación de éste en el proceso mismo de formación y educación.

El quinto apartado, y último de la primera sección, se propone reflexionar en torno a las prácticas de formación desde una perspectiva multireferencial teórica que habilita dar cuenta de la complejidad de las situaciones de formación. Comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad implica incluir atravesamientos diversos desde lo socio-histórico, lo político- ideológico, lo socio- institucional, lo organizacional, lo instrumental, lo ético, lo psíquico, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no queda así encerrada en el análisis pedagógico sino que se alimenta de diversas problemáticas actuales. Para abordar la complejidad misma de la formación, es que la autora plantea la



noción de multireferencialidad, ya que “nos permite dar cuenta de la heterogeneidad y multiplicidad que lo complejo implica” (Souto, 2016, p. 174)

La primera parte de la obra concluye aclarando que la formación en lo técnico-instrumental no es objeto directo de estudio, pero si está presente en cada uno de los capítulos ya que incluye, al final de los mismos, experiencias y dispositivos de formación, de la misma autora y su grupo de trabajo y de otros autores, con la intención de presentar posibilidades, que inspiren en los lectores la creación de nuevos dispositivos a poner en práctica en sus realidades de trabajo. Souto aclara, al mismo tiempo, que no se pretende dar ejemplos o prescripciones, sino que se aspira a mostrar realizaciones ya puestas en acción para que el lector las recree, las reconfigure y cree nuevas intervenciones en sus prácticas. Esto permite alejarse del lugar de la normativa y la prescripción en la formación para habilitar espacios creativos en donde la práctica sea enriquecida por los propios trayectos de los sujetos y en relación a los otros.

La segunda sección del libro se titula “Nociones de la Formación” y se compone de 3 grandes capítulos que tienden a desplegarse y plegarse a los efectos de dar una conclusión a la presente obra. El capítulo seis aborda las mediaciones que se producen en la formación docente entendiendo que el sujeto no es formado, sino que se forma desde su propia condición de sujeto. En el séptimo capítulo, “El sujeto de la formación: un singular plural” Souto expresa que el sujeto es tal en tanto se relaciona con otros y construye su propia subjetividad a partir de los otros que lo rodean. La formación se da en el encuentro con otros y es allí, en parte, desde donde surge la complejidad del objeto de estudio. Aquí la autora plantea su propia idea sobre el sujeto complejo en la formación, no como sustrato o esencia, sino como potencia que en el encuentro con el otro se despliega.

En el último capítulo, denominado “Pliegues de la formación”, se retoman los sentidos construidos a lo largo de los capítulos precedentes, que hacen al modo de comprender, sentir, pensar la formación por parte de la autora. En este último apartado se entabla una suerte de diálogo tácito con el relato inicial y con los desarrollos posteriores escritos en este enriquecedor libro sobre la formación de profesores. Marta Souto plantea en estas



últimas líneas una mirada propia sobre la formación en donde conjuga el enfoque clínico, la complejidad, los sentidos y sinsentidos del objeto analizado.

Por último, la autora nos aclara que el libro puede leerse de diversas formas. Se pueden alterar el orden de los capítulos sin por ello perder el hilo conductor y la perspectiva de análisis. Eso es posible porque el mismo libro se pliega y se despliega manteniendo un mismo eje. Dice Souto al respecto “Diría que en la primera parte, los tres primeros capítulos sostienen una relación temática desde la escritura testimonial, la narrativa y la reflexión; el cuarto y el quinto se sumergen en la profundidad, interés y densidad del análisis de las prácticas uni y multireferencial; en la segunda parte se insiste sobre algunos puntos, hilos rojos que han quedado en la trama, circulando y que merecen un espacio propio” (2016, p. 21)

Para aquellos estén en el apasionante y entramado mundo de la formación, éste libro sin lugar a dudas los ayudará a comprender la complejidad que subyace a la formación docente, sus prácticas y sus múltiples posibilidades de abordaje y de reflexión. Como sostuvimos al comienzo, esta obra nos invita a abrir procesos de cambio al poner como objeto las propias experiencias y prácticas y el sí mismo profesional docente. Es a través de la práctica y de la experiencia, es decir, al vivir y compartir dispositivos de formación, que se ésta se hace posible. La narración y la escritura suelen ser caminos propicios y potentes para darle voz a dichas prácticas y reflexionar en consecuencia.

