

Revista

de Educación



21.2

ISSN 1853-1318

ISSN 1853-1326 (en línea)

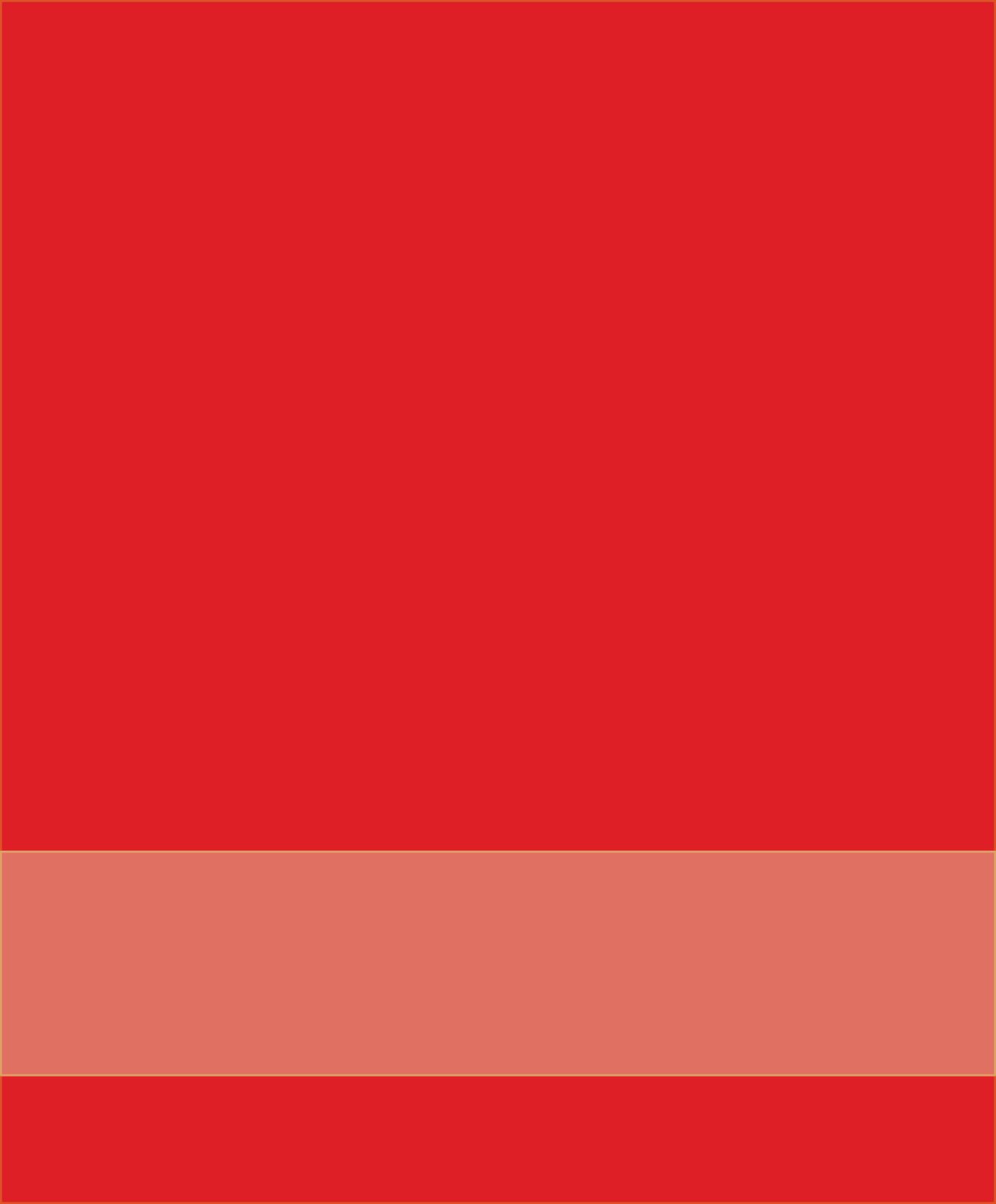
Año 11 - Número 21.2

Septiembre - Diciembre 2020



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de E*ducación



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

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

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

AÑO XI – N° 21.2

Septiembre – Diciembre 2020

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 multidisciplinarias 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:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti



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: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

María Andrea Bustamante - Instituto Superior de Formación Docente N°19. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín 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

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

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

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 Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

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 Ramirez 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

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	<i>(Carto)grafías vi(ra)tales: intimidad, comunidad y educación</i> Luis Porta, Francisco Ramallo	9
• ENTREVISTA	<i>Pedagogías para hacer temblar los mundos. Problemática Educativa como organismo vivo frente el deseo, la pregunta y la germinación de futuros</i> <i>Entrevista Luis Porta</i> María Marta Yedaide	17
• ARTÍCULOS	<i>(Con)memoraciones utópicas y epístolas íntimas para Problemática Educativa</i> <i>Utopic commemorations and intimate epistles for Problemática Educativa (Education Issues)</i> Jonathan Aguirre, Silvia Branda, Gabriela Cadaveira, Gladys Cañueto, Claudia De Laurentis, María Galluzzi, Florencia Genzano, Melina Laquidain, Luis Porta, Laura Proasi Francisco Ramallo, Magalí Villareal	31
	<i>Caminantes trenzados: Unas composiciones sobre las coincidencias y el poliamor</i> <i>Braided Walkers: Some Compositionsof coincidences and polyamory</i> Paula González, Walter Torres y Maria Marta Yedaide.....	75
	<i>Problemática Educativa en la no presencialidad. Construir lo común para esperar el reencuentro</i> <i>Problemática Educativa and remote learning. Building community to await for the reunion</i> Eduardo Devoto.....	89
	<i>Carta mínima para investigadores minúscules</i> <i>Minimun charter for minuscule investigator</i> Tiago Ribeiro.....	97
	<i>¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa?</i> <i>Can we talk about a post turn in narrative investigation?</i> Manuel Fernández Cruz	111
	<i>Cartas y conversaciones: una experiencia de investigación-escritura en la diferencia</i> <i>Letters and conversations: an investigation-writing experiencein the difference</i> Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva, Anelice Ribetto, Traducción de Francisco Ramallo	123

Sumario

Articulación y mandinga: Notas para una superación de las prácticas de mediación pedagógica Articulation and mandinga: Notes for overcoming the pedagogical mediation practices Rui Mesquita, Traducción: Francisco Ramallo.....	137
<i>Narrar el Presente en Educación: del “apagar incendios” como “intuición” a la “emergentología” como protagonista de la formación” (Aportes para un debate contrapandémico y poscolonial)</i> <i>Narrate the Present in Education: from “putting out fires” as intuition to “emergentology” as the protagonist of the formation”. (Contributions for a “counter- pandemic” and postcolonial debate)</i> José Tranier	159
<i>Desacelerar con aromas domésticos: Notas para una quietud activista</i> <i>Slow Down with domestic scents: Notes for an activist stillness</i> mae (María Alejandra Estifique).....	179
<i>Estudiante en tiempos de pandemia: Una narrativa autobiográfica para expandir sentidos con la educación1</i> <i>Student in times of pandemic: An autobiographical narrative to expand meanings with education</i> Mariana P. Martino	189
<i>Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela</i> <i>Conducting schools in pandemic times. An opportunity to rethink school</i> Ingrid Sverdlick, Analia del Valle Motos, Julia Paola Lucas, Marcelo Mosqueira, María Virginia Ginocchio	201
<i>Preguntas que invitan a aprender: Reflexiones de una estrategia pedagógica para el contexto de la pandemia</i> <i>Questions inviting to learn. Considerations on a pedagogical strategy in pandemic times</i> Valeria Ana Brusco	215
<i>Diálogos escolares, pandemia y... ¿oportunidades?</i> <i>School dialogues, pandemic and... opportunities?</i> María Andrea Grasso, Romina Carozzo.....	225

Sumario

• RESEÑAS tesis	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: Por uma formação docente infantil e denegrida Tesis: Camila Machado de Lima	237
• RESEÑAS libros	Sentires y nostalgias María Andrea Bustamante	
	Intimidades espejadas y correspondencias domésticas María Verónica Palacios	245
	Pasiones coetáneas y voces epistolares María Victoria Crego.....	249
• RESEÑAS encuentros	La profesión académica desde los umbrales comparativos. Una experiencia formativa e internacional entre jóvenes investigadores en educación superior. De Lituania a Argentina. Jonathan Aguirre.....	269
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2020	277

Sumario

(Carto)grafías vi(ra)tales: intimidad, comunidad y educación

Luis Porta¹
Francisco Ramallo²

El auge de los pequeños relatos, como las cartas, autobiografías, diarios, memorias, testimonios y documentales en primera persona, advierte una tensión: seguimos priorizando al signo por sobre los afectos. Y es esto, justamente, lo que este dossier viene a desestabilizar. En lugar de privilegiar el modo en que los discursos descomponen al sujeto, el giro afectivo y erótico en la investigación en educación atiende a aquellos aspectos íntimos, sensibles, somáticos y materiales que desmarcan la ontología de lo social y activan la potencia de la performatividad.

Con este número especial de la *Revista de Educación* proponemos valorizar el trabajo en comunidad, que a lo largo de los últimos veintidós años llevamos adelante en la asignatura Problemática Educativa. Desde una multiplicidad de voces y como modo de vida común de los que hemos transitado en esta experiencia compartida, los textos aquí reunidos diversifican e interpelan los modos de producción académica clásicos.

El **primer movimiento** se inicia con la entrevista donde **María Marta Yedaide** y **Luis Porta** conversan sobre el espacio de trabajo de Problemática Educativa y sus horizontes futuros. Como organismo vivo frente el deseo, la pregunta y la germinación de futuros, las historias de esta cátedra trenzan acontecimientos singulares, afectantes y con-movedores.

El trabajo en la cátedra Problemática Educativa de nuestra facultad -en términos de formación, investigación, docencia, extensión- es el espacio que entrama estos textos, desde la inicial consigna de compartir una carta íntima sobre la multiplicidad de experiencias de aprendizajes que desde allí se habitan que se compila en la segunda contribución.

El artículo colectivo de **Jonathan Aguirre, Silvia Branda, Gabriela Cadaveira, Gladys Cañueto, María Galluzzi, Florencia Genzano, Melina Laquidain, Luis Porta, Laura Proasi, Francisco Ramallo y Magalí Villareal** (UNMdP) se trata de una escritura que detiene las rígidas temporalidades en epístolas, cuyos flujos (con)funden pasado, presente y futuro. A partir de una serie de cartas íntimas que devienen públicas se descomponemos la historia de la cátedra Problemática Educativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La intención de movilizar registros íntimos entre estudiantes, graduados y profesores; propone tanto fortalecer la enseñanza y la investigación de los conceptos que subtitularon esta convocatoria, como el valorizar trazos afectivos y sensibles frente a la interrupción de nuestros cotidianos que provoca actualmente

la pandemia del coronavirus.

Con la misma intención, **Paula González, Walter Torres y Maria Marta Yedaide** (Universidad Nacional de Mar del Plata) espejan los sentidos en la correspondencia que mantuvieran una docente de la asignatura Problemática Educativa y uno de sus estudiantes durante el primer cuatrimestre del muy particular ciclo lectivo 2020. Comienza por dibujar los paisajes semióticos que realzan el sentido de estos intercambios, y que intentan reponer sentido para un ejercicio de recuperación que implica tejer una nueva narrativa a propósito de los diálogos suscitados y los sentipensares que se insinúan y manifiestan en los gestos que los acompañan. A lo que **Eduardo Devoto**, suma un breve relato de su experiencia como docente durante el cursado del primer cuatrimestre de 2020 en el contexto de la no presencialidad. Frente a la adversidad impuesta por la pandemia y la consecuente adaptación a la educación remota, se resalta al afecto como el espacio-tiempo común, para dar lugar a la enseñanza y al aprendizaje en el único territorio posible.

Como **segundo movimiento** se entrelazan cuatro contribuciones teóricas y conceptuales respecto de la investigación en educación. La intimidad, la experiencia y el racismo epistémico entran en la sensible escritura que nos comparte **Tiago Ribeiro** (Instituto Nacional de Educación de Sordos, Brasil). El género epistolar actúa, en este texto bilingüe, como una metodología minúscula y vital. En el sentido que esta “carta mínima” restaura el valor del sentir-pensar la intimidad como una condición insoslayable de la educación. La conversación con la comunidad académica local, se expande en relación a los sentidos de la investigación narrativa y la posibilidad de alojar a la educación en lo más profundo de la vida.

Las cartas personales y la investigación narrativa y autobiográfica en educación, entonces, no quedan demasiado alejadas de las reflexiones en relación a los modos como nos afectamos con el conocimiento. **Manuel Fernández Cruz** (Universidad de Granada), con su valioso aporte “¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa?” problematiza la fuerte identificación que suele homologar a la investigación narrativa con la metodología cualitativa. A la vez que restaura una condición alternativa, en esta forma de investigación antes que una apelación a una metodología concreta se remarcan las características del conocimiento narrativo, en su diferencia al conocimiento paradigmático que se elabora desde la investigación positivista.

Daiana Pilar Andadre de Freitas Silva y Analice Ribetto (Universidad Estadual de Rio de Janeiro, Brasil) recogen una experiencia literaria en el encuentro con niños con ceguera, a partir de un ejercicio cartográfico y una forma ensayística que entiende que la investigación y la escritura no están separadas. En tanto una investigación-escritura, con su texto “Cartas y conversaciones: Una experiencia de “investigación-escritura”, estas autoras cariocas resaltan el valor de la diferencia

desde otras formas de narrar, investigar y escribir.

Por su parte, la traducción de **Francisco Ramallo** del texto “Articulación y mandinga: Notas para una superación de las prácticas de mediación pedagógica” de **Rui Mesquita** (Universidad Federal de Pernambuco, Brasil) supone una apuesta a considerar, en clave descolonial, una propuesta de superación de las prácticas de mediación pedagógica. Para ello su autor propone una corrección del concepto de articulación desarrollado por el filósofo argentino Ernesto Laclau, desde el culto a la mandinga del pueblo de la capoeiragem en Brasil. En tal sentido, su autor argumenta a favor de componer acciones educativas no ideológicas -en el sentido de un no deseo de promover cierres de lo social-, cuyo énfasis este anclado en las relaciones y no en una lógica identitaria de conocimiento.

Un **tercer movimiento** con-funde la pandemia en una mirada viva y cercana con lo viralizado. Con gran lucidez **José Trainer** (Universidad Nacional de Rosario) remarca cómo la irrupción de la pandemia puede contribuir a revelar tres dimensiones o características posibles como modos de pensarnos en relación a las prácticas y a la formación pedagógica: *instituyente; evaluativa y narrativa*. Con su contribución “Narrar el presente en educación: del “apagar incendios” como “intuición” a la “emergentología” como protagonista de la formación” argumenta acerca del lugar histórico del docente con el fin de realizar aportes que favorezcan la construcción de una agenda política pedagógica “contra pandémica” y postcolonial.

Los desperdicios, los aromas, el tiempo y el cuerpo, llevan a **María Alejandra Estifque** (Universidad Nacional de Mar del Plata) a desacelerar con aromas domésticos y abrazar la moción de quietud activista. Para esta artista, ahora, dormir, comer, reírse y llorar se hace frente a todxs, dado que el nombrar del cuerpo reconoció otras formas y modos de estar. En esta contribución ofrece una mirada al colapsado entramado de sistemas en tiempos de pandemia, la falta de cuidado en el ambiente y en consecuencia en el cuerpo humano y la ausencia de delicadeza y la aceleración alimentan esta descomposición de aromas fétidos y pestilentes.

Con una sorprendente recursividad, **Mariana Martino** (Universidad Nacional de Mar del Plata) comparte un poderoso texto de su experiencia como estudiante en tiempos de pandemia, combinando núcleos de sentidos de los movimientos presentados aquí presentando y valorizando su propia experiencia en la cátedra Problemática educativa. La narrativa autobiográfica, es para su autora una manera de expandir sentidos con la educación que moviliza estructuras arraigadas y reimagina una trayectoria educativa. Este texto representa un aporte testimonial, que reconoce a lo íntimo, lo comunitario y lo educativo como dimensiones que transbordan las experiencias de la flamante Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En una continuidad con este trazado, un **cuarto movimiento** toma a las

condiciones de trabajo en el contexto de la pandemia en el centro de la reflexión. **Ingrid Sverdlick, Analia del Valle Motos, Julia Paola Lucas, Marcelo Mosqueira, María Virginia Ginocchio** presentan un texto colectivo concentrado en las las políticas para la formación de directivos y su vinculación con la conducción y gestión escolar en el marco de la pandemia del COVID-19. **Valeria Ana Brusco** (UNSaM) en su artículo “Preguntas que invitan a aprender: Reflexiones de una estrategia pedagógica para el contexto de la pandemia” valora a la escritura como otro modo de pensar, interrogando ¿cómo escriben les estudiantes que inician su camino en la universidad pública? Y ¿cómo podemos acompañar ese proceso de aprendizaje y de pensamiento? En la excepcionalidad de la pandemia, **María Andrea Grasso y Romina Carozzo** (Universidad Nacional de Mar del Plata), sintetizan su experiencia de reorganización de institucional y destacan las oportunidades de esta reorganización en democratización, aprendizaje conjunto de tecnologías del aprendizaje y nuevas formas de vinculación y diálogo.

Camila Machado (Colegio Pedro II, Brasil) reseña su reciente Tesis de Doctorado como contribución para una formación docente infantil y denigrada, que tenga como principio la extensión de la infancia y apuesta por una niñez con sentidos afro-diaspóricos y africanos, en otras posibilidades de existencia y mantenimiento de nuestras energías vitales. La infancia, en su trabajo, también habita los grandes cuerpos, nos hace circular, bailar, crear, saltar, narrar, celebrar y percibir procesos plurales de interconexión entre cuerpos y pensamientos.

En la sección reseñas y comentarios de libros se recuperan tres textos que, entre las cartas y la cotidianeidad, deslizan el interés clásico y canónico de la lectura a los modos afectados y afectantes que nos provoca restaurar el valor de lo íntimo. **Andrea Bustamante** le quita el polvo al libro *Mi querido Miguel* de Natalia Ginzburg, para habitar la ficción como un territorio a desnudar y para volver a elegir a las cartas como una manera especial de representar una narrativa. **Verónica Palacios** detiene la lectura recta y espeja a Virginia Wolf con la domesticidad de su lectura, comentando el libro *Tres Guineas* donde articula la reflexión feminista a lo más cotidiano de su condición genérica y sexual. Finalmente, **Victoria Crego** realizó una apasionada lectura de las cartas de Victoria Ocampo y Gabriela Mistral, para recuperar una coetánea amistad que cartografía los mapas afectivos de la región sur. Como las autoras de estos libros, estas tres reseñas desmarcan la sensibilidad y afectan la lectura como primera condición para conversar, abrazando el más acá.

Finalmente, en la sección reseñas de eventos, **Jonathan Aguirre** (UNMdP) comparte un relato, entre Lituania y Argentina, del Workshop I “Comparative approaches in higher education” en el que participaron más de 25 jóvenes investigadores de todo el mundo en el reciente agosto, entramando una experiencia formativa e internacional entre jóvenes investigadores en educación superior, se

alude a la profesión académica desde los umbrales comparativos y a la potencia de la conformación de una red internacional.

Delante del temor y pánico social, con este dossier restauramos el valor de lo personal en el plano político y pedagógico y entendemos a la escritura, a la conversación y a la divulgación de cartas íntimas como una experiencia para movilizar sentidos propios y comunitarios asociados comprender narrativamente a la educación. Contagiando la normalidad y colonialidad de la información -en el agotamiento de la representación clásica del virus COVID-19- apostando a potenciar los lazos afectivos y de convivialidad en nuestra comunidad.

En síntesis, este conjunto de textos entrama a la intimidad como contenido, forma y testimonio. Moviliza contribuciones asociadas al estudio la docencia universitaria, de los afectos en la educación y de la construcción de vínculos comunitarios y desplazamientos epistemológicos y ontológicos. Además, estos contenidos, componen los núcleos problemáticos centrales de la cátedra en cuestión. En cuanto a sus lenguajes y formas, estos textos aspiran a activar un poder narrativo que además de descomponer la agenda técnica, sistémica y disciplinar de la investigación educativa, interrogan los modos de representación del conocimiento y las formas de divulgación de nuestros saberes. Como testimonio este número especial procura documentar narrativamente la experiencia de trabajo de la cátedra Problemática Educativa durante los veintidós años de trabajo compartido, como celebración para recordarnos la importancia de aprender juntxs. Referirnos a “(carto) grafías vi(ra)tales” alude a una noción rizomática y cartográfica, a la vez que juega con la amplificación de los lenguajes en la construcción de saberes en la educación. Expandir sentidos autobiográficos y valorar “grafías”, entre la vida y el virus, nos anima como moción para afectar entrelazados registros íntimos, performáticos y modalidades con distintas tipologías y lenguajes. Intervenciones vi(ra)tales, que nos llevan a proyectar mutaciones cercanas e inmediatas como primera posibilidad.

Notas:

(1) Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

(2) Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), becario postdoctoral de CONICET y director del Grupo de Extensión *Pedagogía*. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

Revista

de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**Pedagogías para hacer temblar los mundos.
Problemática Educativa como organismo vivo frente el deseo,
la pregunta y la germinación de futuros
Entrevista Luis Porta¹**

María Marta Yedaide²

Resumen

Conversar con un maestro, un mentor, sobre aquella sustancia amada en común, podría haber devenido en un recuento de lo sabido. Muy por el contrario, esta charla ha gestado esa magia del suficiente desapego que se necesita para mirar y mirar-se a la vez, comprender como con ojos prestados y volver luego a la celebración de lo compartido. Problemática Educativa es una materia, pero es más, tal como dice Luis. Forma y contenido, en esta entrevista, son prueba de la exquisita fecundidad que la compone. Unos equipos, unas historias, unos deseos, todo trenzado en aconteceres singulares, profundamente afectantes y con-movedores. En estos tiempos de desgarros, de desigualdades obscenas e indignaciones, un espacio en la educación docente puede ser amparo y a la vez ambiente para la germinación de unos nuevos sentidos

Summary

A conversation with a mentor regarding the thing we both love could have resulted in a meaningless replica of the well-known. Conversely, this interview has magically yielded opportunities for objectivation, which have allowed for an initial process of observance and self-observance and an outcome of common rejoice. Problemática Educativa (Educational Issues) is a university course but it is also much more, as Luis says. The interweaving of form and content attests to its fertility, as an exquisite repertoire of people, events and stories are displayed in a narrative that has the power to move and inspire. We learn that even in these disturbing times, when life is menaced and inequality has turned obscene, teacher education can create the home for new meanings and new dreams. A home to interrogate it all, ourselves included, as we conceive our

para lo educativo en las sociedades coloniales capitalísticas que amenazan la vitalidad del mundo. Un espacio para preguntarnos al pensar el mundo como pedagogía, dice Luis.

Palabras clave: Pedagogías; afectaciones; educación docente; mundos posibles

world as pedagogy.

Keywords: Pedagogies; Affections; Teacher Education; Possible Worlds

Fecha de Recepción: 02/08/2020
Primera Evaluación: 05/08/2020
Segunda Evaluación: 12/08/2020
Fecha de Aceptación: 28/08/2020

P1: Podríamos definir a Problemática Educativa como la primera asignatura del Ciclo de Formación Docente de los Profesorados de la Facultad y decir que pertenece al Área de la Fundamentación Pedagógica y tiene carácter introductorio. Pero ¿qué es Problemática Educativa para vos?

R: Para mí Problemática Educativa es lo que has dicho, pero también mucho más que eso. Para mí es una entrada al mundo de la Educación, al campo pedagógico, con una perspectiva que no es clásica del campo, sino que lo interrumpe, lo disrumpe y pretende generar otras dinámicas de comprensión que sitúan los problemas educativos contemporáneos desde una dimensión cultural.

Creo que es eso, la amplificación de un campo que históricamente fue percibido, concebido y representado como un campo técnico o como un campo limitado y al que nosotros damos una expansión al articular los diferentes subcampos del campo educativo en conexión con otras disciplinas del mundo social.

Volviendo a la pregunta de qué es, también sumaría la dimensión política, ya que tiene que ver con generar condiciones para que interjueguen también dimensiones epistemológicas, ontológicas y estéticas acerca de un campo en expansión, que expande sentidos en términos de sus objetos de estudio, sus abordajes y las distintas modalidades de acercamiento a esa realidad, entendiéndola compleja, como es la realidad social. Entonces, en

ese punto, limitar un campo sólo a la condición institucionalizada de la educación restringiría las posibilidades de abordajes en un contexto de formación universitaria.

P2: Hace un tiempo que estás en esta materia ¿Cómo devino el Luis Porta de hoy también (es decir, no únicamente) a propósito de Problemática Educativa? ¿Qué ha hecho Problemática Educativa en/con vos durante estos años?

R: Problemática es justamente lo que ha hecho conmigo, y no lo que he hecho yo con ella. Tiene que ver con una cuestión mía también, muy personal, que está asociada a una apertura hacia distintos intereses y distintos problemas del mundo. Me parece que la asignatura está teñida por esa perspectiva y, por supuesto, del equipo que forma parte de la materia y que acompaña esas interpelaciones o esas preguntas acerca del mundo. Problemática ha intensificado esa dimensión puesta en la interpelación sobre el mundo. Ha pensado el mundo como pedagogía.

Pensar al mundo como pedagogía es correrlo de la dimensión institucional y aportar el sentido pedagógico a una condicionalidad de vida que está puesta en esos mundos: el mundo representado, el vivido, el deseado y el puesto en términos de futuro.

La pedagogía pensada en términos de futuro implica decidir qué futuros, qué mundos y desde qué lugar pensar esos mundos, precisamente en un contexto y

en un momento planetario en el que la propia condición humana está puesta en tensión, en discusión o, por lo menos, debilitada. Pensar a la pedagogía como mundo implica pensar otros mundos posibles. Lo que Problemática Educativa ha hecho conmigo es conducirme a pensar qué otros mundos pueden ser posibles, creer que todos podemos entrar en esos mundos y advertir que entrar en esos mundos implica también un proceso reflexivo y un proceso de interpelación sobre la vida que hace que seamos un poco mejores estando juntos, en términos comunitarios. Este es el sentido de la educación también. La materia adquiere esos sentidos que, en términos personales, pretendo para la educación, la docencia y la investigación. Por eso decía antes, quizás no es lo que yo hice de Problemática, sino lo que ha hecho Problemática conmigo. Lo que hice en todo caso es estar abierto y poder escuchar los susurros, los sonidos de lo que iba pasando en el mundo y en el campo de la educación, muy abierto a escuchar otros campos disciplinares— el campo de las Ciencias Humanas, el de las Ciencias Sociales y campos también muy diversos de producción de conocimiento y, centralmente, el mundo de las artes—. El mundo de la producción artística es clave para pensar otros mundos, imaginar creativamente otros mundos. Me parece que eso no nos aleja del campo educativo, sino que nos acerca mucho.

P3: Luis, si lo pensás en términos de memoria, de la historia y cómo la

registrás en tu propia historia, ¿cómo se entran Problemática y vos?

R: Estoy en Problemática Educativa desde que inicié, en el año 98. Empecé como auxiliar docente. Los temas que abordábamos eran muy distintos a los que trabajamos ahora. Sí creo que había, desde el inicio, un cruce transversal con problemáticas sociales contemporáneas. Hay algo que ha cruzado mucho nuestra asignatura, y que me ha interpelado sobre estas cuestiones, y es la teoría crítica radicalizada en el campo pedagógico. Esa fue la clave de apertura de la asignatura que, en realidad, hizo que ese fuera el eje, y que desde ahí fuéramos para atrás y para adelante en términos temporales y en términos de problemáticas también. Pero el eje estuvo ahí.

Pensemos que hace veintidós años, trabajar la crítica pedagógica radicalizada era algo demasiado nuevo para los procesos de formación o de reflexión— no tanto en la universidad, pero sí en términos de la Formación Docente—. Que los actores pedagógicos traigan a la Escuela de Frankfurt al abordaje de los problemas o la perspectiva gramsciana, que aborden los problemas educativos desde esos lugares tan radicalizados, ha sido un motor que permitió abrir otros sentidos. Estos autores que leíamos abrían el sentido de la educación. Me permití abrirlos hacia otros y aparecieron cuestiones en paralelo con la investigación.

Mi memoria registra eso como una cuestión central. Después juegan mi propia formación y apertura al proceso

formativo—no tanto el Doctorado, sino el acercamiento a otras experiencias formativas y, centralmente, al mundo de la producción artística. Allí hay un interés personal con todo lo que tiene que ver con el campo de la literatura, las artes. Está anudado a esta condición de la crítica y a la investigación; fue todo en paralelo. No podría pensar la asignatura separada de la investigación ni de otras actividades que hemos hecho en la universidad a lo largo de los años.

P4: Imaginemos que en esta historia fuéramos tomando algunas fotos... cuatro o cinco fotos que, de alguna manera, representen cuatro o cinco hitos, cuatro o cinco momentos en estos veintipico de años... ¿Qué personas hay en esas fotos? ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué es importante? ¿Recuperás algunos momentos que hoy cuentan como hitos? Cuando yo ingresé a la materia, por ejemplo, se dictaban todos los seminarios internos. Reconozco a esos Seminarios, desde mi breve historia en Problemática, como momentos bisagra ¿Vos tenés percepción de algunas imágenes o algunos momentos, o de gente, que son hoy especialmente memorables?

R: Sí, muchas. La verdad es que es muy desafiante recuperarlas todas, pero podría pensar en algunas de ellas, que son las que tienen que ver con esta articulación entre mi formación, la docencia y el propio desarrollo de la materia. Allí hay un núcleo, hay una mixtura difícil de separar ya que tiene

que ver con mi propia vida. Tiene que ver no sólo con la vida de la materia, pensándola como una proyección vital mía y del equipo, sino también del equipo de investigación, de mi formación y de cómo la gente del equipo va llevando adelante esa experiencia en la materia. Para todos es una experiencia vital. Allí hay una clave. Fuertemente lo es para mí y no tengo nada más que aprendizajes en esta trayectoria.

Me parece que hay varios registros que se mezclan con mi vida. Uno tiene que ver con el inicio de la materia, si tomamos una dimensión temporal. No podría hacer esto linealmente: quizás se mezclen las fechas, como la memoria, como el propio relato de memoria biográfica que se va reconstruyendo a partir de los recuerdos, y un recuerdo está anclado a otro. Recordaría personas y momentos.

Un momento vital es mi Doctorado en términos profesionales, pero también es el primer momento en el que yo tomo registro del formato, o de la perspectiva, o de la dinámica de investigación que, mucho más adelante, tomamos nosotros en el equipo: la investigación narrativa. En 1998 comienzo con la asignatura y en 1999 me doctoro. Llego casi con el Doctorado terminado a la materia; allí concurso la jefatura de trabajos prácticos. Venía con beca de investigación de la Universidad.

Después aparece un momento bisagra cuando conformamos el grupo de investigación. Algunos encuentros son vitales y son centrales en mi vida.

Uno es el encuentro con Edith Litwin. Muy importante, marcó mucho. Tiene que ver con mi vida, no solamente en términos de lo disciplinar, sino en términos de pensar las clases, pensar la investigación o inclusive pensar la gestión universitaria. La gestión no tanto con Edith, sino más bien con otro encuentro que tuve, con Alicia Camilloni. Ha sido una persona muy importante, en términos de lo que aprendí de ella para la gestión universitaria, de su experiencia. Aún hoy sigue siendo un aprendizaje, para mí, vital.

Ha habido también otras personas muy importantes en mi trayectoria, y experiencias que me posicionaron en territorios ajenos hasta ese momento. Una tiene que ver con mi profundo acercamiento al mundo de la producción artística y al mundo de lo sensible en términos de esa producción. Si bien yo tenía muchos intereses con respecto a estas cuestiones, mi vínculo de pareja con Sonia fue clave, y es lo que marca desde dónde el equipo de investigación plantea sus objetos de estudio. Ese camino ha sido un camino vital. El segundo fue el nacimiento de mi hijo Octavio. Hace de esto casi 18 años. Cuando nuestros hijos llegan al mundo nos hacen temblar y hacen temblar el mundo también. Lo que sí es seguro es que esa experiencia, que habla de nosotros mismos también, nos hace mejores humanos. Podría decir que el tercero en este viaje es la partida de mis padres. Cuando se van, el mundo tiembla también. Y la vida nos pasa la factura de la adultez y las plenas responsabilidades

por estar en la madurez.

También, la asignatura tiene un formato de trabajo en el cual la gente circula; eso me pareció siempre muy importante. Llegar al Departamento de Educación y entrar por Problemática da pistas para pensar desde otro lugar el campo. Entonces sí, es verdad que cada uno, que cada colega nuevo, compañero o compañera que ha ingresado a la materia brinda ese reaseguro de crecimiento. Cada colega que ingresa es una fotografía que va renovando la propia materia, en términos colectivos. Lo colectivo es importante para el trabajo, pero el aporte individual de cada uno es lo que va haciendo reverdecer la materia. Allí hay fotos que se me van perdiendo, ya que la gente va entrando en diferentes momentos y va saliendo, pero esa circulación es la clave que permite que entre aire—entendiendo siempre que en el formato de trabajo hay altos niveles de participación y tomas de decisiones colectivas—. Esa es la clave del trabajo.

P5: Lo pasás así, un poco por arriba, pero en realidad esto no es propio de la cultura universitaria...

R: No, claro. La cultura universitaria se centra en un formato de trabajo que es totalmente vertical. Es más, en la estructura de cátedra la toma de decisiones siempre está en un vértice de la pirámide, que es el superior y nunca está en los dos vértices horizontales. Por tanto, sí hay algo que caracteriza a nuestro trabajo y tiene que ver con lo colectivo. La libertad de cátedra funciona

como motor de desarrollo de la materia.

Volviendo a tu pregunta, varias fotos se mezclan entre la materia y el grupo de investigación. Entre ellas, otra foto importante es la llegada a Rosario, o de Rosario a Mar del Plata. Allí hay un hilo importante en la historia de nuestro equipo y tiene que ver con Liliana Sanjurjo, quien abrió la puerta de la Universidad de Rosario para el trabajo, tanto en docencia como la formación de recursos. Se abrió, entonces, tanto para Problemática como para otros equipos de la Facultad, para nuestro Departamento y para otros Departamentos, la posibilidad del Doctorado.

El Doctorado pensado en términos colectivos es lo que le da una entidad porque, en realidad, si cada uno de los miembros del equipo hubieran ido a hacer sus doctorados a diferentes universidades, no se conservaría esa noción de lo colectivo y de pensar el objeto desde un mismo lugar, más allá de la diversidad de perspectivas que haya. Me parece que ese fue un aporte importante porque siguió consolidando al equipo. Rosario también es otra foto central. Gracias al acompañamiento de José Goity, el Decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, se abrió la posibilidad de la formación doctoral de los miembros del equipo y, luego, la oportunidad de dirigir un Programa de Formación doctoral en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica que representa hoy uno de nuestros proyectos más importantes y en el que ya todos tenemos posibilidad de insertarnos,

con proyección nacional e internacional.

Otra entrada muy importante tiene que ver con la creación de la Carrera de Gestión Cultural en la Universidad, conjuntamente con mi trabajo que provenía del campo de la gestión pública de la cultura, en Villa Victoria, en la Municipalidad de General Pueyrredon. Ello alimentó otras formas de pensar la educación. Cuestiones que tienen que ver con el campo de la teoría de la cultura y con otros abordajes que están cercanos al campo pedagógico, pero muchas veces alejados en términos de la proyección en una cátedra. Fue una experiencia importante de trabajo. Me abrió también la posibilidad del espacio latinoamericano, de la circulación por universidades latinoamericanas y por espacios formativos que tenían que ver, sobre todo, con las agencias internacionales de financiamiento. Fue un espacio de desarrollo muy importante.

Y me parece que hay otra foto que está apareciendo ahora y es mi ingreso a CONICET. Esto coincidió con el momento de consolidación del equipo. Confirmó esa consolidación y abrió las puertas para los jóvenes; ellos son los que van a quedar después de nosotros en estos espacios. Celebro maravillosamente que sean ellos los que sigan. Fue sí una puerta importante, ya que no sólo se abrió la posibilidad del ingreso de los jóvenes, sino que también habilitó la entrada de nuestra perspectiva de investigación a CONICET. Esto no es menor, ya que es el ingreso de esta perspectiva a una dinámica de política pública, desde políticas de

áreas de vacancia, priorización de áreas en el campo de la investigación en un organismo científico.

Por supuesto hay personas, muchas personas; si tuviera que nombrarlas, seguro me olvidaría de alguna. Muchas personas de las redes de universidades que hemos ido generando y que fueron muy importantes para el equipo y para mí, especialmente a partir de las Jornadas de Formación del Profesorado, que se transformaron en uno de los eventos más importantes a nivel nacional e internacional, generadas en una universidad donde no existía la carrera de grado. Esto también consolidó mucho a nuestro equipo.

Y, por último, la reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación que fue como el gran objetivo no sólo político, sino también en términos de proyección a futuro. La última instancia de gran importancia que nos llenó de alegría a todos y hoy está poniendo al campo de las Ciencias de la Educación en un contexto de consolidación con la creación del Centro de Investigación, del grupo, de la carrera y del doctorado. Venía con un empuje desde las Revistas. En realidad, la reapertura, luego de 43 años, vino a culminar ese proceso de consolidación que estábamos teniendo. De hecho, la reapertura se hace sin demasiadas tensiones, con una normalidad que no parecía tal y con una continuidad que tenía que ver con el trabajo que veníamos realizando.

P&: Te escucho hablar y pienso.

Parece que estuvieras hablando de un organismo vivo. Siempre he visto a Problemática afectada por todas estas actividades y personas que vos comentás... Incluso hoy, uno podría sacar una instantánea de lo que es Problemática y no sería garantía de nada, porque nos he visto mutar a propósito de esta condición abierta que tiene la materia (que no creo propia tampoco de la cultura universitaria) de ir renovándose a medida que le van pasando cosas...

R: Sí, lo que pasa es que esas cosas que van pasando, nos pasan a nosotros también. Por eso da la pista de ser un organismo vivo. Está claro eso. Tiene que ver con esta idea de circulación de la que hablé, tiene que ver con las distintas trayectorias y caminos, itinerarios recorridos por cada uno de los miembros de la cátedra, Y tiene que ver con mi propia vida también y la manera en que va mutando, va cambiando y se van produciendo cosas nuevas.

A mí me parece que se relaciona con esta idea de la apertura al mundo, de una apertura a los mundos posibles. Allí hay una pista. Vivirla como experiencia. Si uno se anima a vivir algo como una experiencia vital, seguramente el mundo no va a ser igual. Entonces, es verdad que definir la materia hoy es definirla a partir de esta historia, pero también de la proyección que tiene. Y en términos de esa proyección, yo no sé por dónde vamos a ir.

Que hoy estemos pensando que los y las estudiantes puedan producir sentido

a partir de sus propias producciones, o que puedan generar un ejercicio autobiográfico y a partir de ese ejercicio performativizarlo en una producción artística, no sé si va a seguir en la materia y hasta cuándo y cómo va a ir mutando. Me parece que eso es lo que nos ha tocado hoy y tiene mucho que ver con la escucha. Pero cuando hablo de la escucha, en realidad, estoy hablando de todos los sentidos, de la sensibilidad. Estoy hablando de esa condición en la cual lo íntimo y lo éxtimo se ponen en juego. Ahora bien, cuando pasa a ser público, lo íntimo deja de serlo. Decidir que algo de lo íntimo se transforma en público es algo interesante e importante cuando hablamos del campo de la educación y de los procesos de formación docente. Aparece un interjuego que habla de la memoria del futuro. Esto está vinculado a pensar que la memoria no es sólo algo que está atado al pasado, sino que nos permite abrirnos al futuro. Esa memoria, construida no intuitivamente sino a partir de la memoria histórica y la memoria del presente, nos permite pensar la memoria del futuro. Ahora, esa memoria del futuro no está cerrada, y el hecho de que no esté cerrada es precisamente lo que le da la posibilidad de ser un organismo vivo. Si pensáramos en una planta, serían las raíces, la copa del árbol y el tronco. No es sólo para arriba, tiene que ver con las raíces. Es un ejercicio rizomático.

P7: Luis, ¿te puedo llevar hacia otro lugar? Recién hablaste de lxs estudiantes y además de todas las

personas que estamos en el equipo y nuestras historias. En el entramado también hay muchas otras historias que se han afectado. Sin buscarlo, yo misma he recogido relatos de gente que te ha conocido dando teóricos y que ha quedado afectada por las clases—a veces por gestos que no tenían que ver con las clases, pero muchas veces por las clases, por encontrarse con lo inesperado allí—. Quiero detenerme un poquito en lo que hacés en Problemática Educativa, este contacto a través de los teóricos con lxs estudiantes y preguntarte: ¿Qué te erotiza en la creación de esa experiencia que proponés para lxs alumnxs y que les encanta, en el sentido del encantamiento? ¿Qué te mueve? ¿Qué te motiva? ¿Qué te empuja a pensar en esos teóricos no como una exposición sinfín de datos, sino como el disponerles a lxs estudiantes una experiencia que lxs afecte? (algo que siempre ha sucedido, aun cuando no hablábamos de la afectación antes).

R: Sí, es verdad, no hablábamos de afectación pero la vivíamos. Lo que pasa es que pudimos objetivarla y prestarle atención como uno de los procesos centrales en el enseñar y aprender. Aquí no puedo hablar de mi práctica en las aulas si no es a partir de mi propia vida. En realidad, creo que el docente que entra a las aulas pone en juego su vida; está la vida puesta en juego. Siempre he tenido una especial condición de respeto por las libertades, un eterno amor por la libertad y en ese eterno amor por la

libertad, el encuentro respetuoso con el otro hace que yo aprenda del otro y que el otro aprenda de mí, porque siempre en las aulas hay una condición de aprendizaje, hay una cosa puesta en términos de un encuentro. Otra clave.

Intento que nadie se me pierda de vista y, el que nadie se me pierda de vista, quiere decir que yo me esfuerzo para que el otro se incorpore y esa incorporación es tomada por el otro en términos de una captación sensible, tanto mía como de ellos. Es como si el tiempo se suspendiera. Para mí, la clase es como una suspensión del tiempo y ese tiempo que se suspende es un tiempo en el cual es como si uno flotara y en esa flotación me animo a todo. Me animo a gesticular, a andar por la clase, a trabajar con relatos, a contar historias, a narrar el contenido que tengo que dar en una clase. Si hay algo que no se pierde de vista es el contenido en nuestra materia, pero hay, sí, un especial abordaje de los contenidos en la línea de lo que Marlene Wayar llama la *nostredad*. Hay un otro que no es un otro mirado desde mí, sino que, en realidad, es un nosotros que respeta las individualidades y que construye un colectivo. Es un espacio propicio para que se pueda aprender y enseñar.

Si hay algo que yo tengo claro es que aprendo más de los estudiantes de lo que yo puedo darles; les puedo dar pistas para que miren el campo, los problemas, para entramar, pero son mis pistas. Ahí hay un respeto profundo por donde el otro quiere ir también que me parece fundamental. Somos adultos y la decisión ya pasa por ellos.

P8: Hoy hablábamos justo de Edith Litwin, a propósito de la contribución que hiciste para homenajearla en el aniversario de su muerte. Cuando era su alumna, en una clase ella nos hizo responder esta pregunta: “¿Qué enseñarías si tuvieras solamente cinco minutos?”. Problemática es enorme, amplia, rica, pero... ¿dónde te parece que está el centro, el alma, eso imprescindible, eso indispensable? Si tuvieras cinco minutos con lxs alumnos, alumnas, alumnas con los cuales te encontrarás, ¿Qué te parece que desearías enseñar?

R: A mí me parece que tiene que ver con un viejo debate del campo de la didáctica, pero no por viejo desactualizado: forma y contenido. Considero que forma y contenido trasuntan la materia. Esto lo tendría en cuenta en el momento de enseñar en esos cinco minutos: la dimensión ontológica, la educación y la posición en el mundo, subjetiva e intersubjetiva, la dimensión política, ética y estética tiene que ser recuperada en el campo pedagógico. Más allá del contenido disciplinar asociado a las distintas teorías y perspectivas, a las distintas problemáticas del campo educativo, me centraría en esas dimensiones que, finalmente, son afectivas y afectantes y ponen en juego forma y contenido. El eje de esos cinco minutos iría por ahí.

P9: Y, ya cerrando, ¿cuál es el más ambicioso de tus deseos para lo que

puede acontecer o se puede propiciar en esta materia?

R: Lo que puede acontecer es imprevisible. Hay una imprecisión con respecto a lo previsible. Esa previsibilidad está atada a una posición frente al cambio, frente a los cambios paradigmáticos y a los cambios que acontecen en el mundo. La imprecisión tiene que ver con eso. La previsión tiene que ver con ir atendiendo el ritmo de esos cambios.

Otra cuestión que me interpela es qué pasa después con los estudiantes, qué pasa después de que los y las estudiantes pasan por Problemática Educativa. Si esto que despierta tanto interés, tanta apertura, se sigue recuperando, puesto en valor y si esa puesta en valor tiene que ver con esta idea de la imaginación creativa puesta en términos de la transformación educativa. Hay una fuerte acción transformadora de los sujetos que va más allá de las políticas públicas y ahí los y las docentes tenemos un lugar fundamental.

Mi gran ambición es generar condiciones formativas que puedan abrir esos mundos, que los docentes reflexionen e investiguen acerca de su propia práctica, ya que esto se vincula a las maneras en que conciben el mundo. Allí hay un deseo de recuperación de que lo que se abre en Problemática no tenga tranqueras que se cierren, sino que se siga abriendo el mundo. Siempre pensando en la inconmensurabilidad de esos mundos. La educación escolarizada ha intentado cerrar esos mundos; me parece que hoy más que nunca se necesita que esos

mundos se abran en términos de pensar no solo el vínculo con lo humano, sino también con lo no humano. El planteo de Donna Haraway en torno al vínculo de lo humano con lo no humano, la vida de las cosas y la responsabilidad que tenemos como sujetos planetarios me interpela. Esa es una cuestión clave en el campo educativo, es un objeto central en el plano pedagógico: libertad, por un lado, pero ante la inconmensurabilidad de esos mundos, que quepamos todos. Estas complejidades son interesantes desde la teoría pedagógica. Apuesto por un campo teórico de la pedagogía que no sea teórico en los términos clásicos, sino que abone a esos sentidos donde las condiciones subjetivas e intersubjetivas sean claves para configurar y reconfigurar esas nuevas maneras de ser y sentir.

El ejercicio es ese, va en esa línea: un profundo interés o deseo de seguir lo que estamos haciendo ante la imprevisibilidad que el mundo nos trae e interpelándonos frente a esos mundos. Eso permite que sigamos preguntándonos y aprendiendo en un encuentro con el otro que logre el sentido de lo que hacemos. El encuentro con el otro y nosotros que es un viaje hacia nosotros mismos. Por otro lado, esta intencionalidad puesta en un proceso educativo representado en la formación docente genera las mejores condiciones para el cambio. Hay un sentido de la educación que está atado a una matriz lineal y centrada en lo que fue la cultura moderna.

P10: Luis, para terminar y como

un gesto de rebeldía, me gustaría que cerraras la entrevista con una pregunta que te gustaría dejar abierta, que tenga que ver con el campo pedagógico, con las incertezas, con la coyuntura...

R: Me parece que las preguntas son las que trasuntan nuestra vida, es decir, las preguntas acerca del mundo. Las preguntas que yo me haría estarían ligadas a: ¿Qué mundos quiero construir? ¿Qué mundos queremos fabricar? ¿qué futuro es el que pretendemos en esta vida planetaria? y ¿qué lugar tienen las pedagogías en esos mundos?

Un primer intento de respuesta estaría ligado a que las pedagogías tienen mucho por decir en esas posibilidades de mundos vividos, sentidos, representados y por venir. Estoy pensando en unas pedagogías vitales, de intersticios, de bordes. No estoy hablando de una

pedagogía que reproduzca una matriz homogénea, sino que estas pedagogías alternativas encuentran sentido a partir de la resistencia, la rebeldía. Andan por los bordes. Y andar por los bordes, no sólo en la vida, sino en el campo disciplinar, implica un profundo compromiso para serpentear. La teoría de la cultura ocupa un lugar central en el campo pedagógico al cual adscribo, de la misma manera que los debates feministas; las pedagogías negras, el feminismo negro o el chicano son líneas vitales que alimentan y que interpelan las perspectivas acerca del mundo. Por allí hay un intersticio en el cual podemos meternos para repensar estas cuestiones.

Notas:

(1) Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Docente e Investigador categoría 1, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular Regular de la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Director del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC-UNMdP). Coordinador del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: luisporta510@gmail.com

(2) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente y directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales e integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Profesora Adjunta Regular de Problemática Educativa. myedaide@gmail.com

Maira Duna - Desgrabación de entrevista. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación – Facultad de Humanidades – UNMdP maira.duna@outlook.com.ar

Revista

de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

(Con)memoraciones utópicas y epístolas íntimas para Problemática Educativa Utopic commemorations and intimate epistles for Problemática Educativa (Education Issues)

Jonathan Aguirre¹, Silvia Branda², Gabriela Cadaveira³, Gladys Cañueto⁴,
Claudia De Laurentis⁵ María Galluzzi⁶, Florencia Genzano⁷, Melina Laquidain⁸,
Luis Porta⁹, Laura Proasi¹⁰ Francisco Ramallo¹¹, Magalí Villareal¹²

Resumen

Este artículo se trata de una escritura, en gran medida colectiva, que detiene las rígidas temporalidades en epístolas, cuyos flujos (con)funden pasado, presente y futuro. A partir de una serie de cartas íntimas que aquí devienen públicas, descomponemos la historia de la cátedra Problemática Educativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Como un modo de (con)memorar sus veintidós años y valorar su concentración en la inmediatez del campo de la ciencias de la educación, estas (carto) graffas testimonian registros no rectos y activan mutaciones con la memoria. La indivisibilidad entre lo íntimo, lo comunitario y la educación, abrazan un ejercicio académico contingente y viral que no sólo contagia contenido y forma, sino que también apela al formalismo de los estudios performáticos para desidentificar una comunidad de aprendizaje.

Summary

This article is about a writing, largely collective, that stops the rigid temporalities in epistles, whose flows (with) fuse past, present and future. From a series of intimate letters that become public here, we decompose the history of the Educational Problems chair of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. As a way of (con) memorizing his twenty-two years and assessing his concentration in the immediacy of the field of educational sciences, these (carto) spellings bear witness to non-correct records and activate mutations with memory. The indivisibility between the intimate, the community and education embrace a contingent and viral academic exercise that not only spreads content and form, but also appeals to the formalism of performance studies to de-identify a learning community.

Palabras claves: Educación universitaria; Giro erótico; Investigación Narrativa; Pedagogía.

Key Words: University education; Erotic turn; Narrative Research; Pedagogy.

Fecha de recepción: 02/09/2020
Primera Evaluación: 15/09/2020
Segunda Evaluación: 22/09/2020
Fecha de aceptación: 01/10/2020

Introducción

Algunas cartas de pura y simple intención se pierden por los correos, sin que se sepa cómo, y nunca llegan a las manos que se quería. Otras del mismo linaje, que probablemente no aspiraban a pasar de una persona, llevan dentro una carga de espíritu tan propulsora, que traspasan su propósito y se las entrega, finalmente, a la humanidad". (Salinas,

1967: 71).

"Para la mayoría de la gente, la metáfora es un recurso de la imaginación poética, y los ademanes retóricos, una cuestión de lenguaje extraordinario. Es más, la metáfora se contempla con un rasgo solo del lenguaje, cosa de palabras más que de pensamientos o acción. Nosotros hemos llegado a la conclusión que la metáfora, por el



Imagen 1. Carto-grafías afectivas. Acuarela, 10x15 (Ramallo, 2020).

contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción” (Lakoff y Johnson, 1995: 39)

Carta 1: (Con)memorar un refugio

Imaginadxs lectores,

Con la imaginación que compartimos en esta comunidad de aprendizaje, la rigidez de los mundos se desmorona. Ante la pérdida de una fase de mi intimidad y el reconocimiento de su refugio corporal, lo advertí hace unos días. Me deslicé por el aire junto con la escalera en la que me apoyaba y el leve desplome sucedió con algunas visitas atentas a mi cuidado. Familias, amigos, amorxs... Problemática Educativa: Mensaje de Gladys, Jony y Laura, dulce en doble fila de María Marta y la visita pandémica de Luis – con libro, pastafrola y scons -. La cátedra Problemática Educativa, erotizada por el cuidar, estanca en mí un refugio para (con)memorar aquello que José Trainer (2019) llamó “lo que el mar nunca se llevó”. Su gesto de cariño, en ese entonces, fue recuperar la “soberanía epistémica” y la “emoción jurídica” como mociones inaugurales en la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en nuestra facultad. Moverme con la memoria y revolviéndome en un pasado, cuya trama se somete a sí misma con cierta inestabilidad, es la intención horizontal de una indigerible posibilidad que toma forma en el lenguaje epistolar.

Es esta la primera de una docena de cartas, que devenidas en abiertas

y públicas, tocan los límites de la intelectualidad y la pasión por lo vivo como gesto de extimidad. Son composiciones literarias que se apartan del moralizar, el instruir o el satirizar del canon epistolar. Recogen marcas utópicas concretas (Muñoz, 2020) para proyectar futuros imaginados y hacer con ellos políticas del contagio vital. Los horizontes delimitados, sobrevienen en versos para escuchar desde adentro y en (trans)formación, a contrapelo de la despersonalización de la materialidad viral. En 2008 cursé Problemática Educativa y al instante reconocí a Luis, junto al relato que Mirta Galli me había compartido un tiempo atrás. Estaba feliz, era mi profesor un antiguo amigo y un maestro que hizo en mí una educación animosa de desorbitar.

Mi experiencia ganaba terreno en la familiaridad, piso fuerte con mi pie cuando escuché a la profesora Cañueto hablar de la docencia como primera piel en este educar. Hoy nos acecha la peste, salió el sol que llegó a Tauro y me detengo en esa condición de cuidado total. Adentro de la Universidad, Gladys me miró a los ojos y me susurró mi calificación como un secreto amoroso para jugar. Esa conversación tiene el aroma de un tiempo, que se siente amparo frente al pánico mediático de sembrar. Ese saludo es para mí hoy una pedagogía, metáfora de los rayos del sol invernal. Recuerdo indeleble como similar sensación, el encantamiento por el congelado recuerdo de nuestros almuerzos de los lunes en la oficina del CIMED. Como un regalo para mí, si algo sentí siempre de Gladys

y de Luis para mí: es su amor por el tiempo. Semblanza para comunicar, el reconocimiento político no es solo cotidiano y de roces sin cesar. En mi primera problemática, también Juanjo fue un héroe de una América que nunca se podrá conquistar. El deseo profundo por cambiar la injusticia y la narrativa como vecina de la unidad, fue cadena de mi primera adscripción en 2012. Ya era graduado y esa vez tuve una preferencia singular, conocí a Laura Proasi. No era poco encontrarse con una profesora que era abiertamente lesbiana y algo más de que hoy comprende al tipo de ideal de un activista de la disidencia sexual. Con los colores que tapizan lo cotidiano del giro descolonial que nos acompañaba como texto, nuestra (inter)territorialidad absorbía un cuerpo que lentamente se contagiaba de colectividad. Eran políticas de amistad, habitar la cátedra para diferenciarla un poco más.

La estructura de cátedra universitaria ha modelado un sistema afectivo de la enseñanza, que en Argentina no desconoce pasiones políticas partidarias y éticas de libertad. Caracterizadas por jerarquizar concesos del convivir, Gabriela Cadaveira y Graciela Flores son curriculum vivo de las condiciones de posibilidad del cuerpo. Si bien el conocimiento producido en las universidades no escapa al manejo de las fuerzas públicas y el control cultural, su condición de vulnerabilidad ha sido siempre aprovechada para potenciar un libre pensar. La autoría como pedagogía del lazo social, por crear y ser maternidad. La cátedra de problemática ocupó

en mí una reunión entre teoría de la educación, narrativa y reflexividad. Zelmira Álvarez, Cristina Sarasa y Silvia Branda, son amigas cercanas que hacen de la docencia, también, una práctica aunque en otro lengua para pregonar. Las prácticas de enseñanza, lo bueno del oficio y la crítica social, eran paraguas que movían a la cátedra por escenarios académicos y por variedades de la pedagogía cultural. María Cristina Martínez, maestra de ética y exquisita estética, encarnó en mí una fascinación por la cultura que volvía a las aparentes raíces para darle profundidad. El pasado del realismo, que hace de la historia una fantasía política para narrar lo que vale la pena del legado ancestral.

También en ese entonces conocí a Sebastián Trueba y a Jonathan Aguirre, desde ese entonces, maestros pares de opción de compañía y lazos perdurables de auxilio cotidiano de mi institucionalidad. Muy cerca de problemática, en la Especialización en Docencia Universitaria, Eduardo Devoto y Elena Génova son hermanxs de la socialización profesional y las banderas de libertad que decidimos abandonar. En 2013 me sumé como Ayudante de Trabajos Prácticos, circundando su instancia virtual y compartiendo la fundamentación pedagógica con Adolescencia, Educación y Cultura como contexto de interseccionalidad. Patricia Weissmann, Inés Canale, Mariana Buseki y Moira Alquezar son compañeras de esa experiencia, vínculos afectivos de inicio a la docencia en la Universidad. De aquellos años también recuerdo a una

gran maestra, Emilia Garmendia; me enseñó sobre las políticas del conocer y del territorio social en una propuesta abierta de anticipada educación no presencial. Mensajes virales, cartas espontáneas y la visita a su oficina una vez por semana. A Emilia le preocupa la tierra, las historias perdidas y la memoria como vida, celebraba con mucha fuerza mi docencia en los siete cursos en la escuela secundaria y cerca de Mercedes Hoffmann, Mariela Senger y Carolina Folgar no fue fugaz la alfabetización virtual, política y vital.

Quizás gracias a Problemática

Educativa, hoy María Marta Yedaide está dentro de mí. Como recorrido y llave de mi inmediatez, fue la primera maestra que me hizo sentir ser su colega de manera ejemplar. De manera no exhaustiva, con sus clases me amigó con el valor cívico y la responsabilidad con la institución siempre que seamos cuerpos de su abstracción. Emoción con nombre propio, cada vez que la encontré no sólo en lo que necesité, sino también en un instante que aforó como un profundo tesoro viral. Protección y escucha con interminable amorosidad, libertad y confianza, palabras que para

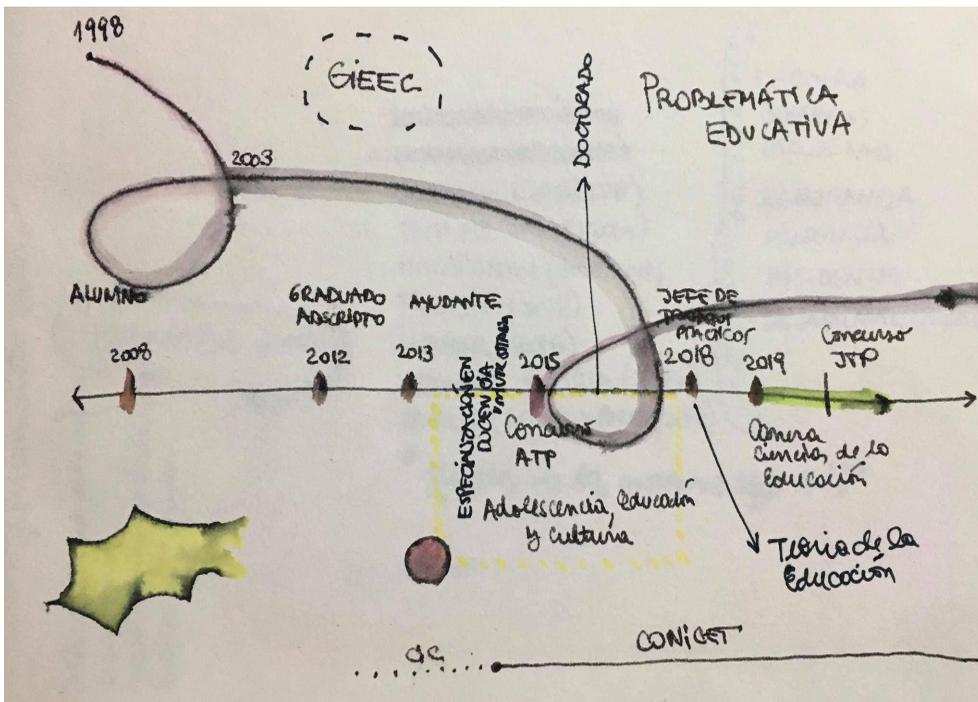


Imagen 2. Línea autobiográfica no recta. Acuarela, 10x15 (Ramallo,

Ixs más jóvenes son difíciles de soltar en la dolorosa institucionalidad jerárquica de nuestra Universidad. María compone un espejo en el que añoro proyectarme toda mi vida y que pese a sus pedidos no me animo a soltar. Con ella y con Luis, me atrevo a reescribir las cartas a quién pretende enseñar (Freire, 1994). Sin sobejar en algo de indigerible, me cuesta despedir la imagen de la profe con peluca rubia que habita nuestra comunidad como vibrante hacer público y toma de la palabra como muestra más distinguida del poco común social.

¿En dónde es el aquí de Problemática Educativa y cuáles son los diferentes lugares de su referencia actoral?, val flores dice que para quienes nos tenemos un lugar, el camino es inventarlo. Quizás porque “vivimos en diferentes espacios geográficos tratando de localizar el cuerpo que tenemos, tratando de establecer una biografía de nuevos tiempos dañados” (flores, 2017, 13). Entonces, no me resisto a dejar latente las arenas del movimiento que provoca Luis en estos espacios de generosidad. Mi mayor dificultad, siempre evidente, es conversar con la pérdida del inicio y la protección de una lengua que no se trabe como cuidado del dolor social. El abrazo de quién casi todo lo puede, hace infinita la dificultad de paternar. Aunque Ixs hijxs sabemos cuando alguien lo hace más allá del bien y con su propia sal. Sus clases las hace escribiendo desde su propio centro, anillo espiralado del tiempo que narra el cielo y le pregunta al niño como animar al vecino que teme a contagiarse antes de ser excepcional.

Esta (carto)grafía (Im)Porta, atenta a respuestas y curiosidades, vuelve a narrar el cielo y hace una fiesta con la mutación del virus ignorado. Con el cambio de mi piel y el desahogo de mi energía disparada ¿dónde está la educación sino no está en la vida? El detalle más complejo del niñx jugando con otras mentes dentro de la mía: allí está el gran descubrimiento de esta problemática más que educativa. Por hacer del narrar, política con cuerpo de intimidad, la ficcionalidad de esta carta acaba con profunda alegría, orgullo y compromiso inefable del cotidiano escindir que compartimos acá. Después de todo no podría omitir que hasta en la investigación científica de la realidad, reconocemos el lugar de los afectos como sesgo de arrogancia ignorante que permanece un sentido extenso para mutar. Este entorno aquí con-memorado activa la imaginación y a veces cuando el mundo me da miedo, siento el refugio de hacer del recoveco una imperfección. Mi ojo está mirando la confusión, con el entusiasmo de solo sentir que estamos entonces y allí, en este espacio.

Un cariñoso y poco romántico
saludo, Francisco

Carta 2: Desafíos hospitalarios

Mar del Plata, 5 de agosto de 2020

En un mes de agosto, de hace veinte años, iniciaba un nuevo desafío en mi carrera profesional y en mi vida, formar parte del equipo de cátedra de una asignatura relativamente nueva en su denominación y contenidos:

Problemática Educativa. Mi ingreso a la cátedra fue a través del Dr. Porta, recuerdo la tarde en que, de visita y tomando uno mates, Luis me comentó que con la profesora Ángela Fernández habían decidido convocar a dos profesores en ejercicio para que dictaran los prácticos de la materia. Cada uno de ellos seleccionaría uno, con la condición de que trabajaran en las escuelas para que estos ayudantes pudieran articular los contenidos teóricos con los prácticos y de esta manera brindarles a los estudiantes una mirada integral, que tomaba a la experiencia práctica como

un componente relevante. Luis había pensado en mí y Ángela en un profesor que se llamaba Andrés.

Acepté la propuesta no sin temores y fue así como nuestro primer encuentro, como equipo de cátedra, se realizó en el Café Roca. Con Ángela ya nos conocíamos, dado que había sido mi profesora en Americana I en la carrera de Historia y había dado el visto bueno a mi nombramiento; con Andrés a partir de ese momento comenzamos a trabajar a la par, en mi caso durante el turno de la mañana y tarde y él durante la tarde y noche. Fue mi primer compañero

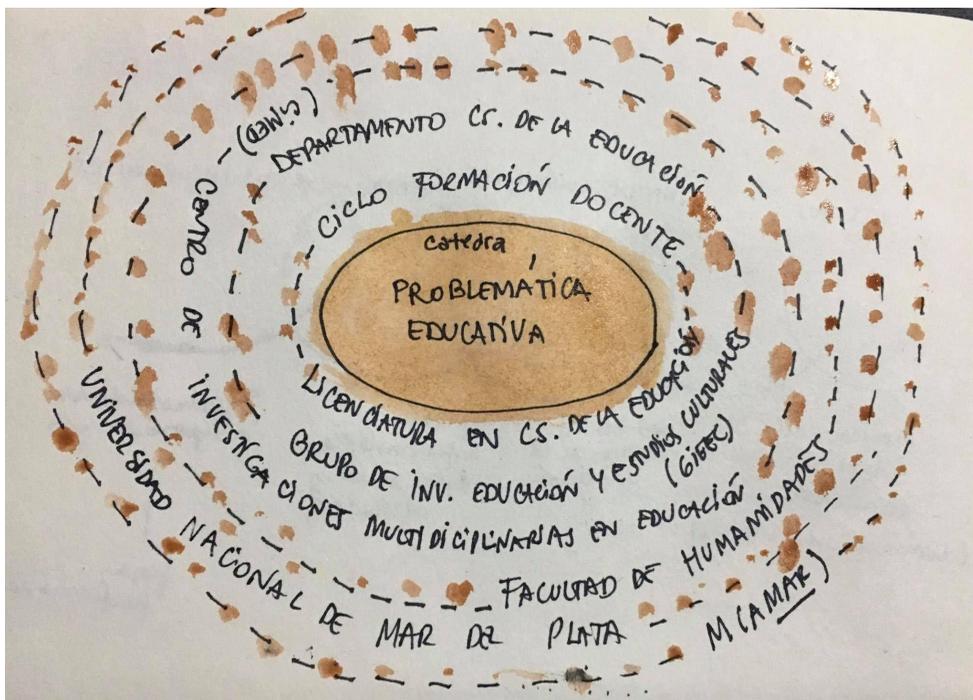


Imagen 3. Círculo enraizado en el movimiento. Acuarela, 10x15 (Ramallo,

y con él compartimos Problemática Educativa, asignatura obligatoria del ciclo pedagógico para toda/os la/os estudiantes de las carreras de Profesorado en la Facultad de Humanidades. En el año 2000 los dos docentes a cargo eran la Prof. Ángela Fernández y el Dr. Luis Porta y con Andrés compartimos la hermosa experiencia de las clases prácticas y nuestro amor por la escuela. En ese entonces eran cerca de trescientos estudiantes por cuatrimestre. Ello lo podría contrarrestar con los registros de nuestros archivos: la carpeta verde, que tengo en custodia con los listados de los últimos veinte años. Las clases eran multitudinarias y por supuesto como ATP participaba de las clases que dictaban los profesores a cargo para luego articular mi práctico, pero fundamentalmente para aprender y desafiarme. Generalmente asistía a las clases de Luis y alguna vez a las de Ángela, a quien recuerdo con una forma de ser y expresarse que le era muy propia y que tornaban sus clases muy particulares y especiales –tal como ella lo fue-.

Incorporarme a Problemática Educativa me brindó la posibilidad de conocer personas especiales, una de ellas fue Katy Molina, directora durante varios años del Departamento de Pedagogía, cómo así se llamó hasta que hace unos años cambió por el de Ciencias de la Educación. La recuerdo siempre con una sonrisa. Conversábamos en el espacio reducido del departamento y siempre tenía un consejo o una sugerencia que brindar de una manera amable y amorosa.

Durante un par de años el esquema de dos profesores y dos ayudantes se mantuvo, al igual que las clases multitudinarias; esto motivó la incorporación de nuevos integrantes con quienes hasta la fecha seguimos trabajando: Gabriela, Juan, Emilia, María Marta, Jonathan, Eduardo, Ileana y muchos otros con quienes compartimos algunos años como Silvia, Sebastián, Laura, Francisco, Graciela, Braian y una incontable cantidad de estudiantes adscriptos.

Al mirar estos últimos veinte años se produjeron innumerables cambios, casi siempre propiciados por Luis Porta. Es así que, se incorporaron perspectivas y teorías, seleccionamos contenidos con perspectiva descolonial y de género, produjimos materiales propios, revisamos teorías y autores, diseñamos trabajos prácticos que incorporan herramientas y recursos tecnológicos, arte, producciones audiovisuales, exploramos nuevos formatos y redes sociales entre otras muchas cuestiones que se impusieron como retos para todos nosotrxs. Pero también y en paralelo, integrar Problemática nos permitió formarnos como profesores universitarios.

La carrera de Especialización en Docencia Universitaria fue el primer paso que dimos los integrantes de la asignatura, significó un punto de partida para abordar temas de la enseñanza desde el nivel superior que permitieron dar luz a las maneras de hacer docencia en la Universidad a partir del análisis de la propia práctica.

Le siguieron, al poco tiempo por impulso de Luis, los primeros seminarios internos de actualización de teoría crítica y perspectiva descolonial. Estos seminarios, los recuerdo como momentos de actualización y debate profundos, pero también de conocimiento personal y profesional como equipo de trabajo que devino en una nueva propuesta: cursar el Doctorado en Educación en la Universidad de Rosario en 2014, lo que significó para muchos de nosotros una experiencia valiosa de formación académica y conocimiento personal.

Durante el 2015 la Facultad gestiona la aprobación en el Ministerio del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación que se reabre en 2019 después de cuarenta años de espera y donde Problemática Educativa fue una de las primeras materias a cursar por los quinientos ochenta inscriptos a la misma. Recordaré siempre el primer día de clase, para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como uno de los más hermosos de mi carrera ya que la alegría, esperanza y emoción estuvieron presentes en todo ese primer cuatrimestre.