Notas

1. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com.

Fecha de Recepción: 16/04/2017
Primera Evaluación: 21/06/2017
Segunda Evaluación: 18/07/2017
Fecha de Aceptación: 03/08/2017



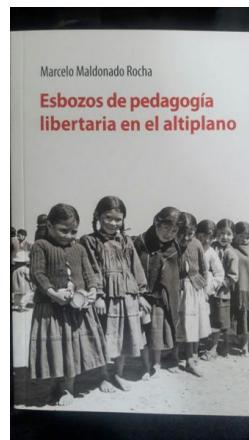
Una pregunta pedagógica en la memoria

Francisco Ramallo¹

Maldonado Rocha, Marcelo (2017). *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano*. Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación.

¿Cómo se relaciona la pedagogía con la memoria?, ¿Es posible instaurar una pregunta pedagógica en la memoria?, ¿cómo podemos comenzar a relatar nuestros pasados pedagógicamente?, el reciente libro de Marcelo Rocha Maldonado, entre otros méritos, es una valiosa contribución para comprender esta compleja relación. Y más aún apunta novedosamente a construir una historia de la educación desde la memoria, plural y marginal, y desde la pedagogía, la del ayer y la del mañana. Especialmente se rastrea aquí a la pedagogía como una práctica que revela un esfuerzo de memoria, que en palabras de la autora del prólogo Silvia Rivera Cusicanqui indagan lo que pudo haber sido el contenido y la práctica de quehaceres marginales de una pedagogía alternativa.

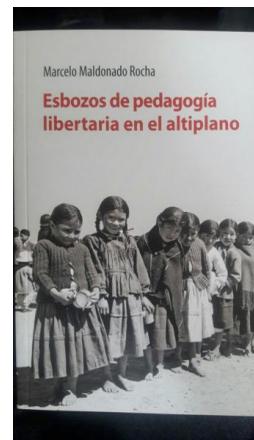
Las historias que aquí se narran recogen los pasados de la organización anarco/sindicalista en el altiplano boliviano, a partir del relato que se construye en los tres capítulos que contiene el libro. El primero de ellos analiza las demandas y la autogestión de escuelas anarco/sindicalistas durante las sublevaciones indígenas en la Bolivia de 1946 y 1947. Entre estos años en paralelo al proceso organizativo propiciado por los grupos anarco/sindicalistas se crearon más de cincuenta escuelas autogestionadas por afiliados de las uniones sindicales. Para indagar esta memoria es notable la revisión y la discusión del concepto de sublevaciones indígenas que se propone, ya que se entiende que la historiografía tradicional reprodujo una idea que nace de una profecía autocumplida de las elites, asociada a la negación de reconocer la legitimidad y la legalidad de las demandas



indígenas frente a la desigual estructura colonial. Posteriormente en el segundo capítulo se analizan las prácticas, hábitos y debates en la pedagogía libertaria, constituida a partir de la autogestión, los esfuerzos organizativos del anarco/sindicalismo y las luchas con los sentimientos irracionales de represión que despertó en los grupos privilegiados del orden colonial boliviano. En esta reconstrucción del proyecto educativo anarco/sindicalista, como alternativa a la educación hegemónica, se inicia un esbozo hipotético de cómo pudieron haber sido aquellas rupturas libertarias. Finalmente, en el tercer capítulo se estudian las convergencias de las iniciativas de la educación indígena con la pedagogía libertaria, proponiendo un particular diálogo entre los proyectos de educación indígena y las reflexiones pedagógicas de los anarquistas.

En este recorrido podríamos destacar tres aspectos, no exhaustivos, que creemos sedimentan una compleja relación entre la pedagogía y la memoria. En primer lugar, es de resaltar la propuesta de rastrear una pedagogía en lugares en los que poco se la ha buscado. Si bien la finalidad de este libro es elaborar “unas memorias de los proyectos educativos que han sido ocultados y que han quedado fuera de los márgenes de la historiografía de la educación en Bolivia” (pp. 18), es notable lo hipotético y lo experimental de rastrear una pedagogía donde parecería que no hay saberes educativos. Y más aún al tratarse, especialmente, de una educación marginal asociada a las luchas y las conquistas sociales por el derecho a la educación en Bolivia. A la vez que se inscriben memorias, que como explica el autor, no se limitan solo a un ejercicio de reconstrucción histórica sino que también descifran iniciativas de la autogestión educativa.