Durante veinte años que llevo en la cátedra han cursado conmigo innumerable cantidad de estudiantes, personas que uno se encuentra en distintos lugares y dicen: “Yo cursé con usted Problemática” algunos de ellos hoy son mis compañeros de trabajo. Recuerdo las tardes corrigiendo parciales con Luis, las reuniones de equipo en las mesas del café Roca para trabajar con el diseño de los prácticos y las siempre

hospitalarias reuniones de cátedra.

Nada hubiera sido posible sin un guía, un maestro que tiene ya previsto el diseño de su obra, que impulsa a cada integrante de su equipo a brindar lo mejor de sí. Conformar un grupo de trabajo no es tarea fácil, pero debo decir, por ser tal vez la más antigua del grupo, que hemos conformado una comunidad de aprendizaje, un grupo que se alimenta de las diferencias de cada integrante para agigantarse en lo diverso, que se caracteriza por ser muy trabajador, hospitalario, alegre, solidario y que considera a quién lo dirige además de un gran Maestro, un amigo.

Quiero en el final de esta carta agradecer a los que hoy no están porque han dejado rastros en mí, a los estudiantes que han pasado en estos veinte años y a los que vendrán, porque son la razón de mi desafío constante por ser una mejor profesional y persona. A mis compañeras y compañeros por permitirme aprender de ellos, por su hospitalidad, comprensión y amistad sincera y finalmente, a Luis por su enorme generosidad al invitarme participar de Problemática Educativa y cambiar mi vida.

Lxs quiere, Gladys

Carta 3: En el camino

Un viaje de mil millas
comienza con un primer paso.
Lao-Tse

Al fin y al cabo, el viaje no empieza

cuando nos ponemos en ruta ni acaba cuando alcanzamos el destino.

Empieza mucho antes, y, de alguna forma, nunca acaba porque es una actitud vital.

Ryszard Kapuscinski

Cada vez que emprendemos un viaje, lo hacemos desde la ilusión y la convicción de concretar aquello que soñamos, nos sostienen las certezas y aguardamos con ansias las incertidumbres que nos esperan ante los caminos posibles que se comienzan a abrir.

Nos organizamos, preparamos las valijas, los bolsos de mano, las mochilas con lo que usaremos a menudo, colocamos dentro, prolijamente, todo lo que consideramos necesario, tratando de no olvidar nada, sabiendo que siempre faltará o sobrá algo y aún más, esperamos encontrar otros sentidos que nos convoquen a despojarnos de lo usado, invitándonos a contemplar y crear nuevas necesidades, en pos de la incesante búsqueda de múltiples realidades. A veces es así, no es recomendable generalizar, otras nos preparamos apuradxs porque la aventura surgió de improviso y no queremos perdérsola, aunque por costumbre creemos saber que necesitamos.

De cualquier modo, ahí estamos con equipaje y boleto en mano, listxs a partir, porque así lo decidimos. Comenzamos a transitar el nuevo paisaje, conociendo personas, lugares, horarios, códigos. La novedad se abre ante los ojos y las sensaciones del cuerpo, aparecen expectativas, miedos, apuros, cansancio,

frustraciones, satisfacciones. Algunxs se van, otrxs se quedan, otrxs van y vienen, y así vamos haciendo propio el lugar donde habitar.

Cuando comencé esta aventura, porque así la vivo, pensaba en la idea aquí expuesta, finalizando los primeros trabajos, e incluso, la presentación en esta materia, con la expresión “Que comience el viaje...” sabiendo, entendiendo y esperando encontrarme con sensaciones parecidas a las mencionadas y otras, difícilmente transferibles. A medida que el tiempo pasa y las experiencias se conjugan, todo cobra en mi mente un valor más humano, menos urgente y más real, sobre todo en esta coyuntura que hoy nos toca atravesar donde, como expone inmejorablemente Shakespeare en su obra Hamlet, *los tiempos se han dislocado* y todo lo que creíamos/creía que sería de una forma, se abrió ante el abismo propio de vivir.

El motivo que me movilizó a cursar esta carrera es, y seguirá siendo, desde la radical convicción, nutrirme de herramientas que me permitan desarrollar de forma integral el trabajo docente en campo, en relación a la investigación y en permanente diálogo con la educación artística. Sosteniendo de forma imperiosa la urgencia de habilitar otros lenguajes que permitan la amplitud de percepción e imaginación, política y solidaria, re-pensando a la educación desde un posicionamiento ético/político/ideológico/estético que contemple la democratización del pensamiento presente en diversos lenguajes y otras sensibilidades,

invitando a que profesorxs, académicxs, artistas y activistas fusionemos la investigación, la poesía, la justicia social y la autorreflexión en nuestros contextos inmediatos (Ramallo, Boxer y Porta, 2019).

En la misma línea de intenciones, conocer a otrxs con lxs cuales compartir y construir, en este viaje personal y colectivo, la pasión por enseñar, sin

perder de vista que ese es el motor y razón de esta profesión, desde una dimensión no sólo comprometida con la calidad de los contenidos, sino también con las dimensiones que relacionan aspectos emocionales y afectivos en la construcción del vínculo enseñanza y aprendizaje en aulas (Porta y Ramallo, 2018).

Ahora, solo deseo volver a esas aulas



Imágenes 4. Magui Monroe, Fotografía digital (2020)

como expresión de libertad, construida desde la democracia y solidaridad que también este contexto permitió evidenciar. Para lxs que trabajamos en territorios históricamente vulnerados y vulnerables, el adentro y el afuera es circunstancial, entendiendo que las singularidades de las vidas no están ni pueden ser separadas en la construcción de conocimientos, tratando de preparar cada espíritu para el combate vital por la lucidez (Morin, 2015).

¡Allá quiero ir, junto a estudiantes y compañerxs!

Magalí

Carta 4: Una cartografía sensible para una pedagogía total

“¡Hola, Lau!. Hoy pasé por la facu y me acordé de vos recorriendo Humanidades (ya no estoy más en la Facultad. Distintos viajes, laburos y militancia han hecho que no siga estudiando) Espero que

estés bien. El gran recuerdo que tengo de ese lugar, te lo debo a vos, Laura. Besote y si andás por ahí, alguna vez, espero volver a cruzarte. ¡Gracias! P.C.

Querida Paz, atesoro recuerdos que me invitan, cada vez que me acerco a ellxs, a revivir momentos de mi práctica docente en la cátedra de Problemática Educativa. Retazos de vida en un entramado colectivo. Y si la educación tiene que ver con la vida, me pregunto ¿cómo quedarnos quietxs sin entrelazarnos con otras vidas? Entrelazar mi vida con la de cada unx de ustedes me ha posibilitado entender aún mejor la mía. Y eso hice durante ocho años en los cuales transité, habité, cada una de las aulas junto a ustedes. Encuentro tu breve escrito y te pienso. Esa es la coordenada principal de esta carta. Hoy quiero contarte cómo ha sido este camino. Tal vez lo desconozcas. De todas formas, al escribir una carta, antes que el o la destinatarix, es dirigirse a unx



Imágenes 5. Primeras comisiones de prácticos a cargo de

mismo. Entonces te escribo a vos, pero me escribo también a mí.

Pretendo este diálogo sin intermediarios, como un puente con vos a través de un lenguaje que se parece más a la cercanía y a la informalidad para poder compartir mis experiencias personales.

Recuerdo, en mis inicios, cuánto temor tenía al sumarme a la cátedra. Cuántos desafíos. Hacía tiempo que me había alejado de las aulas por motivos que tuvieron que ver más con el latido que con la profesión. Volví yo de una estancia de diez años en el exterior y una mochila colmada de cuestiones a resolver. Así, como en un pequeño teatro de marionetas, alguien cortó los hilos y caí destruida al piso sin poder levantarme.

Allí estuvieron siempre mis grandes amigxs, esxs lxs de militancia universitaria, lxs del estudio y lxs de la vida misma en palabras de John Dewey. Primero Juanjo con quien nunca dejé de ejercitar este género epistolar entre Los Ángeles y Mar del Plata. Una amistad que nos hizo también familia. Él fue el gran artífice de mi llegada a un nuevo puerto académico. “Desempolvá los títulos; tenés que volver a la Facultad, hermana”, me dijo desde su siempre cálido oficio de paternar.

Con él, y con sabor a reencuentro, llegó el abrazo de mi gran amigo Luis, en medio de lágrimas, me devolvió a la vida. “Vos vas a empezar a trabajar conmigo en Humanidades. Te quiero cerca. Tenés que adscribirte a Problemática”,

sentenció, desde el verde más profundo de sus ojos. Y me perdí entre sus brazos que se hicieron nido. Completé la adscripción. Yo que venía del campo de la Historia, pero que no negaba mi pasión por enseñar, empezaría a ser parte del equipo de Problemática.

Corría un 2010 extraño para mis pasos recién llegados. Gladys me guió en las lecturas de la bibliografía. Ella era la Jefa de Trabajos Prácticos, para mí siempre un faro. En el eco de la intimidad de las risas y, para nosotrxs, nuestra eterna “Jefa Espiritual”. Mientras leía me enamoraba de Paulo, Henry, Joe, Michael y Peter. Y ya no pude negar que ellxs siguen siendo la bandera de mis prácticas.

Volver a un cargo docente en la Facultad se materializó en la oficina de Bedelía junto a Daniel y a Hernán. Mis días transcurrían entre traducciones (conservaba aún mi trabajo en Estados Unidos), volvía a recorrer las aulas de la entonces EGB y Polimodal como profesora en Historia, concurría a los teóricos de Problemática, acompañaba en las clases prácticas; y por las tardes, llevaba cañones, alargues, parlantes a las aulas, atendía consultas de estudiantes y docentes hasta las 21hs. En más de una ocasión, bajé la mirada cuando una colega me dijo: “Laura, ¿vos haciendo esto?”. No me importó. Las puertas de Humanidades habían vuelto abrirse para mí. Había renunciado a mi cargo concursado de Ayudante de Trabajos Prácticos en la asignatura Historia Universal General II (Medieval-Moderna) perteneciente al Departamento de

Historia en 1999 antes de emprender el viaje. Viaje para llevarme a mí misma y a mi propio mundo hacia un mundo más grande, pero también traje ese mundo más grande al mundo propio, al pequeño, como plantea Walter Kohan.

Ese mundo propio, pequeño, lo llevé al aula. Comencé a tener a cargo una comisión de Trabajos Prácticos desde 2011. Las reuniones de cátedra con Luis y Gladys, nos unieron en un equipo al que también se sumaron Mercedes, Mariela, Emilia, Claudia (becaria en aquellos tiempos), María Marta, Gabriela, Juanjo. Un poco más tarde, Jonathan, Francisco y Graciela. Así se esfumaba, para mí, la dificultad de poder comprender las

lógicas internas de la cátedra.

Un lugar especial en esta trama merece contarte, Paz, la amistad que me une con Luis; amistad que ha dislocado tiempos y espacios. Se inició en 1992 cuando lo encontré en una de esas aulas que hoy nos hospedan; la 70. Cursábamos Historia General Universal I (Precolombina) por aquellos días.

-“Vení, sentate acá (quitó su campera de la silla). Soy Luis. ¿Vos?”.

-Laura contesté tímidamente.

-Soy de 9 de julio. ¡Bah! de un pueblito cercano: “La Niña”. ¿Vos sos de acá?

Ya tenía red donde caer si mi trapecio



Imágenes 6. Amistades: Laura Proasi y Luis Porta

fallaba. Esa red se hizo más fuerte. Sabía que, si caía, ahí estaría él a partir de ese mágico primer encuentro.

“Alas 14 hs salgo del Concejo. Venite a casa”. Solía llamarlo a su trabajo para confirmar la cita. Largas tardes de estudio en su departamento pequeño -de calle Arenales- pero cálido, con un aroma a hogar que nos maternaba a ambxs; donde poníamos pausa y nos llenábamos de música, mates, mucha risa y charlas para poder volver renovados a la tarea. Caminábamos a la facultad cuando teníamos que cursar; viajamos, militamos, salíamos a bailar, nos emocionamos, lloramos, festejamos; trascendimos en eterna compañía.

Y desde ese punto de inicio y tanta vida en medio, sigue estando... con los mismos discos, con las mismas complicidades, los mismos silencios, pero con charlas renovadas que dan cuenta de estar más grandes. O como él me corrige, cada vez que lo digo, “no estamos más grandes, estamos más sabixs, Lau”. Y lo admiro, tanto como lo admiré siempre. Es transparente, y brilla por su simpleza. Aún niño, siempre generoso con esa inocencia que, demuestra muchas veces, no haber perdido. El mismo niño que miraba las estrellas con su padre, que iba al jardín tomado del cuello de su maestra. Ese niño sigue siendo mi amigo, mi maestro, mi guía y mi fortaleza cada vez que flaqueo. Su confianza y su amor por mí siempre se tradujeron en nuevos desafíos. Gladys solía decirme: “Con Luis siempre hay más”. Lo sabía, pero ese “hay más” traspasaba ya lo personal

para mostrarse en lo profesional.

Quise entonces no quebrar esa confianza. Y fui creciendo tanto personal como profesionalmente en cada cuatrimestre que tuve a cargo, ininterrumpidamente -hasta que el cáncer vino a dejarme más claras algunas cuestiones- retomando después de unos meses muy duros, las comisiones de Trabajos Prácticos. Y en todo ese tiempo, con interrupción incluida, fuimos tejiendo redes con cada unx de ustedes.

Luego llegó el concurso de Jefe de Trabajos Prácticos dedicación parcial como una consolidación merecida.

Lo que nos ha representado como cátedra, entiendo y sé que estarás de acuerdo, es el proyecto de una pedagogía total, entendida “no como disciplina que se estudia, sino como una práctica que se construye” (Porta y Yedaide, 2017:131). La teoría entonces emerge empapada de la práctica vivida, en palabras de Paulo Freire.



Imagen 7. Parte del equipo de la cátedra Problemática Educativa en 2012

Partiendo desde allí, ofrecemos la posibilidad de materializar las condiciones de superación de vuestras historias personales y de establecer el compromiso primero con la libertad. Coincido plenamente con Philippe Meirieu, “un sujeto articula y desarticula su pasado con su proyecto hasta el momento en que puede asumir la responsabilidad de sus propios actos en un colectivo que de ese modo contribuye a construir, se reconoce y se supera y, así a la vez, asume lo que es y decide lo que quiere ser”. (Meirieu, 2016:171)

Gran parte del trabajo en Problemática se dedicó a tal exégesis. Los textos y la explicitación de lo allí anidado, la producción de otros textos complementarios, siento que han potenciado la capacidad creativa de ustedes, nuestros estudiantes, al proponerles componer y recomponer las coordenadas de vuestros posicionamientos respecto de cuestiones como el género, una vez que descubrimos colectivamente su rol en las sociedades capitalistas actuales. En ese sentido, nuestra propuesta pedagógica siempre giró como articuladora del desarrollo de categorías que ponían en tensión el mundo de la escuela, el Estado y la sociedad desde una aproximación científica al campo pedagógico, pero, por sobre todo, desde la mirada y puesta en discusión, entre todos del rol docente, sus dinámicas, sus quiebres, rupturas, continuidades y de cuáles han sido los nuevos sentidos para la escuela en este mundo actual. Sé que podrás dar cuenta de estos procesos construidos durante

largas charlas siempre mediadas por aulas pobladas de mates.



Imagen 8. Piezas performáticas Problemática Educativa, 2018.

El paso inexorable de un tiempo *Cronos* me colocó en un 2019 cargado de otro gran desafío en el que conjugué, creo, todas las cualidades que Paulo Freire despliega en el lienzo de la Cuarta Carta en *Cartas a quien pretende enseñar*: humildad, amorosidad, valentía de luchar, tolerancia, decisión, seguridad, paciencia y, por sobre todo, alegría de vivir. Con ellas, todas puestas, en esta

nueva mochila, la eché al hombro y emprendí entonces un nuevo viaje.

Sin dudas, el puente que se construye, sobre esas cualidades, entre lxs estudiantes y yo, se materializa en tu mensaje, querida Paz.

Muy íntimamente sé, y te confieso, que pasar a tener a cargo, como profesora adjunta, el Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (carrera re-abierta el año pasado después de 43 años) se corresponde, sin dudas, con esos lazos únicos de afecto que siguen siendo los pilares de mi práctica.

Abrazo grande como los de la militancia, Laura

Carta 5: Cuando se agota el lenguaje, sólo quedan las metáforas

Desafiante, y al mismo tiempo pertinente, es la propuesta de recuperar el género epistolar para dar cuenta, compartir y co-narrar juntos las experiencias vitales, profesionales y formativas que se vienen sucediendo en la asignatura Problemática Educativa desde hace más 22 años. Incluso es una apuesta coherente en términos epistémico-metodológicos con los posicionamientos, los contenidos, las producciones, las actividades que los diversos equipos docentes, encabezados por el Dr. Luis Porta, han desplegado en el interior de la asignatura. Una invitación que implica un desplazamiento de la clásica escritura académica hacia

registros narrativos íntimos en donde las cartas posibilitan el terreno fértil para su máximo despliegue.

Celebrando este dossier y al momento de esbozar algunas líneas biográficas que dan cuenta de lo que implicó este espacio formativo para mi vida personal y profesional me topé con una *(im)posibilidad*. Mientras escribía habité lo finito del lenguaje. La distancia estrepitosa entre el decir, narrar y sentir. Una distancia que por momentos se liga en la intimidad de la escritura, pero por otros se amplía sustancialmente cuando lo que hemos vivido, lo que hemos experimentado, lo que hemos acontecido en una espacialidad tan hospitalaria y subjetivante como lo fue, es y será Problemática Educativa, no puede contenerse en el lenguaje escrito que funda nuestro sistema ordinario conceptual.

Frente a esta interrupción emerge una *posibilidad*. Cuando se agota la instancia de decir esquemática y conceptualmente una experiencia, vienen a nuestro auxilio las metáforas.

Es cierto que uno puede arriesgarse a sostener que todo nuestro registro lingüístico, en sí mismo, está dotado de metáforas. Pero éstas asumen su máximo esplendor cuando la experiencia vivida nos trasvasa, nos deja sin el esqueleto cotidiano de conceptos que pueden definirla, “ninguna metáfora se puede entender, ni siquiera representar, adecuadamente independientemente de su fundamento de la experiencia” (Lakoff y Johnson, 1995:41)

La expresión retratada en el título del presente escrito “*solo quedan las metáforas*” surgió, como no podía ser de otra manera, a partir de un diálogo con Luis, maestro, amigo y profesor titular de la asignatura. Producto de la pandemia del COVID 19 y el asilamiento al cual se sometió la población, y un contexto de plena virtualización grabamos, junto a Luis, las clases de Problemática Educativa del 1°Cuatrimestre del 2020. Él me había pedido que grabe las clases de articulación entre sus teóricos, por cierto apasionadamente complejos, y las actividades prácticas que el Equipo Docente había pensado en vistas a la profundización de las categorías conceptuales. Esta decisión se basó en poder acompañar mejor a cada estudiante y hacerle la cursada mucho más amena. Premisa fundacional y transversal de la asignatura durante todos los años.

Titánica tarea la que me encomendó... lograr articular, en la medida de mis posibilidades, sus teóricos con los textos y actividades prácticas. En una tarde del mes de junio, Luis concluyó su clase, me la envió y, al rato, me hizo una videollamada. Yo había aprovechado ese lapso de tiempo para escuchar y ver el video. El diálogo fue más o menos así:

-“Joni, ¿qué te pareció la clase? Estos temas me encantan... ¿se entendieron?”

-“Luis, ¡estuvo genial! Ahora... ¿cómo hago yo para articular semejante teórico con las actividades prácticas? Y peor aún... ¡hablar después de vos! ¿Cómo hago para hablar después de esto?”

¿Qué digo? ¿Por qué no dejamos el video tuyo y ya? (Yo quería evadir toda responsabilidad de tener que articular ese teórico con los textos)

-“[Risas] Dale, Joni, no exageres, vas a poder... así se aprende! Después mándame tu clase así la miro”.

Sin decir mucho más, sabiendo que la batalla estaba perdida y que tenía que ponerme a trabajar volví a ver el teórico y armé la clase. Usé metáforas, traté de mantener el mismo registro de Luis y recuperaré a autores vistos en los prácticos. Terminó el video y se lo mando. La siguiente conversación refleja no sólo el vínculo cercano y de amistad entre maestro y aprendiz, sino el clima que caracteriza la dinámica cotidiana de la asignatura:

-“Joni, ¡muy bien! [Risas], qué metafórico que estuviste (...), casi un romántico [tono de broma]”

-“[Risas] Luis, ¿qué querías que hiciera? [Risas]...después de que vos hablás... sólo quedan las metáforas”.

A partir de ese diálogo entendí que hay experiencias, vínculos, momentos que las palabras no pueden decir. No alcanzan. Y eso es justamente lo que me sucede a mí, no sólo después de escuchar a Luis, sino principalmente luego de haber vivido casi 10 años en una asignatura como Problemática Educativa que me albergó desde el primer momento y se transformó en el espacio de posibilidad para crecer como persona y como profesional. Todo lo vivido, lo aprendido y lo crecido en este lugar junto a los grandes compañeros

que he tenido seguramente no pueda traducirlo en las palabras que compartiré. Pero al menos trataré de hacer el intento, anticipando que lo sentido y vivido es mucho más de lo que pueda expresar aquí.

La narrativa marcó mi vida y sigue siendo el bálsamo que me ayuda a poder transmitir las emociones, los aprendizajes y (des) aprendizajes. Las líneas epistolares que podrán leer a continuación estarán hilvanadas a partir de tres relatos temporales (auto)biográficos que intentarán, al menos con la ayuda de la narrativa y las metáforas poder compartir pinceladas vitales de lo que ha sido para mí Problemática Educativa.

Entonces:

Queridxs colegas, estudiantes,

graduadxs, futurxs compañerxs y... amigxs:

Les escribo esta carta no solo en el marco de la conmemoración de los 22 años de la asignatura Problemática Educativa, sino con el objetivo de hacerlos parte de tres temporalidades que marcaron mi vida personal y profesional desde el cotidiano de la materia. En los tres relatos (auto)biográficos están vertidos los principales vínculos, emociones, vivencias, aprendizajes y (des)aprendizajes que he podido habitar en el correr de mis años en esta hermosa comunidad. Espero que la carta sea para quienes han vivido estos años conmigo un rememorar cálido y emotivo de lo compartido y para quienes aún no lo hayan hecho, una invitación a animarse



Imagen 9. Collage fotografías de inicio.

a transitar experiencias pedagógicas, formativas y vitales como las que he podido sentir y degustar en Problemática Educativa. Obviamente que quedan muchas cosas fuera, pero todas y cada una están presentes en mí ser y devenir docente, investigador y persona.

*Primera temporalidad (auto)biográfica.
Una hospitalidad que germinó en hogar.*

Segundo cuatrimestre del año 2010. Primer año en la universidad. El inicio del ciclo de formación docente para el profesorado en Historia se materializaba con el cursado de una asignatura que, con su simple denominación, al menos prometía algo interesante: “Problemática Educativa”.

-Qué bajón cursar “las pedagógicas” se escuchaba por los pasillos y por los grupos de amigos que recientemente habíamos formado los que llegamos aquel año a la Facultad. Raro era que aquellos que habíamos querido comenzar a formarnos para ser docentes asumiéramos a “las pedagógicas” como un bajón. Con el tiempo pude comprender desde donde se fundan ciertos discursos enaltecedores de la disciplina que menosprecian a las ciencias de la educación y las relegan a la condición de pseudo-disciplinas.

Comencé a cursar aquella asignatura prometedora. Las mañanas y las tardes de los lunes estaban destinadas, como en la actualidad, a los teóricos. En aquel cuatrimestre, a cargo de las clases se encontraban Gladys y Emilia. Cada

una con su estilo fueron mostrándonos diversas aristas del campo pedagógico y, especialmente Gladys fue devalando pistas sobre el tema que fue germinando en mí para mi futura y, por aquel momento incierta, formación pos-gradual: La relación entre el Estado, la sociedad y la educación.

En las sucesivas clases, el equipo docente señalaba la referencia del Dr. Porta como titular de la materia y hacedor de muchas de las producciones vistas en el despliegue de los contenidos, pero yo solo lo había visto en la charla de presentación de carreras al iniciar el año. Era por aquellos años Secretario Académico. Obviamente yo no tenía idea de qué función cumplía, pero lo cierto es que él no dio las clases en ese cuatrimestre. Paradojal resulta que quien se configuró en mi maestro durante estos años, no haya sido mi docente en aquel 2010 inicial de mi carrera.

Los prácticos... Jueves de 18 a 20hs comisión Escujuri. Escribo estas líneas y se me dibuja una sonrisa en el rostro. Si de bienvenidas se trata Juanjo fue el que me abrió las puertas de par en par a este maravilloso mundo de Problemática Educativa. Recuerdo que, luego de algunas clases y tras el primer examen, se me acerca sigilosamente y me dice “Chiquito, vos andarías bien para sumarte al equipo, eh”. Yo dije, este tipo está loco. Primer año de la facultad, sumarme a una asignatura. Además, formarme en una “pedagógica” que sentido tenía si yo quería seguir ligado a la disciplina histórica.

Al finalizar la clase, casi paternalmente, me insiste, “dale, anímate. Esperemos que cierres la cursada y en el verano le escribís a Gladys y a Luis. Yo te prometo que hablo con ellos. Pero haceme caso que es lo tuyo”. Todas las semanas que restaron para la conclusión del calendario académico Juanjo me recordaba la invitación.

Convencido que la asignatura me había gustado y combinaba muchos aspectos vinculados a la historia y a la educación me decidí a aceptar. En el verano del 2011 me presenté a la primera mesa de examen a pasar la nota y muy tímidamente pedí hablar con Luis y Gladys. Ese momento siempre lo recuerdo con mucho cariño porque fue la primera de innumerables demostraciones de generosidad de Luis, de Gladys y del equipo.

Me recibieron con una hospitalidad hogareña, sencilla, humilde pero cercana. Una contención y afectividad que aún hoy me hacen sentir en el cotidiano de la vida compartida. Y continúa siendo central para cada estudiante, cada graduado, cada docente que se va sumando.

Gracias a Juanjo que supo tener la mirada fina para invitarme, gracias a Luis y Gladys que me recibieron con los brazos abiertos y me consolidaron y gracias al equipo de aquella época, Emilia, Gabriela, Mariela y Laura que con gestos y palabras me han ayudado a crecer día a día en la materia.

Apelando a este registro metafórico traigo al relato la idea de hogar, hábitat, casa que acoge. Mi llegada a problemática

fue tan intensa y afectiva como lo ha sido transitar en ella. La imagen que resume el pequeño relato que comparto aquí es similar a un grupo de amigos que están sentados alrededor de la mesa y habilitan una silla para que uno habite la vida con ellos. Eso sentí en aquella primera temporalidad en Problemática Educativa 2011 y nunca se ha borrado.

Segunda temporalidad (auto biográfica. Sobre maestrxs y aprendices.

“Se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo”. Esa frase ha resonado en mí desde que la escuche en la voz de Luis. Es una frase que resume sustancialmente los que Alliaud denomina “saberes de experiencia” (2017:73-74) y lo que han ido forjando en mi formación cada uno de mis colegas de Problemática.

Obviamente fue Luis, en primer lugar, quien desde mi adscripción cuando tan solo era un estudiante de 2do año de la carrera del Prof. en Historia me recibió en su “taller” y casi sin que yo lo perciba me fue regalando saberes, pensamientos, experiencias que pude llevar a la práctica en mi labor como docente y como novel investigador. Pero también fueron Gladys, María Marta, Gabriela, Juanjo, Francisco, Laura quienes con sus diversos matices me fueron acompañando en este saber hacer tan especial que es la docencia. Problemática Educativa se constituyó en mi biografía, como también lo ha sido el GIEEC, en aquellos talleres artesanales

en donde uno va moldeando su profesión, va creciendo, va preguntando, se va equivocando y se siente sostenido en el proceso por el equipo.

En cada clase teórica y práctica que acompañé durante mi adscripción y mis becas de investigación fui registrando modos, formas, maneras desde las cuales los profesores abordaban los contenidos del programa, se preocupaban por los estudiantes, trataban de empatizar y siempre priorizar la permanencia y las trayectorias de cada uno. Las reuniones de cátedras, pocas pero potentes, han sido también manantiales formativos desde los cuales pude beber los primeros sorbos de lo que implicaba una asignatura universitaria. La horizontalidad del trabajo, la innovación y a apuesta permanente a correr los bordes y desplazar límites ha sido una marca difícil de borrar con el paso del tiempo. Y esto ha sido posible por tres o cuatro cuestiones centrales que están aunadas por la misma persona. Generosidad, afecto, participación y trabajo cotidiano han sido y serán elementos indiscutidos en Problemática Educativa. Así lo ha planteado Luis desde el inicio y gracias a ese color particular que asume la materia se va transmitiendo año a año a quienes nos hemos ido sumando.

Mi experiencia vital y formativa como estudiante adscripto y novel investigador no ha sido exclusivamente teórica. Todos han permitido que yo pueda formarme en el oficio docente desde la cotidianeidad y desde la práctica. Sin percibirlo me han demostrado el camino y han tenido la generosidad y la confianza de brindarme

los espacios académicos posibles para desplegar los saberes que en menor o en gran medida uno iba acumulando y procesando en el devenir de cada encuentro con ellos.

Alguna vez, en las investigaciones del grupo, nos preguntábamos si la pasión se puede enseñar. Estoy convencido de que quien es apasionado en la vida es apasionado en la enseñanza. Es por ello que, si uno está atento, observa día a día, asume un estar activo en el espacio, escucha, registra y aprende, la pasión de aquel maestro emerge con potencia y se impregna en nuestra biografía profesional y vital. Eso me ha sucedido en el equipo de Problemática.

Mientras concluyo este segundo relato (auto)biográfico y para graficar aún más lo altamente formativo que ha sido mi lugar como adscripto y becario en la materia vuelven a mi memoria aquellos primeros consejos de Luis al iniciar la adscripción. “Joni, tenés que estar pensando en lo que viene. Por ahora no te voy a pedir cosas extraordinarias. Si te pido que vayas a las clases teóricas, a las de Juanjo, que priorices el estudio y la carrera, cuida las notas, reseña este libro y vayas a aprender Inglés [...]”. Odié ese último consejo. Recuerdo que salí de la reunión con Luis y le dije a Gladys que no quería ir a inglés porque lo odiaba... Serena como siempre y con una risa pícara me ganó diciéndome “si Luis te lo pide... hazelo; está pensando en tu formación como todos nosotros”. Otra batalla perdida, a la semana me encontraba en el Laboratorio de Idiomas cursando el nivel de inglés. Simples gestos, una generosidad extrema

y un trabajo cotidiano innegociable han sido las bases de la enseñanza en este maravilloso taller artesanal que cumple 22 años.

Tercera Temporalidad (auto)biográfica: Cuando llegó el momento de jugar en primer equipo.

En el transcurso del año 2016, en el marco de las asignaciones de funciones docentes de la Beca de CONICET fui realizando suplencias en las comisiones de prácticos e interviniendo de apoco en las reuniones de cátedra. Juanjo, María Marta y Laura cada vez me soltaban más y me daban mayor espacio en sus clases. Casi como aquellos adultos que sostienen los primeros pasos de los niños cuando aprenden a caminar, o los primeros días del jardín, de la escuela...

Creo que es a partir del año 2017 que la asignatura no solo asume una radicalidad temática y metodológica mucho más profunda, sino que en todo el equipo docente en su conjunto se respiraba un reverdecer de abordajes, nuevos textos para trabajar, renovadas propuestas didácticas. En fin, creo que ese momento fue una coyuntura ideal para que yo haya podido "jugar en el primer equipo" de la mano de los maestros.

Ese mismo año me avisa Luis que tendré a cargo una comisión de prácticos. Era el momento de desplegar todo lo que había podido aprender en tantos años acompañando la asignatura. Y así lo viví. Entusiasmado, preocupado porque todo salga bien, revisando al detalle todas

las actividades y consultando, siempre consultando a mis compañeros. Ha sido un placer jugar en el primer equipo, porque el grupo jugaba casi de memoria. Y si había algo para reflexionar, repensar y discutir se hacía en el mismo tono en el que se compartían las potencialidades y las cuestiones a sostener.

Año a año las responsabilidades fueron aumentando en la misma sintonía en que la formación fue creciendo y complejizándose. El corolario de dicho transitar ha sido el año 2019 con la reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación. Ser parte de ese hecho histórico y conformar el plantel docente que dio inicio a la carrera luego de más de 30 años de haber sido clausurada por la última dictadura cívico militar fue totalmente movilizante e impensado por aquel joven que cursaba los prácticos del Prof. Escujuri de 18 a 20 hs en el aula 69 del complejo. Acompañar a Luis, Gladys, Francisco, Braian e Ileana y dejarme acompañar por ellos en esa Problemática Educativa nueva fue un regalo y como ha sido una constante durante estos años siempre lo he podido hacer de la mano de Luis, principalmente, y de Gladys.

Jugar en el primer equipo de Problemática es asumir un compromiso con la educación pública, con cada estudiante y con lo afectivo que el proceso debe ser para generar las condiciones óptimas desde las cuales se produzca el mágico momento en donde docentes y estudiantes aprendemos y enseñamos colectivamente. Siento que siempre jugué en el equipo, pero esta última parte de mi carrera, de mi vida personal y universitaria

me tocó estar en la primera línea y ha sido maravilloso.

Este último relato, como los anteriores, quiere ser una narrativa de la gratitud. Porque si pude degustar, sentir y vivir la docencia universitaria, la investigación, el mundo educativo, y el apasionante espacio biográfico y narrativo ha sido gracias a Problemática Educativa y al equipo que la ha constituido desde hace tantos años.

**Temporalidad(es) transversal(es).
De gratitud, límites, bordes y
afectividad.**

Si llegaron hasta aquí en la lectura es porque quizás, algo de lo que pude transmitir en los relatos y las metáforas de las cuales me valí para hacerlo, lograron movilizarlos y sentir lo que ha sido y es Problemática Educativa para mi formación y para mi vida. Las líneas que quise compartirles a modo de carta buscaron recuperar lo que denominé como *temporalidades transversales* que acontecen una y otra vez en el habitar de la asignatura. Desde hace 22 años que la generosidad con los compañeros, la apuesta por dislocar sentidos y develar hegemonías, el ímpetu por recuperar los bordes temáticos y metodológicos en el campo educativo y los aspectos vinculados a la afectividad, a pasión, las emociones marcan transversalmente la propuesta de Problemática año a año. De alguna forma podríamos decir que cambiamos los intérpretes temporales de la obra pero ésta sigue sonando con la misma melodía inaugural y fundacional

con la que Luis, Gladys, Andrés, Juanjo y tantos otros la han gestado.

Celebro ser parte, pero más aún festejo estos más de 20 años en que un grupo de personas, a través de Problemática Educativa, han querido y han sabido ayudar a pensar el complejo mundo de la educación a tantos estudiantes, graduados, docentes y colegas que la han atravesado.

¡Por otros 20 años de sueños,
locuras, creaciones, profesionalismo y
generosidad!

¡Gracias por hacerme cada día mejor
persona y mejor docente!

Joni

**Carta 6: El tiempo que la toma no se
llevó**

¡Se cae el techo!
No pasa nada, clausuramos el espacio.
¡Se desploma el techo por la lluvia!
No pasa nada, mañana va a estar
soleado.
¡Se cae el poste de la luz! ¡En un aula!
¡Y con estudiantes dentro!
No pasa nada, no se lastimó nadie (esta
vez).
¡Cierran los FOBA en artística!
No pasa nada, es un rumor.
No pasa nada. No pasa nada. Nunca
pasa nada.
Y nosotrxs, militantes de sueños, vivimos
con miedo. Miedo de no poder estudiar
más. Miedo de que se nos caiga el techo
en la cabeza (o hasta un poste de luz).
Miedo de ver, vivir y sentir el vaciamiento
que está sufriendo la educación pública.

Educación pública que amamos y defendemos.

Pero mientras tanto, en un mundo paralelo, Mauricio Macri resalta la importancia de la educación pública para el desarrollo del país, y te pide que tiremos del carro juntxs. Mientras tanto, Vidal se jacta de apoyar la educación pública. Y, mientras tanto, Marcelo Di Mario, el eterno inexperto director de los Consejos Escolares, no ofrece respuestas a las protestas de la comunidad que él, supuestamente, representa.

Tres sujetxs (tres de los tantos nombres culpables) que son fríos. No les corre sangre. Están cargados de impunidad. Impunidad de decir tanto y hacer tan poco. O mejor dicho, hacer nada. Porque juegan con nuestro futuro. A veces, hasta esbozando una sonrisa. Juegan para ver cuánto sufrimos, cuánto resistimos. Juegan. Nos dan un poco de todo lo que tienen, como para dejarnos conformes (y encima, tenés que agradecer). Juegan. Seguirán jugando y nosotrxs seguiremos resistiendo, pero además, empezaremos a construir. Construiremos nuestro propio futuro y le sacaremos las ganas de jugar a los sin alma que intentan manejar nuestros pasos.

La caída del techo donde funciona(ba) el centro de estudiantes del ISFD 84, la caída del poste de luz de la Escuela 51, el desplomamiento del techo de la Malharro, los rumores del cierre de los FOBA en el IPA y el ISFD 19 que sigue sin gas; no son ni un tercio de

las problemáticas que vivimos, pero nos tocan, nos tocan de cerca. Son lugares donde transitamos, donde inscribimos nuestrx cuerpx, nuestra vida. Son lugares que transformamos en nuestros hogares. Por eso, no hacemos la vista gorda (no es una opción), no vamos a naturalizar (jamás) estas situaciones. Se los prometimos: no tendrán la comodidad de nuestro silencio. Nunca más, octubre de 2018.

Melina

Carta 7: (Entre)tiempos y carreteles

Mar del Plata, Julio 2020

Estos ciento once días de aislamiento social me han brindado la oportunidad de mirar hacia atrás para volver a transitar sobre mis pasos, los de mi vida personal, los de mi trabajo y los de mi trayecto académico. En el camino encontré profundas reflexiones, amores, pasiones y odios. Y sí... soy humana, y es esta condición de *ser* la que me permite tener sentimientos intensos, los que hacen darme cuenta de que estoy viva, los que recorren y se expresan a través de mi cuerpo. Este volver a vivir me permite también contemplar a modo de película muda, algunas escenas de mi existencia. Puedo ver cómo actores pasan y expresan libremente con gestos todo tipo de mensajes y sentires, luego me detengo y me pregunto cómo llegué hasta aquí, a mi presente, a mi soy de ahora y cuál es mi rol en esta película.

Comienzan a aparecer en mi mente saltarina e inquieta pensamientos infinitos, encadenados, conectados

unos con otros, que van brincando sin pedir permiso, recorriendo diferentes escenas de mi vida. Siguen saltando, como ranitas de piedra en piedra, hasta llegar a un momento en el que deciden reposar. Es ese el punto en el que la película deja de ser muda y permite permear voces y resonancias... desde lejos hacen eco dos palabras poderosas y con mucho significado. Me detengo por un instante para darme el gusto de disfrutarlas “Problemática Educativa”. Se repiten una y otra vez hasta que oigo otras nuevas e igualmente potentes “formación, transformación, colaboración, crecimiento colectivo, comunidad, armonía, marca profunda, individuo, todes, develar y devenir.

De repente, el carretel que contiene la cinta de la película deja de girar y una escena se congela. Inmediatamente me doy cuenta de que se trata de un momento que marcó mi vida social, afectiva y profesional, el de mi paso por Problemática Educativa. Comienzan a asomar recuerdos de colegas y amigos que me acercaron desinteresadamente sus saberes y su calidez, me ayudaron a trazar mi camino y con quienes más allá del contacto académico, hemos saboreado el placentero gusto de vivir día a día. Con ellos me formé y me transformé en contacto con la realidad social y profesional a la vez que se transformó mi propia existencia trazando mi trayecto al andar. Hemos diseñado juntos un tejido con múltiples hilados, de diferentes texturas y colores logrando una comunidad diversa, armoniosa, colaborativa e inseparable; somos

uno, somos todes, somos múltiples. Hemos creado una urdimbre de eventos, acciones, interacciones y retroacciones. Con ellos comprendí que el proceso de cambio sucede en uno mismo y con el entorno, en el sujeto en formación quien, al vivir situaciones compartidas va generando su propio trayecto en función de las oportunidades y de lo que ellas le significan. También aprendí que la formación se hace posible a medida que construimos un camino en relación con lo social, a través de la práctica y de la experiencia, al vivir y al compartir. Que lo social, lo histórico, lo ideológico, lo institucional, lo académico y lo personal nos atraviesa y nos constituye.

Me uní a Problemática Educativa como docente, graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pero con una gran sensación de vacío; me faltaba algo que el papel llamado “título” no lograba llenar. Pero luego, a partir del vínculo con mis nuevos colegas, hoy amigos, descubrí reamente a qué nos referimos cuando hablamos de reflexión en la formación, la que nos posiciona en una óptica y en una manera particular de co-construir conocimiento desde la conexión con el otro y con la hermenéutica. Comprender, empatizar con el otro para juntos aventurarnos a la reflexión y al sentido, volver nuevamente a nuestro lugar y sentirnos modificados, plenos. La experiencia colectiva, lo vivido intersubjetivamente, logró llenar ese gran vacío académico que sentía hasta ese momento y que el “título” no lograba llenar. Comencé a vivenciar realmente de qué se trata el trabajo

colaborativo. Una nueva mirada acerca de la educación comenzaba a gestarse en mí. Fue un apocalipsis y un renacer, un fin y un principio, un devenir de mi identidad docente. Se generó un espacio de renovación, retroacción y recursividad motivado por los afectos, lo académico y lo socio-cultural. Mi propia formación como sujeto de cambio y transformación. La heterogeneidad, lo propio, el otro, la otra y le otre que nos amalgamamos en una comunidad. Otras formas de construir colectivamente que contemplan lo múltiple y lo diverso respetando la autonomía, los rasgos propios de cada uno desplegándose en prácticas de educación y de enseñanza.

Problemática Educativa me marcó. Logro reconocer un antes y un después en mi vida personal y profesional. Tocaron a mi puerta María Cristina Davini, Myriam Southwell, Michael Apple, Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, entre otros. La pedagogía crítica y el constructivismo pasaron a ser parte de mi propia mirada epistemológica hacia la educación. Mi formación y transformación empezó ahí, cuando Ángela, Luis, Gladys, Andrés y Gabriela, por quienes sentía una gran admiración, me recibieron con los brazos abiertos, ya no recuerdo el año ¿acaso importa? fue hace mucho tiempo. Al lado de ellos me sentí chiquitita pero cobijada. Sin duda, me brindaron más a mí de lo que yo pude ofrecerles. Creí, soñé, planifiqué en mi mente diferentes recorridos a seguir que se vislumbraron a partir del contacto con ese equipo maravilloso.

Con el correr del tiempo, nuevos

camino se abrieron en mi vida, dejé Problemática con la certeza de haber iniciado mi transformación como educadora y, por qué no, como persona. Celosamente conservé y atesoré lo mejor, los afectos que allí nacieron y una polifonía de expresiones que me traen recuerdos de tantas experiencias compartidas. Voces que a lo largo de mi historia aparecen y desaparecen, pero están siempre ahí, latentes.

Dicen algunos expertos que la escritura en sí misma es un proceso formativo, el relato implica reconstrucción de lo vivido y abre la exploración sobre lo narrado. Lo que en esta carta íntima escribo, me volvió a formar y a transformar.

Silvia

The end

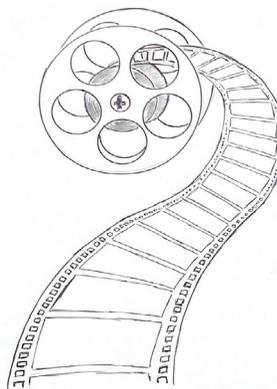


Imagen 10. Composición (dibujo).

Carta 8: Recuerdos susurrados a media voz

Hola Luis,

En medio de este aislamiento y la

incertidumbre que nos ha producido la pandemia, comparto una carta de mi autobiografía académica. No sé si estas cosas ocurren porque tenemos tiempo de mirarnos o porque surge la necesidad de ser más amables con nosotros mismos en medio de las exigencias que nos acometen. Lo cierto es que regresé a la escritura como una necesidad urgente de recuperar un espacio abandonado hace ya mucho tiempo, salvo para cumplir con aquellas obligaciones que demandan de ella. En medio de esa necesidad compulsiva, me levanté muy temprano, dispuesta a iniciar esta carta que, tal vez, debió ser escrita hace mucho. No sé si tuve la oportunidad, alguna vez, de contarte esta historia pero creo que este es un momento oportuno para narrarla o volver a narrarla otra vez.

En este regresar a mi trayecto formativo, apareces casi inmediatamente. Inicé la carrera de Letras con mis cuatro hijos y un divorcio reciente. Cursar en la Facultad de Humanidades era para mí gran un desafío: yo quería ser profesora. No me imaginaba haciendo otra cosa que no fuese enseñar. Me animé muy tímidamente y la academia me devoró casi de inmediato. Cuando cursaba mi primera materia correspondiente al ciclo pedagógico, Problemática Educativa, abrace una educación que demandaba docentes sensibles y capaces de atender desplazarse hacia realidades cada vez más complejas. Cursábamos en el aula ochenta de Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Salud. No me podía quedar a la totalidad de la clase, ya que debía ir a trabajar y es por eso que me

sentaba lo más cerca de la puerta posible, para que mi partida no fuera tan evidente.

Un día las demandas, sobre todo familiares y económicas, pusieron punto final a este proyecto e interrumpieron mis estudios. Y ahí apareciste. Me diste una oportunidad. Recordabas mi cursada y, sin preguntar demasiado, me ofreciste presentarme al final. Recuerdo que estábamos en la escalera correspondiente al piso de los departamentos de la facultad de Humanidades. Había llegado a la facu para devolver unos libros, ya no podía seguir adelante. Pero vos me viste entre todos tus estudiantes, te acordaste y pudiste rescatarme. Me rescataste de todo, del abandono, de la exclusión, de la falta de oportunidades. Creíste que a pesar de todo, yo podía hacer algo más. Y así regresé a la facultad. La elaboración de ese trabajo final que me solicitaste para el final de Problemática Educativa, en apariencia algo pequeño, fue la oportunidad de experimentar eso mismo que habíamos leído y vivido a lo largo de la cursada. Recuerdo que mi mamá se sentó varias tardes a pensar conmigo sobre qué trataría dicho trabajo y a buscar la bibliografía pertinente. Un compañero me había regalado la colección de Zona Educativa y allí lo encontré. Para su escritura, mamá me ayudaba con los cambios de pañales y las mamaderas. Algunos años después alcancé “el título” y pensé que todo estaba logrado.

Pasaron los años (no muchos) y apareciste nuevamente, ahora con la Especialización en Docencia Universitaria. Y un día, allá por el 2013, llegaste con las novedades del Doctorado en Educación

de la Universidad Nacional de Rosario. Todavía recuerdo al grupo reunido en Adum. Me pregunté tantas veces qué hacía ahí. Y luego llegaron los seminarios, el viaje a Rosario, el proyecto de tesis.

Desde el año pasado me invitaste a sumarme al equipo de TACA. Y lo defino así porque no hay otro modo de hacerlo. Somos eso, un equipo. Es la experiencia laboral más enriquecedora que tuve y me ha permitido crecer profesionalmente como nunca antes sentí que lo había hecho. Sobre todo porque allí reinventamos ese espacio que dejaste como huella en mi formación y en mi vida.

Luis necesitaba compartir esta historia con vos, que es la mía pero que seguramente debe reverberar otras voces y experiencias de algunos estudiantes que tuvieron la oportunidad de cruzarse con vos. Quizás esta pueda ser una narrativa agradecida de tu huella, aquella que dejan los docentes que ayudaste a reconocer como memorables.

María Galluzzi

Carta 9: Educar-se en tiempos de memoria

Hace 18 años tuve la oportunidad de incorporarme al equipo de cátedra conformado por Luis Porta, Ángela Fernández, Gladys Cañueto y Andrés Moliterno. En ese entonces estaba realizando un posgrado de Docencia Universitaria que coordinaba Luis y generosamente me convocó a sumarme

como adscripta graduada a la materia. Mi primera acción fue indagar las experiencias de los estudiantes durante la cursada: quiénes eran, cómo estudiaban, qué sabían sobre la *educación* y su complejidad, cuáles eran las dificultades como estudiantes, y cómo se *apropiaban* de nuevas *categorías* para observar ese objeto de estudio desde el campo de la Pedagogía. Las respuestas y aportes nos permitieron revisar nuestras prácticas, ajustar bibliografía y organizar contenidos.

En todos estos años, se han sumado muchos colegas, con diferentes formaciones de grado y posgrado, experiencias docentes en instituciones de distintos niveles educativos y diversos posicionamientos pedagógicos, que enriquecieron a cada uno de nosotros. ¿Qué saberes aportamos? Fuimos dejando nuestra huella a partir de la mixtura de saberes de: Historia, Inglés, Filosofía, Antropología, Ciencias de la Educación, Comunicación, Ciencias Políticas, Tecnología entramados en el campo pedagógico. No podría nombrarlos a todos – seguramente pueda olvidarme de algunos-, pero en este viaje al pasado puedo recordar la dolorosa pérdida de dos colegas, la suerte de acompañarnos en los diversos acontecimientos que transitamos año tras año, en luchas por reivindicaciones docentes, y problemáticas sociales, y por supuesto también cuestiones personales que fueron consolidando un gran equipo de trabajo ligado además por el afecto.

Recuperar el pasado, desandar estos años me permite observar al

menos dos cuestiones que han marcado continuidades, por un lado, conformar un equipo docente colaborativo, abierto al diálogo respetuoso, y sin temor a los desafíos; y por otro, profesores que indagan sobre sus propias prácticas para renovarlas, compartiendo nuevos materiales, contenidos, propuestas didácticas y perspectivas teóricas que aunque sea paradójico promueven cambios continuamente.

Algo más complejo me resulta ordenar las modificaciones y rupturas que se produjeron al interior de la asignatura, lo podría pensar como cuatro momentos: a) el inicio; b) las TIC; c) las temáticas sobre: Teoría y Pedagogía Descolonial; d) el énfasis puesto en la relación educación – *cultura*: diversidad.

(a) No he sido parte del inicio, pero sí de los primeros años de dictado, y sin recurrir ahora a aquellas Propuestas de Trabajo Docente (PTD), recuerdo que la organización de los contenidos se resolvía en *unidades* temáticas, enfatizando la contextualización histórica, el rol del estado y recuperando algunos campos del saber pedagógico.

(b) En el año 2009 se incorpora la Prof. Emilia Garmendia y con ella nuestra primera experiencia de trabajo en un Aula Virtual (AV). Al principio, el AV se proponía como un aula extendida o ampliada con la cual lograr mayor acercamiento a los estudiantes a través del correo electrónico, facilitar el acceso al material bibliográfico obligatorio e intentar hacer uso de alguna de las herramientas que el AV ofrecía como

los foros. Ese 1º cuatrimestre se cerró en el mes de junio de forma repentina por la emergencia sanitaria producida por la Gripe A / H1N1 (o gripe porcina). Sin embargo, eso no impidió finalizar el dictado de la materia, ya que se pudo continuar con el seguimiento de los estudiantes a través del AV, y de esa manera la gran mayoría pudo realizar las últimas entregas y evaluaciones sin inconvenientes. A partir de ese año se fue profundizando el trabajo en el AV promoviendo la inclusión de las TIC en la enseñanza desde una perspectiva pedagógica, que permitiera un uso reflexivo y crítico, superando la perspectiva tecnocrática (me refiero a un uso restringido a la comunicación – correo y mensajería- o como repositorio bibliográfico, valorando su efectividad, rapidez, y neutralidad de las TIC).

(c) Luis incorpora al PTD la Teoría y Pedagogía Descolonial promoviendo seminarios de actualización docente, y modificaciones en el diseño de los Trabajos Prácticos para enlazar de modo espiralado, los contenidos presentados al inicio de manera general (categorías centrales) y de contextualización para luego hacer foco en problemas y en experiencias pedagógicas concretas. Cabe aclarar que la preocupación por incluir experiencias pedagógicas puestas en marcha en nuestro país y en la región siempre estuvo presente, pero a partir de estas perspectivas teóricas la búsqueda se orientó hacia experiencias de educación alternativas.

(d) Finalmente, el contenido que trabaja la relación de la educación con la *cultura*, fue tomando protagonismo de la mano

de la temática de género. Esto permitió rupturizar las autobiografías escolares (y de vida), generando movimientos hacia otras perspectivas teóricas, como por ejemplo, las pedagogías cuir (*queer*).

Este recorrido por mi memoria deja seguramente múltiples temáticas y experiencias en el olvido, que espero mis colegas en sus producciones puedan complementar. Para cerrar este apartado quiero mencionar algunos pensadores, pedagogas y pedagogos que me han acompañado desde diferentes perspectivas para reflexionar sobre la *educación*, como por ejemplo: S. Rodríguez, A. Gramsci, F. Fanon, O. Cossettini, C. Freinet, P. Freire, P. McLaren, H. Giroux, P. Bourdieu, K. Walsh, E. Dussel, A. Quijano, A. Puiggrós y muchos, muchas más...

El desafío que nos plantea la pandemia, seguramente marcará este tiempo como un quinto momento de transformaciones.

Al iniciar este cuatrimestre, teníamos algunas certezas y grandes incertidumbres. Entre las certezas se encontraba nuestra experiencia de 10 años de trabajo en el AV que nos aportó la praxis necesaria para realizar los ajustes ante a la emergencia:

- i. teníamos todo el material bibliográfico organizado dentro del AV;
- ii. algunas actividades diseñadas para las comisiones de Trabajos Prácticos (TP) presenciales pudieron adaptarse al formato del “Foro” de intercambio;
- iii. las actividades escritas de

entrega obligatoria se resolvieron con la herramienta “Tarea”;

iv. una parte del 1º parcial se resolvía en el foro del AV de manera optativa desde hacía varios años, con lo cual se le sumó otra actividad de elaboración escrita como “Tarea”;

v. y finalmente el 2º parcial mantuvo el formato procesual y domiciliario con entrega a través de la herramienta “Tarea” del AV (y la utilización del “foro” para la pre-entrega).

En síntesis, con el esfuerzo de todo el equipo docente pudimos rediseñar y ofrecer la propuesta docente en modalidad totalmente virtual, a tiempo, para comenzar este cuatrimestre extraordinario. Pero la puesta en marcha no fue tan sencilla...

Les estudiantes, en su gran mayoría ingresantes 2020 precisaban un acompañamiento muy cercano y cotidiano para comprender la lógica de la asignatura, pero también de la Facultad de Humanidades y de la UNMDP. Esta cuestión se trató de resolver con diferentes estrategias. Principalmente, los encargados de las comisiones de TP se organizaron para responder en los foros de consultas generales de las seis comisiones de manera conjunta, con lo cual, siempre estaba la respuesta oportunamente respondida por alguno de ellos. Además, se realizaron “hojas de ruta” en forma de cuadros con fechas y aclaraciones sobre las actividades y lecturas a realizar, así como su obligatoriedad – estos cuadros debieron ajustarse y mejorarse

al tiempo que recibíamos las consultas de los estudiantes y observábamos ciertas inconsistencias u omisiones -. Finalmente, se hicieron algunos encuentros por chat, por Jitsi Meet, e intercambios a través de la mensajería y el correo que permitieron realizar un seguimiento de las dificultades y las producciones presentadas en el marco de las clases de TP. Las Clases Teóricas (CT) fueron presentadas a través de videos explicativos y orientativos del material bibliográfico con apoyatura de powerpoint y foros de consulta, para dar continuidad a los temas tratados. Esta descripción algo aséptica intenta exponer la propuesta didáctica que se desplegó de manera general, además de algunas acciones y respuestas frente a la misma.

Pero, por otro lado, las sensaciones percibidas como docentes han sido abrumadoras, intentando siempre responder y resolver los problemas que se presentaban. Los tiempos nunca fueron suficientes para cumplir con las exigencias. La modalidad virtual no permite generar un vínculo pedagógico, ni un sentido de grupalidad como el que se produce en las clases presenciales (lo cual forma parte esencial de la discusión y producción teórica en los talleres de clases prácticas y teóricas). Este cuadro de situación se agravó frente a las condiciones materiales inadecuadas en que se encuentran algunos estudiantes para poder cursar en la virtualidad, como por ejemplo, tener una computadora y conexión a internet apropiadas a las necesidades. En este sentido,

muy pocos estudiantes expresaron sus inconvenientes particulares, a los cuales ofrecimos alternativas – otros tiempos y formatos de entrega-. Sin embargo, algunos abandonaron a pesar de todos los esfuerzos por retenerlos.

Sabemos que esta coyuntura extraordinaria e imprevista expuso las desigualdades existentes y profundizó las brechas sociales y culturales.

Para finalizar, quisiera destacar la importancia del “diálogo” en el sentido freiriano con su potencialidad pedagógica. Observamos las limitaciones para el intercambio “dialógico” y simultáneo en la modalidad a distancia en general y en el AV en particular: nos perdemos el encuentro con los rostros, los gestos, las miradas, y las tonalidades y polifonías de las voces. Así, se obstaculiza el ejercicio de una *experiencia democrática* en el espacio educativo y social. Pues si bien, en la modalidad virtual podemos reflexionar y producir conocimiento desde nuestros hogares, y podemos construir un conocimiento *en-sí* y *para-sí*, es casi imposible lograr un *para-otros*, impidiendo la construcción de un nos-otros solidario y esperanzador (Romo Torres, R. 2003).

La tradición tanguera nos trae a la memoria la conocida frase *20 años no es nada*. Pero bien sabemos que no es cierto...al parecer, intenta sensibilizarnos desde la nostalgia de lo que ya no está. Esta nostalgia por el tiempo pasado, suele traccionar negativamente, observando la actualidad como un momento de profunda crisis donde nada se podría modificar. Sin embargo, esto no ha sucedido en

nuestro caso donde podemos reconocer, numerosos cambios realizados para mejorar nuestras prácticas a pesar de las coyunturas vividas. Pensar la educación, educar-se, carga un sentido de *posibilidad* de producir un cambio para mejorar a la sociedad y a las personas. Me resulta fundamental cerrar estas reflexiones interpelando-nos como docentes, y también a aquellos que se están formando en la docencia, con lo cual hago propias las palabras del inmenso Paulo Freire (2002):

“No soy esperanzado, por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 2002: 8).

Gabriela

Carta 10: Mi camino

Cuando uno sale a caminar debe ser tan libre, tan desenfrenado, como para no tener que necesitar volver al punto de partida.

Simplemente se sigue caminando porque se es libre.

Frank McCourt.

Hace un tiempo salí a caminar. No fui a dar un paseo liviano, como esos primaverales, salí en busca de algo. No fue sencillo tomar la decisión de hacerlo, llevaba una mochila muy cargada que me tumbaba y me hacía retroceder. Entonces no hubo más remedio que dejarla. Preferí quitarla de mi espalda, y caminar sin nada (o con todo, caminaba con migo misma). Al sacar mi mochila pude ver hacia abajo. Tenía amarras que no dejaban que mis pasos fluyeran, entonces las corté. Pero faltaba algo. Claro, al cortar mis amarras y dejar esa pesada mochila (llena de deseos, elecciones y placeres de otros), mi cuerpo tenía más movilidad y eso me hizo dar cuenta. Parecía tener una gringola, esas que no permiten ver hacia los costados, no vaya a ser que viera algo que me distrajera y fuera a ser feliz. Me las quité. Una vez liviana, sin cadenas y con senderos de todos los colores que se entrecruzaban con el mío decidí volver a estudiar.

Esa búsqueda que encasillé en la normalidad de querer progresar en mi profesión (soy docente), es en realidad una búsqueda de querer salir de los caminos de la normalización y dejar de cargar con mochilas que son llenadas por otros, dejándome sin la posibilidad de elegir mi propio equipaje. Pero esta búsqueda propia no se separa de mi ser docente, ya que es ahí en el aula donde se mezclan subjetividades, modificándose unas con otras, porque es el lugar de encuentro donde deposito mis sueños por un mundo más amable, más respirable, donde todos los caminos importen y todos

los andares sean respetados.

En la situación de ASPO que nos está interpelando a todxs (aunque no de la misma manera) me crucé con un camino esperanzador, que llenó de ilusiones mi andar. Vi y sentí como profesores y alumnxs tejíamos una red fuerte de afecto que nos fue sosteniendo en este atajo inesperado que tuvimos que tomar. Red de afecto que nos permitió creer, estar y actuar.

Aquellos primeros pasos me hicieron afirmar que durante muchos años aprendí a obedecer y cumplir, aprendí que es más cómodo ceder, aprendí que el intelecto vale más que el sentimiento, aprendí que las cosas son como son, que hay que adaptarse, aprendí que no hay mucho por hacer frente al dolor de un otrx (aunque ese dolor también sea mío en algún punto), aprendí a no involucrarme, aprendí a ser normal. En definitiva, aprendí a ser responsable y correcta, se olvidaron de enseñarme que podía elegir.

Luego de haber transitado diferentes caminos, hoy comienzo a andar desde un nuevo posicionamiento donde me permito transformar y transformarme. HOY ELIJO...

Elijo conmovirme frente al dolor.

Elijo lo simple.

Elijo el encuentro.

Elijo mirar desde el afecto.

Elijo abrazarme como el acto más revolucionario y valiente que le puedo mostrar a mis hijas y alumnas.

Elijo desandar.

Elijo reaprender, desaprender.

Elijo descubrir y redescubrir

Elijo (re) construir.

Elijo que diferentes sentires, me interpelen, me despierten.

Elijo desnormalizar(me), para nunca más normalizar(me).

Hoy, más que nunca, cuando tenemos un barbijo en la boca, elijo gritar.

Elijo educar y educarme para existir, no para sobrevivir.

Elijo transitar por caminos sinuosos y resbaladizos, tejiendo tramas junto a otrxs.

Elijo alejarme del miedo y acercarme a la libertad.

Elijo seguir eligiendo.

Elijo aferrarme a la utopía por un mundo mejor.

Como mi posición: elijo el aula, siempre el aula

Espero ansiosa el reencuentro

Florencia

Carta 11: Celebrar-nos

Querida Problemática Educativa,

Nos conocemos hace 18 años ya. ¿Por dónde empezar? Celebrar 22 años de un espacio al que se le asigna la etiqueta de asignatura no es algo que usualmente ocurra, pero es que, vaya, esta no es sólo una asignatura por cursar; aunque así se muestre, introductoria de un ciclo para quienes queremos devenir docentes, mucha lectura, dos parciales y casi nadie



Imagen 10. *Melina Litauer*. Otro viaje, otra familia, otro Nuevo mundo. Serie el color del nuevo tiempo. Año 2012. Oleo sobre tela y collage.

recursa... Eso cuenta el pasillo de Humanidades. Pero en realidad es mucho, mucho más que eso para mí, y supongo que para muchos otros que tuvimos la oportunidad de habitarla.

Soy escritora de cartas desde muy chica. Desde mis trece años mis padres me llevaron de ciudad en ciudad y era la única manera de mantener un contacto, que en esos días nos parecía fluido, con los amigos que ya no volveríamos a encontrar. Una vez en la universidad, quien sería mi compañero de toda la vida, volvía en los recesos a su casa, lejos de la mía y aunque el teléfono era

ya accesible, la necesidad de cercanía hizo de los viajes al correo un paseo habitual y hoy guardamos cajas y cajas de cartas que intercambiamos durante esos veranos que nos separaban. Sigo escribiendo largos mails a mi hijo mayor viviendo muy al norte a pesar de los skypes, meets y zooms que nos permiten vernos en una pantalla. Pero en la escritura, se genera una intimidad que los dispositivos aún no han logrado generar. Sin embargo, este tipo de carta es nueva para mí. ¿Por dónde empezar entonces? Por el principio.

Tuvimos un primer encuentro breve,

diría que apenas si nos conocimos. Para una madre de cuatro hijos adolescentes, o casi, que emprende la locura de volver a cursar una carrera universitaria ese primer año de cursada pasó como en una gran nebulosa. Pero entre gramáticas inglesas y discursos orales y escritos en inglés es imposible olvidar el primer encuentro con una lectura que me ofreciste generosamente y que empezó a marcar el rumbo de la docente que quería ser: Michael Apple y sus papas fritas baratas. Todos alguna vez sentimos esa sensación de maravilloso descubrimiento, que nos vuelve tan niños otra vez, ese placer tan profundo de entender algo por primera vez, y de adherir fervientemente a esa manera de ver el mundo. La pedagogía crítica me había conquistado. Y allí quedé, resistiendo las oleadas de una carrera que se dejaba sortear con mucha dificultad, con abordajes técnicos, amable solo a veces y que demandó 10 largos años que se tejieron con las primeras experiencias en el aula donde esa idea de convertirme en una posible transformadora me animaba a transitarlas ya como docente e insistir en cerrar el ciclo de estudiante... Un pensamiento ingenuo, porque ¿cómo dejar de ser estudiante, si en la naturaleza de un docente el aprendizaje es clave?

Y es así como un año después de recibida, sin bombos, ni platillos, si siquiera papel picado me encontré con tu hermana mayor, mi primera carrera de posgrado: la CEDU. No sólo conocí increíbles profesores que siguieron guiando mi búsqueda de la docente

con la que soñaba devenir, si no que descubrí la posibilidad de reencontrarme con caminos pendientes de recorrer y que volvieron a llevarme a tu encuentro. Los planetas se alinearon, encontré a los maestros artesanos que me guiarían en la aventura del oficio de investigar gracias a una beca de la UNMDP y me recibiste como el espacio en el que “desempeñar mis funciones docentes” de acuerdo con el reglamento. Mi primera reacción fue el pánico. Porque a pesar de la impresión aún viva en mi memoria de Apple y sus papas fritas, solo podía rememorar ese estado de tremenda confusión que me había acompañado en esos primeros segundos pasos por una carrera universitaria. Un pánico que fue cediendo con el recibimiento amoroso de los habitantes de la cátedra, una verdadera comunidad de aprendizaje, que me animaba a alzar la voz, que me escuchaba con atención, que me hizo comprender de verdad que era esto de ser hospitalarios... Que me asignó una pareja didáctica que sería un guía y se convertiría en amigo, como casi todos los demás. Durante cuatro años compartimos reuniones de cátedra increíblemente enriquecedoras, asistí a los teóricos que viví como a una performance escénica única e irrepetible, seminarios que revivían ese maravilloso retorno al aprender-descubrir-comprender pedagogías decoloniales y queers y tantas maneras otras de pensar... Descubrimientos que no quedaban en una nube académica, que se viajaban al aula y volvían a reeditarse en muchos de nuestros estudiantes. Aún así, las vivencias más maravillosas eran las que esa hospitalidad, signo de la comunidad

de Problemática Educativa, recuperaba en el aula. Acompañar ingresantes a superar los desafíos del devenir estudiante universitario, a descubrir y discutir por primera vez aristas de la educación que no habían imaginado, a exponer sus temores y sus identidades de todos los colores con la seguridad de que encontrarían refugio... Pude entender porque lo personal es político y desde allí el carácter esencialmente político de la educación. Pude empezar a ser la docente que quería ser.

Pero las becas terminan, los reglamentos cambian... No sin antes darme otra oportunidad de encontrarnos, esta vez, uno a uno, con los integrantes de la cátedra como participantes, entre otros docentes del ciclo, de mi trabajo de campo para la tesis de doctorado. Se abrieron en su inmensa generosidad y me dieron relatos que lograron conmoverme y que intenté entretener con todo el amor y el cuidado que mis maestros artesanos me enseñaron y que profundizaron mi admiración hacia esa comunidad que recibe nuevos integrantes y se renueva pero que no pierde ese espíritu de búsqueda intelectual, que afecta y es afectante, como me enseñaron, pero que es esencialmente pura amorosidad.

Hoy trabajamos a la par, en otro gran emprendimiento, la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Codo a codo, en primer año, damos la bienvenida a los estudiantes que se animan a este viaje. La oportunidad es inmensa, el desafío apabullante, ponemos (mis compañeros y yo) sobre la mesa en cada encuentro todo lo que la comunidad de

Problemática Educativa nos ofreció. Sin embargo, una cierta nostalgia permanece, y a pesar de los espacios compartidos, se les extraña. Ojalá esa comunidad vuelva a abrazarme en alguna vuelta del camino, ojalá mi barco de papel vuelva a visitar tu puerto.

Felices 22, Claudia

Carta 12: (Carto)grafías vi(ra)tales

En verdad yo no sé escribir cartas sobre viajes.

Clarice Lispector

Querides todes y, en cada uno a mí: Escribo esta carta desde mis presentes vulnerados, desde mis pasados (re) visitados y desde mis futuros enraizados en lo más profundo de mi ser. Escribo esta carta, aún no sabiendo escribir cartas sobre viajes, pero asegurando que estoy “en estado de viaje”, en una cinta de Moebius en la que interior y exterior se continúan en un mismo plano, donde el mundo de afuera también es íntimo y donde lo personal es político (Aguilar, 2017: 13). Escribo porque la lectura de cada una de ustedes me traspasó, me hizo consciente del “soy por ustedes”. Sentir. Si es algo que he procurado a lo largo de estos maravillosos 22 años de Problemática Educativa es tomar más que dar, aunque en ese dar estuvo siempre la sensibilidad afectiva que nos volvió comunidad y nos hizo más humanos porque viajamos juntos con otros hacia nosotros mismos. El problema del tiempo se parece a la oscuridad del cielo, lo importante es imaginar las constelaciones darles sentido e inscribir en su propio

tiempo cada acontecimiento, es decir cambiar los modos posibles de leer el cielo: ese es el sentido, ese es el ejercicio vital. En tiempos y espacios poco proclives a generar encuentros amorosos, nos permitimos ser sujetos que trasuntan en intersubjetividades que detienen el tiempo y lo hacen difuso, que serpentean en los territorios y marcan huellas indelebles allí donde las espinas crecen y que se afectan recurrentemente, hasta ser otros. Temporalidades, territorialidades y socialidades que han recorrido vidas, que han marcado experiencias y que se han transformado en vitalidades que refractan lo mejor de las vidas nuestras.

Es el límite entre lo privado y lo público lo que (re)compone los lazos más profundos en los que anclamos esas experiencias vitalizantes que marcan nuestras vidas. Esta carta, como reaseguro de que lo íntimo y lo éxtimo constituye la manera en que nos damos al mundo, que somos en el mundo y que futuramos esos mundos, pretende cerrar provisoriamente una comunicación de ida y vuelta colectiva, de escritura experienciada con todos los sentidos, de sensibilidades a flor de piel y de encuentros que celebraremos por muchos tiempos por-venir. En sus diarios íntimos, Adolfo Bioy Casares (2001) alerta al lector diciendo: “Sea este cuaderno testimonio de la rapidez de manos del pasado, que oculta, entierra, hace desaparecer todas las cosas, incluso a quien escribe estas líneas y también a ti, querido lector”. Vaya entonces, como recordatorio de que,

esta carta, registro íntimo que hoy escribo, en un frío y otoñal día de setiembre en Mar del Plata, puede enterrar, ocultar y hacer desaparecer cosas pero también aparecer vívidamente otras olvidadas.

No puedo ni quiero ser indiferente a lo que leo en las cartas que han escrito. El yo narrado en un nos-otros, me reconfigura y me asiste en esa reinención de mí mismo. Mi yo narrado en ese nos-otros me hace otro, me rescata del mundo y de mí mismo en unos tiempos pandémicos irresponsablemente desnudos por la sed de venganza de los vivos y los muertos, lo material y lo inmaterial: la vida sensible de las cosas, la (dis)posición de las constelaciones mundanas y las cotidianeidades adversas.

Les escribo más acá de la lectura, entendiendo que ese más acá, es un desde dentro, sintiendo las im-perfecciones de Fran y las con-fusiones que remiten a que “el mar nunca nos lleva” porque nos salvamos juntos, porque el cuidado que detentamos no se desvanece en el aire y porque la lengua no se traba ya que, una pizca de sal le da ese movimiento necesario para no morir encerrados en las palabras. Recupero la necesaria hospitalidad a la que remite Gladys, sin ella hubiera sido imposible que el grupo se agigante a partir de lo diverso y que se alimente de la amistad que hemos logrado consolidar desde el trabajo conjunto. También las más de mil millas a las que hace referencia Magalí, en un viaje que, puesto en ruta, significó abrirse ante el abismo del propio vivir ante la urgencia de habilitar lenguajes que permitan la amplitud de percepción e imaginación, política y

solidaria que también recuerda Melina, con su “no tendrán la incomodidad de nuestro silencio”. ¿Podemos quedarnos quietos, sin entrelazarnos con otras vidas? se pregunta Laura en su carta: imposible no abrazarnos y hacer nidos. Una pedagogía vital requiere de la afectación sensible, seguir siendo niños para interpelarnos sobre el mundo y re-construir esos puentes necesarios para elegir ser quienes somos. No hay dudas que ese lector de las novelas de Agatha Christie que es Jonathan debió jugar con las metáforas para dar cuenta de que todo no se puede expresar con palabras y que hay una dimensión estética que recorre el mundo como el agua subterránea que alimenta la vitalidad de las plantas y las transforma en un organismo vivo. Es imposible reconstituir los relatos de nuestro trabajo si no lo es a partir de la noción de colaboración. Precisamente es Silvia la que pone en el centro de la escena la condición reflexiva que trasunta en nuestro hacer diario, amalgama perfecta para sentipensarnos educadores críticos. Esa escena congelada del carretel, adquiere sentido y significatividad a partir de mirarla en el todo que, necesariamente despliega memorias, relatos y experiencias vividas y por vivir, como lo de María y el ser rescatada en una escalera por alguien que, siendo su profe la incorpora nuevamente. Incorporar al otro: esa es la clave ya que, en ese proceso de incorporación aparecen las mejores condiciones de encuentro, a veces en silencio, sólo susurrando que el

encuentro es posible... y que vale la pena. En esa incorporación, la “experiencia democrática” de la que da cuenta Gabriela encuentra un relato que nos interpela en favor de la justicia y de prácticas educativas dialógicas y potentes en contextos históricos complejos.

Elijo con-moverme, como lo hizo Florencia en su carta, porque en esa con-moción el mundo se desmorona y, al desmoronarse encuentra sentido la reconstrucción, elijo seguir eligiendo y, en esa elección poner en juego las vidas, elijo vivir como en un viaje, porque en ese viaje el estado vital recorre sensibilidades que elogian esas caras extrañas que nos recuerdan constantemente que el/nos-otros está ahí, frente nuestro. Y que no hay potencia más transformadora que recorrer aunque sea retazos, que con vidas...juntos. Por ello, son tiempos de celebrar: celebrar-nos este viaje compartido que no necesariamente por estar lejos nos desaloja. Esto requiere de un esfuerzo compartido por querer seguir estando juntos. Sin dudas, Claudia celebrar seguir estando juntos implicará velar por re-constituir un relato compartido que performe un tiempo de combate que asuma la condición del encuentro como forma viral. Eso merece y requiere seguir celebrando.

En referencia al epígrafe de esta carta, quizás no sea necesario saber escribir cartas sobre viajes y lo importante es saber vivir el viaje. Les aseguro a todos y cada uno de ustedes, escritores de esas sentidas y maravillosas cartas, y a todos los que han tenido y tienen la posibilidad de viajar con nosotros,

que he viajado y sigo viajando con la curiosidad necesaria, no sólo para seguir viviendo, sino para hacer más respirable estos mundos. Y que Problemática Educativa sigue siendo un insondable viaje que despierta cada vez más mundos y proyecciones posibles. Es todo lo que dijeron sobre ella, pero lo que contaron en sus cartas, habla de ustedes mismos. Laberínticamente y, como un puente imaginario, como “la ondulación aterciopelada de la risa contagiosa” (Preciado, 2019: 13), Problemática es la micropolítica desde la cual construimos sentido de la vida y el mundo. Somos todos y todos somos problemática. Siempre.

Por la celebración de la vida compartida. Con afecto, luis

Posdata: Me permito dar vuelta la página y volver sobre la co-composición que, en formato carta, Paula, Walter y María Marta comparten, y dar cuenta de la sensación desanestésica que me provoca a partir de los tejidos y entramados que se constituyen en núcleos de sentido que anudan y des-anudan no sólo prácticas de enseñanza, sino vidas en movimiento. Eso es Problemática Educativa: vidas en movimiento.

Notas:

(1) Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Profesor adjunto en Problemática Educativa y Sociología de la Educación y becario de CONICET. Correo electrónico mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

(2) Directora, docente e investigadora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: branda.silvia@gmail.com

(3) Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: gcadaveira@gmail.com

(4) Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: gladyscañueto@gmail.com

(5) Profesora Adjunta de Política Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes, mención en Educación por la UNR. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés. delaurentisclaudia@gmail.com

(6) Docente del Departamento del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: mgalluzzister@gmail.com

(7) Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Correo electrónico: florenciagenzano@gmail.com

(8) Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Correo electrónico: laquidainm@gmail.com

(9) Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación y Director del

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

(10) Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Correo electrónico: lauraproasi@gmail.com

(11) Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP), becario postdoctoral de CONICET y director del Grupo de Extensión *Pedagorgia*. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(12) Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Correo electrónico: magalivillarreal@gmail.com

Referencias Bibliográficas

AGUILAR, G (2017) La intimidad lejana: escritos de viaje de Clarice Lispector, en: LISPECTOR, C. "En estado de viaje". Buenos Aires. FCE.

ALLIAUD, A. (2017). Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros de oficio. Buenos Aires: Paidós.

ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y SARASA, M.C. (2010) "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables", *Revista de Educación* Nro. 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.

ÁLAVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012). "Camino de indagación sobre la Buena Enseñanza: Aproximación biográfico-narrativa en la Educación Superior", *Revista de Educación* N° 4. Año 3. EUDEM-CIMED: Mar del Plata.

BIOY CASARES, A. (2001) Descanso de caminantes. Sudamericana: Buenos Aires.

FLORES, v (2017) *Interrucciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. Córdoba, Asentamiento Fernseh.

FREIRE, P (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P (2002). *Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

KOHAN, W (2020) *Paulo Freire más que nunca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO

LAKOFF, G. y JOHNSON, P. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Colección Teorem.

MEIRIEU, P. (2016) *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós

MUÑOZ, J. E. (2020) *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.

PORTA, L. y RAMALLO, F. (2018) "Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía" En: Kaplan, Karina (coord). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

PORTA, L. y YEDAIDE, M.M. (2017) *Pedagogía(s) Vital(es)*. Mar del Plata: EUDEM

PRECIADO, P. (2019) La izquierda bajo la piel. Un prólogo para Suely Rolnik, en: Rolnik, S. *Esfemas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.

RAMALLO, F., BOXER, M. y PORTA, L. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Revista Praxis Educativa Vol. 23 N°3*, pp- 1-13.

ROMO TORRES, R. (2003). Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano. En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. GADOTTI, M., GÓMEZ, M. & FREIRE, L. (coord.) Buenos Aires: CLACSO.

SALINAS, P. (1967) *El defensor*. Madrid: Alianza

TRANIER, J. (2019) "Lo que el mar nunca se llevó: Soberanía epistémica y (e)moción jurídica: La (re)apertura de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata" En: Jornadas por la re-apertura de la carrera de Ciencias de la Educación: Recuperando, reconociendo y dislocando sentidos de lo educativo. Mar del Plata, UNMDP, 27, 28 y 29 de marzo de 2019.

Caminantes trenzados: Unas composiciones sobre las coincidencias y el poliamor ***Braided Walkers: Some Compositionsof coincidences and polyamory***

Paula González¹, Walter Torres² y Maria Marta Yedaide³

Resumen

Esta presentación se inspira en la correspondencia que mantuvieron una docente de la asignatura Problemática Educativa y uno de sus estudiantes durante el primer cuatrimestre del muy particular ciclo lectivo 2020. Comienza por dibujar los paisajes semióticos que realzan el sentido de estos intercambios, y que intentan reponer sentido para un ejercicio de recuperación que implica tejer una nueva narrativa a propósito de los diálogos suscitados y los sentipensares que se insinúan y manifiestan en los gestos que los acompañan. Para esquivar la propensión a encerrar las producciones personales en una metanarrativa que violenta sus singularidades, se apela en cambio a la suma de un nuevo relato que surge al saberse afectado por lo acontecido. El artículo, en plena justicia, compone finalmente un último nivel discursivo envolvente de la experiencia completa (la correspondencia inicial, las reverberaciones provocadas, el deseo de situarlos y dibujar unas formas finales sugerentes) con el ánimo de la manta

Summary

This presentation has been triggered by the letters written by a teacher and her student in the context of the course *Problemática Educativa* (Issues in Education) in the year 2020. It begins by drafting the semiotic landscapes that enhance the meanings implied in these interchanges, in an attempt to restore meaning so as to weave a new narrative about the thoughts-feelings involved. To avoid the temptation of imprisoning personal productions into the cell of a meta-narrative that might wipe out their singularities, a new tale is provided to account for the affected condition of a third party. The whole article could be read as a master narrative; however, it aims at creating a loving surrounding, rather than at cancelling or obstructing the sensuality of the occurrences it portrays.

que envuelve más que del corset que aprisiona.

Palabras clave: Correspondencia epistolar; Paisajes semióticos; Afectaciones; Poliamores en la vida universitaria

Key Words: Letter writing; Semiotic Landscapes; Affections; Polyamory in University Life

Fecha de Recepción: 22/08/2020
Primera Evaluación: 21/09/2020
Segunda Evaluación: 30/09/2020
Fecha de Aceptación: 02/10/2020

Introducción

Según recuerdan algunos pueblos que hoy habitan el Caribe, las trenzas de las mujeres Africanas esclavizadas en el Atlántico servían para “crear mapas para transferir las rutas de escape y así huir de sus captores” (Sharma, 2018). Nos gusta pensar que trenzar- se, entonces, podría comprenderse como una tecnología para navegar las (des) orientaciones (Amhed, 2016) que cualquier propuesta educativa digna debe intentar provocar. Se trataría de un artilugio, una estrategia, para ir componiendo alianzas a partir de la descomposición de certezas, el desarreglo de los sentidos comunes y la invitación a ir en busca de lo que urge. Ante la desestabilización, trenzar-nos nos permite recomponer una nueva cartografía posible para fugarnos, por ejemplo, de la injusticia y el dolor social.

En este artículo, y a propósito de la correspondencia epistolar que presentamos, sostendremos que la asignatura Problemática Educativa, en el primer cuatrimestre del extraño año que transcurre, es una materia del Profesorado y un poco más. Es, también y para muchxs, una comunidad de seres inquietos, irrespetuosos y desobedientes respecto de prácticamente cualquier cosa que se quede quieta y se diga certera. Los contenidos de la asignatura han inevitablemente provocado un revuelo didáctico: establecer un mínimo de coherencia entre las insurgencias pedagógicas del temario y el modo de trabajo se ha hecho ineludible, y ha provocado una errancia interminable por estrategias de enseñanza y de

comunicación con lxs estudiantes que puedan probarse fieles a estas nuevas formas de sentipensar lo que es y puede ser “lo educativo” en nuestra sociedad.

Con el afán de ser económicos e informativos a la vez, podríamos decir que la asignatura propone un ingreso a los grandes temas de la educación de la mano de las pedagogías críticas, descoloniales y queer. Si bien estas tres narrativas maestras – por llamarlas de algún modo y tomando ya postura respecto de lo que entendemos por “teoría” (Yedaide, 2017)—no constituyen el universo de los contenidos trabajados (los cuales incluyen, también, una aproximación al dispositivo escolar moderno, su origen y devenir en las relaciones siempre tensas entre escuela, Estado y sociedad, así como problemas educativos, como la subalternidad, y configuraciones educativas poderosas, como proyectos colectivos insurgentes), las tres narrativas son contenido y forma de abordar y abordarnos. Esto implica al menos tres vertientes de compromisos.

Haciendo un repaso muy general respecto de cada una de las vertientes—de modo de que incluya al menos las cuestiones a las que las cartas aluden—podríamos comenzar por las pedagogías críticas y su tenaz insistencia en sostener la pregunta como modo privilegiado de andar educando y aprendiendo (Walsh, 2014). Con esta vocación siempre sub-versiva, estas pedagogías nos

instan a construirnos como académicos-activistas (Apple, 2015) y a emprender las conquistas semióticas que se han vuelto urgentes en los escenarios sociales contemporáneos, en los que varias agencias de producción cultural (y no sólo las escuelas) compiten por montar y desmontar hegemonías. También nos impulsan a explicitar nuestras posturas necesariamente ideológicas en lugar de esconderlas tras un manto de supuesta neutralidad, reconociendo y abrazando la dimensión política de lo educativo – cuestión omnipresente en todos los pedagogos críticos, formulado muy tempranamente en *Teoría y resistencia en educación* de Henry Giroux (1983)—.

Por su parte las pedagogías descoloniales han heredado, pese a la resistencia de algunos de sus voceros, esta actitud desobediente y el afán por desmantelar lo evidente y recuperar lo relegado. Han ido mucho más allá también—o quizá debemos decir “mucho más acá”, puesto que hablan desde el Sur global y confían en el arraigo territorial y sus efectos sobre el conocimiento y las ignorancias (Santos, 2003)—y han hecho manifiestos los mitos fundantes de la modernidad, la colonialidad del poder y sus dimensiones satelitales constituyentes (colonialidad del saber, del ser, de la cosmogonía, del placer, etc.) montadas sobre la partición binaria y el mito del progreso universal (Lander, 2001; Quijano, 1997; Mignolo, 1999; Dussel, 2000, entre otros). Nos han permitido vernos, como universitarixs, inmersos en condicionamientos históricos y políticos que devienen pedagógicos mientras nos

instan a asumir una posición frente a la, de otro modo, eficacia naturalizadora de las Ciencias Sociales (Lander, 2001).

De las pedagogías queer, más bien aquello que decidimos agrupar bajo esta consigna, tomamos la potencia del giro afectivo y de lo que podríamos llamar el giro erótico. Esto implica no solamente recuperar algunas contrapartes de los binarios modernos coloniales (cuerpo, emoción, sensibilidad), reconociendo su participación en los modos de conocer y el atravesamiento del poder y la historia en sus dominios (Macón & Solana, 2015), sino también salir del clóset de la enseñanza y la investigación asépticas hacia una concepción que dé crédito a nuestras facultades deseantes y creativas, es decir, eróticas (Ferrera Balanquet, 2015). También aprendemos de la mano de lo queer la maravillosa cualidad de fracasar cuando el éxito implica quedar sepultados bajo los embates de una positividad tóxica (Halberstam, 2018), así como la fuerza de las disidencias y su potencia para reinstalar la promiscuidad y las continuidades entre lo viviente (Haraway, 2017). Lo queer da más ímpetu a la desobediencia, nos arranca de las falsas opciones binarias y abre la ventana a la remagicalización de la vida, restableciendo la asfixia del deseo que la Modernidad ha propiciado (Cohelo, 2009).

Creemos que estos escuetos bosquejos de fuerzas disruptivas, que se implican como parte de los “contenidos” de la asignatura y nos precipitan a volver una y otra vez sobre las prácticas docentes, pueden ser suficientes para

colaborar con la “ambientación” de las cartas que siguen. Fueron escritas por Paula y Walter, docente y estudiante, respectivamente, de Problemática este año (están en ese orden porque así se presentaron originalmente, como un gesto de despedida de la profesora que suscitó maravillosas respuestas de lxs estudiantes). La carta de Walter no representa, debemos aclarar, un “ejemplo prototípico” del cursante de la materia. Simplemente se trata de una serie de encuentros y coincidencias que llevaron a que deseáramos, los tres, aliarnos en este acto. Maria Marta no escribió su carta, pero entendió que participaba de esta comunidad y también tenía algo para decir.

Van entonces las cartas, y las palabras y reflexiones que han desencadenado.

Las cartas

14 de julio de 2020

Hola, quiero contarte que ésta ha sido mi primera experiencia como docente en Problemática Educativa, y que me siento muy feliz de haber compartido este trabajo con vos, con mis colegas y les demás estudiantes.

Yo cursé esta materia como estudiante en el año 2006, luego de lo cual estuve un tiempo como alumna adscripta. Aún conservo los “trabajos de campo” (como le llamábamos a las entrevistas que hacíamos a docentes en actividad y el análisis que luego hacíamos de esas experiencias) y el recuerdo de haberme sentido interpelada por el deseo de habitar el territorio de la educación que,

hasta ese entonces, no había formado parte de mis proyectos. Yo no ingresé a la universidad con un sentir claro respecto de la docencia. El entusiasmo y la pasión por aprender y enseñar fueron creciendo con el tiempo, y sin duda Problemática Educativa fue decisiva en este descubrimiento.

Durante este cuatrimestre, al desafío de incorporarme como profe a la materia se le sumó el de sostener los lazos y las clases en la virtualidad. Me encontré atravesando duelos (me separé, me mudé y perdí a mi papá, todo en menos de un mes) y acompañando a mis hijos pequeños en estos cambios también. Aunque pueda parecer un tanto disparatado, y sin minimizar que muchas veces la demanda del trabajo fue cansadora, el espacio de encuentro (por escrito o sincrónico) con vos, tus compañeres y les otros profes fue un refugio de vitalidad. Creo que vino a reafirmar, una vez más, que la docencia para mí es un modo de caminar el mundo, de experimentar con el otre, de estar en permanente de/re construcción.

Quiero agradecerte tu compromiso, tu paciencia en la espera de las devoluciones y la voluntad de renovar esfuerzos como estudiante en estos tiempos tan inéditos. Mi deseo y el de mis compañeres es que te lleves algo del tránsito por esta asignatura, y que, de ahora en adelante, si sigue creciendo en vos el deseo de ser docente, siempre te acompañen el amor, la responsabilidad y el espíritu crítico que implica esta tarea.

Te invito a que me cuentes, si tenés

ganas, cómo viviste vos la cursada de esta materia. A esta invitación, le sumo que imaginemos un cálido abrazo de "hasta pronto" y un respirar juntas aires limpios y luminosos.

Paula

p.d. Esta carta virtual es una réplica de la original (que fue escrita a mano y en colores y que por una cuestión de espacio no puedo adjuntar).

...

Estimada Paula

En respuesta a tu carta te cuento que comencé a estudiar nuevamente en 2016, luego de dos pasos inconclusos por la Universidad. El primero de ellos fue en la carrera de Derecho de la cual hice 4 años, y el segundo fue un paso fugaz por Geografía que culminó, como tantas otras historias por aquellos tiempos, cuando me fui a vivir al exterior. Sin embargo, el deseo de culminar una carrera en mi querida Universidad nunca se apagó, solo se aletargó con el transcurso del tiempo.

Un sábado de noviembre en 2015 me encontraba desarrollando mi labor de conductor de taxi en la terminal Ferroautomotora cuando ascendió una pasajera que se dirigía al complejo universitario. Por el camino le pregunté qué iba a hacer un sábado a la Universidad, y me conto que venía de Río Grande para rendir materias de la carrera de Bibliotecario escolar en la modalidad de educación a distancia. Algo me quedó dando vueltas en la cabeza, pero a los pocos días ya se había transformado en una anécdota laboral. El sábado

siguiente la escena se repitió, casi en el mismo horario, pero con otra pasajera que venía de San Martín de los Andes a rendir exámenes de la misma carrera. Parecía demasiada coincidencia para atribuirlo a la casualidad, por lo cual el fantasma de una asignatura pendiente comenzó a cobrar forma en mi mente.

Luego de realizar algunas averiguaciones me anoté en la carrera e inicié mi derrotero académico en 2016, en el mismo complejo en que había comenzado a estudiar derecho en 1989. Era un inmigrante en tierras desconocidas, ignoraba los códigos, el lenguaje disciplinar, y había perdido la dinámica del aprendizaje. Resultó un desafío de enormes proporciones realizar la carrera a la par que trabajaba 12 hs por día conduciendo un vehículo de alquiler. Tuve que resignar horas de sueño, restarle tiempo a la familia y a otras actividades. En ocasiones me sentí como el capitán de un barco en medio de una tempestad que ve en la ola que acaba de superar el preludeo de otra de mayor tamaño que acaso me haría zozobrar, tal era el tamaño de los desafíos que se me presentaban.

Solo pude superar los obstáculos que se me presentaban merced al apoyo de la familia que me levantaba en los momentos en que más los necesitaba. Sin Isa e Iván nada hubiese sido posible. Asimismo, los compañeros/as de la facultad siempre estuvieron presentes para dar una mano y alivianar un poco la carga, nuestra disciplina se caracteriza por el trabajo en equipo, sabiendo que nada se puede hacer solo.

Tampoco faltaron las palabras de aliento de las profesoras, que aliviaban los pesares en los momentos de flaqueza. Resultó apreciable la colaboración de algún docente que resignificó su labor enseñando algo más que su ciencia y el deber, animándose a contar alguna verdad(5).

Así y todo, el sueño de un taxista que pretende obtener un título universitario solo fue posible merced a que en nuestro país la educación superior es pública y gratuita, y que aun los pobres realizando un gigantesco esfuerzo pueden llegar a la universidad. Quien diga lo contrario tiene una visión determinista en la cual se considera a algunos elegidos (quienes pueden estudiar), y a otros para el descarte. Mi esfuerzo personal estuvo acompañado por un Estado que reconoce y posibilita el derecho a estudiar de cualquier ciudadano más allá de su condición social. No concibo que un taxista de Santiago de Chile, de Lima o de San Pablo puede obtener un título universitario, lo más probable es que su horizonte no vaya más allá de su empleo, porque las condiciones imperantes no hacen más que reproducir la estratificación social.

Finalmente, en 2019 me recibí de Bibliotecario documentalista, y sin embargo la alegría de un logro tan ansiado se me escurrió como arena entre las manos. A los pocos días vimos partir al papá de mi compañera, y a los dos meses despedimos a mi papá. De más está decir que por este motivo me siento plenamente identificado con la situación

que describiste en tu carta.

En ese contexto y gracias al apoyo de los amigos y familia, ya que no tenía fuerzas para nada, decidí continuar estudiando inscribiéndome en el profesorado. De este modo, cursando dos materias, siendo ayudante estudiante en otra y adscripto en las prácticas sociocomunitarias, me mantuve con la cabeza ocupada e intenté seguir adelante. Pese a la compleja situación motivada por la pandemia, no dudo que la facultad fue mi refugio.

Problemática educativa me permitió volver a leer autores que marcan rumbo en la vida de las personas, y otros que no conocía como Miguel Manzana (tal cual lo renombró María Marta). *Lo menciono especialmente porque su coherencia y honradez intelectual, son valores que no siempre están presentes entre los académicos de renombre.* Destaco la calidez y el compromiso de la cátedra que siempre estuvo a la par de los estudiantes, y que en todo momento dejó abierta la puerta al debate reflexivo. En las actuales circunstancias, que imponen transitar una modalidad educativa inexplorada, el acompañamiento de los profesores resultó fundamental para evitar la deserción. Creo que esa poderosa conjunción que está representada en el armado de la cátedra, con docentes provenientes de diversas disciplinas, ayudó para comprender las complejas realidades de los estudiantes.

El paso por la materia, también me permitió recuperar situaciones que enfrenté en la escuela primaria y

secundaria. A la luz de los conocimientos adquiridos puedo resignificar aquellas experiencias, y comprender las actitudes de algunos docentes, que se encontraban en plena correlación con su postura ideológica, no siempre expresada, pero advertida. Bajo el disfraz de la supuesta objetividad y neutralidad se escondían enseñanzas que eran propicias para instaurar un modelo de país “occidental y cristiano”. La problematización, la postura crítica era sinónimo de ataque a estos supuestos valores, e implicaba el adoctrinamiento de los estudiantes. Tal era la ceguera intelectual que hasta algunos cuentos infantiles fueron considerados peligrosos, y por lo tanto debían ser censurados.

También debo señalar que siempre hay algo nuevo bajo el sol, aunque se sostenga lo contrario. Por ello debí desaprender y desechar carga demasiado pesada e inútil para transitar nuevos caminos, que fueron señalados por los docentes. Como alumno se agradece siempre el consejo y no la imposición. Resulta meritorio, por cierto, luchar contra el sentido común y los prejuicios instalados en una sociedad conservadora del statu quo. En lo que a mí respecta, creo que logré de algún modo dejar de lado ese peligroso artificio denominado *sentido común* ideado para justificar circunstancias que en otras condiciones no aceptaríamos. En este proceso conté con la valiosa colaboración de Painé y Valentín, compañeros de grupo que me permitieron ampliar la mirada más allá de mi propia disciplina. Resulto realmente enriquecedor trabajar

en un grupo tan heterogéneo como el nuestro, siendo un aprendizaje valioso para el desarrollo profesional.

En mi recorrido universitario pude ser ayudante estudiante en tres asignaturas, y adscripto en otras cuatro. Descubrí que algo insospechado para mí, como pararme frente a un auditorio y dar una clase, me podía provocar placer. En todos los otros ámbitos de la vida siempre me acompaña una timidez innata, que dejo cual abrigo colgado en el perchero, cuando ingreso a un aula. Nunca imaginé que podría alcanzar esos logros, que conseguí superando ese techo imaginario que nos fijamos, y que no es más que una ficción. Muchas veces pensé: no puedo, pero recordé las palabras de un trovador que dijo:

“¡Pero no digas no puedo ni en broma! Porque el inconsciente no tiene sentido del humor, lo tomará en serio, y te lo recordará cada vez que lo intentes”
(Facundo Cabral)

Pd. Perdón por extenderme más allá de lo estrictamente necesario, creí oportuno contar un poco quien soy.

Un afectuoso saludo

Walter

[Es imposible replicar mucho de lo acontecido: las cartas, ambas, tenían marcas de agua (unas ramas en la carta de Paula, una foto de estudiantes en un aula de la universidad en la carta de Walter); hubo otros correos (muchos, para acompañar, para agradecer, para

emocionarnos, para aliarnos en esta empresa de escribir, para deleitarnos por haberlo hecho, etc. etc.) y hubo sucesos “privados”, íntimos (incluidos los registros emocionales y sensoriales) que no podrán jamás traducirse aquí. Solicitamos entonces la intervención de los eventuales lectores, para que repongan a su antojo y con tanta imaginación como sea posible estas ausencias]

Ecos y resonancias para María Marta

Aclaro que no escribiré una carta, pero me daré aun así los permisos y autorizaciones necesarias para compartir desde la emoción y el sentir aquello que deseo contar. Tiene que ver con los ecos que reverberaron dentro de mí, con las inquietudes que se encendieron y las energías que me sostienen erotizada.

Me gustaría empezar por el alivio que me dio la referencia común de Paula y Walter al “elefante blanco en la sala”. En tiempo de Coronavirus, me he impresionado, e incluso he sentido un cierto temor, al comprobar cómo podemos, en algunas ocasiones, abstraernos del tremendo sacudón que la pandemia nos viene dando. Hay momentos en que actuamos como si esto no nos estuviera sucediendo, e intentamos seguir adelante con los tiempos y las rutinas que se han revelado triviales, o incluso sin sentido. Creo que debemos temer este tipo de reacciones, porque son una forma de analgesia social (como dice Federico Polleri(4), este dramaturgo y periodista marplatense

tan lúcido). Si nos desafectamos de la inquietud y el dolor, posiblemente se nos escape la oportunidad de aprendizaje que toda crisis y tragedia traen entre sus pliegues. No quiero abstraerme, no quiero desafectarme. Me alegra haber leído a Paula y Walter reconociendo el golpe.

También me interesa hablar de la intimidad, de lo contagiosa que resulta y del coraje que requiere. Sobre esto último, me pregunto cuánto de lo queer (que aparece como contenido teórico y constituye parte del corpus de lo legitimado en la universidad) nos habilita a este registro sin temor a ser incomprendidos o denunciados. La seriedad y el rigor se con-funden, de otro modo, con el desapego y la indiferencia y los alientan. Ya hace tiempo venimos intentando en el equipo de investigación dibujar ese espacio intermedio entre la sensiblería ingenua y la impostura de racionalidad en la academia. En las cartas lo personal no es despegable de lo escolar/universitario... se recompone esta organicidad de lo viviente y se activa el interés a propósito de la emergencia casi milagrosa de lo común... Me hizo pensar en las coincidencias y esa pátina de magia que se les pega, y en cómo el amor (un amor que no deseo comprender ni significar acá en el cálculo estrecho de las relaciones de pareja) *despierta en celebración* frente a la con-currencia inesperada de un sentimiento, un estado de ánimo, un dolor, una historia.

Pareciera que el ciclo de lo vital, con su vida- muerte- vida, cruel e ineludible, con sus cuotas equivalentes de esperanza

e impiedad, rondara como el gran *leit motif* de la correspondencia. O tal vez, quién sabe, sea lo que mi propio deseo compone al trenzarme con ellas, incapaz de separarme de estos dos seres y sus cuentos. También me afilian, me capturan y me seducen, cuando se reenamoran sin pudor de la enseñanza y desvisten esta impaciencia que siento por compartir lo que aprendo como si la vida se me fuera en ello... Estas son las coincidencias de las que he venido hablando, este es el poliamor que se desata entre tres más o menos desconocidos que se reúnen en unas palabras y se reconocen cercanos.

Observé, también, una proximidad ideológica, que experimento como alivio y descanso. Y es que nos desvela, como cátedra, el delgado equilibrio que requiere no esconder nuestros posicionamientos mientras habilitamos para les estudiantes reales posibilidades para resistirse, reafirmarse en la disidencia y mantenerse soberanos de sus propias creencias. No es nada sencillo; a veces las diferencias son radicales, como dice Silvia Rivera Cusicanqui, y hay que aprender a aceptar lo que nos provoca rechazo (no sólo racional sino incluso visceral) y pone a prueba nuestros límites y nuestras responsabilidades como docentes universitarios. Ser coherente con lo que escribimos y estudiamos implica no anular otras voces, pero hay voces que asustan en su desprecio de la vida de otros y sus historias. No todo admite el deleite y el disfrute en este camino: los conflictos abundan en esta modernidad tardía, cuando esconderse tras una fingida neutralidad u objetividad ya no

es epistemológica ni ontológicamente defendible.

Releo y pienso: esta reflexión hasta acá parece acarrear, como la vida misma, porciones parejas de angustias y alegrías. Decido que quiero volver a la comunidad que se ha dibujado espontáneamente entre los tres (de puntos de vista, de sentimientos y emoción, de deseo) para continuar construyendo este poder de re-existencia que hoy necesito.

Y entonces me pregunto por esta invitación final en la carta de Paula: “Imaginemos un cálido abrazo”... Y vuelvo como en un mágico paseo envolvente, circular, al Coronaaño, la coronavida, el dolor del desapego físico, la falta que me hacen, nos hacen, los abrazos. Pareciera que así nos resistimos, estrechando en relatos esas partes de los cuerpos que desbordan su materialidad más dura, esa más reconocida.

María Marta

Algunas otras palabras y formas sugerentes...

Comenzábamos el artículo hablando de cómo las mujeres afrodescendientes, esclavizadas en América, usaban sus trenzas para codificar y transmitir rutas de escape. También hemos aprendido—gracias a esta resistencia de los saberes cosmogónicos de las comunidades acosadas, atacadas y violentadas, pero nunca aniquiladas ni vencidas por completo—que se rasuraban las cabezas de les esclavizados en estas tierras, porque ellas atesoraban lo bello y propio y, entonces, una fuerza descomunal y

peligrosa. El poder de la autoafirmación a partir del anclaje en la historia y las tradiciones no debiera subestimarse. En una comunidad *ch'ixi* (Cusicanqui, 2017) como la nuestra, esto no sólo señala en la dirección de lo aún inexplorado, sino que insinúa que cada una de las alianzas en las que comprometemos una parte de nuestro ser – y que va construyendo pequeñas manadas—puede constituir un modo de arraigo poderoso. Problemática Educativa es una materia, sí, pero es también una invitación a pastorear preguntas, inquietudes, sentimientos y emociones, que nos van acercando, afiliando, uniendo con lazos que pueden ser profundos y sostenidos más allá de la clase.

No se trata solamente de la “formación docente”. Se trata de una co-aventura, una co-empresa de recíproca afectación, de coincidencias y poliamores, que nos reúne y convoca de cualquier modo, a como dé lugar. Porque a pesar de la sombra siempre amenazante del fin, de la muerte, la vida encuentra formas de resistirse.

Es interesante que, a través de las cartas y las reflexiones, la omnipresencia de la muerte acompase el escenario social que habitamos. Esta coyuntura pandémica es sin duda pedagógica, y estamos en este acto eligiendo aprender sobre el amor múltiple, la magia de los encuentros,

el poder de la palabra. Somos en esta elección rebeldes: la vida universitaria suele poblarse de cosas muertas (teorías como entierros de algunas preguntas alguna vez interesantes, rutinas como reducciones de lo subjetivo a lo objetual, procedimientos como cancelación de la erótica) (Porta & Yedaide, 2017; Berengeno, Ramallo & Yedaide, 2020).

En una entrevista maravillosa, Suely Rolnik (2018) comparte la historia de un río que fue vejado, violentado y maltratado por la “civilización” (esa pose que ha asumido la modernidad/colonialidad para arrasar con su lógica extractivista). Ese río, dice Rolnik, había encontrado un curso alternativo luego de persistir soterradamente el acoso.

En un sentido análogo, estas cartas, este ejercicio, parecen volver a Problemática Educativa y sus intenciones como un *boomerang*, devolviéndonos la potencia de crear vida en la academia al despertar a nuestras sensibilidades y reconocer tanto nuestras vulnerabilidades como nuestros poderes. Y acá compartimos, entonces, un ensayo de resistencia y re-existencia que es inmensamente prometedor de tantas otras reparaciones y sanaciones que tenemos, también los universitarios y respecto a nuestra labor, a nuestro alcance.

Notas:

(1) Ayudante Graduada en la asignatura Problemática Educativa. Profesora de Inglés (UNMDP), actualmente cursante del Doctorado en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora en formación en el GIESE, CIMED- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. paulanahig1984@gmail.com

(2) Bibliotecario documentalista. Adscripto a la docencia en la asignatura Comunicación: historia, política y sociedad 2. Adscripto en tareas de investigación en Literatura infantil y juvenil. Cursante de la asignatura Problemática Educativa (abril-julio 2020). Estudiante del Profesorado en Bibliotecología y Documentación del Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades, UNMDP. wgtave47@gmail.com

(3) Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa. Doctora en Humanidades y Artes. Docente y actualmente Directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del GIEEC y Directora del GIESE- CIMED, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. myedaide@gmail.com

(4) Su trabajo, Analgesia Social, está disponible en <http://www.revistaajo.com.ar/notas/5369-analgesia-social.html>

(5) Tal como se expresa en la letra de la canción Aprendizaje de Sui Generis

Referencias bibliográficas

APPLE, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp.29-39

BERENGENO, L.; RAMALLO, F. & YEDAIDE, M. (2020). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. *Revista Artes de Educar de la UERJ*. En prensa.

COELHO, T. (2009). *Diccionario Crítico de Política Cultural. Cultura e imaginario*. Barcelona: Gedisa.

DUSSEL, E. (2000). Europe, Modernity and Eurocentrism. *Nepantla: Views from South* 1.3, 465-478.

FERRERA-BALANQUET, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo. Gago, Gutierrez Aguilar, Draper, Menéndez Díaz, Montanelli, Barmet, Rolnik (2018). *8M Constelación feminista*. Buenos Aires: Tinta Limón.

GIROUX, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Greenwood Publishing Group.

HALBERSTAM, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.

HARAWAY, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y Otridad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucaulvaria ediciones.

LANDER, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

MACÓN, C. & SOLANA, M. (Eds.) (2015). *Pretérito indefinido: Afectos y emociones en Las aproximaciones al pasado*. CABA: edit. Lit. III.

MIGNOLO, W. (1999) "Colonialidad del poder y diferencia colonial", *Anuario Mariateguiano*, IX/10.

PORTA, L. & YEDAIDE, M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario.

Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: EUDEM.

QUIJANO, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.* Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

SHARMA, C. (2018). Africans Used To Hide Escape Maps From Slavery In Their Hairstyles. *ED Times, Youth Blog*.

WALSH, C. (2014). Pedagogías coloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala". *Entramados. Revista de Educación y Sociedad. Año 1, número 1- Pág. 17-31. UNMDP-UGC.*

YEDAIDE, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

**Problemática Educativa en la no presencialidad.
Construir lo común para esperar el reencuentro
Problemática Educativa and remote learning.
Building community to await for the reunion**

Eduardo Devoto¹

Resumen

El presente artículo relata la propuesta y (mi) experiencia, como parte del equipo docente, del recorrido de la asignatura Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP) durante el primer cuatrimestre de 2020, en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19. En el contexto de la no presencialidad, la materia se (re) organizó en torno a cinco motivaciones: *hacer lazo; compartir la carga, hibridar; hacer de la crisis oportunidad; hospedar*. Estas coordenadas se fijaron en torno a la perspectiva ética, política, metodológica, estética y ontológica que asume el equipo docente, que hilvana el enfoque biográfico-narrativo, crítico, decolonial y *queer*. Desde allí habitamos la asignatura y el campo educativo en su conjunto. Frente a la adversidad impuesta por la pandemia y la consecuente adaptación a la educación remota, nuestras intenciones fueron

Summary

This article relates the proposal and (my) experience, as part of the teaching team, of the educational problem course of the Bachelor of Science in Education (UNMdP) during the first semester of 2020, in the framework of the health emergency caused by the COVID-19 pandemic. In the context of non-presence, the subject was (re) organized around five motivations: bonding; share the load, hybridize; make the crisis an opportunity; accommodate. These coordinates were set around the ethical, political, methodological, aesthetic and ontological perspective assumed by the teaching team, which weaves together the biographical-narrative, critical, decolonial and queer approach. From there we inhabit the subject and the educational field as a whole. Faced with the adversity imposed by the pandemic and the consequent adaptation to remote education, our intentions were to build a common space-time, to give place to

construir un espacio-tiempo común, para dar lugar a la enseñanza y al aprendizaje en el único territorio posible, el del afecto. Se trató, en fin, de hacer presencia por otros medios para esperar, juntos/as, el reencuentro.

Palabras clave: Problemática Educativa; Emergencia Sanitaria; Continuidad Pedagógica; Educación no presencial.

teaching and learning in the only possible territory, that of affection. Finally, it was a question of making a presence by other means to wait, together, for the reunion.

Key Words: Problemática Educativa; Health emergency; Pedagogical Continuity; Non-face-to-face education.

Fecha de Recepción: 12/07/2020
Primera Evaluación: 11/08/2020
Segunda Evaluación: 30/08/2020
Fecha de Aceptación: 12/09/2020

Introducción

Un lenguaje educativo: desactivá el mic, activá el mic, activá la cámara, se ralentizó la banda, desactiva la cámara, fijate el candadito de la barra donde va el url. Apagá la compu y volvé a entrar...Y la pregunta ya no es ¿me explico? ni ¿se comprende? es ¿me escuchan? me escuchannn???????????????? me ven???????????????? Andá al chat, te veo en el campus... Estalla la cultura escolar, la simultaneidad, la gradualidad, el aula...el tiempo y el espacio escolar... La mirada, la palabra, ¿cómo circula la palabra? Y sin embargo, cuando termina la clase y les decimos activen la cámara así nos vemos y nos saludamos, y les veo las caras... ahí, cuando me saludan, cuando me ponen el dedito para arriba y me dicen, todo bien profe, gracias... ahí, me lloro todo... (Talia Meschiany, Publicación de Facebook, 8 de mayo 2020)(2)

La pandemia del COVID-19, la emergencia sanitaria y el consecuente Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (Dec. 297/2020, en adelante ASPO)(3), alteró el modo en que nos relacionamos con estudiantes y colegas, organizamos nuestro trabajo docente y diseñamos nuestras propuestas de enseñanza. Sin embargo, aunque se produjeron cambios respecto a la manera en que desarrollamos nuestras clases y fue necesario recrear el vínculo pedagógico, persistió aquello que es el propósito de nuestra *praxis* educativa: construir lo común.

Cuando, a principios de cuatrimestre,

organizamos la adecuación de nuestra asignatura a los tiempos del ASPO, no nos fijamos un “empecemos”, sino un “continuemos”. Sabíamos y sentíamos que en este tiempo de emergencia, así como es posible innovar, también es bueno abrazarse a lo conocido. Nos propusimos, entonces, recuperar las experiencias acumuladas, las convicciones compartidas y, por qué no, los rituales que nos permitieran preservar alguna continuidad en este tiempo irregular e imprevisible. Ese fue el punto de partida desde el cual imaginar la tarea por realizar, por más perturbado que estuviera aquel estado de cosas que, precipitadamente, hemos llamado “normalidad” (Skliar, 2020).

Problemática Educativa es una asignatura de carácter introductorio que pertenece al Área de la Formación General de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. En su desarrollo, se articulan categorías que desnaturalizan el mundo escolar, el Estado y la sociedad, a través de un abordaje científico del campo pedagógico en el que se tensiona el rol docente y se interrogan los sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social de los/as educadores. El estudiantado que cursa la materia se compone, en su gran mayoría, de ingresantes. Muchos/as de ellos/as son profesionales de la educación, mientras otros/as transitan sus comienzos en la formación superior. Por su parte, el equipo de cátedra asume -como marco epistemológico, ontológico, ético, estético y político- una perspectiva

biográfico-narrativa, crítica, descolonial y *queer*, desde la cual comprende y habita el campo educativo.

Frente a la no presencialidad, la experiencia educativa de la asignatura en el primer cuatrimestre de 2020 se organizó en torno a cinco motivaciones. La primera, *hacer lazo*: reponer el vínculo pedagógico en el marco de una “política de cuidado” (RIDDHH-CIN, 2020) y de una “ética del cuidado” (Porta y Bazán, 2020), desde una perspectiva de derechos, frente a la emergencia sanitaria. La segunda, *compartir la carga*: resignificar los acuerdos al interior y al exterior del equipo docente para sostener(nos) en la tarea. La tercera, *hibridar*: trascender la virtualidad para acompañar, también por otros medios, a todos/as los/as estudiantes. La cuarta, *hacer de la crisis oportunidad*: conectar los contenidos con la actualidad -por otra parte, ineludible- para construir junto a las/os estudiantes un diálogo auténtico que permitiera recobrar una necesaria perspectiva de futuro. Por último, *hospedar*: generar en la virtualidad un entorno amigable y, en la distancia, una interacción “amorosa y hospitalaria” (Skliar, 2008) que posibilitara la consecución de los otros propósitos.

Como se desprende del epígrafe -cuya autoría pertenece a una querida amiga y colega-, el encuentro pedagógico ocurre si se preserva la palabra, la mirada y la escucha. En la distancia, se trata de hacer presencia por otros medios, de (re)poner la voz y el cuerpo de otro modo, de estar juntos/as. La palabra amorosa y oportuna, la escucha atenta, el mensaje de aliento, la espera paciente

y el gesto amable constituyen las claves para sostener el lazo social y humano, fundamento sin el cual es imposible enseñar y aprender. En el marco de la emergencia todo esto supuso asumir, aún más que antes, una “ética del cuidado” (Porta y Bazán, 2020), con el fin de garantizar el derecho a la educación y de afianzar, en la medida de lo posible, las trayectorias educativas y vitales de los/as estudiantes.

Tal desafío implicó establecer acuerdos hacia adentro y hacia afuera de la cátedra que posibilitaran *compartir la carga*. Hacia adentro, supuso rearticular el equipo docente (profesores/as, auxiliares y adscriptos/as), democratizar aún más las decisiones, reasignar funciones, delegar tareas y, sobre todo, reposar en los otros/as. Hacia afuera, significó estrechar vínculos con diversos actores de la facultad (Departamento, Secretaría Académica) para instrumentar los medios que nos permitieran, a pesar de las dificultades, llegar a todos/as(4).

En ese sentido, acompañar la trayectoria de los/as estudiantes significó *hibridar* nuestras prácticas para establecer relaciones que trascendieran la virtualidad pues, como preveíamos, no todos/as contaban con las herramientas tecnológicas para sostener el cursado a través del campus. En esos casos, la entrega de materiales en soporte papel, la adecuación de las actividades para favorecer la autonomía, y la comunicación por las vías con las que contarán los/as estudiantes fueron las acciones que sostuvieron -y nos sostuvieron en- la propuesta. Un mensaje de texto, un

audio, una llamada telefónica, un correo electrónico, se convirtieron también en “la clase”, en los medios por los cuales encontramos, dialogar, enseñar y aprender.

Desde lo curricular, las circunstancias inéditas que impuso la pandemia motivaron la búsqueda de *la oportunidad en la crisis*. Desconocer aquello que estábamos –estamos- viviendo hubiera representado una contradicción pedagógica, así como un distanciamiento absurdo de la realidad. La resignificación de los contenidos, con arreglo a las circunstancias de la coyuntura, supuso pensar la educación –aún más que antes- con los pies en el presente y los ojos en el futuro. Deseábamos que el paso por la asignatura representara una ocasión para construir lo colectivo con un fuerte espíritu prospectivo y esperanzador, a fin de no quedar presos del desasimio y la angustia de la inmediatez: girar la vista hacia el pasado y mirar, de reojo, hacia adelante; recuperar en nuestras historias los significados del tiempo que nos toca vivir; e imaginar, en conjunto, otros mundos más vivibles (Ahmed, 2019). La emergencia sanitaria y el aislamiento social constituyeron el objeto desde el cual analizar y co-construir sentidos sobre el campo socioeducativo, conforme en su tránsito se revelaban, de manera acuciante, nuevas y viejas injusticias. El piso epistemológico, ético y político en el que se sustenta la asignatura -que privilegia el conocimiento biográfico-narrativo-, fue el “terreno resbaladizo” (Smith, 2012) en el cual disputamos y abrazamos los significados sobre

la educación, en una coyuntura que ameritaba conmovernos y afectarnos profundamente(5)

Para la consecución de esos propósitos, nos fijamos construir un entorno que resultara *hospitalario* para los/as estudiantes y que permitiera a los/as docentes constituirnos en anfitriones (Brailovsky, 2020). En la no presencialidad, recuperar la faceta conversacional de la clase (Skliar, 2020) representa interactuar en una doble temporalidad: la sincrónica y la asincrónica. La alternancia entre una y otra no remite exclusivamente a un criterio técnico, sino al valor pedagógico que cada opción representa. El foco estuvo puesto en potenciar aquello que cada una facilita, a fin de reponer el diálogo pedagógico y de suscitar el deseo y la satisfacción por enseñar y aprender (Meirieu, 2016).

La diversidad (léase: desigualdad) en el acceso a los medios tecnológicos, y las propias características de la enseñanza remota, condujeron a privilegiar la modalidad asincrónica de los encuentros para favorecer la libertad y acceso de los/as estudiantes. La clase filmada o escrita; los foros de producción, publicación e intercambio; las recomendaciones para la lectura independiente y autorregulada; los espacios de consulta, tutoriales y orientaciones; la apelación a otras plataformas digitales, la exploración de diversos registros culturales (artes visuales, música, prensa, fotografía, literatura, entre otros) constituyeron el edificio montado en la virtualidad que permitió a los/as estudiantes alojarse,

pero también “ingresar”, “permanecer” y “salir” cuando quisieran o pudieran.

Asimismo, los esporádicos encuentros sincrónicos optativos, a través de plataformas de *streaming* o videollamada, fueron ocasiones para recuperar todo lo velado por la prevalencia del registro escrito: la voz, la mirada, los rostros y el lenguaje gestual. También contribuyó a ese fin la presentación del “trabajo final” que, como es costumbre, consiste en la producción de una pieza performática cuyo propósito es articular los conceptos y sentires del tránsito por la asignatura; una apuesta epistemológica que explora *formas otras* de conocer con un significativo compromiso del cuerpo, la palabra y la imaginación. Las producciones volcadas en diferentes soportes tecnológicos pusieron verbo, carne y drama a aquello que no hubiera sido *dicho* de otro modo, resignificaron

el cuerpo como territorio de exploración pedagógica y recogieron el valor de la palabra cuando, en su enunciación, manifiesta su potencia performática (Austin, 1955)(6)

Por último, las narrativas biográficas que co-construimos a lo largo del cuatrimestre, en sucesivos ejercicios de escritura y rescritura, constituyeron un espacio-tiempo común a pesar de la distancia, la imprevisibilidad y el aislamiento. Nos permitieron conocer(nos), imaginar(nos) y pensar el tiempo que vendrá. En fin, para protegernos frente a la adversidad recurrimos a aquello que -en parte- ya conocíamos, pero que redescubrimos: nuestros vínculos e historias. Un refugio que construimos para esperar, ahora juntos/as, el reencuentro.

Notas:

(1) Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos Interino en las asignaturas Problemática Educativa y Sociología de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, y como Ayudante Regular Parcial en Didáctica Especial y Práctica Docente, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS)

(2) Una versión extendida se encuentra publicada en el Facebook de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 12 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.facebook.com/sahe95/posts/2982640878445917>

(3) Boletín Oficial de la República Argentina, Decreto de Necesidad y Urgencia n° 297/2020, Ciudad de Buenos Aires, 19/03/2020. Disponible en: www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320

(4) Si bien no fue posible en todos los casos, entendemos que obramos de acuerdo con ese propósito. Aunque se produjo un paulatino desgranamiento de la matrícula, este no fue muy superior al de otros años.

(5) Para profundizar aún más sobre las “afectaciones sensibles” y las “pedagogías vitales”

en tiempos de pandemia, véase Tranier, J.; Bazán, S.; Porta, L y Di Franco, M. G. (2020) Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2 mayo – septiembre – ISSN 2313-9334X. pp. 1–18. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

(6) Las producciones se encuentran disponibles en los siguientes enlaces: <https://padlet.com/probeduca/piezas2> y <https://padlet.com/probeduca/piezas1>

Referencias bibliográficas

AHMED, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

AUSTIN, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS.

BAZÁN, S. Y PORTA, L. (2020). El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de Covid-19. CIMED.

BRAILOVSKY, D. (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. Ed21, La escuela que viene. Disponible en: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/>

MEIRIEU, P. (2016) Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves. CABA, Paidós.

RIDDHH-CIN (2020) Declaración: “El cuidado y la solidaridad en contexto de pandemia. Las tensiones a los derechos humanos y al derecho a la universidad”. Comisión Ejecutiva de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, Mayo. Disponible en:

http://riddhh.cin.edu.ar/attachments/article/31/Declaracion_RIDDHH_Mayo2020.pdf

SKLIAR, C. (2008). Fragmentos de amorosidad y alteridad en educación (para no concluir). En Skliar, C. y Téllez, M. *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

SKLIAR, C. (2020). Entrevista: “Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad” por Pablo Gutiérrez de Álamo. En *El Diario de la Educación*. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/11/un-mundo-en-estado-de-excepcion-no-puede-pedirle-a-la-educacion-normalidad/>

SMITH, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (comp.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

TRANIER, J.; BAZÁN, S.; PORTA, L. Y DI FRANCO, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2 mayo–septiembre – ISSN 2313-9334X. pp. 1–18. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

Carta mínima para investigadores minúsculos Minimum charter for minuscule investigator

Tiago Ribeiro¹

Resumen

La experiencia no está en el orden de la explicación, pero de la narración ¿lo está? Con los efectos de la experiencia sobre nosotros, la narración es la voz del otro tocando nuestro cuerpo o nuestra voz tocando el cuerpo del otro. Con esta “carta mínima” su autor restaura el valor del sentir-pensar la intimidad como una condición insoslayable de la educación. A la inversa de su escritura, en un primer momento se presenta la traducción al castellano, para luego ponderar la lectura de una sensible misiva al racismo epistémico en portugués. Entre la educación, la experiencia y la vida, se reflexiona aquí acerca de ¿qué nos hemos dejado tocar? y ¿qué cuerpos hemos tocado con nuestras narrativas de vida e investigación o de vida-investigación?

Palabra claves: Educación; Experiencia; Investigación narrativa; intimidad; sensibilidad.

Summary

The experience is not in the order of explanation, but of narration, is it? With the effects of the experience on us, the narration is the voice of the other touching our body or our voice touching the body of the other. With this “minimal letter” its author restores the value of feeling-thinking intimacy as an unavoidable condition of education. Contrary to its writing, at first the translation into Spanish is presented, to later ponder the reading of a sensitive letter to epistemic racism in Portuguese. Between education, experience and life, we reflect here on what have we allowed ourselves to be touched? And what bodies have we touched with our life-research or life-research narratives?

Key Words: Education; Experience; Narrative Research; Intimacy; Sensitivity.

Fecha de recepción: 11/08/2020
Primera Evaluación: 05/09/2020
Segunda Evaluación: 23/09/2020
Fecha de aceptación: 30/09/2020

Introducción

A pesar de eso, los blancos piensan que no sabemos nada, simplemente porque no tenemos trazos para dibujar nuestras palabras en líneas. ¡Otra gran mentira! Solo seríamos ignorantes incluso si no tuviéramos más chamanes. No es porque nuestros mayores no tuvieran escuelas que no estudiaron. Somos otras personas. Es con la yãkoana y con los espíritus del bosque que aprendemos. Morimos bebiendo el polvo del árbol yãkoana hi, para que los xapiri nos quiten la imagen” (Kopenawa y Bruce, 2015; 72).

Queridos Francisco y Luis, escribo esta carta con mucho afecto para ustedes y para todxs lo que puedan leer y sentir/ pensar con nosotrxs, en esta aventura-dossier. Y subrayo el sentir-pensar, como lo propone Orlando Fals Borda (2009), porque sabemos que la pura racionalidad cartesiana, aunque nos ha permitido hacer avances importantes, nos ha llevado a un lugar en que el dolor lastima el habitar: Tantas diferencias siendo traducido como anormalidad, desigualdad, desviación... Tantas vidas y existencias negadas, silenciadas... Tantas culturas y cuerpos siendo violados, atacados, exterminados.

A mi este mundo me duele, ¿saben? Cada cuerpo negro también perfora el mío. Cada metro de tierra indígena en llamas me hace sentir sin hogar... Cada vida trans que nos quitan me hace sentir menos vivo. Cada activista asesinado cobardemente. Marielles Francos y Santiagos Maldonados... ¡Toda persona sorda que no tenga acceso garantizado

a la lengua de signos me hace menos capaz de hablar! La brutalidad me duele, me hiere... Y me hace entender un poco de eso de lo que habla Carlos Skliar (2017), sobre cuidar el mundo y cuidarnos del mundo.

Quizás esta idea esté ahí para recordarte que la vida es puro encanto, como cantan en los terreiros de macumba en Brasil de todos los santos o las danzas circulares y festividades ancestrales. La vida es pulsación, temblor, fluir, invención, arte. Vivir es casi una actividad artística sobre ti mismo. Al menos me he sentido/pensado así. ¿No es la formación un viaje singular habitado por muchos otros?

Acostumbro a pensar que somos un punto. Un puntito en una inmensidad de puntos. Puntos hechos de puntos ... En relación a nuestro planeta (sí, mujer: planeta, que genera vida, tiene barriga, La Pachamama, ¡La Madre Tierra!), somos un puntito minúsculo. Y nuestro propio planeta es también un punto en su constelación... Y quizás, lo más minúsculo son nuestras historias, nuestras biografías: despojos de vidas singulares y plurales. Sí, singular y plural, ¡porque somos puntos que constelan!

Como nos enseña Ailton Krenak (2019), pensador indígena brasileño, somos constelaciones, parte y todo de un cuerpo-constelación que es este mundo más allá de nuestros límites conocidos: somos los ríos que fluyen, las estrellas que brillan, las nubes que caen pesadas en forma de lluvia, los

peces del mar y los demás a través de sus resonancias... Estamos hechos de las historias que conocemos y de las que no conocemos, de las imágenes y lugares que vimos y los que nunca veremos... ¿Cómo las ausencias y los extraños nos forman? Es interesante pensar cómo nos afecta, cómo nos atraviesa todo lo que ignoramos, ¡porque estamos hechos de presencias y ausencias siempre! Por eso mismo también, de utopías y sueños.

En algún lugar querido Luis, querido Francisco y queridxs compañerxs que acompañan con alguna intimidad, esta carta... En algún lugar leí que los sueños son lo que más tenemos de los nuestros. Siento una especie de experiencia real allí, ¿saben? Una verdadera experiencia, no una verdad. Tal vez por esa razón, se trata de algo que no puedo explicar. La experiencia no está en el orden de la explicación, pero de la narración, ¿no lo es? Narramos los efectos de la experiencia sobre nosotros: inquietudes, sentidos, afectos, sensaciones y tantos cruces que nos provocan. La narración es la voz del otro tocando nuestro cuerpo ... ¿Será que lo puedo nombrar así? Me parece una metáfora poderosa. Cuando recuerdo algunas conversaciones que me marcaron, es como si la presencia del otro, de su voz, de su tono también estuviese conmigo.

¿Ustedes se sienten parecido, amigxs? Quiero contarles que la experiencia de participar en el Programa Específico de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario

me ha convertido en otro. ¡Hay tantas experiencias y aventuras! ¡El contacto con tanta gente diferente, de diferentes países y culturas, ha pluralizado mi mirada! Y luego vuelvo a la idea de narrativa como la voz de otra persona que toca nuestro cuerpo, o como nuestra voz que también toca el cuerpo del otrx. ¿Qué nos hemos dejado tocar? ¿Qué cuerpos hemos tocado con nuestras narrativas de vida e investigación, de vida-investigación?

Ayer, día 7 de agosto de 2020, participé de una Conferencia virtual en la Universidad Nacional de Salta, en la que hablamos sobre minúsculas metodologías en la investigación narrativa, basadas en tres principios: escucha, cuidado y atención. ¡Fue una experiencia de pensar / sentir sobre las diferencias! Pudimos ver que la distancia no se trata solo de geografía. También tiene que ver con la intimidad. Lo desconocido nos parece extraño, pero la intimidad es un poder que transforma nuestras formas de mirar y ver, de percibir más allá de las fronteras de nuestras comprensiones y lecturas del mundo.

Ayer, día 7 de agosto de 2020, participé de una conferencia virtual en la Universidad Nacional de Salta, en la que conversamos sobre metodologías minúsculas en la investigación narrativa, basadas en tres principios: escucha, cuidado y atención. ¡Fue una experiencia de pensar/sentir sobre las diferencias! Pudimos ver que la distancia no se trata solo de geografía. También tiene que ver con la intimidad. Lo desconocido nos

parece extraño, pero la intimidad es un poder que transforma nuestras formas de mirar y ver, de percibir más allá de los límites de nuestras comprensiones y lecturas del mundo.

¿Y por qué estás hablando de esto ahora? Hablo de esto porque nuestros modos apre(e)ndidos de investigar se orientaron hacia la distancia, hacia la neutralidad, hacia la explicación, hacia la categorización, hacia el análisis, hacia la “revelación”. En general, nos sumamos a la investigación queriendo encontrar verdades útiles a la problemática educativa, para dar respuesta a una demanda urgente... Pero que reponer cuando el cotidiano es una cacería asustadiza, las relaciones son océanos agitados y la realidad se mueve las noticias que no dejan de transformar nos en encuentro que van siendo performados y vividos?

¿Pero la complejidad propia de la vida-formación y sus procesos, como la investigación, ¿se puede resumir en explicaciones, categorizaciones, análisis y revelaciones sin vitalidad?

A mi parece que explicamos, categorizamos, analizamos y profundizamos en las experiencias de otros, mundos alienígenas, muchos de los cuales ni siquiera experimentamos. ¡Ya fuimos investigadores demás! Creo, como aprendí de Francisco en la primera clínica del Programa de Investigación Narrativa, en Mar del Plata, que estamos llamados a tiempos de investigación: cuerpo abierto, ojo sensible, escuadrón apresurado, cuidado permanente e

invención, siempre. Inventar juntos relaciones de investigación. Me parece que se trata de narrar resonancias, escuchar, observar, sentir/vivir como o sobre sus mundos, su corporeidad, sus verdades y vivencias, como me invitar a pensar Davi Kopenawa y Bruce Albert (2015), en el epígrafe, con su hablar sobre cómo imponemos, desde nuestra experiencia occidental, maneras y modos de existencia como modelos de civilización y conocimiento.

Bueno, el eurocentrismo está en nosotros. Somos su fruto. Nuestras formas de investigar y las mismas ideas de rigor también son rechazadas de eurocentrismo. Otras epistemologías, otras formas de conocer y nutrir el conocimiento son invalidadas, desde visiones ancestrales hasta perspectivas horizontales basadas en la circulación de palabras, por demasiada “subjetividad e implicación” - voces juzgadas por científicos. Desean una ciencia muerta, hecha por cuerpos sin vida, producto de un mundo desvitalizado.

Tal vez la narrativa sea lo contrario a eso, ¿verdad? ¡La narrativa es vida! Sin embargo, nuestros puntos de vista académicos son demasiado vagos para ver más allá de sus propias retinas, ¿no les parece? El racismo epistémico nos ciega a la multiplicidad de formas de comunicarse y narrar, de escribir y leer. Y digo leer porque tengo la impresión de que no es solo el desafío de escribir narrativamente... Quizás también existe, hasta cierto punto, el provocativo aprender a leer narrativamente... Porque leer es una aprendizaje, pero también

puede ser igualmente, una experiencia de apertura a la inmensidad del mundo. Y leer/relacionarse con narrativas, me parece, es un gesto de hacer del mundo un lugar más amplio, ¿no es así? Estoy seguro de que Luis estará de acuerdo, incluso porque fue contigo, durante una Tertulia Doctoral del Programa UNR, que aprendí esto, Luis! Quizás las narrativas nos abren y fuerzan la inmensidad del mundo... En un texto narrativo pulsan historias, casos, memorias, traumas, conquistas, ¡VIDA! ¡Denuncia, VOZ, grita! ... ¡Escrivivencias! ... ¡Conversaciones! Re-significados ... y AFECTOS!

¿Y cómo analizar, categorizar, escudriñar, reconfigurar el discurso de los demás, en el que palpita su experiencia? ¿Importa lo que la narrativa dice o las resonancias, sentidos e inquietaciones que provoca? Ir al campo, como investigación narrativa, no es entrar en un espacio extraño y deshabitado. Al contrario, es tejer una comunidad de afecto, atención y escucha; generar intimidad, crear cercanía: escuchar, prestar atención para aprender un poco del contexto, del lugar desde donde el otro habla y siente/piensa.

Tantas formas de vivirlo, ¿no? Y la carta ha sido una de ellas. Aquí en Brasil ya se están produciendo tesis de maestría y doctorado en formato carta, como la de mi querida amiga Denise de Lima Tardan, defendida en 2016 en la Universidade Federal Fluminense (UFF), bajo la dirección de la profesora Marisol Barenco de Mello. De hecho, su trabajo fue hermoso, al que llamó “Carta querida: correspondencias de una profesora”.

Como Denise, compañeras de Argentina, Brasil, Cabo Verde, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Francia, México y Uruguay, entre otros países, han ido encontrando la forma de hacerlo, ¿no es así? Se enfocan en lo minúsculo, en las historias de vida, en las trayectorias, la singularidad de la experiencia educativa, las relaciones vividas como poderosas narrativas para re-pensar este mundo y cómo lo habitamos/vivimos. Son posibilidades de investigación-vida, investigación-formación.

¡Un texto de investigación narrativa no es solo texto! ¡Es una narración vital! Sin escrúpulos ni la más mínima ceremonia, es una narración que desgarrar los horizontes limitantes de la escritura académica; golpeas los cánones, no como una forma de desobediencia o transgresión, sino, más bien, como una posibilidad de afirmación de una existencia potente en el mundo, en primera persona! ¿Cómo escribir y pensar con nuestra ascendencia, vidas, cuerpos sin nuestras voces y experiencias, sin nuestras biografías? ¡Escribir narrativamente es inscribirse!

Es posible que estemos hablando de una investigación-presencia, una investigación-atención, una investigación-cuerpo tejida en lo minúsculo, en la relación, con gestos mínimos. En fin, una investigación narrativa es muchas cosas, queridos amigos, pero, sobre todo, es minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019): una experiencia de soltar la voz descontrolada; voz que rompe el silencio y hace del hablar un instrumento de

liberación, conocimiento, resistencia, afirmación, recuperación de nuestros cuerpos y vitalidades (Hooks, 2019)!

Y son muchas las formas que se han encontrado para ello: fotografías, cartas, conversaciones, relatos e historias de vida, dibujos, bordados, círculos de conversación ... Tantas y tantas formas de intentar escuchar y registrar lo que los demás y su experiencia tienen para decirnos, enseñarnos, invitarnos a sentir/pensar. A veces, la narración afronta, indisciplina, corre, juega, se esconde y se revela; propone, duda, narra, invita, muestra, denuncia y plasma imágenes poderosas de la escuela, de la relación educativa, de la formación, del mundo escolar como encuentro y conversación en las diferencias (Skliar, 2017).

Si esta carta fuera un manifiesto, escribiría en mayúsculas: ¡Abajo las hermandades del método! ¡Los vínculos restrictivos e imponentes! ¿Sabes por qué? Porque aprendí de Samuel, un niño de 5 años, en la tesis narrativa de Camila Machado de Lima (2020): “en el camino puedes ir de todos modos”... ¿Si Samuel, con la fuerza inventiva y afirmativa de su infancia, dijera quién soy yo para decir algo? ¿Qué nos hace pensar el discurso de Samuel sobre la experiencia investigadora? Es una reflexión metodológica que me provoca mucho; me hace pensar en la metodología como una constelación, me encantaría, en fin, cualquier imagen de aperturas y posibilidades; menos que ferrocarril, norma, obligaciones y fronteras!

En tiempos de plomo, golpes de

Estado y ataques racistas, sexistas, transfóbicos y tantos otros que prefiero no seguir nombrando, precisamos ser resistencia en forma de presencia, escucha y cariño. Investigar cómo escuchar, conversar, observar atentamente, abrirse a lo incomún... ser voz o componer con ustedes para pluralizar mundos. Narradores de otros mundos, otras vidas, otras historias. A modo de Ailton Krenak, me gusta pensar que hay mil y muchas formas de posponer el fin del mundo (2019)... Quizás investigar narrativamente es una de ellas... Intercambiar cartas, como hacemos ahora, también puede ser una de ellas... ¿No les parece? Una carta es un cofre de secretos y revelaciones sobre mundos que no desconocemos... Y cada persona es un mundo conocido-desconocido, por lo que escribir una carta, para mí, es un gesto de intimidad, de ofrecimiento de sí como un texto a ser leído.

Habría tanto para conversar ... Pero voy cerrando esta carta mínima. Ella pide continuidad en algún café de Mar del Plata o en un pequeño bar de Río de Janeiro. Quiero agradecerles por la invitación. ¡Muchas gracias por la oportunidad de escribir estas breves líneas sobre movimientos de investigación en los que creemos y compartimos! La investigación como práctica, relación, experiencia que desautoriza, burla, denigra e infancionaliza todas y cada una de las perspectivas sedientas de mismidad, por la imposición de modelos únicos, por el silenciamiento de las diferencias... ¡Atención permanente y necesaria!

¿Saben que es para mí lo más lindo de la investigación narrativa? Para mí, lo más lindo en ella es nuestra propia voz en el encuentro con otras voces. Voces que palpitan y se esparcen a través de páginas, textos, palabras y silencios. Voces que invitan y perturban un gran desafío: no ser investigadores sino investigación, no ser descolonizadores sino descolonización. ¿Preferiblemente negro, maricón y femenino? ¿Porque no? Narremos y afirmemos nuestros lugares, voces, existencias, cuerpos y deseos en el mundo. La investigación bien puede ser un grito contra todas las formas de violencia. ¡La investigación bien puede

ser un grito de libertad! ¿Quién puede sostener nuestras voces? Que podamos convertirnos en un poema, como el cuadro que me hizo la querida amiga Anna Martha Tuttmann, también profesora del Instituto Nacional de Educación para Sordos: (Imagen 1)

Con cariño narrativo, Tiago Ribeiro

8 de agosto de 2020.

Introdução

“Apesar disso, os brancos acham que não sabemos nada, apenas porque



Imagen 1. Poe-me-se: Retrato de Tiago Ribeiro. Anna Martha

não temos traços para desenhar nossas palavras em linhas. Outra grande mentira! Nós só ficaríamos ignorantes mesmo se não tivéssemos mais xamãs. Não é porque nossos maiores não tinham escolas que eles não estudavam. Somos outra gente. É com a yãkoana e com os espíritos da floresta que aprendemos. Morremos bebendo o pó da árvore yãkoana hi, para que os xapiri levem nossa imagem para longe” (Kopenawa y Bruce, 2015; 72).

Queridos Francisco e Luis, escrevo esta carta com muito afeto para vocês e para todes que possam ler e sentir/pensar conosco, nessa aventura-dossiê. E sublinho o sentir-pensar, como nos propunha Orlando Fals Borda (2009), porque bem sabemos que a pura racionalidade cartesiana, ainda que nos tenha possibilitado muito avanços importantes, nos trouxe a um lugar em que dói e machuca habitar: Tantas diferenças sendo traduzidas como anormalidade, desigualdade, desvio... tantas vidas e existências sendo negadas, silenciadas... Tantos corpos e culturas sendo violadas, agredidas, exterminadas.