Asimismo, las prácticas anarquistas y sindicalistas en la educación aluden a un segundo aspecto a remarcar: se recogen las memorias de una pedagogía de la que solo quedan frágiles y discontinuas huellas. En tal sentido se estudia un proyecto que quedó trunco, que indaga tanto lo que se constituye como lo que no se constituye; en la idea de esbozos, apuntes o bosquejos de lo que se habría concebido. Se recoge una historia inconclusa, que continua, y que pedagógicamente nos habla de la necesidad de descolonizar a la escuela moderna, a partir de nuevos proyectos emancipatorios



fundados en otro tipo de imaginario social y pedagógico. En tanto la educación puede leerse aquí como realidad y como sublevarción imaginada. El tributo al proyecto inconcluso de una enseñanza escolar libre de las taras liberales y autoritarias del pasado, es también un combate frente a la diferencia racial y de sus efectos en la opresión subjetiva de los pueblos indígenas y clases subalternas.

Finalmente, y en tercer lugar, este libro es un aporte histórico para las pedagogías alternativas, libertarias y autogestionadas. Los elementos antiautoritarios, componentes centrales de la práctica pedagógica anarquista, sientan bases para la formación de estudiantes activos, conscientes, libres y seguros de sí mismos. Además, alimentan una batalla a la autoridad y a las “costumbres de antaño” o las prácticas anacrónicas coloniales. La educación emancipadora y la desmitificación de las representaciones sociales que se esbozan en las experiencias relatadas por Maldonado Rocha destacan el énfasis de la autonomía, la autogestión y la negativa a aceptar al autoritarismo. En tal sentido este libro es un esbozo de la práctica escolar anarquista como posible alternativa al modelo escolar hegemónico, a la vez que nos anima a imaginar una educación más allá de la autoridad de la educación moderna.

Sin embargo también es cierto que al leer este libro surge una pregunta ausente, que se inscribe profundamente en las formas de educación y nos interroga en relación a ¿cómo son las prácticas de autogestión educativa propuestas por los grupos anarco/sindicalistas? y en un cuadro aún mayor se preocupa por ¿cómo y cuáles son esas maneras de educar que colaborar en descolonizar a la escuela moderna? Este primer paso no es poco, la historización y contextualización de estas prácticas educativas conforman un escalón necesario para pensar a la pedagogía más allá de lo discursivo y de lo normativo. Ya habrá tiempo para que el autor o que otros interesados en la temática, puedan darle cuerpo a esa pedagogía tan prometedora en nuestro tiempos. El salto a la práctica pedagógica y el observar a nuestros educadores es una necesidad no sólo para construir una historia desde abajo y desde la vida de los sujetos, sino también fundamental para el empoderamiento de nuestras acciones, voluntades y horizontes. Nos queda el deseo por construir una historia desde adentro,



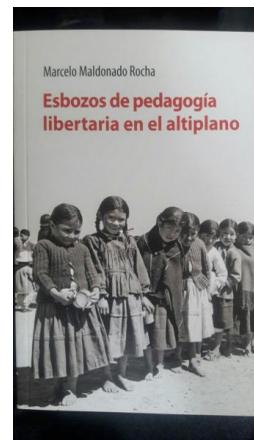
profundizando el cotidiano y narrando las vidas imbricadas en el desafiante rechazo a las jerarquías coloniales y a la servidumbre de la ajena autoridad.

Sobre todo lo señalado, *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano* se trata de una obra para profundizar la conversación latinoamericana que se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región. Es un aporte a las pedagogías latinoamericanas, descoloniales y del sur, aquellas que están gritando y desafiando mansamente las delimitaciones del mundo colonial y moderno. Es una historia que recoge experiencias del pensamiento propio, de las marcas locales y de los “saberes otros” que irrumpen y reclaman su lugar en nuestras memorias. Escapándose del relato lineal de la historia, este libro nos invita a continuar narrando nuevos horizontes para la educación del siglo XXI. Nos inscribe en una intención que rechaza lo impuesto y lo ajeno, en un andar inventivo que evita la sumisión y propone aprender de la autonomía y de la libertad. Su lectura conmueve y sedimenta la invención de pedagogías alternativas que recuperen desde nosotros mismos quiénes somos, como un cuestionar de nuestra visión del mundo y del lugar que ocupamos en él.