A mim este mundo me dói, sabem? Cada corpo negro alvejado também perfura o meu. Cada metro de terra indígena incendiada me faz me sentir sem lar... Cada vida trans retirada faz sentir-me menos vivo... Cada ativista covardemente assassinado. Marielles Francos e Santiagos Maldonados... Cada surde que não tem garantido o acesso à língua de sinais me faz menos capaz de falar! A brutalidade do mundo me machuca, me fere... E me faz entender

um pouco sobre o que vem a ser isso de que Carlos Skliar (2017) tanto fala, sobre cuidar do mundo e nos cuidar do mundo.

Quiçá essa ideia esteja aí para os lembrar que vida é pura encantaria, como cantam os terreiros de macumba no Brasil de todos os Santos ou as danças circulares e festivas ancestrais. Vida é pulsação, tremor, fluxo, invenção, artistagem. Viver é quase um fazer artístico sobre si mesmo. Ao menos tenho sentido/pensado assim. Por acaso a formação não é uma travessia singular habitada por muitos outros?

Costumo pensar que somos um ponto. Um pontinho numa imensidão de pontos. Pontos feitos de pontos... Em relação à nossa planeta (sim, feminino: planeta, que gesta vida, tem ventre, La Pachamama, La Madre Tierra!), somos um ponto minúsculo. E nossa própria planeta também é um ponto em sua constelação... E talvez, o que temos de mais minúsculo sejam nossas histórias, nossas biografias: miudezas de vidas singulares e plurais. Sim, singulares e plurais, porque somos pontos que constelam!

Como nos ensina Ailton Krenak (2019), pensador indígena brasileiro, somos constelações, parte e todo de um corpo-constelação que é este mundão para além de nossos limites conhecidos: somos os rios que correm, as estrelas que brilham, as nuvens que caem pesadas em forma de chuva, os peixes do mar, os outros, através de suas ressonâncias... Estamos feitos das histórias que conhecemos e das que não

conhecemos, das imagens e lugares que vimos e aqueles que nunca iremos ver... Como as ausências e os desconhecidos nos formam? Interessante pensar como nos atinge, como nos atravessa tudo o que ignoramos, porque estamos feitos de presenças e ausências, sempre! Por isso mesmo, também, de utopias e sonhos.

Em algum lugar, querido Luis, querido Francisco e queridos companheiros que acompanham, com alguma intimidade, esta carta... Em algum lugar li que os sonhos são o que temos de mais nossos. Senti aí uma espécie de experiência verdadeira, sabem? Uma experiência verdadeira, não uma verdade. Talvez por essa razão, trata-se de algo que não posso explicar. A experiência não é da ordem da explicação, mas da narração, não é? Narramos os efeitos da experiência em nós: inquietudes, sentidos, afetos, sensações e tantos atravessamentos que nos provocam. A narrativa é a voz do outro tocando nosso corpo... Será que posso nomear assim? Parece-me uma metáfora poderosa. Quando lembro de algumas falas que me marcaram, é como se a presença do outro, de sua voz, sua tonicidade também estivesse comigo.

Vocês sentem parecido, amigues? Quero lhes dizer que a experiência de participar do Programa Específico de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica da Universidade Nacional de Rosario tem me tornado outro de mim mesmo! São tantas experiências e aventuras! O contato com tanta gente diferente, de distintos países e culturas, tem pluralizado meu olhar! E então volto à

ideia da narrativa como voz alheia que nos toca o corpo, ou como nossa voz que também toca o corpo do outro. Que vozes temos deixado nos tocar? Que corpos temos tocado com nossas narrativas de vida e investigação, de vida-investigação?

Ontem, dia 07 de agosto de 2020, participei de uma Conferência virtual na Universidade Nacional de Salta, em que conversamos sobre metodologias minúsculas nas pesquisas narrativas, a partir de três princípios: escuta, cuidado e atenção. Foi uma experiência de pensar/sentir nas diferenças! Pudemos perceber que distância não tem a ver só com geografia. Tem a ver com intimidade também. O desconhecido nos parece estranho, mas a intimidade é uma potência que transforma nossos modos de olhar e ver, de perceber para além das zonas limítrofes de nossas compreensões e leituras de mundo.

E por que estou falando disso agora? Falo disso porque nossos modos aprendidos de investigar têm sido orientados pela lonjura, pela neutralidade, pela explicação, pela categorização, pela análise, pela “revelação”. Geralmente, nos jogamos na pesquisa querendo encontrar verdades que possam ser chaves para as mazelas da educação, encontrar a resposta para uma demanda urgente... Mas que reposta quando o cotidiano é caça arisca, as relações são oceanos revoltos e a realidade é movente e gazeteira que não cessa de se transformar nos encontros que aí vão sendo performados e vividos?

Mas a complexidade própria da vida-formação e seus processos, como a investigação, pode ser sumariada em explicações, categorizações, análises e revelações sem vitalidade?

A mim me parece que já explicamos, categorizamos, analisamos e aprofundamos demais as experiências de outres, os mundos alheios, muitos dos quais sequer vivenciamos. Já fomos investigadores demais! Acredito, como aprendi com Francisco na primeira clínica do Programa de Doutorado de Investigação Narrativa, em Mar del Plata, que nossos tempos nos pedem para sermos investigação: corpo aberto, olhar sensível, escuta apurada, cuidado permanente e invenção, sempre. Inventar a nós mesmas nas relações investigativas. Parece-me que se trata de narrar ressonâncias, escutar, observar, sentir/viver com o outro sobre seus mundos, suas corporalidades, suas verdades e experiências, como convidam a pensar Davi Kopenawa y Bruce Albert (2015), na epígrafe, com sua fala sobre como impomos, desde nossa experiência ocidental, maneiras e modos de existência como modelos de civilização e de conhecimento.

Pois bem: o eurocentrismo está em nós. Somos seu fruto. Nossas formas de investigar e mesmo nossas ideias de rigor também estão recheadas de eurocentrismo. Outras epistemologias, outras formas de saber e criar conhecimento são invalidadas, desde as orilaturas ancestrais às perspectivas horizontais com base na circulação da palavra, por demasiado “subjetividade

e implicação” – vociferam os juizados científicistas. Desejam uma ciência morta, realizada por corpos sem vida, produto de um mundo desvitalizado.

Talvez a narrativa seja todo o contrário disso, né? Narrativa é vida! No entanto, nossos olhares academicistas estão por demais indolentes para ver além de suas próprias retinas, não lhes parece? O racismo epistêmico lhes cega para as multiplicidades de formas de comunicar e narrar, de escrever e ler. E digo ler porque tenho a impressão de que não se trata apenas do desafio de escrever narrativamente... Talvez haja também, em alguma medida, a provocativa aprendizagem de ler narrativamente... Porque ler é uma aprendizagem, mas bem pode ser, igualmente, uma experiência de abertura para a vastidão do mundo. E ler/ se relacionar com narrativas, me parece, é um gesto de tornar o mundo um lugar mais vasto, não é mesmo? Estou certo de que Luis há de concordar, inclusive porque foi com você, durante uma Tertúlia Doutoral do Programa da UNR, que aprendi isso, Luis! Quiçá as narrativas nos abram e forcem à vastidão do mundo... Num texto narrativo pulsam histórias, casos, memórias, traumas, conquistas, VIDA! Denúncia, VOZ, grito!... Escrivências!... Conversações! Re-significações... e AFETOS!

E como analisar, categorizar, esmiuçar, reconfigurar a fala alheia, na qual pulsa sua experiência? Importa o que diz a narrativa ou as ressonâncias, sentidos e inquietações que provoca? Ir-se ao campo, enquanto investigação narrativa, não é o adentrar num espaço

estranho, inabitado. Pelo contrário, é tecer uma comunidade de afeto, atenção e escuta; gerar intimidade, criar proximidade: ouvir, prestar atenção para aprender um pouquinho do contexto, do lugar desde onde o outro fala e sente/pensa.

Tantas formas de viver isso, não é? E a carta tem sido uma delas. Aqui no Brasil já há dissertações e teses de mestrado e doutorado sendo produzidas em formato de cartas, como a da minha querida amiga Denise de Lima Tardan, defendida em 2016 na Universidade Federal Fluminense (UFF), com orientação da professora Marisol Barenco de Mello. Aliás, uma lindeza seu trabalho, ao qual chamou de “Cara carta: correspondências de uma professora”.

Como Denise, companheiros de Argentina, Brasil, Cabo Verde, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, México e Uruguai, entre outros países, vêm encontrando suas maneiras de fazê-lo, não é? Focam no minúsculo, nas histórias de vida, nas trajetórias, na singularidade da experiência educativa, nas relações vividas como narrativas potentes para re-pensar esse mundo e como o habitamos/vivemos. São possibilidades de pesquisa-vida, pesquisa-formação.

Um texto de pesquisa narrativa não é apenas um texto! É uma narração vital! Sem escrúpulos ou a menor cerimônia, trata-se de uma narrativa que rasga os horizontes limitantes da escrita acadêmica; golpeia os cânones, não como forma de desobediência ou transgressão, mas,

antes, como possibilidade de afirmação de uma existência potente no mundo, em primeira pessoa! Como escrever e pensar com nossas ancestralidades, vidas, corpos sem nossas vozes e vivências, sem nossas biografias? Escrever narrativamente é inscrever-se!

É possível que estejamos a falar de uma pesquisa-presença, uma pesquisa-atenção, uma pesquisa-corpo tecida no minúsculo, na relação, com gestos mínimos. Enfim, uma pesquisa narrativa é muitas coisas, queridas amigas, mas, sobretudo, é minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019): uma experiência de soltar a voz incontida; voz que dilacera o silêncio e faz do falar um instrumento de libertação, de conhecimento, de resistência, de afirmação, de recuperação de nossos corpos e vitalidades (hooks, 2019)!

E muitas são as formas que têm sido encontradas para tal: fotografias, cartas, conversas, relatos e histórias de vida, desenhos, bordados, rodas de conversação... Tantas e tantas maneiras de buscar escutar e registrar o que o outro e sua experiência têm a nos dizer, a nos ensinar, a nos convidar a sentir/pensar. Às vezes, a narrativa afronta, indisciplina, galhofa, corre, brinca, esconde-se e se revela; propõe, duvida, narra, convida, mostra, denuncia e plasma imagens potentes da escola, da relação educativa, da formação, do mundo escolar como encontro e conversação nas diferenças (SKLIAR, 2017).

Se esta carta fosse um manifesto, eu escreveria em caixa alta: Abaixo as

confrarias do método! As vinculações cerceadoras e impositivas! Sabem por quê? Porque aprendi com Samuel, criança de 5 anos, na tese narrativa de Camila Machado de Lima (2020): “no caminho pode ir de qualquer forma”... Se Samuel, com a força inventiva e afirmativa de sua infância disse, quem sou eu para desdizer? O que a fala de Samuel nos dá a pensar sobre a experiência investigativa? É uma reflexão metodológica que muito me provoca; faz-me pensar na metodologia como constelação, encantaria, enfim, qualquer imagem de aberturas e possíveis; menos de trilho, norma, obrigações e fronteiras!

Em tempos de chumbo, golpes de Estado e ataques racistas, machistas, transfóbicos e tantos outros que prefiro não seguir nomeando, precisamos ser resistência em forma de presença, escuta e afeto. Investigar como escutar, conversar, observar atentamente, abrir-se ao incomum... ser voz ou compor com vozes a pluralizar mundos. Narradores de outros mundos, outras vidas, outras histórias. A modo de Ailton Krenak, gosto de pensar que há mil e muitas maneiras de adiar o fim do mundo (2019)... Quiçá investigar narrativamente seja uma delas... Trocar cartas, como fazemos agora, também pode ser uma delas... Não acham? Uma carta é um baú de segredos e revelações sobre mundos que desconhecemos... E cada pessoa é um mundo conhecido-desconhecido, de modo que escrever uma carta, para mim, é um gesto de intimidade, de oferecimento de si como texto a ser lido.

Haveria tanto para conversar... Mas

vou encerrando esta carta mínima. Ela pede continuidade em algum café de Mar del Plata ou barzinho do Rio de Janeiro. Quero lhes agradecer pelo convite. Muito obrigado pela oportunidade da escrever estas breves linhas sobre movimentos de pesquisa em que acreditamos e compartilhamos! Pesquisa como uma prática, uma relação, uma experiência que desautoriza, galhofa, denigre e infancializa toda e qualquer perspectiva sedenta pela mesmidade, pela imposição de modelos únicos, pelo silenciamento das diferenças... Um cuidado permanente e necessário!

Mas sabem o que há de mais lindo na pesquisa narrativa? Para mim, o que pode haver de mais bonito nela é nossa própria voz no encontro com outras vozes. Vozes que pulsam e se esparramam através das páginas, do texto, das palavras e silêncios. Vozes que convidam e inquietam a um grande desafio: não sermos investigadores, mas investigação, não sermos descolonizadores; mas descolonização. De preferência preta, bicha e feminia? Por que não? Narremos e afirmemos nossos lugares, vozes, existências, corpos e desejos no mundo. A pesquisa bem pode ser um grito contra toda forma de violência. A pesquisa bem pode ser um grito de liberdade! Quem poderá segurar nossas vozes? Que nos façamos poema, como a pintura que a querida amiga Anna Martha Tuttmann, também professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, fez para mim.

Com carinho narrativo, Tiago Ribeiro

8 de agosto de 2020

Notas

(1) Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación Básica del Instituto Nacional de Educación de Sordos, Brasil. Profesor del Programa de Investigación Narrativa y Autobiográfica del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Coordinador del colectivo ArteGestoAção, Brasil e integrante de la Red Desmarcades, Chile. Correo electrónico: tribeiro.ines@gmail.com

Referencias bibliográficas

FALS BORDA, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Compilado por Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso.

GUEDES, A. y RIBEIRO, T. (2019) *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu.

HOOKS, B. (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante.

KOPENAWA, D. y BRUCE, A. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

LIMA, Camila Machado de. (2020). *“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: Por uma formação docente infantil e denegrada*. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro.

SKLIAR, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.

TARDAN, Denise de Lima. (2016). *Cara Carta: correspondências de uma professora*. (Tesis de Maestría). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ.

¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? Can we talk about a post turn in narrative investigation?

Manuel Fernández Cruz¹

Resumen

La investigación narrativa se ha consolidado tras décadas de uso en distintos ámbitos de las ciencias humanas como un modelo de generar conocimiento alternativo al propio de la racionalidad técnica capaz de ocuparse de asuntos que generalmente han estado excluidos de la preocupación académica: las experiencias significativas de los sujetos. En este ensayo se advierte que no podemos pensar que la fuerza de los movimientos post-cualitativos va a pasar por la investigación narrativa dejándola como está. La investigación narrativa como un modelo y no solo una metodología, se ha solapado y, a veces, confundido, con el cualitativismo. En efecto, revisar el cualitativismo le afecta a la investigación narrativa en cuanto metodología y además las correcciones post-cualitativas configuran nuevas formas de considerar el conocimiento y

Summary

Narrative research has been consolidated after decades of use in different areas of the human sciences as a model of generating alternative knowledge to that of technical rationality capable of dealing with issues that have generally been excluded from academic concern: the significant experiences of students. subjects. In this essay it is noted that we cannot think that the force of post-qualitative movements is going to pass through narrative research leaving it as it is. Narrative research as a model and not just a methodology has overlapped and, at times, been confused with qualitativeism. In effect, reviewing qualitativeism affects narrative research as a methodology, and also post-qualitative corrections configure new ways of considering knowledge and research.

la investigación.

Palabras clave: Educación; Investigación narrativa; Investigación cualitativa; Post-cualitativa

Key Words: Education; Narrative Research; Qualitative Research; Post-qualitative

Fecha de Recepción: 05/07/2020
Primera Evaluación: 11/08/2020
Segunda Evaluación: 20/08/2020
Fecha de Aceptación: 02/09/2020

Introducción

La investigación narrativa se ha consolidado tras décadas de uso en distintos ámbitos de las ciencias humanas como un modelo de generar conocimiento alternativo al propio de la racionalidad técnica capaz de ocuparse de asuntos que generalmente han estado excluidos de la preocupación académica: las experiencias significativas de los sujetos. Se trata de una forma alternativa de investigación antes que de una metodología concreta. Desde la investigación narrativa se asume que el conocimiento narrativo tiene unas características específicas muy diferentes al conocimiento paradigmático que se elabora desde la investigación positivista.

La investigación narrativa se ha realizado con metodología cualitativa. Ello ha llevado, a veces, a una fuerte identificación entre ambas de forma que hemos confundido modelo con metodología. Cuando, por insatisfacción y malestar con el curso que toma la investigación cualitativa surgen movimientos post-cualitativos de revisión de la metodología, debemos considerar hasta qué punto estas reconsideraciones afectan al sentido de la investigación narrativa, como ya hicieron Yedaide, Álvarez & Porta (2015).

En un artículo que pretende abordar perspectivas transatlánticas sobre la epistemología de la investigación narrativa, nos ha parecido de interés trasladar a los participantes algunas cuestiones a las que aquí no se les va

a dar respuesta, sino que pretenden estimular la reflexión sobre el renovado interés en investigación narrativa e imaginar cuáles serán algunos de los avances y tendencias que sobrevendrán al modelo y a su metodología.

En concreto queremos hacer a los lectores las siguientes cuatro preguntas: ¿Cuál es el origen y cómo se identifican algunos de los incoformismos post-cualitativos?, ¿Cómo afectan distintos movimientos post-cualitativos a la configuración de la investigación narrativa, considerada como modelo y como metodología?, ¿Qué nuevos escenarios y formatos narrativos surgen de los movimientos post-cualitativos? Y ¿Cómo se imaginan avances y tendencias de la investigación narrativa que ya pueden ir incorporando a sus propios proyectos de Tesis Doctoral?

Por nuestra parte, proporcionamos en este texto una guía de ayuda a la búsqueda de respuestas que el lector deberá realizar indagando en la literatura científica y promoviendo el debate y la reflexión entre pares. Este texto sigue, en buena parte, los aportes realizados en el monográfico sobre post-cualitativismo del número 37 de la *revista Educatio XXI*.

Investigación narrativa como investigación cualitativa

Hace dos décadas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001) argumentábamos la relevancia de la investigación narrativa como un enfoque específico de investigación con legitimidad para

la producción de conocimiento tanto en educación, como en las ciencias sociales y humanidades. La investigación narrativa había surgido y se había desarrollado en paralelo a la investigación cualitativa, pero no como una alternativa metodológica a otras formas de proceder en cualitativismo, sino con una entidad propia en la manera de concebir la investigación consecuencia del giro hermenéutico que en los años setenta se había producido en las ciencias humanas al concebir los fenómenos sociales como textos que autointerpreta el sujeto en primera persona. Como afirmaba Bolívar (2002), esta subjetividad cuenta con una naturaleza relacional y comunitaria que la convierte en construcción social. En definitiva, la investigación narrativa devolvía al campo de la investigación, aspectos de la realidad que siempre han sido apartados del conocimiento científico como son las experiencias significativas, los sentimientos, las intenciones o las preocupaciones.

Así, el conocimiento narrativo adquiere un estatus de conocimiento científico alternativo al conocimiento científico formal propio de la investigación positivista del que ya dimos cuenta (Fernández Cruz, 2010). Aunque diferenciar entre dos modos alternativos de conocimiento científico es lo que le otorga verdadera importancia a la investigación narrativa, lo cierto es que al desarrollar una metodología cercana a otras prácticas cualitativas, ha quedado marcada esta línea de investigación, por su cercanía y solapamiento con la investigación cualitativa tanto por su

fundamentación teórica cuanto por sus prácticas metodológicas.

Lo substantivo de la investigación narrativa es el "texto". Al texto se puede acceder con el uso de distintas técnicas de recopilación de información. Aún cuando la principal de ellas es la que hemos denominado entrevista biográfico-narrativa, existen multitud de técnicas que son compartidas con otras líneas de investigación: diario, estimulación de recuerdo, supervisión clínica, entrevista en grupo, observación participante o viñeta narrativa, narrativas colectivas o diálogo reflexivo entre otras (Fernández Cruz, 2015). Todas esas técnicas producen textos y los textos se elaboran con palabras. De ahí que, la investigación narrativa se haya incluido dentro de la investigación cualitativa por cuanto comparten el tipo de dato con el que representan a la realidad o con el que constituyen una realidad propia: la palabra. Posiblemente con un exceso de reduccionismo puesto que texto, es más que palabra, y en investigación narrativa, texto no es representación de la realidad sino realidad misma.

En un esfuerzo realizado por los centros de poder que gobiernan la investigación social por normativizar la investigación cualitativa, en lo que podríamos denominar, un proceso de asimilación, al modo de proceder de la investigación cuantitativa, se han ido produciendo los siguientes fenómenos que, por su sobreexposición al cualitativismo, puede estar afectando, también a la investigación narrativa (Hernández & Revelles, 2019):

(a) estandarización del proceso de investigación; (b) estandarización de los criterios de rigor metodológico; (d) estandarización de los procesos de análisis de datos; y (e) complementariedad metodológica con el uso de diseños mixtos al servicio de una sola lógica de investigación.

La estandarización del proceso de investigación ha llevado a generar un proceso propio de la investigación cualitativa que no es más que adaptación del proceso de la investigación cuantitativa y que, frecuentemente, sigue estas fases: antecedentes, problema, preguntas de investigación, objetivos, diseño, participantes, instrumentos, análisis, resultados, discusión, conclusiones. Aunque pueda tener ligeras variantes el proceso es siempre el mismo. En la medida en que el investigador es fiel al proceso recomendado y admitido formalmente por la academia, sus proyectos de investigación o sus artículos de divulgación de resultados son aceptados. Caso contrario, no.

La estandarización de criterios de rigor metodológico ha venido a sustituir los clásicos de la investigación cuantitativa –validez, fiabilidad o generalización– por criterios específicos de la investigación cualitativa como triangulación, verosimilitud o transferibilidad, que vienen a jugar la misma función para ambos tipos de investigación por lo que se sigue el mismo patrón adaptado y admitido por la academia.

La estandarización de la lógica de análisis de datos ha llevado a sustituir

el análisis categorial a partir de clases o categorías previamente establecidas en cuestionarios o instrumentos similares propios de la investigación cuantitativa, por categorías emergentes, no previamente establecidas, pero que una vez obtenidas en un instrumento de codificación permiten conducirse con una lógica similar a la del análisis cuantitativo que incluye el conteo de frecuencias de palabras y otros similares. En definitiva, los análisis de la investigación cualitativa tienden a compartir espacio con los análisis cuantitativos. De hecho, el uso de *software* específicos para ambos tipos de análisis genera lógicas muy similares en el tratamiento de los datos. Sean números o sean palabras.

Por último, el impulso de los diseños mixtos que tienen una parte cuantitativa, de carácter predictivo o explicativo, junto con otra parte cualitativa, de carácter comprensivo o iluminativo, ha subsumido, mediante asimilación, a la investigación cualitativa dentro de la lógica de la investigación positivista, ahora más reforzada pues no se la puede acusar de no considerar intenciones, preocupaciones o experiencias aunque sólo sea con carácter ejemplificador.

En tanto que esto ocurre, es cierto que desde la comunidad científica que practica la investigación cualitativa se advierte del riesgo y se proclama la necesidad de realizar una investigación caracterizada por la disonancia, la controversia y la interdisciplinariedad que no puede someterse a las reglas cerradas de la investigación positivista. Pero la práctica imperante de financiación de la

investigación y difusión de resultados en revistas de alto impacto, convierten estas proclamas en gritos en el desierto.

Todo lo anterior afectaría a la investigación narrativa en cuanto comparte el foco de lo cualitativo. Sin olvidar que la investigación narrativa tiene su interés específico y su lógica propia que la distingue del resto de la investigación. De hecho, el análisis narrativo basado en la teoría fundamentada, es de ese tipo de análisis que se revela como auténticamente alternativo al análisis de corte cuantitativo. Esto será cierto hasta que lo cuestionen algunos movimientos post.

Malestares e inconformismos post-cualitativos

En ese estado de cosas, al tiempo que se desarrolla y fortalece la investigación narrativa, de modo no separable del cualitativismo, surgen movimientos de expresión de malestar e inconformismo que afectan de manera distinta a la distintas modalidades de investigación cualitativa (Hernández, 2019). Son muchos los movimientos de los que podemos dar cuenta comenzando, por su interés e importancia, por los movimientos feministas (Oliveira, Da Silva, & Salvadori, 2020) y post-coloniales (Ortiz, Arias & Pedrozo 2018) desencantados con la práctica de la investigación cualitativa que ha venido a reforzar textos y discursos que intentan reflejar una realidad única, verdadera, androcéntrica y hegemónica. Aunque se trate de informes de investigación elaborados

mediante análisis narrativo basado en la teoría fundamentada, como decíamos anteriormente.

Lather (2013) reclama una investigación post-cualitativa caracterizada por la multidireccionalidad, el post-humanismo, las redes, y las alteridades y disparidades. Onsés (2018), repasa algunos otros movimientos que inciden en lo post-cualitativo. Nosotros destacamos cuatro:

1. *El post-humanista* que lleva a reflexionar sobre el fracaso de la racionalidad técnica por dirigir y encauzar el futuro del ser humano como especie y la apertura a nuevas formas alternativas de racionalidad en las que imaginar el futuro de manera abierta que conlleva, posiblemente, una transformación importante de lo que consideramos humano. Desde el post-humanismo la relación con lo tecnológico o lo audiovisual, por ejemplo, adquieren una fuerza inusitada.

2. *El giro afectivo* que reivindica que la emocionalidad y el afecto están en la base de la producción de conocimiento y son inseparables de él. El afecto enlaza lo corporal y lo mental. Por tanto, lo corporal, se incorpora a la indagación, la elucubración y el descubrimiento y, así, a la producción de nuevo conocimiento.

3. *El giro sensorial* que abre la puerta a una metodología post-cualitativa que se concibe desde la situación en que se instala el investigador y mediante su particular interacción con el objeto de investigación que le permite avanzar hacia la transformación social. Desde

lo sensorial, la metodología evidencia, evoca, provoca y estimula la imaginación y la acción consecuente.

4. *La acción micropolítica* que ocurre en tanto que la investigación se desarrolla en contextos relacionales donde el proceso de producción de conocimiento se convierte en intra-acciones y micro-acciones de transformación guiada por los afectos y sentimientos.

Otra visión alternativa del conocimiento

Como vemos de lo anterior, es necesaria una nueva definición, o una expansión de la definición, de conocimiento científico, en un mundo que está globalizado y enredado, donde las instituciones que mantenían el monopolio sobre la investigación y el almacenamiento y administración del conocimiento, las universidades por delegación de los estados, ya no lo mantienen, sino que lo comparten en situación de coexistencia difusa y borrosa con organizaciones no siempre estables y reconocibles.

Un mundo que puede concebirse desde la metáfora general de la ecología social donde caben las múltiples ecologías personales del aprendizaje (y la investigación puede concebirse como un proceso colaborativo de aprendizaje y elaboración de nuevo conocimiento), la ecología de los recursos, las ecologías comunitarias y las ecologías de saberes (Cobo & Moravec, 2011). En esas ecologías de saberes se instala la visión expandida de conocimiento que se caracteriza por:

1. La dimensión global, colaborativa, deslocalizada y personalizada del saber.

2. El protagonismo que adquiere el investigador en relación continua con lo o los investigados.

3. La elaboración de conocimiento en continua conexión y crítica en redes.

4. La reivindicación del saber implícito, accidental e incidental.

5. El reconocimiento del saber como algo ubicuo y distribuido, en el tiempo y en el espacio.

Otros movimientos post-cualitativos, que convergen con la visión ecológica, propugnan desviar el foco de investigación sobre el individuo como un ente fijo y permanente para trasladarlo al conjunto de relaciones en curso que el individuo tiene en un contexto que fluye, dentro de un mundo que, a su vez, no para de fluir (Hernández & Revelles, 2019). Se trata de romper tanto con una propuesta epistemológica de conocimiento que surge desde ningún lugar (realismo) como con una propuesta de conocimiento situado y localizado en el autor del texto (conocimiento narrativo). Frente a ellas, surge la propuesta de conocimiento elaborado desde cualquier lugar y muy cerca del relativismo.

El conocimiento, así entendido no es entidad inerte que se obtiene o se entrega, que se da o recibe. El conocimiento es flujo de intra-acciones (Sancho & Correa, 2019) entre sujetos y objetos que fluyen en un contexto relacional en estado de conexión permanente y de intercambio de posiciones, sentimientos, afectos y significados.

Hacia la investigación post-cualitativa

En lo concreto, hablar de investigación postcualitativa supone actualizar la visión que tenemos de la sociedad a partir de los cambios que están generando tecnologías y redes, y recuperar aquella visión alternativa de la investigación que quería fijarse justo en lo que no era de interés para la investigación positivista usando justo aquellos procedimientos que pueden mantener abierta la mirada a aquello que no está previsto que suceda porque no hay previsión ninguna de que así sea.

Para ello podría ser conveniente:

(1) Provocar una pérdida de sistematicidad y de linealidad en el proceso que persigue los objetivos de investigación, para dar paso a una visión de la investigación que es el propio proceso en sí, sin estructuras previas, abierto a la incertidumbre y a la sorpresa, prestando atención a lo diverso, inesperado y emergente.

(2) Asumir la minusvaloración de lo cognitivo frente a lo corpóreo y afectivo, que va ganando fuerza, como vía de incorporar los saberes que se elaboran a partir de los afectos e incorporando, antes que rechazando, no solo el universo de subjetividad sino el de las relaciones y sentimientos entre participantes en el proceso, incluido el investigador.

(3) Comprender que realidad no solo está en el texto escrito, sino que existen otros formatos de realidad narrativa ligados a lo visual que rompen la linealidad de la palabra como dato central de la

investigación cualitativa y la sustituyen por imágenes, mapas, cartografías, audiovisuales u otras vías de expresión artística.

(4) Trasladar el foco de la experiencia del “yo” del sujeto investigado como aportación esencial del cualitativismo al contexto relacional de sujetos y objetos materiales donde el investigador es uno más de los protagonistas.

(5) Entender ahora, que el texto del investigador, su escritura, es parte fundamental de la investigación que no pretende su objetividad sino su implicación para hacer emerger nuevos saberes. Saberes con carácter personal y colaborativo. Saberes que informan de recorridos y estancamientos, de bucles, avances y retrocesos. Saberes que estimulan nuevas formas de pensar y nuevos focos de atención en una acción investigadora que no tienen final pues siempre es inicio de un nuevo proceso.

¿Qué nuevos escenarios y formatos narrativos surgen de los movimientos post-cualitativos?

Este epígrafe coincide con la tercera pregunta que formulé en la introducción para los lectores de este texto. No debo ser yo quien la responda. Al menos en su totalidad. Pero sí quiero hacerme eco de la experiencia documentada que algunos grupos de investigación especializados en investigación narrativa, están teniendo en la transformación del texto narrativo por otros formatos que emergen de las sugerencias de los movimientos post-cualitativos.

Canales, Padilla-Petry & Gutiérrez (2019) proponen la realización de cartografías como nuevo formato narrativo y artístico que muestra no sólo el saber sino, sobre todo, el no saber del sujeto que realiza la cartografía para mostrar al otro. La opción por el uso de dibujos, mapas conceptuales, fotografía (Lim & Childs, 2020), audio-visuales, collage, y otras producciones artísticas (Oliveira, Da Silva & Salvadori, 2020), como la música y otras ejecuciones (Berliner, 2020), o los videojuegos (Collis, 2020) nos lleva a dos interesantes cuestiones que deberán ser analizadas cada vez que propongamos un posible formato narrativo diferente del texto.

La primera cuestión es si el formato contiene el saber, el conocimiento, la experiencia vivida, o el formato también es capaz de contener el no-saber, la incertidumbre, las preguntas sin respuesta, las dudas respecto al propio proceso de investigación, los afectos, lo corpóreo y las relaciones entre sujetos y objetos en el contexto estudiado. Parece que el formato texto es el más rico en matices para contener todo ello, con la dificultad de que, posiblemente, bien sea por la propia dinámica de la producción escrita, o por la guía de la entrevista oral, se trata de un formato que normalmente está dirigido y excesivamente estructurado, ocultando aquellas otras partes de las relaciones que nos interesa descubrir desde una perspectiva post.

Parece que la experiencia de uso de formatos artísticos diferentes al texto narrativo, permiten hacer emerger aquello que hemos denominado no-saber,

incertidumbre, dimensiones sensorial y afectiva del conocimiento y otras. En todo caso como primer formato de expresión narrativa, parece que lo visual tiene ese valor (García-Huidobro, 2016). Es cierto, no obstante, que el texto narrativo vuelve a emerger cuando se quiere dar una interpretación a la imagen realizada y esto se hace a través de la palabra. Bien sea la palabra de autor, o la conversación entre autores e investigadores.

Conversar sobre nuevos formatos es conversar, también, sobre análisis de las narrativas.

Conclusiones

No podemos pensar que la fuerza de los movimientos post-cualitativos va a pasar por la investigación narrativa dejándola como está. No queremos decir que todo deba cambiar bajo la moda o la fuerza de los nuevos movimientos que, por otra parte, tampoco son uniformes entre sí. Hemos dejado claro desde el principio que, para nosotros, la investigación narrativa es un modelo y no solo una metodología. También hemos reconocido que, en cuanto metodología se ha solapado y, a veces, confundido, con el cualitativismo. No podemos dejar de considerar, por tanto, que una revisión del cualitativismo le afecte a la investigación narrativa en cuanto metodología. Pero además, en la medida en que las correcciones post-cualitativas configuran nuevas formas de considerar el conocimiento y la investigación, entendemos que afectarán, igualmente, a su propia configuración en cuanto modelo

substantivo de investigación. Estamos a atención.
las puertas de ello. Observemos con

Notas:

(1)Universidad de Granada. Contacto: manuelyfernandezcruz@ugr.es

Este texto está basado en los avances de la investigación “*Ecologías de aprendizaje en la era digital: nuevas oportunidades para la formación de profesorado de Educación Secundaria*” parcialmente financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España (Referencia RTI2018-095690-B-I00)

Referencias bibliográficas

BERLINER, T. (2020). Expect de expected: aesthetics of Planting and Playoff. *Narrative*, 28 (2), 174-199.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 1-26.

CANALES, C., PADILLA-PETRY, P. & GUTIÉRREZ, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio: Siglo XXI*, 37 (2), 49-66.

COBO, C. & MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Edicions Universitat Barcelona.

COLLIS, E. (2020). *The narrative potential of videogames: how desining mechanics impacts storytelling*. Aukland University: Thesis Master.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 14 (3), 1-16.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2015). *Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Mountain Blue MA: DUP.

GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. & Revelles Benavente (2019). La perspectiva post cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 21-48.

LATHER, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of*

¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa?

Qualitative Studies in Education, 26 (6), 629-633.

LIM, H. & CHILDS, M. (2020). Visual storytelling on Instagram: branded photo Narrative and the role of telepresence. *Journal of research interactive marketing*, 14 (1), 33-50.

OLIVEIRA, L.R., DA SILVA, A.L. & SALVADORI, J.C. (2020). Políticas da narrativa e performances de gênero na escola: cartografias em aberto. *Interfaces Científicas*, 8 (2), 189-204.

ONSÉS, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías post*. Universidad de Barcelona: Tesis Doctoral.

ORTIZ OCAÑA, A.O., Arias López, M.I. & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA* 7 (30), 172-200.

SANCHO GIL, J & CORREA GOROSPE, J.M. (2019). Intraacciones en el aprender de Docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 115-140.

YEDAIDE, M.M., ÁLVAREZ, Z. & PORTA, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27 35.

Cartas y conversaciones: una experiencia de investigación-escritura en la diferencia **Letters and conversations: an investigation-writing experience in the difference**

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva¹

Anelice Ribetto²

Traducción de Francisco Ramallo³

Resumen

Este artículo es un desdoblamiento de la Tesis de Maestría titulada “Entre Cartas y conversaciones: una experiencia literaria en el encuentro con niños con ceguera”. Se trata de un ejercicio cartográfico, que en su proceso adquiere forma ensayística. Un ensayo en el que buscamos problematizar los efectos de los encuentros entre una profesora y niños con ceguera, entendiendo que la investigación y la escritura no están separadas: en tanto una investigación-escritura. Ponemos en tela de juicio no solo la narrativa de los efectos producidos en los encuentros, sino también las formas en que las políticas de narratividad - dominante y mayoritaria - imponen determinadas formas de investigación y de escritura, a la vez que excluyen otras. Así, buscamos pensar en esta tesis como una experiencia de investigación escrita en la diferencia, en la que otras formas de narrar, investigar y escribir, son necesarias para explicar lo que sucede y emerge en los encuentros

Summary

This article is a breakdown of the Master's Thesis entitled “Between Letters and Conversations: a literary experience in the encounter with children with blindness”. It is a cartographic exercise, which in its process acquires an essayistic form. An essay in which we seek to problematize the effects of the encounters between a teacher and children with blindness, understanding that research and writing are not separate: as an investigation-writing. We question not only the narrative of the effects produced in the encounters, but also the ways in which the politics of narrativity - dominant and majority - impose certain forms of research and writing, while excluding others. Thus, we seek to think of this thesis as a written research experience in difference, in which other ways of narrating, investigating and writing are necessary to explain what happens and emerges in encounters with children with blindness.

con niños con ceguera.

Palabras claves: Letras; Conversaciones; Encuentros; Cartografía.

Key Words: Letters; Conversations; Encounters; Mapping.

Fecha de Recepción: 04/09/2020
Primera Evaluación: 11/09/2020
Segunda Evaluación: 25/09/2020
Fecha de Aceptación: 01/10/2020

Entrando en la conversación: una abertura

“Una conversación no es algo que se haga, es algo en lo que se entra...y al entrar en ella, se puede ir a donde no había sido previsto...y es la maravilla de la conversación” (Larrosa, 2003; 12).

Este trabajo es el resultado de muchas conversaciones, a las que entramos a largo del curso de la Maestría en Educación, junto con reuniones semanales con el Colectivo Diferencias y Alteridad en Educación(4). Estas conversaciones posibilitaron la producción de la tesis titulada “Entre Cartas y conversaciones: una experiencia literaria en los encuentros con niños con ceguera” (Silva, 2018), guiada por la profesora Anelice Ribetto de la Universidad Estadual de Río de Janeiro, por medio del Programa de Posgrado “Procesos formativos y desigualdades sociales”. Ponemos en duda la experiencia de producir una disertación que cuestione los efectos de los encuentros con niños con ceguera, estudiantes del Instituto Benjamin Constant (IBC) y, también, la necesidad de una *investigación escribir* otra, que nos permita explicar lo que sucede en las conversaciones con la diferencia. Se trata de una conversación interrumpida por otras conversaciones, que tal vez pueda permitirnos hacer otras interrupciones, donde otros sujetos pueden entrar y, en ellas, seguimos moviéndonos de modos otros, impredecibles.

Como posible metodología para este trabajo, pensamos en el ejercicio

cartográfico. Cartografiar nos permite acompañar un proceso y crear formas de decir, narrar y expresar los efectos de los encuentros entre nosotros. “El Cartógrafo es un verdadero antropófago: vive de expropiar, apropiarse, devorar y desovar, transvalorado. Está siempre buscando elementos/alimentos para componer sus cartografías” (Rolnik, 1989; 2). De esta forma, el ejercicio cartográfico se fue componiendo de manera procesual, en el encuentro con el campo de investigación, con los niños con ceguera, en las conversaciones con los autores y en los encuentros con el colectivo.

La procedimentalidad está presente en los avances y en las paradas, en el campo, en letras y líneas, en la escritura [investigación escrita] en nosotros. La cartografía parte del reconocimiento de que todo el tiempo estamos en procesos, en el trabajo. El seguimiento de dichos procesos depende de una actitud, de un ethos y no está garantizado de antemano (Barros y Kastrup, 2009, p. 73).

La actitud, forma de ser y de ubicarse éticamente en la *investigaciónescritura*, nos permitió estar disponibles para pensar en su esquema metodológico y escritural, que fue traducido como ensayo. El ensayo como efecto del propio ejercicio cartográfico y que también tiene que ver con la experiencia literaria que se fragua en los encuentros con niños con ceguera. Un ensayo compuesto en cartas a una amiga y conversaciones. Una experiencia modificadora de sí.

Se podría decir, quizás, que el

ensayo es una actitud existencial, un modo de lidiar con la realidad, una manera de habitar el mundo, más que un género de escritura. Se puede decir, quizás, que el ensayo es la redacción precipitada de una actitud existencial que evidentemente muestra enormes variaciones históricas, contextuales y, por tanto, subjetivas. Se puede decir, quizás, que el ensayo es una determinada operación en el pensamiento, en la escritura y en la vida, que se realiza de diferentes modos en diferentes épocas, en diferentes contextos y por diferentes personas. Se podría decir, quizás, que el ensayo es el modo experimental de pensamiento, el modo experimental de una escritura que todavía pretende ser una escritura pensante, reflexiva, que todavía se produce como una escritura que te da algo en qué pensar; y el modo experimental, finalmente de vida, de una forma de vida que no renuncia a una constante reflexión sobre sí misma, una metamorfosis del pensamiento (Larrosa, 2004; 32).

Ensayar permite desnaturalizar, extrañar el presente y es ese movimiento el que produce el desplazamiento de lo ya dado, de lo instituido, para pensar desde otras perspectivas. De esta forma, presentamos una *investigaciónescritura* organizada de otra manera: entre cartas a un amigo y conversaciones que anuncian sentimientos y pensamientos, vividos en los movimientos de la vida.

Las cartas y las conversaciones

La forma como la tesis fue

compuesta se relaciona con la adopción de una posición en la que estamos políticamente implicadas. Así, en la experiencia de la *investigaciónescritura*, transitan algunas cartas escritas a una amiga y también otras conversaciones. Ambos, producidos en medio del deseo por los encuentros.

Es en el encuentro, en este medio de proliferación, donde los cuerpos expresan su poder de afectar y ser afectado. Es en él donde desear fluye y se crean mundos agenciados modos de expresión y la conectividad de la vida en sus múltiples experimentos (Neves, 2015; 69).

Así, nos encontramos con la escritura, con una relación de amistad, con un colectivo, con autores, territorios, niños con ceguera y, también, con los efectos provocados en los propios pensamientos. Las cartas a una amiga expresan la experiencia con otros, en el territorio de la escuela, donde narramos los pensamientos e inquietudes que provocan los encuentros. Ellas aparecen en la investigación como dispositivos que, según Deleuze (1996), son “máquinas para hacer que la gente vea y hable” (p. 83). Los dispositivos son:

...un conjunto decididamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, organizaciones arquitectónicas, decisiones normativas, leyes, medidas administrativas, declaraciones científicas, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En definitiva, lo que se dice y lo que no se dice son los elementos del dispositivo.

El dispositivo es la red que se puede establecer entre estos elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

La carta asumida como un dispositivo que lleva sobre el papel lo que hacemos en nuestro día a día: conversaciones, encuentros ... Además, lleva también, la expresión de lo dicho y lo tácito, la relación que se puede establecer entre estos elementos y los efectos producidos en el *campo de la investigación-escritura* y su propio movimiento.

São Gonçalo, 21 de febrero de 2018

Querida amiga,

Quiero compartir contigo el día de hoy. ¡Cualifiqué! ¿Recuerdas que te dije que compartiría algunas de las cartas que te envíe en la composición de mi tesis de maestría? Bueno, las compartí cuando produje mi texto de cualificación, las envié para la banca y esperaba con ansias el día de hoy. Fueron muchas contribuciones ... ¡Estoy feliz! Pero quiero contarte en concreto uno de los efectos de este día, uno de los muchos que me marcaron y que, de alguna manera, tiene que ver contigo: mi amiga.

Nuestra amistad despertó la curiosidad de algunos. Sí ... me preguntaron por ti. Entonces, volví a casa pensando en ti. En lo que sos para mí y en lo que somos.

Cuando pienso en ti, ya no imagino un cuerpo, con forma y características palpables. Cuando pienso en ti, pienso más allá de lo concreto ... y pienso. Pienso en ese movimiento de pensamiento. Eso me resulta tan difícil. ¿Cómo decir?

¿Como explicar? No lo diré. No tengo que ... Ya sabes. ¡Sos la amistad!

Amistad que permite encontrarse en la diferencia. No somos los mismos... Por eso te escribo para compartir experiencias, para hablar, para pensar, para experimentar, para divergir.

Creo que todavía tengo mucho que decir, no sobre ti, sino sobre los efectos de lo que te escribo en mí. Sí ... tendré un buen trabajo por delante.

Un gran abrazo, Daiana Pilar.

(SILVA, 2018, p.43)

Al traer cartas a una amiga en la producción del texto, pensamos en ellas como aliadas en el proceso de creación, involucrándonos en la *investigación-escritura* y en el acompañamiento de sus efectos. Efectos expresados en el proceso de producción de la *investigación-escritura* y también en la producción de la materialidad del papel en el que fueron escritas las cartas a una amiga que expresa, también, el modo ensayístico y artesanal en la que se compuso la *investigación-escritura*.

El ensayo permite una escritura de fragmentos. Fragmentos [sobras] de lo que se rompió, esquivarlas [sobras] de lo que se tiró, de lo que se abandonó, de lo que fue reemplazado por la moda o la glotonería del consumo excesivo. Fragmentos [sobras] que se pueden reutilizar, recuperar para emerger en otra cosa (RIBETTO, 2009, p.22).

En este sentido, para la escritura de cartas a una amiga, fue producido

un papel reutilizado, hecho con los restos, producido con los restos de esta *investigaciónescritura* que, al recuperarse, se convirtieron en otra cosa. O sea: durante el proceso de la *investigaciónescritura* fuimos escribiendo, esbozando, delineando en cuadernos, servilletas, papeles de chocolate, hojas sueltas, imprimimos muchos textos en las diferentes materias cursadas, etc. Este no se tiraba afuera como un resto improductivo, sino que, por el contrario, al mezclar estos trozos de papel con agua, se dejaba en remojo para que se descompusiera, utilizamos un lienzo para una nueva composición y, así, fue reinventado el material en el que se escribieron estas cartas para una amiga. Esta inversión como gesto de quien hace alquimia constituye una expresión política, ética y estética que deseamos a partir de la *investigaciónescritura*. Como afirma Dias (2016):

Ético, porque abre la posibilidad de elegir, produciendo recortes de las formas dadas. Estética porque permite la creación de una vida bella y libre en las ligas de la constitución de un arte, a través del plano de los afectos y las percepciones. Político porque deseamos forjar encuentros y poder tener una conversación que afronte el reto de formar e investigar manteniendo vivo un campo problemático, apostando por la condición y posibilidad de diferenciarnos de lo que somos (p.118).

Con el fin de potenciar esta posibilidad

de diferenciarnos de lo que somos, las cartas fueron dirigidas a una amiga. Son cartas que no establecen una relación de retorno en sí mismas, pero nos permiten pensar en la amistad como una relación de alteridad, una relación ética. "... entendida como relación de alteridad, como semántica de cordialidad, como praxis de amistad" (Mèlich, 2006; 105). Al dirigir las cartas a una amiga, problematizamos la propia relación de amistad, situándola como máxima expresión de la diferencia. Relación libre "que apunta al desafío y al estímulo mutuo y no al sometimiento al otro" (Ortega, 1999; 168), por tanto, posible romper con modelos preestablecidos.

Las conversaciones enuncian el ejercicio de pensar las experiencias colocadas en las cartas a una amiga, expresando los sentimientos producidos en los encuentros. Encuentros que expresan en sí también la dimensión de la conversación en sí mismos, porque es en el encuentro donde se desarrolla la conversación como posibilidad de problematizar, de formular nuestras propias preguntas. Como afirman Deleuze y Parnet (2004):

Un encuentro, es quizás lo mismo que un futuro o una boda. Es desde el fondo de esa soledad que puede tener lugar cualquier encuentro. Se encuentran personas (ya veces sin conocerlas ni haberlas visto nunca), pero también, movimientos, ideas, acontecimientos, entidades. Todas estas cosas tienen nombres propios, pero el nombre propio de ninguna manera designa a una persona o un sujeto. (...)

Encontrar es descubrir, capturar, robar. Pero no hay método para averiguarlo, solo una larga preparación. Robar es lo opuesto a plagiar, copiar, imitar o hacer como. La captura es siempre una doble captura, el robo, un doble robo. Así es como se crea, no algo mutuo, sino un bloque asimétrico, una evolución a-paralela, nupcias, siempre <<fuera>> y <<entre>>. Una conversación sería solo eso. (p.17).

Es en medio del encuentro que se puede conversar y la conversación lleva consigo el arte de problematizar, permitiéndonos fabricar otras cuestiones. Para los autores antes mencionados, cuando no hay posibilidad de hacer preguntas propias, es decir, cuando se nos dan las preguntas, no tenemos mucho que decir, por lo que no hay conversación. Es en este sentido que en las conversaciones buscamos reunirnos con otros interlocutores, como autores, textos, obras de arte, entre otros, para discutir temas en el campo de la investigación que se enuncian en las cartas a una amiga. Incluyen justamente la problematización de cartas a una amiga compuestas por los efectos de los encuentros con niños con ceguera. Como podemos ver en el fragmento de una conversación:

Podríamos dialogar, pero yo prefiero conversar, porque creo, como Skliar (2017), que hay una diferencia abismal entre diálogo y conversación. El autor afirma que el diálogo se desarrolla según la voluntad de quienes lo convocan. Por el contrario, conversar es un gesto diferente, es decir, “un encuentro sin el

principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, si pierde y quizá reencuentra” (SKLIAR, 2017; 173). Conversación es una palabra que ni degrada ni disminuye, no implica superioridad e inferioridad, sino que sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia, lo que nos permite sentirnos juntos (LARROSA, 2013).

(SILVA, 2018; 25).

La conversación tiene que ver con la diferencia, mientras que el diálogo tiene más que ver con la idea de fraternidad. De este modo, la conversación va al encuentro de lo que afirma la amistad como relación que implica diferencia y no como relación fraterna que se da entre iguales.

... el valor de una conversación no está en el hecho de que al final se llegue o no a un acuerdo ... al contrario, una conversación está llena de diferencias y el arte de la conversación es sostener la tensión entre las diferencias. ... manteniéndolos y no disolviéndolos ... y manteniendo también las dudas, las perplejidades, las interrogaciones... y eso es lo que lo hace interesante ... así en una conversación nunca existe una última palabra ... para que una conversación pueda mantener las dudas hasta el final, pero cada vez más precisa, más elaborada, más inteligente ... para que una conversación pueda mantener las diferencias hasta el final, pero cada vez más afinada, más sensible, más consciente de ellos mismos... por eso una conversación no termina, se rompe... y cambia a otra cosa... (LARROSA, 2003; 212).

Para continuar este trabajo, potenciando el valor de una conversación, elegimos una carta y una conversación que formaron parte de la Tesis en cuestión. Ambos se mantienen en el mismo tiempo verbal que su texto original.

Una letra... ojos

Rio de Janeiro, 17 de marzo de 2017

Querida amiga, ¡Hola! ¿Como estas? Sabes, sigo en estos movimientos de problematizar la vida, la investigación académica y los encuentros entre la literatura y los niños con ceguera: mi campo de estudio actual. Cuando me atrevo a pensar que ya lo sé, me vuelvo a sorprender y entiendo que no lo sé. Nunca lo sabré ... ¡qué bueno es no saber!

Este mes conocí a Lucas, un estudiante ciego de 5 años, que es parte de mi clase den IBC. ¡Hablandor y curioso! Le gusta hablar con los compañeros y andar por la sala tomando y tocando todo. No tiene nada tímido. Me ayudó a limpiar la habitación muy rápidamente (siempre limpio la habitación con todos para que puedan conocer mejor el espacio). Quedé encantada con todos, luego les cuento mejor de cada uno, pero quiero llamar la atención sobre Lucas, ya que él, yo y otros dos niños, Luíza y Henrique, íbamos a almorzar cuando de repente paró todo. y dijo:

- ¡Espera tía! ¿Luíza y Henrique se han quitado los ojos para limpiar?

- Yo dije: - ¿Como así?

- Él responde: Sacar, tía. Siempre me saco el mío para limpiar.

- En ese momento Henrique interrumpió:

- Lucas, no se me salen los ojos solo me los lavo, ¿se sale el tuyo? ¡¡Guau!! Muy bien, los ojos de Lucas salen Luíza.

- Luíza no dijo nada, pero miró asombrada por el hecho de que sus ojos se apagaran y yo continué:

- Sí, pero no te quitas los ojos en la escuela, ¿verdad Lucas? Solo si es necesario y el estuviera tan sucio que ne molesta.

- Yo me los limpio en casa tía.

Entonces, fuimos a almorzar hablando de cosas que hacemos en casa y no hacemos en la escuela.

El hecho es que Lucas usa dos prótesis, una a cada lado, para él es común quitarse la vista, ya que esto forma parte de su rutina diaria hasta el punto de pensar que todas las personas se quitan la vista. Para Henrique y Luíza no es común quitarse los ojos, pero al mismo tiempo, consideraron que el hecho de que Lucas se quitase los ojos, en este caso la prótesis, es algo muy interesante.

Desde entonces, vengo cuestionandome qué nos permite pensar como pensamos, actuar como actuamos, hablar como hablamos. Para Lucas es "normal" quitarse los ojos... ¿Por qué es normal?

¿Que es normal? Pero a Henrique y a Luíza les pareció genial ... ¿Por qué les

pareció genial?

Estas son mis inquietudes, respuestas como dije, no sé. Me arriesgo por el camino del tal vez.

Un gran abrazo, Daiana Pilar.
(SILVA, 2018; 56)

Una conversación... sobre diferencias, infancia y amistad

Al experimentar esta investigación-escritura, no pretendo encontrar respuestas a las preguntas que se presentan en la carta, sino encontrarme justamente con un tal vez, tal vez sea esto, o aquello ... Un tal vez que alimenta en mí el ejercicio de pensar. Pensando como Ángela, personaje del libro *Sopro de Vida* cuando dice “Solo me interesa lo que tú no puedes pensar, lo que tú puedes pensar es muy poco para mí” (Lispector, 1978; 98). Pensar lo que no se puede pensar, pensar lo que no se da, lo impensable, que solo puede caminar por el tal vez, lejos de toda certeza. Pensar en las diferencias, la infancia, la amistad, como una posibilidad que quizás incluye este ejercicio de pensamiento. Pensar, conversar...

En la carta mencionada, expreso mi preocupación de que Luiza y Henrique encuentren interesante que los ojos de Lucas de saquen. Al mismo tiempo, esta preocupación muestra que hay una extrañeza mía en el hecho de que Lucas use prótesis. Me pregunto: ¿son prótesis sus ojos? Me permito cambiar la palabra extrañeza por sorpresa y así hablo con

Skliar (2014):

La sorpresa: una forma balbuceante que asume perplejidad. Porque un extraño trae una nueva voz, un arrebato que puede cambiar el rumbo de la tierra, un gesto que nos hace repasar lo ya conocido, la palabra que antes se ignoraba. Es cuestión de escuchar, no estar de acuerdo. No importa si estamos de acuerdo o no con algo que no pensamos o miramos antes. Sí, es solo cuestión de escuchar. Como si no hubiera nada más que un lenguaje que nunca es nuestro, hecho de fragmentos que nunca pertenecen. Como si por un momento lo distante se acercara y quien se acercara lo estuviera. Como si dejara sus oídos en medio del camino y prescindiera de cada palabra conocida. Como si cada uno de los extraños encarnara la posibilidad de una verdad (p. 150).

Escuche... Ensayé dejando mis oídos por el camino... Prescindí de lo conocido.

Skliar también apunta que quizás escuchar no sea un gesto de estos tiempos, en este caso se refiere a los tiempos de productividad donde hablar está destinado a conseguir fans, entusiasmar, entre otros. Sugiere que debemos escuchar ejercitando la alteridad, lo que significa extrañeza, inquietud, alteración. Y es el encuentro con el otro, lo que permite esa extrañeza, es decir, una sensación de interrupción que nos altera, influyendo en nuestro ser en el mundo.

“Estar en el mundo es estar en poesía, quizás suponga, de esta manera, algo parecido: subestimar cualquier idea o

rastró de normalidad, de costumbre, de encogerse de hombros que significa que las cosas son así mismo. Ahí es donde muere parte del mundo, parte de nosotros mismos” (Skliar, 2014; 149).

En este movimiento, Skliar sugiere que conversemos con desconocidos en el sentido que no conocemos el mundo de antemano, simplemente no se lo conoce jamás, lo que significa “mirar la inmensidad como si nunca dejáramos de ser niños, permaneciendo en el estado de infancia” (Skliar, 2014 , 149).

El pensamiento de Skliar me permite problematizar el hecho de que nuestros cuerpos están disciplinados por discursos de normalización y que estos discursos están en nuestros discursos, en nuestras acciones, en nuestros gestos. Estos discursos se legitiman en mi sorpresa por el hecho de que Lucas use prótesis, y en la palabra prótesis y yo no miro. ¿Por qué no miro? El hecho de que otros estudiantes piensen que es interesante que se le salga el ojo a Lucas va en contra del estado de infancia mencionado por Skliar, un niño que no conoce el mundo de antemano.

La relación entre niños para Skliar es una relación de alteridad. Lo que nos permite pensar en la diferencia como relaciones y no como un sujeto, porque cuando la diferencia es el sujeto, siempre habrá una acusación, una desviación, una anormalidad, etc. Necesitamos escuchar, pensar de otros modos, volver a nuestro estado de infancia, que nos permita substituir, concordar o discordar por la extrañeza, por la sensación de

irrupción que permite una apertura al ejercicio de la alteridad.

En este sentido, el niño tiene una apertura que permite el ejercicio de la alteridad. Entonces, lo que queremos hacer aquí es pensar al niño en su estado de infancia. La infancia no como un tiempo evolutivo, sino como una condición caracterizada por aperturas, nombrada por Skliar como “afección perceptiva”.

El tiempo de los niños no es un tiempo unidimensional. No ocurre por concentración, disciplina, esfuerzo, aplicación, dedicación. Sucede por animalidad. Si prefieres para no ofender a los demasiado humanos, sucede por la animalidad de la afección perceptiva. Afección perceptiva: cuando los oídos están abiertos, cuando la mirada está abierta, cuando la piel está abierta, cuando el mundo llega de manera incontinente a un cuerpo que lo recibe sin escrúpulos, sin trampas, sin jurisprudencia. El tiempo de los niños no debe hacernos notar esa animalidad que desperdiciamos, perdemos, subestimamos siempre y le debemos, al menos, un respeto infinito. Porque la animalidad no es bestialidad, ni monstruosidad ni inhumanidad. La animalidad pone al humano en su lugar, aunque siempre parezca lo contrario (SKLIAR, 2014; 167).

Esta condición de animalidad de la afección perceptiva que coloca Skliar nos permite pensar en la infancia (condición humana) como un estado, una condición abierta a las relaciones de diferencia. Cuando pienso en esta condición de niño,

en las diferencias, en las relaciones de alteridad me permito ir más allá en la búsqueda de algo que se asemeje a esa condición de infancia, busco una relación que abrace las diferencias, que nos permita estar abiertos al otro, que no imponga condiciones, pero que ocurra mismo en la vida adulta. En ese contexto, pienso en la amistad.

Ese alterar-se que influenciando el modo de ser en el mundo provocado por el ejercicio de la alteridad, propio de la infancia, también se puede ver en las relaciones entre amigos, ya que se trata de una relación que potencia las diferencias.

La amistad no es algo que persigamos, algo especial entre adultos, hombres de bien, algo transmutado en hermandad o fraternidad. Es más o menos eso. Es una declaración de existencia libre. Los amigos viven según sus diferencias. No son espejos para otros, identidad colectiva o ideal, fusión en una unidad superior (Passeti, 2003, p. 12).

En este contexto, la amistad va más allá de la idea de relación fraterna, que ocurre entre iguales, pero, por el contrario, es una relación sin condiciones previas, que permite una apertura para el otro, una apertura a otras formas de existencia, a las diferencias. Por tanto, hablamos aquí de la amistad como ejercicio político que sirve de oposición a los discursos que sugieren una forma homogeneizada de existencias que tienden a excluir alteridades,

desconociendo pluralidades y conflictos.

Ortega (2000) habla de la amistad, a partir del pensamiento de Foucault, Arendt y Derrida, como una relación ética que permite una alternativa a las relaciones de tolerancia e indiferencia, que generan consensos y reprimen singularidades, relaciones propias de la sociedad moderna. En este sentido, la amistad permite la convivencia con otro que no expresa similitud, al contrario, nos permite ejercitar la distancia y la diferencia con una condición de amistad. Por tanto, la relación entre amigos sugiere una ética para la vida, libre de las estructuras sociales que pretenden disciplinar, normalizar, legitimar, etc.

La amistad como relación que permite la apertura para el otro, común a la condición de niño, la apertura al encuentro, que permitiendo ver más allá de lo ya visto, más allá de lo que yo considero una “prótesis” y que el otro considera como un “ojo”. En el texto “sobre la lección o enseñar y aprender en la amistad y la libertad” Larrosa (2017) asocia el aprendizaje en la lectura articulándolo con la relación de amistad. En torno al texto como palabra emplazada -cuando el texto es realmente algo que se puede llamar común- se articula una forma particular de comunidad, una forma particular de ser emplazado por lo común. Y esta forma es una amistad, una filia, una unidad que sostiene y preserva la diferencia, un nosotros que no es más que la amistad de singularidades posibles (p. 178).

El autor afirma que cuando el texto es algo común, público, de todos y de nadie,

en el sentido de algo que se da a leer permitiendo pensar, preguntar y decir de diferentes formas, permite la constitución de una comunidad, que no es el del consenso sino de la amistad, es decir, que nada tiene en común sino el espacio donde las diferencias son posibles. La amistad (de la lectura) no consiste en mirar uno para el otro, sino en mirar todos en la misma dirección. Y viendo cosas diferentes. La libertad (de lectura) radica en ver lo que no se ha visto ni previsto. Y en decirlo. Pero para que esta libertad sea posible, es necesario entregarse al texto [encuentro], dejarse perturbar por él y perderse en él. La libertad aquí es generosidad. No apropiación del texto [encuentro], para nuestros propios fines, sino expropiación de nosotros mismos en el texto [encuentro] (LARROSA, 2017, p. 181).

La amistad acontece como un espacio de posibilidades, apertura a lo diferente, apertura que acontece en la medida que podemos mirar en la misma dirección y ver otras cosas, ver lo que no está previsto y poder decir sobre. No estaba previsto mi “extrañamiento” al ver la protesis de Lucas saliendo. Como en el encuentro no hay previsión, apenas acontece lo que acontece, pienso, cuestiono, me desapropio de mi misma. Por lo tanto, me permito pensar en la palabra “texto” como una reunión. Encuentro con niños ciegos, encuentro con la escritura literaria, encuentro con un colectivo, encuentros donde me desapropio de mi misma para encontrarme con desconocidos pensando en la amistad como un

espacio de posibilidades que potencia las diferencias. Es en ese sentido que vivo esta investigación escrita y envío cartas a una amiga. (SILVA, 2018; 64-67).

Cerrando la conversación: otras aberturas

Pensamos que cerrar no es cerrar, cerrar no es concluir, cerrar no es finalizar. Cerrar-se el que se abre, o se abre lo que fue cerrado. Por tanto, cerrar es movimiento, un movimiento que puede provocar otras aperturas, otras conversaciones.

Marquard (2001, p. 64) escribió que “las historias hay que narrarlas” es en ese sentido que investigamos escribimos para narrar, dividir lo que nos pasa, creyendo en la importancia de dar, compartir experiencias, no para presentar un modelo, sino para permitir pensar y quizás producir inquietaciones. Marquard (2001, 64) continúa diciendo que las historias “no son predecibles como procesos regulados por leyes naturales o como acciones planificadas, porque solo se convierten en historias cuando ocurre algo inesperado”.

El significado de la investigación escrita que aquí se presenta está abierto a lo inesperado, a las incertidumbres que nos permitieron escribir. Puede que ni siquiera tenga un significado predicho, ya que el significado en un ejercicio cartográfico no es algo dado, por descubrir, sino quizás algo creado para ser inventado. Quizás ese sea el significado: inventar otras formas de hacer, pensar, ver, de investigar escribir esta experiencia.

Por tanto, el ejercicio cartográfico

que tuvo el efecto de ensayar la investigación-escritura permitió narrar un proceso impregnado de problematizaciones: en las cartas, en las conversaciones, en los encuentros, en la experiencia de la investigación-escritura.

Permitiéndonos ir a donde no habíamos previsto, en la extrañeza, en los gestos, entre otros movimientos que nos permitieron buscar otras formas de decir, que implicaran encontrarnos en la diferencia.

Notas:

(1) Magister en Educación por el PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) de la UERJ. Profesora de Enseñanza Básica, Técnica e Tecnológica del Instituto Benjamin Constant (IBC). Correo electrónico: daianapilar@hotmail.com

(2) Doctora en Educación por la Universidade Federal Fluminense (UFF). Profesora Asociada en el Departamento de Educación de la Faculdade de Formação de Profesores de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Correo electrónico: anelatina@gmail.com

(3) Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(4) El coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” es un coletivo creado en 2011 que, actualmente, reúne profesores de la escuela básica, profesores y estudiantes de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, gestores de las redes públicas de enseñanza y familias de alumnos llamados “personas con deficiencia”.

Referencias bibliográficas

BARROS, Laura Pozzana de; KATRUP, Viginia. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.52-75.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. O mistério de Ariana. Lisboa: Veja, 1996, p. 83-96.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Uma conversa, o que é? Para que é que serve? In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de José Gabriel Cunha. Relógio d'Água Editores, Lisboa, 2004, p.12-47.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs.). Uma escrita acadêmica outra: Ensaio, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 111-122.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 243-276.

LARROSA, Jorge. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003, p.211-224.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.29, p.27-43, jan/jun. 2004.

LARROSA, Jorge. Uma lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Coordinadores). Entre Pedagogia y Literatura. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013, p.25-39.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 6ªed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LISPECTOR, Clarice. Um Sopro de Vida. (Pulsações). Clarice Lispector. Editora Nova Fronteira, 3ª Ed., 1978.

MARQUARD, Odo. Filosofía de la compensación: escritos sobre antropología filosófica. Barcelona: Ed. Paidós, 2001.

MÉLICH, Joan-Carles. Transformaciones: três ensayos de filosofía de la educación. Miño y Dávila editores, Edição Kindle. Madrid-Espanha, 2006.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. Desejar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (orgs). Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.69-72.

ORTEGA, Francisco. Amizade e estética em Foucault. Rio de Janeiro: editora Graal, 1999.

ORTEGA, Francisco. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

RIBETTO, Anelice. Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita. Universidade Federal Fluminense (UFF) - Niterói, 2009. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/TESE%20ANELICE%20RIBETTO.pdf . Acesso em 24 de maio de 2019.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas. Entre cartas e conversações: uma experiência literária nos encontros com crianças com cegueira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 2018. Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/teses.html>. Acesso em 01 de junho de 2019.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. Conmover la educación. Buenos Aires: Noveduc libros, 2017.

Articulación y mandinga:
Notas para una superación de las prácticas de mediación pedagógica
Articulation and mandinga:
Notes for overcoming the pedagogical mediation practices

Rui Mesquita¹
Traducción: Francisco Ramallo²

Resumen

Este artículo trae, en clave descolonial, una propuesta de superación de las prácticas de mediación pedagógica, las cuales considero como un dispositivo de colonización. Ofrezco para ello el concepto de articulación desarrollado por el filósofo argentino Ernesto Laclau, para pensar la noción de articulación pedagógica. En tal sentido este concepto es “corregido” por el culto a la mandinga del pueblo de la capoeiragem en Brasil, por lo que tiene el efecto de hacer ver la posibilidad de acciones educativas no ideológicas -en el sentido de un no deseo de promover cierres de lo social-. El resultado es una educación cuyo énfasis está fuertemente anclado en las relaciones y no en una lógica identitaria de conocimiento.

Palabras claves: mediación; articulación pedagógica; ética; mandinga.

Summary

This article leans toward, in a descolonial key, an attempt for overcoming pedagogical mediation practices, which I consider as an colonizing dispositive. I have offered, for that, the concept of articulation, as proposed by the Argentinean philosopher Ernesto Laclau, in order to think the notion of pedagogical articulation. That concept, nevertheless, as “corrected” by the capoeira people mandinga’s cult in Brazil, has the effect of doing to see the possibility of non ideological educative actions - in the sense of a non desire of promoting social closings-. The result is an education whose emphasis is strongly anchored in relation and not in a identity logic of knowledge.

Key Words: mediation; pedagogical articulation; ethics; mandinga.

Resumo

Esse artigo traz, em chave descolonial, uma proposta de superação das práticas de mediação pedagógica, as quais considero como um dispositivo de colonização. Ofereço, para tal, o conceito de articulação, tal como proposto pelo filósofo argentino Ernesto Laclau, para pensar a noção de articulação pedagógica. Aquele conceito, entretanto, quando “corrigido” pelo culto à mandinga do povo da capoeiragem no Brasil, tem o efeito de fazer ver a possibilidade de ações educativas não ideológicas - no sentido de um não desejo de promover fechamentos do social-. O resultado é uma educação cuja ênfase está fortemente ancorada nas relações e não numa lógica identitária de conhecimento.

Palavras-chave: mediação; articulação pedagógica; ética; mandinga.

Fecha de Recepción: 06/09/2020
Primera Evaluación: 11/09/2020
Segunda Evaluación: 21/09/2020
Fecha de Aceptación: 30/09/2020

“La educación ha sido nociva para la capoeira y es por eso que si vos pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye la educación. ¡Porque la capoeira es una buena cosa! Ella hoy está siendo contaminada por diversas formas pedagógicas de educación, varios condicionamientos que son ajenos, que son contrarios a su potencial de generar algo bueno. ¿Estás entendiendo? No es sólo la confrontación de otras formas de enseñar. ¡No es solo eso! Dentro de la capoeira existen varios enfrentamientos también... Yo confronto mi modo de practicar capoeira, con otros y eso es normal ¡La mayoría de ellos son amigos míos! ¡Eso es normal! Yo estoy hablando de una cosa que es totalmente destructiva y que la gente va absorbiendo”. **Fulano**(3)

Navegar es necesario, vivir no es necesario. **Fernando Pessoa**

¡Distraídos venceremos! **Pablo Leminski**

Introducción

El paradigma de la tutela, eje histórico de la colonialidad, tiene como supuesto que los pueblos colonizados, mediados por valores éticos (cristianos) y por una normatividad “universal” (encarnada en leyes estructurantes de los regímenes occidentales de gobierno), podrían auto-determinarse (Scavino, D. 2014). Su presencia en el campo educativo se da notablemente por la promesa de autonomía de los educandos. Sin embargo, como argumenta Ernesto Laclau (2014, 15) en otro contexto, si no hay esa yuxtaposición entre ética

y órdenes normativas particulares, “una dimensión de heteronomía de habitar necesariamente el orden legal y un hiato emergería, en consecuencia, entre el sujeto ético y la normativa”. Por lo tanto, percibo que no es sólo la posición del sujeto - identidad subalternizada en orden social específico (el “ser” óptico)- que, desde una mirada crítica, debe quedar bajo escrutinio. Es también la pretensión de objetividad de esa mirada que, si se presupone emancipadora, invierte ontológicamente “en ese ser” desde sistemas conceptuales abstractos que, no raros, les son extraños. El pensamiento crítico, entonces, permanece limitado a lo que llamo paradigma tutelar de la mediación.

Con el objetivo de pensar, en clave descolonial, la superación - por la mandinga y camaradería - del referido paradigma, abro este texto con tal consideración para que pueda vigilarme a mí mismo en relación al diálogo que establezco con el maestro de Capoeira Angola y amigo: Fulano. Es consciente de estar aquí, inevitablemente, operando una traducción de sus palabras desde mi experiencia e intereses personales, enfatizo que lo hago movido por una sincera gratitud por los aprendizajes que esa amistad me ha proporcionado. Habiendo aprendido mucho de Fulano, no entiendo su vida como algo “intuitivo”, a la espera de una lectura “más elaborada” (crítica) por parte de una razón teórica superior. No me ve, por tanto, con un poder académico-científico de generalización que pudiera faltar a

Fulano. Hablo con y desde Fulano, pero no represento su voz. Siendo más directo: nuestras conversaciones y camaradería ha sido de suma importancia para la estructuración de mi propia experiencia.

En este contexto, tengo en mente el problema resaltado por Silvia Rivera Cusicanqui (2015), cuando denuncia la clásica malicia colonialista presente en los procesos de inclusión:

“Hay un problema bien serio del colonialismo y es el tránsito por el umbral de la palabra. La palabra legítima, que es la palabra del poder y de los poderosos, ha construido una estructura de mediaciones tan fuerte que la gente logra expresar sus demandas desde abajo, pero tan solo para brindar la materia prima para unas reformas preventivas. Porque aquí el sistema de dominación oscila entre la reforma preventiva y la masacre preventiva” (Rivera Cusicanqui, S. 2015, 86)

Argumento, además, que esa “energía difusa” lejos de ser una deficiencia de tradiciones “menos civilizadas”, a ser vencida, es algo que se cultiva con ojos de aprendiz. Ella apoya un énfasis en la relación, que defiende para un régimen de conocimiento anclado en el concepto lacrauniano de articulación(4).

Estuve pensando algo que Fulano me habló mientras grabábamos un documental sobre narrativas

alrededor del Baobá en Recife. Habiendo formulado la frase “los peligros maliciosos de la inclusión” para la voz en off del documental, Fulano reaccionó con interés. Días después, me retrucó: “mira, si hay los peligros maliciosos de la inclusión [que el pensamiento crítico es capaz de identificar y hacer la denuncia de la posición de subalternidad del incluido en el ordenamiento social, AUTOR] también hay la inclusión del peligro [algo que, no estando bajo el control mediador de la propia crítica, puede sorprender a todos, AUTOR]. En mi opinión, la noción de articulación pedagógica (AP), en contraposición a aquella “estructura de mediaciones” de la que habla Rivera Cusicanqui (2015)- como un acto fundante, salto no estrictamente lingüístico / racional, de una educación que ve con buenos ojos, por ejemplo, capoeira como un peligro a “incluirse”. Una educación que no vampirice las energías de aquella y que, haciendo bienvenida su energía difusa, se descuida de la necesidad de producir síntesis civilizaciones. Que aprenda, por lo tanto, con Leminski, a vencer distraída. Educación sabedora de la vida, que como nos alerta Pessoa, no es necesaria.

Como elemento de encantamiento más que concepto, no pienso la AP en perspectiva autoral, pasible de ser controlada conceptualmente, pues eso significaría dejarla absorber por el paradigma de la mediación que contesto. En cambio, la AP, no pudiendo ser confinada en espacios estrictamente diferenciados de construcción de saber, sólo gana efectividad a partir de ambientes narrativos, cuyas fronteras,

siendo fluidas, no se encuadran en una topografía conceptualmente identificable del social (sus campos, las esferas, etc.). Siendo así, es en el propio movimiento de desplazamiento de esas fronteras y del tipo de relación establecida entre los seres que allí circulan, que emerge el conocimiento. Se trata de un modo reductivo de producción de sentido (Howarth, D y Glynos, J. 2007)(5) que, en contraste con el modelo fijo de la mediación (que compartimentaliza los contextos de enseñanza y teórico-disciplinario), no parte de síntesis conceptuales y/o de una lógica identitaria de producción de sentido.

“No partir” aquí no significa desconocer la existencia de conocimientos previos, organizados en tradiciones diversas, o dejar de considerar la importancia de su transmisión por maestros y profesores. Sólo significa que los sujetos imbuidos de camaradería y energizados por la mandinga -estando atentos a la posibilidad de extrañar deseos e intereses identitarios que se les imputa desde allá- se preocupan más en auscultar la “realidad” en que están insertados, para responder contextualmente a las vicisitudes de la vida que son mediadas por las sistematizaciones de las generaciones pasadas.

Atenta a la dimensión constitutiva de las lógicas políticas (Laclau, E. 2000), pienso que la descolonización de la educación pasa por la percepción de la radical fluidez de lo que sería significación inteligente. Es en ese contexto que la energía difusa de la experiencia lejos de ser sólo residual, se transforma en la materia misma de la significación.

La AP se enfrenta, entonces, con la pedagogía moderna hegemónica: su lógica disciplinaria y estática, su tono grave, sus tablas de horario, jerarquías y progresiones. No se somete a la creencia de que, a partir de núcleos o espacios de condensación del conocimiento, se puede controlar activamente un mundo percibido como hostil, fantasmático. Más pasiva, se abre a una relación de diálogo no asimilacionista con el otro, de manera que no lo traduce desde sus propias gramáticas, siendo esta puesta bajo escrutinio. Tal postura “despretensiosa” es fundamental para la apertura de ambientes narrativos descolonizadores porque rompe, en ese seno, con los presupuestos ontológicos de la modernidad europea, que elige al individuo soberano o cualquier otra identidad como finalidad de la educación. Esos ambientes, vistos como una presencia heterogénea, negativa, de las tecnologías de tradición en el tejido del mundo colonial, sólo ganan efectividad si están libres de aquella postura egocéntrica de auto-expansión que nos ha interpelado como seres colonizados.

Aquí, el no desear (como personas que buscan autonomía respecto a un Otro opresor), lejos de ser un cliché místico, se revela como una preciosa tecnología para que no nos dejemos capturar por el mundo que nos oprime. Su fuerza reside en no reponer cualquier arreglo político-organizacional porque queremos una

posición o lo proyectamos como ideal. Nos quedamos así, más libres, para no alimentar los regímenes de producción de conocimiento que perpetúan la racionalidad orgánica de esos arreglos. Mandingueira, la AP llama a observar el suelo donde se pisa porque sabe que se piensa a partir de los pies. Los mandingueiros inventamos suelos para pisar y, en ese inventar, desafiamos las fronteras que estructuran lo social, es que podemos inventarnos y abrírnos a otros patrones de relación. Vértigo.

No por casualidad, la mandinga surge en mi vida en una zona de frontera con la academia. En el año 2014 yo comentaba por teléfono a Fulano sobre una disciplina que entonces organizaba en la UFPE: “Educación, narrativa y audiovisual”. Le decía que los estudiantes serían convocados a construir documentales sobre personas/comunidades negras en Recife. Me intrigaba pensar una educación que apelara a la capacidad de agitación creativa de los hechos narrados (Mesquita, R y Asís, R. 2013), además de las estructuras de los sistemas conceptuales canalizados por la academia. La entrada en escena de gente potente, capaz de desestabilizar una fijación identitaria diferencial que les reservaba el lugar de subalternos, sería el punto clave de la disciplina. En esa conversación, Fulano pronto vaticinó: “Eso es mandinga, estás detrás de la mandinga”. Desde allí, ese ha sido un tema constante en nuestras conversaciones.

Decidí escribir recurriendo a la

memoria de nuestras conversaciones, cuando, en el movimiento de la vida, fuimos intercambiando ideas. Aunque no sabía cómo la mandinga me ayudaría a pensar la AP. Al iniciar la escritura empecé a sentirme temeroso, como investigador, de robar la voz de Fulano o de leerlo según una óptica muy académica. Estando en Buenos Aires, decidí moverme, volver a Brasil y hacer una visita en su Sitio, en la Zona de la Mata pernambucana. Grave 2 horas de conversación con él. Ese fue un momento de mucha esperanza, del que salí con la certeza renovada de su confianza en mi sinceridad y capacidad de no vampirizar/empobrecer su saber. Intento pues hacer justicia a esa confianza.

Pues bien, al menos desde Benjamín se ha popularizado la idea de que una de las características centrales de la modernidad es nuestra creciente incapacidad para experimentar. En tiempos que mucho se discute sobre biopolítica, sobre poder disciplinar y sobre la construcción de cuerpos dóciles como condición de posibilidad para la dominación capitalista, se ha criticado vehementemente nuestra reducción, como población objetivo de políticas estatales (biopoder) en su condición animal de (zoé). Esto estaría en la raíz del desvanecimiento de nuestros espacios públicos, lo que remite a la relación entre experiencia y (falta de) amistad. El uno aquí se impone de forma agachaparte a lo diverso.

Giorgio Agamben, en ese contexto, diagnostica en relación a los dispositivos modernos:

“Y sólo una reflexión que, acogiendo

la sugerencia de Foucault y Benjamín, interroga temáticamente la relación entre la vida desnuda y política que gobierna secretamente las ideologías de la modernidad aparentemente más distantes entre sí podrá hacer salir al político de su ocultación y, al mismo tiempo, restituir el pensamiento a su vocación práctica” (Agamben, G. 2002, 12).

A pesar de ser correcta la percepción de que los seres vivientes (con su vida desnuda) son capturados masivamente por dispositivos de gobernabilidad, pondero el tono auto-referente de la posición de Agamben que termina por no considerar la existencia concreta e inequívoca de tradiciones que, presente y efectivamente, viven esa “vocación práctica del pensamiento”. En un fuerte tono crítico, esa posición emite un sentido etnocéntrico no porque pone otras tradiciones en posición natural de subalternidad, sino (¿peor?) porque desconoce -en una postura en el límite unificadora y homogeneizadora- tecnologías que hacen la vida de muchas personas, aunque obviamente afectadas por los dispositivos en pantalla, menos desnudas de lo que se pueda suponer. Vida que no necesita un demiurgo, para formar una experiencia desorganizada (energía difusa). Mi apuesta con la AP es que podemos cambiar el rumbo de esa prosa, pasando a conversar con esas personas sin incurrir en prácticas mediadoras.

Indago la sacralización del régimen moderno de conocimiento, lo que pasa tanto por el desafío a la formalización del conocimiento (profanando la autonomía de los aparatos teórico-disciplinares) como al sujeto soberano que le da sustentación

ideológica. Necesitamos, así, mover y salir de un supuesto lugar del conocimiento, desplazándonos - físicamente - al encuentro del otro. Este encuentro, una vez que logra desplazar el otro, tiende a desafiar lógicas y prácticas sociales sedimentadas, apagar y amalgamar las fronteras de lo social. Pisando en otros pisos, quizás, que puedan nutrir ambientes narrativos, que amplíen nuestro campo de percepción como condición de posibilidad para la emergencia de gentes nunca antes pensadas. El camino para apalancar una imaginación descolonizada, la lógica estructurante de esos ambientes, cuya tónica está en la relación, no estimula el querer egocéntrico del régimen identitario de conocer, calcado que es en el deseo de formar el otro a partir de nuestro discurso.

Pensando en las posibilidades de articulación entre diversas tradiciones populares, Rivera Cusicanqui (2015, 85) recordó que la fragmentación allí existente no es la misma de los *call centers*, sino que hay una fuente de cultura oral, una extraordinaria y eficaz capacidad para distribuir rumores. Una especie de capital social y cultural acumulado desde el pasado, con capacidades de comunicación que no siempre se reconocen oficialmente. Hay, en nuestros términos, vínculos de camaradería que escapan a la racionalidad de las llamadas políticas públicas. Por eso, esa dimensión comunitaria de la vida está, para

la historiadora boliviana, en choque con la pulsión homogeneizadora del Estado. Considerar con respeto tales ambientes comunitarios, sería un “camino que crea a la gente para autogobernarse de forma autónoma en relación al poder constituido” (Rivera Cusicanqui, 2015, 103). Mi argumento, entonces, es que el mismo pensamiento crítico que nos revela -con propiedad- el rechazo hegemónico al camino del autogobierno, no puede reducirnos –a los colonizados- a una vida desnuda de seres que necesitan ser conscientizados. Por el contrario, hay siempre “clandestinidades culturales más fuertes que el precio a pagar por el reconocimiento ciudadano o por el acceso a la representación política, hilos sueltos de la historia que no están muertos” (Rivera Cusicanqui, 2015, 115).

La mandinga, energía difusa, nos da una importante pista para entender nuestras relaciones con los dispositivos de colonización. O mejor dicho, apenas hablar de la relación entre dispositivos y seres es percibir también la existencia de la relación entre dispositivos y tradiciones. Desde allí se altera sustancialmente el patrón relacional en la sociedad, de manera que se vuelve clave verosímil la construcción de ambientes narrativos donde la tónica del hacer educativo está en la relación -en el aumento del quantum de energía en esos ambientes- y no en una identidad subsumida a espacios hegemónicamente canalizados. Un régimen imprevisible de producción

de sentido que se alimenta, de la propia diversidad y no de la unidad.

Dice Fulano que, a pesar de reconocer que “la educación ha sido nociva para la capoeira” y que ella es “una cosa que es totalmente destructiva” o peor “que la gente va absorbiendo”: “si vos pones a la capoeira junto a la educación, ella destruye la educación” (Fulano, 2016). Es decir que se expresa de forma directa, que habiéndome nutrido con Fulano una relación/ambiente de camaradería y desplazándome de la academia como templo del saber, no puedo desconocer la existencia concreta y peligrosa de su tradición. Y eso implica no sólo una relativización de un supuesto pesimismo de Agamben, sino también reconocer el hecho de que existe vida pensante, pulsante y no coincidente con las culturas académicas occidentales.

Vida intensa, espectral, violenta, las tradiciones como la de la capoeira son capaces de destruir “la educación”. La vida de tradición que, siendo múltiple, antagónicamente discontinua, sugiere un tipo de relación no dialéctica con los dispositivos coloniales. Rompiendo, así, con el lugar de subalternidad desvitalizada que el pensamiento crítico les confiere. Pienso entonces la destrucción de la educación por la capoeira como la violencia de la discontinuidad. Fanon (2013) lo percibe bien:

“La descolonización es siempre un fenómeno violento ... es, simplemente, la sustitución de una especie de hombres por otra especie de hombres. Sin transición, hay sustitución total, completa, absoluta (Fanon, F. 2013, 51).

[Refiriéndose al colonizado] “Desde su nacimiento, está claro para él que ese mundo encogido, sembrado de interdicciones, sólo puede ser cuestionado por la violencia absoluta” (Fanon, F. 2013, 53).

“El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. En los países capitalistas, entre el explotado y el poder se interpone una multitud de profesores de moral, de consejeros, de desorientadores” (Fanon, F. 2013, 55).

“La zona habitada por los colonizados no es complementaria a la zona habitada por los colonos. Estas dos zonas se oponen, pero no al servicio de una unidad superior. (...) La ciudad del colono es una ciudad de blancos, de extranjeros. La ciudad del colonizado. (...) es un lugar mal afamado, poblado de hombres mal afamados” (Fanon, F. 2013, 55).

Para Fanon (2013) la descolonización es acto discontinuo, “absolutamente violento”, “sin transición”. El “mundo colonizado” está dividido en zonas cuyas fronteras, que son sólo aplastadas por una legión de “profesores de moral”, no pueden servir a una “unidad superior”. Además, esa unidad es racista, etnocéntrica, porque, siendo interna al sistema colonial de diferencias, privilegia al mundo de los blancos. Y así subalterniza a las comunidades negras e indígenas, para quienes - mal afamados - este mundo aparece encogido, lleno de interdicciones. Deduce que perspectivas descolonizadoras no pueden dejarse capturar por el juego dialéctico de las síntesis. Entonces hace sentido para

Fulano decir que la capoeira puede destruir “la educación”: porque ésta es la que promueve la “conciliación”. Proporcionando los términos en que se deben dar las contradicciones entre las partes de lo social, desconoce el “ser” del colonizado.

Así, mandingueiro, Fulano no alimenta algo como un programa político de descolonización. Esto refuerza ese deseo de expansión de los propios términos de la tradición, típico de las prácticas de mediación. Se trata de la destrucción de esa educación por la capoeira, de una violencia bien específica y más potente, pues, además de no dejarse fijar por medio de intrigas de una historia a la que no pertenece, se niega a proyectar síntesis que superarían su condición de subordinación. No estoy aquí sugiriendo que las comunidades negras encarnen plenamente la perspectiva que hemos aprendido con Fulano. Lejos de ello, lo más importante es que estamos ante la posibilidad de nutrir un régimen no ideológico de conocimiento, más amplio en su capacidad de ver la realidad porque, dándose en medio de movimientos no tutelados por una razón generalizada, se abre percepción de inexorables elementos residuales (hilos sueltos) no mediables.

Es el no doblarse frente a las instituciones, lo que confieren autonomía y prestigio a las formas hegemónicas de conocer que la mandinga se impone como existencia

discontinua:

“La mandinga a partir de la capoeira, la mandinga en la capoeira. Es muy común preguntar: ¿la mandinga se enseña? ... mandinga mismo, no estoy hablando del ropaje de la mandinga, de lo que sería, una técnica apurada de improvisar, de interactuar allí con el otro a partir del cuerpo. La mandinga mismo, es una cosa más profunda, hay un consenso de decir: no, la mandinga no se enseña (...) Y generalmente la gente dice la mandinga se aprende. Pero creo que la mandinga tampoco se aprende. Y siendo una cosa, por lo que he observado, por lo que he vivido, no se enseña y no se aprende, pero existe ... Y es vital en el juego de la capoeira” (Fulano, 2016)

Se nota que aquí se habla de algo que no se transmite. Pero, aún así, no sólo existe efectivamente, como es vital para la capoeira. Como ambiente cultural, la capoeira tiene sus tradiciones, historias, divergencias, reglas, rituales, elementos constitutivos (jugadores, músicos, audiencia, instrumentos). Se caracteriza, entonces, por una típica pertenencia a la polis, a la vida políticamente calificada, o sea, a un orden normativo. Sin embargo, ese elemento de la experiencia, como energía difusa, “que no se enseña y no se aprende”, es de una importancia vital para el juego/orden en pantalla. La mandinga proporciona una fuente no verbal desde donde nutrir prácticas no mediadas de significación. Algo

muy distante del clamor por voz/pensamiento reflexivo que, implícito en la crítica de Agamben a la vida desnuda en el occidente, debería contraponerse a una situación de subalternidad. Tal clamor no rompe con el deseo de establecer una continuidad entre partes en contienda, puesto que la demanda en sí por el pleno pensamiento continúa requiriendo una unidad pensada, aunque vista abierta y precaria.

Vemos, en contraste, con la tradición de la capoeira, que la vida intransmisible de la mandinga insiste en hacerse presente en la polis no como elemento a ser superado, sino como elemento de vitalidad. Esta intransmisibilidad es la presencia esencial de un fuerza, una “desnudez” que no se deja mediar y, existiendo en su presencia muda, no se anhela pensamiento. Más aún: es una desnudez vital a la vida políticamente calificada, precisamente por la pulsión de vida que le escapa. Pienso, en fin, que fuentes difusas de vida, como es el caso de la mandinga, son manantiales para actos fundadores de una educación descolonizadora, que considera vital, como un fuego a preservar, aquello que, no siendo pensamiento, no se da la mediación. Reconocer la vitalidad de la mandinga para la vida política, trae, ciertamente, tensiones éticas con cierto paradigma de conocimiento, espacio público y poder. Su presencia discontinua enseña valores y patrones de relación que evidencian un hiato radical entre tipos imprevisibles de sujeto ético que pueden surgir y el ordenamiento jurídico-normativo de la sociedad colonial. Atento a esa cuestión ética, procuro explorar la posibilidad de aprovechar, con la AP, relaciones vitalizantes a partir de la mandinga:

“La mandinga se manifiesta de una manera muy debilitada. Pero con una vitalidad tremenda, ¿entendés? Como una cosa que no tiene mucho que traducir, no tiene mucho que rescatar, ni mucho que preservar. La gente rescata entre comillas y preserva entre comillas las tradiciones, los matices, ¿no? Pero no hay que olvidar que no hay nada que pueda hacer. [Inclinando la mano, indica el árbol] ¿Cuál es la traducción de eso?, no tiene traducción ni tradición. ¿Cuál es el aprendizaje de ello? ¿Cuál es la enseñanza para que esto pueda ocurrir? No tiene ... y la gente es eso. No es que la gente también es eso. La gente es eso. Sólo que tiene algo que dio en la cabeza de la gente, que la gente se reconoce como ser humano hoy” (Fulano, 2016)

Preservar esa vitalidad es fundamental para seguir la intuición de la discontinuidad fanoniana. Quizás porque cuestiona valores (ciudadano, proletario, etc.) que se universalizan en términos éticos positivos, conformando al ser humano. Se trata de resistir a la imposición, desde la particularidad europea, de un horizonte histórico unificado y, con ello, imponiendo la discontinuidad como interdicción de ese horizonte, dar lugar a otros tipos de relación con / en el mundo colonial.

Se nota que no hay aquí la intención directa de destrucción del verdugo. Percibiendo que no estamos integrados en aquel mundo, como parte funcional o dialéctica de un todo,

podemos ver como las “formas pedagógicas de educación” han contaminado de forma deletrea la capoeira. Esto es porque son contrarias “a su potencial de generar algo bueno”. Se trata, pues, de una relación poco ética porque, desvitalizante, violenta. En la hierba hegemónica de nuestro cotidiano, es cierto que tal relación pedagógica debe ser evitada. La presencia discontinua de la mandinga “destruye” la educación colonial, en la medida en que altera el patrón de sociabilidad en que se alimenta. Es así que la mandinga se presenta –“sacudida”– como un atractivo ético para aprovechar la imaginación descolonizadora.

Por eso no moviéndose pensamiento positivo, portador de un contenido ético universal, la mandinga niega, por existencia, la esencialización de cualquier normatización particular, incluso en la tradición de la capoeira. Por lo tanto, pide un entorno de camaradería. La vida “políticamente calificada”, las normatizaciones que rigen las prácticas en las instituciones democráticas y en los espacios públicos, deberían entenderse como “sólo” una técnica de la tradición, algo que, siendo un arreglo, puede revelarse contingencialmente bueno o malo, pero nunca retificado como razón mediadora. El problema de los maleficios que la “educación” ejerce sobre la capoeira, se refiere a aquel deseo de expansión de los términos de un horizonte histórico-cultural particular. Si hay camaradería, aunque uno pueda encontrar que es mejor que el otro, se sabe que allí se está tratando de “mera” técnica - no existe, por lo tanto, una ética positiva que pueda ser proyectada como una transición lógica (racional) entre el ético y el normativo (Laclau, E. 2014b). La

vitalidad de la mandinga, sin embargo, viene de algo mucho más profundo que la contestación de que un orden normativo específico pueda venir a corporificar la ética en leyes y sistemas conceptuales. Viene de un “corazón golpeando”, un “viento soplando en el bosque”. El culto a la mandinga, que no puede aprenderse, exige un patrón de sociabilidad, de espacio público, de poder, radicalmente más ético que el culto en las modernas democracias. Más ético porque, en su violencia discontinua, el mandingueiro renuncia al deseo mismo de proyectar lo ético en lo normativo. La mandinga no es ideológica. Porque no busca cierres de lo social, facilita un patrón de sociabilidad en la camaradería, que rompe con la inclinación a la seguridad de los que temen la discontinuidad y, por eso, aprenden según una lógica identitaria. No se vampirizan las energías depositadas en el ambiente, dando un conocimiento que no busca construir síntesis que controlen y simplifiquen el tejido social. Nutren, por el contrario, el movimiento incierto de la vida como forma misma de circulación en dicho tejido.

¿Pero no sería esto ingenuo? ¿Sería realmente posible establecer relaciones con el otro que no se caractericen en la disputa por patrones éticos universalizados? ¿Estaríamos, así, eludiendo la existencia del poder? Es inevitable, como presupone Laclau (2014b, 15), que la experiencia ética se dé por la proyección de contenidos particulares, que pasan a ser-debido

a su carácter vacío- la “representación o encarnación de una plenitud ausente”. ¿No se puede desear la ausencia de plenitud como forma inversa de alcanzarla? ¿Estamos inexorablemente capturados por la necesidad de proyectar ideológicamente ordenamientos normativos o ésta no pasa de una faceta colonizadora que mueve toda la cultura occidental? Clastres (1978) nos recuerda que la narración del etnocentrismo occidental tiene como asunción el valor basilar de que todo poder se efectúa por la coerción y la violencia.

Pero esta narrativa no tiene en cuenta que los jefes de varias sociedades indígenas americanas no cultivan una relación de mando-obediencia con los demás. En esas experiencias “lo político se determina como campo fuera de toda coerción y de toda violencia” (Clastres, P. 1978, 10). Obedecer sería aquí algo restringido a situaciones muy específicas. Clastres llamó la atención sobre el hecho de que las sociedades modernas occidentales tienen sus patrones de sociabilidad y ordenamiento jurídico-normativo naturalizados. Es ahí donde el paradigma tutelar cristiano entra en acción: se debe mirar a los pueblos de tradición - ribereños, de los bosques, de los campos o de las “periferias urbanas” - con la complacencia de las vanguardias intelectuales. Reclamarles, así, el acceso a un conocimiento superior, capaz de extinguir sus prácticas “primitivas” o, en el mejor de los casos, ver en ellas un embrión de las formas más calificadas de pensamiento.

La cuestión de fondo que asumo, con Clastres (1978, 16), es la de dar consecuencia a la decisión “de llevar en serio al hombre de las sociedades

primitivas”. Y eso se da reconociendo, su “madurez colectiva”: considerar la existencia de formas discontinuas, múltiples y tradicionales de vida es un primer y fundamental paso para que podamos construir ambientes de camaradería, de encuentros sinceros, capaces de abrir mundos. Porque abiertos a relaciones no asimilacionistas con el otro, podemos extrañar nuestros movimientos entre fronteras sociales, indagando nuestro egocentrismo. Hacer disponibles, como horizontes históricos distintos que se entrecruzan, energías difusas e hilos de historia de pueblos que son mucho más antiguos que la invención del occidente.

Sugiero que una educación descolonizadora debe tener como finalidad la construcción de ambientes de ese tipo. La base para esa construcción está en no desear proyectarse-como plenitud ausente-, en órdenes normativas. Su llamamiento ético tiene una forma muy específica de desafiar las lógicas sociales, porque sus narrativas (racionalizaciones) no tienen que comulgar un campo comunicacional común al complejo normativo-descriptivo colonial. Siendo así, hechos y afectos, como valores del mundo colonial, no están obligatoriamente sedimentados en las prácticas sociales “internas” de los espacios inerciales de las tradiciones. De ello resulta, que esos valores pueden ser articulados a valores otros, circunscritos o no al complejo

colonial, de forma imprevisible. Es eso lo que permite la aberturas de ambientes narrativos, porque del encuentro antagonista con el horizonte discursivo occidental se abren nuevas redes metonímicas, desde donde se hace factible articular, metafóricamente, relaciones inauditas.

En ese régimen de producción de conocimiento, las subjetividades que allí se forjan pueden desplazar el marco comunitario del ejercicio de una función o contradicción en el mundo colonial. Se trata de valorar una tecnología de tradición que puede hacer más verosímil, a los ojos de los colonizados, el trabajo metafórico de extrañamiento del lugar de las cosas en el mundo y, acto continuo, el trabajo metonímico de desplazamiento de las fronteras de ese mundo. Es por lo tanto, en los siguientes términos, que la AP se inspira en el culto a la mandinga: como intransmisibilidad, opacidad que resiste tanto a la posibilidad de traducción fiel del otro, en cuanto a su naturalización como particularidad afectada. Esto significa que la inversión ética que aquí se vislumbra no está en la proyección de una plenitud ausente, sino en el vivir la ausencia de plenitud de la forma más radical: en el abrirse sincero y de riesgo a la relación.

Resultará, obviamente, de este juego relacional, las órdenes normativas. Pero ellas ya no serán proyectos/anticipadas como modelo ético que apunta a una plenitud ausente. Esto causa un distanciamiento entre el sujeto y el mundo que es fuente de inusual densidad ética (Laclau, E. 2014b, 158-159). Pueden producirse regímenes inauditos de conocimiento porque, liberándose del modo identitario de aprender, que todo quiere controlar y simplificar, nos abre a

otras experiencias. Rompiendo con la dicotomía jerarquizante del saber científico centrado en la cognición, podemos percibir, por ejemplo, nuestras relaciones con los árboles, con los animales, con los seres desencarnados, etc. Podríamos allí generar inimaginables arreglos metafórico-metonímicos que iban conformando al azar nuestro actuar en el planeta Tierra.

Hacer efectiva esa heterogeneidad radical -de espacios, tiempos, tradiciones-, exige una actitud ética que va más allá de las razones políticas destinadas a la concentración de poder. Estas razones están dispuestas para la auto-expansión identitaria: ganar adeptos, convencer a los votantes, concientizar a las masas trabajadoras, formar ciudadanos para la democracia; formar militantes para la causa, proyectarse como autor/líder/vanguardia, defender y difundir programas, teorías, sistemas, religiones, etc. Todas estas acciones nos inclinan a retirar la energía de los ambientes en que circulamos, para acumularla en una unidad auto-referente cualquiera (individuo, familia, grupos identitarios, gabinete parlamentario, sindicato, partido, movimientos sociales, empresas, conglomerados económicos, clases, nación, etc). Para aprovechar tales acciones, se tienen que ocupar espacios de poder en un orden normativo, cuyas lógicas relacionales jerárquicas se refuerzan en la medida en que son ellas mismas constitutivas

de esas posiciones. Hacer las identidades sucumbir a las lógicas sociales que naturalizan espacios e instituciones es, por lo tanto, un prerrequisito para el trabajo de subjetivación de los dispositivos coloniales. Se trata, por ejemplo, aunque profesemos, a la derecha ya la izquierda, nuestra abominación a los prejuicios raciales, de debilitarnos en la defensa de una cultura no racista. Esto porque la diferenciación del social reforzada por la política identitaria materializa-al desconocer, menospreciar e interditar saberes ancestrales de tradición-un ambiente unitario en sí racista.

Así, aún cuando enunciamos contenidos discursivos descolonizadores, lo hacemos por una ritualística identitaria del saber. Por eso la AP exige que la educación se envuelva en el movimiento de desplazamiento de fronteras de lo social -borrando sus propios límites ideológicos-. Veamos cómo la mandinga puede ayudar a pensar una educación:

“La mandinga no es una actitud política, no es una acción política. Ella no es eso y la acción política está ligada al condicionamiento y en ese caso, para mí, es una cosa mala, el condicionamiento político. La gente dice Angola, Regional y tal gente está hablando de acción política. La gente no está hablando del corazón de la capoeira de ninguna manera . Pero en el sentido de la mandinga, como la mandinga lidia con ese aprendizaje que es el condicionamiento en el juego de la capoeira, por ejemplo (...) Es una cosa muy melindrosa incluso la mandinga, en ellas las cosas se quedan en su debido lugar, no hay problema alguno de las cosas estar en su debido lugar. Las cosas en su debido lugar, “el” debido lugar.

No soy yo quien ¿no sos vos quien dice, no? Pero la gente puede ver las cosas en su debido lugar, y la gente también puede modificar las cosas de su debido lugar. Incluso yo con el poder de modificar eso, yo no estaría siendo sincero conmigo en decir que el debido lugar es aquel, allí o aquí. Pero alguien dice, “y el debido lugar de aquella cosa es realmente allí?”. “Yo digo” no, ahí es otra conversación” (Fulano, 2016).

Obsérvese que la mandinga, al propiciar la operación de cierta desconexión entre lo descriptivo y lo normativo, no se deja capturar por el deseo de alimentar proyectos programáticos en el sentido clásico de la política. “Condicionamientos” o reglas normativas que ponen las cosas en su “debido lugar”, -describen- para orientar acciones prácticas cotidianas. Pero los arreglos descriptivo-normativos no subsumen la mandinga porque su discontinuidad permanece como algo vital, como el corazón de un juego cuya falta estructural es fuego a preservar. El culto a la presencia intransmisible de la mandinga ayuda a mantener una distancia de los arreglos organizativos y políticos, lo que es esencial para que se juegue de una forma más libre. Es esa indiferencia mandingueira en relación al deseo de control, la que desautoriza una inversión ética en la normativa, porque el placer no está en la disputa por los debidos lugares, sino en el juego con las fronteras relacionales de esos lugares. Libre de

la cruz científica, la educación se posibilita inaugurar, en el y por el movimiento, nuevas sociabilidades (ambientes) y regímenes inauditos de conocimiento. Desde allí no medimos las partes de un todo ya unificado, sino que articulamos partes que alimentan ambientes al sabor de un juego profundamente marcado por la diversidad.

Una educación descolonizadora exige combatir radicalmente la paradoja de criticar el formalismo del conocimiento, a partir de las estructuras de mediación que se nutren y alimentan exactamente de ese régimen de conocimiento. Articular educación y mandinga debe tener el efecto de sacudir a la primera y no de reclamar poder a la segunda. No se actúa, entonces, según un proyecto estratégico, sino en el sentido de hacer la educación espacialmente imprecisa y señora de sí. Es decir, se nutre un paradigma de educación que, abriéndose a lo inusitado de las relaciones, renuncia y combate, a la vez, la concentración de saber y poder:

“¿Por qué, por ejemplo, vos dijiste “más allá de la rueda de la capoeira”? En ese “más allá”, la rueda de capoeira no está ni más allá ni por debajo. Entonces si voy a responder eso “la mandinga más allá de la rueda de capoeira”, porque la rueda de capoeira, hablando corto, no termina cuando termina. Entonces mirá la rueda de capoeira. No es una clase, no es un curso, no es una teoría, no es una tesis. Es una acción. Es una vida. La capoeira no tiene teoría y práctica” (Fulano, 2016).

No hay aquí una simple aproximación entre los contextos escolar y de la vida, vistos estos contextos como polos identificables, que -diferenciados- pueden ser conectados

por una razón científica. Esto es un “mero” artificio operado por el dispositivo de mediación, cuyo efecto es, habiendo construido una supuesta autonomía espacial de la educación respecto a la vida, reducir la primera su dimensión metodológica para entonces tutelar la segunda.

Desde esa condensación de saber en un lugar-tiempo diferenciado de lo social es que se construyen las síntesis unificadoras del mundo. El hecho de perder la autonomía como lugar específico de culto al conocimiento, de traer retroductivamente el acto de conocer para el movimiento relacional de la vida, borra las fronteras de la rueda de capoeira. Esta última se abre, como sugerí, a regímenes de conocimiento no reductibles a aquella razón científica. Por ejemplo, la tradición de la capoeira no acepta la naturalización de las fronteras entre el cuerpo - el hacer de los músculos - y el pensar. La memoria, la sabiduría ancestral de matriz africana, sus hilos sueltos de historia, ponen a disposición, como energía difusa, una fuente intuitiva vital a las experiencias de juego y a la consolidación de la fuerza efectiva de un pueblo que insiste en no sucumbir a la servidumbre. Son experiencias que, inscritas en el cuerpo, no se dejan reducir a pensamientos que se les ofrecen como promesa de acceso al mundo colonial. La AP, entonces, debe abrirse para tener en esas experiencias sustratos imprescindibles a la producción de

otros modos de conocer.

El conocimiento articulado, distinto del mediado -que enseña en su máximo diferentes maneras de relacionar el polo conceptual a la realidad-, está radicalmente abierto al aprendizaje de cómo se pueden producir lógicas políticas más allá y fuera de la movilización exclusiva de esos dos polos. Se lee con el conocimiento formal como referencia que puede ser útil en diversas situaciones, pero nunca como punto necesario de partida o llegada a ser movilizado desde identidades dadas. Hay otras dimensiones de nuestro ser a ser auscultadas. Conversando con Fulano en 2014 sobre el movimiento del juego -donde hacer y pensar no se desvinculan-, se registran cientos de años de historia:

“Yo vivo la capoeira como capoeira, creo que capoeira tiene que ser capoeira. Muchas veces escucho a la gente decir: la capoeira es mucho más que el pinote, es mucho más que estar saltando, es mucho más que el movimiento del cuerpo. Aparentemente es una colocación muy coherente “Ah, vos no debes sólo jugar capoeira, vos tenes que estudiar capoeira, vos tenés que reflexionar sobre la capoeira. Pero, ¿de dónde viene esa bifurcación entre el jugar y el pensar? ¿De dónde venía el pinote y el ser yo a partir del pinote? ... Ahora, si existe una miopía de percibir lo que es el pinote ahí voy a encontrar que el pinote es sólo una cosa. Pero el pinote es todo. El pinote es donde está escrito mi historia, el pinote es donde escribo y sigo escribiendo mi historia, el pinote es donde leo la historia de otros que escribieron. Ahora tengo que aprender a leer el pinote. Tengo que aprender a escribir el pinote. ¿Y cómo aprendo a leer y escribir el

pinote? Pinotando ... ¡No tiene otra manera, sino pinotando! Ahora eso no se da en un paso de magia, eso no es un truco. Esto sucede por la vivencia, en un aprendizaje que no separa el pensar del hacer, el hacer del pensar” (Fulano, 1014).

Pienso que el debilitamiento de la mandinga -que se da en esa postura poco pretenciosa en lo que se refiere al deseo de proporcionar sistemas conceptuales y presupuestos ontológicos que orienten los actos de significación- gana densidad ética en esa inseparabilidad entre hacer pensar. Conocemos desde nuestras entrañas, intestinos, pies, cuerpos, chakras. Se trata de un acto radicalmente particular y, a la vez, contextualmente situado. Acto que exige el extrañamiento del sujeto solipsista moderno, logocéntrico, que, soberano desde los templos modernos del saber, ausculta preferentemente conceptos filosóficos. Es rumiando lo que desde múltiples dimensiones nos afecta en el juego relacional de la vida, extrañando allí los intereses de egos deseosos de todo para sí, que debemos lidiar con los conocimientos ya formulados.

La batalla de la mandinga pasa entonces por la destrucción de la educación en la medida en que, imponiéndose como discontinuidad, prohíbe prácticas políticas egocéntricas siempre destructivas en la relación con el otro. Allí está su violencia descolonizadora: en su acción de interrupción de la

lógica identitaria de conocimiento. Traer la mandinga hacia el centro de nuestro hacer educativo es una forma de vislumbrar como constructores de lógicas relacionales. La renuncia a las formas y lógicas hegemónicas de poder, renuncia a la proyección de complejos normativo-descriptivos como encarnación de sujetos y regímenes éticos, es el camino “estratégico” que acusa la AP para la construcción de lógicas políticas descolonizadoras.

Traer radicalmente el conocimiento para el juego relacional efectivo e imprevisto de la vida significa no desear tener el control sobre ese juego. Sin embargo, siendo vida políticamente calificada, cuenta sí con un complejo descriptivo-normativo. Resulta que el leitmotiv de este juego no pasa por una inversión ética en el contenido particular, en el sentido de que encarnando una plenitud ausente, puede generar hegemonía -que corresponde, en Laclau, a la importancia del significante vacío para la política-. Por el contrario, el centro estructurante de ese juego es un no pensamiento, un corazón que late. Se trata, por así decir, de un significante vacío-vacío. De esta manera, la noción de articulación de la AP, cuando triangulada con la mandinga, descoloniza la educación porque detona con la propia noción post-estructuralista de que los centros tienen que presentarse rellenos, ni que sea contextual. Invertir en ello es de una enorme importancia, porque hace más maleable las redes relacionales en las que nos movemos.

El significante vacío-vacío de la mandinga es, por lo tanto, capaz de generar un juego relacional más flexible, donde las fronteras de lo social se vuelven más porosas. Es tan verosímil pensar en espacios educativos

que, como dijo Fulano, correspondan a un juego que cuando comienza ya comenzó y no termina cuando terminó. El paradigma de la articulación puede superar el de la mediación, cuando el “fuera” de las demandas populares, para construir sus sintagmas (reactivando equivalencialmente sus hilos sueltos de memoria), no se organizan exactamente contra el sistema impugnado. Esto porque, como aprendemos con Laclau, todo espacio equivalencial tiende, en consecuencia de este tipo de lucha contra alguien, a la auto-expansión (es decir, en mis términos, a una retirada de energía del ambiente que es típica de la política identitaria), que termina creando en los límites internos de sus fronteras - un sistema de diferencias. Para así proceder, sin embargo, tiene que echar mano de la producción de significantes vacíos que encarnen la plenitud ausente. Es decir, se constituye de toda manera como práctica ideológica, lo que, a su vez, requiere mediación. Una educación que se propone constructora de lógicas políticas tiene -por llamar ético- que impedir cualquier proceso de cierre ideológico de lo social, y eso significa ser una incansable productora de ambientes narrativos. La AP, al jugar con esa inclusión constante del peligro, tiene en la mandinga una especie de fuego a preservar, de donde emerge un flujo constante e inagotable de excesos en el mundo. Es ese tipo de presencia, irreductible a la historia,

que nos permite participar del juego estando “éticamente” fuera de él.

Esta es una apertura de “alta densidad” a la ética. Laclau (2014b, 159) se refiere a la experiencia mística: “es, paradójicamente, la separación de lo místico del mundo, la fuente de una seriedad ética que gobierna un nuevo tipo de compromiso con ese mundo”. Es decir, cuando no nos dejamos captar por complejos descriptivos-normativos particulares, se inhiben los deseos de auto-expansión, cuya mayor expresión es el deseo de control de esos complejos. Estando abiertos a relaciones de riesgo, articulamos de manera a estimular la construcción de lógicas no circunscritas a lo que ya nos constituye como humanos. Lo que se resalta en ese régimen descolonizado de conocimiento es dejar siempre vivificados los hilos sueltos de historia, es la construcción de “generalizaciones” a partir de nuestra carne, nuestros cuerpos, nuestros seres. La AP, así, asume en su corporeidad organizativa el principio de que una dimensión de heteronomía habita necesariamente todo orden legal (Laclau, E. 2014b, 155-166).

Entonces, bebiendo en la mandinga, la AP no se fía o niega ningún orden normativo positivo para generar procesos de significación. Podemos aceptar o cambiar el “debido” lugar de las cosas, pero nunca sucumbir a los términos en que una pelea pueda darse:

“Es (...) que tiene que ver con las formas del aprendizaje, con el condicionamiento, porque cuando vos vas a aprender y el tipo te dice “oh, aquí vos vas a aprender así, así, así”, vos te sometés a esa regla [normatividad, AUTOR] porque vos también

quieres aprender lo que el hombre te está enseñando. Eso es un poder ... Sólo que la mandinga te hace ver eso, ella no te hace necesariamente estar en contra o estar a favor de eso, pero ella te hace ver eso, no. Porque es sólo ver las cosas en el lugar que ellas están” (Fulano, 2016).

La cuestión de la relación entre saber y poder gana como elemento interviniente ese distanciamiento ético, cierta “indiferencia” a los preceptos conceptuales que les son transmitidos por el profesor. Al mandingueiro no le interesa crear un espacio racional de comunicación entre él y su maestro. Esto no le impide “seguir” (o no) las reglas propuestas por el maestro y de tener para con éste una actitud ética de respeto. Esta actitud, muy diferente, le proporciona “aprender” tales conceptos sin dejarse capturar por los presupuestos epistemológicos y ontológicos que subyacen en el proceso educativo. El saber cultivado por la AP, diferente de eso, no permite que un cierto orden proporcione el alcance perceptivo de las posibilidades de digresión que se pueden abrir a su trayecto. Aquí se escucha lo que los hombres no dicen; se escuchan las voces desgarradas del tiempo; se conversa con el cuerpo, ríos, minerales y árboles.

Reaccionando a la pregunta de Boaventura Santos sobre cierta “inteligencia espiritual” capaz de combinar elementos de las culturas europeas -se refiere a la cultura de derechos de occidente- e indígena

-teniendo en cuenta el concepto de pachamama, ligado a la noción de derechos de la naturaleza- Rivera Cusicanqui (2015, 108) responde lo siguiente: “Para el caso de los TIPNIS (Territorio Indígena y Parque Nacional Isidoro-Sécure), la consulta previa ...debería incluir consultar la propia tierra, es decir, reunir a todos los yatiris y chamanes de los yuracaré, los mojeños, los aymaras, toda la gente que sabe hablar con la tierra, y deberían hacer ceremonias rituales para saber lo que piensa el bosque” [Y complementa ..., AUTOR] “Soy extremista en eso, es una forma de exigir coherencia. Si se reconocen los derechos de la tierra, hay que diseñar una forma de consultarle si quieren ser coherentes” (Rivera Cusicanqui, S. 2015, 108). Interesante por no ceder a una racionalidad universal que debería servir de parámetro para las relaciones entre las diversas tradiciones del globo.

Esto sugiere que reconocemos, más que la parcialidad del conocimiento, la imposibilidad de una lógica evolutiva intra-histórica de ese conocimiento: el conocer precisa de movimiento, del hacer como parte del ser, de la relación. Se trata de un conocimiento que, desde la presencia vacía vacía del no pensamiento de la mandinga -esa especie de dios sin razón- se ve potencialmente discontinuo, presencia vital que, siendo parte, no se reduce a la parte, y, bajo esa lente, se relaciona con un todo sumido en el vértigo de la infinitud. Este tipo de conocimiento potencializa lo que se pueda entender por articulación, porque es incansable en notar la posibilidad de diferir. La AP, radicalizando ese carácter abierto de las estructuras, eleva el juego maleable de las relaciones hacia el primer plano del hacer

pedagógico.

El punto que he argumentado es que esa elevación, siendo antagonista, radicalmente violenta, no puede seguir los mismos ritos de los arreglos institucionales vigentes en la modernidad capitalista. En los límites del dispositivo tutelar de la mediación, muchos valores de tradición como la mandinga se revelan letales a las formas coloniales de producir

conocimiento. La vocación descolonizadora de la AP nos convoca a aprender con tales valores, ampliando nuestros horizontes de percepción de lo que es educación; nos convoca a salir al encuentro imprevisible con el otro, haciéndolo hacer amoroso un acto de fe que nos hace sumergirse en el orden cósmico; nos convoca, en fin, a revisar radicalmente nuestro modo securitario de ser y estar en el mundo.

Notas:

(1) Profesor e investigador del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil), Director del Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos de la Educación y del Grupo de Estudios “Educación y Descolonización” y coordinador de LaButuca (Laboratório de Inovação Política em Práticas Educativas). Dr. en Sociología (UFPE). Correo electrónico: gomesdemattosdemesquita.rui@gmail.com

(2) Profesor Adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y becario postdoctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

(3) Fulano es el nombre ficticio que elegimos otorgarle a nuestro amigo/informante que decidió preservar su identidad.

(4) Entiendo que es fundamental la noción de articulación defendida por Laclau, una vez que ella dialoga con un presupuesto ontológico diferente de lo que presuponen las prácticas de mediación. Se trata de una negatividad constitutiva de lo social, que percibiendo la existencia de estructuras sociales inestable y contingentes, reclama la existencia de un exterior radical como condición de posibilidad para toda sociedad. Tal exterior trae a la luz un “hiato estructural” que denuncia como una inversión radical -es decir, una articulación- todo intento de yuxtaposición entre lo onético y lo ontológico. Lo que las prácticas de mediación hacen, en ese sentido, es perseguir, por el acoplamiento promovido entre experiencia y sentido, la verosimilitud de esa inversión.

(5) Es particularmente interesante la manera como Glynos y Howarth (2007) traen el pensamiento retroductivo hacia el seno de las ciencias sociales. Lo definen en la frontera entre los contextos de descubrimiento (investigación, vida) y justificación (explicación, teoría). Esto implica en cierta pérdida de autonomía de los espacios educativos / académicos, que cultivan el deseo racionalista de unidad de la comunidad política. Mi apuesta es que tal modo de pensamiento, asociado a la noción de articulación y mandinga - y presentándose, pues, como un constructor contingente de lógicas - puede convertirse, en importante “estrategia” de descolonización. Esto si esa fusión de contextos, articulando educación y vida, no dejarse inocular por el virus del tutelaje.

Referencias bibliográficas:

- AGAMBEN, G. (2002) *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CLASTRES, P. (1978) *A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- FANON, F. (2013) *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, Ed. UFJF.
- GULANO (2016) Entrevista concedida al AUTOR. Mimeo.
- GLYNOS, J. & HOWARTH, D. (2007) *Logics of critical explanation in social and political theory*. New York: Routledge Innovations in Political Theory.
- LACLAU, E. (2000) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2014) *Ética, normatividad y la heteronomía de la ley*. En su: *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MESQUITA, R. & ASSIS, R. (2013) *Anotações sobre a possibilidade de uma educação popular emancipadora em escolas públicas a partir do direito ao narrar*. En: Mesquita, Rui (org.). *Projeto didático para a construção de documentários: uma possibilidade de experiência popular em escolas públicas*. Recife, Editora Universitária da UFPE.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010) *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Mimeo.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015) *Conversa del mundo*. En: *Boaventura de Sousa Santos* (org.). *Revueltas de indignación y otras conversas*. Bolívia: Projeto Alice.
- SCAVINO, D. (2014) *Barroco, por una semiología menor*. *Revista Zama*, Buenos Aires, UBA, v. 6, p. 139-151.

Narrar el Presente en Educación: del “apagar incendios” como “intuición” a la “emergentología” como protagonista de la formación” (Aportes para un debate contrapandémico y poscolonial)
Narrate the Present in Education: from “putting out fires” as intuition to “emergentology” as the protagonist of the formation”. (Contributions for a “counter- pandemic” and postcolonial debate)

José Tranier¹

Resumen

La irrupción de la Pandemia puede contribuir a revelar tres dimensiones o características posibles como modos de pensar y pensarnos en relación a las prácticas y a la formación pedagógica: es *instituyente*; *evaluativa* y *narrativa*. En el presente trabajo intentaremos argumentar lo anterior, a la vez que habremos de compartir lineamientos y un análisis de las reconfiguraciones históricas acerca del lugar histórico del docente con el fin de realizar aportes que favorezcan la construcción de una agenda política pedagógica “contra pandémica” y postcolonial.

Palabras Clave: Formación Pedagógica; Intuición/Formación; Contextos de Emergencia; Aportes Postcoloniales.

Summary

The irruption of the Pandemic might reveal us three possible dimensions as ways of thinking (and for rethinking ourselves) regarding Teaching Practices and Pedagogical Training as well: it is “instituting”; “evaluator” and finally, “narrative”. So, in this paper we are deeply interested to try to argue it that, at the same time we want to share some lineaments about the historical reconfigurations of the historical teacher’s place. We will do it that, in order to favor the construction for a public, political and also pedagogical counter-pandemic and postcolonial Agenda.

Key Words: Pedagogical Training; Intuition/Formation; Emergency contexts; Postcolonial contributions.

Fecha de Recepción: 14/07/2020
Primera Evaluación: 21/08/2020
Segunda Evaluación: 30/08/2020
Fecha de Aceptación: 02/09/2020

Introducción

A partir de las posibilidades abiertas acerca de las formas de habitar la docencia en contexto de pandemia, el presente trabajo intentará reconstruir parte del “sentir” y accionar docentes bajo esta especial coyuntura. Así es entonces como, en una primera instancia, habremos de trabajar con materiales y registros extraídos de varias fuentes narrativo-documentales las cuales, metodológicamente, incurrir en una suerte de “indolencia” metodológica: son construcciones “vivas” que operan como “archivos andantes”. Esto es, donde se van constituyendo y cobrando forma, al “ruedo”, bajo la “marcha”; desafiando, así, todo principio genealógico inaugurado en la *modernidad* sobre el “sometimiento” bajo los rigurosos procesos históricos acerca de cómo se legitiman y autorizan las fuentes de procedencias “válidas” del conocimiento para el estudio de una Historia “presente”.

De esta manera, y bajo esta inédita coyuntura, uno de los aspectos que más se han visto modificados e interpelados tienen que ver con las formas *que afectan la noción y categoría en los usos del tiempo*. En un primer escrito (2020), hicimos referencia a la re-distribución de roles y a la suspensión del tiempo como nueva categoría que se interponía entre la historia (privada) del sujeto y la demanda (pública) acerca de los roles y de las transformaciones en el nuevo mundo del trabajo docente en donde se “invadían” –al igual que se desdibujaban- las fronteras entre ambos espacios.

En ese contexto, la dificultad impuesta por la misma pandemia (a la cual Holloway, 2020) calificó como “*pandemia capitalista*” y que nosotros agregaríamos también por ende “*patriarcal*”, paradójicamente posibilitó la generación de una “grieta” en donde amplificar audibilidad (y consenso) social acerca de lo necesario de agenciar nuevas formas de organización comunitaria, política; al igual que de re-distribuciones y representaciones y reconocimientos de formas otras de documentar, identificar, observar y analizar las fuentes con las cuales se articulan o construyen las tramas del conocimiento. Así es entonces como el análisis de “ciertas impresiones”; observaciones sistematizadas y no sistematizadas; junto con el “asalto” de la coyuntura como “emergencia”, modificaron parte del paisaje del umbral de certezas metodológicas con las cuales, insistimos en esto, la idea de la modernidad habilitó sus formas (hegemónicas) en la configuración relativa al universo de las prácticas; fundamentalmente, en lo concerniente a los presupuestos históricos constitutivos a la formación docente.

Sin embargo, ante esta nueva –e imperiosa- necesidad de allanar caminos posibles de intelección frente a aquello hasta el momento (des) conocido; este (des) conocer (des) colonial implicaría a su vez (des) andar los viejos caminos ya transitados. Creemos que en este punto podría considerarse el especial valor asignado al carácter *instituyente* que conllevaría

la pandemia: la de animarnos a revisar y a poner en tensión todo un conjunto de mecanismos y prácticas históricas tributarias a las lógicas modernas de la epistemología ligada al status consagrado del conocimiento puesto en disputa a través de un ínfimo virus con cero posibilidades de existencia propia. Sin embargo, esta imposibilidad intrínseca a su propia soberanía de existencia, paradójicamente, pueda officiar de “huésped” necesario o de (nuevo) agente de interpelación y cuestionamiento de las propias prácticas y en la formación pedagógica. De allí que a continuación habremos de señalar brevemente algunas dimensiones posibles para identificar nuevas posibilidades de indagación escolar-educativa, a la cual podríamos aludir como de “investigación narrativo-comunitaria”; o nuevas formas de indagación “bio”-metodológicas, “bio”-etnográficas; “territoriales”; “mestiza”; “criolla”; “Andina”; y en clave fundamentalmente contemporánea. Esto es, en oposición a las formas de rechazo y exclusión históricas de todos aquellos registros que la “*epistemología blanca*” (o de la *blanquedad*) jamás pudo admitir para sus cánones de producción, representación ni reconocimientos.

**“Entre a mis pagos sin golpear”:
Arar el saber/estar local como
metáfora de alojamiento y liberación
de metodologías cimarronas**

En este apartado nos interesará hacer una suerte de “relevamiento” situado de aquello que pudimos observar en relación a lo que el COVID 19 visibiliza y pone

en acción iluminando los siguientes territorios desplazados del sistema:

(1) En primer lugar, como expresamos en la introducción, la pandemia reviste de un carácter *instituyente* el cual permite reubicar la idea escolar de institución dentro del hogar, pero como una abstracción: allí, en ese momento “asincrónico”, sucede *entonces* la Escuela. Y muchas poblaciones en contexto de fuerte vulnerabilidad necesitan re-incorporar ese viaje “mental” para salir de sus hogares, dentro del espacio privado, hacia ese lugar seguro como ejercicio de salud mental y también político. Es decir, se reubican las condiciones geográficas, pero con nuevas coordenadas temporales y espaciales de “campaña”; de “emergencia”.

(2) En segundo lugar, la pandemia presenta a su vez un carácter *evaluativo*: “obliga” a evaluar tanto las condiciones de subjetividad que nos potencian o nos debilitan en la esfera “personal”; como también las condiciones sociales y colectivas para habilitar (o des-habilitar) la pregunta por aquellos colectivos que quedaron –y que quedan siempre por fuera- (o al menos la mayoría de las veces) de la lógica de la modernidad colonial. En este sentido, podríamos preguntar por ejemplo “*cuál es la situación*” de aquellas personas que son primera generación en la vida universitaria, que no son *blancos* ni “*Argentinx*”; y que no tienen recursos suficientes para transitar la situación de emergencia. Aquí entonces veríamos, que la “*santa*

trinidad sociológica” pedagógica de “clase, raza y género” seguiría estando más vigente y expuesta que nunca en las instituciones bajo el COVID. Y llevando, por ejemplo, a naturalizar que lxs estudiantes Afroamericanxs y los sectores de mayor vulnerabilidad social, “*sean los que tengan que estar manejando*” sin derechos ni protecciones jurídicas, a través de los delivery de aplicaciones de servicio para sustentar sus existencias y asegurar el “buen arribo” de mercaderías en nuestros hogares seguros: ¿cómo la Educación puede contribuir a visibilizar estas desigualdades?; Pero a la vez, pedagógicamente, cómo inciden estos modos de existencia intercultural en las nuestras y qué podemos aprender de las mismas? ¿Cómo funcionan sus garantías y derechos? Es una pregunta que la Universidad debe poder habilitar y éticamente, también dar lugar: la de cómo incluir epistémica y culturalmente la diversidad de los grupos eternizados en la postergación de la modernidad para la re-construcción y garantías de nuevas solidaridades y conocimientos.

(3) Así entonces desde el punto anterior arribamos a otra caracterización de la Pandemia: aparte de *instituyente*; y de *evaluativa*; se le agrega la de “*narrativa*”: posibilitando alojar otras formas de pensarse y pensarnos a partir de lo que la misma puede “desprender” en función de nuestros contextos. En este sentido, podríamos decir que nuestras Escuelas y Universidades, no podrán descansar, hasta que no tengamos Investigadorxs; Docentes; Mastrxs; procedentes y representativxs de todos los campos

referentes del saber; y en todas las funciones participando activamente en la búsqueda –y consolidación– de una sociedad pedagógicamente diversa. Quizás tal vez el COVID19, solo devuelva una insignificante parte, de nuestros cuerpos sociales infectados. Vayamos entonces, por la recuperación y por la cura; la cual, sin lugar a dudas, tendrá que ver con nuestra propia capacidad para tomar ventajas de este especial momento y dilucidar formas de llevar a cabo una pedagogía colaborativa acerca de un nuevo narrar colectivo y del mutuo saber. Un saber que, por otra parte, si estuviera realmente interesado en democratizarse, necesitará desvincularse de aquellos lugares que lo garantizan desde un único registro de producción/enunciación hegemónicos restringidos, siempre, a un “puñado” de personas. Por eso insistimos con la idea de “provincializar” la educación y las instituciones del conocimiento. Esta categoría desarrollada por el Historiador Bengalí Chakrabarty (2008), tiene como objetivo descentralizar y poner en “jaque” los artilugios de la Historia depositada en los márgenes.

Por eso pensamos que, para desnaturalizar la supremacía narrativa en desmedro de otras, necesitamos ser resocializadxs en instancias nuevas de intervención metodológicas que son las que a continuación, nos interesará señalar como parte de un proyecto de revisión crítica de los modos hegemónicos de crear conocimientos en la modernidad:

“Metodologías (des)coloniales” como eufemismo de principios metodológicos no regulados normativamente únicamente por los principios de la modernidad. En eso consiste nuestro rechazo a la supremacía epistemológica “blanca” (o de la “Blanquedad”) cuando se presenta como totalidad cognitiva exclusiva para la descripción –y legislación- de las formas del conocer. Contrario a aquello, en el presente trabajo intentamos asumir una posición cimarrón donde poder arar otras formas y huellas de búsqueda para la constitución no solo de los saberes sino de validación de los regímenes con los cuales los mismos, son producidos en sus contextos de formación.

Enumeraremos entonces algunas de estas dimensiones que podrían servir de guía para el proyecto antes citado en cuestión. Al aludir a diferentes dimensiones, estamos haciendo referencia a:

1. *Dimensiones Cognitivas; Afectivas/Anímico-espirituales* de los principios que entran interpelan/revelan ante el sujeto como formas otras de verdad. Sumada a estas dos, incluimos a su vez la dimensión territorial/local que hace foco en la investigación descolonial.

2. *Estas dimensiones se inscriben o pliegan, entonces, en diversas lógicas:*

a) Comunitarias/Colectivas/ Personales; b) Narrativas/Biográficas/ autorreferenciales;

c) Local/Regional/Globalmente “Hermanadas”/ situadas.

3. *Que apunten al desarrollo,*

comprensión e interpelación: Pedagógica; Política; Jurídica; Cultural/ Cognitiva; Social; Comunitaria; Territorial; Afectiva; Subjetiva y Contextual; para así animarse, entre sus objetivos, a “incluir” los siguientes verbos omitidos generalmente de los manuales del saber metodológico: *cartografiar; mapear; situar; comprender; transformar; afectar; interpelar; vivenciar; construir; deconstruir; negar; reparar; restituir; dignificar; hermanar; empatizar; descolonizar; interpelar; afirmar; imaginar; proyectar; desconocer; horizontalizar saberes, historias; e indagar* sobre nuevas posibilidades semánticas, lingüísticas y narrativas para el planteo y abordaje de problemas dinámicos e inéditos.

4. Transversalmente a estas “sugerencias” metodológicas recogidas de los márgenes; estaríamos en condiciones de dialogar en torno a la “cosmovisión” y finalidades “reparadoras” de la investigación: Anímico/histórico-afectiva? Político-“Ancestral”-Cognitiva? Pedagógico-jurídico-narrativa? Ecológico-territorial-comunitaria? Algo de cada una de ellas sumadas a otras que seguramente podrían incluirse tomando a la pregunta por la Alteridad como pasaje ineludible para las Ciencias Sociales?

5. En este (nuevo) sentido quizás al “clásico” *“Estado del Arte”*, podamos también agregarle el *Arte del “Mero Estar”* como nueva condición situada para los aprendizajes orientados a la investigación. Con esta categoría, estamos aludiendo a Kusch (2007)

e intentado recuperar no solamente el costado técnico referido al “cómo” se hacen las cosas, tan ligado a las imposiciones de lógicas occidentales de la modernidad colonial por otra parte; sino, en oposición a aquello, para asumir la “intemperie” *profunda* frente a un “algo” que se constituye. ¿Qué es lo que se constituye se pregunta este autor? Pues, el *pensamiento popular* ante todo constituye: “...una situación óptica cristalizada en una afirmación ética. (...) lo semántico que predomina sobre la técnica, el cómo hacer”. (Kusch, 2007, Tomo III, p. 10). Es por eso que la indiferencia al “hedor” de la “América Profunda”, tendrá su correlato lógico en la indiferencia al “hedor epistemológico” restrictiva a formas otras de aprender, conocer y enseñar cuando cuestionan (o intenten siquiera poner en “diálogo”), los estatutos de jurisdicción/veridicción de la modernidad.

6. Y ahora sí, en este esquema de presentación solo introductorio, poder pensar juntxs quizás los instrumentos metodológicos que podrían colaborar para tal fin. Esto es, la (“nueva”) constitución de fuentes que nos ligan con las demandas y nuevas reconfiguraciones: territoriales; narrativas; contextuales; con los saberes situados; empírico-teóricos; la identificación de nuevos márgenes de producción y (de)enunciación (escenas contemporáneas emergentes de producción de la discursividad) donde poder diferenciar: a) *Semánticas de la Narración*; b) *Semánticas de la intervención*; c) *Semánticas polifónicas del saber*; d) *Semánticas polifónicas de la validación*. Siendo esta última especialmente

importante, para establecer formas de cooperación a través de: *Rondas de Diálogo entre pares*; *Rondas de Diálogo en la comunidad*; *Rondas de diálogos entre los distintos saberes y el territorio y la academia*.

7. En cuanto a los Registros de “contrastación” y “contemplación”, podríamos decir que todo objeto de investigación necesita del “deseo” –energía- como categoría, pulsión y motor del trabajo a investigar. Sin embargo, esa misma categoría ligada a los sentimientos, quizás sea la “última” admitida como “necesaria” para una labor académico-profesional. En este sentido, proponemos extender –y violentar- las fronteras de aquello que se admite como finalidad referida al deseo; y animarnos a dar lugar a la afectación de: sentires; deseos; corazonadas; pálpitos; sueños; recurrencias; miedos; violencias; limitaciones; manifestaciones acerca de nuestras propias limitaciones; frustraciones y obturaciones; ya sea que éstas provengan tanto del territorio como del acontecer en la comunidad institucional.

Estas formas de indagación en torno a los modos de *lucha de clases* de los conocimientos que se obturan u habilitan, buscan poner en funcionamiento o hacer a “andar” juntxs el “motor” descolonial de la Historia. Lo anterior, para que nos permita precisamente repensar, reconstruir y reescribir otras: las oficiales; las grandilocuentes; las mínimas; las expropiadas; las sentenciadas como

“apócrifas”; las del “barrio”, las vecinales; las de la Escuela de “la vuelta”; las de barcos; conquistadores y piratas; las del vecino que escucha y denuncia; las del vecino que escucha y las calla; las olvidadas; negadas; las no tenidas en cuenta; las que fueron silenciadas o víctimas del exilio y la muerte; las subestimadas, despreciadas y todas aquellas jamás registradas por no estar “dotadas” (según las matrices de la colonialidad-modernidad), de un status mínimo de “inteligibilidad” donde la *narratividad* pudiera *fluir*.

En este sentido, “*narratividad y natividad*” se pliegan a lo “educativo” como metáfora y acto político de (re) creación, nacimiento, insurgencia, para que lo “nuevo” y lo disidente, pueda ser alojado; (Arendt, 2012). Entonces, a partir de aquello, nos preguntamos: ¿Por qué y Para qué/quienes enseñamos?; ¿De quién/es o de dónde provienen aquellos conocimientos y *narrativas* que consideramos “legítimas” y para quién/es son representativos?; ¿A quién/es incluye o cuáles colectivos sociales y/o conocimientos dejan afuera?; Es decir, a quién/es visibiliza, favorecen o potencian nuestras acciones, nuestras prácticas profesionales o quienes quedan o quedarán por fuera de las mismas?

Verter tiempo sobre estos interrogantes demandaría analizar brevemente los procesos históricos que permitieron la construcción de los grandes ideales en torno a la configuración de la infancia, la escuela y la pedagogía asumidas como formas de transmisión, interpelación y devenir histórico. Y a su vez revisar críticamente la constitución genealógica

de lo “pedagógico” en clave *descolonial* pero no por esto *des-escolarizante*: valoramos la institución escolar de la modernidad desafiando a mejorarla y articularla con aquello que esos mismos procesos modernizantes, dejaron de lado.

Por eso pensamos que no se trata meramente de “descartar” sino de complementar allí donde la posibilidad de mirar otros horizontes estuvo obturada, negada. Y de allí entonces nuestro interés de hablar de una “Etnografía de lo “Popular”; de lo Periférico como metáfora; de los “Bordes”; para dialogar oblicuamente con todos los sectores y actores político-históricos de una narrativa negada, orientada a aportar a una suerte de “Nuevos Apuntes para la Producción del Conocimiento Científico-Popular” con especial énfasis en la generación de sentidos otros para la investigación e integración social. Y por qué no, entonces, en este contexto, quizás también animarnos a re-escribir una segunda parte, con todos esos pedazos de mosaicos rotos, de un segundo libro llamado *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia (Des-y Pos) Colonial para la producción de saberes pedagógicos?....*

La Pedagogía como mutualidad: hacia nuevas formas de conocimientos, representación; y autoridad

Como fuimos compartiendo hasta este momento del presente trabajo, el COVID19 deja a la “intemperie” tanto ética como metodológicamente los

principios fundantes de la metodología eurocéntrica con la cual hemos sido enseñados y narrados. Plantea, al menos para nosotros, una inversión de aquellos presupuestos favoreciendo la potencia y articulación de movimientos sociales, políticos, educativos y pedagógicos. Esto es, asumiendo la parte “incierto” de la coyuntura; “librándola” o dejándola que “hable por sí misma”, en ese “esperar atento”, se pueda quizás dejar inéditamente el control histórico (narrativo) al acontecimiento para que éste sea el garante de los procesos investigativos. Al hacer esto, precisamente, se subvierten las categorías históricas de investigación tradicionales en donde el “investigador”, arriba con un esquema de predicción (y racionalidad) histórica para manejar variables de “arriba hacia abajo”. En este contexto, en oposición a lo anterior, se atraviesan horizontalidades, lateralidades y, fundamentalmente, al menos en la dimensión pedagógica-educativa, es desde “ese habitar los márgenes” donde creemos que se pueden construir y garantizar una transversalidad comunitaria y compartida como metáfora de “inmunidad” colectiva construida para asegurar “omnipresencia” cultural y diversidad epistemológica.

De lo anterior es que podríamos sostener que, al enfrentar un territorio de incertidumbre, podría generarse en cada uno de nosotros, un tipo de inquietud o “contemplación” investigativa muy diferente para “intentar” suturar y observar el mundo. La primera de ellas tendría que ver con intentar “defendernos” ante lo nuevo con lo conocido. (Cosa que no estamos cancelando por supuesto del

todo). Y la segunda de estas actitudes, quizás reconocer que nuestras matrices de intelección necesiten ser relegadas, suspendidas y hasta frecuentemente, que impidan el nuevo avance en esta forma inédita del (re) conocer.