Notas

1. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Becario de CONICET y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a la historia de la educación, la investigación narrativa y las perspectivas descoloniales y queers. Contacto: franarg@hotmail.com.

Fecha de Recepción: 12/12/2016 Primera Evaluación: 10/02/2017 Segunda Evaluación: 30/04/2017 Fecha de Aceptación: 23/06/2017



Revista

Educación



RESEÑAS encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

IV Seminario Red ESTRADO Argentina - “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”

Braian Marchetti¹

IV Seminario Red ESTRADO Argentina - “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre de 2017

El nodo Argentina de la Red ESTRADO, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el Grupo de Trabajo CLACSO “Políticas Educativas y Derecho a la Educación” organizaron el IV Seminario Red ESTRADO Argentina “La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI”. El mismo se desarrolló los días 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre en el tercer piso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) fue creada en el año 1999 al identificar que el número de investigaciones sobre el trabajo docente y la cantidad de investigadores que se dedicaban a dichos estudios en América Latina estaba sufriendo un aumento considerable. Surgió así un espacio estructurado entre diversos países latinoamericanos para aglutinar esfuerzos y avanzar en las discusiones integrado por, además de investigadores vinculados a universidades, sindicalistas y miembros de otros movimientos comprometidos con la educación pública. El objetivo general de la Red Estrado es contribuir a la diseminación del conocimiento sobre el trabajo docente en América Latina y, consecuentemente, a la construcción de políticas públicas que promuevan

la valorización de este profesional en relación a su remuneración y formación.

Para el IV Seminario de la Red, se propuso abrir un espacio para el análisis y el intercambio sobre los diversos procesos y dimensiones vinculados con el trabajo y la formación docente a partir de las transformaciones que se iniciaron con el cambio de siglo y que abrieron un período caracterizado por la heterogeneidad de proyectos políticos y sociales en disputa. Conscientes de la coyuntura que atraviesa nuestro país y la región a partir de los recientes cambios en el gobierno nacional y en diversos gobiernos provinciales, que se tradujeron en una reorientación de las iniciativas de política educativa y en un clima de fuerte deslegitimación de las y los docentes y de sus organizaciones, la Red Estrado llevó adelante tres días de análisis, reflexión y debate sobre políticas públicas educativas.

La apertura de las actividades el día 29 de noviembre se dio en un contexto particular y de relevancia para los actores que conforman la Red Estrado, ese día confluía una gran manifestación de distintas centrales obreras en el Congreso de la Nación en rechazo a las reformas laboral, previsional y fiscal impulsadas por el gobierno nacional, en el marco de un paro de la principal organización de trabajadores de la educación del país, y miembro de la Red, CTERA. La apertura se retrasó más de lo habitual, y las actividades de la tarde fueron reacomodadas para poder asistir a la movilización en defensa de los derechos laborales. Estas modificaciones no impidieron que la mesa de apertura encabezada por Miriam Feldfeber, coordinadora general de la Red, con la presencia del Secretario de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, Marcelo Campagno, y del Secretario de Educación de CTERA, Miguel Duhalde, diera su bienvenida y señalara la importancia de generar espacios de discusión en relación a la formación docente, a la situación de los trabajadores de la educación y en rechazo a las reformas llevadas adelante

por el gobierno sobre el sistema educativo sin escuchar las voces de los docentes e instituciones formadoras. A continuación, el panel inaugural “América Latina y el derecho a la educación: perspectivas y desafíos” contó con la presencia de Flavia Terigi (UBA – UNGS) y Gustavo Varela (UBA – FLACSO) y la coordinación de Alejandra Birgin (UBA – UNIPE – Red ESTRADO).

Habiendo convocado a la participación de investigadores/as, docentes y estudiantes de grado y posgrado de universidades e institutos de formación docente, sindicalistas y trabajadoras/es comprometidos con la investigación y los debates sobre la formación y el trabajo docente, el Seminario se organizó en paneles, foros de debate y mesas de trabajo, que funcionaron en distintos bloques de mañana y tarde con actividades en simultáneo durante los tres días. Catorce paneles y cinco foros a lo largo de las jornadas dieron lugar a la exposición y el intercambio de opiniones sobre políticas de formación docente, condiciones de trabajo, investigación en educación, transformaciones en la escuela secundaria, y narrativas pedagógicas, entre otras temáticas asociadas a la labor docente. En el mismo sentido, las veintinueve mesas de trabajo organizadas a través de doce ejes reunieron más de un centenar de trabajos de investigación.