Este tipo de límites no solo harían referencia al conjunto de conocimientos implicados como meramente “instrumentos” teóricos sino que, fundamentalmente, hablan de un límite como horizonte conocido que quizás sea el que (necesariamente) tengamos que cambiar o al menos, animarnos a discutir. Estamos haciendo referencia a la pregunta “original” por los procesos de reflexión o formación pedagógica pero desde un aspecto y dimensión menos contemplada y mucho más primitivo: no desde la “linealidad” genealógica histórica propuesta por la modernidad, sino donde, el actual escenario, brinde la oportunidad precisa para habilitar, desplazar y reconvertir la pregunta (histórica) conocida por la que aún no fue formulada (al menos) del todo. Esto es, re-ubicar la pregunta *¿cómo reflexionar/mos sobre los procesos de formación*, por *“cuáles son las matrices” y condiciones históricas de constitución previas a esa pregunta, cuya habilitación fue generada a costas de (des) alojar la existencia de otras narraciones que impedían imponer esta formulación en la modernidad?* Es decir, recuperar el “eslabón” más que “perdido”, “negado” como *punto “cero”*(2) de la narración descolonial y con aquello que denominamos *como dispositivos exógenos de formación*.

En este sentido, el contexto del COVID19 paradójicamente, permite alojar un “contravirus” como marco narrativo, ideológico y político diferente para pensar el mundo. Permite a las teorías y articulaciones del sistema-mundo disonantes, “resonar” en un marco de audibilidad diferente. Esa relación, ese pasaje entre una realidad y otra, es el puente más difícil para dejar lo viejo y transitar lo nuevo. Atravesar una pandemia con múltiples aristas (sanitarias, históricas, sociales, políticas, tecnológicas, económicas, pedagógicas, ambientales, laborales) se torna algo “ingobernable” para los dispositivos clásicos de los sistemas políticos de la modernidad y, por el contrario, permite poner el ojo en esa mirada perdida de la Historia: empatizar, no solo con lo “pasado”, sino, también, animarse a “historizar” (esto es, poner y narrar en historias) al presente. Así podemos pasar de una pedagogía “sitiada” por la modernidad, hacia una localmente situada y *políticamente activa*. En este sentido, deberíamos diferenciarla por su similitud terminológica, de su genealogía histórica en referencia a la “Pedagogía Activa”. Por “Pedagogía del Activismo”, más que aludir a la “eliminación” de la “pasividad” de lxs estudiantes al momento de aprender –la cual, por supuesto de ninguna manera desdeñamos- aquí se alude fundamentalmente a la necesidad de “eliminar” la búsqueda de disminución y pasividad política con la cual la idea de modernidad moldeó las estructuras del enseñar y del aprender. Quizás hablar de una *Pedagogía “Random”* como estrategia pedagógica, pueda colaborar a describir el sentido de *animarse a romper*

la configuración certera cuando solo contemple itinerarios históricos seguros (negados) únicamente propuestos como los “válidos” constituidos en y por la modernidad.

Pero por “Random”, no debe ser aquí confundida su pedagogía en su condición “de azarosa” o meramente “aleatoria”; sino, en todo caso, que gracias a esta condición dada por su “aleatoriedad” pueda garantizar siempre estar orientada a la intencionalidad política con el fin de trabajar en forma constante para “identificar” las “grietas” del sistema y poder actuar desde múltiples formas y dimensiones, en las mismas. Es decir, *aleatoriedad intencional*(3) como “inmunidad” para proteger y garantizar que estos procesos de “agrietamiento”; concentren la fuerza necesaria para generar insistencia en aquello que se repite y retorna como una eterna necesidad generalmente no tenida en cuenta: la de una mejora redistribución ética tanto de los conocimientos, como de la justicia; pero también de las tierras y de las formas del aprender y del conocer. De allí que, más allá de la diversidad de geografías, origen y procedencia de activismos; el esfuerzo antipatriarcal/anticolonialistas/capitalistas es la mayor característica de los diversos movimientos que nuclea las acciones por un pensar –y organizar- distintos.

Estamos haciendo referencia a los pueblos originarios; como a movimientos sindicales; agrarios; feministas; descoloniales;

poscoloniales; obreros; ecologistas; ecuménico-religiosos; vecinales; territoriales; algunos más “fugaces”; otros menos “itinerantes”, pero todos expresan, desde una diversidad “no aleatoria”, esa necesidad de cambiar el mundo tal como lo conocemos. Pero, por otro lado, dada la multiplicidad de caminos divergentes (los cuales celebramos) allí aparecería lo “Random” como mejor estrategia de permanencia, lucha y resistencia: cuando uno de estos movimientos busque ser silenciado/castigado/cancelado; será aquel otro que pueda retomar (desde sus bases) “la posta”; constituyéndose así en “tácitas” redes interconectadas de referencia política des/poscolonial. Para cuando el poder concentrado en la matriz vigente, nuevamente identifique e intente erradicar a este otro, será su paralelo al otro lado del “río/océano” el que busque reeditar –y reparar- su fuerza en su contexto y, de esta manera, garantizar que la lucha sea continua y continúe.

Del aula tradicional a la metáfora del aula de X-Men: ¿Cuál es tu mutación?(4)

La reconfiguración histórica de los procesos formativos que hacían de la “diversidad” un enigma no “resuelto” del todo en cuanto a la reestructuración de saberes ligados con aquello que remitía a los estatutos de veridicción y normalidad en la modernidad, también vio enfrentado su posicionamiento histórico frente a la actual coyuntura. Al momento de escribir estas líneas, se publica en el diario local de la ciudad de Rosario, (República

Argentina), una nota referida al personal médico del sistema sanitario público, especializadxs en el área de epidemiología. En ese contexto, uno de los entrevistadxs comenzó la misma subrayando la potencialidad de la pandemia como metáfora de estímulo para poner en práctica todo un conjunto de desafíos de la propia formación que se ponen en acción en este especial momento. De esta manera, y “hablando” precisamente desde el umbral de las matrices que se ponen en juego, comienza la nota afirmando que: “...nos formamos toda la vida para este momento”(5) De allí el título “tentativo” para el siguiente trabajo. Es que fue partir de esa manifestación anterior la cual nos llevó a reflexionar en torno a ciertas matrices de formación docente si habilitan (o no) la intervención y reflexión para el trabajo en la inmediatez de la coyuntura. En este sentido, y debido a nuestro objeto de investigación (histórico de la historia presente) interesado en analizar la crisis del 2001 y su relación con el universo de las prácticas pedagógicas posibilitadas en ese especial contexto mientras éstas “acontecían”; podríamos brevemente decir (para no volver a reiterar cuestiones ya antes analizadas en anteriores trabajos ligados a esto) que en términos históricos: las narrativas, procesos, “mandatos”, y políticas públicas de configuración del espacio “normal” docente en la escuela clásica, habilitó siempre más la pregunta “por el hacer”

que por el “propio decir” (el “ejecutar” más que “buscar saber” o dar cuenta de las creencias e interpelaciones a las que el docente se vía atravesado a lo largo de su propia existencia).

De allí la incomodidad contemporánea que nosotros ubicamos, específicamente, en la coyuntura del 2001, como el nacimiento o marca de una nueva interpelación como parte de un proceso de reconfiguración política que corre y “desplaza”, la figura histórica del Maestrx; poniendo en el centro del debate los siguientes fundamentos como nueva instancia de una nueva interrogación: ya no “alcanza” o bastaría con aquello “enseñado” ni tampoco con la pregunta por la inteligibilidad del objeto del conocimiento. En este nuevo escenario, además de aquello, se generan condiciones inéditas donde las lógicas hegemónicas de distribución del mismo; junto con las políticas de representatividad (y representación) acerca de “quiénes pueden hablar” resurgen y recobran fuerzas desde la “subalternidad” (histórica) del rol de alumno para ese engranaje –y abordaje- clásico “normal”. En ese conjunto de nuevas reconfiguraciones institucionales e interpelaciones del orden de lo político, la demanda hacia el colectivo docente ya no incluirá meramente el “hacé esto” como “*coordinadas semióticas*” de imposición fundacional-dominantes del quehacer docente, sino, la inédita ahora inclusión-interpelación- del: “*y qué piensa usted sobre eso*”; como nuevo ejercicio político de (auto) “manifestación” tanto dentro como fuera del aula.

Es esta nueva “peculiaridad” como síntoma del exilio de un nuevo orden pedagógico, que viene a “enclavar” toda una

nueva trama de sentidos disruptivos en los vínculos docentes. Es decir, en donde la propia intervención dejará de ser meramente curricular o disciplinar en las “fronteras” de lo escolar, para dar paso a una nueva adscripción del campo del conocer, ligado plenamente a lo que acontece generando una inquietud que exige trascender los muros de la institución. Y esto último, tanto en el sentido “literal” como fundamentalmente también metafórico-político: es que esta “nueva” incomodidad bien puede generarse dentro de la comodidad histórica del viejo aula, pero haciendo estallar sus propios límites políticos de representación. Estamos en la presencia de un “nuevo” universo de la coyuntura plegada al aprender como acontecimiento: pedagógico (entendiendo a la pedagogía en su insistencia como metáfora cultural), filosófico (del tipo descrito por Badiou, 2012) y también político; en donde el “sol”, de alguna manera, a diferencia de antaño, el cual podía ser “evadido”, ahora no solo ya “*no puede ser tapado con las manos*”, sino donde a su vez exige una simbolización clara y toma de posicionamiento efectivo por parte de la escuela y de parte del docente. Quizás el término “*trans-acontecimiento*” pueda brindar un mejor marco narrativo en relación con aquello que se busca expresar y hacer dialogar en las formas de constitución epistemológicas desde un registro de producción de conocimientos en contextos de crisis y que tienda a

“cruzar de lado a lado” las propias variables y condiciones de posibilidad de esa misma producción.

En este punto se hace necesario recordar que estamos en un contexto de instituciones *explotadas e implosionadas*. Esto es, iniciado en los meses posteriores a diciembre del 2001, entre trueques, desempleos récords, renacimiento de los movimientos sociales, reconfiguraciones políticas; más todo un conjunto de sanción de nuevas Leyes las cuales, en ese proceso de ascendencia histórica, incluirán: desde la sanción del matrimonio igualitario, Ley de Identidad de Género; la Ley de Educación Sexual Integral (E.S.I.); Ley Micaela y Nuevo Código Civil entre otras transformaciones políticas. Sumado a aquello, veníamos de una década de neoliberalismos extremos regionales que, a su vez, habían obtenido y acumulado su poder escasos años recuperada la democracia. Estas simples coordenadas históricas podrían sintetizarse y llevarnos a sostener, parafraseando a Hobsbawm (1998), que el Siglo XX, también podría ser considerado como el “breve siglo pedagógico”; en el sentido de los profundos cambios y también transformaciones en la arena política-educativa. Pero, quizás, evidenciando una sutil diferencia con la categoría propuesta por este Historiador; dada en que este breve siglo corto, sin embargo, dejó al descubierto “lo extenso” de las heridas producidas por las longevas postergaciones históricas a las cuales los imperios nos sometieron mediante (diversas) conquistas; y llevándonos a comprender la necesidad y abordaje de una práctica docente la cual, a partir de allí, habilita pensarse, fundamentalmente,

desde una localización local y regional situada. Esto es, la coyuntura como posibilidad, y potencia que manifiesta todo un corpus de incomodidades ajenas a la matriz histórica del “hacer docente” del “largo” (y “clásico) Siglo XIX.

Sin embargo, esta “aceleración”, comienza a “instalarse” casi en postrimerías del nuevo milenio como resultado –y articulación- histórica de un conjunto de avatares acumuladas a lo largo de nuestra historia que condujeron, finalmente, a aquella explosión social, política y subjetiva: ¿Hasta cuándo puede un sujeto tolerar el desprecio como sistema político dominante para legislar con su propia postergación y exclusión; la propia existencia y, de este modo, asegurar la inclusión de otras?. Es ante estos hechos históricos en donde la Escuela deviene como una nueva geografía territorial, comunitaria, en donde extender y ampliar los horizontes clásicos del aula. Ya no se tratan (meramente) de las “visitas” pedagógicas al “aire libre”; o del “contacto” con la “naturaleza” para suscitar el aprendizaje. Se trata de reeditar –y dar lugar- en aquel peculiar espacio dado en una abstracción histórica instituyente como lo son los vínculos pedagógicos, una nueva forma de interpelación capaz de estar a la “altura” de esta nueva “reestructuración” o, en términos de Freire (2008) de “descodificación”:

“La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la

situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación, se hace lúcida, interiormente, en reflexión a sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; “la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica” (Freire, 2008, p. 14).

Es así cómo, esa Escuela *Normal*, nacida pedagógica y políticamente como resultado de una demanda –y disputa– histórica centrada en las “expectativas” de la organización de los Estados-Nación, comienza a ser ahora un actor clave, pero a diferencia de antaño, como una suerte de “motor invertido”; o en mejores palabras, ahora, como parte de nuevos procesos de (de)construcción de los Estados-Nación.

De esta manera, al igual como suele pasar en las vidas históricas personales, cuando los viejos recursos nos dan respuesta a nuevos problemas hay que pensarse y animarse a pensar desde un lugar y horizonte distinto. Como sostiene Badiou (1993) “*el fracaso*” es una categoría política y el “*ceder*”, una categoría ética. “No ceder” ni ante aquello que se presenta como lo más adverso, o hasta del orden de lo “siniestro”, es la “otra cara” del ejercicio de la docencia en el transcurso del COVID19. Más aún, en lo que respecta a la formación y a las prácticas pedagógicas: *la Escuela*; y *la Maestra que no ceden*; bien podrían graficar esto que buscamos poner en (nuevo) acto. Si aquello lo trasladáramos

al terreno teórico, la anterior alusión nos permitiría pensar lo inédito de la situación educativa en la también (inédita) constitución de problemas.

De este modo, pensar esta crisis planetaria únicamente con las viejas y clásicas teorías de la modernidad para volver a configurar el mundo, reincide en la exclusión de la diversidad y pluralidad de sentidos otros para pensarnos en un nuevo marco de “epifanía comunitaria”.

Debido a esto es que sosteníamos al principio del apartado que, así como los “Médicxs emergentólogxs” han sido resocializadx en buena parte de su formación con variables de aprendizaje que les permitan comprender, situar y actuar en los montos de margen y en la coyuntura ante lo imprevisto como “protagonistas” de su formación, históricamente, en el campo de la formación docente, aquello no suele estar centrado en los planes de estudios o con la misma fuerza tampoco. Por eso consideramos que es urgente poder llevar adelante un tipo de trabajo docente capaz de animarse a subvertir los registros históricos acerca del monto (mínimo) de constitución asignado como “normal” ante “lo imprevisto” en la idea de “planificación” de una clase para, en estos nuevos contextos, dar lugar a la re-configuración de espacios y análisis de formación capaces de alojar “lo incierto” como expresión omnipresente en lo planificado.

Sin embargo, esto último no debe

ser confundido con los mensajes propuestos por ciertas teorías posmodernas que promueven la despoliticación de la *sociedad docente* exclamando la resignación y “el acostumbramiento” a la incertidumbre como metáfora de pasividad en nuestro accionar. “Invertir” la economía en la distribución de los conceptos entre lo planificado y el monto de “incertidumbre”, implica en este nuevo contexto comprender fundamentalmente que aquello que emana de lo “imprevisto”, se lo compensa –en cierta medida- con el horizonte de “certezas” que implica siempre la “llegada” del colectivo docente como anclaje seguro de amparo y subjetividad que registra la alteridad incluso en los peores escenarios posibles. Es la metáfora del reconocer e incluir narrativa e incansablemente al Otro en su propia diversidad, en su propio universo de problemáticas que lo constituyen en una práctica ética-cotidiana y como categoría política capaz de afectar la condición humana.

En este aspecto, quizás sea conveniente realizar una delgada distinción en cuanto a aquello que podrían vislumbrarse como problemáticas del orden de lo “inédito” y de lo “incierto”. Puesto que, mucho de lo que efectivamente está teniendo lugar en relación al COVID19 con la educación, podría evidenciar o bien solamente aristas inéditas (en el sentido de que inauguran o ameritan un nuevo campo de intelección de las prácticas hasta el momento vigentes); del orden de lo “incierto”, remitiendo con esto, a la incertidumbre o escasez de datos ante una nueva coyuntura que genera desconocimiento acerca del propio funcionamiento del campo del saber y de las

prácticas; o quizás ambas posiciones yuxtapuestas. A continuación, propondremos algunos ejemplos destinados a clarificar y dar sustento a nuestros puntos de vista.

Tomemos muy a vuelo de pájaro por ejemplo el recorte histórico de aquello que se comprendía en términos de “diversidad” relativo a la familia “ensamblada” (privada) a fines del Siglo XIX y principios del XX para pensar el mundo del aula (público) específicamente y sus relaciones de mutuo condicionamiento pedagógico en esa misma periodización pero un siglo después: ese concepto, el de *familia ensamblada* “arrastra” a lo largo de la modernidad, toda una reconversión, reconfiguración devenida luego en tradición-aceptación tributaria a una contextualización, a un dispositivo religioso, político/económico inmerso en las estructuras del patriarcado y de la religión como principales fronteras de demarcación política y epistémico- jurídico-pedagógica. Es decir, esa “familia”; “ensamblada” es el resultado social de un proceso/producto de nuevas estrategias matrimoniales en la modernidad las cuales se aceptaban dentro de los márgenes normativo-religiosos y de la finitud de la vida frente a la naturalización (política) del “morir” joven bajo esa coyuntura humana.

En esta urdimbre de inter conexiones dadas entre muertes y formas de organización social, las “nuevas” familias emergentes en

dichos procesos se piensan, simbólica –y necesariamente- a partir de una melancólica “resta”: “hablan” y se constituyen desde lo que perdieron(6). De esta manera, el significante “duelo” (viudez; escasez; muertes; guerras; catástrofes, enfermedades, calamidades, hambrunas, pestes, etc.) habilitan (pero por sobre todas las cosas) legitiman la “diversidad” en la unión de familias con diversas procedencias pero con el “núcleo” (normativo regulador “intacto”). Es una “diversidad” la cual, sin lugar a dudas, arriba a la Escuela. Pero que, sin embargo, al estar inmersa en los cánones de lo homogéneo no ponía en riesgo la *normalidad* de los estatutos político-sociales. Es decir, en donde lo “diverso” no subvertía ni desafiaba para sus cánones históricos, los imperativos de constitución de los imaginarios de “Nación” ni tampoco a su vez, de los regímenes políticos de producción de *lo normal*.

En esta nueva coyuntura política la cual obliga a realizar un trabajo de deconstrucción de aquellos procesos, las mismas matrices que antes sujetaban para “crear” cohesión (a costas de bien o negar y/o de escencializar la diversidad), ahora “entorpecen” e impiden con la reafirmación de aquellas mismas prácticas, la búsqueda de ese idéntico ideal de destino: la negación que antes obturaba “pero” con efectos políticos, culturales, sociales y epistemológicos de “cohesión”; ahora su necesaria inclusión sencillamente no solo no obtura, sino que se presenta como la condición necesaria para amplificar el *sentido de humanidad* (y no “meramente” del patriotismo) en las diversas prácticas de los pueblos. Pero para lograr aquello,

necesitamos animarnos a hablar de interculturalidad en la Formación Docente al igual que de la de inaugurar líneas críticas de reflexión sobre Estudios Subalternos Políticos; Educativos; Culturales; Curriculares; Económicos transversales a nuestra propia formación.

El Historiador Duby (1993) ante la pregunta acerca de si las transformaciones en el campo de la familia actuales corrían el riesgo de afectar la sociedad responde:

“La destrucción de estructuras generadas en la época feudal y que estudié justamente para ayudar a entender cómo se transforman hoy es un fenómeno que depende de la evolución global de la sociedad. La sociedad está cambiando de piel: no se va a disgregar por causa de ese fenómeno; muy por el contrario es su propia vida la que lleva a esos viejos envoltorios a deshacerse. **Estamos ahora en el medio de la mutación** y no sabemos todavía lo que va a subsistir de aquello que se está deshaciendo”. (Duby, 1993, 9. 7).

En el marco de aquella mutación y en lo que precisamente se va a ir “des-haciendo”, está para nosotrxs el motor inverso de los procesos de *deconstrucción* de los Estados-Nación. Es aquí donde visualizamos todo un repertorio de nuevas diversidades que, a diferencia de lo compartido anteriormente, sí entran en tensión y disputan “soberanía” sobre la propia afirmación del deseo a los procesos

“normales” de antaño, como metáfora de desprendimiento de una colonia que reclama autodeterminación frente al *Amo*. En este proceso de cambios, la figura de lo “nuevo”, paradójicamente, queda “obsoleta”: no es la “diversidad” nueva en sí misma; ni tampoco lo es en la Historia: (nueva fue quizás la llegada al poder de la burguesía; o la filosofía que permitió el desarrollo de una economía política para visualizar la explotación en el capitalismo; o la de generar la posibilidad de un pensamiento latinoamericano propio); pero sí esta diversidad es “nueva” en relación a una posible re-lectura al servicio de emancipación y liberación de las amarras que las inmovilizaban en la modernidad. Es decir, patriarcales, capitalistas y coloniales tanto en sus prácticas políticas; en la “racionalidad” del deseo aceptada para las corporeidades y fundamentalmente en las prácticas pedagógico-culturales las cuales, históricamente, “moldearon” las matrices subjetivas, objetivas y cognitivas de representación política del sujeto.

Por eso sostenemos que en esta “indolencia” subyace la verdadera re-significación de la diversidad *ensamblada* como parte de una nueva narrativa que reclama “autonomía y autodeterminación” para la construcción del nuevo concepto de “familia” inmerso en un dispositivo de la diversidad en oposición a la anterior. Y este concepto inédito, interpelado a la nueva luz de la historia y de los acontecimientos, también llega al Aula como antaño, pero desde una etnografía política de la interpelación que no busca “anularla”; “esconderla” ni mucho menos “negarla”, sino, por sobre todas las cosas,

la acobija, la aloja, y la hace parte de una nueva pulsión narrativa; en donde la ampliación de las búsquedas del narrar y del ser narrados, conforman ya la nueva condición para la producción –y validación– de aquellos relatos.

Esta suerte de “mutación”, es la que metafóricamente aludimos en este último apartado intentando dar lugar a la articulación entre el pasaje histórico de lo diverso del “aula” tradicional y el “aula” ficcional del “X-Men”: *¿Cuál es tu “mutación”?* (tanto en el sentido metafórico-ficcional como el histórico propuesto por Duby). Esto último, con el fin de abordar lo “diverso”, “incierto”; e “inédito”; desde una actitud formativa que no sea cancelada, negada ni “exterminada” políticamente sino, incluida y retraducida en nuevos dispositivos de constitución ciudadana, regímenes narrativos y prácticas pedagógicas.

Consideraciones Finales

En el presente trabajo hemos intentado analizar la formación docente proponiendo un ejercicio político sobre la propia práctica (des) arraigada de sus condiciones históricas en lo referido no solo a las habilidades sino a los modos de “suspensión” y/ o “desconocimiento” que presupone la reformulación de contenidos y la planificación en contextos de *emergencias*. Nos interesó especialmente tratar de generar un margen para el “re-agenciamiento” de aquellas

problemáticas contemporáneas inéditas que demandan ser simbolizadas en momentos en donde la simbolización tiene que contemplarse en “tiempo real” debido al carácter incierto de este propio inusual “acontecer” cotidiano.

En este intersticio es donde hemos observado que la metáfora de la “previsibilidad” histórica constitutiva a la planificación, suspende su lógica de asegurar montos mínimos “imprevistos” para pasar a concebir el contexto de la clase, en sí misma, como una *emergencia*. Y en esta nueva red-distribución de roles, escenarios, y contenidos, se hace necesario a su vez visitar los procesos de formación implícitos en los distintos trayectos formativos con el fin de que no queden “opcionalmente” a la mera “creatividad” o “buena disposición” del docente; sino, por el contrario, que a partir de esta experiencia inédita la formación pueda migrar de la metáfora del “apagar” incendios, a la huella de un saber específico transversal de la formación para futuras generaciones.

En este itinerario, en primer lugar abordamos la “diversidad” como núcleo duro o locus de enunciación/denunciación histórica y como punto de partida para analizar las prácticas vigentes junto a modos de “evidenciar” las faltas, de aquello “ignorado”/rechazado en las matrices de la colonialidad/modernidad. A su vez sugerimos posibles miradas metodológicas disruptivas; descoloniales; que podrían coexistir en un diálogo entre las ya conocidas para enriquecer, ampliar y acompañar los procesos investigativos “clásicos” del quehacer pedagógico;

entendiendo a la pedagogía en su amplio sentido de resonancia y potencia política, socio-cultural la cual debe habitar el presente.

En este sentido, vimos que la idea de lo “diverso” de la (maravillosa por cierto) Escuela Normal Histórica “clásica”, representa la consagración histórica de un conjunto de anhelos, certidumbres y utopías antagónicas a la Escuela pensada como “demanda”; “caos”; y metáfora de la *“Torre de Babel” actual*. Dos actitudes bien diferentes en cuanto a la contemplación e idea de la diversidad que ofrecerían a su vez dos modelos también distintos para pensar los modos de configuración y gestión del conocimiento; lo “heterogéneo”; la “inquietud”; y la alteridad; sumada a la idea de “incertidumbre” en contextos de Pandemia. Allí donde antes la “Torre” era excluida; (representada por lo diverso y el caos) ahora, la Escuela comienza.

Sin embargo, señalamos que en la insistencia por recuperar aquella “peculiaridad” pedagógica entre la institución, la comunidad, lxs estudiantes, y lxs docentes en los contextos de emergencia mediante la abstracción como estrategia de rescate de la trama vincular para habitar el Hogar como Escuela; se encontraba siempre la “certeza” del accionar Docente como signifiante aliado para volver a “arar” nuevos campos; suturar heridas; y contribuir a simbolizar lo emergente.

De esta manera estaríamos generando coordenadas nuevas que no tengan que ver “meramente” con “actuar” en terreno “apagando” incendios; sino, por sobre todas las cosas, articular este camino de experiencias para un currículum alternativo, verdaderamente progresista; anticolonial; antipatriarcal; antineoliberal y en consonancia con la dignidad de la vida y de nuestros pueblos. Ya que si a lo largo de nuestra Historia *moderna*, los distintos tipos de genocidios, se leen y escriben en clave de dominación masculina capaces de ir hasta en contra “de nosotros mismos” como especie; “arrasando” a la

Madre-Naturaleza como metáfora de contingencia de toda posibilidad de vida; la predominancia de las mujeres en las mayorías de las Escuelas del mundo y, fundamentalmente, en la República Argentina, hacen de aquella ausencia gramatical femenina no solo una imposibilidad histórico-política, sino que expresan la promesa de una huella o un camino posible como pista, esperanza y resistencia donde confiar en que la posibilidad de la generación de nuevas condiciones para la recuperación de la Humanidad, deje de ser una deuda y una utopía.

Notas:

(1) Dr. en Cs. de la Educación. Prof. Titular Regular de Pedagogía. Universidad Nacional de Rosario. Email: jtranier@gmail.com

(2) Aquí estamos haciendo especial referencia a Roland Barthes (2015) y su *Grado Cero de la Escritura*, en donde manifiesta como posible la idea de llevar adelante una “historia del lenguaje literario” como historia de los signos en la literatura sin cancelar la Historia profunda que las unen. De igual manera, habilitar la pregunta por el grado cero de la narración –y del ejercicio- descolonial, lleva a concebir la narrativa como acto de solidaridad histórico-ética; subrayando más que los estilos y Lenguas impuestas bajo la conquista: un análisis descolonial reconstituyente de las funciones de la escritura y del ser narrado que no pase por “alto” los modos de negación de las alteridades no tenidas en cuenta a lo largo de la modernidad.

(3) La idea de “aleatoriedad” crítica como intencionalidad política para pensar la Historia, la tomamos de Althusser (2003). En esta posibilidad teórica, lo aleatorio de las prácticas puede operar como metáfora de rechazo a toda perspectiva esencialista: la historia entendida más como articulaciones de coyunturas discontinuas que como un sentido lineal propiamente definido, hace estallar la pregunta por el sujeto y sus modos de vinculación al interior del universo de las prácticas. Esto es, rompiendo con la “comodidad” histórica de la contemplación para dar paso al acontecimiento como irrupción con el encuentro para que lo aleatorio y lo “desviado”, entren, precisamente, al “juego” de la (s) Historia(s).

(4) “*X-Men*” es una saga en formato de comics que trata la tensión entre Humanos “normales” y “humanos” mutantes que nacen con una afectación genética diferente y que luchan por la igualdad de derechos y de representación política, jurídica y pedagógica. Como metáfora, es interesante que la “X” la utilizan en “homenaje” a Malcom X, por haber sido un activista Afroamericano que luchó por los Derechos de su comunidad en una Norteamérica la cual, al momento de escribir estas líneas, sigue padeciendo los embates del racismo con la muerte de

George Floyd y la exclusión de derechos de esta comunidad. Confrontar: <https://es.wikipedia.org/wiki/X-Men>

(5) “*Quiénes están detrás de la contención del Coronavirus en Rosario*”. Recuperado el día 08/06/20. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/pandemia/quienes-estan-detras-la-contencion-del-coronavirus-rosario-n2589357.html>

(6) Quizás en otros trabajos, podamos ahondar en la dimensión “melancólica” como variable de afectación en la transmisión “escolar” presente-ausente; es decir, muchas veces no tenida en cuenta ni en lxs niñxs ni en sus familias pero la cual, sin lugar a dudas, operó como un condicionamiento pedagógico (no tanto para enseñar ni aprender) sino como forma de re-habitar la vida inmigratoria.

Referencias Bibliográficas

- ABRAHAM, T; BADIOU, A; RORTY, R. (1993). *Batallas Éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALONSO BEJARANO, C; LOPEZ JUAREZ, L; MIJANGOS GARDA, M.; GOLDSTEIN, M. (2019). *Decolonizing ethnography: undocumented immigrants and new directions in social science*. Durham: Duke University Press.
- ALTHUSSER, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.
- APPLE, M. (2001). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- ARENDT, H. (2012). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BADIOU, A. (2012). *Condiciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2015). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBY, G. (1993). *Entrevista a Georges Duby: La Historia Hoy*. Recuperado de:
- DUSSEL, E. (2009). *Política de la Liberación Arquitectónica*. Volumen II, Madrid: Trotta. Encuentro Grupo Editor.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HOBBSAWN, E. 1998. *Historia del Siglo XX*. Crítica: Buenos Aires
- HOLLOWAY, J. (2020). *Una cascada de enojos*. Recuperado de: <http://comunizar.com.ar/una-cascada-enojos/> Fecha de Consulta: 28 de Junio de 2020.
- <http://www.unsa.edu.ar/histocat/entrevista%20a%20duby.pdf> Fecha de Consulta: 28 de Junio de 2020.
- KUSCH, R. (2007). *Obras Completas*. Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- MANNHEIM, B. (2000). “*El arado del tiempo: poética quechua y formación nacional*” en Revista Andina 17(33); pp. 15-54.
- TRANIER, J., BAZÁN, S., PORTA, L., & DI FRANCO, M. (2020). *Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19 / Border concatenations: pedagogies, opportunities, sensitive worlds and COVID-19*. *Praxis Educativa*, 24(2), 1–18. doi:<https://doi.org/10.19137/DOI:https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>

Desacelerar con aromas domésticos: Notas para una quietud activista Slow Down with domestic scents: Notes for an activist stillness

mae (María Alejandra Estifique)¹

Resumen

El cuerpo reconoció otras formas y modos de estar. Dormir, comer, reírse y llorar ahora se hace frente a todos. La convivencia se hizo extrema y los horarios se modificaron. La basura, los desechos y desperdicios huelen mal. Un aroma de tiempo de putrefacción y un no saber qué hacer. En esta contribución ofrezco una mirada al colapsado entramado de sistemas en tiempos de pandemia, la falta de cuidado en el ambiente y en consecuencia en el cuerpo humano y la ausencia de delicadeza y la aceleración alimentan esta descomposición de aromas fétidos y pestilentes. Desde ellos propongo una quietud activista. Un estar en armonía con el paisaje, con nuestro ritmo cardíaco, respiratorio y amoroso. Pugno por recuperar la delicadeza del movimiento, contemplar, ir más lento, estar más liviano.

Summary

The body acquired other forms, other ways of being. Sleeping, eating, laughing and crying are now facing everyone. The coexistence became extreme and the schedules were modified. Garbage, debris and waste smell bad. A scent of rotting time and not knowing what to do. A look at the fabric of systems that collapsed in times of pandemic, lack of care in the environment and consequently in the human body. The absence of delicacy and acceleration caused this decomposition of fetid and pesty scents. From them I propose an activist stillness. A being in harmony with the landscape, with our heart, respiratory and amatory rhythm. I struggle to recover the delicacy of movement, contemplate, go slower, be lighter.

Palabras claves: basura; desperdicios; aromas; tiempo; cuerpo.

Key Words: garbage; waste; scents; time; body.

Fecha de Recepción: 07/09/2020
Primera Evaluación: 18/09/2020
Segunda Evaluación: 20/09/2020
Fecha de Aceptación: 01/10/2020

Introducción

080620(2)– Mar del Plata/Aluminé(3)

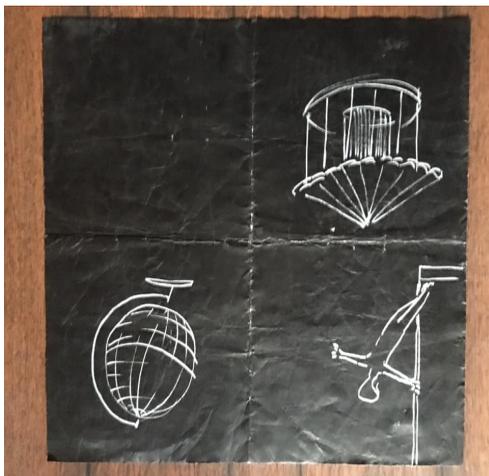


Imagen 1. “La calesita de los meridianos”

Didujo de témpera sobre lija al agua, María Alejandra Estifique, 2019.

El tiempo: un concepto aleatorio para cada quien. ¿Cómo podemos medir un tiempo común a todxs? El tiempo educativo estaba normativizado antes de la pandemia, había asistido a ellos. Como siempre, estudiando, y la teoría: por internet o con los textos que tengo en mi hábitat. Pero muchxs modificaron todos sus hábitos, costumbres y espacios. El cuerpo adquirió otras formas, otros modos de estar. Dormir, comer, reírse y llorar ahora se hace frente a todxs. La convivencia se hizo extrema y los horarios se modificaron. ¿No era eso lo

que deseábamos cuando estábamos en la oficina? Volver a casa, que sea sábado y el día siguiente. ¿Y si no hay una casa a dónde volver? ¿Y si estar en esa casa me representa una tortura? ¿Si prefiero morir a tener que quedarme en casa? La quietud y el silencio posibilitó la escucha de otros sonidos internos. El cuerpo se manifiesta y hay alguien que lo escucha. El sistema educativo está colapsando y el sanitario lo está esquivando. La descomposición se hizo presente, manifiesta que algo huele mal. Muy mal. La basura, los deshechos y desperdicios huelen mal. Un aroma de tiempo de putrefacción y un no saber qué hacer. ¿Importa a nuestros gobernantes qué hacer con los desperdicios de un mundo consumista que tira la basura allá atrás, donde no la veo? Esas montañas de desperdicios contaminan el ambiente desde hace años y ahora les llegó el tufo a la puerta de sus “protegidos sistemas”.



Imagen 2. Foto de basura y recolección de la misma en Playa

Valencia, María Alejandra Estifique,
2018.

De pronto todos los días podían ser sábados y domingos. Otro concepto aleatorio, porque si no hay que trabajar en relación de dependencia, qué importa cuál es el día o qué nombre tiene. Trabajar en casa. ¿Y si no tengo trabajo en este tiempo? ¿Trabajo pasado mañana? ¿Hay un mañana? ¿Cómo estamos pensando en ello? ¿Importa que haya un afuera o un adentro para trabajar? ¿Deberíamos seguir dándolo todo, aún en esta circunstancia extraordinaria? ¿Para quién? “La trama semiótica en el tejido social” (Ramallo, 2019; 19) debe mantenerse intacta, igual, normal. La necropolítica (Mbembe, 2018) exige un poco más de martirizados flujos humanos para evitar poner en evidencia lo inocultable: El sistema está enfermo.

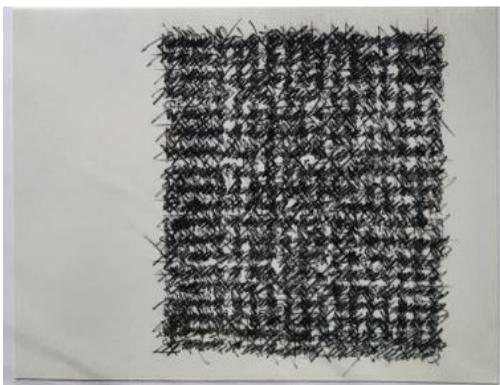


Imagen 3. “Vamos a estar tanto tiempo muertos”, frase de Víctor M S. Dibujo de lápiz sobre papel, María Alejandra

Estifique, 2008.

Lo que está pasando en el ambiente empieza a oler de una forma que da náuseas. Los sistemas de producción diseñados hasta el momento se descomponen más rápido de lo deseado. La impunidad y obscenidad en la utilización de los recursos naturales incluyendo al humano reventó en una enfermedad que lo primero que genera es disminuir la capacidad olfativa. Es que afuera huele fétido y adentro pestilente. La explotación de los cuerpos humanos experimenta una enfermedad que empieza en los privilegiados. Estábamos distraídos mirando series por pantalla digital. La misma que nos colonializa y homogeneiza a nivel mundial. ¿Cuál es entonces la pandemia? Los estudiosxs, exitosos y dueños del poder han hecho esto en el Planeta. Hice esto a Mi Tierra. En tiempos de pandemia y post-pandemia, qué voy a estudiar.

Camino por mi pequeño parque(4), huelo los restos de poda mojados por la lluvia de anoche. Los aromas se apelmazan cuando están húmedos, una descomposición más compacta, menos etérea. Retiro uno a uno los caracoles de la retama compacta(5), la siento como se estremece y alivia. Los pequeños son tirados dentro de un círculo de sal gruesa, morirán al querer atravesarlo. Estoy experimentando matar a otro ser vivo. Estoy eligiendo la belleza y sanidad de Mi retama

compacta y eso exige la depredación de las babosas.

Esta metáfora me significa la situación de necropolítica que utilizan los gobiernos latinoamericanos donde el racismo de los mismos es el que decide sobre la vida y la muerte de los ciudadanos. (Ramallo, Porta y Boxer, 2018). Lo mío tiene que ver con un hambre de belleza y la de ellos con uno de poder. ¿Y qué de los que tienen hambre de comer?

El mejor desperdicio es aquel que no se genera. Cuidarnos a nosotros es cuidar el Zoe (Braidotti, 2015) Para consumir debo trabajar y utilizar tiempo que es lo único que como dice Pepe Mujica: no se compra en el supermercado.

El Príncipe ya no está en mi pequeño parque

Este verano lo vimos con Mariano G haciendo sus excursiones y danzas nocturnas. Yo creo que la última vez que lo acaricié fue demasiado para él. Siempre se dejaba tocar por mí en el lomo y algunas veces lo alcé. Estábamos en el jardín con el sol a pique.

El estanque con nenúfares. Sugiero leer este dibujo escuchando una lista de reproducción de radio en spotify: Laurie Anderson. Hablo desde el privilegio que tengo desde el día que nació.

Entonces y allí (Muñoz, 2020) había un estanque improvisado en un tanque cisterna, más pequeño, y que no podía verse a simple vista. Era agosto de 2016, cuando observando el jardín decidí hacer uno nuevo. Sentí que ese nuevo



Imagen 4: “El Príncipe del estanque”, María Alejandra Estifique 2018.

espacio verde sería más apropiado que la planta de cannabis, que necesita más resguardo. Demarqué la zona imaginariamente y una noche en la que estaba muy irritada con Claudio S (mi amante), comencé la excavación con la zapa que era de mi suegro. Ahí me di cuenta lo difícil que puede ser enterrar a alguien. Yo Yolanda Yocasta(6) ya sé lo que es enterrar a alguien porque Jorge M está enterrado en un cementerio privado de Monte Grande, Provincia de Buenos Aires, Argentina, desde el 2006. No hice el pozo. Ahí la dificultad pasó por otro lado del cuerpo. Éramos pareja hacía seis años. Murió de un infarto masivo a causa de su cirrosis.

Fue muy triste, doloroso y liberador. Sentí que no iba a poder amar nuevamente y sí; estaba hablando de otro gran amor; mi ex amante ahora que escribo este relato; cuando comencé con la construcción del estanque que me llevó dos noches. No estuve cavando ocho horas sin dormir; me gustaba hacerlo en silencio y en la oscuridad.



Imagen 5: Foto registro del inicio del nuevo estanque, 2016. María Alejandra Estifique

Cuando estuvo con el nylon coloqué las piedras Mar del Plata; algunas de ellas venían de la casa de mi madre; haciendo una especie de círculo de bienestar entre la familia de Claudio S y la mía. Su familia se encontraba representada en la zona de las plantas a la sombra, la mía estaba expuesta y bordeada de césped. Cada piedra significaba un integrante. Los Liriope

muscari, bulbosas de hojas verdiblancas lanceoladas con flores en espigas color púrpura que se asocian a menudo con la realeza, la nobleza, el lujo, el poder y la ambición, enmarcaban el Matrimonio S/GL. Estaba muy contenta con el acto psicomágico. Trasladé los nenúfares del otro estanque, me dispuse a contemplar y sentir que todo estaba más que bien. Mi cuerpo había descargado bronca, impotencia y angustia. Todo estaba puesto en ese significativo y por arte de magia: íbamos a ser felices.



Imagen 6: “Restaurante a Puertas cerradas B&B Casa de Artista”(7) Foto de Mariano Leyros.

La señora esposa de Claudio S, pronto comprendería que lo mejor era aceptar la relación abierta que Yo Yolanda había propuesto desde un principio a su marido, y estaba convencida de que eso en algún momento sucedería. En cinco años fui una sola vez a buscarlo y fue a la salida de Chikung, todas las otras veces vino él a buscarme, a visitarme, a pedirme silenciosamente que lo mimara, que

lo escuchara, que lo amara. Cuando por primera vez le acaricié la espalda me dijo que nunca lo habían acariciado ni tanto, ni así. Me emocionó. Le creí porque mi cuerpo lo sintió. Si me dejaba llevar por la razón, la historia no debiera haber empezado. Sabía que iba a terminar, como tantas otras. No sabía que iba a doler tanto. Me gustó experimentar mi piel de cincuenta y dos años, pre-menopáusica con esa otra piel seis años más joven que la mía. El potencial contenido que traía. Parecía que hacía años que no se sentía. Le sorprendió mi apertura mental, mi sensibilidad, mis estallidos de placer, mi entrega total y absoluta desde el primer momento en el que sin decir “agua va”, me penetró por el orto, en el borde de mi cama en el dormitorio que habitaba en el sótano de mi casa. Fue determinado, no hubo besos ni caricias ni abrazos. Eso vendría con el tiempo y nunca serían suficientes. La armonía volvió a reinar y ahora pasábamos las tardes mirando el estanque y conversando a cerca de él y por supuesto del Príncipe. Cuando fue primavera y salió de su hibernación, se acercó a las piedras y se paró en una de ellas. Dije: ¡Salta! Así lo hizo, imagino que, disfrutando del espacio más amplio y a pleno sol.



Imagen 7: “Héroe + Princesa en el pantano” Foto de Instalación de la Serie Héroe, María Alejandra Estifiqué, 2017.

Cuando decidí acariciarle la papada acerqué mi dedo índice de la mano izquierda y de abajo hacia arriba suavemente, lo rocé. Hinchó el lomo, levantó su hombro derecho y metió la cabeza en ese hueco como si le hubiese dado mucha timidez. Mariano G me miró sin acreditar lo que veía. Quedamos absortos y quietos. Aún hoy lo contamos como algo extraordinario. Hacía ocho años que el sapo estaba en el jardín, apareció un día y una noche mientras yo dormía en el sótano de la casa convertido en habitación, escuché un sonido húmedo, orgánico y corto que se aplastaba contra el piso. Algo había caído desde la banderola que da al jardín. Me gustó ver las piernas de mis huéspedes desde allí abajo cuando estaba de pie y sus cuerpos elevándose hacia el cielo cuando estaba acostada. Encendí la luz del velador, abrí un ojo y lo vi, era el sapo. Le dije: -ahora no pienso sacarte, mañana lo haré, que descanses. Al día siguiente lo saqué con mis manos y lo llevé al jardín. Llamé por teléfono a mi hermana, le conté el suceso y me dijo: -¿Y no lo besaste? -No. -Qué tonta eres, perdiste la oportunidad de convertirlo en Príncipe.

El tiempo transcurrido queda compactado en las palabras que elijo, mi cuerpo evoca las emociones pero queda atrapado en la simpleza del relato. Podría hacer un texto complejo

y aún así no lograría volver a cada instante que me marcó y que hoy vuelco en estas imágenes y letras. El tiempo es una espiral evolutiva, introspectiva, que se descompone en relatos, experiencias, emociones. Propongo una quietud activista. Un estar en armonía con el paisaje, con nuestro ritmo cardiaco, respiratorio y amoroso. Pugno por recuperar la delicadeza del movimiento, contemplar, ir más lento, estar más liviano.

Notas:

(1) Estas son las siglas de mi nombre. Las utilizo como modo de nombrar, sintética y amorosamente, en una política y economía de recursos. Artista visual, escenógrafa y directora de arte (in)dependiente en B&B Casa de Artista y Mar del Plata Cine ONG, es miembro del Grupo de Extensión Pedagógica de la Universidad Nacional de Mar del Plata y doctoranda en Educación con mención en Investigación narrativa y autobiográfica de la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: estifique@gmail.com <http://estifique.blogspot.com> <http://www.boladenieve.org.ar/artista/8746/estifique-maria-alejandra> <https://www.youtube.com/watch?v=tctWA2dvcwk> <https://www.facebook.com/maealsuave/>

(2) Utilizo esta forma de señalar el día para poder leerlo como cifra numérica que no implicaría el día en el que se está viviendo, sino experimentar el tiempo de modo diferente al acordado. También puede ser tomado como número de escenas de una pieza audiovisual, o simplemente no leer tan recto.

(3) Los espacios de Casa de Artista tienen nombres de geografías que mae ya habitó, eso permite un juego temporoespacial dentro del hábitat cotidiano provocando dinámica de los espacios y la escenografía.

(4) El pedazo de tierra que cuido y cultivo tiene el aspecto de un parque inglés, por la forma en la que se podan las plantas y se deja crecer un poco salvaje, al mismo tiempo que se contempla y habita.

(5) La retama compacta junto a la parcela de cefirantes (flores que crecen al pie del Himalaya), representan el espacio de meditación y conexión espiritual con Agustina B, quien me activa el aquietarme y contemplar.

(6) Yo Yolanda Yocasta es una expresión lingüística que comienzo a utilizar hace un año. Ej: Una persona dice: soy muy distraída. Y yo digo: ¿Y Yolanda? Dependiendo de la frase cambiaba a ¿Y Yocasta? A modo gracioso y no haciéndome cargo de mi propia persona. Hasta que Yo Yolanda Yocasta comenzó a tomar presencia en los textos. Al 300620 Yo Yolanda Yocasta es una muñeca de tela similar a mí, que nació en tiempos de Covid19. También puede tomarse como: Alter Ego; Narcisismo al cubo; Acto Psicomágico de sanación.

(7) B&B Casa de Artista: espacio de residencia para viajeros, paseantes, estudiantes y personas que deseen pasar un tiempo limitado en mi casa, alquilando una habitación y compartiendo los espacios comunes de la misma. Viéndonos todxs afectados por una convivencia erótica no sexual genital, con sus excepciones.

Referencias bibliográficas

- BRITZMAN, D (2016) "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- BRAIDOTTI, R (2015) *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- HAN, BC (2015) *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico el arte de demorarse*. Barcelona, Herber.
- HAN, BC (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, Herber.
- MUÑOZ, JE (2020) *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires, Caja Negra.
- NIETZSCHE, F (1996) *Humano demasiado humano*. Madrid, AKAL.
- RAMALLO, F (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudios*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122, set./dez. 2019.
- RAMALLO, F; PORTA, L Y BOXER, M (2019) Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social Revista Praxis Educativa Vol. 23 N°3, pp- 1-13.
- WAYAR, M (2018) *Trans-travesti o una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires, Muchas nueces.

Estudiante en tiempos de pandemia: Una narrativa autobiográfica para expandir sentidos con la educación¹

Student in times of pandemic: An autobiographical narrative to expand meanings with education

Mariana P. Martino²

Resumen

Este texto representa un aporte testimonial, narrativo y autobiográfico para expandir sentidos urgentes en, con y para la educación. A partir de él me propongo valorar lo íntimo, lo comunitario y lo educativo como dimensiones que transbordan mi experiencia como estudiante de la cátedra Problemática Educativa y como estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se trata de una Reflexión atenta a estos tiempos de pandemia que me llevaron a recatar un relato que incluye vivencias, sentimientos y emociones. Un despertar, entre la pandemia que nos obligara a permanecer aislados socialmente, que moviliza mis propias estructuras arraigadas y que reimagina mi educación.

Palabras claves: Educación; Coronavirus; Investigación (auto) biográfica-Narrativa

Summary

This text represents a testimonial, narrative, and autobiographical contribution to expand urgent meanings in, with, and for education. Based on it, I propose to value the intimate, the communitarian and the educational as dimensions that transfer my experience as a student of the Problemática Educativa chair and as a student of the Education Sciences degree. This is an attentive Reflection on these times of pandemic that led me to re-create a story that includes experiences, feelings and emotions. An awakening, among the pandemic that will force us to remain socially isolated, that mobilizes my own rooted structures and that reimagines my education.

Key Words: Education; Coronavirus; Biographic (auto) research-Narrative

Fecha de Recepción: 07/04/2020
Primera Evaluación: 19/05/2020
Segunda Evaluación: 30/05/2020
Fecha de Aceptación: 07/06/2020

Introducción

Llegaste y nadie te vio
a parar nuestra vida,
Ni te sentimos entrar.
La puerta estaba abierta.
Sigiloso y peligroso,
nos alejaste de todo,
lograste encerrarnos y
te teníamos miedo
Sacamos la fuerza
Reinventamos los días.
Esperando que te fueras,
Sin que te lleves más vidas
Yo no sé porque llegaste,
Seguro a enseñarnos algo
a ser menos egoístas y pensar en el otro.
Nos quitaste la libertad algo tan preciado
Nuestra vida ha cambiado.
El día que esto pase y podamos
encontrarnos
Nos daremos cuenta, cuántas cosas no
valoramos
Nadie pensó que algo invisible
Nos iba a dar una gran lección
Y ahí nuevamente iban viajando mis
sentimientos,
pero esta vez con muchas cosas
aprendidas.

Creo que cada situación o persona que se cruza en nuestra vida no lo hace por casualidad. Al contrario, tiene una razón susceptible de comprenderse en el devenir de la vida. Historias, entre lo común y lo diferente, se entrelazan en este texto en el que comparto algunas recientes e urgentes coordenadas sobre los sentidos de la investigación autobiográfica en la educación. Podría que decir que este artículo lo tejí en mi corazón y que mi corazón fue tejido con él. Aunque también

reconozco que se trata de una escritura de y para otros, de una historia que me urge compartir. Cada situación que viví o cada persona que pasó por mi vida dejó indudablemente una historia, en la que todos estamos conectados de alguna manera a través de los diferentes vínculos afectivos que nos unen. Buscando mi propio sentido de la educación conocí historias: las que se cuentan, las que se imaginan, las que son a medias y las que están en silencio. Todas me enriquecen y dejan huellas que desmarcan a esa persona que hoy soy.

En los últimos tiempos aprendí a ser un poco más cuestionadora de todo lo que veo respecto de la educación. Entendí que es bueno dudar y que aún es mejor que ciertas cosas te interpielen por su interminable curiosidad. Que todo puede ser cuestionable y que cada uno puede encontrar (nuevos) sentidos. Estoy sentada frente a mi teclado sin poder por momentos emitir sonido y si bien los silencios prolongados llenos de pensamientos confusos hacen que mis dudas y mis interrogantes sean eternos, pienso en mi vida. Las paredes, el encierro y el tener libertad restringida, como consecuencias del temor a un virus que se propaga a pasos agigantados. Apenas empecé la cuarentena, en la que el Covid-19 nos obligaba a estar en casa, comencé a sentir angustia y desesperación. Mi descargo era escribir, las reflexiones aparecían y mis ganas de volcarlo en letras ahogadas de sentimientos tejieron este relato que quiero compartir. Creo

que cada uno durante este tiempo tendrá la oportunidad de re –pensarse, de mirar hacia adentro y ver cuáles son las cosas más urgentes, a ver el valor que realmente tiene cada cosa o situación y a dejar de vivir a las corridas sin disfrutar la experiencia de estar viva.

Pero... ¿Qué es lo que nos provoca el aislamiento social? Y aquí quiero detenerme para pensar en lo que me sucede y en lo que intuyo que a más de una persona le pasa. El aislamiento creo que produce infinidad de sentimientos y estados de ánimo. De repente estar alejados de aquellas personas con las que compartimos a diario nuestra vida es muy difícil y el no poder hacerlo nos trae o mejor dicho me trae demasiados sentimientos encontrados. Si es lindo estar solo, disfrutar de uno, pero nada es más lindo que la vida con la gente que queremos. Los cuerpos se separan por este distanciamiento, pero hacemos lo imposible para no perder eso que tanto nos llena que es el amor, y que como seres sociales que somos siempre, siempre se encuentra la manera.

Es por eso que cada vez estamos más enlazados utilizando esos hilos conectores que son las redes sociales porque de ninguna manera nadie quiere perder las emociones. Comencé a pensar que era lo que había cambiado en mi vida, una mirada interior me proponía reflexionar sobre todo lo que había pasado en estos dos años. Mi vida había dado un cambio inesperado al verme y sentir que podía todo lo que nunca creí poder. ¿Y qué era ese poder en mí? Era algo que venía buscando desde hace mucho y que muy dentro de mí sabía que existía. Solo necesitaba

dejarlo salir. Mi carrera y mi nueva vida hicieron que poco a poco mi yo de antes volviera a aparecer, a hacerse visible. Evidentemente la vida me tenía que dar una enseñanza para que pudiera verme otra vez.

Y aquí estoy escribiendo sin parar, porque es la única manera que los sentimientos queden impregnados en estas páginas. Y aquí estoy, volví, soy yo otra vez... se preguntarán que se siente volver a ser la de antes, ¿si me gusta? Claro que me gusta y creo que incluso me hace feliz. ¿Y no te sentís sola? Debo confesar que al principio sí, pero luego empecé a encontrarle el sentido y a utilizar el tiempo para leer, estudiar y como ahora para escribir. Tengo tanto tiempo que quiero aprovechar al máximo no solo disfrutando de la compañía más linda que me dio la vida que es mi hijo, sino también de mi propia compañía algo que hace tiempo me debía. No voy a negar que esta situación a veces me asuste, me preocupa, como a todo el mundo, pero tengo que estar agradecida de poder estar aquí contando un poco, al menos algo de mi vida. Mientras redacto estas líneas pienso en todo lo que me gustaría cambiar de la Educación y trataré de hacerlo extensivo a ustedes que me están leyendo.

Una de las principales razones por la cuales elegí estudiar una Licenciatura en Ciencias de la Educación fue porque quería cambiar. Y creo que lo logré en muchos aspectos, hizo que me movilizara muchas estructuras que traía ancladas. Comencé a darme cuenta que muchas de las lecturas que hacíamos

para las cursadas me dejaban llena de incertidumbre y preguntarme que era lo que yo quería hacer como futura Licenciada. Creo que al principio no tenía respuesta para esa pregunta, sin embargo, con el correr del tiempo deseo que la Educación sea la que tenga un sentido verdadero de construcción de saberes. Donde en la travesía de Educar haya espacios para que los afectos, para con-moverse, donde existan los discursos de la diferencia, de la interpelación, del cuestionamiento. Una Educación con sentido, de elecciones e intereses, de sentipensar los cuerpos que intervienen, de experiencias únicas vividas y sentidas por cada uno de maneras diferentes donde cada narrativa y cada historia nos atraviesen. Educar desde el encuentro, desde la mirada y desde las diferentes voces.

Mi pasó por la cátedra Problemática Educativa: La investigación autobiográfica y los sentidos de la educación

Cuando comencé a escribir este texto pensé en lo que había aprendido durante el corto tiempo que llevo de mi carrera. Y a pesar de ser muy corto el tiempo, como ya comenté recién, hace unos meses que estoy transitando una experiencia sumamente profunda en relación a pensar una investigación autobiográfica y en clave narrativa. Si tengo que decir que es la narrativa para mí, diría que es encontrar y buscar que cada palabra que escribo tenga sentido propio y que pueda movilizarse para quien en este momento me esté leyendo. Quiero que cada palabra se

llene de emociones y de sentimientos, para que no sea solo un texto sino una narración donde se escuche mi difractada voz. Si me preguntaran sobre la investigación autobiográfica, diría que ella busca potenciar sentidos para la educación. Y ¿qué es la Educación para mí?: es ese momento donde nos vinculamos, donde vivimos relatos, historias, otros, es un vínculo pedagógico comprometido que tenga sentido para los que están involucrados. Educar es para mí un proceso en el que los actores (co)contruyan, (co)diseñen y se retroalimentan mutuamente con sus historias, como un encuentro, una conversación entre desconocidos (Skliar, 2019). Educar es recibir al otro para entablar una conversación para ser parte de su experiencia donde existan posibilidades de elegir, se prioricen intereses y no solamente contenidos, se tenga en cuenta al otro para que la construcción saberes sea autentica a partir de ese encuentro. Como menciona Contreras (2016), lo que en un aula u otro espacio educativo ocurre no es que se enseña y se aprende, sino que primero de todo, se vive. Es por eso que todos los que estamos inmersos en estos espacios somos historias, contextos y emociones. En este sentido este autor nos dice que tener una perspectiva narrativa para mirar la educación, es no perder de vista que las que están frente a nosotros son personas con, ilusiones, dificultades, deseos, miedos, que las viven desde su propia historias y circunstancias.

Las historias y los relatos son

los que nos van a permitir descubrir e interpretar determinados acontecimientos o situaciones vividas, inferir los motivos creencias, valores, expectativas, intenciones. Repensar la educación desde esta perspectiva narrativa y adentrarse en la investigación auto biográfica creo que resignifica y transforma las vivencias y las experiencias en el campo de las Ciencias de la Educación. Es re pensar la pedagogía a través de nuestros propios relatos, y a su vez enriquecernos con el otro, sumergirnos en esa investigación, pero no como observadores sino siendo partícipes de la experiencia misma y tener una visión crítica de la educación para poder hacer una transformación.

¿Para qué investigamos? ¿Qué buscamos con nuestras Investigaciones? Sin ninguna duda Investigamos para transformar, para hacer propuestas de cambios radicales en la Educación. Y lo que buscamos con ellas es que esos cambios y transformaciones no queden en la nada, que sirvan realmente para pensar en el verdadero sentido que tiene la palabra Educar. Educar desde y con el otro, Educar buscando siempre un sentido para que aquellas personas que transiten cualquier camino en la Educación sientan que si es la manera de transformar y cambiar. Educar desde los afectos y que seamos afectados.

(Im)posibilidades narrativas: Educar en tiempos de coronavirus

Siempre me gustó investigar sobre aquellas cosas que causan en mí una sensación de curiosidad y que me hacen sentir que tengo que ir en busca de

aquello que deseo conocer. En este caso, mi experiencia en la cátedra Problemática Educativa fue central para encontrar mi lugar dentro de las teorías de la educación, no como una simple curiosidad sino más bien como una urgente necesidad. En el año 2019, luego de pasar muchas situaciones personales pensé en que era momento de volver a retomar mis estudios, sentí la necesidad de crecer tanto en lo personal como en lo profesional. Me pregunte mil veces si podría y sería capaz hacer una carrera universitaria ya que desde que me había recibido de docente solo había hecho algunos cursos que siendo sincera solo me sirvieron para mi curriculum. Lo demás lo aprendí con y de la experiencia. Hoy curso mi segundo año de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, en la Universidad pública de la ciudad de Mar del Plata (UNMDP). Creo y siento que la educación puede ser mirada desde otro lado. Y mis ojos pueden hacer visible aquello que muchas veces no se ve o no se quiere ver.

Durante el tránsito en mi primer año de la carrera tuve la oportunidad de cruzarme con muchas personas que, como yo, sentían y veían la necesidad de hacer un cambio en la Educación. Entre esas personas los que más tuvieron influencia sobre mí, fueron los profesores a los que cada vez que puedo agradezco, como digo en el lenguaje cotidiano, me hayan “roto” la cabeza. ¿Por qué digo esto? Porque cuando inicié la carrera mi visión de la Educación no es la que tengo ahora. Y esto no se cambia fácilmente, ya que todo se ha

normalizado de tal manera que uno cree que es lo mejor y en este caso hablando de la Educación se “normaliza” tanto que uno sigue en piloto automático sin darse cuenta que nada nos interpela y nada nos conmueve.

Ellos me dieron la posibilidad de encontrar mi visión sobre la educación, de que cada vez que cursaba me fuera con millones de preguntas y a partir de esto me permití a mí misma dudar de las certezas que había construido a lo largo de la vida. Creo que entonces así, con esas dudas, comienzo a encontrarle el sentido que quiero darle a la Educación.

Normalmente cuando hablamos de teorías en la educación pareciera que nos referimos a algún tipo de principios que se deben aplicar de tal o cual manera, que son la solución para la construcción de (nuevas) subjetividades, que son estables y/o perfectas. Sabemos que la educación se encuentra atravesada por numerosas de teorías e infinitas creencias, las cuales siempre están yuxtapuestas. Es decir, que están mezcladas y combinan diferentes luces y sombras que ponen en tensión permanente ya que cada una de ellas surge en un determinado contexto y en un momento socio histórico. Pero no me alcanza con saber todo esto, sino que necesito llegar a lo más profundo para descubrir que hay otra mirada, que se puede transformar aquello que sigue en el mismo lugar y que hay posibilidades de que mutemos estas teorías para darle lugar y resignificar a otras que son en las que creo.

Nuestra sociedad, normalizada y colonizada, desde hace siglos patriarcal

y heteronormativa ha llevado a que la educación quede anclada en una estructura difícil de derribar, bajo lineamientos y políticas en las que ahogada e inmersa pide a gritos un cambio. Allí miles de relatos de aquellos que son protagonistas de la educación no están siendo escuchados. He aquí que se convierte como dice Val flores (2018) en una política natural y universal donde no se tiene en cuenta a ese otro que forma parte del proceso de construcción y producción del conocimiento.

Siguiendo esta línea apelo a pensar desde la descomposición de las teorías y pedagogías de la educación implicaría como afirma Ramallo (2019) diluir con la respetabilidad de la normalización, cuestionar y romper con la linealidad de lo sistémico. Que la incomodidad que nos habita sea el motor que nos impulse a traer hacia nosotros aquella creencia firme que nos comprometa en todos los sentidos para poder operar desde lo micro político. En palabras de Rolnik (2019) tejer múltiples redes de conexiones entre subjetividades y grupos que viven situaciones distintas, con experiencias y lenguajes singulares. En este sentido, nos permite entender que ningún proceso revolucionario puede cambiar la realidad si no se producen a su vez transformaciones a nivel de las subjetividades, así lo expresa Rolnik (2019). Así pues, llegamos a comprender la importancia de construir subjetividades de diferentes tipos en las que cada una deje huellas en el otro, donde exista el cruce de

fronteras entre la vivencia de uno y otro. Subjetividades que se construyen desde y con el otro, donde ninguna es igual a otra, no son estables y se cruzan unas con otras (Silva, 2000).

Si nos sumergiéramos en las diferentes teorías y pedagogías, encontraríamos que algunas de ellas tienen algo de otras. Que ninguna es sin las otras. Que nada es absoluto y que todo es un conjunto de todas ellas resignificadas. Y es allí, desde esas profundidades, donde emergerán las ideas que para cada uno y en este caso para mí, formarán parte de la teoría de la educación que yo quiero.

Sé que existe la posibilidad de construcción de esas subjetividades y de producción de conocimiento de manera colectiva, de modo que a través de las vivencias, relatos y experiencias esos conocimientos sean verdaderamente significativos. ¿Y cómo hacer para que esto sea posible? ¿Cómo hacer para que nuestra mirada cambie?. Estoy convencida que vivir y sentir la educación es la manera de cambiar esa mirada, poder construir nuestra propia teoría desde y con el otro. Con esos relatos de aquellos que la viven y así poder comenzar a encender esas sombras de nuestra educación con las luces de esos cuerpos que aún son invisibles, con historias entramadas en las que como señala Contreras (2016) el proceso de vivir la educación y compartirla sea un acto sensible, de aprendizaje y formación.

En este campo, que es el de la educación aparece la resistencia a que nuevas teorías y pedagogías hagan un gran movimiento

que atravesase de manera crítica ese lugar de reproducción de saberes y que rompa las estructuras de manera tal que ese lugar de la naturalización del conocimiento sea ocupado por una producción significativa. Esa resistencia de la que hablo tiene que ver con los miedos de corrernos de ese lugar naturalizado en el que estamos parados. Y de esto se trata, de poder hacer lugar a otros conocimientos, a otras formas de pensar ver, sentir, vivir la educación, de revolucionar todo aquello que siempre estuvo estable para (des) hacer lo educativo, en palabras Val Flores (2018), tramar una intensidad y un deseo colectivo por esos modos nuevos de conocer y habitar. Todo aquello que nos incomode que nos desestabilice, que nos perturbe será la manera que nuestro ser comience a com-prender, a con- mover y a con -vivir con aquellas tensiones que existen entre la razón y las emociones y dejarnos afectar por ellas.

A partir de esas tensiones podemos descubrir nuevos modos de producción del conocimiento que vienen de la mano de estas nuevas teorías y pedagogías tan rechazadas de alguna manera por no pertenecer a lo convencional, a lo normalizado y a lo siempre tan lineal de la educación. En otras palabras, queremos más conocimiento rebelde, más preguntas y menos respuestas, así lo propone Halberstain (2011).

Pero de que teorías y pedagogías hablamos si la educación como un sistema único y homogeneizador no nos da la posibilidad de salirnos de ese lugar, de poder provocar movimientos

disruptivos que desestabilice para que la transformación se produzca. De ninguna manera hablo de cambiar la educación sino de centrarnos en que podemos realizar pequeños cambios para todo aquel que este dentro del área de la educación pueda tener la libertad de hacer, de enseñar, de invitar a habitar la incomodidad para que los conocimientos realmente perduren a través del tiempo.

¿Pero qué posibilidades existen en los Cientistas de la Educación para que esto suceda? A mi parecer y sin pecar de soberbia creo que muchas. Nuestras investigaciones nos van a dar el puntapié para profundizar y comenzar a sumirnos en esas problemáticas que requieren con urgencia una intervención haciendo que educar sea con sentido.

A consecuencia de la pandemia que nos azota a nivel mundial, la Educación tiene un giro inadvertido. Los estudiantes de todos los niveles deben estar en casa al igual que los docentes.

Y así fue, que quedamos en pausa, como cuando alguien deja una película sin terminar. Y así fue, que no pudimos seguir viéndola y no sabíamos hasta cuando estaría en pausa. La única película que necesitábamos ver era la de mi interior, y poder sacar lo mejor para llevar esto adelante.

Entre millones de sentimientos que tengo en este momento, estoy hace un mes cumpliendo el aislamiento social obligatorio (cuarentena) en casa para evitar que este virus se propague a mucha gente. ¿Cuál es la solución a nivel educativo ante esta emergencia sanitaria? Obviamente la

tecnología es la principal protagonista y las plataformas virtuales la salvación. ¿Y cómo se enseña y se aprende desde el lugar donde los cuerpos no se ven? ¿Cómo se llega al otro sin tenerlo cerca? Detrás de la pantalla somos invisibles a los otros donde muchas veces existe la posibilidad de que nuestras emociones no sean vistas, no contempladas y ni siquiera percibidas. Me toca como estudiante vivir este momento en donde no podemos concurrir a cursar las materias, me toca vivir la experiencia virtual. A pesar de tener experiencia en el uso del aula virtual, no es lo mismo. Necesito la presencia y la voz de los profesores, las charlas con compañeras/os mate de por medio, las risas y todo lo que me implica en lo personal estar en el espacio de la Facultad. Es mi espacio, es mi lugar donde disfruto de cada momento y donde las preocupaciones desaparecen y donde construyo conocimientos colectivamente. ¿Y qué nos da la virtualidad de todo eso? Quizás es una nueva forma de aprender en una circunstancia y en un contexto que nadie preveía. Así pues, no queda otra manera de avanzar en mi carrera sin tomar como obstáculo esto que sucede. Siempre y en todos los momentos de la vida aprendemos y creo que este es uno de esos. Evidentemente es para todos, tanto profesores como alumnos, es un gran desafío que tenemos que enfrentar. Tengo la suerte de tener acceso a internet y a un dispositivo que me permite estar conectada. Pero no todo el mundo tiene esa suerte y por

eso siempre soy una persona agradecida. Me gustaría que todo sea igual para todos, pero sabemos que siempre existen las desigualdades. Que la Educación es un derecho y que aunque el Estado ante esta emergencia haya respondido en algunas cuestiones, sabemos que falta un largo camino para que realmente ese derecho sea inclusivo y para todos.

Quiero, y antes de finalizar mi texto con un relato que escribí, dejar esta pregunta abierta para que se pueda responder en algún momento. Cuando todo esto haya pasado, me pregunto ¿estamos preparados para re- pensar la Educación?

Y a modo de cierre de este recorrido, vuelvo a soltar la trama y abrazar la ficción. Retomo el espíritu narrativo y le digo: Nada nos había detenido la vida, la rutina. Hasta que un día tuvimos que dejar todo de lado para confrontar a un gran enemigo. Nada nos costaba más que no tener libertad. Nuestra vida de un día para otro había cambiado. Aquel, sin embargo, fue también donde empezamos a ser escucharnos aún más como seres vivientes de este planeta. La única manera es dejar el egoísmo del yo de lado. La única manera era no pensar individualmente sino comunitariamente. Pero todos pudimos, todos pensamos en el otro, todos pensamos que la única manera era la unión. Y así fue que comenzamos a cambiar y así fue que empezamos a mirar al otro quizás sin conocerlo, así fue que empezamos a ser solidarios con las personas que están solas. Comenzamos a agradecer y a ver qué no importa lo que tengamos si no lo sabemos disfrutar. Comenzamos a agradecer a toda la gente que tuvo que salir a trabajar por nosotros

para que nos pudiéramos tener lo que necesitamos para estar en casa. Comenzamos como sociedad a darnos cuenta cuán importante son los médicos y todo el personal de salud, los docentes, comerciantes y a cada uno de los que están allá fuera por nosotros mientras estamos en casa. Creo que la gran mayoría de la gente aprendimos a ser mejores.

En principio, pensé terminar así mi texto, pero creo que aún hay mucho por decir, quizás lo deje para una continuación de este. Llevamos ochenta y cuatro días de aislamiento, creo que nadie imagino que esta pandemia fuera a extenderse tanto. Solo tenemos permitidas las salidas por una hora a solo 500 metros de casa. Salir a la calle y solo ver ojos, mirar a la gente y no poder ver su expresión en la cara, resulta bastante raro. ¿Acaso aprenderemos a sonreír por un tiempo con los ojos? ¿Acaso aprenderemos a mirarnos más? A mirar en los ojos del otro y ver lo que siente. Que difícil resulta esto, cada vez pesa un poco más. Me levanto todos los días pensando cuando es el fin de esto. Pero soy optimista y creo que dentro de poco podremos contarle como una parte de nuestra historia y ahí quedara en nuestra memoria. Será recordado siempre por cada uno de nosotros. Y aquellos nudos en mi garganta que más de una vez contuve por no dejar caer a otros, son los que hacen que hoy me hacen ser más fuerte que ayer, los que me dejan continuar y los que me enseñan algo todos los días. Los que me desnudan completamente los sentimientos que

vuelco en estas líneas, con los que crezco Y a partir de hoy ya no seré la misma, cada día como persona, como madre, los sino que será mejor que antes. que lleve durante mucho tiempo conmigo y hoy me dejan cerrar ese ciclo en mi vida.

Notas:

(1) Dedico este artículo a mi hijo, a mi familia, a mis amigas y compañeras/os de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y en especial a mi profesor Francisco Ramallo que confió en mí y ayudó a recomponer mis alas para comenzar a volar.

(2) Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Maestra Especializada en Educación Inicial Y Profesora Especializada en Jardín Maternal. Correo electrónico: marianapaulamart@hotmail.com

Referencias bibliográficas

CONTRERAS, J. (2016) Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15- 40. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9259/pdf>

FLORES, V. (2008) Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista de Trabajo Social UNAM N°18*. 14-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>

HALBERSTAIN, H (2011). *El arte queer del fracaso*. Madrid, Egales.

MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

NOSEI, C. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En *Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones*. Facultad de Humanidades de la UNMdP, Instituto Superior de Formación Docente No 81.

RAMALLO, F. (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores *Série-Estudos*; Lugar: Campo Grande; Año: 2019 vol. 24 p. 101 – 122.

SKLIAR, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. CABA: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

SILVA, T. (2000). *Monstros, ciborgues e clones: os fanstamas da Pedagogia Crítica. Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica. Traducción Francisco Ramallo.

RAMALLO, F. (2019) Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores *Série-Estudos*; Lugar: Campo Grande; Año: 2019 vol. 24 p. 101 - 122

**Gestionar escuelas en tiempos de pandemia.
Una oportunidad para repensar la escuela
Conducting schools in pandemic times.
An opportunity to rethink school**

Ingrid Sverdlick¹, Analia del Valle Motos², Julia Paola Lucas³,
Marcelo Mosqueira⁴, María Virginia Ginocchio⁵

Resumen

El artículo que presentamos comprende reflexiones sobre las políticas para la formación de directivos y su vinculación con la conducción y gestión escolar en el marco de la pandemia del COVID-19. En tal sentido, el trabajo intenta pensar algunas tensiones por las que la escuela se encuentra atravesando y que, en la coyuntura, se visibilizan y adquieren nuevos sentidos relacionados con las prácticas de evaluación y de enseñanza, los vínculos con las comunidades educativas, la función social de la institución escolar, el rol de los equipos de conducción, entre otros. Para ello, se presenta una lectura de los documentos emanados de la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires a la luz de las

Summary

The article that we present includes reflections on the policies for the training of school authorities and the link of these policies with school conduction, this time, in the framework of the COVID-19 pandemic. In this sense, the work tries to think about some tensions that the school is going through and about the visibilization, at the conjuncture, of new meanings related to evaluation and teaching practices, the bonds with educational communities, the social function of school as an institution, the role of the school conduction teams, among others. For this, a reading of the documents emanating from the educational authorities of Buenos

tensiones mencionadas, señalando que muchas de ellas constituyen, en mayor o menor medida, viejas preguntas pedagógicas. Finalmente, se ensayan algunos interrogantes en torno del escenario pos-pandemia entendiendo que la situación actual ofrece la oportunidad de repensar la escuela y sus sentidos.

Palabras Clave: gestión escolar; COVID-19; políticas educativas; formación docente; provincia de Buenos Aires

Aires Province is presented in light of the aforementioned tensions, pointing out that many of these tensions constitute, to a greater or lesser extent, old pedagogical questions. Finally, some questions about the post-pandemic scenario are rehearsed, understanding that the current situation offers the opportunity to rethink the school and its senses.

Key words: school conduction; COVID-19; educational policies; teacher education; Buenos Aires province

Fecha de Recepción: 01/02/2020 Primera Evaluación: 11/08/2020 Segunda Evaluación: 30/08/2020 Fecha de Aceptación: 12/09/2020

Introducción

Desde hace algunos años venimos estudiando las prácticas educativas y las políticas de formación que están implicadas en la configuración de las trayectorias de las/os docentes que han asumido y/o asumirán cargos directivos(6). Nuestras indagaciones nos han permitido visibilizar el variopinto de sentidos, individuales y colectivos, puestos en juego en las formas de pensar la institución escolar. Nos referimos a sentidos construidos a partir de las reinterpretaciones que emanan de las políticas educativas de cada época, y también, de las significaciones puestas en juego por los propios sujetos que habitan, los más diversos territorios escolares.

De manera abreviada podemos decir que los sentidos políticos y pedagógicos desde los que se ejerce la dirección de una escuela tienen uno o más de los siguientes componentes: la dirección como un lugar para la realización profesional; el amor a las nuevas generaciones de niños/as y jóvenes; la lógica asistencialista para “compensar a los más vulnerables”, la escuela como un territorio político-pedagógico y/o un ámbito de militancia. La gestión de las escuelas se ven atravesadas por éstos y otros significantes que se articulan en función de los contextos generales y de cada institución de manera diferencial. Entendemos a la gestión escolar tal como lo expresan Cantero y Celman (2001):

Un proceso interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter

reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso a la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos (Cantero y Celman, 2001:112).

En relación con la formación, hemos podido constatar en nuestros estudios que “la práctica” o “la experiencia” es altamente valorada como una fuente de saber y para la construcción del rol, lo cual no va en desmedro de lo que se piensa respecto de lo teórico; por el contrario, existe una fuerte valoración de “la teoría”. La forma de considerar a la teoría y a la práctica está señalando que se vivencian como divorciadas y en oposición; en constante tensión. Cuando la pregunta refiere al aprendizaje del rol, las referencias destacan el lugar de la experiencia y la transferencia de saberes desde diferentes modelos o directores/as referentes; sujetos que inspiraron la trayectoria para llegar a ser director/a. La teoría, especialmente aquella que suele provenir de una formación académica y sus saberes, aparece en los discursos como aquello que permitiría desnaturalizar ciertas prácticas, esto es, interrumpirlas para poder “mirarlas” de otro modo. Sin embargo, esa formulación de la función de la teoría sigue siendo teórica y no zanja en la vida cotidiana el divorcio que los directivos aprecian entre lo experiencial y lo conceptual que emana de la formación inicial y continua. Esta forma de apreciar la relación entre los saberes experienciales y los saberes

teóricos sigue anclada en una lógica donde lo teórico tendría cierta superioridad sobre “lo práctico”, por lo cual, quienes son protagonistas en el territorio, resisten dicha jerarquización. Lo curioso de la cuestión es que quienes valoran el saber experiencial no se consideran a sí mismos productores de otros saberes conceptuales, aunque en la práctica los estén produciendo. Paradójicamente, el renegar de la teoría como cosa aislada y lejana, como algo que poco aporta para las decisiones que se toman en la gestión, no quita que las/os directivos se sientan interpelados por las categorías conceptuales que se manejan en los ámbitos político-pedagógicos y académicos y las utilicen en sus argumentaciones y discursos.

En medio de esta tensión, se aprecia una demanda de ofertas de formación oficiales/formales para atender las preocupaciones de las/os docentes antes y durante la asunción a un cargo para dirigir una escuela. Directoras y directores, aun reconociendo sus carencias y/o limitaciones, asumen sus cargos y ejercen sus funciones construyendo los estilos de dirigir las instituciones escolares a medida que van trabajando como directivos en las instituciones.

En el marco de la cuarentena, que ha modificado sustantivamente el trabajo escolar, los/as directores/as colocados en un escenario desconocido, intentan responder a las demandas a partir del repertorio de saberes provenientes principalmente de sus experiencias. Muchos de quienes hoy conducen los equipos de gestión ya transitaban otras etapas de excepcionalidad que vivió el país

en diferentes momentos de su historia. Esto nos lleva a preguntarnos por lo que acontece a la hora de gestionar sus instituciones en este contexto y con nuevas demandas. Por lo cual, en este artículo queremos ensayar algunas reflexiones sobre este asunto, tomando como base el trabajo de investigación al que ya nos hemos referido en la nota al pie y el contexto que nos ofrecen los documentos oficiales de la Provincia de Buenos Aires en relación con la Continuidad Pedagógica.

Tiempos de pandemia

En nuestro país, y como es de público conocimiento, se han tomado una serie de medidas ante el brote de Coronavirus (COVID 19) que la Organización Mundial de la Salud declaró pandemia el pasado 11 de marzo de 2020 a los efectos de contener esta situación epidemiológica. En función del estado de emergencia sanitaria, nuestro país ha tomado una serie de medidas preventivas. En el ámbito educativo, el Ministerio de Educación de la Nación comenzó por recomendar a las instituciones educativas la adecuación de las condiciones de dictado del ciclo lectivo en el marco de la emergencia mencionada, de acuerdo con las condiciones de cada institución. Asimismo, este Ministerio instó a las Jurisdicciones y a las Universidades a dictar posiciones a fin de sostener las medidas preventivas asegurando el derecho a la educación mediante los dispositivos que consideraran pertinentes(7).

La decisión de interrumpir la presencialidad de las clases a partir del 16 de marzo de 2020, aunque imprescindible, resultó abrupta y sorpresiva (como todo lo que pasa en esta pandemia), lo cual obligó a actuar a gran velocidad para atender y anticipar demandas, particularmente en lo relativo a garantizar la alimentación, la salud y la educación. El reparto de mercadería(8) el pasaje de la presencialidad a la virtualización de la enseñanza, la atención de cuestiones administrativas desde la virtualidad, la necesidad de adecuación y el establecimiento de adecuaciones curriculares, lo referente a la modificación del calendario escolar y la problemática planteada en torno de la evaluación y acreditación, las condiciones y los ritmos del aprendizaje y la preocupación por las familias con mayores necesidades o a las cuales no se llega desde la escuela, pasaron a ser preocupaciones ineludibles de la gestión escolar.

En algunas escuelas, principalmente a las que asisten los sectores populares, se vuelven a suscitar tensiones que no resultan novedosas, aunque, quizás sí renovadas en relación con las características de estos tiempos que corren. El dilema entre educar o asistir ya estuvo – y está- presente en nuestro pasado inmediato. Podemos recordar aquí el “éxito” de los comedores escolares durante la crisis de los 90’ y el estallido de la crisis de 2001, o el papel desempeñado por las escuelas en tiempos de la Gripe “Aviar” (H1N1) que llevó a la suspensión de clases en 2009. Las escuelas guardan en sus memorias y en su bagaje de recursos los embates sociales, económicos y políticos de diversas épocas que se

reactualizan ahora, a la luz de las nuevas, inéditas, contingentes, imprevisibles e inesperadas circunstancias.

Nos preguntamos cómo responden quienes dirigen las escuelas ante una situación inédita como lo es esta Pandemia. ¿Cómo se reacciona frente a los desafíos que se imponen en este nuevo escenario? ¿Acaso el miedo al contagio paraliza, generando acciones que priorizan la integridad personal por sobre el cumplimiento de la función social de la escuela? ¿Qué variaciones son necesarias pensar -o repensar- este escenario desde la gestión?

La pregunta sobre la/s forma/s en que los equipos directivos llevan adelante su tarea de gestión política-pedagógica en la pandemia irrumpe en un marco donde las certezas y los plazos de planificación se desdibujan y las demandas parecerían acelerarse y/o tomar nuevas formas. Cuando la escuela reclama centrarse en los vínculos, ¿cómo se gestiona? ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Se generan nuevos saberes? ¿Con qué recursos, instrumentos y dispositivos se cuenta en esta coyuntura? ¿Qué continuidades y qué rupturas existen cuando la presencialidad pedagógica queda “suspendida” hasta nuevo aviso?

Queremos compartir algunos aspectos que se manifiestan con relación a lo escolar en estos tiempos de pandemia:

- Parece poco posible trasladar la escuela presencial a la virtualidad debido a las diferentes dinámicas de

funcionamiento, reglas y ritmos que allí operan;

- Parece imposible enseñar lo mismo que estaba planificado, ni en cantidad ni en calidad;

- Parece difícil ofrecer actividades o tareas sino es en el marco de una propuesta integradora que tenga significado para el/la estudiante y para el/la docente;

- Los vínculos siguen teniendo un lugar privilegiado en la enseñanza y el aprendizaje;

- Desde los ámbitos ministeriales se ha decidido dejar en suspenso las formas tradicionales de calificar promoviendo la posibilidad de poner en práctica evaluaciones de tipo formativas que registren lo realizado para fortalecer las decisiones pedagógicas de las y los docentes y favorecer mejoras en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Esto apunta a la modificación de un aspecto medular de la experiencia escolar moderna que es el disciplinamiento que se ejerce sobre la vida de los estudiantes y de las relaciones de sentido que se construyen con el saber.

El mundo está cambiando inevitablemente en un escenario signado por la incertidumbre y el desafío ¿La escuela también se sitúa en este marco? ¿Qué implicancias asume la afirmación de “hacer escuela”? ¿Acaso se resignifica en estos tiempos de pandemia? ¿En qué sentido? ¿Cómo? ¿Qué cambios impactan en el formato escolar? ¿Qué se altera y que continúa?

Desde los diversos niveles de gestión

se hacen visibles los esfuerzos por sostener una diversidad de formas (producciones escritas, redes sociales como Whatsapp o Facebook, servicios de videoconferencias como Zoom o Meet, gestión de aulas como Google Classroom o Moodle) que garanticen la continuidad pedagógica con una proximidad simbólica que intenta menguar la distancia física. Hay una decisión para la tarea institucional de priorizar los vínculos con las y los estudiantes y un requerimiento de sistematizar los registros de lo realizado con la intención de pensar el escenario de la incierta vuelta a la presencialidad.

Todo esto sucede sabiendo que nada reemplazará la presencialidad y que la virtualidad viene a mostrarnos –aún con mayor crueldad y evidencia- la dura cara de la desigualdad en un sentido amplio de esta expresión en términos sociales y económicas, pero también, en el acceso a las nuevas tecnologías, a la conectividad, a los saberes para el manejo de la tecnología, entre otros, que evidencia la posibilidad de acceso al campo simbólico muy desigual.

Los directivos en las propuestas educativas en el marco del aislamiento social obligatorio

En la coyuntura que nos encontramos atravesando actualmente, la noción misma del sistema y del formato escolar moderno como única forma posible de encauzar a la infancia se ve tensionada e interpelada. Los diferentes ámbitos de gestión educativa, tuvieron que

generar otras maneras de hacer escuela y tramitar las trayectorias educativas en tiempo récord.

Como consecuencia de esta situación de fuerza mayor, las instituciones educativas se vieron ante la necesidad de elaborar un plan de contingencia a fin de proteger la comunidad educativa al tiempo que tuvieron que realizar esfuerzos para garantizar el derecho a la educación de las/os estudiantes y la seguridad de su personal docente y auxiliar.

En la actualidad, y de esta manera, cada institución educativa se encuentra renovando sus acuerdos y las/s estudiantes y docentes se están conociendo virtualidad mediante. Asimismo, al irrumpir la pandemia, la mayoría de los equipos de la administración pública se encontraban -y, en algunos casos, todavía se encuentran- en proceso de conformación, debido al reciente cambio de gestión que tuvo lugar en varias jurisdicciones a fines de 2019.

A los fines de este artículo, nos centramos en el caso de la Provincia de Buenos Aires. Hasta ahora, es posible trazar dos momentos generales para las políticas educativas en tiempos de pandemia. El primer momento corresponde con la suspensión del dictado de clases presenciales en los todos los niveles y modalidades durante quince días corridos a partir del 16 de marzo de 2020 (Resolución Conjunta N°554/2020).

Con respecto a las tareas solicitadas a los equipos de conducción escolares en este marco, la Resolución N°555/2020 los facultó a realizar acciones para garantizar/instrumentar:

a. la entrega del material en formato papel presentes en la plataforma virtual “Continuemos Estudiando”, impreso por el nivel central y enviado a las dependencias escolares para aquellos/as alumnos/as que no disponen de conectividad en sus hogares;

b. la entrega de los módulos alimentarios;

c. la limpieza, desinfección y mantenimiento de las condiciones de higiene en los establecimientos;

d. la continuidad o inicio de tareas de refacción y mantenimiento edilicio;

e. las actividades administrativas, dando prioridad y celeridad “el cumplimiento de las obligaciones de información y carga de datos en los sistemas de la Dirección General de Cultura y Educación a los fines de mejorar la calidad informativa para el desarrollo de la contingencia COVID 19” (Resolución 555/2020).

Pocos días después de la suspensión de las clases presenciales, llegaría la determinación a nivel nacional del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (DNU 297/20) que rige, con algunas flexibilizaciones progresivas por regiones, hasta el momento de elaboración del presente escrito. A partir de allí, la planificación de las políticas públicas, entre ellas las educativas, se ha llevado adelante sin contemplar plazos preestablecidos: las acciones se han ido definiendo y actualizando de forma permanente, según la evolución de la epidemia y las determinaciones tomadas a nivel nacional.

En ese escenario, las actividades/ tareas en los edificios escolares dispuestas para los Equipos de Conducción quedaron reducidas, formalmente, a la entrega de los materiales de estudio y los módulos alimentarios, con una frecuencia quincenal, sumadas a las tareas que puedan realizarse en modalidad virtual (reuniones de personal, acompañamiento pedagógico-didáctico, cuestiones administrativas, entre otros). En el marco de lo inédito, nos preguntamos en qué forma se ponen en juego aquellos saberes que las/os directores/as suelen recuperar como centrales para desempeñar su rol. La dimensión práctica/experiencial, esto es, aquella premisa que señalaba que “ser director/a” es algo que, en gran medida, se aprende pasando por la experiencia y/o acudiendo a referentes con más antigüedad en el cargo se ve tensionada por la irrupción de lo desconocido.

En función de la lectura de los documentos emanados desde la Dirección General de Cultura y Educación en la fase de confinamiento general, hasta el momento se puede dar cuenta de tres etapas en la línea de las políticas en el ámbito educativo.

La primera etapa tuvo tres ejes centrales: a) la elaboración de material para la enseñanza (Plan de Continuidad Pedagógica y la plataforma virtual “Continuemos Estudiando”)(9) para los niveles obligatorios; b) la readecuación del Servicio Alimentario Escolar, organizando, de forma articulada con el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, la entrega de módulos de alimentos para los estudiantes que habitualmente

asistían a los Comedores Escolares (Resolución Conjunta Nro705/2020); c) el fortalecimiento de la plataforma “Mis Alumnos”, donde se efectúa la carga de los datos de la matrícula. Esta etapa se desarrolló durante un período de dos semanas, entre el 20 de marzo y el 5 de abril de 2020.

En cuanto a los equipos de conducción escolar, se los facultó para -en conformidad con los inspectores/as- habilitar o instrumentar acciones en cuatro sentidos:

- a. la plena implementación de la Continuidad Pedagógica;
- b. programar actividades para el desarrollo y adecuación de los contenidos una vez concluido el período de aislamiento;
- c. actividades administrativas y
- d. “toda otra tarea que el equipo de conducción requiera y solicite en el marco de la excepcionalidad mencionada” (Resolución Nro574/2020).

Este último punto habilita cierta flexibilidad en las decisiones de gestión a nivel institucional en el marco de la excepcionalidad. Durante la vigencia del confinamiento, la segunda y la tercera etapa de las políticas educativas vinculadas a los procesos de enseñanza, se han organizado en torno de los Documentos Base elaborados por la Subsecretaría de Educación (SSE) de la Provincia.

El primero de esos documentos llega a territorio el 6 de abril y se titula “Acerca de la continuidad de las

políticas educativas”. En función de los ejes allí planteados, los diferentes niveles y modalidades efectuarían sus propias adecuaciones. El documento expresa que el desafío principal en esa etapa para todos los niveles de gestión, esto es, *“desde la Dirección General de Cultura y Educación hasta las aulas” ha sido “cuidar y preservar los lazos afectivos y vinculares entre estudiantes y familias y docentes del sistema educativo”* (SSE, 2020a:2). Sumado a esto, se señala que, tanto la propuesta de contenidos para la enseñanza como el despliegue de estrategias para el acompañamiento ante la contingencia, revisten igual importancia. Finalmente, se propone la realización de un registro de lo producido por los/as docentes y estudiantes durante ese período, a los efectos de organizar la evaluación del avance de los aprendizajes. En tal sentido, se convoca a generar *“crecientes niveles de participación entre inspectores, equipos directivos, docentes y auxiliares utilizando para ello, los dispositivos que tenemos y los que iremos creando”* (SSE, 2020a:4).

La tercera etapa de las políticas educativas provinciales con referencia a los procesos de enseñanza se inauguró el 12 de mayo con el Documento Base “Enseñanza y evaluación”. En este documento, se sitúa en el centro de labor formativa a la enseñanza, *“en tanto proyecto político y cultural orientado a lograr que las y los estudiantes no sólo accedan, permanezcan y egresen de las instituciones educativas, sino ante todo, que aprendan”* (SSE, 2020b:7). No obstante, se señala la evidencia de *“desigualdades que la pandemia ha mostrado con mayor agudeza al exponer, entre otras, las dificultades de*

muchos bonaerenses para acceder a los recursos necesarios para la enseñanza y aprendizaje (conectividad, dispositivos tecnológicos, materiales impresos, etc.)” (SSE, 2020b:3). En ese escenario, la SSE enmarcaría a las prácticas de evaluación, recuperando el trabajo llevado adelante por supervisores, equipos directivos y docentes y considerando la complejidad territorial. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de diferenciar los procesos evaluativos de la calificación: el sentido que prevalece está ligado al evaluar para mejorar/reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En cuanto a los equipos de conducción, se manifiesta cierta continuidad entre las prácticas preexistentes y aquellas necesarias para el marco actual.

Habitualmente, los equipos directivos realizan relevamientos institucionales para sistematizar tanto los medios utilizados para la enseñanza y la comunicación con estudiantes y familias como los avances y las dificultades del proceso educativo de los distintos grupos escolares. Del mismo modo, las evaluaciones de los equipos de supervisión se utilizan para orientar y acompañar las decisiones tomadas por los equipos directivos. Muchas de estas herramientas siguen siendo útiles para el contexto actual, mientras que otras deberán ser adaptadas o pueden no ser de utilidad para evaluar en este tiempo (SSE, 2020b:4).

Como componente específico de la coyuntura, podemos mencionar

una mayor incidencia de la mediación de las familias en los relevamientos y registros de las actividades de enseñanza y de sostenimiento del vínculo con los estudiantes. Asimismo, el documento también apunta a reforzar el acompañamiento de las trayectorias educativas interniveles, poniendo especial atención a los tramos de inicio y finalización de los niveles de enseñanza obligatorios y, en tal sentido, profundizar la articulación interinstitucional y entre equipos de conducción (SSE, 2020b).

A partir de la lectura de estos documentos, existe cierto consenso en torno de que la pandemia ha evidenciado (y, en muchos casos, profundizado) problemáticas preexistentes, entre ellas, lo que, con variadas insistencias y recepciones, desde diferentes voces ligadas al ámbito educativo se venía planteando hace tiempo: no hay un único orden para encauzar la infancia y las juventudes.

La escuela siempre presente

La pandemia y el confinamiento han visibilizado la necesidad de la pregunta pedagógica. En ella, se destaca la cuestión del cuidado y la enseñanza como instancias que no son excluyentes entre sí, sino que ambas se ven imbricadas en los procesos educativos. Esto, que históricamente se podía ver asociado con el Nivel Inicial y quizás el Primario, en el nuevo escenario encuentra lugar en todos los niveles educativos: que cuidar es, también, una forma de educar y enseñar, se presenta como uno de los posibles aprendizajes potentes de la coyuntura educativa y socio-

sanitaria. Hace algunos años, Estanislao Antelo (2005) abordaba esta cuestión. Surge así la pregunta sobre si nuestro sistema educativo avanzará hacia un enfoque de cuidado en el proceso de garantizar el derecho social a la educación.

Los diferentes niveles de gestión estatal -en este caso, educativos- con sus matices, potencias y dificultades, están demostrando, como también lo han hecho durante etapas de crisis previas, su capacidad de respuesta relativamente rápida y articulada para llegar hasta el territorio con políticas en el marco de una situación social y económica que ya era muy compleja antes de la irrupción de la pandemia.

Lo cierto es que antes, durante, y después de la pandemia, las decisiones educativas son decisiones políticas y responden a un horizonte de sentido determinado e inscrito en un proyecto político más amplio, contextualizado en un tiempo y un espacio. Con relación a la conducción y la gestión escolar, y como hemos desarrollado en otros trabajos (Sverdlick y Motos, 2020), ambas vienen siendo discutidas desde hace varias décadas y consideradas como instancias centrales, no sólo en el nivel del funcionamiento de las escuelas sino, también, en términos de la concreción de las políticas educativas.

Así como en la década del '90 la preocupación por la gestión educativa se manifestó desde un marco de sentido eficientista, administrativista y de mercado; en el posterior viraje hacia

una concepción de Estado como garante de derechos (2005-2015), se asumiría a las y los directores como conductores y gestores pedagógicos de las instituciones, haciendo hincapié en la responsabilidad ética y política que conlleva esa función. Más recientemente, con el retorno de un nuevo gobierno neoliberal (2015-2019), asistimos a la discontinuidad de las políticas públicas garantes de derechos y la vuelta de las ideas noventistas del neoliberalismo con algunas novedades, como ser, el énfasis en el “emprendedurismo/entrepreneurship” y las formas de privatización de la formación docente para la gestión escolar con fondos públicos. Los documentos analizados aquí, referidos a la gestión actual de gobierno y relativos a la situación de emergencia que estamos viviendo, pueden acercarnos al horizonte de sentido de los equipos que han arribado recientemente a la gestión pública.

Cuando sea posible mirar en retrospectiva y con mayor distancia lo acontecido en este marco, podremos también ver el impacto la discusión político-cultural, esto es, la disputa de sentidos, entre ellos, los que operan en las políticas públicas cuando la excepción avanza sobre la regla. Vale la pena enfatizar la necesidad de hacer lugar a las preguntas pedagógicas, a las discusiones (viejas y no tanto) que se actualizan en un escenario de pandemia que evidencia y profundiza la desigualdad educativa. Las discusiones que han llegado (y las que vendrán) ofrecen la oportunidad de desnaturalizar, de pensar juntos, y de escribir, para ordenar ese pensamiento.

Tal vez la pandemia opere de manera tal que nos posiciona ante la situación de que es posible convenir propuestas,

impulsar proyectos y discutir alternativas de escolarización que nos permitan tramitar la pluralidad y la diversidad de trayectorias educativas existentes. Asimismo, es una invitación a pensar en cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los legados culturales y, por qué no, también interpelarlos: ¿qué legados transmitimos? ¿es necesario recortar en aquellos prioritarios? Y, en todo caso, ¿cuáles serían éstos?

Otra interpelación que provoca esta situación excepcional es ver la posibilidad de construir trabajo en red con otras instituciones -no sólo educativas, comprendiendo las demás esferas de gestión y aquellas que forman parte del territorio. En síntesis, nos preguntamos cómo nos ubicamos ante el desafío de construir una escuela “distinta” que sea una verdadera polea social y cultural, permitiendo a los/as niños/as y jóvenes articular con este mundo diferente.

La escuela pública es hoy (como lo ha sido siempre, pero, sobre todo, durante las crisis más duras de nuestro país) referencia y presencia la llegada del Estado. Eso, es una certeza.

Finalmente, en el marco de un conjunto de políticas express y ad hoc, en las que se enfatiza la necesidad de sostener los vínculos hacia el interior de cada comunidad educativa, se hace cada vez más evidente lo irremplazable de lo que hoy, en el confinamiento, no es posible: la presencialidad escolar.

Pero, ¿cómo es esa presencialidad

que nos encontramos construyendo? ¿Se llevará adelante la función democratizadora de la escuela, en el sentido del acceso a las nuevas generaciones a las herencias culturales y el conocimiento formalmente establecido? ¿Cómo acompañará el sistema educativo a los equipos de las trayectorias de las/os niños/as y adolescentes para que puedan mantener su escolaridad y realizar aprendizajes? ¿Qué formas adoptarán los vínculos con las nuevas generaciones? ¿Cómo establecemos acciones y dispositivos para

Notas:

(1) Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, España. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Directora Provincial de Evaluación e Investigación en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Docente e investigadora de Universidad Nacional Arturo Jauretche Dirige la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco y en UNAJ.

(2) Licenciada y Profesora en Educación (UNQ) y Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLASO-UAM). Se ha desempeñado como profesora en ISFDs y UNAJ. Ha dictado seminarios de Especialización en UNDAV, para la DGCyE y el INFD. En investigación, ha participado en proyectos en UNQ y UNAJ. En la actualidad, se encuentra cumpliendo funciones en la Dirección de Evaluación de la DGCyE de la Pcia. de Bs. As.

(3) Licenciada en Educación (UNQ), Especialista Universitario en Sistemas Interactivos de la Comunicación (UNED) y Maestranda en Antropología Social (IDES/IDAES/UNSAM). Es docente e investigadora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente forma parte de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, Subsecretaría de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires.

(4) Licenciado y Profesor en Educación (UNQ), Maestro de Educación Primaria. Se ha desempeñado como docente y director en el Nivel Primario y Secundario (Jornada Extendida) en la Pcia. de Bs. As. Ha participado de diferentes proyectos de vinculación e investigación de la UNQ. Ha dictado seminarios de Especialización (UNDAV) y de formación docente (ISFD y UTN). Actualmente forma parte de la Dirección Provincial de Evaluación e Investigación, Subsecretaría de Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires.

(5) Su formación de base es en Ciencias de la Educación (UBA) aunque ha incursionado en otras instancias como el Profesorado Universitario (UBA) y un posgrado (MAestría de Educación - UdeSA). Se ha desempeñado en el área de investigación (Ministerio de Educación de la Nación) y actualmente realiza tareas en el área académica universitaria (UNAJ) y como docente universitaria (UBA).

(6) El proyecto de investigación PICT 2015 Nro0973 “Políticas y prácticas de formación para la conducción y gestión de instituciones educativas en los niveles inicial, primario y secundario”, está a cargo de la Dra. Ingrid Sverdlick y cuenta con financiamiento del FONCYT. Siendo su sede la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), este proyecto se ha desarrollado en la Región Educativa IV de la Provincia de Buenos Aires.

(7) Resolución Nro105/2020 del Ministerio de Educación de la Nación. 14 de marzo de 2020.

(8) La Resolución Conjunta Nro705/2020, de la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, estableció que el Servicio Alimentario Escolar (SAE), a partir de la publicación de dicha medida, se prestará mediante la entrega de módulos de alimentos.

(9) Los recursos del Plan de Continuidad Pedagógica están disponibles en <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>.

Referencias bibliográficas

ANTELO, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. El monitor de la educación, (4). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CANTERO, G. Y CELMAN, S. (2001) La gestión escolar en condiciones adversas. Santillana. Buenos Aires.

SVERDLICK, I. y MOTOS, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4147>. Políticas para la Gestión del Dossier Obligatorio de Educación Pública en Iberoamérica, editado por Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Diaz y Joaquín Gairin.

Fuentes consultadas

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020a). Resolución Conjunta Nro554/2020. 16 de marzo de 2020. Provincia de Buenos Aires. La Plata. Retrieved from: http://abc.gob.ar/sites/default/files/res._554-20_suspension_del_dictado_de_clases_presenciales_en_las_escuelas_boanerenses.pdf. Consultado el 24 de mayo de 2020.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020b). Resolución Conjunta Nro555/2020. 17 de marzo de 2020. Provincia de Buenos Aires. La Plata.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020c). Resolución Conjunta Nro574/2020. 17 de marzo de 2020. Provincia de Buenos Aires. La Plata. Retrieved from: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VJJeRXIm.pdf>. Consultado el 25 de mayo de 2020.

MINISTERIO DE DESARROLLO DE LA COMUNIDAD/ DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020). Resolución Conjunta Nro705/2020. 26 de marzo de 2020. Provincia de Buenos Aires. La Plata. Retrieved from: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/705/211531>. Consultado el 25 de mayo de 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). Resolución Nro105/2020. 14 de marzo del

2020. Retrieved from: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226750/20200316>. Consultado el 12 de junio de 2020.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA (2020). Decreto de Necesidad y Urgencia Nro297/2020. 19 de marzo de 2020. Retrieved from: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>. Consultado el 24 de mayo de 2020.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020a). Documento Base “Acerca de la continuidad de las políticas educativas”. 6 de abril de 2020. La Plata.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (2020b). Documento Base “Enseñanza y evaluación”. 12 de mayo de 2020. La Plata.

**Preguntas que invitan a aprender:
Reflexiones de una estrategia pedagógica para el contexto de la pandemia
Questions inviting to learn. Considerations on a pedagogical strategy in pandemia times**

Valeria Ana Brusco¹

Resumen

Escribir es un – otro- modo de pensar. ¿Cómo escriben les estudiantes que inician su camino en la universidad pública? ¿Cómo podemos acompañar ese proceso de aprendizaje y de pensamiento? La planificación fundamentada que compartimos aquí consiste en una actividad evaluativa. Se trata de acompañar la elaboración de una pieza del género ‘parcial domiciliario’. Aunque no fue desarrollada en el contexto de la pandemia y la situación de trabajo remoto, contribuye a abordar algunos de los desafíos que se nos han presentado en este primer cuatrimestre.

Palabras clave: Aprender escribiendo; Parcial domiciliario; Preguntas; Universidad Pública.

Summary

To write is to think in another way. What do first year students write like? How do we walk with them in that learning/ thinking process? The fundamental planification shared here consists of an evaluative activity. A piece of the kind we call ‘home evaluation’ is focused in its strenghts. Even it wasn’t designed for this pandemic context with remote classes, it helps for some challenges we have had this first quarter of 2020.

Key Words: questions; learn by writing; public university; home evaluation

Fecha de Recepción: 10/07/2020
Primera Evaluación: 11/08/2020
Segunda Evaluación: 02/09/2020
Fecha de Aceptación: 22/09/2020

Introducción

Escribir es un – otro- modo de pensar. ¿Cómo escriben los estudiantes que inician su camino en la universidad pública? ¿Cómo podemos acompañar ese proceso de aprendizaje y de pensamiento? La planificación fundamentada que compartimos aquí consiste en una actividad evaluativa. Se trata de acompañar la elaboración de una pieza del género ‘parcial domiciliario’. Aunque no fue desarrollada en el contexto de la pandemia y la situación de trabajo remoto, contribuye a abordar algunos de los desafíos que se nos han presentado en este primer cuatrimestre.

El contexto institucional en el que la desarrollé es el de una carrera de la Facultad de Ciencias Sociales UNC (Trabajo Social) dictada en el Centro Regional de Educación Superior (CRES) de una localidad a 200 Km de la ciudad de Córdoba, Villa Dolores. El dictado de la materia se realiza de modo combinado: virtual y presencial y la frecuencia de las clases presenciales nunca es mayor a una clase cada veinticinco días. La materia semestral – Teoría Política, Democracia y Estado Argentino- pertenece al núcleo de materias teóricas, aunque no es del área disciplinar específica. Enfatizo esta característica de la materia en el programa porque es una materia que permite el ejercicio de la lectura y escritura académica de textos de ciencias sociales, ejercicio que no siempre es posible realizar con las materias disciplinares que requieren de su estudio y aplicación disciplinar. En este caso tomamos los textos como excusas para leer y aprender o re-aprender a escribir en la Universidad.

Las y los estudiantes provienen de localidades cercanas de Villa Dolores y de la misma ciudad no tienen -en su mayoría- recursos económicos suficientes para estudiar fuera del área de residencia. Enorme relevancia cobra, por tanto, la política de la Secretaría de Políticas Universitarias previa al período de Cambiemos, que desarrolló estos centros educativos con visión inclusiva(2)

La mayoría de los estudiantes son mujeres trabajadoras y muchas de ellas, madres (no hice el relevamiento de este último dato con precisión) Es un curso con 45 inscriptes de los cuales asiste a clases la mitad. Las clases no son de presencia obligatoria; sí en cambio prácticos y parciales.

La propuesta persigue como objetivo acompañar la lectura de textos complejos, provocar la elaboración de preguntas reflexivas y ejercitar la escritura del género parcial domiciliario. La secuencia de actividades involucra dos momentos. En el primero se solicita elaborar preguntas (que cumplan ciertos requisitos, tratados más abajo) y en un segundo momento, se solicita que se respondan preguntas elaboradas por la profesora en base a las preguntas propuestas por estudiantes inicialmente.

La experiencia que propongo tiene origen en clases de otras materias. Durante el primer semestre del año 2018 en la materia Fundamentos de Ciencia Política Cátedra B de las carreras de Ciencia Política y Sociología de la FCS (sede Córdoba)

identificamos la inquietud de los estudiantes por la evaluación, *qué textos, qué tipos de preguntas* tendrían los parciales. También se hicieron evidentes algunas dificultades en la elaboración de trabajos prácticos, en los que se recurría a estrategias de 'copiapeguismo'. Mientras elaboraba el segundo parcial empecé a indagar en algunas las cuestiones del proceso cognitivo y metalingüístico de la escritura. ¿Qué les pedimos que escriban? ¿Nos importa que repitan, que repitan y reflexionen, que discutan y su voz sea explícita? Inauguré simultánea y exploratoriamente la inclusión de una pregunta elaborada por ellos/as en el parcial. Estas exploraciones condujeron a considerar la escritura en sus potencialidades, no sólo en cuanto al aprendizaje de los modos de decir de la disciplina, sino también a la posibilidad transformadora del conocimiento que habilita (Carlino, 2005; Castelló, 2006)

Cuando corregimos los parciales aprendí que, si bien había excepciones, las preguntas elaboradas en el momento del parcial y sin un trabajo previo eran insuficientes como activadoras de reflexión. Por lo tanto, revisé la estrategia. En el siguiente parcial, se especificaron las condiciones que la pregunta y su respuesta debían contener (extensión, uso de una mínima cantidad de conceptos, opinión) y se observó que había más trabajo en las preguntas, otro esfuerzo. Iniciamos entonces el camino de una estrategia de escritura basada en la **elaboración de preguntas** y de las instrucciones para sus respuestas.

Cuando se trata de cursos iniciales, a veces masivos en carreras de ciencias

sociales, provocar una lectura interesada y atenta de los aspectos complejos, contradictorios, centrales de un texto y que puedan derivar en una pregunta constituye un logro desde nuestra perspectiva. El involucramiento que provoca formular una pregunta en lo que respecta a ejercitar la 'voz propia' podría facilitar la posterior escritura de un texto.

Distinguir tipos de preguntas (pregunta retórica, una que según la RAE, se hace para expresar indirectamente una afirmación o dar más vigor y eficacia a lo que se dice y no para manifestar duda o pedir respuestas, etc.) fue un ejercicio en clase. Preguntar retóricamente hizo evidente que la elaboración de una buena pregunta no era una tarea simple.

Buscamos que las preguntas – como le llamamos 'las buenas preguntas'- generaran tensiones cognitivas entre lo que se lee como información, sus problemas en relación con el contexto histórico o social, que señalaran paradojas entre la teoría y la realidad o que indujeran a reflexionar sobre las contradicciones que nos animan a estudiar, por ejemplo, la democracia como un sistema basado en una ficción donde los individuos somos iguales. La propuesta de trabajo involucró una fase colectiva, de lectura de las preguntas de los demás. Se generó entonces un repositorio colectivo de preguntas y la instrucción para sus correspondientes respuestas en escritura colaborativa.

Respecto de la segunda instrucción en la consigna, sobre las respuestas

esperadas de las preguntas creadas, se ofrecieron indicaciones precisas: 'Para cada pregunta deberás anotar las instrucciones para responder la pregunta. Te muestro un ejemplo: En esta pregunta se deberá poner lo que el/la autora dice en la página xxx, primer párrafo cuando menciona que 'La política...'. También es necesario que se incluya un ejemplo sobre el tema, y si se quiere, una opinión breve'.

En la concepción de sujeto activo, que puede buscar información pero que también puede re- preguntar, ofrecimos un breve listado para iniciar el trabajo y espantar el horror a la página en blanco:

¿Por qué (tal cosa ocurre X) si la autora ha establecido Y?

¿Por qué el autor dice X si la realidad, la historia...?

¿Por qué se asume que el enfoque de tal cosa es así si, en cambio ...?

¿Cuál es el objetivo del /a autor al afirmar...si...?

¿Cómo fue que las teorías de la democracia no pudieron?

¿Cómo se considera que se controla al gobierno en un sistema ... y cuáles son los problemas?

En el parcial sobre el cual ofrecemos ejemplos, se hizo la distinción entre preguntas descriptivas (Cómo, qué) y preguntas analíticas (por qué) inspirada en Litwin (2009): 'En un primer nivel identifica aquellas preguntas simples que aluden a la opinión. Ayudan a que los estudiantes expresen su voz y pensamiento y participen en clases sabiendo que sí nos importa lo que opinan. Un segundo nivel de preguntas

hace referencia a la diferenciación o análisis. Aluden a una reflexión en torno a causas, consecuencias, relaciones. Nos permiten dar cuenta cuánto han entendido nuestros estudiantes. El tercer nivel de preguntas se refiere a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución, el mejor curso de acción. De esta forma alentamos a que los alumnos puedan reflexionar sobre lo aprendido críticamente. Por último, el cuarto nivel se dirige a provocar teorizaciones, reflexiones, alcanzando definiciones y desarrollos teóricos.'

La experiencia

La escritura con voz propia me alienta a pensar que es posible trabajar con el doble objetivo: la apropiación de las discusiones leídas en textos académicos y el ejercicio de la escritura. No se trata de escribir mucho o lindo. O de que les estudiantes tengan buena gramática y ortografía. Se trata de repensar la escritura académica en la universidad (...) nuestras prácticas de enseñanza deben orientarse y alfabetizar en los modos de enseñanza de nuestras disciplinas con el objetivo de apropiarse, transformar el conocimiento. (Arnoux, 2006; Carlino, 2012)

La primera parte del parcial fue exitosa en el sentido de que no generó ansiedad ni incertidumbre. Sin embargo, es necesario repensar si fue igualmente exitosa en términos de producción. Se realizaron devoluciones detalladas y pedidos de reescritura de los textos.

La vía para la devolución fue la virtual: intervine sus archivos con letra mayúscula y se los remití a su correo. El siguiente es un ejemplo escrito por una persona de grandes dificultades de escritura y comprensión. En letras mayúsculas figuran mis sugerencias de reescritura.

Nombre y apellido:

Texto elegido: "Un Vacío Peligroso" De Daniel Feierstein

Pregunta y respuesta
"Descriptiva"

¿Cuáles son las razones por el cual los gobiernos subestiman al país?

M.TUPREGUNTAESCONMOVEDORA. CORRESPONDE CON UNA PREGUNTA DESCRIPTIVA GLOBAL. NO ESTOY SEGURA QUE ABORDE EL TEMA DEL ARTICULO ELEGIDO

Yo opino: Por el hambre que ellos mismos provocan, por el narcotráfico que ellos utilizan para enriquecerse, por la codicia de tener más de lo que una persona pueda acceder, por no pensar que si están allí ocupando ese lugar en porque el pueblo lo eligió y como siempre el poder, el dinero cambia a las personas y se creen superiores, etc.

Citado por el autor Daniel Feierstein "Nada genera mayor impotencia que el ninguneo de nuestro dolor. Y la impotencia es uno de los caldos de cultivo fundamentales de la amenaza fascista. (pág.5)"

Pregunta y respuesta "Analítico"

¿Porque toda dirigencia política cree que el pueblo argentino es ignorante y negador?

HAS HECHO UNA PREGUNTA CON 'POR QUÉ'. ESO ES CORRECTO FORMALMENTE PARA QUE SEA EXPLICATIVA. LO QUE TE PROPONGO ES QUE ANTES DEL 'YO OPINO' UBIQUES UN ARGUMENTO DEL AUTOR Y ENTONCES LA PREGUNTA PODRÍA REMITIR A SUS CONSIDERACIONES. POR EJEMPLO, '¿POR QUÉ EL AUTOR CONSIDERA QUE LA POBREZA Y LA CORRUPCIÓN PODRÍAN CAUSAR REACCIONES VIOLENTAS Y /O FACISTAS?'

Yo opino ante esta pregunta que he formulado que la dirigencia política subestima al pueblo, ya que la voz de los trabajadores, la gente común, la gente que piensa, no tiene cabida ante los políticos, empresarios, funcionarios, que solo busca y piensa en el puerdo cada 2 o 4 años, donde según ellos, se enteran que hay gente de clase baja (pobres), es ahí cuando nos tratan de ignorantes y nos llaman negadores sin saber que somos nosotros la gente trabajadora, que todo los días lo ve, lo observa, lo palpa, etc, y no puede denunciarlo porque no somos poderosos ni contamos con los recursos que ellos tienen.

Citado por el autor Daniel Feierstein "En este sentido, pueden observarse dos tendencias problemáticas en las fuerzas del campo popular: la primera ha sido la persistente ceguera o minimización ante el daño producido por la corrupción en las propias filas, el obstinado silencio

o negación ante los casos denunciados, la convicción de que se trataría de un mal necesario a tolerar en aquellas figuras que comparten un proyecto político o la justificación del “roban pero hacen”. (pág.3)”

Otro ejemplo, de muy buena factoría, para evidenciar la heterogeneidad con la que trabajamos:

Pregunta analítica

Rinesi y Muraca en su texto “si este no es el pueblo” expresan que Maquiavelo escribía que *“todas las leyes que se hacen en pro de la libertad nacen de la desunión”* (Rinesi & Muraca 2010:65) ¿Qué rol tiene el aparato ideológico en esto?

Rinesi y Muraca, expresan la dicotomía existente entre lo que llamamos republicano y lo que llamamos populismo aludiendo que, lo republicano, se asemeja a los valores liberales que se traducen en libertad de los ciudadanos, derechos individuales, división de poderes; y el populismo, a un sujeto colectivo con *“un núcleo conflictivista o agonial, en la medida en que está siempre asociada a la idea de una confrontación entre los intereses del “pueblo” y los de los sectores que lo amenazan o lo niegan: el anti-pueblo, los ricos, la oligarquía”* (Rinesi & Muraca, 2010:63). Para romper con esta dicotomía, los autores retoman los textos de Maquiavelo en donde sostiene que las mejores leyes, son de gobiernos son los mixtos en tanto que los conflictos llevan a los mejores acuerdos, es decir, negociaciones a través de representaciones mixtas “el uno (el rey), los pocos (los nobles) y los muchos (el pueblo) donde todos entre sí se controlan

recíprocamente. *“Una constitución será tanto mejor, en consecuencia, cuanto mas estimule el desarrollo de los conflictos que pueden seguir mejorándola y perfeccionándola.”* (Rinesi & Muraca, 2010:68)

En Argentina, por lo tanto, esta dicotomía, podríamos traducirla al antagonismo denominado hoy “la grieta” entre liberales y peronistas, en donde la discusión sobre el modelo de Estado a prevalecer, se remonta a los tiempos de Yrigoyen, y lo político (la negociación entre conflicto y poder (Rinesi & Muraca 2010)) se juega en un campo discursivo en tanto lucha ideológica por la hegemonía en términos gramscianos, a través de los medios masivos de comunicación, los intelectuales orgánicos y la sociedad civil expresada en redes sociales. A nivel global, este campo de batalla ideológico se ejerce tanto a través de los aparatos ideológicos del Estado dominante (Althusser 2015) como desde el aparato ideológico del mercado escondiéndose por detrás los intereses liberales cuando sienten amenazados sus derechos individuales, en tanto estos dos aparatos a veces coinciden y otras veces, son antagónicos. ¿Cómo entonces, se podría construir un populismo republicano en términos discursivos? ¿Es posible estimular el desarrollo de los conflictos a través de una democratización de los aparatos ideológicos? Esta concepción de aparatos ideológicos formadores de opinión pública para

ejercer dominación, a mi criterio, es una concepción verticalista donde el sujeto o los sujetos colectivos, son considerados un tanto pasivos e irreflexivos y el desafío entonces, es el de motivar las voces de los colectivos a irrumpir en los aparatos ideológicos en pos de poner en mesa las necesidades de la población toda. Para ello en un principio, tomo lo dicho por Perelmiter (2016), la importancia de la cercanía de la burocracia estatal a todos los sectores, donde el Estado se torna visible, accesible, donde la ideología gubernamental, se encuentra visible en los lugares más recónditos de una manera personificada en pos de generar, construir una ciudadanía activa y organizada con voces heterogéneas o desunidas para la discusión de nuevas necesidades que representen la heterogeneidad de la sociedad.

Pregunta Descriptiva

Según Marcelo Nazareno ¿Qué hay de nuevo en las nuevas derechas latinoamericanas?

Para desarrollar esto, Nazareno toma el gobierno de Cambiemos como ejemplo ya que, en Latinoamérica, fue una de las experiencias más nuevas llegando rápidamente al poder a través de elecciones (Nazareno, 2019, pág. 2). Fundamenta primero que cumple con los requisitos de una derecha clásica en tanto la derecha respeta y venera los derechos individuales de la propiedad a nivel ideológico y así como también a nivel económico, respetando las medidas como *“la eliminación de controles sobre el sistema de precios, plena integración*

a los mercados financieros, comercial y de capital internacional, reducción de impuestos al capital para favorecer la inversión (...), control de la inflación a través de instrumentos monetarios y cambiarios, liberalización máxima del mercado de trabajo...”(Nazareno, 2019:5) Sin embargo, si bien cumple con estos “requisitos”, la nueva derecha, revaloriza la democracia ya no como meramente instrumental, sino que su proyecto político-económico yace “dentro de ella”. Esto se da a partir de que en Argentina se encuentran consolidadas determinadas fuerzas políticas de izquierda y de centro-izquierda y así, levantan banderas de “inclusión” y Estado protector y garante de “cuidado” de los sectores vulnerables, aunque si bien no eliminaron planes sociales del anterior gobierno, reduce cada vez más, las prestaciones del sistema de seguridad social y disminuye las inversiones nacionales en salud y educación. Nazareno sostiene, por lo tanto, que los objetivos de Cambiemos, yacen en la búsqueda de la hegemonía en tanto surge desde la “sociedad política” hacia la “sociedad civil” por la cual *“los sectores subordinados acepten la visión del mundo de los dominadores”*(Vommaro, 2017b) y así ganarse la disputa de la subjetividad social por lo que establecieron la puesta en acción de un proyecto hegemónico ampliando discursos individualistas en los distintos ámbitos ya sean en lo político-electoral como en lo económico-social y en el ámbito represivo, acompañados de los intelectuales orgánicos funcionales a estos.

Por lo tanto, si bien en sus discursos democráticos aparentan una sensibilidad social por ser *“menos social y políticamente de derecha” que sus predecesoras*” (Nazareno,2019:6), esta derecha neoliberal, solo es un neoliberalismo después del neoliberalismo que busca instaurar hegemonía a través de sus discursos individualistas con los mismos valores que las derechas clásicas.

Aprendizajes y algunas reflexiones

Para completar la materia y dadas las dificultades que se observaron en la producción escrita se exigió una instancia presencial final. La misma consistía en imprimir sus parciales y hacer ellas/os mismas observaciones y reescritura en situación de aula y a mano. Además, se exigió que escribieran una nota formal a la profesora con las fórmulas ‘de mi consideración’ que se exigen en la vida cotidiana cuando se reclama algo por escrito. Les pedí que escribieran qué habían aprendido y experimentado en el curso.

Esas notas son un material valioso en múltiples sentidos. Una estudiante miembro de una organización social solicita que ‘le facilite material para la formación política’ Otra estudiante que reescribe su parcial para rendir la instancia final indica qué modificaciones hizo en la reescritura ‘ reformulé las preguntas ya que tenía una confusión con el tipo de preguntas’ Una estudiante que no entendió una corrección ortográfica en su parcial en el que había muchos errores de ortografía (escribí TUVO TUVO TUVO ya que ella

escribía el verbo tener con b larga escribiendo ‘tubo’) en su reescritura separó oraciones subordinadas con un punto aparte, agregó el sujeto donde faltaba y también citó correctamente las páginas a las que hizo referencia. En la nota me comunica ‘agradecimiento por su forma de enseñarme potenciando el interés de la lectura y la escritura, incentivando una buena comprensión de los textos dados, incorporando términos nuevos. Sobre todo, entenderlos, para apropiarnos de ellos’

Otra estudiante reescribe su parcial y me informa que se ocupó de las ‘citas referenciales, no había usado las comillas, ni el número de página ni de párrafos, escribí oraciones sin verbo y no diferenciaba mi producción, mis palabras con las de los autores’. Es una estudiante que ilustra un texto sobre burocracia retratando su lugar de residencia ‘un pueblito de 600 habitantes, la mayoría con actividad ganadera como también la turística y los restantes son dueños de complejos de cabañas que solo los vemos en la temporada. Es un espacio donde se presentan muchas necesidades a simple vista como infraestructura por ejemplo’ Comunica en su nota que los contenidos trabajados le permitieron ‘disminuir mi ignorancia sobre criterios de política, el funcionamiento estatal, el juego del poder fundamentados por distintos autores’ y también me cuenta que ‘el contenido del texto de Etchemendy (El dilema del progresismo en América Latina) me permitió aclarar cuestiones de pensamientos negativos

del populismo por falta de información’

En este cuatrimestre de pandemia y virtualidad en la Universidad Pública desde el cual escribo retomando una experiencia de 2019 puedo retomar cuestiones que son un meta ejercicio de docencia y escritura. ¿Qué género les pedimos que hagan? Cuando les pido que escriban un parcial ¿qué acciones les pido lleven adelante? ¿Cómo se incorpora al proceso de escritura la propia experiencia?

Si la masividad en el inicio de este proceso de ‘escritura a través de preguntas’ fue el motor y la gran dificultad, en esta otra materia (la de 45

personas, en el CRES) la dificultad para el pensamiento abstracto, la lectura y la comprensión, fueron principales. Aun así, considero que el ejercicio auto reflexivo de corregir y releerse fue de gran valor. Y lo mismo puedo decir de la escritura de una nota formal a la profesora en que la se comunican con su voz, refiriéndose a la materia.

Hoy, mayo de 2020 a punto de colgar en el Aula Virtual el parcial de la materia introductoria de Ciencia Política para 460 estudiantes, vuelvo a revisar la estrategia deseando que sea pedagógicamente adecuada y políticamente potente.

Notas:

(1) Licenciada en Relaciones Internacionales y doctoranda en Ciencia Política (UNSaM). Profesora Adjunta de Fundamentos de la Ciencia Política Cat. B, Facultad de Ciencias Sociales, UNC y de Teoría Política, Democracia y Estado Argentino, CRES/ FCS-UNC. Mario Flores 4417, Barrio Tejas del Sur, Córdoba Capital. 351 4620790. Correo electrónico: Valeribrusco71@unc.edu.ar

(2) Resolución 1368/2012 “Programa de Expansión de la Educación Superior” y “Criterios y Estándares para las Actividades Académicas de los Centros Regionales de Educación Superior”. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/201323/norma.htm>

Referencias bibliográficas

ARNOUX, E. (2006) *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

CARLINO, P. (2013) ‘Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas’. XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

CASTELLÓ, M. (2006) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Editorial Graó: Barcelona, España

LITWIN, E. (2009) *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ed. Paidós. Buenos Aires

Diálogos escolares, pandemia y... ¿oportunidades? School dialogues, pandemic and... opportunities?

María Andrea Grasso¹ Romina Carozzo²

Resumen

El trabajo da cuenta de la experiencia de reorganización de institucional ante la emergencia de nuevas demandas y desafíos por la pandemia COVID-19 y el cierre físico de las escuelas. Se aborda a partir de la práctica reflexiva de quienes escriben desde el rol directivo y docente en Nivel Secundario y en Secundaria de adultos en Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. La mirada está puesta en las oportunidades de esta reorganización en democratización, aprendizaje conjunto de tecnologías del aprendizaje y nuevas formas de vinculación y diálogo.

Palabras claves: Escuelas; COVID-19; Tecnologías del aprendizaje; Reorganización institucional; Diálogo; Oportunidades.

Summary

This work describes the experience of institutional reorganization in schools, given the emergence of new demands and challenges due to the pandemic and the isolation of COVID-19. It is approached from the reflective practice of those who write from the rector and teaching role at adolescents and adults Highschool, in Mar del Plata, province of Buenos Aires faced with the opportunities of this reorganization in terms of democratization, joint learning of learning technologies and new forms of connection and dialogue.

Key Words: Schools; COVID-19; Learning technologies; Institutional reorganization; Dialogue; Opportunities.

Fecha de Recepción: 17/07/2020
Primera Evaluación: 21/08/2020
Segunda Evaluación: 30/08/2020
Fecha de Aceptación: 02/09/2020

Introducción

Ciclo lectivo 2020, provincia de Buenos Aires, Argentina... se habla de actividades y tareas en contexto de aislamiento preventivo por doquier. Se relatan las controversias globalmente no sólo de pedagogos y educadores sino de todo comunicador que se precie; lo comentan con sus clientes, barbijo mediante, quienes atienden los comercios de nuestro barrio; arden los grupos de *WhatsApp* de familias y docentes; en nuestro país vemos a los ministros de educación de las provincias preocupados por aplacar ánimos y ayudar a comprender que no todos ni todas tenemos las mismas circunstancias. Este escrito es producto de una reflexión situada en cuanto a la educación, a 'las clases' en el contexto citado.

Incluso durante la escritura del presente artículo, se sucedieron vertiginosos cambios con sus respectivas resoluciones respecto a la cantidad de actividades a asignar, cómo acompañar a las familias, el excesivo trabajo docente y particularmente cómo, y qué evaluar. Se pasó del 'salir al ruedo' para regresar en pocos días a la presencialidad, al plan de continuidad pedagógica, previo al intento de evaluación en tiempo real pero virtual(3), hasta arribar a una concepción específica respecto de la calificación y la evaluación o valoración pedagógica. Todo en tiempo récord, pero no en todas las ocasiones a tiempo de las necesidades y al ritmo de la 'infodemia' o sobre abundancia de información.

Desarrollo y discusión

Aún hay escuela...

Hay muchas aristas para tematizar en este momento: la primera, no desconocer las limitantes de la educación mediada por sistemas; la segunda, reconocer que la escuela se debate entre la reproducción de las diferencias sociales y la producción de sentidos.

Respecto a las limitantes y la reproducción socioeconómica recordemos que en Argentina el programa *Conectar igualdad*, que habría disminuido la brecha entre quienes tienen accesibilidad fluida a las tecnologías para la información y la comunicación y quienes no, se desmanteló hace pocos años producto del cambio de gestión hacia un modelo neoliberal entre 2015 y 2019. Apenas retomado un gobierno que se propone como de orientación neo keynesiana y desarrollista, se agregó una pandemia que llegó sin pedir permiso y de una semana a la otra, lleva de la *presencialidad* a *virtualidad sesgada* por la necesidad de dispositivos, datos, capacidad de almacenamiento, conocimiento de las tecnologías en el sentido de las TAC y no sólo de las TIC(4).

La brecha existe, no es posible ignorarla. Está y se profundiza desde que existe en todas las sociedades capitalistas. En tal sentido, la cuarentena afecta de diversa manera en los barrios cerrados, los barrios populares y a la llamada clase media. La desigualdad se intensifica a causa de la relación conectividad / dispositivos-en-casa/ integrantes escolarizados en la familia. A esto le hacemos frente los docentes,

buscando alternativas posibles junto a sus directivos, para que la educación siga siendo un derecho. Esta cuestión excede los límites del presente escrito, como así también el análisis del mencionado salto de lo presencial a lo virtual en la vida de los docentes y la cantidad de recursos y horas diarias de trabajo que esto implica. Ambos conjuntos de hechos merecen sendos artículos aparte puesto que todavía no se ha logrado dejar la sobrecarga de tareas sobre unos y otros.

Sin embargo, y a pesar de esta limitante, nos enfocamos en la posible producción de sentidos. ¿Es posible, entonces, pensar qué nos aporta la coyuntura actual para la educación?(5) Digamos, que ante la emergencia sanitaria mundial presente, escuelas de todos los niveles y posibilidades económicas reorganizaron sus estrategias en pocas jornadas y de manera no muy diversa con módulos impresos entregados en fotocopiadoras los primeros días cuando se planteaba más la excepción, aulas virtuales en plataformas prediseñadas o simplemente recursos compartidos, utilización pedagógica y de acompañamiento de redes, llamados a familias y estudiantes, clases *online* (Meet, Zoom, Jitsi, aulas virtuales de plataformas, etc.). Cierta democratización se impuso, por fuerza. Ante esto, algunos colegios plantearon una diferenciación artificial a sus clases a partir de plataformas onerosas, otros utilizaron las gratuitas, unos y otros en ocasiones exigieron y exigen horarios predefinidos frente a los dispositivos. Tales decisiones pueden ser leídas como imposturas a una demanda de diferenciación, una limitante para quienes

a nivel familiar debieron reorganizar su vida y compartir recursos y tiempos. También se pueden leer desde los diferentes programas creados uno tras otro (Acompañar, Promo 2020, Escuelas hacen) para re vincular a los estudiantes y en cientos de casos, vincularlos por primera vez en el ciclo lectivo.

A partir de eso, estudiantes que jamás habían accedido a las tecnologías del aprendizaje ya hablan un lenguaje común, haciendo de la escuela de la excepción una *presencia constante*, que con grandes errores, y aprendiendo de ello, la resignifica y revaloriza, siendo otro aspecto el diálogo entre docentes y estudiantes. Ines Dussel (2020) habla de “educación en pantuflas” y relata algunos desafíos, pero también cómo de esta manera se hace evidente la necesidad de comunicarse: que haya diálogo. Hay niveles y modalidades que padecen más las dificultades. No es lo mismo enseñar a personas con discapacidades, a niños de maternal, o escuelas técnicas en las que el taller es esencial. Sin embargo, nos parece interesante, pensar en la posibilidad de que se vislumbren oportunidades específicas(6)

En nuestras escuelas de Modalidad de Adultos, o en Nivel Secundario, hemos tenido la oportunidad de ser protagonistas de este momento. En cuestión de días organizamos, desde los diversos roles como directivos-profesores-inspectores un sistema que de a poco fue funcionando. Nada que fuera difícil, porque creemos en la gradualidad. Esto permitió que docentes resistentes a la tecnología hasta ese

momento, compartieran nuevos recursos y buscaran formas más accesibles de lectura. Se organizó también el material resultando naturalmente trabajos entre áreas, como consecuencia de no tener que “correr de colegio en colegio” para las reuniones presenciales. No faltó el profesor que ofreció su taxi para llevar apuntes a estudiantes sin ningún tipo de conectividad, y sabemos de instituciones en las cuales se trasladan los profesores en bicicleta para llevar las actividades que los estudiantes no pudieron leer por no poder acceder al *aula virtual*. Se instrumentó también el llevar módulos impresos y folios a la entrega de kits alimentarios en las escuelas. Los profesores enviamos módulos y actividades para que se entreguen en la escuela en esas fechas y en Nivel Secundario se agregan a los cuadernillos que preparó la provincia. Se han buscado contactos en el entramado de los diferentes niveles para acceder a una *netbook*, hemos reparado y prestado dispositivos tecnológicos para poder gestionar clases y documentación así como se ha brindado tutoría respecto a trámites varios -no sólo escolares- a las familias.

Tampoco faltaron en muchas escuelas, aquellos o aquellas profesionales de la educación que se resistieron a casi todo, en coherencia con la misma actitud que habrían tenido ante convocatorias a reuniones presenciales o en la clase habitual pre COVID-19. Otros más osados y en pos de la responsabilidad de mantener el vínculo se animaron a poner sus rostros en videos, *streaming* y conferencias *online* preparando con dedicación el contenido porque al “faltar el diálogo cara a cara” el material

debe ser más claro, las consignas más precisas y más convocantes. El pizarrón es un *classroom* o muro de *Facebook*, además de un prolijo *padlet*.

En suma, coordinamos esfuerzos para reforzar los proyectos institucionales, en la búsqueda de reforzar el vínculo y que lo que se está haciendo... “llegué”. Y “llegar” es que se lea, que lea quien no tiene una computadora y pueda leerlo desde el celular, que la profesora inclusora haga en tiempo récord configuraciones, que los estudiantes aprendan a usar un *mail*, que esto fuera un contenido compartido, y que saber usarlo implicara no sólo lo tecnológico sino también el uso de las formas expresivas adecuadas. Y en esa búsqueda se activaron las redes de profesores, que comparten estrategias y recursos ante lo novedoso de la situación resultando en una experiencia de formación compartida.

Por esto: ¿Falta el diálogo? No siempre, no para todo/as. La tecnología a la cual nuestros estudiantes hoy están habituados, aunque cueste para los fines pedagógicos, permite superar miedos y consultar lo que, en la masa, en la clase presencial se oculta muchas veces tras la capucha o la escasa participación. De igual manera la atención que en la clase presencial se diluye por el uso celular, por la intromisión de alguien ajeno a la clase, porque el único proyector no funciona bien, o por una suspensión inesperada (los estudiantes faltan y mucho, más los adultos) puede recuperarse desde la virtualidad. El diálogo, el *logos* (razón,

estudio, palabra) se presenta disponible por cualquier medio, aunque diferente como ya acentuamos, pero disponible. Constatamos casos de estudiantes que, por horarios laborales complejos, falta de recursos para la oralidad o porque están maternando y son cuidadores primarios de sus pequeños, encontraron en las comisiones evaluadoras por videollamada y sus pasos asincrónicos (escrito-oral) una herramienta para rendir y forjar nuevos modos de comunicación con pares y docentes.

En la modalidad Adultos en particular, la reorganización actual si bien en los primeros días amenazaba con disminuir la matrícula, generó pedidos de inscripciones importantes, y en algunos casos lograr mayor continuidad, claro que existen aquellos cuya situación es extrema(7) debido a la absoluta falta de medios, que también hubieran condicionado mucho la trayectoria educativa presencial, aunque más no sea porque se dificultara llegar en colectivo todos los días a la escuela, no faltar para hacer un trabajo temporario en el día, no contar con quien cuide a los hijos y otras situaciones familiares que afectan a las trayectorias educativas. La modalidad virtual actual, en el caso de menores, en muchos casos llevó al diálogo telefónico (no fluido anteriormente) con la familia acerca de cuestiones escolares, tanto que causó desconcierto entre padres menos habituados a ser parte del aprendizaje, por el motivo que sea.

El grupo de *WhatsApp* sustituye en mucho el *cuchicheo* y parte de la socialización. Los aportes de la cultura *gamer* (respecto a sonido, equipos necesarios, aplicaciones, programas y creación de contenidos

interactivos) hacen más dinámicas las clases. Respecto a las herramientas mínimas que se necesitan a la hora de insertarse laboralmente, aunamos criterios respecto al uso del *mail* y el *drive* para brindar nuevos contenidos/ herramientas que sirven para el mundo del trabajo y no sólo volcar actividades. A dialogar se aprende, y en esto tanto docentes como estudiantes encontramos una oportunidad.

Las herramientas citadas ayudan a los estudiantes a postergar o aplazar la reacción, la acción y permitirse el proceso de escritura y espera de la respuesta, lo cual en la era de la inmediatez *light*(8), es muy difícil de lograr. Seguimos a Meirieu que al respecto afirma que en esta sociedad donde las cosas van cada vez más rápido: “Hay que aflojar esa presión que existe entre pulsión y acto, hay que darle tiempo al pensamiento para que pueda realizar hipótesis, hay que dejar que la pulsión sea analizada en su totalidad por nuestra inteligencia; y eso... necesita tiempo. (...) cuando uno escribe necesita explicar, y luego hay que esperar la respuesta. De esta manera, estamos dejando esa postura de pulsión en la que exigimos ya tener satisfacción a nuestras quejas”(9)

En cuanto a la evaluación o valoración pedagógica como se acuña por estos días, la falta de diálogo sincrónico, en teoría limitaría las posibilidades de evaluar. Pero la misma es posible. ¿Por qué no, si sabemos quién se preocupa desde un buen monitoreo? ¿Por qué no, si se hacen las tareas a conciencia, si se utilizan los canales posibles para

dialogar, para mirar al otro? Claro que no es posible una evaluación en donde haya que memorizar, obviamente si fuera así todas serían copias. Pero ese tipo de evaluación hace mucho dejó de ser la adecuada. Educamos para un futuro incierto y lo mejor que pueden aprender nuestros estudiantes es a resolver en circunstancias menos previsible. Todas estas herramientas existían y, sin embargo, la resistencia de algunos de nosotros y/o de varios agentes de la comunidad hacía difícil aunar criterios. Tal vez, la presencia las hacía menos necesarias.

Hoy se impone esta realidad y es una oportunidad para cambiar. Cambiar hábitos que no funcionaban, y que aunque los recubramos de gloria eran una máscara de aprendizaje. Un ejemplo es la convocatoria que han tenido las mesas virtuales en comunidades vulneradas. Muchos dirán que es porque son 'más fáciles', también es posible esbozar la hipótesis de que superada la barrera de enfrentar la presencia física de otro aquellos y aquellas con dificultades para expresarse en público, oralmente se animan a enfrentar la situación.

La Universidad local está brindando todas sus carreras por medio de aulas virtuales. Gran logro que no anula la presencialidad y su valor, sino que añaden otra plataforma para el intercambio y la construcción de conocimiento. Tales cambios llegaron para quedarse. Maggio diría que es importante narrar estas circunstancias: "trabajar con ese registro y hay que reconstruir desde una perspectiva conceptual interpretativa lo que sucedió y generar categorías de análisis que no son de la didáctica clásica, son de un marco

teórico para entender la práctica en este momento en el que nos toca vivir. La lógica clásica deja de tener sentido"(10).