Las intervenciones en los distintos espacios y las discusiones entre colegas se vieron fuertemente atravesadas por el reciente anuncio del proyecto de creación de una Universidad de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires impulsado por el gobierno sin ningún tipo de consulta a los integrantes de la comunidad educativa, docentes, estudiantes, e institutos de formación docente que ven amenazada su continuidad. En ese marco, las líneas finales sobre las que concluyó la declaración del IV Seminario de la Red Estrado Argentina sobre las políticas actuales de la formación docente manifestaron su preocupación sobre las reformas impulsadas en CABA y en las provincias de Mendoza y Jujuy tendientes a reconfigurar el sentido

de la formación docente del país. Las conclusiones del Seminario han apuntado a defender el sistema de los Institutos de Formación Docente como garantes del derecho a la educación en rechazo a las políticas que se deciden en el marco del ajuste social y económico planteado por las reformas previsional, laboral y tributaria.

Las actividades del Seminario a través de sus paneles, foros y exposiciones de trabajos generaron un diálogo muy interesante entre investigadores, docentes, sindicalistas y miembros de universidades e institutos. En estos espacios de intercambio se buscó en todo momento entrelazar trayectorias, recorridos y experiencias en relación al trabajo docente y a las políticas públicas de formación inicial y continua. El espíritu de las jornadas demostró la posibilidad de generar ámbitos académicos de construcción de conocimiento profundamente vinculados con la realidad social, económica y política del país comprometidos en la defensa del derecho al acceso a la educación pública y a la formación docente a través de las Universidades y de los Institutos Superiores que hoy se encuentran en la mira de las políticas de ajuste.

Notas

Profesor en Historia (UNMdP). Becario de investigación con funciones docentes en la Cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente del Profesorado en Historia de la UNMdP. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Centro de Estudios Históricos (CEHis). Correo electrónico: bmarchetti89@gmail.com

Fecha de Recepción: 15/05/2017
Primera Evaluación: 21/06/2017
Segunda Evaluación: 18/07/2017
Fecha de Aceptación: 05/08/2017

Revista

Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, 8, 9 y 10 de febrero. Organiza: Grupo GREDICS y la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Informes: <http://didactica-ciencias-sociales.org/xv-jornadas-internacionales-de-investigacion-en-didactica-de-las-ciencias-sociales/>

I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral. Facultad de Humanidades. Organiza: CIMED/ Universidad Nacional de Mar del Plata. 25 y 26 de marzo de 2018.

V Congreso Internacional de Educación. 13 al 15 de marzo de 2018 presencial CiECAL y UNAM y online del 20 al 31 de marzo de 2018. Informes: <https://www.congresoeducacion-ciecal.com/>

IV JORNADAS DE INVESTIGADORXS, GRUPOS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Mar del Plata, 12 y 13 de abril del 2018. Organiza: CIMED, Facultad de Humanidades de la UNMDP. La fecha tope de presentación de resúmenes es hasta el día 23 de Febrero de 2018. Deben cargarse en el sitio web del evento <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie>.

DIDADCIEN2018. X Congreso Internacional Didácticas de las Ciencias / XV Taller Internacional sobre la Enseñanza de la Física. 2 al 6 de abril de 2018. La Habana, Cuba. Informes: <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/home/eventos-jornadas-congresos-etc/430-x-congreso-internacional-didacticas-de-las-ciencias-abril-de-2018-cuba>

IX Congreso Internacional de Psicología y Educación: “Psicología, Educación y Neurociencias. Construyendo puentes para el desarrollo humano”. 21 al 23 de junio de 2018. Logroño, España. Universidad de La Rioja. Informes: <https://www.cipe2018.com/>

XVII Jornadas Nacionales y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. San Carlos de Bariloche, 3 al 5 de octubre. Organiza: UNCOMA, Red Iberoamericana de Investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales y APEHUN. Informes: <http://apehun.uncoma.edu.ar/>

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de diciembre de 2017.