Los docentes motivamos (y gestionamos) para la prosecución de estudios superiores, en cuanto a que no da lo mismo trabajar este año que no hacerlo y en cuanto al mundo laboral, aún mediatizados nuestros encuentros, por ejemplo, por medio de la nueva comunicación 'epistolar' que llevamos a cabo por redes sociales y los medios nombrados en el presente. En concordancia con Meirieu quien sostiene(11) "Creo en la capacidad de conmover que tienen los relatos, esa conmoción de las personas implica poner en movimiento, no someter. Poner en movimiento es exactamente lo que significa la palabra "emoción". (...) La función de conmover, de conmoción del relato, que tiene la historia también, es lo que hace el poder emancipador de los saberes. Tenemos que emocionar, conmover, poner en movimiento. Poner en movimiento no es limitarse al segmento racional, y tampoco es la emoción de la telerrealidad. La emoción de la telerrealidad no pone en movimiento, no conmueve, sino que funciona en un juego narcisista entre la persona y lo que esa persona está viendo. (...) Debemos asumir entonces ese papel de la emoción: que la emoción ponga el pensamiento en movimiento"(12)

C.onclusiones

La experiencia única de

reorganización de estos tiempos, da cuenta de la importancia del trabajo de docentes quienes con presencia física o no y dentro de un currículum elegimos y jerarquizamos contenidos, pensamos cómo desarrollarlos en un nivel o modalidad, motivamos, movilizamos y orientamos. Esto no cambia en este formato, seguiremos siendo necesarios; aferrarnos a que sólo con nuestra presencia física pueden aprender es pensar en una escuela estática, moderna en tiempos y alumnos absolutamente diversos a los de esa época.

Sin desconocer las limitantes de la educación mediada por sistemas, sin el pensamiento pueril que reza que 'podemos a pesar de todo', es viable

apuntar a darnos la posibilidad de pensar, rescatar y registrar qué nos aporta la coyuntura actual a los fines clásicos, que siguen siendo que nuestra enseñanza sea 'poderosa'(13), esto es: memorable (que deje una huella), que proporcione inclusiones 'genuinas' de las tecnologías digitales, que actúe en pos de la democratización y la construcción de conocimientos de manera colectiva. Y que genere y sostenga el vínculo entre los involucrados. Todo esto entre diálogos escolares, pandemia y por qué no... oportunidades. Porque ante un futuro incierto vamos a necesitar todo lo aprendido en este tiempo.

Notas:

(1) Lic en Economía. UNMdP. Doctoranda en Trabajo Social. (UNR). Docente Facultad de Humanidades, Colegio Illia y Facultad de Ciencias Económicas (UNMdP). Directora de Escuela Secundaria de Adultos. (GENS 468)

(2) Prof en Filosofía. UNMdP. Docente de escuelas secundarias y media de Adultos en el sistema de gestión pública y privada de Pcia de Bs As. Estudiante del Profesorado de Ciencias de la Educación. (UNMdP).

(3) Pautas para evaluación CEA Mayo y documento base: La enseñanza en el marco de la continuidad pedagógica. Enseñanza y Evaluación, Claudia Bracchi. Subsecretaría de Educación. Tercera etapa de la Cuarentena. Documento 12/05/2020.

(4) Las TAC conducen las TIC hacia un uso pedagógico. En palabras de Lozano (2011): "Las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento." Lo que permite la *inclusión digital*. Lozano, R. (2011) "Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento" En: Enríquez, Silvia C. La formación básica para docentes y las TAC. 14. Agosto, 2012. <https://www.ead.unlp.edu.ar/blog/la-formacion-basica-para-docentes-y-las-tac/#TAC1>

(5) Educación formal sistematizada, graduada, situada, 'tradicional' y llevada a cabo por agentes de la educación a partir de instituciones educativas (docentes-escuelas) con un sistema y un currículum especificado. Sin olvidar que también entendemos 'educación' en un sentido más general puesto que otros participantes del sistema también 'educan' o 'pueden hacerlo' y 'efectivamente lo hacen' (auxiliares, preceptores, familia, vecinos, amigos, medios, etc.).

(6) “La clase en pantuflas” | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP Emitido en directo el 23 abr. 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

(7) Aquí ya no se trata de ‘igualdad de oportunidades’ sino de ‘igualdad de derecho de acceso a la educación’ en cualquier contexto político o sanitario urge un cambio de paradigma. Ver: Meirieu, Philippe. ‘La escuela después’... ¿con la pedagogía de antes? Publicado el 18 de abril de 2020 por MCEP de Madrid. Traducido de <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.PDF>.

(8) Inmediatez lavada o vacua puesto que sostenemos que la rapidez o sincronicidad de la información no siempre es intercambio significativo.

(9) Meirieu, Philippe. (2013) “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. (Conferencia) Buenos Aires, Ministerio de Educación, pp. 17.

(10) Maggio, Mariana. El papel de las nuevas tecnologías. Evento de integración y fortalecimiento dependiente de la Dirección de formación continua de la Provincia de Buenos Aires. Publicado el 23 de septiembre de 2016 en: <https://www.youtube.com/watch?v=v1QJERqBDBw>

(11) Respecto a tres imperativos pedagógicos: Postergar, simbolizar y cooperar: Meirieu, Philippe. (2013) “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. (Conferencia) Buenos Aires, Ministerio de Educación, pp. 17.

(12) Meirieu, Philippe (2013) □La opción de educar y la responsabilidad pedagógica□. La cita se encuentra al final de la Conferencia como una de las respuestas a las preguntas de los asistentes.

(13) Maggio, Mariana. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Paidós. Págs. 12,18-19.

Referencias bibliográficas:

BRACCHI, C. “Pautas para evaluación CEA Mayo y documento base: La enseñanza en el marco de la continuidad pedagógica. Enseñanza y Evaluación.” Tercera etapa de la Cuarentena. Documento Subsecretaría de Educación. 12/05/2020.

DUSSEL, I. (2020). Canal ISEP. Emitido en directo el 23 abril de 2020. “La clase en pantuflas” <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

MAGGIO, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Paidós. Págs. 12, 18-19.

MAGGIO, M. Formación Continua - Provincia de Buenos Aires. Publicado el 23 de Septiembre de 2016. “El papel de las nuevas tecnologías”. Evento de integración y fortalecimiento dependiente de la Dirección de formación continua de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=v1QJERqBDBw>

MEIRIEU, P. (2013) “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Sileoni Alberto, preside la Conferencia llevada a cabo en el Congreso. Buenos Aires, Ministerio de Educación. pág. 17.

MEIRIEU, P. “La escuela después’... ¿Con la pedagogía de antes?” Publicado el 18 de

Abril de 2020 por MCEP de Madrid. Traducido de <http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.PDF>

LOZANO, R. (2011) “ Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento” citado en: Enríquez, Silvia C. La formación básica para docentes y las TAC. 14. Agosto, 2012. <https://www.ead.unlp.edu.ar/blog/la-formacion-basica-para-docentes-y-las-tac/#TAC1>

Revista

de **E**ducación



RESEÑAS Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

“O QUE EU MAIS GOSTEI NA ESCOLA FOI DO SEU CABELO”: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTIL E DENEGRIDA

Tesista: Camila Machado de Lima¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación/ Programa de Postgrado en Educación , Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.

Director: Dra. Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO) Co-director: Dr. Carlos Skliar (FLACSO)

Jurado Evaluador: Dr. Renato Noguera (UFRRJ), Dra. Cláudia Miranda (UNIRIO), Dr. Walter Kohan (UERJ), Dra. Cláudia Fernandes (UNIRIO), Dr. Tiago Ribeiro; Suplentes: Dra. Graça Reis (UFRJ) e Dra. Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO).

Fecha de Defensa: 17 de febrero de 2020

Para Conceição Evaristo (2016), escritora negra brasileira, a escrita de mulheres negras é atravessada por vivências particulares e coletivas inscritas no corpo-negro-mulher. A *escrevivência*, como a autora conceitua, significa escrever com essa experiência, viver a escrita como exercício, talvez, de reinventar memórias sonegadas, de narrar sentidos marginalizados, de potencializar nossas histórias. E o caminho da investigação e escrita da tese foram trilhados na companhia da negritude do meu corpo, do encontro formativo e infantil com memórias, oralidades, ancestralidades e corporeidades compartilhadas no fazer docente, no formar-se docente com as crianças. Uma escrita que denuncia ausências, tensiona o racismo, afirma uma educação que enegreça

nosso *saberfazer*. Então, que anúncios, palavras e invenções podem se tornar ou se abrem para modos diferentes de fazer-nos docentes numa perspectiva infantil e denegrada?

A pesquisa é gestada, portanto, em meio à inquietudes latentes de movimentos sociais negros em uma sociedade que segue afirmando uma falsa “democracia racial”, na ideia de que a diversidade brasileira é romântica, harmônica e igualitária. Tal discurso invisibiliza e sonega a cor dos corpos que majoritariamente são assassinados nas comunidades e favela brasileiras, a cor das estatísticas sobre feminicídio, a cor ausente dos ocupantes de espaços de poder (mídia, política, grandes empresas, academia universitária), a cor do desemprego, do analfabetismo...

É esta problemática racial que estrutura e organiza as sociedades fruto da colonialidade que se atualiza ao longo da história na América Latina. E, em se tratando de formação docente, precisamos questionar: onde estão as vozes, gritos, corpos e histórias negras nas pesquisas e escritas que produzimos e criamos no âmbito da escola, da educação e da universidade? Que caminhos teóricos, estéticos, éticos e epistemológicos os atravessamentos afro-diaspóricos, indígenas e africanos apontam às nossas pesquisas e práticas?

Assumindo, inspirada em Conceição Evaristo (2016) e bell hooks (2017), uma escrita e investigação atravessadas pela paixão da experiência do corpo negro, outras referências epistemológicas potencializam discussões que colocam no centro modos de pensar, ser, fazer e compreender o mundo, a saber: o pensamento decolonial (SEGATO, 2018) e a afroperspectividade (NOGUERA, 2012, 2019). E de modo afirmativo, trago o conceito de *denegrir* como uma aposta teórica e prática, segundo Renato Noguera (*idem*), de regenerar e revitalizar a existência. Para ele, tornar algo negro significa assentar o pensamento em outras matrizes. E este é, também, um desafio ao qual a tese apresenta para o campo das infâncias e da formação docente.

A pesquisa foi tecida por narrativas (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA, 2018), minhas e das crianças, entre conversas, toques, afetos, perguntas, palavras (e silêncios), imagens de acontecimentos e experiência no cotidiano escolar do

Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/Brasil). A pesquisa com cotidianos (ALVES, 2001) vive, de alguma maneira, a dinâmica da vida, dos movimentos dos (des)encontros, das perguntas, das pistas que vamos percebendo e sendo afetados no processo de pesquisar e *aprenderensinar*. Não chego à esta instituição para realizar uma investigação, eu sou parte dela, e uma das poucas professoras negras. E as crianças são partícipes e presenças com suas vozes, corpos, desenhos e palavras...

O acervo de registros que realizei como professora e pesquisadora durante alguns anos sustentou a possibilidade de perceber a presença de valores civilizatórios afro-brasileiros(2) (TRINDADE, 2006, 2010) como força criadora de outras práticas educativas e investigativas. Um desses valores é a circularidade, tão presente em rodas de conversa, danças e contação de histórias, mas para além do círculo físico, a circularidade é entendida como uma força que faz as energias circularem, se renovarem, se expandirem sem hierarquização das diferenças. E a tese aposta na circularidade da palavra, das crianças e da professora e pesquisadora.

E a oralidade, outro valor da cultura afro-brasileira, também se entrelaça com a infância vivida pelas crianças. Uma oralidade que é corpo, onde através dela as crianças expressam e constroem narrativas incríveis, criativas e complexas. Não existe oralidade sem o outro, um outro que alimenta

a conversa, que aprende junto, que questiona, faz perguntas, e que também tem o seu potencial transmissor, de levar adiante as palavras, de deixá-las ressignificar na partilha. Para os iorubás, a oralidade guarda os arquivos de sua civilização e a *palavra enunciada carrega a força da realização* (XAVIER, 2013, p. 253). A oralidade é uma forma de registro encarnada, na palavra dá corpo, na palavra que forma memórias, na palavra que cria realidades.

Assim, a pesquisa se delineou para articular uma relação infantil com a docência, habitando outro tempo para afirmar a infância. Segundo Noguera (2019), o papel da educação é manter a infância e fazê-la maior. E, partindo deste princípio, saímos da compreensão da infância somente como categoria geracional e cronológica, para um entendimento de que as crianças estão *a priori* mais investidas de infância. Entretanto, um corpo adulto também pode experimentar a infância. E como uma criança disse: “Infância é quando é pequeno e grande” (Rebeca, 5 anos). Neste sentido, uma das defesas que a tese apresenta é a da aproximação deste conceito de *infância* com o valor civilizatório afro-brasileiro da *energia vital* (*axé*). O princípio do *axé* é a vontade de viver e aprender com ânimo, alegria, acreditando na força do tempo presente. E a infância, na investigação, é considerada como energia vital, uma força que cria, inventa e sustenta a vida.

E, conectando com este modo de pensar, outra criança, Anita (5 anos) fez o desenho que, segundo ela, é uma

máquina do tempo para voltar à infância, “mas que continua com o corpo de gente adulta”. Ou seja, a máquina de Anita não afeta o tempo cronológico, pois o corpo permanece biologicamente adulto. Em outras palavras, podemos compreender que a infância habita uma temporalidade que sim, pode ser capaz de voltar a alguns sentidos, imagens, possibilidades e potências da infância de um corpo criança. Mas, também, no corpo adulto em estado de infância, que nos ensina e provoca nossos saberes, coloca em questão lugares impensados, palavras desconhecidas, momentos inesperados, encontros intensos... Anita, com seu desenho, reafirma que a infância não é algo que se abandona, que estar em estado infantil é possível no corpo adulto que habitamos, porém requer o nosso deslocamento, o nosso desejo, a nossa abertura, nossa aproximação com outra temporalidade.

As tradições de matrizes africanas apresentam uma perspectiva de tempo que valoriza o passado. Este tempo pretérito, nos saberes africanos e afro-diaspóricos, tem uma relação fundamental com a memória e com a ancestralidade. Memória e ancestralidade também são valores civilizatórios afro-brasileiros que constituem um relação outra com o tempo. O elemento da ancestralidade potencializa uma lógica de continuidade que dá sentido, desde o presente, ao passado e possibilita projetar futuros (FLOR DO NASCIMENTO, 2012), trata-se de uma experiência com a memória.

Além do movimento e compromisso,

na tese, de atravessamentos epistemológicos em afroperspectiva reconceitualizando palavras e modos de compreender a infância e seus atravessamentos filosóficos e práticos, o tema da educação das relações étnico-raciais também surge com força no cotidiano com as crianças negras. Um especial destaque é dado ao cabelo crespo, como elemento disparador de reconhecimento, presença e afirmação da negritude. O meu cabelo crespo, da professora, que irrompeu novidades e encontros, fortalece a defesa do que a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) traz como obrigatoriedade educativa: o ensino das culturas e histórias africana e afro-brasileira. Assim, inspirada em bell hooks, apresento alguns “ensaios de celebração” que caminham, inclusive, por estas experiências compartilhadas com as crianças. Um desses ensaios de celebração foi com Dafyne (4 anos), uma criança negra que me aproximei no pátio, no primeiro dia de aula de 2017, e chamei para conversar:

- *Oi! Tudo bem, amiga? Qual o seu nome?*

- *Dafyne. E o seu?*

- *Meu nome é Camila. Me diz uma coisa: você está gostando da escola?*

- *Sim, muito.*

- *Do que você mais gostou até agora?*

- *Do seu cabelo!*

- *Eu também gostei muito do seu.*

Por este caminhar e outras vivências, chamei de “infância do cabelo crespo” estes encontros que foram se enraizando e se emaranhando na negritude, na insurgência de um cabelo que conta histórias, que narra processos e que se encrespam, assumindo uma dinâmica espiralada, volumosa, forte e resistente (mesmo perante lógicas ocidentais e colonizadas de beleza, pois nossos cabelos – e nossos corpos negros – foram negligenciados, silenciados, embranquecidos, alisados, domados, diminuídos). O cabelo crespo como infância seria afirmar, também, sua energia vital.

Por uma formação docente infantil e denegrada... Uma formação que tenha o prolongamento da infância como princípio, que aposta de movimentos e caminhem em direção à infância do pensar, do sentir, do estar no mundo e de denegrir as relações educativas, torná-las enegrecidas pelo sentidos afro-diaspóricos e africanos que apresentam possibilidades outras de existência e de manutenção das nossas energias vitais. A infância também habita corpo grandes, ela nos faz circular, dançar, criar, pular, narrar, celebrar e perceber processos plurais de interconexão entre corpos e pensamentos. Quiçá, só se forme docente quem se infancializa.

Notas:

(1) Doctora em Educación (UNIRIO). Magister en Educación (UNIRIO). Licenciada en Pedagogía (UERJ). Miembra de la Asociación Brasileña de Pesquisadores/as Negros/as

“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: Por uma formação docente infantil e denegrida

(ABPN) y Profesora en el Colégio Pedro II, Brasil.

(2)A saber: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, religiosidade, memória e ancestralidade.

Referencias bibliográficas

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001. Editora da UFPR.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FLOR DO NASCIMENTO, W. Jindengue – Omo kékeré: notas a partir de alguns olhares africanos sobre infância e formação. In: XAVIER, I. M.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Antêntica Editora, 2012.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p. 62-73.

_____. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidade, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*. vol. 1, n. 15 (2017).

_____. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 31: mai.out./2019. p. 53-70.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de.; SAMPAIO, C. S. (orgs.); *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

TRINDADE, A. L. da. Em busca da cidadania plena. In: *A cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

XAVIER, J. T. de P. Os versos sagrados de ifá: base da tradição civilizatória iorubá. In: TRINDADE, A. L. da. (Org.). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

Revista

de Educación



RESEÑAS libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Sentires y nostalgias

Un comentario al libro Ginzburg, Natalia (1974) Querido Miguel. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto.
María Andrea Bustamante¹

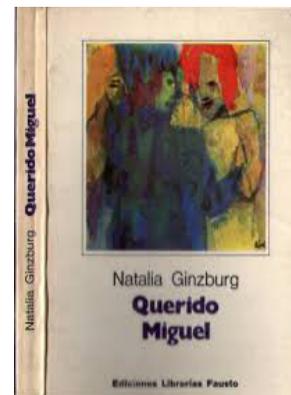
“Me pregunto si de ello depende el problema que me va a ocupar sobre todo en las páginas siguientes, el que las cartas sean o no sean literatura.

¿Por qué las encontramos, tantas veces, aunque estén bien escritas, a orillas de la literariedad? Por otra parte, aunque la interrogación no tiene nada de impertinente, no se me oculta que la cuestión se plantea o puede plantearse respecto a otros géneros, o a la literatura misma, cuyas propiedades y cualidades no se reducen al manejo del lenguaje, o no se perciben solamente a través de él, es decir, mediante el análisis de unos procedimientos verbales.

-Todos conocemos a grandes, digo, a famosos escritores de hoy que han escrito admirablemente ciertas novelas de muy mediocre calidad-”

(Guillén, 1991; 34)(2)

Hacía mucho tiempo que no llegaba a mis manos un libro con aspecto antiguo, frágil, amarillento. Esto hizo que tuviera especial cuidado al leerlo. También, hacía tiempo que no leía literatura italiana. Aparecieron recuerdos nostálgicos de mi formación. El título del libro original publicado en Italia por Natalia Ginzburg es *Caro Michele* y es publicado en Argentina en 1974 por la editorial Ediciones Librería Fausto, con su traducción Querido Miguel. Esas dos palabras, aparentemente vacías, cobran sentido en una lectura que fluye invitando a la nostalgia y desesperación al mismo tiempo. En el marco de la sociedad italiana azotada por la anarquía y la violencia de los años setenta, Ginzburg construye la

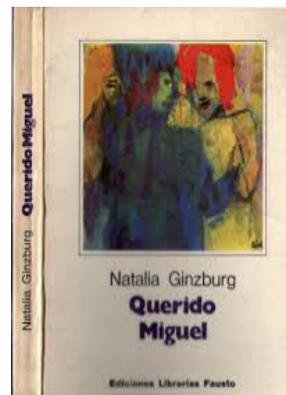


trama de su novela a partir de una sucesión de cartas intercambiadas por los personajes. Las palabras que se cruzan habitan la quietud, el miedo, el engaño, las versiones, las sospechas y hasta las cicatrices de seres que se mantienen en el umbral de la vida.

El género epistolar le permite abarcar diversos temas del ambiente familiar de la época expuestos de manera diversa y cercanos al lector quien construye, uniendo el rompecabezas de fechas, destinatarios, saludo y despedida la cartografía del relato. A partir de estas misivas, conversaciones a distancia, puede recrear las culpas o la ausencia de autocrítica de una sociedad patriarcal que no se hace cargo de la educación de sus hijos, que los deja en abandono sin redes de contención sino sólo unidos por acciones, rituales o costumbres compartidas. Podemos decir que la carta es un género discursivo nostálgico, nos remite a la infancia, adolescencia tal vez, a una modalidad de comunicación que muchos guardamos en nuestros recuerdos. Para Guillén (1991) *la carta es intimidad, confianza, es autobiografía*, y por esto navega entre lo literario y lo no literario. Siempre, o casi siempre en la clandestinidad.

En cada página habita el sentir de los silencios que no pueden o no quieren salir a la luz. El lector asiste, sin proponérselo, al abandono, a los desbordes, a la piedad del engaño, a los silencios, a las búsquedas contradictorias, a los oscuros pensamientos y a las sombras que capturan los recuerdos.

El título Querido Miguel se llena de sentido al acompañar a un ser que deambula sin futuro ni destino, en un constante levantarse y tantas veces caer, atrapado en su sentimiento generoso y altruista pero imposibilitado de reconocerse para asumir el amor por una crianza que puso rejas en vez de dejarlo volar. Los personajes viven como pueden, se adaptan a las circunstancias, les cuesta aferrarse a algo y cobijan a Miguel quien lucha por ideales, pero fracasa en los intentos. El cuidado, la sobreprotección, la naturalización



de ser elegido como hijo varón le marcaron un camino sin salida.

La autora elige desnudar la desesperación de la protagonista por sostener un mundo íntimo que se desmorona. Elige las cartas para contar una historia, como una fotografía familiar, en la que entreteje otras vidas aparentemente intactas. El aroma a libro antiguo, las hojas amarillas, las palabras desesperadas, los silencios, hicieron de mi lectura en estas tardes de un invierno que se despide, un disfrute de sentires íntimos y melancolía de un tiempo que ya pasó. Alguna vez leí que lo que hace que un escrito sea literario, no es una cuestión de evaluación estética. Lo sustancial es, en definitiva, que el texto se constituya radicalmente en ficción (Genette, 1991). A veces, la literatura tiene ese no sé qué.

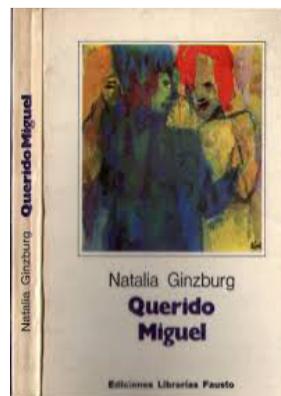
Notas:

(1) Profesora en Lengua y Literatura. Docente del Departamento de ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/ UNMDP. Docente en Institutos de Formación Docente. Es miembro del grupo de extensión Pedagogía con el proyecto "Cuir en educadorxs: educación viva, performatividad y materialidades didácticas". Colabora con el proyecto de investigación "Los procesos de construcción y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la maestría en práctica docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario" Res. CS 1464/16. Es doctoranda en el Doctorado en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. E-mail: maría.andrea.bustamante@gmail.com

(2) El epígrafe pertenece a Claudio Guillén, extraído del artículo *Al borde de la literariedad: literatura y epistolaridad* publicado en la revista *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* en el número 2 del año 1991.

Referencias bibliográficas

Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris: Editions du Seuil.



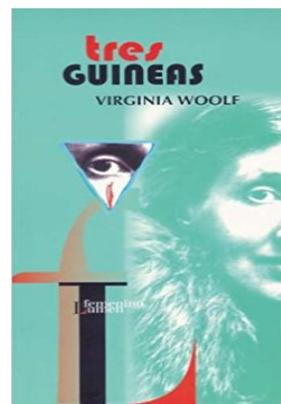
Intimidades espejadas y correspondencias domésticas

Un comentario contemporáneo al libro Tres guineas de Virginia Woolf¹

María Verónica Palacios²

Adeline nació en 1882 en Londres, al ser su padre crítico e historiador creció entre literatos, artistas e intelectuales. Su educación no fue formal, instruida por sus padres, profesores particulares, aprendiendo clásicos, literatura inglesa, viviendo en un mundo de influencia Victoriana Vera nació en 1960 en argentina su padre trabajador sin formación académica. ella estudio en institutos privados, religiosos, viviendo en un mundo de influencia y búsquedas de logros económicos. Adeline formó parte del grupo Bloomsbury el cual se convirtió en el centro de reunión de antiguos compañeros. Los artistas del grupo compartían ciertos criterios estéticos, mostraban rechazo hacia la clase media alta a la que pertenecían y exhibían sus criterios en contra de la exclusividad sexual. Vera buscaba siempre donde insertarse, todos sus universos les resultaban difíciles, no tenía en claro a qué clase social pertenecía. No estaba permitido pensar en opciones diferentes sexuales, ni criterios religiosos o políticos.

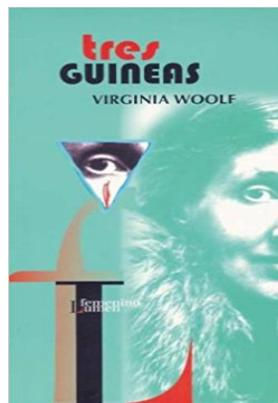
Adelaine se casa con un escritor, Leonard a quien se refiere como un "judío sin un céntimo". Con el cual mantuvo un fuerte lazo de amor, Leonard escribió en un diario "Hacer el amor - después de 25 años que no podemos tolerar el estar separados ver que es un enorme placer ser deseado" Vera se casa con un casi profesional, clase media, que trabaja con aspiraciones de logros, sin saber en realidad cuales. Octavio, ella se refiere a él como su príncipe azul. Él escribió en un diario c'est fini. Después de 9125 días se separaron.



Adeline es escritora, de las más destacadas figuras británicas vanguardistas del siglo XX, quien aborda temáticas sobre feminismo internacional. Recibe una carta de un caballero, hombre culto, abogado y con experiencia: "Cuando se ha dado el caso anteriormente de que un hombre culto pregunte a una mujer cual es la manera en su opinión de evitar la guerra" (Pág.7).

En esos momentos transcurría la guerra civil española y ya en puertas la segunda guerra mundial. Responder a aquella misiva le lleva tres años de su vida. Adeline, asumiendo su estado de mujer se detiene a pensar, elaborar una respuesta, e investigar, estos escritos son los que se conocen como "Tres Guineas"(3). Libro cual realiza su primera publicación en 1938. Vera es ama de casa, realiza cada día muchas actividades, entre las cuales escribe sus propios pensamientos, buscando reivindicar en cada ocasión, el derecho a la educación, a una formación que le permitiese oportunidades; analizaba con profundidad las desigualdades, siempre desde un espacio sombrío, solitario, de voz baja, donde los caballeros se hacían los que oían porque en realidad no han aprendido a escuchar. Se formó, evolucionó poniendo la inteligencia al servicio de la igualdad y libertad. Vera consciente de ser mujer con envidia proyecta y reflexiona cada día de su vida. Es madre y ese es el camino superlativo hacia el amor. Adeline y Vera se formulan preguntas, ambas para responder sus interrogantes. A 82 años de aquella carta que recibe Adeline continuamos reinterpretando el término guerras.

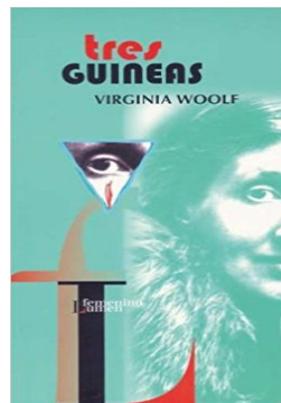
"Cómo se puede evitar la guerra en su opinión? Se basa en la comprensión de las razones, emociones, y lealtades que inducen a los hombres a ir a la guerra, esta carta deberá ser rasgada y arrojada a la papelera. Es evidente que debido a que las diferencias no podemos entendernos. Es evidente que pensamos de manera diferente, si hemos nacido diferente" (Pág. 18).



La misma educación y oportunidades, solo así se llegaría a un mundo racional y pacífico. La relación masculinidad, autoritarismo, asociada a la cultura de la guerra. Estas mujeres en puja por manifestarse desde el amor. ¿Cómo habrán sido aquellos días de Adelaine y Vera? Días bélicos, llenos de dolor, peligros, preguntas, y así pensar más y perfilar otro mundo. Desglosando logo masculino y la simbólica viril, patriarcado. Educación, trabajo y militancia, serían las premisas de ellas para transformar las dificultades de comunicación masculino femenino. A palabras patriarcales "Centramos la atención en las propuestas prácticas que usted somete a nuestra consideración. Son tres. La primera consiste en firmar una carta dirigida a los periódicos. La segunda es ingresar en cierta sociedad y la tercera es contribuir a los fondos de dicha sociedad" (Pág. 21).

Ante las propuestas del caballero Adeline insiste "En que la mejor manera que podemos ayudarle a evitar la guerra no consiste en repetir sus palabras y en seguir sus métodos sino en hallar nuevas palabras y encontrar nuevos métodos, no ingresar a su sociedad, sino permanecer fuera de ella" (Pág. 252). Se niega a firmar la propuesta para periodistas, pero muestra solidaridad de paz (objetivo en el que coinciden). Allí dona una guinea, le aclara que la otorga libremente. Vera en sus días va sorteando propuestas también con gran valor, va enfrentando desafíos del patriarcado, enfrenta al padre de la guerra, donde se funda la idea de imponer a otros lo que deben ser y hacer.

Bajo esos mismos conceptos Adeline dona otra guinea a la tesorera de un pobre colegio para señoritas. Que las mujeres estudien o se profesionalicen igual que los hombres para Adeline, no ayudará a evitar la guerra. Jerarquías, símbolos, rituales, competencia, deseo de superioridad, envidia, poder, triunfo sobre el prójimo, son emociones que disponen a la guerra. Guerra como forma social de estructura patriarcal, la mujer bajo la opresión. "La mejor educación del mundo no enseña a aborrecer la fuerza, sino a utilizarla" (Pág.



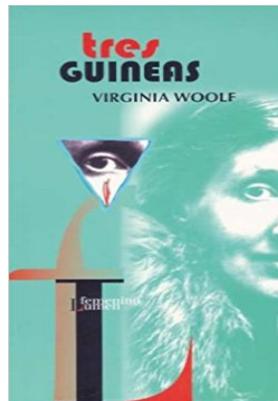
54).

Vera en su sentido común, acuña cada concepto aprendido, registrando cuanto carece de voto, palabra, decisión y cuánta fuerza aborrece; desea por derecho propio elegir, hacer, construir y registra al patriarcado con su convicción y esmero, como la transformaron en esposa. Adeline analiza el patriarcado desde el campo de la educación, se la dificultan y se le impidieron al definir su profesión (de esposa), gratuita, sin derechos a bienes ni valores. Tres años pensando si sirve hablar del otro lado.

En lucha para construir una educación universitaria diferente y lo mismo cabe decir de las otras artes y otros artistas. Acudirán al colegio pobre y practicarán su arte allí porque sería un lugar de vida social libre; sin parcelas basadas en las miserables distinciones entre ricos y pobres, entre inteligentes y estúpidos, sino un lugar en el que las mentes de diferente clase y gradación, los diferentes cuerpos y méritos anímicos cooperarían. Fundemos pues este nuevo colegio universitario pobre en el que se buscará el saber por sí mismo, donde se aboliría la publicidad, sin graduaciones y no se darían conferencias y no se predicarían sermones sin las viejas vanidades venenosas, sin los desfiles que engendran competencia y celos" (Pág. 62).

Que palabras aquellas, ha llegado a manos de Vera esa magnífica lectura, con la cual se identifica y avanza en su lucha, ya con voz, con voto, con participación quebrando a este patriarcado que poco modifica. Sensaciones homónimas la regocijan al leer este párrafo, una educación para todos, sin crueldad ni marcas, con cicatrices que jamás se borrarán. Ella también lidio en el mundo laboral (otra guerra) donde participar en espacios de luchas masculinas (aunque féminas también hacen apoyos increíbles a la virilidad) fue de gran visibilización y reconocimiento para ella.

Adeline analiza el patriarcado en sus ideas de lo que es el trabajo piensa en donar otra guinea a una institución que apoya a mujeres educadas a encontrar



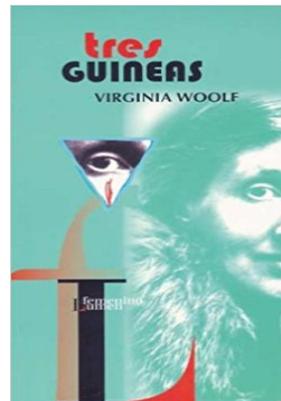
trabajo. Con conciencia de que las mujeres necesitamos autonomía económica. Apoya a esta institución. Se pregunta si el ingreso de las mujeres al mundo público cambiará la cultura. Su respuesta es nuevamente no. Trabaja, insiste en que no nos segreguen.

"Ha sido un juguete de parte de los hombres en la caza y en la guerra para ustedes en la lucha hay cierta gloria, cierta necesidad, cierta satisfacción que nosotros jamás hemos sentido ni gozado para ustedes la guerra es una profesión fuerte de realización y diversión. También es causa de viriles cualidades sin las cuales los hombres quedarían enmascarados y que nos hace imposible comprender los impulsos que inducen a ir a la guerra" (Pág.171) ...Pone en manifiesto las diferencias y hace presente conductas que llevan a esa misoginia y falta de confianza en las mujeres. (La guerra continuará).

Vera al igual que Adeline analizan y se preguntan sobre el veredicto de Dios, la existencia, la naturaleza, el mérito, el deseo. Ellas intentan construir con gratitud, presencia, amor un mundo en el que las mujeres tomen un plano de libertad y tengan participación en espacios de lucha. "También nosotras podemos salir de casa, podemos subir esos peldaños, entrar y salir por esas puertas, llevar pelucas y togas, ganar dinero, administra justicia " (Pág. 110).

Corría 1939, estalla la segunda guerra mundial, con la invasión de Polonia por las tropas alemanas. Recordemos que Hitler triunfó en Alemania y con él, el nazismo. A partir de su victoria inició una política de expansión que, aunque al principio no encontró oposición, acabó siendo la causa del nuevo conflicto. Adeline viene batallando su enfermedad mental, arrastrada por años (depresión) lo que provocaba inestabilidad en su vida social. Como decía anteriormente ¡las guerras continuarán!

Corría 2020, una pandemia ocasionada por el virus coronavirus 2 se identifica en la República de China, el 11 de marzo de 2020 es reconocida como pandemia



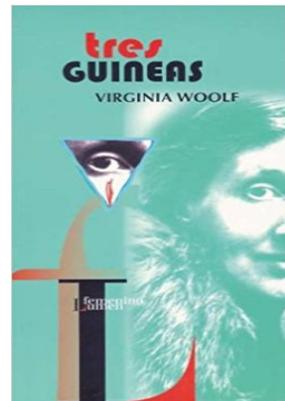
global por la OMS. Vera en la Argentina, vive sus días de calor, planificando y construyendo siempre en el amor, aquel enunciado amor de madre como superlativo, descubriéndose, con nuevos, muchos y múltiples amores, deseos, anhelos, búsquedas. Sus días de confinamientos fueron de introspección, de tarea cotidiana, de apertura hacia los demás con empatía, repensando cómo continuar cada día con disfrute, resignificando cada momento en la simpleza de una color, aroma o sabor.

Haciéndose cargo de la vida propia con vaivenes de sentires, dolor, tristeza, todo conmueve. Aquellos fantasmas de dolores y esclavitudes. Conectando con lo auténtico y verdadero. Visibilizando las necesidades del otro y la herida que esto implica para toda la sociedad, miles de personas en "nuevas guerras". Adeline escribió: "Si alguien podría haberme salvado habrías sido tú, todo lo he perdido excepto la certeza de tu bondad, no creo que dos personas pudieran ser más felices de lo que hemos sido tú y yo. Lo que quiero decir es que debo toda la felicidad de mi vida a ti" (28 de marzo de 1941).

Con los bolsillos repletos de consonantes, vocales, literatura, pintura, amores, búsquedas, encuentros, desencuentros, pesares y guerras, muchas guerras, decidió sumergirse en nuevos mundos y eligió el río Ouse para darle nuevo sentido a la vida de muchos otros seres que vivirán allí en las profundidades, dejándole el maravilloso legado que se va transmitiendo en sus relatos a quienes como Vera, sean dichosos de poder leerlos, identificarse, conectarse y continuar cada lucha futura.

Ambas tuvieron orígenes muy distintos, pero vidas compartidas, detectando el espíritu de las féminas que desean concentrarse y levantar sus banderas para que ya no haya almas adormecidas. Para detectar espíritus marginados, para sentir la valía de vivir sin prohibiciones.

No importa quienes somos, de dónde venimos o



qué tenemos, solo conectemos con lo verdadero, que nos de felicidad, como Adeline que sus últimas frases fueron de amor. Adeline: Adeline Virginia Stephen, fue Virginia Woolf. Todos los datos que enuncian a Adeline son verídicos o extractados de su libro Tres Guineas.

Vera: es cualquiera de nosotras.

Notas:

(1) Entre las múltiples ediciones, este comentario y afectada lectura proviene de la edición Woolf, V (1999) Tres guineas. Madrid, Lumen.

(2) Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica. Correo electrónico: palaciosmariaveronica@gmail.com

(3) Guinea: moneda que vale 21 chelines. La moneda física desapareció a principios del siglo XIX, aún se siguen contabilizando operaciones en guineas, ya que se considera una moneda más elegante y propia de caballeros.



Pasiones coetáneas y voces epistolares

Una reseña al libro Elizabeth Horan y Doris Meyer (2007)

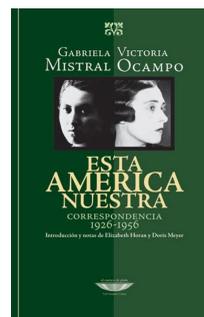
Esta América Nuestra: Gabriela Mistral y Victoria Ocampo, Correspondencia 1926-1956.

Buenos Aires: El cuenco del Plata

Maria Victoria Crego¹

Elizabeth Horan y Doris Meyer, profesoras e investigadoras universitarias, hace unos años realizaron un trabajo filológico interesantísimo recopilando la correspondencia entre Victoria Ocampo (en adelante VO) y Gabriela Mistral (en adelante GM). *Esta América nuestra* fue publicado en 2007 a través de la edición, traducción y notas en manos de Edgardo Rosso. Resulta un abultado e intenso libro de 343 páginas que organizan contribuciones de las editoras como de las autoras. La introducción pone de aviso al lector que va a sumergirse en las emociones intimidad y escenarios cotidianos del siglo xx, que dejan a la vista la maravillosa profundidad con la que se puede recuperar un dato y cuantos otros relatos que antes no se han escrito pueden develar la correspondencia de mujeres que tuvieron tanta preponderancia en la vida cultural, social y política del siglo XX.

La introducción de las autoras resulta esencial de leer para así poder saborear lo que viene, además de disfrutar de una narrativa sensible que apela a darnos la posibilidad de rescatar la mirada de dos grandes protagonistas a través de sus relatos personales que nos proporcionan un camino emocional y afectivo para recorrer ciertos hechos históricos contados, sino sólo desde los “grandes relatos”. Horan y Meyer logran una complicación detallada y exhaustiva de los escritos de ambas mujeres, que si se las mira por encima pudieron parecer adversarias, sin embargo, entablaron una amistad digna de reconstruir para darnos una idea del respeto que pueden tener las diferentes formas de vivir, pero la muy semejante manera del querer al

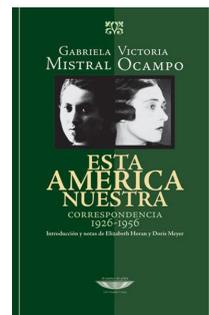


mundo a la cultura y a contribuir en la identidad de los pueblos.

Gabriela y Victoria se cartearon durante treinta años y solo tuvieron seis encuentros en su vida. Ambas nacieron el mismo día, una en 1879 y la otra en 1890. Victoria era una aristocrática que le parecía excesiva la defensa que hacía Gabriela por la América indígena y a Gabriela la predilección que tenía Victoria por la cultura europea no le agradaba demasiado. De hecho, se lo manifiesta poética y brillantemente en esta serie de cartas que dedica e incluso lo hace de manera insistente y punzante también. Pero esas diferencias las unen sus similitudes. VO dice acerca de las cartas: “Comunicarse por escrito una persona con otra, atenderse y amarse recíprocamente, esta es la definición que da el diccionario de la palabra correspondencia, cartearse es eso o no es nada.

En su totalidad el libro compila y divide ochenta y seis cartas de Gabriela Mistral y treinta y nueve de VO en tres secciones temporales (1926-1939, 1940-1952 y 1953-1956). La primera parte atraviesa el entusiasmo de ir conociéndose a través de la lectura de sus experiencias cotidianas y sobre todo el tema en cuestión entre ambas desde el día que se conocieron, fue la necesidad de compartir una misión como mujeres latinoamericanas del “sur del mundo” pero cosmopolitas y afamadas internacionalmente por estar íntimamente ligadas a las artes y las letras. Ambas viajando por el mundo y destellando en cada lugar que van ocupando. En enero de 1926 aparece la primera carta breve en agradecimiento por una flor que VO había enviado a Gabriela en su estadía en Buenos Aires.

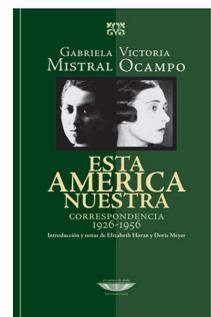
Estas mujeres iniciaron por correspondencia una profunda y comprometida amistad sin conocerse personalmente. Van a pasar seis años hasta que la educadora española María de Maeztu concreta el primer encuentro entre VO y GM en Madrid en diciembre de 1934. Dos mujeres que marcaron



como sabemos una época de las letras, siendo GM ganadora del Premio Nobel de literatura y que VO escritora, traductora y editora de nuestro país a través de su gestión aportó grandes avances en la literatura y fue la primera editora sudamericana con la Revista SUR, siendo también su residencia famosa por ser cita de reuniones con escritores y personajes de renombre internacional del siglo XX. En esta primera parte recopilada, antes de entrar en detalles de su intimidad epistolar podemos confirmar que ni los fascistas, ni los nazis, ni la guerra civil española pudieron con la amistad entre ellas. Una época donde ser mujer no era tarea sencilla y estaban surgiendo nuevas ideas acerca de su rol en la sociedad y en cuanto al mundo de las letras también significaba un desafío monumental.

Más allá de poder esbozar el orden con el que se recopilaron los datos y las fuentes a las cuales se accedió también gracias a una cadena de mujeres que en esta historia fueron atesorando las palabras escritas de una mujer argentina a otra chilena. Tanto sus compañeras de la vida, amigas y escritores que han cuidado ese material es que estas investigadoras pueden hacernos llegar a él de forma tan poética y hasta romántica diría. Nota al pie: Doris Dana, fue una compañera inseparable de Gabriela Mistral en su vida adulta, albacea literaria de toda su producción la cuál abrió, puso a disposición de las investigadoras y en parte fue un gran estímulo para Horan y Meyer en el inicio del proyecto de este libro, quien falleció justamente el año de la publicación. En la medida que nos vamos adentrando en esta primera parte podemos notar la devoción de GM hacia VO, por otro lado, el respeto y admiración de Victoria por Gabriela. Se vislumbra a través de sus viajes y conversaciones que eran momentos agitados para ambas y se las lee profundamente preocupadas y ocupadas por el lugar de mujeres en el mundo y más aun siendo latinoamericanas.

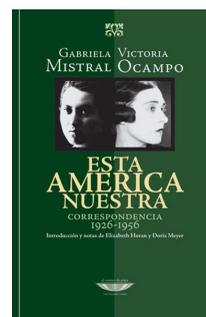
Se cartean y vuela la correspondencia de Buenos Aires a París, a Barcelona y Lisboa, y van entrelazando



sus vidas cotidianas desde el desayuno que eligen el día que escriben la carta hasta el análisis del lugar que ocupa el país de cada una en la historia de entre guerra. Desde La Habana, Washington, New York a Buenos Aires y a Madrid, como de París a Santiago de Chile y a Guayaquil y a Brasil. Mantienen un trato informal, hasta las llamadas “malas palabras” comparten. En la primera parte es G.M la voz parlante, incluso con el cariño que le dispensa a Victoria, también puede ser punzante y hasta provocadora. Le manifiesta con sarcasmo benévolo muchas veces que ese aire Europeizante y esa cuna de clase privilegiada a pesar de todo no había borrado la huella criolla que también era parte de ella. La Mistral a través de sus cartas en este periodo se va consolidando como una referente femenina que busca la liberación de su género de los mandatos y hete normativos tan rígidos por entonces, podemos hablar de una feminista en tiempos difíciles que a su vez no se identificaba tanto con el feminismo de las mujeres de elite de la época, pero VO no respondía tampoco a los cánones de una mujer aristócrata de esos tiempos.

Van fortaleciendo ese lazo entre carta y carta. GM como embajadora de la literatura y letras latinoamericana en Europa y EE. UU, le expresa a Victoria la necesidad de su presencia en el Sur del mundo como editora, propulsora de la cultura. Pero también la reconoce como escritora, solo que la persigue a VO con la idea de que deje el francés para escribir y lo haga en su lengua materna. A GM siempre la enojó que VO se sienta identificada mayormente con el francés que, con su propio idioma, a sabiendas que habló francés antes que castellano, sólo que por ahí comenzaba esa casi súplica para que Victoria se haga carne de su parte más criolla. Dice GM en sus cartas:

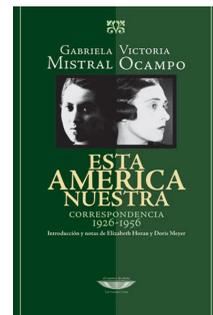
“En Victoria ha de haber muchas Victorias, pues yo me conozco cuando menos cuatro ... Una es la ahijada de Francia, que escamoteaba el habla criolla...y sigue, Y hay al costado acá de esta fiel al Sena y



a Racine, una “advertida” de que el Sena no vale para todas las cosas -por ejemplo- para el viento fuerte de la aventura y para cierta frescura de las instituciones a causa de haberse vuelto el pobre, parisinamente, urbe nueva. Esta Victoria que hace la escapada hacia el canal, llega al otro lado y se aposenta en la orilla diez veces opuesta, por gana de la ráfaga del canal o de la mediterránea, más otras dádivas que se reciben allí y sólo allí: una poesía menos metida en la carne y una prosa más permeada de música y por allí de gracia. Y detrás de estas dos Victorias de mente prestada a la extranjería, detrás de estas dos grandes veleidades, que unos le tienen por vicio y otros por niñerías, una formidable argentinaza que, en cuanto tira ese espejo en que se mira y se desfigura a todo gusto, se nos quedan los suyos, en la más radical y desusada argentinidad, riéndose de los que les creímos las jugarretas y como diciendo: - ¿Qué te figurabas? ¿Creías, gran boba, que se puede tener una Pampa de esta anchura y este vigor y un río como el Plata, y se puede vivir con el Martín Fierro sesteando bajo el sesgo y no llevarlo en el alma tanto como se les carga en el cuerpo?” (Pág.81).

Es cada periodo de correspondencia particular en sus características y en éste se percibe la necesidad de confluir en una voz unísona, buscando por decir de algún modo una identidad hispano americana femenina y se entrecruzan y tejen estas correspondencias que se ve interrumpida cuando persiguen y apresan a VO, durante el primer gobierno peronista por manifestarse en contra de éste. Esto marca un antes y un después entre ellas ya que GM con algunos personajes y afamados intelectuales de la época solicitan a través de ciertos contactos la liberación de VO, y es GM quien redacta una carta personal para tal misión.

Ya entrando en el segundo periodo de correspondencia epistolar en la medida se rescatan algunos manuscritos breves de VO a Gabriela y entre líneas se vislumbran las experiencias que van viviendo. En el caso de Victoria incluso le cuenta



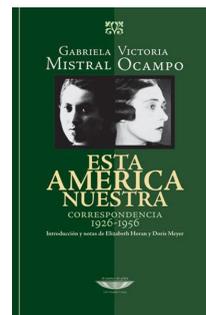
acerca de sus amoríos, viajes y encuentros literarios, se pasan información acerca la situación política de la Argentina, en la que GM demuestra un voraz interés por los detalles además de siempre conectarse a través y por motivo de la Revista Sur, solventada y dirigida por VO junto a celebres como Jorge Luis Borges y Bioy Casares. Donde GM publica incluso algunas de su obra.

Logran una intimidad de esas que contienen el alma en momentos de oscuridad. GM atraviesa tristezas irreparables en su vida amorosa personal, pero una de índole familiar, cuando su sobrino Yin-Yin, criado por Gabriela con el amor que se dispensa a un hijo, se suicida a sus 18 años y ese hecho la deja en un estado de locura por varios días como también se convierte en una de las heridas más atroces de la escritora, ya en sus cartas a V.O en el 38 dejan reflejo de ello cuando escribe:

“Es tiempo de sobra -escribe- de agradecerles sus cartas y su compañía de lejos y de contarles en detalle la mala muerte que entró por mi casa, tercera vez y peor que antes. Mi Yin, mi ‘niñito’, ahora más que nunca ‘niñito’ por la locura que me le llevó, no se fue por dolencia (...) se me mató” (Pág. 221).

En las cartas del segundo período más allá de percibir el amor de Victoria por Gabriela se percibe la devoción de Mistral por la dama de San Isidro que al final pasa más tiempo en Sudamérica que la misma chilena y sufre las consecuencias de ser antiperonista y mujer.

Gabriela se muestra cariñosa en cada encabezado, por no decir amorosa “querida Votoya malcriadísima”. Votoya era un sobrenombre que había surgido de los hijos de los criados de V.O hacia Victoria, una vez en su finca de Mar del Plata, en una estadía que compartió GM, escucho ese apodo y lo uso muchas veces de ahí en más para encabezar sus cartas. La va llamando de varias maneras, una más cariñosa que la otra, parecieran los encabezados ya demarcar

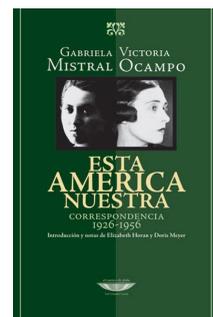


la necesidad hasta visceral de GM por recibir noticias o visitas de VO, a veces al no recibir noticias podía arrancar diciendo “Cara y muda Votoya”, “Votoya muy pensada”, “Mi querida y admirada Votoya”. Una carta detrás de la otra cargadas de una admiración y necesidad que ponen de manifiesto la amistad que lograron a pesar de ser tan diferentes desde su lugar de origen, hasta su estrato social. Una el estandarte de la moda femenina de alta costura y la otra una ex maestra rural que siempre tuvo algunos complejos con su cuerpo y estética. Ambas unidas por un mundo que se resistía a ver mujeres imponentes que marcaban tendencias políticas, como estilos y maneras de sentir la vida y ganar espacios en el terreno las letras.

Asombrosamente ambas habían nacido el 7 de abril con un año de diferencia. Se encuentra entre su correspondencia los mensajes que se destinaron el cumpleaños que pasaron juntas, donde se mandaban mensajes escritos de habitación a habitación (de Gabriela se conservan tres, de Victoria ninguno, pero se encuentran manuscritos de V.O que dan cuenta de estos detalles íntimos(2) “¿Puedo leer?” Victoria, la costa a que me trajiste, tiene dulces los pastos y salobre el viento, el mar Atlántico como crin de potros...(3)

La etapa final de la correspondencia ya se vuelve un tanto más triste y dolorosa, en todo el sentido de la palabra ya que comienza a vislumbrarse la decadencia física de GM(4). En el último tramo de correspondencia, son más aisladas las de VO que, llegado los últimos años del Peronismo, las diferencias ideológico-políticas de Victoria con el movimiento hicieron que su Revista SUR esté “marcada por el gobierno, para ser censurada, sumado a los problemas financieros que ya se notan en las arcas de la mecenas Argentina además de ser vigilada por el gobierno y no poder moverse del país.

Son ya desesperadas las cartas de GM ante las ausencias de la palabra e Victoria, quien se encontraba



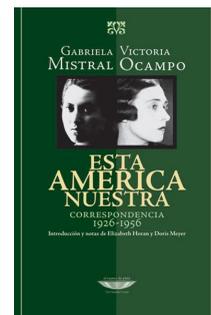
imposibilitada en su accionar y su correspondencia estaba intervenida... así lo revelan las compilaciones:

“mis queridas Gabriela y Doris: Gabriela ¿Cómo te atreves a decirte “olvidada”? ¡Qué poca noción de la realidad tienes! Si vieras como he vivido en estos últimos tiempos (antes y después de la revolución primero abortada y luego triunfante). No tengo tiempo para nada y sueño con ir a New York y a París a ver a mis amigos... los antiperonistas estamos más o menos arruinados. En la lista de instituciones que se encontró en el Banco Central y a las que se las había condenado a la muerte económica estaba SUR y mi casa de Mar del Plata está en la lista de las primeras casas que deben quemarse” (Pág. 243).

La salud de GM se va deteriorando día a día, así se va apagando su vida hacia el 1957 ya que se agrava su situación con un cáncer de páncreas que la va dejando a un lado de las escrituras y las cartas constantes. De hecho, en los textos complementarios del libro se encuentran las correspondencias entre VO y amigas en común que se carteaban con GM, como también las que mantuvo con Roger Calleáis (ex amante, y ya amigo fiel de Victoria) mencionado en deterioro de la gran mujer que significó para ellos.

VO fue a New York y visitó a Gabriela Mistral en su casa y luego en el hospital. En diciembre de 1956 escribe a su hermana Angélica describiendo la visita:

“Ayer por la mañana fuimos con Victoria Kent y Louis [Crane] a Rosly (Long Island) a ver a Gabriela. El lugar donde vive (donde está muriendo) es precioso, lleno de árboles y de casitas suficientemente espacios para no molestarse mutuamente. La suya – la de Doris, que lleva junto a ella una vida de abnegación filial que rara vez se da de manera tan absoluta.... La flacura y debilidad de Gabriela son de campo de concentración, estaba en cama con un camisón de una especie de franela color rosado. Un indio, todo lo indio se le ha acentuado con la enfermedad: el color, la lentitud de los movimientos, la inmovilidad de la



cara donde solo la boca se entreabre con dificultad, parecería para dejar pasar una voz debilitada y palabras titubeantes. Me vio con placer, pero el tiempo ya no existe en su cabeza. quiero decir, mezcla todas las épocas... Es realmente tristísimo que acabe así ... un poco en la línea del sonambulismo de toda su vida como en siniestra caricatura de sí misma. No quiere comer, no duerme” (Pág.251).

Podemos finalizar este resumen sin embargo recomendando el ensayo que escribe Victoria Ocampo cinco meses después de la muerte de su amiga chilena donde hace un retrato de GM a través de sus cartas (en este libro se publican solo las tres primeras páginas), comienza diciendo:

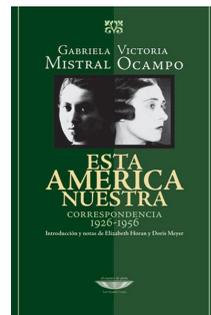
GM es la más representativa, la más importante de las mujeres de Hispanoamérica, en nuestra época A lo que más adelante dice ... la he oído hablar de su américa con ese temblor del ser ante otro ser de su sangre, amenazado (pues la pasión de Gabriela por América era la más carnal de sus pasiones). Todo eso era una sola y misma cosa, producto del corazón” (Pág.251).

Puede considerarse a este libro como un material valiosísimo que repone los datos inherentes a la escritura original de las cartas, incluidas las tachaduras y anotaciones al margen, y un número importante de notas al pie indispensables para entender el contexto de las misivas, junto con apéndices biográficos y bibliográficos. Un libro que insipra.

Notas:

(1) Profesora en Comunicación Social y Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Rosario y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: vicparacomunicarme1@gmail.com

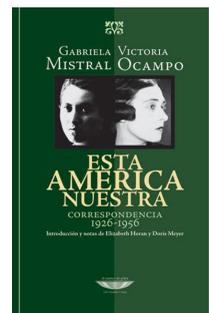
(2) Pasó en Mar del Plata el 7 de abril de 1937. Era el día de su cumpleaños. Lo compartíamos, pero sólo descubrimos la coincidencia entonces. bajé temprano a desearle la felicidad



que acostumbramos a desear en fechas fijas, como pidiendo prórroga. Estaba sentada en la cama, lápiz en mano, corrigiendo algo. “¿Qué has escrito?”, le pregunté. “Un recado para ti, para el día de tu santo, como le llamas.”

(3) GM siempre prefirió escribir en lápiz, cosa que VO le recriminaba haciendo hincapié que el tiempo podía borrarlas.

(4) GM sufría de diabetes mal tratada, su vista se había desgastado y su corazón no funcionaba bien, le costaba moverse, siempre estaba atendida por alguna secretaria, amiga y enfermera fiel.



Revista

de **E**ducación



RESEÑAS encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**La profesión académica desde los umbrales comparativos. Una experiencia formativa e internacional entre jóvenes investigadores en educación superior.
De Lituania a Argentina.**

Jonathan Aguirre¹

Workshop I “Comparative approaches in higher education” APIKS VILNIUS CONFERENCE AND EARLY CAREER DAY, *Government and Management* Vilnius University, Lithuania. 19, 20 y 21 de agosto de 2020

Antes de compartir las particularidades que asumí el Workshop en el que participamos más de 25 jóvenes investigadores de todo el mundo, consideramos pertinente contextualizar el evento internacional y brindar ciertas precisiones institucionales y metodológicas sobre el trabajo que se desarrolla desde el año 2018 en el seno del proyecto APIKS Internacional (Academic Profession in the Knowledge-Based Society).

APIKS reúne a grupos e investigadores de más de 30 países que abordan a la profesión académica como objeto de estudio en diversos contextos y territorios. El objetivo del proyecto y de la red internacional es reimpulsar y reactualizar las líneas de investigaciones desarrolladas hasta el momento sobre la profesión académica estimulando y sistematizando una nueva y más amplia ronda de estudios que no solo contemple lo que acontece en el sistema universitario público, sino que incluyan el sector universitario privado, nuevas temáticas de indagación, renovadas metodologías para su abordaje y la participación de más equipos e investigadores de universidades argentinas y de aquellos países del

mundo y de la región involucrados (Pérez Centeno, 2017; Marquina, 2020; Aguirre, Marquina, Porta y Foutel 2020).

Dicha red internacional procura reflexionar sobre los cambios vivenciados por la profesión académica en la última década, las motivaciones externas e internas de esos cambios, la respuesta de las académicas y académicos, su vida puesta de manifiesto en el ejercicio profesional, la variación de dicha profesión según los países, los territorios, contextos e instituciones en los que se despliega, la capacidad de atracción que evidencia la profesión para las nuevas generaciones y en qué medida los cambios afectan la capacidad de los académicos para contribuir al desarrollo nacional y al conocimiento en general (Pérez Centeno, 2019)(2)

En este contexto, el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación de la Facultad de Humanidades, es parte integral del proyecto APIKS Argentina y cuyos investigadores trabajan desde el año 2018 en la sistematización, interpretación, producción y publicación de datos cuantitativos y cualitativos sobre profesión académica en el seno del proyecto nacional e internacional. Particularmente, en nuestro caso, los datos estadísticos/cuantitativos emanados del proyecto sirven de insumo y potencian la primera fase de nuestra investigación posdoctoral que iniciamos en el año 2020 en torno a la formación de posgrado y la incidencia que ésta presenta en la profesión académica argentina, no solo desde la mirada documental-comparativa, sino principalmente a partir de las propias biografías de los docentes universitarios(3)

En el marco de las actividades de intercambio, actualización, transferencia entre los grupos de investigación participantes de APIKS, la red ha organizado conferencias y congresos en diversas partes del mundo: Hiroshima 2019 (Japón), Kassel 2019 (Alemania), Vilnius 2020 (Lituania) y Estambul, 2020 (Turquía). El workshop que reseñamos se desarrolló como parte integral de la

Conferencia realizada por el equipo de APIKS Lituania en el mes de agosto en la capital de dicho país y que tuvo como principal eje de discusión el “Gobierno y la Gestión” de la Educación Superior —*Management and Governance of Higher Education APIKS Conference Vilnius, Lithuania*—. El contexto de pandemia y aislamiento permitió que más grupos e investigadores participaran de la conferencia a partir del formato virtual que asumió el evento. Los paneles, las conferencias y los workshops pudieron seguirse mediante una plataforma digital con previa inscripción. Todas las actividades fueron en idioma inglés.

El *Workshop I “Comparative approaches in higher education”* estuvo a cargo de la Dra. Mónica Marquina, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y representante del Grupo APIKS Argentina en la red internacional. El evento estuvo dirigido a tesis, doctorandos y pos-doctorandos que desarrollan sus investigaciones en torno a la profesión académica y los estudios comparados en educación superior. Cada uno de los participantes debió enviar previamente la resolución de un ejercicio de análisis comparado en donde abordaba cuestiones vinculadas a su propio objeto de estudio. Luego, dicha producción, sería compartida con el grupo de trabajo y se enriquecería con los aportes de la coordinadora del encuentro.

Participamos cerca de 25 investigadores en formación de todo el mundo. Colegas de Argentina, Chile, Canadá, Alemania, Ucrania, Irak, Lituania, Turquía, España, Gran Bretaña, Estados Unidos, Estonia y Japón. Cada uno tuvo la oportunidad de presentar su investigación y su ejercicio comparativo. La conversación se fue estructurando en torno a tres ejes centrales de los estudios comparados en la profesión académica internacional. El primero de ellos fue de orden metodológico. La discusión versó en la potencia y la riqueza que aportan a la vasta producción en materia de profesión académica las investigaciones con enfoques metodológicos mixtos (cuantitativos y cualitativos). Partir, en estudios comparados, de una exploración estadística y cuantitativa enriquece el

posterior análisis interpretativo-cualitativo y viceversa. Dialógicamente ambos enfoques nutren las indagaciones en torno a la educación superior y la profesión de los académicos complejizando la mirada y abriendo nuevas perspectivas en torno al objeto de estudio.

El segundo eje puso la mirada en el problema del idioma al momento de comparar países de diversas latitudes y territorios. Más aun cuando asumimos que el/ los lenguaje(s) son centrales y constitutivos de los sujetos no solo en lo que respecta a su ejercicio profesional, sino a sus experiencias vitales y a la comprensión de la idiosincrasia institucional del contexto a comparar. Allí surgió el ejemplo del colega de Estambul, Turquía, en cuya investigación busca comparar rasgos de la profesión académica en su país y en Chile. En este sentido, el debate planteado fue alcanzando cierto consenso en torno a la idea de que lo central en el análisis será la finalidad de las variables a comparar.

Por último, el tercer eje de discusión se orientó hacia lo que la Dra. Marquina denominó como *Tertium Comparationis* -punto de comparación o razón de comparación-. Es decir, aquellos aspectos, variables, indicadores que pueden ser comparados y que tienen fundamento teórico, metodológico y empírico de poder hacerlo. Diversos países y sistemas pueden compararse, todo dependerá del fundamento, finalidad y rigurosidad metodológica y epistémica de la comparación. Finalmente, el Workshop concluyó con algunas sugerencias que la coordinadora de la actividad fue otorgando a los tesisistas de acuerdo al tema que cada uno propuso en su presentación.

En términos formativos e investigativos el evento fue una experiencia potente y enriquecedora. No solo por los aportes que, en lo personal y grupal, pudimos recuperar en torno a la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión académica, sino la vivencia de compartir con jóvenes investigadores de diversas partes del mundo preocupaciones, ansiedades, aciertos, inquietudes y problematizaciones propias de nuestra etapa formativa.

La profesión académica desde los umbrales comparativos. Una experiencia formativa e internacional entre jóvenes investigadores en educación superior. De Lituania a Argentina.

Una experiencia de encuentro internacional que nos abre horizontes, nos interpela epistémica y metodológicamente y nos proyecta a transitar nuestras investigaciones desde coordenadas interpretativas innovadoras. Fue, en definitiva, un espacio en donde todos nos sentimos cómodos y pudimos sentirnos pares, a pesar de la distancia física, virtual y cultural.

Si algo podemos destacar de este terrible contexto de crisis que estamos viviendo producto de la pandemia del COVID 19, es el beneficio que implicó para tantos y tantas investigadores/as que pudimos participar virtualmente de un intercambio internacional fructífero en donde la profesión académica fue tan solo uno de los umbrales desde donde habitamos la educación superior contemporánea.

Notas:

(1) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Posdoctorando en Ciencias Sociales del Programa de Estudios Posdoctorales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/ UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

(2) En términos metodológicos la investigación de APIKS, tiene un diseño cuantitativo basado en la aplicación de una encuesta cuyos criterios de implementación están regulados para el conjunto de los países participantes a fin de asegurar la validez y fiabilidad de los datos, así como la correcta comparación internacional. “En términos generales: la definición de una muestra probabilística de determinado tamaño, que asegure la representatividad en variables claves (tipo de institución, disciplina, cargo y género) y la obtención de una cantidad mínima de casos válidos (superior a 1.000)” (Pérez Centeno, 2019:2).

(3) Aguirre, Jonathan. Proyecto de Investigación Posdoctoral-Universidad Nacional de Tres de Febrero. La investigación se propone comprender las tramas que presenta la formación de posgrado en la profesión académica argentina a partir de los resultados arrojados por la encuesta internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) y las narrativas biográficas de los docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Al tiempo que busca aportar, desde el enfoque biográfico-narrativo y la mixtura metodológica, elementos interpretativos que permitan la ampliación de horizontes de investigación en el campo de la profesión académica.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE, J. MARQUINA, M. PORTA, L. y FOUTEL, M. (2020) "Formación de posgrado y profesión académica en Argentina desde las biografías de los docentes universitarios. Preludio de una investigación posdoctoral a partir del proyecto APIKS". VII Congreso nacional e internacional de estudios comparados en educación. Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada. Ciudad de Buenos Aires. Virtual.

MARQUINA, M. (2020). "Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective". *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.

PÉREZ CENTENO, C. (2017) "El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas". *Integración y conocimiento*. 7(2), pp.226 255.

PÉREZ CENTENO, C. (2019). "El estudio de la Profesión Académica: consideraciones y problemas metodológicos del proyecto internacional APIKS". *II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Tandil 4,5 y 6 de diciembre 2019

Revista

de Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

VII Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel 2020

Los días 7, 8 y 9 de octubre 2020 tendrá lugar el VII Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC), organizado por el Departamento de Letras, el Programa de Extensión en Cárceles y el Centro Cultural Universitario Paco Urondo, en modalidad virtual.

Esta séptima edición estará abocada a pensar los efectos de la pandemia en la cárcel y la escritura. La programación incluirá paneles temáticos, presentación de libros, microintervenciones, lecturas, exposiciones de publicaciones y material audiovisual hecho en la cárcel, y una feria virtual de productos elaborados por cooperativas y proyectos sociales de familiares de detenidxs y personas liberadas. Se abordarán especialmente los modos en que el virus expuso problemas estructurales de la justicia penal y el sistema penitenciario, agravando las deficiencias históricas en las condiciones de encierro y las restricciones a derechos básicos como la salud y la educación; y el tratamiento mediático sobre las personas privadas de libertad y liberadas y las campañas de pánico moral sobre la supuesta liberación masiva de detenidxs. Pero también las estrategias y modos de organización a través de la literatura y otras artes y expresiones culturales para resistir y enfrentar esas violencias y discursos de odio, creando nuevas formas de vida y comunidad.

<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/vii-encuentro-nacional-de-escritura-en-la-c%C3%A1rcel-2020>

IV Colóquio Docência e Diversidade da Educação Básica

Profissão docente em questão

O *Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica* é um evento nacional promovido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia –UNEB. O DIVERSO vem produzindo suas pesquisas dando ênfase às discussões sobre políticas de formação docente, profissionalização, práticas pedagógicas e diversidade na Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino.

O atual cenário educacional no Brasil, face às distintas reformas educacionais, coloca a Profissão docente em situação de alerta no que se refere à legitimidade, valorização e condições de trabalho. Neste sentido, levando em consideração os debates e produções acadêmicas originários de pesquisas das mais distintas Universidades do país e de experiências da Educação Básica, realizaremos o IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, no período de 17 a 19 de março de 2021 (de forma online), com o tema *Profissão docente em questão*, em que pretendemos ampliar a

discussão epistêmico-política acerca da temática, com ênfase nas políticas, projetos, reformas curriculares e práticas educativas que envolvem o contexto pós-pandemia. Este evento vincula-se a Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, desenvolvida pelo Grupo DIVERSO, que visa cartografar o perfil socioprofissional e as experiências pedagógicas dos/as docentes da Educação Básica construídas com/na diversidade.

<https://www.even3.com.br/coloquiodocenciaediversidade/>

“Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica” tendrá lugar el 19 y 20 de noviembre de 16 a 20 hs. con mesas panel y conferencias que se transmitirán por el [canal de YouTube](#) del Ministerio de Educación. Se habilitará un espacio para la presentación de ponencias de docentes de todos los niveles del sistema educativo sobre sus experiencias educativas en tiempos de pandemia.

<https://infod.educacion.gob.ar/iii-jornadas-nacionales-de-formacion-docente/>

La “IX Conferencia Internacional de Educación Digital 2020”, es organizada por Universidad Galileo con el apoyo del Proyecto PROFXXI, con el objetivo de establecer un espacio de intercambio entre directivos y profesores que desarrollan, aplican y evalúan el uso de las tecnologías de información emergentes en entornos virtuales. Este evento reúne a expertos internacionales para dar a conocer las tendencias más relevantes y actuales de la educación virtual.

<http://www.redage.org/eventos/ix-conferencia-internacional-de-educacion-digital-2020>

CIEI XIV Congreso Internacional de Educación e Innovación

Organiza: Nesc Politécnico de Coimbra, Promo Educa, Grupo de Investigación Análisis de la Realidad Educativa (area), RITE, Leader Group. **Fecha:** 9, 10 y 11 de diciembre de 2020

<https://recursosinnova.uniovi.es/congresos/internacional>

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 septiembre de 2020.